الفصل الثامن

المنهج والمدرس من المنظور الثقافى

المنهج في الثقافة المعاصرة

هناك ثلاث حقائق فى ثقافتنا المعاصرة تفرض قضايا هامة تتصل بالمنهج . أولها : ما هى نوعية الموضوعات الأفضل لإعداد الناس ليعيشوا حياتهم فى عالم دائم التغير بسبب تغير هذه الثقافة تغيراً سريعاً ؟ وثانيها : كيف تقوم المؤسسات التربوية بتعليم المعارف والمهارات التى تتزايد فى التخصص وتحتاجها الثقافة مع المحافظة على استمرار التراث بينما تتزايد هذه الثقافة تعقيداً ؟ وأخيراً أو ثالثها : كيف نربى كثيراً من أبنائنا للمساهمة مساهمة تامة فى الثقافة العريضة بينماهم ولدوا ولديهم إمكانية محددة لاكتسابهم ثقافة الطبقة المتوسطة السائدة ؟

منهج الثقافة المتغيرة :

المشكلة : تنتقل المعرفة كقاعدة فى الثقافة المستقرة ، رأسيا من أعضاء المجتمع الأكبر سناً إلى الأصغر سناً ، كما تتخذ ثقافتنا الدينامية ذاتها نفس النموذج الذى يتخذه التعليم الرسمى عموماً إذ أنه حصيلة معرفة جربها واختبرها المدرسون الكبار المجربون ونقلوها إلى تلاميذ شبان غير مجربين إلا أنه يتحتم كلما زادت سرعة التغير أن تنتقل المعرفة الجديدة سواء فى المعمل أو فى خط التجميع فى سرعة متزايدة (١) . وبذلك انتقل مزيد من المعرفة جانبياً ممن يعملون إلى من لا يعملون دون نظر للسن نتيجة لهذا التغير : إذ يحكى الأطفال مثلا لأجدادهم عن ارتياد الفضاء أو يشرحون

لهم كيفية إدارة التلفزيون . كما يشرح شباب الفنيين المعدات الحديثة للقدامى منهم كما يحرز شباب العلماء تقدماً فذاً يساعد فى بحوث أساتذهم .

ويتحتم على الإنسان العصرى أن يتعلم باستمرار إذ تغير المعرفة الجديدة حياته باستمرار ، ويتحتم على الفنى أن يركب آلة جديدة ، كذلك يتحتم على مشرف المصنع أن يقدم هذه المعرفة إلى عماله . ورجل النقابة يشرحها لرجاله والملاحظ يراقب تنفيذ رجاله لها . ويتحتم على المعلن والبائع أن يجدوا سوقاً لما تنتجه الماكينة . ورجل الصيانة يتعلم صيانة المنتج وربة البيت كيف تستخدمه والأم تجيب عن أسئلة طفلها المحب للاستطلاع عنه . وكلما مر الوقت استمرت دورة الاختراع يتبعها المتزايد والسريع .

ولقد قل تعلم معظم الأمريكيين تعلماً رسمياً فى سن الثامنة عشرة إلا أن تلك التربية تكفيهم كما يتوقع بقية حياتهم . ويستطيع التربويون فى ثقافة خاملة (ثابتة) أن يفترضوا بأن ظروف واحتياجات المجتمع سوف لا تتغير بشكل أساسى خلال فترة الحياة . لكن من يمكنه أن يتنبأ باحتياجات وظروف أمريكا لنصف قرن قادم(٢) ؟ وتتزايدصعوبة تكييف التربويين للمنهج كلما تزايد معدل التغير الثقافى — وذلك لما يسمى باحتياجات المجتمع لأنهم لا يعرفون ما هى بالضبط تلك الاحتياجات أو مدة استمرارها . وأكثر من ذلك لا يمكن تغيير المنهج فى ليلة واحدة فى مجتمع ديمقراطى وبخاصة أن كل تغيير مقترح يجب أن يخضع للمناظرة . كما لا يمكن تغيير المناهج تغيراً كبيراً فقد يؤدى التغير الأساسى الكبير إلى هدم الارتباط بين مجموعات الأعمار التى نشأت تحت نظام دراسى مختلف .

ويدفع اليوم واحد من أهم القوى الدافعة للتغير فى الثقافة ومن ثم فى المناهج ألا وهو العلم وتطبيقه فى التكنولوجيا . وكلما طور العلم معرفتنا وسيطرتنا على العالم المادى فانه يتحدى كذلك القيم الراسخة ويضيف باستمرار إلى تراكم الحقائق الهائل التى يجب أن نأخذها فى الاعتبار عندما نتصرف

أو نتخذ قراراً ، ويؤثر العلم من خلال التكنولوجيا فى الاقتصاد ويعمل على خلق وظائف جديدة وإلغاء أخرى قديمة ويعطى أملا بأن تغير الميكنة الذاتية الكاملة نمط استخدام العمالة كله (٣) كما يؤثر العلم من خلال التكنولوجيا أيضا مثلما فى النقل والمواصلات على التنظيم الاجتماعى وذلك بتقريب العالم أكثر فأكثر ونشر التحضر والصناعة فى كل مكان .

ولقد أدى العلم والتكنولوجيا كذلك إلى انتشار التخصص المعرفى الوظيفى فى التربية كما فى غيرها . كما أن هناك تغيرات كذلك ، إلا أن أغلبها إما نابعة عن العلم والتكنولوجيا أو تأثرت بهما وهى : النمو السكانى ، وتزايد وقت الفراغ ، وزيادة الثروة ، ووجود أشكال جديدة من المتعة ، والتوسع فى قوة وسلطة الحكومات وطرق جديدة فى الحرب والدبلوماسية (وقد خلق ذلك بشكل عظيم بعد اكتشاف وتطور الطاقة النووية) وزيادة الاعتماد المتبادل لكل أمة على الأخرى . وقد أوضحت جميع هذه العوامل شيئاً واحداً وهو : حتمية تربية المدرسة اليوم لتلاميذها بحيث يمكنهم التكيف للأحداث غير المتنبأة التى يحتمل حدوثها أثناء فترة حياتهم . وقد قالت فى ذلك مرجريت : إن أى فرد لن يعيش طوال حياته فى العالم الذى ولد فيه ولن يموت فرد فى العالم الذى عمل فيه خلال فترة بلوغه (٤) .

الحل التقدمى : يرى التربويون التقدميون أنه من أجل تكييف التربية الأمريكية إلى حقبة من التغير السريع فانه يتحتم أن نركز على المناهج العامة والخاصة على الثقافة المعاصرة (٥) ويتحتم أن يتلقى الطالب من الدراسات العامة التدريب الذهنى والمعرفة الأساسية التى يحتاجها لفهم التغيرات الحالية والمستقبلة. فاذا رأى هذه التغيرات مقرونة بخلفية ثقافية عريضة فسيفهمهما فهما أفضل إذ أن فهم التغير يتم عن طريق النظر إليه من المشهد المناسب . ويتحتم عليه أن يكون معاييره عن الأخلاق الخاصة والعامة حتى يمكنه أن

يحكم بذكاء فى تغيير المعايير فى بعض الأمور مثل الطلاق ، وتنظيم النسل والتكامل العنصرى (٦) .

وسيتعلم الطالب كيفية تقييم المواقف الثقافية المتباينة فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه أساليب تناولها ، وذلك إذا عالج كلا المنهجين الثقافة المعاصرة ولكن من وجهات نظر مختلفة . وينبغى فى ظل المنهج الخاص أن يتعلم محاسب المستقبل كيفية احتساب نسبة الربح على مشتريات قطعة بالتقسيط وينبغى أن يفكر فى ظل المنهج فى أخلاقيات خطة الشراء بالتقسيط مع آثارها على المستهلك والاقتصاد كله (٧) .

ويقول أغلب التقدميين بضرورة تركيز منهج المدرسة الثانوية على العلوم الاجتماعية التى تنير لنا العالم المعاصر أكثر من أى دراسة أخرى . وهذا أمر حقيقى وخاصة بالنسبة للدراسات الخاصة بمشاكل الديمقراطية الأمريكية التى تعالج بعض الشئون المعاصرة مثل الجريمة ، والطلاق ، وانحراف الشباب ، والتفرقة وما إلى ذلك . وتمتاز الدراسات الاجتماعية أيضاً أنها أكثر الدراسات مرونة ولهذا فهى أفضلها فى تمثيل الطبقية دائمة التغير للمعرفة المعاصرة .

ويتحتم أن تنسجم العلوم الطبيعية كما تدرس فى المدارس مع الخطوط الرئيسية للتفكير العلمى المعاصر . ومن المقترحات فى هذا السبيل ضرورة تعريف الأطفال بالمفاهيم العلمية المعاصرة وطرق التفكير فى المدارس الابتدائية بدلا من المدارس الثانوية (٨) إلا أن صغار الأطفال فى الوقت الحالى لم يعدوا إعداداً كافياً لمزيد من العلم المتقدم الذى يتحتم عليهم معالجته فى المدرسة الثانوية بدلا من تخصيص المدرسة وقتاً طويلا جداً لحفظ القوانين والحقائق وقليلا من الوقت إلى الطرق التى نصل بها إليها . كما أن الراديو والتلفزيون تركز على النتاج الخلاب للتكنولوجيا مثل الصواريخ والأسلحة مع التغاضى عن التفكير العلمى الذى أدى لتحقيق ذلك .

ولكن إذا كان للتلميذ أن يكتسب النظرة العالمية عن العلم المعاصر فيتحتم عليه أن يترك كثيراً مما تعلم من أفكار سائدة سابقة مثلا عن طبيعة الفضاء ، والوقت ، والمادة التى اكتسبها خلال سنواته الأولى وبخاصة من أسرته . ويتحتم أن يكون هجر التعليم السابق منذ المدرسة الابتدائية بوسائل يسميها لورنس ك. فرانك (العلاج المعرفى) ويشتمل على قدر كبير من خبرات الجماعة التى تعطيه المساندة العاطفية الذى يلزمه إن كان له أن يهجر هذه الفروض ويكتسب نظرة علمية أكثر جدة (٩) .

وأخيراً يتحتم من وجهة النظر التقدمية استمرار التوسع فى المنهج . ولما كان التغير يضاعف الوظائف التى تؤدى فى المجتمع والمعرفة اللازمة لها فانه يتحتم على المدرسة أن تعلم موضوعات جديدة وفقاً للحاجة .

الحل المحافظ :

يرى التربويون المحافظون أنه يتحتم على التربية فى أوقات التغير السريع أن تعمل كقوة مساعدة على الاستقرار والثبات (١٠) وربما تتقادم بسرعة بعض المعلومات والنظريات وبخاصة فى العلوم فلا يزال كثير من المعرفة محافظاً على قيمته ويحتاج أيضاً أن يوضح لا أن يهجر . إننا نسىء إلى التلميذ لو حملنا المنهج على الدوام بآخر وأحدث ما يقال من موضوعاته التى تعتبر فى عداد الاهتمامات الموقوتة . ولهذا يتحتم علينا إذن السعى ما أمكن إلى الجمع بين المعرفة الجديدة والقديمة بدلا من الأخذ بالجديدة وترك القديمة(١١) كما يتحتم علينا فوق كل ذلك ألا نهجر النظم مثل التاريخ من أجل دراسات أحدث مثل الدراسات الاجتماعية وهى التى تتغير أساليبها على الدوام ومعلوماتها محل جدال مستمر .

يرى المحافظون أن فوضى ثقافتنا لا تبرر إرباك الطفل . بل إنه كلما زاول معدل التغير كلما احتاج التلميذ مجموعة من المعارف والمبادىء

لا يتطلب تغييرها من الأساس مهما كان ذلك بسبب الإضافة أو التنقيح . إن أهم ما يحتاج إليه هو عادة التفكير المنظم والمنهجى الذى يطبق على أية مشكلة مهما كانت جديدة .

إن الفنون الحرة تمده بوضوح الفكرة واستقلال العقل وحصيلة المعرفة اللازمة للتغير الثقافى (١٢) ويعوق تطوره الفكرى إذا طلب منه قبل بلوغه أن يساير المعلومات والآراء الكثيرة المتضاربة التى تسخر لمحاولة حل المشاكل المعاصرة (١٣) .

إن محاولة جعل الطفل مسايراً للتغير بالتركيز على الأمور المعاصرة تنضوى على نواحى ضعف أخرى . فهناك فى المكان الأول عدم اختيار إذا اقتصر المنهج على حالة الثقافة بدلا من إقرار مبادىء ما يستحق الدراسة فى هذه الحالة . ومن هنا تتجاهل كثيراً مما هو ضرورى فى التراث الثقافى سعياً للتبصر فى ثقافة الحاضر والمستقبل وتستعيض عنها (بالمألوف روتينياً من مشاكل وضغوط الحياة الحديثة) (١٤) وقد أدى بدوره هذا التجاهل للتراث وما تسبب عنه من تجاهل للاستمرار الثقافى إلى التشجيع على تفتيت المعرفة وأخيراً فان المدرسة بعد أن حولت نفسها « إلى منصة لمناقشة القضايا المعاصرة ستتعرض إلى ضغط الجماعات ذات المصالح المتنافسة كل تدعى بحق سماعها فى حجرة الدراسة » (١٥) حتى تبدى وجهة نظرها .

ولقد واجه التأكيد التقدمى على الدراسات الاجتماعية بشكل خاص نقداً شديداً . لقد عارض دافيد رايزمان على سبيل المثال اتجاه الدراسات الاجتماعية فى تخصيص وقت كبير لموضوعات أكثر تجريدية ، وأكثر عائدا فكريا بل إن مضمون الدراسات فى الشئون الجارية قد أضعف حتى يمكن مواجهة انتقادات النقاد المحليين (١٦) إلا أن أهم انتقاد من وجهة نظر المحافظين يقول إن الدراسات الاجتماعية ، كما تفسرها المدرسة الثانوية ، تعجز عن غرس وتعليم قوة الفكر المنظم لأنها تقدم لهم حقائق دون مبادىء

نظرية وهو ما يحتاج إليه التلميذ كى يدركها (١٧) .

هل تستطيع المدرسة أن تعلم الثقافة كلها ؟

لقد زاد ضيق مجال الخبرة الشخصية فى ظل المجتمعات الصناعية الحديثة بما فيها من عدد ضخم من السكان ، وبتخصصها وتعقدها الذى لم يسبق له مثيل ، وبنمو تركيز السلطة . كما أنها تحد من نطاق الأنشطة التى قد يحصل منها أى إنسان معرفة تمكنه من المشاركة فيها إذ أن وظائفها تستدعى خبرة تخصصية أكبر مما سبق . ويهددها هذا التفتيت المعرفى والوظيفى بالفوضى . وتشتد حدة التهديد بشكل خاص فى النظام الديمقراطى حيث أصبحت المشاكل العامة واسعة ومعقدة بحيث لا تعتبر خبرات الرجل العادى معياراً لتقديرها . فاذا اختير قادة النظام الديمقراطى عن طريق الانتخاب بدون توضيح كاف لما سيتناولونه من مشكلات فان الموقف يصبح ملائماً للديماجوجى والدكتاتور . إن لوسائل الاتصال الجماهيرية سلطة للتغلب على درجة من درجات الانكماش فى مجال الخبرة الخاصة أو الذاتية لكنها لم تستخدم بكفاءة . إنها تنشر الحقائق بوفرة إلا أن هذه الحقائق غير متماثلة نسبياً لأن الوظيفة المقبولة اجتماعياً لهذه الوسائل ليست للتربية بل للتسلية والإعلان ونشر الأنباء والمعلومات الهامة . ومسئولية التربية اليوم أن تمد الفرد بفهم للعناصر الهامة من ثقافته التى لن يكتسبها مباشرة عن طريق خبرته وبذلك تعطيه بعض الفهم لثقافته ككل .

كيف يتم ذلك ؟ إن الاتجاه فى المدرسة الابتدائية الحديثة هو تحليل المعرفة . إذ يقضى الأطفال وقتاً كبيراً مع مدرسهم فى حجرتهم الدراسية ويتجهون إلى المدرسين الآخرين فى الموضوعات الأكثر تخصصاً فحسب مثل الفن ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، ولاستخدام مراكز الدراسة الأخرى مثل المكتبة وذلك كلما دعت الحاجة . إنهم يدرسون بدلا من تعلم موضوع مختلف فى كل حصة ، موضوعات عريضة أو مشاكل تحتاج منهم

الاستكشاف وربط نطاقات المعرفة والخبرة المختلفة ، ومع أن المشكلة تشتت المعرفة التى يجمعونها من خلال آثارها المضاعفة ، فانها توحد فى نفس الوقت هذه المعرفة إذ تؤدى دور الإطار المرجعى . ويتحول التوازن فى المدرسة الثانوية فى صالح الموضوعات الخاصة ويتزايد الاتجاه نحو دراسة الميادين الفردية فى المعرفة فى فترات منفصلة باستثناء البرامج (المحورية) فى التربية العامة وهى التى أصبحت أقل تميزاً عما كانت عليه منذ جيل مضى ، ولم يتفق التربويون فى أن هذا الترتيب يواجه احتياجات التلميذ إلى المعرفة الموحدة .

الحل التقدمى : والاقتراح التقدمى يهدف إلى تطبيق الطريقة العامة للمدرسة الابتدائية على المدرسة الثانوية من خلال استخدام المناهج المحورية فى التعليم العام . إذ يتجنب المنهج المحورى الحدود التقليدية للموضوع ، ويسعى لتوصيل المعرفة والمهارات والقيم الضرورية للمواطنين فى النظام الديمقراطى بالتركيز على المشكلات العامة فى الثقافة المعاصرة . ويمكن المنهج المحورى التلاميذ من البحث فى ميادين المعرفة الكثيرة العديدة وتحليل نتائجها من أجل حل المشكلات التى يفترض ارتباطها مباشرة مع ظروف حياتهم ، وإن كان يستغرق وقتاً أطول عن الفترة العادية بتركيزه على مجالات عريضة يختار منها مشكلات أكثر نوعية .

ويدعى التربوى التقدمى أن مثل هذا البرنامج يساعد الطالب كى يجمع ، وينظم ويوحد مواده بنفسه وهو ما يفتقده المنهج التقليدى الطبقى .

ولقد اقترح تيودور براملد منهجا عاما موحداً وفقا للأنظمة النوعية فى الثقافة التى كشف عنها علماء الإنسان (١٨) . ويقترح براملد حتمية تركيز هذا المنهج على العلاقات الإنسانية فى مجالات ثقافية عامة ثلاثة هى :
(١) الأسرة ، والجنس ، وجميع العلاقات التى تقوم وجها لوجه .
(٢) الجماعات العنصرية ، والدينية ، والطبقية ، والطائفية ، والمجموعات

المتميزة . (٣) المناطق والنواحى ، والأمم ، والثقافات الكاملة والمنهجية . ولكن فى رأيى ليس من الحكمة أن يوضع أساس المنهج على نظام سريع التغير ومنقسم داخليا تماما مثل علم الإنسان . ولكن يجب أن يوحد هذا المنهج عناصره المختلفة وفقاً لترتيب عريض للثقافة ، وهو كما يعترف براملد ما لم يتفق عليه علماء الإنسان أنفسهم ، هذا إذا أريد لهذا البرنامج أن يكون أكثر استقلالا عن المنهج الأكاديمى التقليدى . كما يقترح براملد أيضاً تنظيم هذا المنهج وفقا لتلك القواعد الثقافية المختلفة التى قد اكتشفها علماء الإنسان . ولكن كما رأينا من قبل أن هذه القواعد وإن كانت تتفق مع الاتفاق العام ولكنها لا زالت غامضة تماماً بحيث لا تيسر إطاراً من أجل إعداد المنهج .

الحل المحافظ : يرى المحافظون التربويون بعكس التربويين التقدميين أن الثقافة المعاصرة شاسعة ومعقدة جداً بحيث يتعذر فهمها من خلال بحث مشاكلها المتنوعة ، ويتحتم على الطالب قبل أن يتمكن من معالجة هذه المشكلات أن يتمكن من المبادىء العامة فى مختلف ميادين المعرفة التى قسمت إليها الظواهر الطبيعية والثقافية لأغراض البحث وهى ميادين المعرفة العامة (١٩). وتشكل هذه المبادىء معا نظرة عالمية ثابتة فى تنظيم الأحداث وعمليات الثقافة فى الوقت الحالى والمستقبل القريب .

ويتفق المحافظون مع التقدميين على الحاجة إلى منهج موحد لمواجهة تفتيت المعرفة الحالى ولكنهم ينتقدون المناهج الرئيسية والدراسات التى يقال إنها متكاملة فى الدراسة كمحاولات تحويلية لتجميع البناء الثقافى الذى يحجبه التربويون لو سمحوا للطفل أن يتعلم وفقاً لميوله واهتماماته . ولقد حاول التقدميون عن خطأ تقديم فكرة عن المعرفة قبل أن يكون هناك تحليل منظم لها من أجل تكاملها (٢٠) . إن تكامل المعرفة يحتم على المرء أن يطبق على المشكلة المعلومات المنظمة وأن يستخدم قدرات عقلية منسقة . إلا أن أغلب الدراسات المتكاملة فى المدرسة الثانوية وكثيرا من الكليات تقدم المشكلات

دون المعلومات المنظمة أو التنسيق العقلى . وينتظر أن يقوم التلميذ بتحليل المواد الثقافية دون أن يكون قد تعلم مجرد تحليلها . وتواجه البرامج المتكاملة التلميذ بنفس المشكلات دون تحليلها وهى التى يواجه الحياة بها ويطلبون منه الوصول إلى الحل باستخدام قدراته العقلية غير المتطورة ويفترضون — وهو ما لا يتفق مع العقل أو الخبرة — أنه يمكن تدريب الناس كى يمارسوا العمليات التفكيرية العليا ويتخطون جميع المراحل السابقة لذلك .

ويكتب (أرثر بستور) يقول : إن وظيفة المدرسة الحقيقية ... أن تساعد الفتى أن ينتحى جانباً مؤقتاً من مشكلة معقدة بينما يحللها ويعد استراتيجية لتناول عناصرها المتنوعة . وتلعب المواد المنفصلة فى عملية التحليل هذه دوراً لا يمكن الاستغناء عنه . إنها تفتت ما تتضمنه من مواقف الحياة إلى مشاكل منفصلة يمكن تناولها طرقاً متخصصة قوية . كما تقدم أساليب فنية يمكن استخدامها فى الهجوم المنطقى المنسق على المشكلة الأصلية (٢١) .

ويؤمن المحافظون بضرورة استمرار التربية خلال مراحل واضحة . إن خبرة الطفل فى المدرسة الابتدائية ليست متمايزة إلى حد كبير إلا أنه يتحتم على المدرس أن يقوده بالتدريج إلى تحليل هذه الخبرة إلى عناصر يمكن إدراكها . وتبحث المدرسة الثانوية عن هذه العناصر منهجياً خلال المواد المختلفة . كما يجب ألا تأتى أى مقررات متكاملة قبل السنة النهائية فى المدرسة الثانوية أو تقدم لمن يصلونها قبل الكلية . إن المقرر المتكامل دراسة صعبة جداً فى الحقيقة إذ يتطلب من الطالب أن يدرك الاختلافات الأساسية بين المواد لكى يفهم كيف تتلاءم كل مادة لكل حقل معين من التجربة فى مجال بحثه ونقل المفاهيم من علم إلى آخر . ويتطلب هذا بدوره تمكناً تاماً من بعض طرق التفكير المتضمنة وتبصراً كافياً وقدرة متطورة على التعميم . أى يتطلب باختصار النضج الفكرى ، ولما كانت المقررات المتكاملة تبدأ

بينما يكون التلميذ دون النضج أو البلوغ فإنها تتجه اليوم فى المدرسة الثانوية عموماً لاستعراض الحقائق بدلا من البحث فى وسائل كشف وتنظيم الحقائق . إن هذه المقررات تفشل بوضوح فى التدريب على التفكير المنظم .

تربية المحرومين ثقافياً :

المشكلة : لقد كانت مشكلة تربية المحرومين أو المضارين ثقافياً من المشاكل التى استغرقت وقتاً طويلا فى هذه البلد إلا أن عاملين قد أعطياها أهمية خاصة فى السنوات الحالية ، أحدهما الاتجاه المستمر نحو التحضر (التمدن) والآخر هو انحلال مراكز المدنية التى نتجت عن خروج الطبقة الوسطى البيضاء إلى الضواحى والتحول فى حياة الفقراء الريفيين وأغلبهم من الزنوج والمتحدثين بالأسبانية (٢٢) . إذ يترك كل عام ٥٠,٠٠٠ من البيض نيويورك ، و ١٥,٠٠٠ يبارحون شيكاغو ، وعدد ٣٠٠٠ كليفلاند . ويصب فى نفس الوقت الزنوج ، والبورتوريكيون فى نيويورك ، والمكسيكيون فى لوس إنجلوس ، والزنوج والأبلاشيان البيض فى المدن الكبرى فى الشمال ووسط الغرب . ويسوء الإسكان عموما فى أواسط هذه المدن الكبرى وترتفع كثافة السكان وتقل الخصوصيات (٢٣) . وأغلب السكان يعيشون فى ظروف معانة وأغلبهم لم يصب سوى القليل من التربية والقليل من الكفاءة المهنية . والأسر غير منظمة وتزدهر الجريمة وبخاصة بين الشباب .

فمن هم التلاميذ المحرومون ثقافياً ؟ إنهم عموماً من الطبقات الدنيا وهم متخلفون أكاديمياً ، وهذا العنصر الثانى المميز لهم وهو التخلف الأكاديمى ينتج ، عادة ، عن الأول . فلم يكن والداهم قادرين على إعطائهم الخلفية والإعداد اللازم للتعليم الرسمى التى يعطيها الوالدان من الطبقة الوسطى لأطفالهم كأمر معتاد . إذ أن عمل والديهم غالباً لا يتطلب سوى القليل من التربية . ولهذا يقلل أطفالهم من قيمة قدرة المدرسة على إعدادهم للحياة إن

لديهم إحساسا ضعيفاً باهتمام المجتمع ككل بهم وذلك لأنهم قد أتوا من مناطق متخلفة وغالباً من أسر محطمة منهارة . ولذلك يمرون بتجربة شاقة عند التكيف مع العالم الخارجي وكذلك فى المدارس التى تطغى عليها قيم الطبقة المتوسطة . كما يميلون إلى مزيد من العدوانية وعدم الشعور بالأمن بالنسبة لبقية الأطفال ، ويتعرضون للأمراض العصبية والنفسية وأحياناً الانهيار التام ويتحولون بسهولة إلى الانحراف أو الجناح . ويفشل الكثير فى التمكن من المنهج الأكاديمى المعتاد (وهو ضرر آخر يلحق بتقديرهم لذواتهم وهو الذى يتأرجح أصلا) فيرسب كثير منهم فى المدرسة وتجد القلة طريقها إلى الكلية . كما يعوقهم أيضاً بسبب اتجاههم للتنقل من مسكن لآخر ومدرسة إلى أخرى مما يدخل الارتباك على تربيتهم وكذلك الأمر بالنسبة لرفاقهم الأقل تنقلا (٢٤) .

لقد وجد فى عام ١٩٥٠ أن طفلا واحداً من كل عشرة أطفال فى المدارس العامة فى أكبر أربع عشرة مدينة فى البلاد يعانى من التضرر الثقافى ، وبلغت النسبة واحدا إلى ثلاثة عام ١٩٦٠ وقد تكون عام ١٩٧٠ واحدا إلى اثنين وتختلف النسبة من مدرسة إلى أخرى (٢٥). وعندما يشكل المحرومون ثقافياً ٩٠ ٪ أو أكثر من التلاميذ المقيدين فقد تحتاج المدرسة كلها برنامجاً دراسياً خاصاً . إلا أنه فى أغلب المدارس حيث يتراوح المعدل من واحد إلى ثلاثة إلى واحد إلى عشرة يواجه المدرسون مشكلة ذات ثلاثة وجوه لتنظيم برنامج من أجل جزء من مجموع الطلبة (وهم موزعون عموماً على جميع المراحل) مع تحديد ما يتحتم على طلبة بعينهم أن يدرسوه ومع إيجاد عنوان لهذا البرنامج يشير إلى غرضه بدون الإساءة إليه بأى وسيلة من الوسائل (٢٦) .

برامج للمحرومين ثقافياً :

كيف نرفع الطفل المحروم ثقافياً إلى مستوى مقاييس الطبقة الوسطى

فى النشاط التربوى ؟كان أول برنامج نوعى يتناول تلك المشكلة هو المشروع الإرشادى فى مدينة نيويورك عام ١٩٦٥ وقد تم التوسع فيه وسمى الآفاق العليا . ولقد أ صى هذا الأخير بمجموعة من البرامج الأخرى وتشمل برامج مشروع مؤسسة فورد للمناطق الرمادية بالمدن الكبرى وأول برنامج يغطى الولاية هو برنامج إيبل الذى بدأ فى ولاية نيويورك عام ١٩٦١ (٢٧) وقد ثار نقاش حول إمكانية تركيز هذه البرامج بفعالية أكثر فى المراحل الابتدائية إلا أنها وإن كانت تؤدى دورها بنجاح على جميع المستويات (٢٨) ولذلك يجب أن تقرر المدرسة قبل إدخال أحد هذه البرامج حل المشكلة الأساسية وهى ليست متعلقة بالتركيز على أى المراحل الدراسية ، ولكن أى مرحلة تبدأ بها وهذا يعتمد بدوره على التسهيلات والإمكانيات المدرسية ، واستعداد هيئة التدريس بها وموارد المجتمع وتعضيد الآباء . ولا يوجد برنامج قياسى يتناسب مع كل مجتمع . ويتحتم على كل مدرسة أن تصمم برنامجها وفقاً لاحتياجها المحلى وقيادتها المحلية وإن اشتركت أغلب البرامج فى بعض النواحى المتشابهة الأساسية غير أنه من الممكن أن تتبادل كل جماعة الزيارات والمعلومات مع غيرها من الجماعات التى تنفذ برامج مشابهة ويمكن لها جميعاً أن تتعلم من تقارير البحوث والبرامج المتزايدة بثبات (٢٩) .

وتنجح هذه البرامج أساساً إلى حد إقناعها للتلميذ المحروم ثقافياً بأن المدرسة تهتم به شخصياً وبهذا تدفعه للتعاون مع مدرسيه وأن يضع هدفاً على مستوى عال ليحققه . وثبت من تفكير كثير من الهيئات أن التقدم الأكاديمى يسبقه تغيرات إيجابية فى سلوك التلميذ مثل حسن الحديث والملبس والمواظبة فى الحضور والاهتمام المتزايد بدراساته .

وتركز هذه البرامج على تعليم الطفل المحروم ثقافياً المهارات العقلية الأساسية — كالقراءة ، والكتابة ، والحساب البسيط — وذلك قبل الانتقال إلى موضوعات أكثر تقدماً مثل الجبر والهندسة والأدب واللغات الأجنبية (٣٠) .

وتتخذ القراءة بوجه خاص اهتماماً خاصاً . إذ يخصص جميع المدرسين ضمن المشروع الإرشادى فى مدينة نيويورك مثلا فى جميع المواد أول عشر دقائق من كل حصة للقراءة (٣١) ويحث أنصار المشروع على ضرورة تخصيص مكتبة لكل حجرة دراسة توضع على أساس الأرفف المفتوحة مع ضرورة توفير الكتب فعلا فى جميع أرجاء المدرسة (٣٢).

ويفترض عموماً عجز هؤلاء الأطفال عن التركيز على موضوعات أكاديمية مجردة مثل جداول الضرب أو النحو إذا لم ترتبط هذه بحياتهم اليومية . لهذا تميل الدراسات أن تبدأ عملها من ظروف معيشة هؤلاء الأطفال وما يواجههم من مشاكل ، كما يجب أن تكيف الكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى مع الظروف . ويرى الطفل المحروم ثقافياً عادة والديه فى ملابس العمل وقد أنهكهم الجهد وغالباً مايكون لديهم الميل لضيق الخلق أما أمه فانها تتحمل عبء الواجبات المنزلية والعناية بأسرة كبيرة غير منظمة وذلك إن لم تكن هى نفسها أجيرة أو عاملة . ولقد صورت أغلب الكتب الدراسية فى الماضى أبناء الوالدين الأنجلو أمريكيين الأغنياء حيث يرفل أولادهم فى السعادة وحسن السلوك يجلسون على الحشائش المنسقة فى حدائق منازل الطبقة المتوسطة ، ثم تطورت الكتب المدرسية وكذلك القراء إذ أصبحت اتجاهاتهم الأساسية الأحياء المتخلفة وشخصياتهم نابعة من مجموعة من الخلفيات العنصرية .

كما تسعى المدرسة إلى إدراج معونة الوالدين ضمن نشاطها . ويعلم المهاجرون الجدد من الجنوب الريفى أو بورتوريكو القليل عن الحياة الحضرية وما تتطلبه من أطفالهم . ويفتقر الكثيرون منهم إما إلى المعرفة أو الوعى بالفرص التربوية والثقافية المتاحة . ويسعى المستشارون لإقناع مثل هؤلاء الآباء بتشجيع أطفالهم على الدراسة مع السماح لهم بالوقت والخلوة لإتمام ذلك . وتقضى المدرسة وقتاً طويلا تنشىء الورش ، وعقد

المقابلات واللقاءات للوالدين بل وقد تنظم لهم الرحلات (٣٣).

كما تحاول المدارس ربط الطفل فى مجتمعه المباشر وتساعده على تخطيط حياته العملية وإيجاد عمل له . كما تنظم له رحلات إلى المصانع والمكتبات ، والمتاحف والمسارح وحفلات الموسيقى والباليه والكليات . ويصبح التلاميذ نتيجة لذلك من ذوى الاهتمام بالفنون ولا يخجلون عند الاستماع للموسيقى الكلاسيكية أو قراءة الكتب الثقافية الجيدة (٣٤).

تقويم هذه البرامج :

تثير هذه البرامج للمحرومين ثقافياً عدداً من القضايا النظرية أولها : المدى الذى يتحتم أن يكيف وفقاً له المنهج كى يتمشى مع اهتمامات التلميذ الحالية ومشاكل التكيف المعيشى . لاشك أن أهم أغراض هذه البرامج إثارة رغبة التلميذ للتعلم بتقديم منهج يتصل اتصالا واضحاً بالظروف التى يحياها . فمن ناحية يمكن أيضاً التقليل من قدرته واهتمامه فى التعلم . وقد يتولد عن التعليم الناجح المتحمس تكوين الدافع لدى التلميذ لمواصلة التعليم بالرغم من قسوة الخلفية المنزلية (٣٥) .

ويمكن من وجهة النظر المحافظة وهى فى هذه الحالة لا تقتصر على التربويين المحافظين وحدهم ، أن تكون هذه البرامج من الناحية الفكرية أكثر طموحاً وتركز تركيزاً عظيما على إدراك الموضوع الأكاديمى .

ثانياً : هل تفرض هذه البرامج احداث التباين بين المستويات التربوية الخاصة بالطبقة الدنيا والطبقة المتوسطة بسبب بدايتها بمستوى أقل من المتوسط فكرياً ؟ لن يتم ذلك فى المدى البعيد لأن هدف هذه البرامج أن يستقر التلميذ فى تعليمه على أسس راسخة من أجل إعداده لدراسة موضوعات أكثر جدية . فاذا لم يجد المحروم ثقافياً اهتماماً زائداً فى بداية حياته التربوية ذاتها ، فان نواحى الضعف فى بيئته التى أخرت نموه الفكرى

تجعله يمر بتجربة شاقة متزايدة مع المنهج المصمم لأطفال الطبقة الوسطى (٣٦)

ثم نتساءل : هل هذه البرامج تراعى العدالة بالنسبة للأطفال الآخرين(٣٧) يقال أن جميع مغريات البرامج الخاصة مثل زيادة عدد المدرسين والمستشارين والخدمات الخاصة والامدادات والرحلات الكثيرة تثير غيرة الطلبة والمدرسين والمديرين والوالدين ، والمدارس التى تفتقر لهذه المشروعات وبخاصة المدارس التى يخدم فيها البرنامج جزءاً من مجموع الطلبة فحسب ، كما يثور اعتراض يقول أن هذه البرامج غير عادلة للأطفال الآخرين لأنها تكلف الكثير بالنسبة للتلميذ الواحد عن المعتاد .

ويرد على هذه الاعتراضات عدد من البراهين . ولنبدأ بالمبدأ القائل أن المشكلات التربوية الخاصة تستحق برامج خاصة بتكلفة أكثر . إنه مقبول أصلا فى حالة الأطفال المعوقين جسمانياً ، والمتخلفين عقلياً ، والموهوبين أكاديمياً ، والمضطربين عاطفياً .

ثالثا : لو حصل الأطفال المحرومون ثقافياً على نفس الفرصة التعليمية لبقية الأطفال فان التعويض الوحيد لهم عن عيوب نشأتهم وظروفهم هو أن نوليهم مزيداً من العناية فى المدرسة . بل أكثر من ذلك مهما كانت زيادة تكلفة هذه البرامج فانها توفر مال المجتمع فى المدى الطويل لأنها تقلل التسرب على وجه الخصوص وتنتج مواطنين أكثر كفاءة وإنتاجية وتساعد على تقليل مصاريف الخدمات ، وتعويضات البطالة والتأهيل .

رابعاً : هل تساعد هذه البرامج على استمرار التفرقة فى الحقيقة وإن لم يكن من الناحية الشكلية ؟ إن أغلبها تخدم أطفالا على الأغلب والأعم من جماعات الأقليات ممن يتعلمون فى المدارس التى نظراً لأنماط الإسكان تدعم حقيقة الجوار المبنى على التفرقة (٣٨) لذلك يشعر البعض بأن زيادة نجاح هذه المدارس يؤدى لزيادة احتمال قبول الناس وجود مدارس أساسها

التفرقة تخدم الجوار المبنى على التفرقة . إلا أن المرء قد يرد بأنه مهما شجعت هذه المدارس حقيقة على التفرقة بتمكينها للطلبة المشاركة فى أنشطة الأطفال الآخرين فى ذات منطقة المدرسة كلها فانها حقيقة تعطى البعض فرصة دراسات أكاديمية وشرفية فى المدرسة الثانوية حيث يمكنهم الاختلاط اختلاطاً ودياً متزايداً مع أطفال الطبقة الوسطى البيضاء .

وأخيراً ، هل هذه البرامج فعالة بسبب محتواها النوعى أو لأنها تجعل طلبتها يشعرون بأنهم يولون اهتماماً خاصاً ؟ وإذا كان الطلبة يعملون بجد لأنهم قد حفزوا لذلك العمل ، فهل هناك طرق أخرى أكثر فعالية أو أقل تكلفة لتحقيق نفس النتيجة ؟ يقترح إمكان تخفيض هذه البرامج إلى ناحية أو اثنتين ويمكن أن تحقق الأهداف ذاتها . فمن ناحية ، نجد أن البرامج المبسطة — فى الحقيقة — يحتمل أن تحفز عدداً أقل من الطلبة حيث أن الدافعية وانخفاض تحقيق النتائج عن المطلوب من الظواهر بالغة التعقيد . لقد فشل حقيقة البرنامج الكامل المسمى الآفاق العليا ذو الأنشطة الواسعة فى تحسين أداء بعض الطلبة (٣٩) .

المدرس في الثقافة المعاصرة

وها قد حان الوقت كى نبحث ناحيتين تتعلقان بعلاقة المدرس بالثقافة والتربية فى مجتمعنا .

أولا : ما هو موقعه فى هذه الثقافة ؟

ثانياً : ما هى السلطة التى تسمح له بها هذه الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

منزلة المدرس :

يتحتم على المجتمع الصناعى الحديث كلما زاد التخصص فيه أن يستمر فى تحسين التربية للغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار

التى ينتظرها منهم . ويحتاج الجمهور الذى حصل على تربية أفضل إلى مدرسين مدربين أفضل تدريب أى أنهم أكثر تخصصاً . وكلما زاد نمو التدريس تخصصاً وأهمية بالنسبة للمجتمع كلما صار أقرب لاعتباره مهنة . إذ يتحتم على المدرسين حالياً أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعياً بمسئوليتهم تجاه المجتمع . إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن المدرس عندنا فى القرن العشرين ليس من الناحية الفنية صاحب مهنة على الإطلاق (٤٠) فما هو السبب ؟

يلزم أن تسيطر المهنة — فى المكان الأول — ليس فقط على تدريب أعضائها فحسب ولكن على سلوكهم أيضاً . إلا أن المدرسين عندنا لا يشترط تأهيلهم ولا يشرف عليهم — بالمعنى الواسع — مدرسون أوائل . إذ تضع الإدارات العامة أو مجالس التربية الدراسات التى يدرسها من يريد أن يصبح مدرساً كما يصدرون له شهادته . ويدفعون له أجره ويمنحونه حقوقه . أما المسائل السلوكية فتسوى عن طريق مجالس الولاية أو المجالس المحلية للتربية والتى تتشكل عموماً من رجال عاديين .

كما يتحتم على الفرد المهنى أن يكون قادراً على اتخاذ قرارات هامة . إلا أن المدرس لا يزيد كثيراً عن كونه « ترساً » فى عجلة التربية الجماهيرية . ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التى تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس إلا بمجال ضيق للإبداء برأيه الخاص ، وكما قال أحد المعلقين :

إنه (المدرس) قد أصبح موظفاً فى قاع الوصلة فى سلسلة طويلة من الأوامر تتخذ طريقها من مكتب حاكم الولاية وغرف التشريع فى الولاية إلى مجالس الولاية ، وأقسام التربية للولاية ثم تتجه إلى أسفل بعيداً إلى مجالس المدارس المحلية ومكاتب المراقبين ومنهم إلى النظار فى المدارس الفردية (٤١).

وقد اعتاد مجلس التربية على سبيل المثال أن يقرر ما يدرس من

موضوعات وتحديد الكتب الدراسية وغالباً ما يوجه الناظر التلاميذ ويرسلهم إلى فصولهم .

كما يحد من استغلال المدرس الزيادة الكبيرة فى عدد الأخصائيين التربويين مثل المستشارين ، والمشرفين ، والإخصائيين . وإن كان هؤلاء الإخصائيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التى يمكن أن يقررها المدرس . ومن ناحية أخرى لا مجال لكثير من الشك فى أن عمل المدرسين الأخصائيين معاً كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تداخل مما يتسبب فى إضعاف عمل كل منهم كما هى الحال غالباً حالياً (٤٢).

وأخيراً بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعى كبير فان هذا لا ينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة ، ويشعر رجل الشارع الذى قد لا يحلم بمناقشة طبيبه أو محاميه فى مسائل المعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة فى انتقاد قرارات المدرسين .

و من الطبيعى أن يود التربويون الارتفاع بمركزهم المهنى(٤٣) . ومن هذه الطرق أن يكون للمدرسين نصيب كبير فى اختيار زملائهم . ومن الطرق الأخرى تحسين نوعية المدرسين ولكن هذا الاقتراح يقابله اعتراض بأن ذلك سيؤدى إلى تقليل عدد المصرح لهم بالعمل كمدرسين بينما يتزايد عدد التلاميذ وتطول فترة التربية . لكن يبدو أنه حتى هذه الخطوات العملية يحتمل أن يتعذر الوصول بها إلى الغاية التى رسمها أبطالها . وبالتأكيد لن تصبح التربية مهنة بنفس المعنى الذى يعتبر به القانون والطب مهنة حتى يتعلم الجمهور احترام المعرفة بنفس القدر . أليست تلك ،أى المعرفة ،أهم نصيب المدرس فى التجارة ؟

سلطة المدرس :

لقد انقسمت أدوار المدرس والوالد انقساماً حاداً فى نهاية القرن . كان

من المنتظر من المدرس أن يدرب الفكر ويعلم اللياقة . لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصي في تلاميذه ولكن بطريق غير رسمي وتوسعت وظيفة المدرس تدريجياً حتى أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك . ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعي والنفسي . وفي ذات الوقت قد قلت المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلميذ . ولم يعد المدرس الحديث يوحي بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقيه ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهماً وأكثر اهتماماً رسمياً بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادأة . ولقد سلم من ناحية كثيراً من نفوذه إلى مجموعة الرفاق والكثير من مسئولياته إلى مختلف الأخصائيين التربويين . ولم تعد الأخطاء التي يستهدف لها هي العزلة عن تلاميذه والافتقار للتعاطف وإنما الاتجاه إلى تقدير الرفقة والود على حساب التعليم وموازنة الفوضى والاضطراب مع ديمقراطية حجرة الدراسة .

وقد اعتبر المدرس تقليدياً كمحافظ على التراث الثقافي . وكان واجبه هو توصيل أية عناصر في الخبرة الثقافية مما يبدو هاماً بحيث يجب الحفاظ عليه . إلا أن التربية التقدمية تتحدى هذا الرأي . فبالنسبة للمذهب التقدمي واجب المدرس جزئياً محافظ ، وجزئياً محرك ، للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير الانتقادي لنواتهم حول مشاكل العالم المعاصر .

ويؤمن المدرس لتقدمي بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يميل إلى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشداً يساعد التلميذ المستكشف على حل المشكلات التي يواجهها وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات كي يقوم بذلك . ومن الناحية المثالية نجده يضع كل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الأخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر الثقافة حتى

يحل مشكلاته – وهى عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها إلا بعمل شاق ووقت ضائع – ويخطط المدرس لتلاميذه ومعهم ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه . ولكى يقوم بذلك فانه يخلق فصلا دراسياً غير رسمى يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفى ظروف ملائمة ، وينتقدونه فى الواقع . ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التقدمية أكثر طلباً وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذى يعد مسبقاً ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه فى ذلك .

ويحزن نقاد المذهب التقدمى هذا التوسع فى اهتمامات المدرس على أساس تشجيع التلاميذ على أن يكونوا غير مفكرين ونمطيين . إنهم يتعلمون كيف يتفاهمون مع بعضهم البعض، وهى عملية توقف عموماً تكيف التلميذ مع المجموعة بدلا من التعاون على مستوى الأفراد المتكافئين ، وبدلا من اكتساب النظام العقلى . ويقول دافيد رايزمان أن المدرس يتدرب تدريباً متزايداً ليصبح أكثر انشغالا بالتكيف الاجتماعى والنفسى للطفل أكثر من تقدمه الأكاديمى حتى يمكنه بحق أن يتبين الأداء الفكرى ليكشف علامات عدم التكيف ، ولذلك فانه يفهم الأطفال أن ما يهم ليس اجتهادهم أو تعليمهم كما يحدث ولكنه تكيفهم فى المجموعة وتعاونهم ومبادأتهم وقيادتهم (وهى التى تحدد وتنسق بعناية) (٤٤) .

ويتحتم على المدرس وفقاً لأغلب نقاد المذهب التقدمى ألا يكون مرشداً يطلبه الطالب بل معلما يستمع إليه . كما أن المدرس هو الذى يقرر ماذا يتعلم الطالب والقدر الذى سوف يتعلمه . إلا أن هذا لا يعفيه من المسئولية الكاملة عن معرفة اهتمامات الطالب . ويؤمن التربوى المحافظ أن ما ينبغى تعليمه يجب أن يكون معياراً لما يهتم به الطفل ويثيره ويختلف فى ذلك مع التقدمى الذى تشكل لديه اهتمامات الطالب المعيار الرئيسى فيما يتحتم تعليمه للطفل .

النظام : وإذا نظرنا إلى مشكلة النظام سنجد أن المدارس المهتمة بالطفل ضمن الحركة التقدمية شجعت التلميذ على أن ينظم نفسه بالاتفاق ببساطة على تركه يدرس ما يثير اهتمامه . وقد كان لمعالجة النظام على هذا النحو أن ظهرت وجهة نظر تقول بأن الفصل أو المجموعة التعليمية يجب أن تختار وتتخذ مقاييسها السلوكية .

ويتناقش الطلبة فى المدرسة التقدمية وباستشارة مدرسيهم ثم يعطون أصواتهم فى بعض القواعد التنظيمية لاتخاذ الأهداف التى جمعتهم معاً . ويقال أن هذا النظام ديمقراطى إذا اختاره الطلبة ذاتهم قد يعدلون فيه فى أى وقت تحت إرشاد مناسب .

ويمتدح (جولس هنرى) المذهب التقدمى لمناصرته جواً متسامحاً وغير رسمى نسبياً (٤٥). ويقول أن الأطفال يحسون بالراحة مع مدرسهم حيث يقترحون عليه كيفية توجيه الدرس . ويتحركون فى الفصل ، ويتعاملون معه مباشرة ، وفى بعض الأحوال ينادونه باسمه الأول . ويشعرهم المدرس بالراحة بالتحرك فى الحجرة بنفسه ويدعهم يتعاملون معه وغالباً ما يناديهم بألقابهم كما يشعر بأحاسيسهم ويتقبل ثوراتهم العاطفية ويتجاوب مع إيماءاتهم مثل تقطيب الوجه أو الابتسامات دون الانتظار للأسئلة أو رفع الأيدى للمتحدث .

ويصيب الضيق نقاد المذهب التقدمى لما يعتبرونه تدهوراً سريعاً فى السلطة الوظيفية للمدرس — وهى السلطة التى يستمدها من دوره المهنى أكثر منها من صفاته الشخصية . ويعزى هذا الانحلال جزئياً إلى المعدل المتزايد للتغير الثقافى والذى يستدعى فى رأى الطفل التسيب فى مشكلة المعرفة القصوى والخبرة التى اعتيد وضع هذه السلطة على أساسها . إلا أن النقاد يقولون بأنه أيضا انحلال ساعد فى الإساءة إليه التحول الذى أوحى به التقدميون فى نقل مسئولية النظام من المدرس إلى التلاميذ أنفسهم .

ومن المعترف به أن المدرس قد تمكن من مزيد من السيطرة على التلاميذ لأن التربية أصبحت بشكل متزايد مفتاحاً لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعى . إلا أن هذه السيطرة لا تحل محل السلطة التى فقدها . إن من يوعزون إليه بالسيطرة هم الذين يرون فيه مصدراً للمعرفة والمهارات التى يرغبون فى اكتسابها ، أما سواهم فانهم يحرمونه من ذلك بسبب عدم تحمسهم للتعليم أو عزلتهم فى الثقافة الفرعية المعادية للفكر ، وهكذا يضطر المدرس محافظة على النظام أن يتعامل مع تلاميذه إلى أقصى حد يمكن أن يبعده من الموقف الخطير لقائد الرأى أو الشخص المصدر (٤٦) .

ويرفض النقاد المبدأ التقدمى القائل بضرورة التنظيم الذاتى للمجموعة التعليمية . ويعارض (جولس هنرى) ، رغم تعاطفه مع التربية التقدمية ، ملفورد سبيرو فى أن انتفاء الرسمية للمدارس الثانوية فى الكيبوتزيم الإسرائيلى يعكس عدم وجود مسافة اجتماعية بين المدرس والتلميذ (٤٧) . (فى هذه المدارس يترك الأطفال حجرة الدراسة بارادتهم ويخاطبون المدرس باسمه الأول ، وينتقدونه إذا أحسوا بأنه مخطىء) ، ويشير هنرى إلى عدم وجود مثل هذه الروح غير الرسمية حينما يتعلم الأطفال تراث الثقافة فى المجتمعات البدائية حيث الصلة وثيقة بين المدرس والتلميذ (٤٨) . ويفترض أن المبالغة فى عدم الرسمية فى كثير من المدارس الإسرائيلية والأمريكية تنبثق حقيقة من رفض المدرس المتعمد لتكوين مصدر واضح للسلطة فى حجرة الدراسة بحيث نجد الأطفال حيارى فى اتخاذ موقف سلوكى ومن يخشونه على التحديد المدرس أم أحد زملائهم .

ويشجع المدرسون لأول مرة فى تاريخ ثقافتنا الأطفال على إطلاق دوافعهم بدلا من كبتها . وتسمى هذه العملية التلقائية ، والحرية ، والتسامح ، إلا أن هذا التفاؤل يوقع المدرس فى حيرة إذ كيف يساعد الطفل على إطلاق دوافعه ويفرض عليه موضوعا ؟ كيف ينقل التراث إذا لم يتنبه إليه تلاميذ تماما بحيث يتقبلونه ؟

ويتفق المدرسون بطرق مختلفة على التقليل من سلطتهم . إذ يصف جولس هنرى أسلوبين متبعين وإن لم يستجيبا لهذه الظاهرة فى المدارس الابتدائية للطبقة الوسطى سكان الضواحى (٥٠)، وتستخدم النساء أحدهما وهو أن تغمر الفصل بالود ثم إشعار الأطفال بالخوف من نقد هذا الود حتى تجذب اهتمامهم . والآخر استخدمه مدرس بحث حالته هنرى والذى كان يؤدى دوراً عطوفاً للأطفال بشعور مرح ومتحمس كأنه أب وأخ أكبر يسعى للسيطرة بدون إثارة المشاعر المعادية التى تثيرها أحياناً الشخصية المتسلطة .

وإذا افترضنا أن هذه الأساليب قد جربت فى مدارس الطبقة الوسطى فقط فانه يبدو محتملا فى مجتمع يزداد غناه تزايد انتشار معايير الطبقة الوسطى بشكل متزايد بين السكان ، ولكن هذه الأساليب قد تضر كثيراً إذا اتبعت دون توجيه وكيفما اتفق دون فحص سليم للنظرية الخاصة بما يجب أن تحققه التربية . إذ يتاجر المدرس بسلطته مقابل أن يكون محبوباً ، ويحصل فى مقابل ذلك على راحة البال (وإن لم يتحقق ذلك فى الغالب) وإن كان هذا التبادل مفيداً نفسياً للمدرس إذ يمكن تبريره تربوياً إذا أدى إلى تحقيق بعض الغايات التى تعينها النظرية فى ارتباطها بالممارسة .

ومن وجهة النظر المحافظة يسمح الأطفال لأنفسهم بالوقوع تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم فاذا توقف المدرس عن القيادة أصبح الفصل مضطرباً ، واختل النظام . وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطياً فانهم يتضايقون ويشعرونه بالإحباط ، ويجب أن يتأكد المدرس أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يستوعبوها ولن يتحقق النظام الذاتى . وبايجاز لو كان للأطفال أن يضبطوا أنفسهم فانهم فى حاجة إلى قيود يمكنهم احترامها ومدرسين يترسمون خطاهم .

إن أحدى طرق تحقيق نفوذ وسلطة المدرس هى جذب مزيد من الناس للعمل فى هذه المهنة وبخاصة منذ المدرسة الابتدائية . ومن الطرق الأخرى تقليل ساعات العمل حتى يمكن أن يقضى الناس ساعات أطول فى منازلهم . وسيؤدى كلاهما حتما إلى بعث سلطة الرجال ليس فقط فى المدرسة ولكن فى الأسرة أيضاً . ولا يستطيع شباب أمريكا إلا أن يستفيدوا إذ لا يعامل الرجال الأطفال عموماً أقل عاطفياً عن النساء فحسب ولكن يحتاج الصبيان رجالا كى يقلدوهم والبنات يحتجن للإرشاد البالغ والنصح الذى يمكن عجائز الناس القيام به .

لقد بحثت فى هذا الفصل موضوعين عريضين جداً : (١) تفاعل الثقافة المعاصرة مع منهج المدرسة العامة ، (٢) تأثير هذه الثقافة على موقف المدرس فى المجتمع وعلى سلطته فى حجرة الدراسة . وقد ناقشت تحت الموضوع الأول ثلاث مشكلات : ما هو أفضل المناهج ملازمة للشخصية الدينامية للثقافة ؟ هل تستطيع المدرسة تعليم الثقافة كلها ؟ كيف يتحتم علينا تربية المحرومين ثقافياً ؟

ويرجع أصل المشكلة الأولى إلى أنه يتعذر فى الثقافة السريعة التغير معرفة ماهية المعرفة والمهارات التى تدرس مادام على الأقل بعض ما يدرس لجيل معين من الطلبة قد لا يصبح مهماً فى الثقافة بعد عشر سنوات .

وفى مناقشة التربويين التقدميين حول أفضل طريقة لحل هذه المشكلة يقترحون المحافظة على بقاء المنهج حديثاً كلما أمكن بالتركيز على الاهتمامات الرئيسية للثقافة المعاصرة . ويرى التربويون المحافظون من ناحية أخرى أن الاضطراب الثقافى المعاصر ذاته يزيد الأهمية فى إيجاد وتعليم هذه النواحى المعرفية وتلك المهارات التى لا يحتمل أن تفقد أهميتها فى ظل التغير الثقافى .

ولب المشكلة الثانية هو التعقيد المتزايد المعاصر فى الثقافة الذى يحولنا جميعاً إلى أخصائيين ذوى معرفة ضئيلة من النواحى الثقافية خارج ثقافتنا . فكيف تصد المدرسة بعثرة المعرفة ووظيفتها ؟ ويناصر التربويون التقدميون دراسة لب المشاكل المتصلة بالقطاعات الثقافية العريضة والتى تتطلب من الطالب اختيار المعرفة من بين مجموعة من الموضوعات . ويرد على ذلك التربويون المحافظون بضرورة تمكن الطالب من أهم النظم الفكرية إن كان له أن يدرك أى معنى خلف تعقد المواد الثقافية .

والمشكلة الثالثة هى الاحتياج لرفع المستوى الثقافى لأطفال الأسر الفقيرة وكثير منهم زنوج أو من المتحدثين بالأسبانية ، إلى المستوى القومى . ويحل أغلب التربويين هذه المشكلة باعداد مناهج تساير الخلفية الثقافية للطلبة مع تركيزها على مهارات أساسية كالقراءة .

كما يتضمن تطورنا الثقافى سلطة ومركز المدرسين ، وما إذا كان المرء مؤمناً أم لا بأن سلطة المدرسين قد تدهورت ، ويحدد هذا وجهة نظر المرء فى نوع السلطة التى يتحتم أن يمارسها المدرس الذى تأثرت حالته الحالية المرتبكة إلى حد كبير بالتنشئة المتسامحة الحالية التى يفضلها الوالدان والتى تأثرت بتزايد ثراء المجتمع (إذ يدفع الجيل الأغنى والذى يزداد تقديسه للمتعة أطفاله للانغماس البالغ عما كان هو عليه) كما أن ذلك نتيجة غير مباشرة للحملة التى شنتها التربية التقدمية من أجل مزيد من الأساليب المرنة للضبط فى حجرة الدراسة — وقد لاحظ أحد (المفكرين) أن هذا التهاون والمرونة قد تصبحان شكلا من أشكال السلوك الموجبة كالمذهب المتسلط ذاته (٥١).

ويرجع السبب الأساسى لانحطاط مركز المدرس بالرغم من أهمية

وظيفته اجتماعياً إلى أن ثقافتنا بينما تحترم المعرفة لا تعترف تماماً بأن المدرس أهم دعائمها ، وهو نادراً ما يكافأ لامتيازه بالنسبة لمن هم فى مهن متشابهة معه ولهذا يعوزه إظهار نجاحه بوضوح . ولذلك يقال إنه لا يستحق التقدير كنوع من سوء فهم لعمله ، ومن السخرية أن التغلب على العقبة كما هو الحال مع التربية هو أن نظهر أهميتها البالغة فى الثقافة ونقدم مكافآت كبرى لمن يعملون فى مجالها ، ذلك أن حياة الثقافة لا يمكن أن تكون أفضل من التربية التى تساندها ٥

هوامش الكتاب

الفصـــــل الأول

(١) تستلزم الثقافة والمجتمع كل منهما الآخر ، ذلك أن الناس لا يستطيعون أن يعيشوا بعضهم مع بعض دون وجود ثقافة أو طريقة حياة ، وبغير طريقة الحياة فإنهم لا يستطيعون الحياة معاً . ولسوف أقوم بتعريف الثقافة والمجتمع وأميز بينهما بإيجاز .

(٢) **B. Malinowski, A Scientific Theory of Culture and Other Essays, University of North Carolina Press, Raleigh, 1944, p. 118**

وهو يرفض فكرة أن الأصول التى نشأت عنها « الدولة » مثلا يمكن أن تفسر بطريقة تاريخية : « فالافتراض العقل الوحيد هو أن أصول المذراة هى أداء أقل قدر من المهام التى تستطيع هذه الأداة إنجازها » انظر أيضاً :

A.R. Radcliffe -Brown, A Natural Science of Society, Free Press of Glencoe, New York, 1957, p. 85.

« يمكن تحديد الوظيفة بأنها المجموعة الكاملة من العلاقات التى يتضمنها نشاط اجتماعى واحد أو طريقة استعمال أو اعتقاد وتربطه بالنظام الكل » . (بيد أن مالينوفسكى قد استخدم التاريخ بقدر أكبر من معظم الوظيفيين . ولقد استخدم فى دراسته القديمة لسكان جزيرة تروبرياند **Trobriand** قليلا من التاريخ لأنه لم يكن متاحاً له سوى قليل من التاريخ . ولكن فى دراساته الأفريقية التالية صار التاريخ لديه على جانب أكبر من الأهمية) .

(٣) النسبية التاريخية هى دراسة ثقافات بعينها فى ضوء خبرتها الماضية وخبرتها الحاضرة فى نفس الوقت .

(٤) لقد شاهدت السنوات الأخيرة إحياء للاتجاه التطورى فى دراسة الثقافات على الرغم من أن الانثروبولوجيين لم يتفقوا بعد على أن ذلك يشكل مدرسة معاصرة أنظر :

Marshall Sahlins and Elman R. Service, eds., Evolution and Culture, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960, and Evo-

lution and Anthropology : A Centennial Appraisal, Anthropological Society of Washington, Washington, D.C., 1959.
Elizabeth E. Hoyt, «Integration of Culture A Review نظر أيضاً of Concepts,» Current Anthropology, II, No. 5 (December 1961), 407-426.

(٥) cf. Robert Redfield, «Anthropology's Contribution to the Understandings of Man,» Authropological Quartetly, Redfield Commemorative Issue, XXXII, No. 1, (January 1959), 4.

(٦) Cf. Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949, p. 1.

« إن الانثروبولوجيا الحالية ... لا تستطيع أن تدعى بأنها الدراسة الكلية للإنسان ، على الرغم من أنها ربما تقترب أكثر من أى فرع آخر ، للعلم من هذه الدراسة .

(٧) Felix M. Keesing, Cultural Anthropology : The Science of Custom, Rinehart, New York, 1958, p. 30.

(٨) Cf. John J. Honigmann, The World of Man, Harper, New York, 1959, pp. 288-289.

(٩) Ralph Linton, The Study of Man, Appleton-Cenury, New York, 1936, pp. 272-287.

(١٠) Ruth Benedict, Patterns of Culture, Houghton Mifflin, Boston, 1934.

بيد أن الهيئات المنفردة لدى بينديكت قد لقيت نقداً على نطاق واسع حتى بالنسبة لتطبيقها على الثقافات البدائية . انظر مثلا :

H. Drivei, Indians of North America, University of Chicago, 1961,

(١١) وبالإضافة إلى المزاج الشعبى . لدى بينيدكت ، ثمة مصطلحات بديلة للهيئة Configuration تشمل التشريع أو العقوبة Sanction لدى هرسكوفيتس Herskovits والفكرة الرئيسية theme عند أوبلر Opler . انظر :

Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knope, New York 1955, p. 425.

« فالدوافع والدافعيات ونظام المعانى اللا شعورى » التى تحكم إرجاعات أحد الشعوب يمكن أن ينظر إليها كتقنينات لثقافته » انظر أيضاً :

M.E. Opler, «Themes as Dynamic Forces in Culture,» American Journal of Sociology, LI, No. 3, (November 1945), 198-200.

(١٢) Ruth Benedict, Patterns of Culture, Houghton Mifflin, Boston, 1934, p. 48.

(١٣) M.E. Opler «Themes as Dynamic Forces in Cultures» American Journal of Sociology LI, No. 3, (November 1945), 198-200.

(١٤) Clyde Kluckhohn and William H. Keliy, «The Concept of Culture,» in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the World Crisis Columbia University Press, New York, 1945, p. 98.

(١٥) قام ملفيل ج هرسكوفيتس Melville J. Herskovits بنحت لفظ بؤرة focus وهو مماثل فى معناه للفظ تشكل configuration عدا أنه يشير إلى نظام فرعى سائد بالأنماط السلوكية المرتبطة به ، بينما يشير لفظ تشكل بوجه عام إلى سلوك موجه أو قيمة .

(١٦) بخصوص التكامل عند الهوبى انظر :
Micsha Titev, Old Oraibi, Papers of the Paebody Museum of American Archacology and Ethnology, XXII, No., 1, Cambridge, Mass.

(١٧) ان كتاباً كهذا تمهيدياً ينشد الربط بين فرعين معرفيين يجب أن ينحو إلى التبسيط جداً . فشأنى هنا كشأنى فى أى موضع آخر أجد نفسى مضطراً فيه إلى تركيز موضوع معقد جداً كالأنثروبولوجيا حتى أجعله واضحاً لطلاب التربية فى نطاق المساحة المخصصة لذلك وللاطلاع على معالجة أوفى لموضوع التكامل يستطيع القارىء الرجوع إلى :
John Gillin, The Ways of Men, Appleton — Century Crofts, New York, 1948, pp. 517-520; and Wendell Oswalt, Napaskiak : An Alaskan Eskimo Community of Arizona Press, Tucson, 1963, pp. 150-153.

(١٨) H.G. Barnett etal, «Acculturation : An Exploratory Formulation». American Anthropology, LVI, No. 6, (December 1954), 986.

« تحت الاجبار تفقد الثقافة المتقبلة ... حريتها فى تعديل ما أجبرت على تقبله كشىء معطى لها . فالإلزام بالتقبل يحول دون المرونة فى إعادة تفسير وإعادة ربط ماهو رئيسى للتوظيف المستقل للنظام الثقافى » .

(١٩) Clyde Kluckhohn, Mirror for Man, Whittlesey House, New York, 1949 p. 187.

(٢٠) بالنسبه لمشكلة إدخال الثقافة انظر :
Laura Thompson, Culture in University of Chicago Press, 1950.
Cly De hluckhohn and Dorothea Leighton, The Navaho, Harvard

University Press, Cambridge, 1946; Sol Tax, ed., Acculturation in the Americas, Procedings and Selected Papers of the XXIXth. International Congress of Americanists (n. d.), especially A. Irving Hallowell, «Ojibwa Personality and Acculturation», pp. 105-112.

(٢١) A.L. Krocber, The Nature of Culture, University of Chicago Press, 1952, p. 130.

(٢٢) E.G. Melville J. Herskovits, «The Process of Cultural Change», in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the World Crisis, Columbia University Press, New York, 1945, pp. 148-170.

(٢٣) انظر :

P. 20, and cf. Marshall D. Sahlins and Elman R. Service, eds., Evolution and Culture, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960, pp. 58-68.

(٢٤) Broniclaw Malnowski, Freedom and Civilization, Allen and Unwin, London, 1947, p. 141.

إذا ما أخذنا التربية بأوسع معنى لها فإننا سرعان ما نرى أنها عملية تستمر خلال الحياة كلها : فكل مرتبة جديدة يكتسبها الفرد ، وكل حالة جديدة بالحياة كالزواج والأبوة والنضج والهرم يجب أن يتم تعلمها بمعنى أن على الفرد أن يتوافق تدريجياً وباكتساب اتجاهات جديدة ومثل عليا جديدة ، بل وأيضاً بحمل واجبات ومسئوليات جديدة

(٢٥) تقدم مارجاريت ميد Margaret Mead هذه النقطة بطريقة أكثر إثارة على النحو التالى :

« فى المجتمعات الصغيرة يتعلم الأطفال بتقليد آبائهم وأقربائهم وجيرانهم . ونحن نستخدم فى مجتمعنا الضخم وسائل الترفيه الجماعية لدينا لكى نعلم أطفالنا كيف ينبغى لهم أن يعبروا عن انفعالاتهم والقيم التى ينبغى عليهم الأخذ بها ... ونحن نظهر ناشئتنا عكس ما نريدهم تقليده على طول الخط . فنحن نظهرهم على رجال يهاجمون بقسوة أشخاصاً آخرين لدى غضبهم . ونقدم أناساً يغتالون غيرهم بسبب الكراهية والمنفعة . ونظهر أن الحب لا يعبر عنه إلا بالشوق الجائع إلى جسم شخص آخر : ثم إننا لا نفرض عليهم قليلا خلافاً لذلك .

Margaret Mead, «The Educative Enivironment,» The News Letter, Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, Columbus, Edgar Daie and Hazel Glbbony, eds., XXVI, No. 8, (May 1961), 2.

(٢٦) Cf. Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960), 270-271, 283.

(٢٧) Cf. George D. Spiduler, «The Character Structure of Anthropology», in George D. Spindler, ed., Education and Culture : Anthropological Approaches, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963, pp. 12-13,

E.G. by Jules Henry, George D. Spindler, Dorothy Lee, and Ruth Landes.

(٢٩) Theodor Brameld, Cultural Foundations of Education, Harper and Row, New York, 1957.

(٣٠) Spindler, op. cit., p. 11.

(٣١) مثال لتحليل واحد من هذه الفروض تحليل فيليب فوستر Philip J. Foster بعنوان :

«Status, Power, and Education in a Traditional Community», The School Review (Summer, 1965). pp. 158-182, esp. p. 180.

الفصـــل الثـــانى

(١) لقد اخترت هذه المفاهيم الثلاثة للثقافة لأنها أكثرها اتصالا بدراسه التربية . فن وجهة النظر الأنثروبولوجية البحتة هناك الطرق الثلاث للدراسة الثقافية وهى الطريقة التطورية والطريقة التاريخية والطريقة الوظيفية . ولعلى أذكر القارىء بألا يخلط بين النظرية التى يعتقد فيها انثروبولوجيون معينون القائلة بأن الثقافة هى فوق عضوية أو حقيقية علوية وبين الحقيقة المقبولة بشكل عام وهى أن الثقافة فوق عضوية Superorganic أى أنها ليست مقيدة بقوانين بيولوجية .

(٢) Emile Durkheim, Moral Education; A Study in the Theory and Application of the Study of Education, Free Press of Glencoe, New York, 1961, p. 65.

(على أن الشراح لم يستطيعوا الاتفاق على ما إذا كان دوركايم قد قصد بهذا النص المعنى الحرفى له أم أنه فى هذه العبارات والعبارات المشابهة كان يتحدث بطريقة مجازية لكى يؤكد استقلال الثقافة عن أعضائها من الأفراد) .

(٣) المرجع السابق ص ٦٧–٦٨ .

(٤) A.L. Kroeber, «The Superorganic», American Anthropologist, XIX, (1917).

(٥) Leuse A. White, The Science of Culture; A Study of Man and Civilization, Farrar, Straus, New York, 1949.

(٦) يستطيع الشخص أن يعتقد أن الثقافة تحدد حيوات الأفراد بغير أن يعتقد بالضرورة فى وجهة النظر فوق العضوية القائلة بأن الثقافة تحدد نفسها . وتبعاً لماركس Marx وهجل Hegel مثلا فإن الفرد يتشكل بواسطة ثقافته ، ولكن الثقافة بدورها تسير بواسطة قوى تظل أقوى منها – قوى اقتصادية من وجهة النظر الماركسية وروحية من وجهة النظر الهجلية .

(٧) White, op. cit., pp. 167 & 183 « إن الفرد يمارس التفكير والإحساس – بالتعريف . ولكن .... ما يفكر فيه ويحسه لا يتحدد بواسطته شخصياً بل بنظام اجتماعى ثقافى وضعته فيه حادثة ولادته » .

(٨) المرجع السابق ص ٣٥٠ :

إن مجال العالم الخارجى بالضبط هو الذى يتسنى للإنسان التحكم فيه . فهو يستطيع تسخير الأنهار ومواد الوقود والذرات لأنه باعتباره واحداً من قوى الطبيعة إنما يقع

خارج نظمها الخاصة بها ويستطيع لذلك التحكم فيها . ولكن الإنسان ككائن حيوانى وكنوع إنما يقع فى دخيلة نظام الإنسان الثقافى وهو هناك يكون تابعاً وليس ، وكشىء متغير . فسلوكه لا يعدو أن يكون وظيفة لثقافته ، وليس المقرر لها .

(٩) المرجع السابق ص ٣٠٣ .

(١٠) Leslie A. White, The Science of Culture : A study of Man Civilization, Grove, New York, 1955, pp. 345-346.

(١١) Franz Bors, Anthropology and Modern Life, Norton, New York, 1928, p. 234.

(١٢) Clyde Kluckhohn and William H. Kelly, «The Concept of Culture», in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the Word Crisis, Columbia University Press, New York, 1945, p. 94.

(١٣) David Bidney, «The Concept of Meta—Anthropology and Its Significance for Contemporary Anthropological Science,» in F.S.C. Northrop, ed. Ideological Difference and World Order : Studies in the Philosophy and Science of the Worlds Culture, Yale University Press, New Haven, 1949, p. 346.

(١٤) Cf. Philip H. Bagby, «Culture and the Causes of Culture,» Amirican Anthropologist, LV, No. 4, (October, 1953), 547-550.

(١٥) انظر :

A.F.C. Wallace, «Individual Diference and Cultural Uniformities,» American Sociological Review, XVII (December 1952), 747.

ويبرز والاس أن الشخص صاحب مشكلة ما يحتمل أن يستخدم أسلوباً معيناً معترفاً به من أساليب الثقافة لحلها ، ولكن حريته فى الاختيار سوف تختلف « تبعاً لعدد البدائل المنظمة والعشوائية التى تتبعها ثقافته لحل المشكلة ، وتبعاً للمدى المعين الذى يكون قطاع معين من السلوك قد قنن عنده ثقافياً أصلا .

(١٦) Cf. Philip H. Bagby, op. cit., 551.

« أما أن الناس يعملون اختيارات ، وأنهم يكتشفون فى بعض الأحيان وسائل جديدة للتعبير وحلولا جديدة لمشكلات ظلت قائمة مدة طويلة ، فيبدو أنه معطى خبريا لا سبيل إلى إنكاره ، وحرية الإرادة بهذا المعنى توجد بلا ماض . ولكن ليس من أحد يشك فى أن اختيارات الناس إنما تتحدد جزئياً بوساطة الظروف غير القابلة للتغير التى يجابهون بها وبوساطة مواقفهم الخاصة وأهدافهم الخاصة . فالدارس العلمى للإنسان .. إنما ينشد بدقة اكتشاف إلى أى حد تكون هذه الأشياء محتومة وعليه كعالم أن يتناول الترتيب والاطرادات فى ميدانه المختار ، وكذا اللاقياسات وجدة أو أصالة بعض التصرفات الإنسانية الخاصة التى تهرب دائماً بالحاح من قبضته » .

(١٧) Clyde Kluckhohn and William H. Kelly, «The Concept of Culture,» in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the World Crisis, Columbia University Press, New York, 1945, p. 94.

(١٨) Cf. Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, New York, 1955, p. 330.

(١٩) A.L. Krocber and Clyde Kluckhohn, Culture : A Critical Review of Concepts and Definisions, Papers of Paebody Museum of American Archacology and Ethnology. Harvard University Press, XLVII, No. 1, 1956.

وكلوكهوهن نفسه يصور نفس النقطة بصورة أكثر روعة بقوله : « إن الثقافة كالخريطة . فكما أن الخريطة ليست قطعة الأرض بل تصويراً مجردا لمنطقة معينة ، فكذلك الثقافة هى وصف تجريدى للاتجاهات نحو التطابق فى الكلمات والتصرفات والنتاجات الصناعية لإحدى المجموعات الإنسانية » .

(٢٠) Ralph Linton, The Study of Man, Appleton-Century-Crofts, New York, 1936, p. 464.

(٢١) Melville J. Herskovits, Man and His Works, New York, 1948, p. 628.

(٢٢) A.L. Kroeber, The Nature of Culture, University of Chicago Press, 1952, p. 112.

« ولعلى أقرر هنا أن الثقافة كانت بالدرجة الأولى واضحة فى حد ذاتها وليست فى حد ذاتها فحسب » .

(٢٣) Kroeber, op. cit., p. 114 (Copyright 1952 University Chicago).

إن الأسباب الفعالة فى الظواهر الثقافية هى الناس بلا منازع : أعنى الشخصيات الفردية لأولئك الذين يقعون فى علاقات بين الواحد والآخر وفى علاقات اجتماعية ... ولكن ظواهر الثقافة تأتى بشكل متميز فى أشكال معينة وفى أنماط أو هيئات كثير منها كبير ومتشعب ودائم . والآن بينما يصنع الأشخاص وينتجون بلا شك هذه الصيغ الثقافية فإن معرفتنا بالأشخاص – وإلى حد بعيد جداً أيضاً معرفتنا بمجتمعات الأشخاص – قد فشلت بشكل واضح فى شرح الأشكال الثقافية : إنها فشلت فى استنتاج نتائج ثقافية محددة من عوامل نفسية أو اجتماعية محددة ... وأوصاف كهذه (فى ضوء « مفاهيم أو آليات سيكولوجية واجتماعية ») لا تبدأ بأن يكون لها أى معنى الا عندما تعمل على المستوى الثقافى – فى ضوء العلاقات بين الثقافات وفى ضوء القيم الثقافية ... وبتعبير آخر فإن الصيغ أو الأنماط الثقافية تصبح واضحة حالما توضع فى علاقة مع أنماط ثقافية أخرى .

(٢٤) إن آراء كروبير Kroeber من جهة أخرى تعنى أن المدرسة أقل استعداداً لإثارة التغيير فى الثقافة من استعدادها للاستمرار بالإرث الثقافى كما هو حالها الآن .

فى رأيي أن كروبير Kroeber وكلوكهوهن Kluckhohn هما اللذان خلطا بين مفهوم الثقافة الذى هو فى الواقع مركب منطقى وبين الثقافة الواقعية الوجودية التى التى تعد نمطاً معيشياً واقعيا وتاريخيا بالمجتمع الإنسانى . فالثقافة الواقعية الوجودية هى شرط سابق للتجريد أو للمركب المنطقى فى عقل الأنثروبولوجى . ولكن هناك ماهو أكثر فى الثقافة من تجريدات الأنثروبولوجى .

(٢٥) Philip H. Bagby, Culture and History, Longmans, Green, London, 1958, pp. 91-92.

(٢٦) David Bidney, «The Philosophical Presupposition of Cultural Relativism and Cultural Absolutism,» in Les R. Ward, ed., Ethics and Social Sciences, University of Notre Dame Press, 1959, pp. 52-53.

(٢٧) المرجع السابق ص ٧١ .

إن المعيار المطلق حقيقى بقدر تصوره كاحتمال مثالى حيث تكون صحته مستقلة عن تحققه الواقعى فى ثقافة بالذات . وبذا فإن المثل الأعلى قد يساعد كهدف لمحاولة ثقافية تختلف اختلافا جذريا عن العملية والطريقة التى يقترب بها منه . وفى اللحظة التى فيها يأخذ هذا المعيار طريقه إلى الظهور فى نطاق مضمون ثقافة معينة ، فإنه يصير زائفا جزئيا . وهذا هو السبب فى أن كل محاولة لعمل تطابق بين المثل الأعلى وبين الوجود الواقعى إن هو إلا وهم ، أو أسطورة تقيم صنعا زائفا وتحول دون التقدم الثقافى . فالمنطلق المثالى يتطابق مع الحرية الثقافية والتنوع حيث إنه لا يفرض بغير قيد أو شرط للشكل المعين الذى ينبغى على جميع الثقافات التاريخية اتخاذه . ولكنه لا يخدم سوى معيار وقياس تنظيمى تقوم به التعبيرات الثقافية .

(٢٨) Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949 p. 260.

(٢٩) Ibid. P. 255 إن تصوريين آخرين مثل كروبير على الرغم من أنهم لا يغضون النظر عن درجة من الحرية الشخصية ، فإنهم يؤكدون بأكثر قوة الضغط الذى يفرضه الثقافة على الأفراد .

A.L. Kroeber, The Nature of Culture, op. 132-133 Copyright 1952 University of Chicago).

إن الناس الذين يؤثرون فى الثقافة وينشئون ثقافة جديدة هم أنفسهم قد خضعوا للصياغة ، ولقد صيغوا من خلال تدخل أناس آخرين تم تشربهم بالثقافة وبذا فانهم نتاجات لثقافة سابقة . إذن فن الواضح أنه بينما يكون الناس دوما أسبابا مباشرة للأحداث الثقافية ، فان هذه الأسباب هى ذاتها نتيجة لمواقف ثقافية سابقة ، قد تكيفت للأشكال الثقافية القائمة التى يواجهونها . وبذا فهناك استمرار للعلة غير المباشرة من حدث ثقافى إلى حدث ثقافى آخر من خلال بيئة الوسائط الإنسانية . وهذه الوسائط تنصب أولا وقبل كل شىء على التخفيف من توتراتهم الشخصية وإحراز رضائهم الذاتى ، ولكن بعملهم ذلك فانهم ينقلون أيضا وإلى حد ما يعدلون الثقافة التى يحملونها لأنهم تكيفوا لها . وعلى نحو ما فتبعا لذلك فان نوعا من العملية الثقافية يعمل عمله . بيد أن تأثير إحدى الثقافات فى ظهور ثقافة أخرى يكون غير مباشر وبعيداً ويكون إلى حد بعيد علاقة وظيفية بين شكل وشكل . وعلى أى حال فطالما أن اهتمام الشخص يكون منصبا على ما يحدث فى الثقافة ، فان المقدمات الثقافية هى التى تصبح ذات أهمية . فعوامل النقل والحمل والتعديل الإنسانية هى إلى حد بعيد فى المتوسط متشابهة إلى حد بعيد . وهى تميل كعلل إلى التلبس بصيغة متوسطة وثابتة باستثناء الحد الذى عنده يعمل التعبير الثقافى على إحداث التباين فيما بينها .

(٣٠) Clark Wissler, Man and Culture, Crowell, New York, 1923.

(٣١) آنظر :

Richard Kluckhohn, ed, Cuture and Behavior : The Collected Essays of Clyde Kluckhohn, The Free Press of Glencoe, New York, 1962, pp. 266-267.

(٣٢) قام كليد كلوكهوهن Clyde Kluckhohn بمناقشة هذه المشكلة فى :

«Universal Categories of Culture,» in A.L. Kroper, ed., Anthropology Today, University of Chicago Press, 1953, pp. 507-523.

(٣٣ Ruth Benedict, Patterns of Culture, Houghton Mifflin, Boston, 1934, p. 528 : (إن جميع الثقافات) .. توجد فى تساوق وهى بنفس القدر أنماط صحيحة للحياة قد صاغتها الإنسانية لنفسها من المواد الخام للوجود » .

(٣٤) A.L, Krober, The Nature of Culture, University of Chicago Press, 1952.

(٣٥) يذكر هرسكوفتس Herskovits العموميات المتعلقة بالتكنولوجيا والاقتصاد والأسرة أو بنيان القرابة الأوسع والنظام السياسى والدين أو الفلسفة ووسائل الإشباع الجمالى واللغة والأخلاق . أنظر كتابه :

Cultural Anthropology, Knopf, New York 1955, pp. 307, 348-366.

(٣٦) انظر :

M. Brewster Smith, «Anthropology and Psychology,» in John Gillin, ed., For a Science of Social Man. Macmillan New York 1954 p. 46.

ويؤكد سميث بأن جميع الظواهر هى بالتعريف فريدة ولعل الدارس يسعى للوقوف على هذه الفردانية . ومع هذا فهو يقول :

« ولكن الشخص قد يسعى بحق إلى أن يستخلص من الظواهر عناصر تحليلية يمكن بعد ذلك أن تترابط بقانون فيما بينها . والدرس المستخلص من تاريخ العلم الطبيعى هو أن الانعطاف بعيداً عن القوة الملزمة للحقيقة المتينة إنما يزيد إلى حد كبير من قدراتنا على فهمها والتغلب عليها وعلى مشكلاتها فى النهاية . بيد أنه بغض النظر عن السؤال العاما الخاص بتعريف العلم فن الواضح أن علماء النفس وعلماء الأنثروبولوجيا الذين ينحون إلى علم سلوكى أكثر شمولا إنما يندفعون إلى دفع النوع الأخير عن البرنامج إلى أكثر حد يمكن أن يذهب إليه » .

(٣٧) إن الشخص يستطيع بالطبع أن يكون نسبيا خلقيا دون أن يكون نسبيا ثقافيا . فمثلا دافيد هيوم David Hume اعتقد أن الأحكام الخلقية ذاتية بينما يعتبرها النسبى الثقافى فى نطاق الذاتية ولكن فى ضوء الثقافة التى صنعت فيها .

أنظر دافيد بيدنى David Bidney :

The Philosophical Presuppositions of Cultural Relativism and Cultural Absolutism, in Leo R. Ward, ed. Ethics and the Social Science University of Notre Dame Press 1959, p. 59.

(٣٨) **Melville Herskovits Man and His Works Knopf New York 1948, pp. 77-78.**

(٣٩) أنظر :

Bronislaw Malinowski's penunciations of totalitarianism in his Freedom and Civilization Alkn and Unwin London 1947.

(٤٠) **Erich From The Society Routledge and Kegan Paul London 1956, pp. 12-13.**

(٤١) **David Bidney «The concept of Value in modern Anthropology» in Sol Tax ed., Anthropology Today : Selections Pheonix Books» University of Chicago Press 1962 pp. 444-445.**

(٤٢) للاطلاع على وجهة نظر مماثلة انظر :

Paul F. Schmidt, «Some Criticisms of Cultural Relativism,» The Journal of Philosophy, L., No. 25, (December 8, 1955), p. 790-791.

Cf. Emile Durkheim, Education and Society, Free Press (٤٣) of Glencoe, New York, 1956, p. 64; and Ruth Benedict, «Transmitting Our Democratic Heritage in the Schools» in Blaine E. Mercer and Edwin R. Carr, eds., Education and the School Order, Rinehart New York, 1957, p. 214.

(٤٤) يقول دوركايم Durkheim : « إن الإنسان الذى ينبغى أن تحققه التربية فينا ليس الإنسان كما جلبته الطبيعة ، بل كما يرغب المجتمع أن يكون ، وهو يريده على نحو معين كما يحدد اقتصاده الداخلى . وما يعمل على تحسين هذا هو الطريقة التى اختلف بها مفهومنا عن الإنسان من مجتمع لآخر .

(٤٥) إن النزعة التقدمية هى نظرية تربوية تنشد إقامة ذاتها – بين أشياء أخرى – على أساس فلسفة برجماتية . وهى تؤكد أن الطفل ينبغى أن يكتسب المعرفة « نشاطياً » وذلك بحل المشكلات التى تهمه حقاً ، كما ينبغى على المدرسة أن تتفهم القضايا الاجتماعية للعصر ، وبخاصة بممارسة الديموقراطية بحجرة الدراسة . وللاطلاع على معلومات أكثر عن التقدمية وغيرها من نظريات تربوية معاصرة – التواترية perennialism والجوهرية essentialism والتجديدية reconstructionism أنظر كتاب « فى فلسفة التربية » لمؤلف هذا الكتاب ترجمة دكتور محمد منير مرسى ود . عزت عبد الموجود ويوسف ميخائيل أسعد – عالم الكتب .

Sidney Hook, Education for Modern Man A New Pres- (٤٦ pective, Knopf, New York, 1963, p. 76.

(٤٧) التجديدية reconstructionism هى النظرية القائلة أن الهدف الرئيسى للتربية هو « إعادة بناء المجتمع » لكى يجابه الأزمة الثقافية لوقتنا . ولقد دعا إليها ثيودور برامله بشكل أساسى فى كتب ثلاثة هى :

Patterns of Educational Philosophy, World Yonkers, New York, 1950 — Philosophies of Education in Cultural Perspective, Dryden, New York, 1955 and Toward a Reconstructed Philosophy of Education, Dryden, New York, 1956.

(٤٨) انظر :

Clyde Kluckhohn «Universal Categories of Culture» in A.L., Kroeber, ed., Anthropology of Chicago Press, 1953, p. 52.

إن الحقيقة التى لا مناص عنها للنسبية الثقافية لا تسوغ النتيجة بأن الثقافات هى من كل وجه وحدات monads متغايرة بعضها عن بعض ، وبالتالى فانها كينونات غير قابلة للمقارنة بمعنى الكلمة .

Erich Fromm, The Sane Society, Routledge and Kegan (٤٩) Paul, London, 1956, p. 72.

(٥٠) Clyde Kluckhohn; «Universal Categories of Culture,» in A.L. Kroeber, ed., Anthropology Today, University of Chicago Press, 1958 pp. 520-521. (Copyright 1953 University of Chicago).

(٥١) Robert Redfield, «Anthropology's Contribution to the Understanding of Man» Anthropological Quarterly, Redfield Commemorative Issue, XXXII No. 1, (January 1949), 13-18.

(٥٢) يؤكد كلارك ويسلر Clark Wissler أن كل ثقافة تعرض لنمط شامل « للثقافة » فيما يتعلق بالحديث (اللغات ونظم الكتابة ... الخ) ، والعادات المادية (عادات الطعام والمأوى والا نتقال والعمل والملبس والأوانى والأدوات والأسلحة والمهن والصناعات) والفن (النحت والتلوين والرسم والموسيقى الخ) والأساطير والمعرفة العلمية والممارسات الدينية (الممارسات الطقسية وطريقة تناول المريض والميت) والأسرة والنظم الا جتماعية (أشكال الزواج وطرائق حساب العلاقات والإرث والهيمنة الا جتماعية ، والألعاب الرياضية والمباريات) والملكية (الملكية الواقعية والشخصية ومستويات القيمة والتبادل والحرفة Trade) والحكومة (الأشكال السياسية والإجراءات القضائية والشرعية) والحرب . انظر كتابه :

Man and Culture, Crowell, New York, 1923, pp. 50-77.

(٥٣) George P. Murdock, «The Common Denominator of Cultures,» in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the World Crisis, Columbia University Press, New York, 1945 pp. 124 ff.

(٥٤) إنه بالطبع كما يلاحظ بعض المعلقين فان نسبة الطلاق والا نفصال آخذة فى الزيادة ، ولسوف يصبح النظام الا حادى فى الزواج بالغرب تسلسلياً أكثر منه طوال الحياة

(٥٥) Melford E. Spiro, (Social Systems, Personality, and Functional Analysis», in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally, Row, Peterson Evansten, Illinois, 1961 p. 104 :

« على الرغم من أن الأهداف الثقافية محددة ، فان معظم الدوافع الإنسانية شاملة لأنها مغروسة فى بيولوجيا عامة وفى ظروف حياة اجتماعية عامة . وهكذا ... فان الأهداف المختلفة تماماً لدى المجتمعات المختلفة وأيضاً بالنسبة للأدوار التى تعد أدائية لبلوغها هى متساوية وظيفياً . فهى تساعد على إشباع نفس الدوافع » .

(٥٦) David Bidney, «The Philosophical Presuppositions of Cultural Relativism and Cultural Absolutism», in Leo R. Ward, ed., Ethics and the Social Sciences, University of Notre Dame Press 1959, pp. 62-63.

(٥٧) المرجع السابق ص ٦٣ .

هناك كليات ثقافية محددة لأن هناك حاجات شاملة بيولوجية ومشتقة وتكاملية عامة بالنسبة لجميع المجتمعات . وهذه الكليات الثقافية التى تتضمن المؤسسات والقيم ليست مجرد فئات مجردة ، بل هى أساليب واقعية منتظمة للسلوك مشتركة بين جميع الثقافات . ولقد يطلق على مثل تلك القيم التى تفوق مستوى الثقافة والمضمرة فى جميع الثقافات اسم المطلقات وأيضاً الكليات حيث إنها لا تختلف من ثقافة إلى أخرى .

Paul F. Schmidt, «Some Criticism of Cultural Relativism,» The Journal of Philosophy, LII, No. 25, (December 28, 1955), 783

(٥٨) أنظر :

(٥٩) Bidney, op. cit., pp. 64-65 and «The Concept of Value in Modern Anthropology» in Sol Tax ed. Anthropology Today University of Chicago Press, 1962 p. 446.

(٦٠) التواترية هى النظرية القائلة بأن التربية يجب أن تقوم على أساس من مبادىء غير متغيرة وشاملة وأن غايتها الأولى يجب أن تكون تنمية الذهن . ومن أهم دعاتها مورتيمر ادلر Mortimer J. Adler وروبرت هتشنز Robert M. Hutchins

(٦١) Robert M. Hutchins, The Conflict in Education in a Democratic Society, Harper, New York, 1953, p. 68.

(٦٢) المرجع السابق ص ٨٩ – ٩٠ .

الفصـــل الثالث

(١) إذن فالتثقيف enculturation هو لفظ أكثر شمولا من لفظ التطبيع الاجتماعى socialization الذى يشير إلى العملية التى يصبح بها شخص عضواً بمجتمع أعنى أن يتعلم السلوك على نحو يكتسب المكانات والأدوار بالمجتمع . انظر :

Felix M. Keesing, Cultural Anthropology : The Sciences of Custom. Rinehart, New York, 1958, p. 35.

وللوقوف على التثقيف أنظر :

Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, New York, 1955, p. 326.

« وهذه فى جوهرها عملية تكييف شعورية أو لا شعورية ، تمارس فى الحدود المصادق عليها بواسطة مجموعة من العادات . ومن هذه العملية لا يتم احراز التوافق بأسره للحياة الاجتماعية ، بل وأيضاً جميع تلك الإشباعات التى تعد هى ذاتها جزءاً من الخبرة الاجتماعية التى تنبثق من التعبير الفردى أكثر من الاتصال بالآخرين بالمجموعة .

(٢) **Cf. Richard Church, Language and the Discovery of Reality Randen House New York 1961 p. 137.**

« إن الواحد من الناس لا يستطيع أن يكون كذلك إلا لأن غيره من الناس قد علموه بطريق مباشر أو بطريق غير مباشر ، صراحة أو ضمناً ، كيف يكون إنساناً ، وما الخصائص الهامة للعالم ، أى عالم الإنسان وغير الإنسان التى سوف يعيش بوساطتها » .

(٣) **Melville J. Herskovits, Man and His Works, Knopf, New York, 156, p. 40.**

(٤) **Fraz Boas, Anthropology and Modern Life, Norton, New York, 1928, p. 181.**

كلما كانت العادات المغروسة فى الطفل أمتن ، وكلما كانت أقل خضوعاً لإعمال الفكر ، كان اللجوء إلى الانفعال أقوى . فاذا رغبنا فى تربية الأطفال على الأخذ بتصرف جمعى غير معقول ، فيجب أن نربى فيهم مجموعة من عادات السلوك والفكر وإذا ما رغبنا فى تربيتهم على الحرية الذهنية والانفعالية ، فيجب أن نأخذ حذونا من عدم سيطرة تصرف غير معقول عليهم كعادة متأصلة ، بحيث يتطلب الأمر صراعاً عنيفاً فى محاولة التخلص منها .

(٥) كما يقول دوركايم :

إن هذه دوافع فى اتجاه معين ، ولكن الوسائل التى يعبر بوساطتها عن هذه الدوافع تختلف من شخص لآخر ، ومن موقف لآخر . وتظل مجالا واسعا محفوظاً إذن للمحاولة والخطأ ، وللتأملات الشخصية ، وبالتالى لتأثير العوامل التى لا تستطيع أن يظهر أثرها إلا بعد الميلاد . واليوم تعتبر التربية واحداً من هذه العوامل .

(٦) إن الأمريكى الحديث سوف يجد أن من الصعب عليه أن ينام على (حصيرة) مفروشة على الأرض أو فى أرجوحة مضلعة ، ومع هذا فان الناس المعتادين على (الحصيرة) أو الأرجوحة يجدون أن « المراتب الملة » و « الشلت » (الحواشى) غير مريحة بنفس الدرجة . وعندما أقامت الإرساليات الأوربية والأمريكية الأسرة ذات النمط الغربى بمستشفياتهم الأولى فى وسط أفريقيا الوسطى فانهم وجـدوا أن مرضى كثيرين ، وقد راعهم ارتفاع الأسرة بما عليها من حواش ناعمة « وملل » قابلة للتمدد ، قد فضلوا النوم على الأرض تحتها.

(٧) Cf. Jules Henry, Culture Against Man, Random House New York, 1963 p. 30.

(٨) Cf. George D. Spindler, «Personality, Sociocultural System, and Education among the Meromini» in George D. Spindler, ed., Education and Culture; Anthropological Approaches, Holt. Rinehart and Winston, New York, 1963 p. 356-361.

(٩) Dorothy Lee, Freedom and Culture Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey, 1959, p. 1.

(١٠) المرجع السابق ص ١٠٥ – ١٢٠ .

Ernst Cassirer, An Essay on Man, Yale University Press, 1944, p. 26.

إن معنى الرمز إذا ما قوبل بالإشارة التى يكون معناها مرتبطاً بصورتها أو بسياقها الفزيائى ، ويفهم فى سياق صوت أو رائحة أو شكل فانه ينال مضمونه بواسطة الإنسان ويتم فهمه عقلياً . فالكلمة مثلا رمز ، بينما نغمة الصوت إشارة . وإذا أنا صحت قائلا « النجدة » فان إشارة الهلع فى صوتى تكون علامة على الأسى ، ولكن صوت الكلمة نفسه – ارتباطها المعين فيما بين حروف متحركة وأخرى ساكنة – إنما يرمز إلى مفهوم أضفته الثقافة عليه .

Suzanne Langer, Philosophy in a New Key, Harvard University Press, 1955, p. 61.

« إن تصور شىء أو موقف ليس هو نفس الشىء « كالاستجابة له » مباشرة أو الوقوف على وجوده . وبالتحدث عن الأشياء يكون لدينا تصورات عنها ، ولا تكون لنا الأشياء ذاتها ، والرموز « تعنى » مباشرة المفاهيم (التصورات) وليس الأشياء .

(١٣) إن الرموز لا يعبر عنها فقط فى كلمات بل وأيضاً فى طقوس ونتاجات مصنوعة وأعمال فنية وإيماءات مثلا . فاشعال النار فى الرابع من يوليو يرمز إلى كسب الاستقلال ، ولوحة بيكاسو المسماة « جويرنيكا » Guernica إنما ترمز لشرور الحرب الميكانيكية ، وعلامة الصليب ترمز للمسيحية .

(١٤) خذ مثلا حالة كلب اسم صاحبه « جيم » . فعندما أقول « جيم » للكلب ، فانه يتلقى الصوت كعلامة وينظر إلى جيم . حيث إنه بالنسبة للحيوانات فان صوت الكلمة ووجود الرجل شيئان لا ينفصلان . ولكن عندما أذكر « جيم » لأحد الأصدقاء ، فانه يجيب بقوله « ماذا عن جيم ؟ » فالصوت ينقل إلى عقله فكرة « جيم » . يقول لانجر Langer « إن ذلك السؤال البسيط هو بصفة دائمه أبعد مثالا من الكلب . والدلالة Signification هى المعنى الوحيد الذى يستطيع اسم ما تضمنه – أى المعنى الذى يشارك فيه اسم السيد مع رائحة ذلك السيد ومع وقع أقدامه وطريقة دقه لجرس الباب » . إذن فالإشارات تعلن عن موضوعاتها ، أما الرموز فانها تجعلها مدركة

Langer op. cit., p. 67.

Cassirer op. cit., p. 25

(١٦) Clyde Kluckhohn, Mirror for Man; The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York 1949 pp. 162-163.

وبهذا الصدد فقد قارن كليد كلوكهوهن بين اللغتين النافاهوية Navaho والإنجليزية . فاللغة النافاهوية أكثر تخصصاً بوجه عام من اللغة الإنجليزية على الرغم من أنها ليست من كل وجه تعتمد على الأهمية النسبية التى يتيطها المتحدثون باللغتين للجوانب المختلفة من الخبرة . فبينما تغطى كلمة « يذهب » بالإنجليزية go مجموعة كبيرة من التصرفات والطوارىء ، فان اللغة النافاهوية تحدد دائماً بالضبط كيف ذهب إنسان ما سواء على قدميه أو ممتطياً حصاناً أو راكباً قطاراً أوسيارة أو قارباً أو طائرة ونحو ذلك . فاذا كان ارتحاله بقارب فان اللغة النافاهوية تقرر ما إذا كان يسوق القارب بنفسه أم ما إذا كان محمولا بالتيار أو مدفوعاً بطريقة أخرى . وإذا كان ارتحاله على حصان ، فان الشخص يحدد سرعة الحيوان بوساطة الفعل الذى يستخدمه . وهو يميز أيضاً بين الشروع فى الذهاب وبين الذهاب بالفعل ، وبين الوصول وبين الرجوع . ومن جهة أخرى فان النافاهوية أقل دقة من المتحدث بالإنجليزية من حيث تميزه للوقت . والواقع أن الاهتمام الطويل للإنسان الغربى بالوقت إنما ينعكس فى نظم التعبير المعقدة باللغات الأوربية .

(١٧) Emile Durkheim, Education and Society, Free Press of Glencoe, New York, 1956, pp. 84-85.

(١٨) A.L. Kroeber, Configuration of Culture Growth, University of California Press, Berkeley 1944.

Jules Henry Culture Against Man, Random House, New York, 1963, Chap. 2.

ويلاحظ هنرى أن الثقافة الأمريكية بعملها ذلك إنما تعوق حساسية الإنسان وتخيلته بأن تدربه على ألا يجد رضاءه فى مناشط مرسومة ذاتياً ، بل بالأحرى فى استهلاك لا يتوقف لسلع وخدمات مصنعة ، وهى نتاجات لاقتصاد يجب أن ينتج أكثر فأكثر سنة بعد أخرى إذا ما أريد له ألا ينهار تماماً .

(٢٠) Gordon W. Allport, Pattern and Growth in Personality, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961, p. 167.

(٢١) Cf. Dorothy Lee, Freedom and Culture, Prentice Hall, Englewood Cliffe, New Jersey, 1959 pp. 2-3.

(٢٢) تتضح بوادر علم الثقافة والشخصية فيما توصل إليه دور كايم Durkheim من أن الثقافة تندمج فى النفس بحيث تصبح مبدأ هادياً internalised بالفعل فى نطاق الشخصية ذاتها . بيد أن الدراسة الفعلية للثقافة والشخصية لم تبدأ إلا عام ١٩٣٠ تحت تأثير مقالة لإدوارد سابير Edward Sabir بعنوان «The Emergence of the Concept of Personality in a study of Cultures», Journal of Social Psychology, v. (1934) 408-415.

وفى البداية ، ففى هذا الميدان نجد أن التحليل النفسى قد رجح على الأنثروبولوجيا وكان كثير من رواد الثقافة والشخصية مثل اريش فروم Erich Fromm وإبرام كاردينر Abram Kardiner وايريك اريكسون Erik Erikson هم أنفسهم محللون نفسانيون .

(٢٣) M. Brewster, «Anthropology and Psychology.» in John Gillen, ed., for a Science of Social Man, Macmillan, New York 1954, p. 35.

أنظر أيضاً :

Milton Singer, «A Survey of Culture and Personality Theory and Research,» in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1961, p. 65 and George Devereux, «Two Types of Modal Personality Models, Ibid., p. 236.

(٢٤) Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of Anthropology to Modern Life, Whitlessey House, New York, 1949 p. 202.

(٢٥) يجب أن أبرز مع هذا أن البحث فى العلاقات بين الممارسات الثقافية المحددة وبين جوانب محددة من الشخصية ما يزال اجتهادياً . وهذا البحث معقد بسبب الحاجة إلى

التمييز بين الآثار على الشخصية المترتبة عن (١) ممارسات الثقافة (٢) العوامل التكوينية للطفل أو مجموعة معينة وأخيراً (٣) عادات أم بعينها .

(٢٦) William H. Sewell, «Infact Traning and the Personality of the child,» The American Journal of Sociology, LVIII (September 1952), 150-159.

(٢٧) Kluckhohn, op. cit., p. 201.

وعلى أية حال فان الشخصية برمتها لا يمكن أن تفهم إلا فى ضوء الخبرة الطفولية بكليتها بالإضافة إلى ضغوط المواقف بحياة الراشد .

(٢٨) إن أحسن تلخيص لهذا الاتجاه يتمثل فى المبادىء الأساسية لمفهوم أنماط الشخصية الأساسية لدى رالف لينتون Ralph Linton وهى : (١) إن الخبرات المبكرة للفرد تترك أثراً مستمراً على شخصيته ، (٢) إن الخبرات المماثلة سوف تؤدى إلى إنتاج تشكيلات شخصية مشابهة لدى الأفراد الذين يخضعون لتلك الخبرات ، (٣) إن الأساليب التى يستخدمها أفراد أى مجتمع فى رعاية الأطفال وتنشئتهم إنما تنظم تماً للثقافة ولسوف تميل إلى أن تكون مماثلة على الرغم من أنها لا يمكن أن تكون متطابقة ، بسبب وجود الأسر المتباينة فى نطاق المجتمع ، (٤) إن الأساليب الخاضعة للنمط الثقافى المستخدمة للعناية بالأطفال وتنشئتهم إنما تختلف من مجتمع لآخر . انظر :

Ralph Linton's Introduction to Abram Kardiner The Psychological Frontiers of Society Columbia University Press New York 1945, p. VII.

(٢٩) Cf. Margaret Mead, «The Implications of Culture Change for Personality Development,» American Journal of Orthopsychiatry, XVII, 1947, pp. 633-646.

(٣٠) Cf. Erich From, The Sane Society Routledge and Kegan Paul, London, 1956, p. 79-80.

(٣١) Cf. John M.W. Whiting and Irvin L. Child, Child Training and Personality : A Cross-Cultural Study Yale University Press, New Haven, 1953, p. 2.

(٣٢) Ruth Benedict «Configurations of Culture in North America,» American Anthropologist, XXXIV (1932), 24-28.

« إن الثقافات .. هى علم نفس فردى قد ألقى به على نطاق واسع على الشاشة ، وقد أعطى نسبا هائلة وفترة زمنية طويلة » . بيد أن تشكيلا كهذا يتعرض بطريق مباشرة لخطر فقد الأصالة أو الشخصية .

(٣٣) Margaret Mead, Male and Female : A Study of the Sexes ina Changing World, Morrow, New York, 1949.

(٣٤) لقد انتقد الاتجاه الشكلى على أساس أنه بتأكيده على نمط واحد للشخصية أو على أنماط قليلة متفق عليها ، فان هذا يبخس بتشكيلات من السلوك الفردى مما تتيح إحدى الثقافات الفرصة أمامه للظهور . انظر :

Melville, J. Herskovits, Cultural Anthropology Knopf, New York, 1955, p. 3.

بيد أننا ينبغى أن نلاحظ أن ميد وبينيدكت كانتا تتحدثان عن الثقافات البسيطة .

(٣٥) Abram Kardiner, The Individual and His Society : The Psychodynamics of Primitive Social Organisation, Columbia University Press, New York, 1939; and The Psychological Prontiers of Society, Columbia University Press, New York, 1945.

انظر أيضا :

Melvill J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, New York 1955, p. 337.

(٣٦) إنه كما أشار لينتون **Linton** فى كتابه The Study of man فان كل شخص يحتل « مكانة » معينة أو وضعا اجتماعيا ، كوظيفة المدرس أو المحامى أو الأب ، ويكون « دوره » أى نوع السلوك الذى يتوقع المجتمع من الشخص القائم فى تلك المكانة . والمكانات الاجتماعية وهى التى تتزايد مع تزايد سن الإنسان إنما تتحدد منذ الطفولة المبكرة فى ضوء جنسه (ذكر وأنثى) ولربما بترتيبه بين الأشقاء وفى ضوء طبقته وبغير ذلك من مكانات وأدوار مما يكتسبه . وبعض المكانات « تناط » **ascribes** بالشخص أى تكون ثابتة وغير قابلة للتغير ، وهناك مكانات أخرى « تكتسب » ، أى تختار ويصل إليها الشخص من خلال جهده .

(٣٧) Ralph Linton, The Cultural Background of Personality, Appleton Century, New York, 1945, p. 130.

« ففى نطاق ثقافة ما » ... فان الأنماط الفرعية للشخصية المتميزة قد تنمو من المواقف المختلفة فى حيوات الأشخاص الذين يلعبون أدواراً مختلفة فى مجموعة معينة . ويطلق لينتون على هذه « الشخصيات ذات المكانة » **status personalities** ويعرفها بأنها « أشكال استجابة مرتبطة بالمكانة » .

«status Linked response configurations»

(٣٨) على الرغم من أن ريزمان **Riesman** ليس انثروبولوجيا بمعنى الكلمة فانه مع هذا له أهمية كبيرة للانثروبولوجيين ، وذلك من جهة لأوصافه « للتوجيه الداخلى والتوجيه الخارجى » **inner and other-directedness** كموضوع رئيسى فى الشخصية القومية الأمريكية فهى إسهام هام فى فهمنا للسلوك الثقافى الأمريكى . ومن جهة أخرى

فان منهجه فى مقابلة أشخاص مختارين بعناية كمصادر للمعلومات حتى يبنى إفراضات شبيهة بالطريقة التى يتبعها الأنثروبولوجيون فى إعادة بناء الكليات الثقافية بعيداً عن مواد مبعثرة ومن قليل من مقدمى المعلومات الأحياء . انظر :

Margaret Mead «National Character and the Science of Anthropology,» in Seymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., Culture and Social Character : The Work of David Riesman Reviewed, Free Press of Gleneoe, New York, 1961, pp. 15-25.

(٣٩) Cf. Margaret Mead's review of The Lonely Crowd in the American Journal of Sociology, LVI (March 1951) 496-497, and Robert Gutman and Dennis Wrong «David Riesman's Typology of Character,» in Seymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., Culture and Social Character : The Work of David Riesman Free Press of Glencoe, New York 1961, p. 298.

(٤٠) لقد سبقت الإشارة إلى أن فئات ريزمان اجتماعيه تاريخيه أكثر منها سيكلوجية – أعنى أنها تنطبق على سياق اجتماعى وتاريخى وليس على صلب الشخصية – ويجب لذلك أن تترجم نفسياً إذا ما أريد لها أن تطبق على الأفراد . وهو يعير اهتماماً قليلا بسمات الشخصية الفردية أكثر من اهتمامه بأنماط السلوك والأفكار المعبر عنها بها ، مثل طرق التفكير أو الشعور أو السلوك الشعبية والطقوس الجمعية والمعتقدات الشعبية . وهو يعنى أيضاً أن طابع الشخصية لمجتمع ما قابلة للتطبيق بازاء كثير من الأمزجة والشخصيات . انظر :

Elane Graham Sofar, «Inner-Direction, Other - Direction, and Autonomy : A Study of College Students», in Soymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., Culture and Social Character : The Work of David Reviewed, Free Press of Glencoe, New York, 1961, pp. 319-329, and Robert Gutman and Dennis Wrong, «David Riesman's Typology of Character,» Ibid, pp. 310-311.

(٤١) Robert Gutman and Dennis, Wrong make this critism of Riesman and Fromm in «David Riesman's Typology of Character» Ibid., pp. 306-307.

(٤٢) المرجع السابق ص ٣٠٣ .

(٤٣) Millton Singer, «A Survey of Culture and Personality Theory and Research,» in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally, Row, Peterson, Evanson, Illinoiss, 1961, pp. 40-41.

نقول بوجه عام أن برنامج المصدقة على « بنيان الشخصية الأساسى » و « الشخصية التشكيلية» configurational personality وغير ذلك من انحرافات عن الشخصية

النموذجية من المعلومات عن الثقافة والمؤسسات الاجتماعية قد خيبت التوقعات القديمة . ولم يؤد إدخال المعلومات السيكولوجية عن الشخصيات الفردية إلى براهين على أن « غالبية كبيرة » أو « حشداً كبيراً » من الأفراد فى إحدى الثقافات يتطابق مع شخصية سائدة . ولقد اتضحت بعض الميول الأساسية فى المعلومات السيكلوجية ، ولكن « الأنماط المشروطة » madal types أقل فى العادة بكثير من غالبية الأفراد والتباين الفردى بالأنماط ملفتة النظر كالتشابهات .

(٤٤) انظر :

Alfred R.L. Lindesmith and Anselm L. Stauss; «A Critigue of Culture and Personality Writings», American Sociological Review, XV, No. 5, (October, 1950), 387-599.

(٤٥) Cf. Gordon W. Allport, Becoming : Basic Considerations for a Psychology of Personality, Yale University Press, New Haven, 1955, p. 34.

(٤٦) وكما يقول اولبورت Allbort :

... فان الأحاسيس الخلقية وأنماط الحياة لدى معظم الناس إنما تصل إلى ما هو أبعد من العادات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلى التى درجوا عليها أول الأمر . وإذا نحن نظرنا فى أنفسنا فاننا نلا حظ أن أخلاقيتنا القبلية تبدو لنا سطحية نوعا بالنسبة لتكاملنا الشخصى . نعم إننا نطيع التقاليد المتعلقة بالحشمة والذوق وضبط النفس ، ولدينا كثير من العادات تشكلنا جزئياً كصور فى مرآة لبيتنا ولطبقتنا ولطرق الحياة المتصلة بالثقافة . ولكننا نعلم أننا قد اخترنا وأعدنا تشكيل هذه الطرق إلى درجة ملحوظة وتجاوزناها .

وأيضاً :

إننا لا نستطيع بأى حال أن ننكر أن الاتجاه الثقافى يقدم عوامل ذات قيمة. ومع هذا فان تكامل الشخصية هو دائما العامل الأكثر أساسية . وبينما نتقبل قيماً معينة باعتبار أنها مناسبة ، وهامة لطريقنا الشخصى للنمو ، فإنه يصدق بنفس القدر أننا جميعاً ثائرون ومنحرفون وفرديون . ونحن ننبذ بعض العناصر فى ثقافتنا تماما وكثير منها نتقبله كمجرد عادات مناسبة ، وحتى تلك العناصر التى نخصصها حقاً ، فاننا نعيد تشكيلها لكى تلائم نمط حياتنا الشخصى . فالثقافة هى شرط اللياقة ، ولكنها ليست ذاتها المصدر الوحيد للياقة.

(٤٧) Clyde Kluckhohn and Henry A. Murray, «Personality Formation : The Determinants», in Clyde Kluckhohn, Henry A Murray, and David M. Schneider, eds., Personality in Nature, Society and Culture, Knopf, New York, 1959, p. 59.

إن الثقافة لا تحدد فقط ما يتعلمه الفرد كعضو فى مجموعة – ولا تحدد إلى حد بعيد ما يتعلمه كفرد معين ، وكعضو بأسرة بالذات . فاختيار كل شخص من تعاليم الثقافة

وتفاعلاته ،مهما فان له صفة فردية بسبب هذه الخبرات الخاصة والأمزجة الخاصة ... ولكن التباين يستمر أيضاً لأن أولئك الذين تعلموا مؤخراً يصبحون مدرسين . وحتى أكثر المدرسين محافظة سوف يعطون الثقافة صفة شخصية خاصة تتمشى مع مزاجهم وخبراتهم الخاصة فى الحياة .

(٤٨) إنى مستعد للاعتراف بأن هناك استثناءات كثيرة لهذه الأمثلة ، ولكن الأساس النظرى متين بدرجة كافية .

(٤٩) George Devereux, «Two Types of Model Personality Models,» in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally Row, Peterson, Evanston Illinois, 1961, pp. 236-238.

... إن الحركات والعمليات الاجتماعية سواء منها المنظم والتلقائى إنما تكون ممكنة لا لأن جميع الأفراد المشاركين فيها تكون لديهم دوافع متطابقة (واجتماعياً sociologistically) بل لأن تشكيلة من الدوافع الذاتية قد تنشد بحق وتجد منفذاً متناغياً ذاتياً بنفس نمط النشاط الجمعى . وهذا ينطبق بنفس القدر على الحركات الثورية الثقافية وعلى التطابق بعيد المدى .

وأيضاً :

... قد يجد تشكيلة من الأفراد مدفوعة بدوافع ذاتية إلى حد بعيد ومختلفة أن عملية واحدة بذاتها بالمجتمع يمكن أن توفر إلى حد بعيد إشباعات معينة طالما رغب فيها ... وهكذا نجد أن الناس يتوجهون إلى الكنيسة لكثير من الأسباب ... وجميعهم يستمدون ارتياحا فى أدائهم لهذه العملية ، على الرغم من أنهم لا يتجهون إلى ذلك بوساطة مجموعة متجانسة من الدوافع ، ولا بدافع اجتماعى جمعى .

(٥٠) يقول برت كابلان Kaplan معلقاً على مقالة ديفيريه Devereu :

« إن عدداً صغيراً من الدافعيات المختلفة قد تدعم تشكيلة واسعة من ألوان السلوك المختلفة ، أو أن مجرد دافعيات متباينة لدى مختلف الأشخاص قد تكون الأساس لنفس دور السلوك . وحيث أن أياً من ذلك يمكن أن يكون هو الحالة ، فان الدافعيات تتحرر من متطلبات الدور ، ونحن نضطر إلى البحث عن مفهوم ذهنى جديد عن العلاقة بين الاثنين . انظر :

Bert Kaplan, «A Final Word,» in Bert Kaplan, ed., op. cit., p. 663.

(٥١) Anthony F. Wallace, «The Psyehic Unity of Human Groups in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross - Culturally, Row, Peterson, Evanston, 1961, pp. 131-132.

(٥٢) Gordon W. Allport, Pattern and Growth in Personality, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961, p. 170.

(٥٣) Clyde Kluckhohn, Mirror For Man; The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York 1949, pp. 199-200.

والتغيير لا يتم بمعزل عن الاتجاه العام للثقافة فان تغيراً عشوائياً فى طريقة تنشئة الطفل لن يؤدى فجأة إلى تعديل شخصية الفتى على النحو المرغوب ، وقد كان هذا هو الفرض الخاطىء الذى تعتمد عليه بعض جوانب حركة التربية التقدمية ، ففى تلك المدارس كان الأطفال يعدون لعالم لا يوجد إلا فى خيال وأحلام جماعة من التربويين وعندما يترك التلاميذ هذه المدارس فانهم إما يرتدون إلى حياتهم الأولى التى تشربوها من أسرهم وذويهم وإما أن يهيموا على وجوههم ثائرين على نماذج حياة المجتمع الكبير » .

(٥٤) إن الجوهرية كمدرسة للفكر التربوى لا تنتمى إلى فلسفة بعينها ، وتعتقد هذه المدرسة بأن جوهر التربية يكمن فى خدمة التلميذ لموضوعات الدراسة ، وقد تأسست الجوهرية فى أوائل الثلاثينات وكان من بين زعمائها

Isaac L. Kandel, Frederick Breed, William C. Bagley

وقد عادت إلى مسرح الشهرة مرة أخرى فى الخمسينات عند ظهور النهايات المحافظة فى التربية ويستطيع القارئ أن يجد عرضاً موجزاً ولكن صادقاً للجوهرية فى كتاب

William W. Brickman : «The Essentialist Spirit in Education» School and Society, LXXXVI, (October 1958).

إن روح الجوهرية - كما يقول بريكمان Brickman تكمن فى أهداف ومثل المدرس أو الإدارى أكثر مما تكمن فى حركة منسقة ومنظمة ويقول بريكمان :

« إن الجوهرية حالة عقلية تعترف بالدور الذى يلعبه مقرر دراسى محدد فى صلب البرنامج التعليمى بالإضافة إلى اعترافها بالحاجة إلى معرفة حاجات وقدرات المتعلمين وتضع الجوهرية المدرس فى مركز العملية التعليمية وهذا المدرس يحتاج إلى قدر من التربية المتحررة ومعرفة أكاديمية فى تخصص من التخصصات وفهم عميق لعلم نفس الطفل وسيكلوجية العملية التعليمية بالإضافة إلى القدرة على نقل الحقائق والمثل إلى الجيل الناشئة واحترام الأصول التاريخية والفلسفية للتربية والإخلاص الجاد فى عمله . ومثل هذا المدرس يكون معداً لأنه يدرس أساسيات المقررات الدراسية الرئيسية المتضمنة فى التراث الإنسانى والاجتماعى والعلمى والجمالى إلى شباب الأمة . أما المهارات الأخرى التى تقع على المحيط الخارجى لدائرة المدرسة فيجب أن يترك أمر تدريسها للوسائط والأفراد المعدة لذلك خير إعداد .

(٥٥) الوجودية مذهب فكرى عالمى حديث بدأ يظهر فى أعمال مفكرى القرن التاسع عشر مثل **Friedrich Nierzsche, Soren Kierkegaard,** وفى مقدمة أعلام المذهب الوجودى كل من **Karl Jaspets, Martin Heidegger**

Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel

ويعتبر من أهم مبادئ المذهب الوجودى الاعتقادى بأن الفرد مسئول مسئولية كاملة عن جميع اختياراته ولقد ناقشت معنى الوجودية بالنسبة للتربية فى مؤلفى :

Existentialism and Education, philosophical library, New York, 1958, and Science Edition, Wiley, New York, 1964.

الفصـــل الرابـــع

(١) فقد فقدت ثقافات Inca و Aztec مثلا صفوتها نتيجة للفرد الأجنبى ولم يمكن إعادتها للوجود .

(٢) Jules Henry, «A cross-Cultural Outline of Education» Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960) p. 304.

(٣) نفس المصدر ص ٢٢٧ .

(٤) Robert Redfield «The Folk Society» American Journal of Sociology, LII, No. 4, (1947) 293-308.

(٥) Wendell Oswalt, Nadaskiak : An Alaskan Eskimo Community, University of Arisona Press, Tucson, 1963, p. 148.

المجتمع الشعبى مجتمع صغير أمى ومنعزل تقريباً ، ويوجد لديه إحساس بالوحدة الاجتماعية وقدر ضئيل من تقسيم العمل اللهم إلا على أساس السن والجنس وفى نفس الوقت نجده كلا متكاملا فنلاحظ قدراً ضئيلا من الفردية وتقوم العلاقات الاجتماعية فيه على أساس شخصى جداً ، أما المجتمع الحضرى فتمثل الخصائص المقابلة لخصائص المجتمع الشعبى .

(٦) أنظر Henry نفس المصدر ص ٢٩٦ وإننى لمدين حقاً للأستاذ هنرى للمعلومات المتضمنة فى الصفحات السابقة .

(٧) Dorothy Lee, Freedom and Culture, Printice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959, p. 163.

(٨) نفس المصدر ص ١٣٢ — ١٤٠ .

(٩) Cf. Jules Henry, Culture Against Man, Random House, New York, 1963 pp. 8-9, 17-18.

(١٠) نفس المصدر ص ٩ — ١٠ .

(١١) Margaret Mead, New Lives for old, Cultural Transformation-Manus 1928-1953, Morrow, New York, 1956.

وانظر أيضاً :

Wendell Oswalt, Napaskiak; An Alaskan Eskimo Community, University of Arizona Press, Tusson, 1963.

(١٢) إلا أنه فى معظم المجتمعات البدائية يتم تدريب المراهقين واختبارهم لدخول حياة الرجولة عن طريق حفلات التدريس .

(١٣) سأشير إلى مزيد من الأسباب فى الفصول التالية .

(١٤) من أمثلة هذا النزاع اليوم ما نجده فى الولايات المتحدة عن قضية الوطنية هل يجب تلقينها للنشء أم هل تترك لتنمو عن طريق مجريات الأحداث أم هل يجب أن تحلل تحليلا ناقداً .

(١٥) Margaret Mead, Our Educational Emphasis in Premitive Prespective, in George D. Spindler ed. Education and Culture, Anthropological Approach, Holt Reinhart and Winston, New York, 1963, P. 316.

(١٦) نفس المصدر ص ٣١١ .

(١٧) Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960), 296-297.

(١٨) Margaret Mead, «Why's Education Obsolescent» ? in Ronald Cross, ed., The Teacher and the Taught : Education in Theory and Practice from Plato to J. Conant, Dell, New York, 1963, p. 268.

(١٩) ويحدث هذا – على حد قول هنرى – عندما تكون هناك لحظات حرجة فى العملية التربوية تفرض على التلميذ ضغوطاً كثيرة لكى يتعلم موضوعات ناقصة فى وقت ضيق محدود » .

(٢٠) وقد حاولت عامداً أثناء عرض الكثير من النقاط فى هذا الفصل أن أبسط العموميات ، وذلك بقصد التوضيح ، ويجب أن يذكر القارىء أنه لو أمعنا النظر فى دراسة المجتمعات البدائية لقادنا ذلك إلى معرفة المزيد من خصائصها .

الفصـــل الخـــامس

(١) وتبدو التكنولوجيا فى الثقافات الحديثة كالفارس السباق وذلك لكونها تتغير بتكدسها وليس بتبدلها . ونظراً لهذا فاننا نجد احتراماً فنياً يعود إلى آخر ، وتبدو نتائج التغير معقدة إلى حد كبير . بينما نجد التغير فى القيم والمتعقدات يقتضى بصفة عامة تبديلا ت كاملة . وكما عبر عنها هونجمان Honigmann « إن التجديد فى النظام الا جتماعى وفى المعتقدات نادراً ما يقوم على أساس نفس السلوك القديم – بل على العكس نجده يحبذ فكرة تعديل هذا السلوك عن طريق تبديله لغيره . أما فى حالة الأساليب الفنية وما يصحبها من مصنفات فان المخترعات الثانوية كثيراً ما تضاف إلى الاختراع الأساسى » .

John J. Honigmann The World of Man Harper, New York 1959 p. 252.

ويمكن أن تتأثر سرعة التغير الثقافى بعوامل أخرى مثل العقيدة السياسية كما هو الحال فى روسيا الحديثة والصين وفى ألمانيا الا شتراكية .

(٢) Harold L. Hodgkinson, Education in Social and Cultural Perspectives, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey 1962 pp. 110-140.

(٣) Robert Redfield and Lloyd W. Warner, «Cultural Anthropology and Modern Agriculture», Farmers in a Changing World, 1940 Yearbook of Agriculture, United States Government Printing Office, Washington D.C. اقتبـــــاس **Dorothy Lee, Freedom & Culture, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey, 1959, p. 16.**

(٤) Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960) 275.

(٥) Sidney Hook, Education for Modern Man : A New Perspective, Knopf, New York, 1963, p. 87.

التغيرات التربوية بذاتها كافية للتأثير فى التغير الا جتماعى الأساسى ، وأن تحولا تربوياً جذرياً يمكن أن يبدأ دون تغيرات اجتماعية عميقة .. إن هاتين النظرتين على درجة كبيرة من الخطأ ومن الآراء الخاطئة أيضاً القول بأن التربية تساهم مساهمة ضئيلة أو معدومة فى المجتمع المتغير ، وأن الإصلاحات التربوية الشاملة غير ممكنة قبل أن تنهض الأمة بنفسها .

(٦) نفس المصدر P. 92 :

إن الخطوات الفاصلة فى التحول الاجتماعى تعتمد على الأزمات والنكسات ، وهذه لا تأتى محصلة للتربية ولكن بفعل التطورات الاقتصادية والتكنولوجية وفرص الحرب ، وما تفعله التربية هو أن تهيىء اتجاهات ومثل الناس من خلال الطرق والوسائل الناقدة وتجعلها بارزة أثناء حدوث الأزمات ، يمكنها أيضاً أن تنمى فى الفرد نموذجاً بعيد المدى من المعقولية والقدرة على الحكم وهذا يمكن أن يكون استراتيجية فاصلة فى حل المشكلات قصيرة الأجل التى من مخلفاتها تكتب المادة الكبرى للتاريخ المعاصر .

انظر أيضاً :

John Childs : Education and Morals An Experimental Philosophy of Education, New York, Appleton-Century crofts, 1950, p. 114.

(٧) Hook نفس المصدر السابق p. 111

ويقترح سدنى هوك Sedney Hook لأولئك التربويين الذين لازالوا يطمعون فى تأثير مباشر ومحدد على المجتمع خطوتين إضافيتين : مساعدة التلاميذ لأن يجدوا أعمالا مناسبة والحصول على منصب فى جهاز قومى للتخطيط الاقتصادى والاجتماعى .

(٨) Anthony F.C. Wallace, Culture and Personality, Random House, New York, 1961, p. 119.

عندما تكون الثقافة غير متجانسة وسريعة التغير فانه من الممكن أن ينتج عن ذلك تنوع فى نماذج الشخصية أكثر مما نجد فى الثقافة المتجانسة البطيئة التغير ونجد كلا من نماذج الشخصية التى تنتج فى الثقافة غير المتجانسة تبدو ثابتة داخليا شأنها فى ذلك شأن الثقافة الثابتة المتجانسة . وعلى ذلك فان المشكلة بالنسبة للمجتمع المركب (المعقد) ليست هى مشكلة انفصال شخصيات أفراده ولكنها تتمثل فى احتمال طغيان المنظمات الثقافية الاجتماعية على إمكانيات الأفراد ، وإذا ما حدث ذلك فان أفراداً كثيرين سوف يعانون من الحرمان والإحباط ، ويعاسون من الأمراض النفسية والعصبية ويأتى ذلك نتيجة لعجز النظام عن تلبية حاجة أفراده .

(٩) Margaret Mead, «The Impilications of Culture Change for Personality Development», American Journal of Orthopsychiatry XVII, (1947), 633-646, & Ernest Beaglehole, «Cultural Complexity and Psychological Problems» in Patrich Muliahy, ed., A Study of Interpersonal Relations, Hermitage House New York, 1949.

(١٠) Robert M. Hutchins, The Conflict in Education in a Democratic Society, Harper, New York, 1953, p. 69.

« لا يتم تطوير المجتمع عن طريق حشر برنامج الإصلاح الاجتماعى فى حنجرة المجتمع من خلال المدارس وما شاكلها ، ولكن ذلك يتم عن طريق تطور الأفراد الذين يكونون هذا المجتمع » . ويجب أن يتذكر القارىء أن كلمة « يطور » كلمة محملة بالقيم . فكل رجال التربية مثلا يسعون إلى « تطور » الفرد ولكن كيفية التطوير تعتمد على نظرية كل منهم فى القيم وكذلك فان كل رجال التربية يرغبون فى توجيه المدرسة نحو « الامتياز » ولكن لم يتكون .. هذا الامتياز يتوقف على مفهوم كل منهم عن الحسن .

Isaac L. Kandel, Conflicting Theories of Education, Macmillan, New York 1939, p. 32.

إن الهدف الأسمى للتربية هو أن تنتج النموذج ، تنقل التراث الاجتماعى ، وتساعد الفرد على التوافق مع المجتمع .

(١٢) نفس المصدر **Robert M. Mulchins pp. 50-51**

(١٣) نفس المصدر السابق **pp. 52-53**

(١٤) **Theodore Brameld, Education for the Emerging age Newer Ends and Stronger Means, Harper, New York, 1961, p. 34.**

وقد كانت التقدمية شأنها فى ذلك شأن الثقافة الأمريكية تعنى بوصف طريقة فعالة للتدريب الذكى أكثر من عنايتها بصياغة الأهداف التى لا غنى للطريقة عنها .

(١٥) **Theodore Brameld; Philosophy of Education in Cultural Perspective, Dryden, New York, 1953 pp. 183-189.**

(١٦) **Theodore Brameld : Toward a Reconstructed Philosophy of Education, Dryden, New York, 1956, pp. 328-329.**

إن سيطرة الأغلبية على المؤسسات الرئيسية والموارد الثقافية هو الامتحان الأعظم للديمقراطية وأن الشعب العامل يحق له أن يسيطر على المؤسسات والموارد الرئيسية فى المجتمع حتى يصبح العالم بحق ديمقراطيا .

(١٧) نفس المصدر **P. 338**

(١٨) **George D. Spindler's review of Theodore Brameld The Remarking of a Culture, in Harvard Educational Review, XXXI, No. 3, (Summer 1961), p. 348.**

(١٩) ولمعرفتى بالأستاذ براميلد **Brameld** فانى متأكد بأن هذا النقد الأخير لا يضايق أياً منا فان كلينا يعتقد – لأسباب مختلفة – بأن التغير الصحى فى المجتمع الحديث بواسطة الأفراد الأكفاء عقلياً ونفسياً يعتبر حركة معاكسة ومرغوبا فيها ضد الجماعية التى لا تقبل الاختيار .

(٢٠) Harold L. Hodghinson, Education in Social and Cultural Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey 1962, p. 111.

(٢١) وقد اعترف براميلد Brameld نفسه بأن « التجديدية » أقل صلة بالجو الثقافى الحاضر عنها فى الخمسينيات بالرغم من أنه يعتقد بأن الوقت لم يحن بعد « للتجديدية » (لنسود) انظر له فى هذا الصدد :

Education for the Emerging age ; Newer Ends and Stronger Mans, Harper, New York, 1961, p. 1.

(٢٢) Ashley Montagu, Education and Human Relations, Grove Press, New York, 1958, p. 22.

« من أخطر الأشياء فى العالم الذكاء الذى لا يكون إنسانياً » ..

(٢٣) نفس المصدر pp. 28-29, 95

(٢٤) نفس المصدر pp. 22, 95, 163-166.

بالنسبة لمونتاجو Montagu يعتبر الإعداد للأمومة هو جوهر تربية البنت .

(٢٥) Ruth Bendict, «Transmitring our Democratic Heritage in the Schools», in Blainc E. Mercer and Edwin R. Carr, eds., Education and the Social Order, Reinhart, New York 1957, p. 213.

(٢٦) W.L. Warner, Robert J. Havighurst, and Martin B. Loeb Who Shali Be Educated ? Harper, New York, 1944, p. 143.

وطالما استمر نظامنا الاجتماعى الحاضر فانه لا بد أن تطوع التربية له ، وإلا فانه سوف نخرج جيلا أو عدة أجيال من الأطفال غير المتكيفين اجتماعياً ومن الشباب غير السعيد ؛ والمدرسة الأمريكية – رضينا أم لم نرض – يجب أن تنشط لكى تحقق الديمقراطية فى نظام تتوازن بعض أجزائه فقط ، وعندما يتغير نظامنا الاجتماعى فان المدرسة سوف تصبح قادرة على تعليم تلاميذها للفلسفات الاقتصادية والسياسية والعلاقات الإنسانية التى هى فى حالة صراع حاد مع النظام الاجتماعى السائد فى الوقت الحاضر .

(٢٧) Anthony F.C. Wallace, «Schools in Revolutionary and Comservative Societies», in Fredrick C. Gruber, ed. Anthropology and Education, University of Pennsylvauis Press, 1961, pp. 25-54.

(٢٨) A.K.C. Ottoway, Education and Society : An Introduction to the Sociology of Education, Routledge and Kegan Paul, London 1953, p. 56.

ويمكن القول بصفة عامة بأن التربية التى يقدمها المجتمع فى وقت من الأوقات تتحدد بالعوامل والقوى الاجتماعية التى يمكن تعريفها على أنها مجموعات الناس الذين يحاولون إحداث تأثير أو تغيير اجتماعى ، وعندما تبدأ طبيعة المجتمع فى التغير من خلال تفاعل الحاجات الاجتماعية تبدأ الأساليب والقيم التربية فى التغيير على السواء ، ويمكن أن نتساءل فى هذه الحالة : أليست التربية ذاتها قوى اجتماعية ؟ ومن ناحية هذا صحيح لأن التربية قوة من حيث كونها تعضد وتنمى التغير فى الأهداف الاجتماعية التى أقرها أولئك الذين هم فى موقع السلطة والنفوذ ، ومن ناحية أخرى نجدها (المدرسة) لا تبادر بالتغير .

(٢٩) نفس المصدر ص ١٢ .

تستخدم التربية فى المجتمع الديمقراطى لوظيفة معينة ، وهى الإعداد للتغير الاجتماعى وهذه إحدى وظائفها الابتكارية ، إنها تعد الأطفال للتغير عن طريق تشجيع الاتجاهات الناقدة ولكن ذلك لا يتم قبل أن يتقبل المجتمع هذه الاتجاهات ويتبناها ضمن قيمه الاجتماعية .

الفصـــل الســـادس

(١) Ina Corinne Brown, Understanding Other Cultures, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1942, p. 50.

(٢) مثال ذلك ما نجده بين الجكستلا هوكا Juxtlahuaca فى المكسيك من أن الصعود نحو الكبار عملية مستمرة فيما عدا بعض التحولات الدقيقة من (١) المهد إلى الطفولة المبكرة عندما يحدث فطام مفاجىء ويتحول الأطفال من النوم مع آبائهم إلى النوم بمفردهم أو مع الصغار . (٢) من الطفولة المبكرة إلى الطفوله المتأخرة وتتميز بتوقعات كبيرة من المسئوليه والطاعة والاعتماد على النفس . راجع فى ذلك :

Kimball Romney and Romanne Romney «The Mexiecans, of Juxtlahnaca, Mexico», in Beatrice B. Whiting, ed., Six Cultures : Studies of Child Rearing, Wiley, New York, 1963, p. 630.

(٣) أنظر :

William F., Nydegger, «Tarong An Ilacos Barrio in the Philippines,» فى نفس المصدر السابق p. 820.

(٤) Grace Graham, The Public School in the American Community, Harper and Row, New York, 1963, pp. 159-160.

(٥) John L. Fischer and Ann Fischer, «The New Englanders of Orchard Town, U.S.A.» in Whiting. p. 967.

(٦) Nydegger and Nydegger pp. 834-835.

(٧) George D. Spindler, «Personality, Sociocultural System, and Education among the Menomini», in George D. Spindler, ed. Education and Culture : Anthropological Approaches, Holt Reinhart and Winston, New York, 1963, p. 381.

وطبقا لاسبندلر Spindler فان الطفل فى سن الخامسة فى قبائل مينومنى menomini الهندية يكون على وعى – ولو بسيطا – بكل الأدوار والمواقف الاجتماعية فى قبيلته .

(٨) وعلى ذلك فان كثيراً من الآباء يمارسون سلطة فوق الأطفال قبل سن المدرسة إما بمفردهم أو يشترك معهم فى ذلك زوجاتهم (بدرجة أقل) راجع :

Fischer & Fischer المرجع الأسبق pp. 971-971

(٩) انظر Spindler المرجع السابق pp. 381-382.

(١٠) انظر Nydegger & Nydegger المصدر الأسبق pp. 820-821

(١١) Ruth Benedect, «Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning», in W. Martin & C. Stendler, eds., Readings in Child development, Harcourt Brace, New York, 1954, pp. 142-148.

(١٢) Dorothy Lee, Freedom & Culture, Prentice-Hall, Engiewood Cliffs, New Jersey, 1959, p. 11.

(١٣) Margaret Mead, Coming of Age in Samoa, New American Library, New York, 1950.

(١٤) Fischer & Fischer المصدر الأسبق pp. 946-965

(١٥) Ruth Benedict المصدر الأسبق pp. 142-148

(١٦) نفس المصدر p. 145

وتذكر بنيدكت Benedict أن هندياً من قبيلة الفراب كان يفتخر بعناد ابنه بالرغم من أن الوالد نفسه هو الذى كان يستحق اللوم ويقول الأب فى هذا الصدد : إنه سوف يصبح رجلا ..

(١٧) Dorothy Lee, المصدر لأسبق pp. 12-13

(١٨) Jules Henry, Culture Against Man, Random House, New York, 1963, p. 237.

(١٩) إن الا نفصال بين سلوك الطفل وسلوك الكبير فى هذا الصدد نفسه (أى ضبط الا نفعالات) يأخذ فى الا ختفاء ليس بسبب الصعوبة فى الا ستمرار ولكن لأن العالم بما فيه الآباء لا يكافئون على ضبط النفس كما لا يوجد بديل مرض عن الا نفماس .

(٢٠) Margaret Mead, Coming of age in Samoa, American Library New York, 1950, p. 154.

وانظر أيضاً مقالتها The Yrnml Adult فى

E. Ginzbery ed., Values & Ideals of American York, Columbia University Press, New York, 1961.

وتكتب ميد Mead قائلة إن تأكيد الثقافة الأمريكية على التعارف والاختلاط بين الجنسين يضيف إلى القلق الذى يعانيه المراهق حيث إنه تنقصه قيم ثابتة خاصة به وفى نفس الوقت لا يستطيع أن يصمد إزاء ضغط الجماعة عليه لكى يغمس نفسه فى أنشطة جنسية قد لا يكون راغباً فيها ، والأولاد بصفة خاصة – وهم أبطأ فى النمو من البنات غالباً ما يجبرون على مصادقة الإناث ولا يجدون أنفسهم مستعدين لذلك فسيولوجياً ونفسياً على السواء وبدلا من أن يكونوا صداقات عميقة مع قرنائهم من الأولاد يلجأون إلى عدم الثقة فيهم لأنهم يمثلون دور المنافسة لهم على البنات .. وطبقا لميد Mead فان العلاقة المبكرة وغير

الناضجة مع الجنس الآخر تؤدى إلى تنمية روح العداوة بين الجنسين : عداوة الأولاد للبنات من ناحية وضغط على البنات للزواج المبكر ،مقترن باحتقار للذكور من ناحية أخرى (P. 69)

(٢١) J.S. Coleman, The Adolescent Society, The Free Press of Glencoe, New York, 1961, p. 3.

وانظر أيضاً :

C. Wayne Gordon, Social System of Hizk School, Free Press of Glencoe, New York, 1957.

(٢٢) Franz Boas, Anthropology & Modern Life, Norton, New York, 1928, p. 185.

إنه لمن الضرورى بحث الأزمات والصراعات التى تتميز بها الحياة الفردية فى مجتمعنا ودراستها فى مجتمعات لا توجد فيها مثل قيودنا ولكن قد توجد فيها قيود أخرى وذلك قبل أن تعترض كونها وراثية فى الطبيعة الإنسانية .

(٢٣) Margaret Mead, «Adolercence in Modern & Premitive Societies», G.E. Swanson, T.M. New Comb, E.L. Hartiey et. al. eds., Reucling in Social Psycology, Halt, New York, 1952, p. 537. (Originally in V.F. Calverton & S.D. Schmalkansen, eds., The New Generation, Macauley, New York, 1930.

(٢٤) Margaret Mead, Male & Femole, Morrow, New York, 1949 pp. 143, 176.

(٢٥) Margaret Mead & F.C. Macgugor, Growth & Culture, Putnam, New York, 1951, p. 185.

« يمكننا أن نحاول تغيير ثقافتنا الكلية وبخاصة نماذجنا فى تنشئة الأطفال ، وذلك عن طريق إدخال مزيد من الحرية فى الاختلاف ومزيد من توقع الاختلاف على هذه النماذج » .

(٢٦) Margaret Mead, Coming of Age At Samoa, New American Library, New York, 1950, p. 141.

(٢٧) Margaret Mead, «What is Happening to the American Fomily ?» Journal of Social Casework, XXVIII (1947), 330.

يجب أن نلاحظ أن ميد Mead لا تهاجم الأسرة فى ذاتها ، ولكنها تنتقد ذلك النموذج من الأسرة الأمريكية الذى يغرس التبعية والاتكالية عند الأطفال .

(٢٨) John L. Childs, Education & Morals : An Experimentalist Philosophy of Education Appleton-Century Corfits New York 1950 p. 147.

وكلما استمرت نماذج حياتنا الصناعية الحاضرة فى الحد من فرص مشاركه الصغار مشاركة مباشرة فى حياة مجتمعهم الكبير كلما أصبح التزام المدرسة بتقديم برنامج من الخبرات الا بتدائية الغنية والمتنوعة .. فلا شىء أعمق فى حياة الفرد من الأساليب المخصصة التى تساعده على الا ستجابة مع الظروف والناس على السواء والمدرسة التى تقوم بوظيفتها الخلقية لا تفشل فى توفير مثل هذا الذى من خلاله يستطيع الأفراد غير الناضجين أن يحققوا ذواتهم . انظر أيضاً :

Victor B. Lawhead, «A Curriculum for Citizinship Education,» in Association for Supervision & Curriculum Development, New Insights & the Curriculum, National Education Association, Washington D.C., 1963, p. 267, and I. James Quillen, «The Curriculum & the Attacks on the Public Schools,» in George Z.F. Bereday & Luigi Volpicelli, eds., Public Education in America; A New Interperation of Purpose & Practice, Harper, New York, 1958, pp. 120 & 124.

(٢٩) Victor B. Lawhead نفس المصدر السابق p. 267 :

إن عدم المرونة فى تقسيم اليوم المدرسى إلى حصص كل منها خمسون دقيقة وتقسيم المواد الدراسية إلى دروس مفصلة لشغل هذه الحصص يعطى فرصة ضئيلة للمدرس الذى يرغب فى إشراك تلاميذه فى القضايا الوطنية حيث إن ذلك يتطلب عدم الا لتزام بالتعيينات التقليدية للمواد كما يتطلب وقتاً كافياً للا ستعانة بالخبرات والمصادر الموجودة فى المجتمع (خارج المدرسة) .

(٣٠) نفس المصدر p. 268

(٣١) **Bronislaw malihowski, Freedom & Civilization, Allen & Unwin, London, 1947, pp. 143-146.**

(٣٢) **Richard Church, Language & the Discovery of Reulity, Raudom House, New York, 1961, pp. 138-139.**

إننا نولد جميعاً فى عالم الخبرة البدائية ولدى كل منا إمكانيات – متشابهة ولكن ليست متكافئة – للتعلم وهذه الإمكانيات تخضع فى تطورها ونموها للخبرات الثقافية ذاتها .

فالثقافة البدائية تدعم وتقر وتعضد دائماً الأنماط الأولى أو البدائية من الخبرات بينما نجد المجتمعات الأكثر تقدماً تنزع إلى التحول عن هذه الأنماط واستبدالها بأنماط جديدة .

(٣٣) **Thomas Molnar, The Future of Education, Fleet, New York, 1961, p. 63.**

ونلا حظ أن مولنار **Molnar** هنا – سواء أدرك ذلك أو لم يدركه – لا يهاجم كل التربويين التقدميين ، ولكن مجموعة تعتقد فى التكيف الا جتماعى كهدف أسمى للتربية .

(٣٤) John L. Childs, Education & Morals : An Experimentalist Philosophy of Education, Appictou - Century - Cropts, New York 1950, p. 146.

ننا لا ندرك معنى الشيء أو الموقف عند مجرد تذكرنا للا سم الذى نميزه ، ولكن عندما نعرف ماذا نتوقع منه وكيف نتصرف إزاءه وكيف نستخدمه فى المستقبل .

(٣٥) نفس المصدر pp. 146-147

(٣٦) Lawrence K. Frank, The School as Agent for Cultural Renewal, The Burton Lectures, 1958, Harvard University Press, 1959, pp. 20-21.

(٣٧) نفس المصدر pp. 27-30

(٣٨) Jerome S. Bruner, «The Process of Education,» in Ronald Gross, ed., The Teuchir & the Taught ; The Theory & Practice of Education from Plato James B. Conant, Dell, New York 1963 pp. 248-260.

(٣٩) وقد ذكرنا بروونر Bruner اعتراضاً على أساس أن تقديم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة استقرائية قبل أن تدرس لهم بطريقة رسمية فى المدرسة الثانوية يمكن أن يؤدى إلى خنق أفكار أصيلة وإن لم تكن راشدة وأشار برونر Bruner إلى أننا نحتاج إلى أدلة وإثباتات لحسم مثل هذه القضية .

الفصـــل الســـابع
التربية والقيم الثقافية

(١) لمزيد من الاطلاع عن تفسير الثقافات المختلفة لفكرة المساواة راجع :
Dorothy Lee, Eguality of Opportunity as a Cultural Value,» Freedom and Culture, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1959, pp. 39-52.

(٢) انظر :
Wayne Dennis, The Hopi Child, Appleton-Century, New York 1940.

(٣) انظر :
Kimball Romney and Romaine Romney, «The Mexicans of Juxtlahuaca, Mexico,» in Beatrice B. Whiting, ed., Six Cultures : Studies of Child Rearing Wiley, New York, 1963, p. 565.

(٤) Robert K. Merton, «Socialistructure and Anomie», Sociale Theory and Social Structure, The Free Press of Glencoe, New York 1957, p. 135.

وبهذا التركيز المميز على الأهداف والأساليب التنظيمية فان الأخيرة قد تبطل بالتركيز على الأهداف ، ويصبح فى هذه الحالة سلوك كثير من الأفراد محدوداً فى الاعتبار بمدى خبرتهم الفنية . وفى هذا الإطار يصبح السؤال الوحيد المهم هو : أى الأساليب المتوفرة أكثر فاعلية فى أحكام القيم الثقافية المتفق عليها .

(٥) Robert J. Havighurst, «Social Class and the American School System,» in George Z.F. Bereday & Luigi Volpicelli, eds., Public Education in America : A New International of Purpose and Practice, Harpor, New York, 1958, p. 86.

إنهم (المدرسون) يحاولون العمل كأمناء على النظام التعليمى بما يتمشى مع رغبات المجتمع ككل وبمقدار فهمهم لهذه الرغبات ، وهذا يعنى أنهم ينزعون إلى تدريس مهارات واتجاهات الطبقة المتوسطة ، وأنهم يفضلون النوع من التعليم الذى يساعد على تحقيق فكرة الحراك الاجتماعى .

(٦) Penelope Leach, «Teaching Tolerance,» International Review of Education X 2 1964 pp. 196-197.

(٧) Frederick Elkins, The Child & Society The Process of Socialization, Random House New York 1958 pp. 50-60.

(٨) Ruth Landes, «Culture & Education», in George F. Kneller, ed., Foundations of Education, Willey, New York, 1963 p. 320-352.

(٩) George Dearborn Spindler, The Transmision of American Culture, The Burton Lactures, 1957 Harvard University Press 1959 p. 6 & «Education in a Transforming American Culture», I. George D. Spindler, Education and Culture Anthropological Approaches, Holt, Reinhart & Winston, 1963, New York, pp. 136-137.

(١٠) Talcott Parsons & Winsron White «The Link Between Character & Society in Seymour Martin Lipset & Leo Lewenthal eds., Culture & the Social Character The Work of David Riseman Reviewed, The Free Press of Glencoe, New 1961 p. 89-133.

(١١) وبالطبع فانه ليس مرد كل هذه الاختلافات إلى تصارع القيم الثقافية ، وببساطة فربما لا يستجيب التلميذ بالطريقة التى يتوقعها المدرس . (راجع مناقشة جوليوس هنرى Jules Henry لأنواع الاتجاهات الثلاثة التى قد يستثيرها المدرس عن غير وعى ، وهى : الاتجاه الفائض Indeterminate والاتجاه المضاد (المناقض) antithetical والاتجاه الخادع Pseudo-Complementary انظر :

A Cross Cultural «Survey of Education» Curent Anthropology, No. 4, (July 1960) 301-302.

(١٢) Georgy D. Spindler, «Education in Transforming American Culture» in George D. Spindler ed., Education & Culture Anthropological Approaches Holt, Reinhart, & Winston, New York, pp. 139-141.

وانظر أيضاً له :

The Transmission of American Culture, in The Burton Lectures, 1957 Harvard 1959.

(١٣) Dorothy Lee, «Discrepancies in the Teaching of American Culture, in George D. Spindler ed., Educdation & Culture Anthropological Approaches, Hait, Rinehart & Winston, New York 1963, pp. 173-191.

(١٤) Jules Henry : «Attiude Organization in Elementary School Classroom,» American Journal of Orthopsy-Chiatry, XXVII (January 1957) 117-133.

(١٥) George Dearburn Spindler, The Transmission of American Culture, The Burton Lectures, Harvard University, Press 1959 pp. 27-28.

(١٦) نفس المصدر p. 49

(١٧) وتدخل نسبة كبيرة من هـــذا فيما يعرف باسم « الخمس المنسى » من الشعب وهو الذى يعيش تحت مستوى الفقر . ففى سنة ١٩٦٢ عاش ٣٢ مليون أمريكى فى عائلات لم يصل دخلها السنوى أكثر من ٣٠٠٠ دولار أو أقل من ٦٠ دولار فى الأسبوع وكان هناك خمسة ملايين آخرون يعيشون بدخل يقل من ١٥٠٠ دولار فى السنة ، ومن العائلات الفقيرة كان يسكن ٤٧٪ منها فى الجنوب و٢٥٪ فى إقليم وسط الشمال و١٧٪ فى الشمال الشرقى و١١٪ فى الغرب وعلى الجملة فإن ما يقرب من نصف السكان من غير البيض فى أمريكا يعيشون فى مستوى الفقر (راجع صحيفة نيويورك تايمز فى ٢١ يناير سنة ١٩٦٤) .

(١٨) ونجد أن ستة أفراد من كل عشرة ينتسبون إلى العائلات الفقيرة تمتعوا بتعليم لمدة ثمانى سنوات أو أقل ، وبعبارة أخرى ما يقرب من ٤٠٪ ممن يقضون فى التعليم ٨ سنوات أو أقل فى التعليم (حتى نهاية السنة الثانية الإعدادية) ينسبون إلى العائلات الفقيرة بينما نجد أقل من ١٠٪ من الذين قضوا فى التعليم أكثر من ثمانى سنوات ينتمون إلى العائلات الفقيرة (نيويورك تايمز ٩ يناير سنة ١٩٦٤) .

(١٩) نظراً لأن اهتمامى فى هذا الكتاب منصب على علم الإنسان الثقافى أكثر من علم الإنسان الطبيعى فإننى أنظر إلى مشكلة « العنصر أو الجنس » على أنها مشكلة اجتماعية ثقافية وليس لكونها ظاهرة بيولوجية ، أما مسألة أوجه النقص فى ثقافة الزنوج ، وهل هى وراثية أم بيئية فهذه قضية جدلية لا أريد أن أقحم نفسى فيها راجع : Science CXLIII (13 December 1963), 1419-1420 & CXLIII (24 January 1964), p. 306-308.

(٢٠) Ruth Landes, «Culture & Education» in George F. Knoller ed., Foundations of Education», Willey, New York, 1963 p. 388

(٢١) نفس المصدر ص ٣٤١-٣٤٢ .

(٢٢) نفس المصدر ص ٣٣٢-٣٣٣ ، ٣٣٥ .

إلا أن ذلك لا يبدو حقيقة فى المناطق المتحضرة من المكسيك (المؤلف) .

(٢٣) وفى دراسة قام بها هافيجهرست Havighurst وجد ن كل متسرب واحد من المدرسة الثانوية منتسب إلى الطبقة العليا أو العليا المتوسطة يقابله ٣٢ متسرباً ينتسبون إلى الطبقة الدنيا أو أعلى الدنيا (دون المتوسطة) ومن ناحية أخرى وجد أنه بينما يدخل ١٥ طالباً الكلية من الطبقتين العلويين يدخل طالب واحد فقط من الطبقتين الدنيين ، وقد لاحظ هافيجهرست Havighurst أيضاً أنه عندما كانت تصل

نسبه التلاميذ من الطبقه المتوسطة والطبقة السائدة إلى ٤٠٪ أو تقل عن ذلك بين الآباء فى ترك هذه المنطقة أو إدخال تلاميذهم فى مدارس خاصة . . راجع :

Havighurst et. al., Growing Up in River City, Wiley New York, 1962 pp. 50-53.

(٢٤) وعلى سبيل المثال نجد أن أوتو كيلينبرج Oto Klinberg يكتشف فى الثلاثينات أن بعض أطفال الهنود أخفقوا فى مدارس الهنود بسبب عدم تنافسهم كما يبغى مدرسوهم ، وبالرغم من أنه كان متوقعاً من كل طفل أن يلقى بصورة علنية ما يدل على إتقانه للمعرفة فإن أحداً لم يفعل ذلك بحجة أنها محرجة ومزرية . انظر :

Oto Klinberg, Ruee Differences Harper New York 1935 & later edition guoted by Ruth Landes, «Culture & Education in George F. Kneller, ed., Foundations of Education, Wiley, New York, 1963, p. 324.

(٢٥) نفس المصدر p. 330.

(٢٦) نفس المصدر pp. 336-340.

وتبعاً للاندس Landes فإن مدرسى الأطفال المكسيكيين والبورتاريكيين يجب عليهم أن يتعلموا اللغة الأسبانية ما أمكن ذلك ، فبالرغم من أن على هؤلاء الأطفال إتقان اللغة الإنجليزية ، فلايجب أن يعاقبوا لارتدادهم إلى لغتهم الأم خاصة عندما يحادثون بعضهم البعض ، وإذا كانت الثقة والاعتزاز بالنفس مهمة بالنسبة للتعلم فإنه إذن لمن الضرورى أن نحترم لغتهم و لا نعاملها على أنها رطانة لخدعة المدرسين ، ولذلك فإن إتقان المدرس للغة الأسبانية يعطيه ثقة من التلاميذ وسيطرة عليهم وتأثيراً منهم .

(٢٧) انظر :

David P. Ausubel, «A Teaching Strategy for Culturally Deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations, The School Review, Winter 1963, 462-463.

(٢٨) انظر :

Clemont E., Vontres Our Demora Lising Slum Schools Ph. : Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963), p. 81.

ويقول فونتريس Vontres إنه إن لم يستجب المجتمع لدعوة المدرسة فإنه يجب على المدرسة أن تنقل أنشطتها فى الحى نفسه مقيمة ورشاً تعليمية بقصد عمل حملات إعلامية لتقدير أهمية التربية وذلك فى أى قاعة أو مكان بالحى .

انظر أيضاً :

Fredrick Shaw, «Educating Culturally Deprived youth in Urban Centress نفس المصدر p. 93.

وبالإضافة إلى تأييد الآباء تؤكد Shaw أن تأييد المجتمع كله للمدرسة على درجة كبيرة من الأهمية ولذلك قد يلزم أن تعد المدرسة برامج فى فترة ما بعد الظهر للشباب وفى المساء للكبار ، وكذلك قد يلزمها الاستعانة بمجهودات بعض الوسائط الاجتماعية العامة والأهلية مثل المكتبات ومنظمات الخدمات وجمعيات الشبان المسيحية والشابات المسيحيات ، وحتى تستجيب المدرسة لحاجات المجتمع ككل يجب أن تهتم بحياة الشباب والكبار الذين تؤثر اتجاهاتهم فى سلوك تلاميذ المدارس .

(٢٩) George R. Geiger, V. An Experimentalist Approach to Education» in Nelson B. Henry, ed., Modern Philosophies & Education, The Fifty-fourth yearbook of the National Sociology for the Study of Education University of Chicago Press, 1955, p. 161.

(٣٠) Harold L. Hodgkihson, Education in Social & Cultural Perspectives, Prentice Hall, Echofewood Cliffs, New Jersey 1962 pp. 133-134.

(٣١) نفس المصدر p. 138 :

وقد ذكر هدجكنسون Hodgkinsen حالة بعض التلاميذ فى مدينة هاجرنون فى ولاية مريلاند الذين دربوا فى أثناء اليوم الدراسى على مشاهدة التليفزيون بطريقة ناقدة وذلك حتى يتكون لديهم حس صادق فى اختيار البرامج التى يشاهدونها خارج المدرسة وقد كتب يقول :

فى هذا المثال نجد أن المدرسة – بدون قصد– قد بنت عند كثير من التلاميذ تسلسلا هرمياً للقيم لتساعدهم على حسن الاختيار بدلا من متابعة البرامج بطريقة عشوائية (يشاهدون كل شىء حسب تسلسله الزمنى) وإذا كان ذلك يتم عن غير قصد فلماذا لا تطور المدرسة برنامجاً يساعد على تحليل السلوك الاجتماعى المتباين ؟؟

(٣٢) Robert M. Hutchins the Conflict in Education in a Democratic Society, Harper, New York, 1953, p. 71.

(٣٣) Harvy S. Broudy, Building a Philosophy of Education, prentics Hall, 1961, p. 241.

(٣٤) I.B. Berkson, The Ideal & the Community : A Philosophy of Education, Harper, New York, 1958, p. 244.

(٣٥) نفس المصدر والصفحة .

(٣٦) Richard Church, Language & the Discovery of Renlity, Random House, New York, 1961, p. 141.

الفصـــل الثـــامن

المدرسة والمنهج من منظور ثقافي

(١) Cf. Margaret Mead, «Why is Education Obsolescent ?» in Ronald Gross, ed., The Teacher & the Tacght : Education in Theory & Practice from Plato to James B. Conant, Dell, New York, 1963, pp. 262, 262.

(٢) لقد قدمت العشرون سنة الماضية معرفة جديدة أكثر مما قدمه تاريخ الحضارة برمته قبل القرن العشرين .

Virgil A. Clift, «Factors Relaing to the Education of Culturally Deprived Negro Youth,» Educational Theory, XIV, No. 2 (April 1964), 78-79.

(٣) يعمل معظم الأمريكيين حالياً فى التجارة والصناعة ، بينما يعمل عدد العاملين بالزراعة إلى ١٢٪ من السكان . واليوم يشتغل عدد أكبر فى المهن وفى إدارة التجارة والصناعة — ٨٪ من الأيدى العاملة فى عام ١٨٥٠ ، ١٩٪ بعد ذلك بقرن — وبذا تزايدت نسبة الطبقة العليا الوسطى إلى مجموع السكان .

انظر :

Robert J.I. Havighurst, «Social Class & the American School System,» in George Z.F. Bereday and Luigi Volpicelli, eds., Public Education in America : A New Interpretation of Purpose and Practice, Harper, New York, 1958, pp. 82-83.

(٤) Margaret Mead, «Why is Education Obsolescent ?» in Ronald Gross, ed., The Teacher and The Taught : Education in Theory and Practice from Plato in James B. Conant Dell, New York, 1963, pp. 262-276.

وفى هذا المقال تقدم ميد واحداً من أهم المقترحات الخاصة بتكييف التربية للتغير الثقافى السريع — فتدعو إلى عمل تقسيم جذرى فيما بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى . وهى تقول أن التعليم الابتدائى يجب أن يكون شاملا . ويجب أن يتضمن المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب ومعرفة أساسية بالعالم الذى ينمو الطفل فى نطاقه بحيث تتضمن النقود والجغرافيا والنقل والاتصال والقانون . ويجب علينا إذن بدلا

من أن نلزم جميع الشباب أن يتلقى تعليما ثانوياً متماثلا خلال نفس الأعمار ، أن نسمح لكل شخص أن يحصل من التعليم الثانوى أكبر قدر حسب رغبته وعندما يرغب . ويجب السماح لأولئك الذين يرغبون فى ترك المدرسة فى سن مبكرة بتركها . ويجب أن تسمح لهم المؤسسات التى يلتحقون بها أن يعاودوا تعلمهم فيما بعد . وهذا الإجراء سوف يخفف عن المدرسة الثانوية عبء تعليم كثير من الصغار الذين ليس لديهم رغبة فى الاستمرار فى الدراسة فى تلك المرحلة ، والذين يعمل وجودهم على إعاقة من لديهم تلك الرغبة . ويعمل هذا أيضاً على السماح للناس بتغيير مهنهم بأكثر سهولة ، وذلك لأنه سيمكنهم من إعادة تعليم أنفسهم لوظيفة ثانية أو ثالثة . والواجب على المؤسسات الصناعية أن تولى عنايتها بصحة أولئك الذين يتركون المدرسة فى سن مبكرة وبرفاهيتهم العامة ، ويجب أن تتعاون مع الحكومة بضمان توفير المال لدى كل شخص لكى يعاود تعليمه فى أية نقطة من حياته . وهذا التعليم التجديدى سوف يعمل – كما تقول ميد – على تمكين الناس من التكيف بمرونة وإيجابية للتغيرات الثقافية التى لا مناص منها خلال فترات حياتهم .

(٥) إن هدف المنهج العام هو نقل المعرفة والمهارات والقيم التى يعتقد المجتمع إن جميع أفراده ينبغى أن يحوزوها . والمنهج الخاص عدد من الوظائف أهمها وقف الشباب على جوانب محددة من حياة الكبار ، وبذا فإنه يتضمن كلا من التدريب المهنى ، وأيضاً الإعداد فيما يتعلق بدقائق معينة ، بالحياة الشخصية كمسك الدفاتر واستعمال الشيكات . وهناك وظائف أخرى تعد الطلاب للكلية ولامتحان القبول بالجامعة ، ولعلاج التخلف فى القراءة والكتابة والحساب ، وللتقدم بالمواهب الخاصة فى الفنون .

(٦) **Cf. Harold L. Hodgkinson, Education in Social & Cultural Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1962, pp. 131-137.**

(٧) **Harold L. Hodgkinson, Education in Social & Cultural Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, p. 137.**

(٨) يقول لورانس ك. فرانك **Lawrence K, Frank** الذى يكتب فى الانثروبولوجيا بتعاطفات تقدمية :

إننا نستطيع ، بل وفى رأيى أننا ينبغى أن نجتهد بحماس لوقف جميع الطلاب ، بدءاً بالصف الأول بالمدرسة على الأفكار والفروض العلمية المعاصرة . وأن نساعدهم على أن يفهموا أنه لكى يعيشوا فى العالم المعاصر فإنهم يكونون بحاجة إلى البصيرة ، لأن نظامنا الاجتماعى ، جنباً إلى جنب مع حياتنا كأفراد ، لا بد أن يتشكل بالفكر العلمى وبتطبيقاته بالتكنولوجيا .

The School as Agent for Cultural Renewall, The Burton Lectures 1958, Harvard University Press, 1959, pp. 16-18.

(٩) « هذا يمكن عمله بواسطة مجموعة أو فئة من الإجراءات التى توفر للتلميذ مجموعة من الخبرات التى يتم تخطيطها بعناية والتى سوف تحرر الطفل من تصوراته الخاطئة وتساعده على أن يتعلم من جديد ، واجداً فى خبرة المجموعة الطمأنينة والجو العاطفى فيقلع عن أفكاره السابقة ويحل محلها الأفكار الجديدة .

Lawrence K. Frank, The School as Agent for Cultural Renewal, The Burton Lectures, 1958, Harvard University Press 1959, p. 19.

(١٠) E.G. William C. Begley, Education & Emergent Man, Ronald, New York, 1934, pp. 155-156.

(١١) Jacques Maritain, «Thomist Views on Education», in Nelson B. Henry, ed., Modern Philosophies & Education, The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Chicago Press, 1955, p. 70.

« أما بالنسبة لعالمنا المتغير فيما يتعلق بالمعرفة ... فالواجب أن تستخدم جميع المكتسبات والمكتشفات الجديدة لا لتحطيم ما سبق تحصيله بواسطة الماضى بل للتقدم به : أى عملية تكامل لا عملية هدم »

(١٢) لا يتكون كل من هذه الفروع الدراسية – (القراءة والكتابة والحساب) والعلم الطبيعى والرياضيات والتاريخ واللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية – من مجموعات المعرفة المنظمة فحسب ، بل يتكون أيضاً من الوسائل التى تنظم بها مثل تلك المعرفة وتكتسب . فكل منها تمثل إحدى الطرق الأساسية التى تقدمت بها الثقافة لمجابهة الحقيقة كما تفهمها الثقافة . وكما يقول أرثر بستور Arther Bestor :

فإن (فروع المعرفة التحررية) تعد أدوات قوية وآلات يكتشف الإنسان بواسطتها الوقائع ويتحكم فيها . وهو بغير الفروع الدراسية العلمية والمدرسية يكون عاجزاً قبالة الوقائع . وبواسطتها يستطيع الهيمنة على الوقائع وجعلها تخدم أهدافه المتباينة . وبواسطتها يستطيع أيضا أن يرتفع فوق مستوى الوقائع ويعرض كإنسان مفكر للأسئلة الكبرى المتعلقة بالمعنى والقيمة ... فالفروع الدراسية تمثل الطرق المتباينة التى اكتشفها الإنسان للحصول على السيادة الفكرية ومن ثم الحصول على قوة عملية بإزاء المشكلات المتباينة التى تجابهه » .

The Restoration of Learning, Knopf, New York, 1955, pp. 34-35.

(١٣) Ibid; pp. 134-135.

إن الأطفال والشباب لواقفون جيداً على الصراعات الحادة فى الرأى خارج المدرسة على مسرح الحياة . ولكن ما ليس يعرفونه وما تستطيع المدرسة وحدها أن تبصرهم به ، هو أن هناك طرائق أكثر نظاماً ، وأن هناك طرائق قوية للحصول على بصيرة بأغوار

المشكلات المطروحة تفضل إخضاع الذات للخصومة التى لا تنتهى بين الأطراف المتنابذة . وتشمل هذه الطرائق جمع المعلومات بطريقة منظمة ، والتمكن من أساليب التحاليل ، وتربية الثقة فى معالجة المجردات ، والسعى الدقيق وراء الموضوعية والنظرة الواسعة . على أن هذه لا تهب حلولا إعجازية ، ولكنها تهب معجزة الفهم . فالمدرسة تستطيع أن توفر للطالب فى عالم متنافر شيئاً لا يستطيع أن يحصل عليه فى أى مكان آخر ، أعنى نواة من التفكير المنظم يمكن أن تنمو حوله تلك القدرات الفعلية التى تعتبر ضماناته الوحيدة ضد الإحباط واليأس .

(١٤) Thomas Molnar, The future of Education, Fleet, New York, 1961, p. 72.

يبدو أنهم (أى دعاة المنهج المتغير باستمرار) قد أخذوا كقضية مسلمة أنه مع كل اختراع ومع كل جزء جديد من آلة ، ومع كل تموج على سطح الظروف اليومية الخاصة بالعمل واللعب ، فإن شيئاً جديراً بالاعتبار قد أتى إلى عالم الوجود ، لا يستحق الانتباه فحسب ، بل يستحق أيضاً إعادة تكييف معين للنمط التعليمى . إن ظهور أسلوب جديد للإنتاج الصناعى ، أو وسائل جديدة للاتصال ، أو شعارات جديدة بواسطة إحدى المجموعات الاجتماعية يبدو أنه يستلزم إحداث درجة ضئيلة جداً من التغير فى المنهج حتى لا يقال أن التربية لا تماشى الفرص الدراسية الجديدة ولا تلم بالمدى الكامل للحياة الحديثة .

(١٥) Artblir Bestor, The Restoration of Learning, Knopf, New York, p. 71.

(١٦) David Riesman, The Lonely Crowd, Doubleday Anchor, New York, 1958, p. 99.

« وبذا يزعم أن الأطفال يتعلمون الديموقراطية بإعمال المهارات المتعلقة بالفكر بدرجة قليلة ، وبالإكثار من استخدام المهارات المتعلقة بالاحتشاد والتحاب » .

(١٧) Cf. Arthur Bestor, The Restoration of Learning, Knopf, New York, 1955 pp. 127-134.

(١٨) Theodore Brameld, Cultural Foundations of Education, Harper, New York, 1957, pp. 74-76.

(١٩) E.G., John Wild, «Education & Human Society; A Realist View,» in Nelson B. Henry, ed., Modern Philosophies & Education Chicago, University of Chicago Press, 1955 p. 27.

« إن التكامل الحقيقى الراسخ للثقافة برمتها يمكن إحرازه فقط بمبادىء شاملة قائمة على الملاحظة » .

(٢٠) Arthur Bestor, The Restoration of Knowledge, Knopf, New York, 1959, p. 59.

(٢١) Ibid., pp. 60-61.

(٢٢) Clemmonr E. Vontres, «Our Damoraliting Slum Schools,» Phi Delta Kapan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 77.

(٢٣) إن كثافة السكان الزنوج بالمدن الكبيرة بالشمال ووسط الغرب تقدر الآن بأربعة أضعاف كثافة السكان البيض . فدترويت بها ٢٨,٩٪ من الزنوج ، وبشيكاغو ٢٢,٩٪ ، وواشنطون المقاطعة بها ٥٣,٩٪ .

(٢٤) فى مانهاتان حيث تبلغ المدارس الابتدائية أكثر من ٧٦٪ للزنوج وللبورتوريكان Peurto Rican فإن التحول فى إحدى السنوات الحديثة بلغ ٥١ ٪ ، وفى ثلاثة مدارس زنجية تقريباً بلغت النسبة ١٠٠٪ .

Frederick Shaw, «Educating Culturally Depirved Youth in Urban Centers,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 93.

(٢٥) الواقع أن المعدل الأخير قد توصل إليه بالفعل فى واشنطون المقاطعة وفى بالتمور وولنجتون وفيلا دلفيا .

Bernard A. Kaplan, «Issues in Educating the Culturally Disadvantaged,» Ibid, p. 71.

(٢٦) وتلك العناوين تتضمن :

Project Able, Higher Horizons
Springboard, Operation Bootsrtap,
Project, Wings, New Frontiers,
Talent, Project Help, Mercury,
Demonstration

Bernard A. Kaplan, «Issues in Education the Culturaily Disadventaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963), p. 71

(٢٧) ثمة برامج متشابهة توضع مخططات لها الآن أو مأخوذ بها فى أربع ولايات أخرى هى : مين Maine وورود ايلاند Rhode Island وبنسلفانيا Pennsylvania وكاليفورنيا California

(٢٨) يوجد بولاية نيويورك مشروع برامج Able على جميع المستويات على الرغم من أن معظمها يتركز على الصفوف من الرابع إلى الثامن ، كما أن برنامج Higher Horizons يغطى اليوم جميع الصفوف من الثالث حتى العاشر وثمة كليات قليلة مثل Brown Community College بمدينة نيويورك تجرب برامج خاصة سابقة على الالتحاق بها على الطلاب الذين لم يواتهم الحظ ثقافياً .

(٢٩) فمثلا لا يوجد برنامجان فى مشروع Able متماثلان تماماً ، ليجعل الر من أن البرامج جميعاً قد خططت وبدىء تنفيذها خلال عام ١٩٦١ تحت هيمنة مجلس التعليم بالولاية .

State Education Department
Bernard A. Kaplan, op. cit., p. 74.

(٣٠) David P. Ausubel, «A Teaching Strategy for Culturally Deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations,» The School Review Winter, 1963, pp. 460-461.

(٣١) Frederick Shaw, «Educating Culturality deprived Youth in Urban Centres,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 94.

(٣٢) Clemmont E. Vontress, «Our demoralizing Slum Schools,» Ibid., p. 81.

(٣٣) Cf. Ruth Lands, Culture in American Education, Chapter on Counseling, Wiley, New York, in Press

(٣٤) Feredrick Shaw, op. cit., p. 95.

(٣٥) Cf. David P. Ausubel, «A Teaching Strategy for Culturally deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations,» The School Review, Winter, 1963, pp. 460-461.

(٣٦) David P. Ausubel, Ibid., p. 463.

إن البدء بحالة التهيؤ الحقيقية للتلميذ هو مجرد خطوة أولى ضرورية فى إعداده لتناول مادة دراسية أكثر تقدماً ، ومن ثم التقليل من التفاوتات الطبقية الاجتماعية الموجودة حالياً فى التحصيل الأكاديمى . أما إقامة نفس المعايير والتوقعات الأساسية بالنسبة للطفل المتأخر دراسياً والمحروم ثقافياً كما هى بالنسبة للطفل غير المتأخر من الطبقة الوسطى أو الوسطى الدنيا فإنه يعنى بطريقة آلية تأكيد فشل الأول وتوسيع الثقافات الشائعة بين المجموعات الطبقية الاجتماعية .

(٣٧) Cf. Bernard A. Kaplan «Issues in Educating the Cultural-ly Disadvantaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963) pp. 71-74.

(٣٨) على الرغم من أنه فى الشمال لا يرفض قبول أى طفل بالمدرسة بسبب سلالة أو لون ، فالأطفال من غير البيض غالباً ما يترددون كلية أو بصفة أساسية على مدارس غير البيض ، وذلك لأن من المستحيل فى الواقع على آبائهم أن يحصلوا على مسكن بأحياء البيض . والواقع أن الفصل بين البيض والسود يشيع أكثر بالمدارس الابتدائية بالحى ، ولكن على نطاق أقل بالمدارس الثانوية ، التى تكون غالباً كبيرة بدرجة تسمح بتخطى

نطاق الأنماط المتعلقة بالإسكان . ولقد بدأت مدينة نيويورك فى عام ١٩٦٠ سياسة « القيد المفتوح » «open enrollment» حيث يسمح للأطفال من غير البيض بالتقدم للنقل إلى مدارس البيض المختارة بصفة رئيسية ، مما ترتب عليه أن حوالى ١٥٠٠٠ طفل يترددون اليوم على مدارس القيد المفتوح خارج نطاق أحيائهم . ولكن على الرغم من أن هذه السياسة تعمل على تكامل الأطفال المنقولين ، فإنها لا تعمل بحال على ملاشاة فصل المدارس التى أتوا منها . انظر :

Fred M. Hechinger, «Integration Problems in the North,» New York Times, Western Edition, January 15, 1964, p. 8.

ووفقاً لما يذهب إليه ماير Mayer وهوات Holt العالمان الاجتماعيان بجامعة ولاية واينى Wayne State ، فإن الفصل السلالى بالإسكان يتزايد فى الواقع بمعظم مدن الشمال الصناعية . وهما يزعمان مثلا أنه فى عام ١٩٦٠ فإن ٢٣٪ من السكان الزنوج فى دترويت كانوا يسكنون فى أكواخ الزنوج ، فزادت هذه النسبة بمقدار ٧,٢٪ عن عام ١٩٣٠ .

Albert J. Mayer & Thomas F. Holt, Time, November 9, 1962, p. 62. Cited by Virgil A. Clift, «Factors Relating to the Education of Culturally deptived Negro Youth,» Educational Theory, XLV, No. 2 (April 1964) pp. 77-78.

(٣٩) Cf. Bernard A. Kaplan, «Issues in Educating the Culturally Disadvantaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963) p. 74.

(٤٠) Bernard Barker «Some Problems in the Sociology of the Professions,» Daedalus, The Professions, XCII, No. 4 Fall 1963) p. 672.

قد يعرف السلوك المهنى فى ضوء أربع خصائص أساسية ، معرفة على درجة عالية من التعميم والنظام ، ثم تكيف أولى لاهتمام المجتمع المحلى أكثر من التكيف للمصلحة الفردية الذاتية ، ثم درجة عالية من التحكم الذاتى فى السلوك من خلال مجموعة من المبادىء الخلقية الأساسية التى تصبح من لحمة الشخص فى عملية التطبع الاجتماعى ومن خلال الجمعيات الاختيارية التى ينظمها ويديرها الأخصائيون العاملون أنفسهم ، ثم باتباع نظام للمكافآت (مالية وشرفية) وهى التى تكون بالدرجة الأولى مجموعة من رموز للعمل المنجز ، وبذا فإنها تكون غايات فى ذاتها وليست وسائل لغاية معينة تتعلق بالمصلحة الفردية الذاتية .

(٤١) Alma S. Wittlin, «The Teacher,» Daedalus, The Professions, XCII, No. 4, (Fall 1963), p. 652.

(٤٢) Cf. Ibid.

(٤٣) Cf. George Z.F. Bereday and Joseph A. Lauwerys ed., «The Education and Training of Teachers,» The Year Book of Education, 1963, Harcourt, Brace and World, New York, 1963.

(٤٤) David Riesman, The Lonely Growd, Doubleday Anchor, New York, 1953 pp. 60, 62.

(٤٥) Jules Henry, «An Cross-Cultural Survey of Education,» Current Anthropology, 1, No. 4 (July 1960), pp. 285-286.

(٤٦) هذا النقد قد سبق أن عبر عنه جان فلود Jean Floud مثلا «Teaching in the Affluent Society,» in George Z.F. Bereday and Joseph A. Lauwerys, eds., «The Education and Training of Teachers,» The Year Book of Education, 1963, Harcourt Brace and the World, New York, 1963, pp. 382-389.

(٤٧) انظر :

Melford E. Spiro, Children of the Kibbutz, Harvard University Press, 1958, pp. 363-364.

(٤٨) Jules Henry, «A Cross-Cultural Survey of Education,» Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960), pp. 285-286.

على الرغم من أنه فى الثقافات البدائية فإن المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلميذ بغير استثناءات ... قصيرة جداً ، فإنى لم أجد بالثقافة البدائية سلوكاً عشوائياً عاماً كهذا عندما يتلقى الأطفال تعليماً منظماً يتعلق بالمهارات الثقافية . »

(٤٩) Cf. Jules Henry, Culture Against Man, Random House, New York, 1963, p. 305.

(٥٠) Jules Henry, «Spontaneity, initiative, and Creativity in Suburban Classrooms,» in George D. Spindler, ed., Education and Culture : Anthropological Approaches, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1963, pp. 215-232.

(٥١) Fred Kerlinger, «The Implication of the Permissioness Doctrine in American Education,» in Hobert W. Burns and Charles J. Brauner, Philosophy of Education, Renald, New York, 1962, pp. 381-396.

المراجـــع

1. Benedict, Ruth, Patterns of Culture, Houghton Mifflin, Boston, 1934.

2. Benedict, Ruth, «Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning» in W. Martin and C. Stendler, eds., Readings in Child Development, Harcourt, Brace, New York, 1954, pp. 142-148.

3. Bidney, David, Theoretical Anthropology, Columbia University Press, New York, 1953.

4. Brameld, Theodore Cultural Foundations of Education, Harper, New York, 1957.

5. Coleman, James S., The Adolescent Society, Free Press of Glencoe, New York, 1961.

6. Durkheim, Emile, Education and Society, Sherwood D. Fox, trans., Free Press of Gencoe, New York, 1956.

7. Durkheim, Emile, Moral Education : A Study in the Theory and Application of the Study of Education, Everett K. Wilson and Herman Schnurer, trans., Free Press of Glencoe, New York, 1961.

8. Frank, Lawrence K., The School as Agent for Cultural Renewal, The Berton Lectures, 1958, Harvard University Press, 1959.

9. Gruber, Frederick C., ed., Anthropology and Education University of Pennsylvania Press, 1961.

10. Henry, Jules, «A Cross-Cultural Outline of Education,» Current Anthropology, I, No. 4 (July 1960), 267-305.

11. Henry, Jules, Culture Against Man, Random House, New York, 1963.

12. Herskovits, Melville J., Cultural Anthropology, Knopf, New York, 1955.

13. Hodgkinson, Harold L., Education in Social and Cultural Perspectives, Prentice-Hall Englewood Cliffs, New Jersey, 1962.

14. Kaplan, Bert, ed., Studying Personality Cross-Culturally, Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1961.

15. Klukhohn, Clyde, Mirror for Man : The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949.

16. Kluckhohn, Clyde, Henry A. Murray, David M. Schneider, eds., Personality in Nature, Society, and Culture, Knopf, New York, 1959.

17. Kroeber, A.L., The Nature of Culture, University of Chicago Press, 1952.

18. Landes, Ruth, Culture in American Education, Wiley, New York, in press.

19. Lee, Derothy, Freedom and Culture, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959.

20. Mead, Margaret, Male and Female, Morrow, New York, 1949.

21. Mead, Margaret, Coming of Age in Samoa American Library New York, 1950.

22. Spindler, George D., ed., The Transmission of American Culture, The Burton Lectures, 1957, Harvard University Press, 1959.

23. Spindler, George D., ed., Education and Culture : Anthropological Approaches, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963.

24. Wallace, Anthony F.C., Culture and Personality, Random House, New York, 1961.

25. White, Leslie A., The Science of Culture, Farrar, Straus, New York, 1949.

26. Whiting, Bearrlce B., ed., Six Cultures : Studies of Child Rearing, Wiley, New York, 1963.