

الفصل الأول

المنظرة العظمى

المشكلة

نظراً لأهمية المسائل الحربية فإنها ترك للضباط والقواد ، ونظراً لأن التربية مسألة على جانب كبير من الأهمية ، فيجب أن تترك لرجال التربية ، ومع ذلك فهي تخص الجميع . ويلوح أن المسؤولين عن التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية ، عندما بدءوا يشرون تنظيمه لم يتركوا أمره في أيدي المدرسين ليحددوا ما يجب على المدارس أن تقوم به . ولذلك فمن رجال السياسة ، والزعماء والمسؤولين ، مثل جيفرسون وفرانكلين ، من أخذوا على عاتقهم مهمة التفكير الجدى فى معنى وأهداف التعليم ، الذى هو حق لأفراد الشعب . كما أخذوا على عاتقهم تحديد المقترحات الخاصة بهذا التعليم وعرضها على الشعب الأمريكى لقبولها أو رفضها .

وفى بداية عهد هذا النوع من التعليم ، والذى يمكن أن نطلق عليه بشئ من التجاوز الطفيف اسم التعليم الابتدائى ، كان لأراء الساسة الأثر الأكبر فى مناهجه ، بل إن المدارس تأثرت مثلاً بأراء الجماهير الذين كان لهم صوت مسموع فى تخيير ما يدرس فى مدارس التعليم الابتدائى . ومع مرور السنين وظهور التعليم كهيئة ، اقتنع الناس بترك المشكلات التربوية للمختصين ، ومن ثم ولى الساسة والزعماء وجوههم نحو أمور أخرى .

وفى خلال القرن التاسع عشر ، أصبح التعليم الابتدائى الحكومى المجانى حقيقة واقعة فى بعض أجزاء الولايات المتحدة الأمريكية . وكان الاعتقاد السائد أن التربية مفيدة وهامة ، ولذلك فقد زاد الوعى بأن زيادة

سنى الدراسة إلى ثمانى سنوات خير من بقائها أربع سنوات . وفى السنوات الأخيرة من هذا القرن بدأ الاعتقاد يسود بأن ثلثى عشر سنة من التعليم الإلزامى ، خير من ثمانى سنوات ؛ ولكن لم يفكر المسئولون فيما يجب على المدارس أن تحققه ، وقد اكتفوا بأن يزيد عدد المدارس ، وأن يكبر حجمها وتوسع مبانيها ، وأن يبقى الأطفال فيها مدة أطول .

وعندما كان التعليم الإلزامى ثلاث أو أربع سنوات ، كانت مشكلة الأهداف أقل حساسية ، ومع ذلك ففى لم تترك للمدرسين يتصرفون فيها كيفما شاءوا . وساد الاتفاق وقتئذ ، فيما يلوح ، بأن هدف التعليم الإلزامى هو تدريس مهارات القراءة ، والكتابة ، والعد ، وبث بعض القيم الخلقية وعادات النظام . ومع نمو التعليم المتوسط ، وهو الذى أصبح فيما بعد يضم الصفوف الخامس إلى الثامن ، تعقدت المشكلة لأن هذه الصفوف لا يمكنها أن تعطى كل وقتها لمجرد تعليم القراءة والكتابة والعد . وزاد الأمر تعقيداً انتشار التعليم الثانوى ، وأصبح من الواضح أن المدرسة الثانوية يجب أن تكون لها أهداف أبعد من مجرد نحو الأمية . ولم يكن هناك إلا عدد قليل من المدارس الثانوية المجانية قبل الحرب الأهلية ، بل قد ثار الجدل حول قانونية مجانية التعليم الثانوى ، حتى صدر قرار من مجلس القضاء العالى بميتشجان فى عام ١٨٧٢ مؤيداً قانونية استخدام الأموال العامة فى الولاية للصرف على التعليم الثانوى حتى يصبح هذا التعليم من حق كل فرد بالمان . وبدأت ولايات أخرى تجذو جذو ولاية ميتشجان ، حتى إذا طلع القرن العشرون كانت كل الولايات تنفذ سياسة التعليم الثانوى المجانى .

وفى عام ١٩٤٠ اقتنع المسئولون الأمريكيون بمبدأ عمومية التعليم الثانوى ، بمعنى أن يكون ميسراً لكل فرد فى السن التى يسمح فيها بدخول المدرسة الثانوية بغض النظر عن قدرته على التعلم . وتسكاد كل الولايات تطالب ، وقتئذ بالانتظام فى الدراسة حتى سن السادسة عشرة ،

بل إن ولايات كثيرة رفعت السن إلى ثمانية عشر سنة . وكان هذا حداً جديداً في العالم ، فلم يسبق أن حاولت دولة رفع سنى الإلزام إلى هذه الدرجة . ولكن للأسف ؛ يلوح أن المسئولين الأمريكيين تسرعوا في تعهدهم باطالة سنى الإلزام إلى نهاية التعليم الثانوى ، دون أن يقرروا أولاً ما ينتظرون من هذا التعليم ، بل وقبل أن يضمنوا فى الاعتبار مشكلة الفروق الفردية فى القدرة على التعلم ، وحتى قبل أن يتضح لهم الفرق بين التعليم الإبتدائى والتعليم الثانوى ، وقبل أن تقبلور فلسفه التثريه فى كل من المرحلتين .

وكان هذا خطأ بالغاً إزدادت وطأته مع مرور السنين وذهاب أنواع من الطلبة إلى المدارس الثانوية ، مع الاختلافات الهائلة بينهم فى قدراتهم ، وإمكانياتهم ، ومستوياتهم الاجتماعية ، واهتماماتهم . وظهر جلياً أن المنهج التقليدى الذى كان يعد الطلبة للدراسة العالية أصبح عاجزاً عن حل المشكلة ، كما أن المربين وأفراد الشعب لم يقتنعوا بمختلف الحلول التى قدمت لإصلاح ذلك الخطأ وحل هذه المشكلة . ومن هذه الحلول المقترحة اتباع نظام الاختيار الحر للمواد التى يدرسها الطلبة ، واقتراح بإدخال مواد مهنية فى الدراسة ، وأخيراً اقتراح بمواد تساعد على تكيف الفرد فى الحياة فى مجتمعه . وكان حتماً أن ينخفض المستوى عندما اضطرت المدارس ، بحكم القانون ، أن تبقى الطلبة فيها إلى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة . فإن الطلبة الذين أرغموا على البقاء فى المدارس الثانوية ، وهم يعلمون أن المدارس مرغمة بأمر القانون أن يقيمهم فيها ، قد فقدوا الحماس للتعلم ، هذا الحماس الذى شعر به أجدادهم عند ما كان التعليم الثانوى فرصة لاتتاح إلا للمحظوظين ، وهؤلاء كانوا قلة .

ولذلك فقد اندفعت المدارس الثانوية مستخدمة عشرات الطرق لبيت الشوق فى الطلبة ، منها المواد السهلة التى تقدم لهم ، والمواد العملية ، والعناية بالتوجيه الفردى ، وعقد الحفلات ، وما إليها من المناشط الاجتماعية التى

تشرف عليها المدرسة ، هذا إلى الاهتمام البالغ بالرياضة . وفي بعض المدارس أقبل الطلبة على النشاط الاجتماعي الذي كان يقوم كجزء من الدراسة ، ولكن في مدارس أخرى لم تستطع المغريات أن تكسح جماع الطلبة فتحدوا المدرسة وما فيها ومن فيها ، وظهر في الخمسينيات ما أطلق عليه اسم « غابة السبورة » رمزاً لتعدى الطلبة على المدرسة وإدارتها وللعصابات التي كانت تتكون بداخلها والتي تتخذ من القوة شرعتها .

وشكا أساتذة الجامعات من ضعف مستوى خريجي المدارس الثانوية ، وقالوا إن النباه من الطلبة قد طمست نباهتهم المبادئ التي تعودوها في المدارس الثانوية مما قلل حوافزهم على التعلم . وهاجم مديرو الجامعات وأساتذتها ، بعنف ، التعليم الثانوي ، واشترك معهم في الهجوم الكثيرون من أولياء الأمور . ورد المربون قائلين إن أساتذة الجامعة لم يفهموا الظروف المعقدة التي أثرت على المدارس الثانوية ووجد المربون أنفسهم في موقف الدفاع . . بل إن مقترحات رجال الجامعة وأولياء الأمور لم تكن قابلة للتنفيذ .

واستشرى التعارض بين المربين من ناحية وأولياء الأمور من ناحية أخرى ، عندما شكوا هؤلاء ، أن أبنائهم لا يعرفون القراءة ولا الكتابة ولا العد . وهنا انبرى المربون قائلين إن الأبناء ، مثار الشكوى ، أقدر اليوم في القراءة والكتابة والعد من آبائهم عندما كانوا في مثل أعمارهم . ولم تكن إجابة المربين مقنعة . فإن من المنتظر مع إطالة اليوم الدراسي والتقدم في وسائل إعداد المعلمين أن يكون المستوى أعلى مما كان عليه .

وزاد سخط الناس بعد الحرب العالمية الثانية ، ولم تجد تبريرات المربين لديهم قبولاً . ولذلك فإن المهتمين بشئون التربية من الجماهير بدءوا يفكرون في إعادة تحديد أهداف التربية ؛ خاصة وأنهم بدءوا ينظرون إلى المدرسة على أنها أكثر من مكان يجتمع فيه أبنائهم بعيداً عن الشارع وعن الأسواق .

واستعرض المهتمون بشئون التربية ، من الجماهير ، الموقف وما فيه من مشكلات ووجدوا أنها كثيرة ومعقدة ، وأن ماضئوه هو الأساس فى المشكلة كالتبويل المالى وعدد سنى الدراسة ، لم يكن إلا عرضاً جانبياً ، وأن فى الأمر ما هو أخطر من هذا ، كتجديد للأهداف التربوية لكل مرحلة : وإلا أصبحت المدارس مجرد أماكن يتجمع فيها التلاميذ .

ولأن الطبيعة البشرية ، كما يقول وليام هوكنج William Hocking هى أكثر أجزاء عالم الأحياء مرونة وتشكلاً وقابلية للتعلم ، فهى أيضاً ، كما يقول والتر لبمان Walter Lippman ، أكثرها تعرضاً لسوء التشكيل وسوء التربية . يستتبع هذا أن نقول إن التربية السليمة يمكن أن تكون منبعاً للخير ، وأن التربية السيئة يمكن أن تكون مصدراً لشر مستطير ، بل هى أسوأ من لا تربية على الإطلاق . فمن خلال التربية الصالحة يتعلم الطفل كيف يفكر تفكيراً صحيحاً ، وكيف يستنتج من شواهد ومقدمات . أما مع التربية غير السليمة فإنه يتعلم كيف يقبل ويقتنع بالأكاذيب والضللال ، ويتعلم كيف يخلط بين الدعاية والحق . ومن ثانياً التربية الصالحة تعلم المتعلم كيف يبحث عن المفيد وعن الخير ، أما التربية غير الصالحة فهى تعلم المتعلم كيف يقدر النافه ويهتم به . وتعلم التربية الصالحة المتعلمين كيف يكونون أحكامهم الخلقية بأنفسهم ، ولا يندفعون ، كأصحاب التربية السيئة ، خلف الجموع دون تفكير ، على الرغم من اقتناعهم بأنهم على حق .

إن التربية غير الصالحة أسهل فى التعليم ؛ فمن اليسير أن نعلم الطفل قبول الشعارات ، ولكن من الصعب أن نعلمه ماذا تعنيه هذه الشعارات ، وأن نعوده التفكير فيها تفكيراً ناقداً . من السهل أن نقول له إتبع الجماعة ، ومن الصعب أن نعلمه كيف يقف ثابتاً ومتأملاً فيما تفعله الجماعة ، ولا ينضم لها إذا كانوا على الباطل .

ومع اعترافنا بأن المنطق صعب ، وبأن الصواب نسبي ، وأن القيم الخلقية والجمالية مازالت مناطق للأختلاف فى وجهات النظر ، فإننا نرفض

المدرس الذى لا يساعد تلاميذه على تقرير ما هو الشئ الأقرب إلى الصواب ،
والأقرب إلى المنطق ، وما هو الأكثر قيمة . إننا لا نقبل هذا المربي الذى
يرفض أن يقرر ما إذا كان التاريخ والأدب والعلوم أكثر أو أقل أهمية فى
المنهاج من بعض الهوايات ، كعمل السلال ، أو صيد الفراشات ، ولعب
الكرة الطائرة .

ويقول الأستاذ روبرت يوليتش Robert Ulich ، من جامعة هارفارد
« وحتى إذا استطاعت التربية التقدمية أن تتلافى الأخطاء التى تنتقد عليها ،
فهى غير قادرة على حل المشكلات التربوية التى لا يستطيع أكثر الناس عقلاً
التنبؤ بها فى بداية حركة التوسع فى التعليم الثانوى . وهذه هى المشكلة : إن
مجرد الزيادة فى سنى الدراسة ليس خيراً فى حد ذاته ، بل قد يكون نقمة
على المدنية ، ما لم يتمشى مع هذه الزيادة إعادة التفكير بطريقة ثورية فى
البرنامج التعليمى ككل ، وإعادة النظر فى النظام التعليمى من المدرسة
الثانوية فصاعداً . »

مجال الجدل

يقول جون ديوى « تتضمن كل الحركات الاجتماعية صراعات تنعكس
فى صورة عقلية فى المسائل الجدلية . والتربية كمجال للاهتمام الاجتماعى
حرى بها أن تكون محكماً للجدل ، سواء من الناحية العملية أو النظرية . »
ولعل التربية اليوم ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، نجد نفسها موضوعة
لمناقشات كثيرة يشترك فيها ذوو العلم ، وذوو الفكر ، وأولياء الأمور من
أفراد الشعب ، بل إن موضوع التربية وأهدافها أصبح اليوم مجالاً للتناظر
على المستوى الوطنى . وتضمن التناظر نقداً بالغاً للمدارس ولفنسة التربية
التي تسير هذه المدارس . ولا يجب أن نترجى من هذا التناظر وهذا الصراع
لأن الحق فى نقد المؤسسات التعليمية حق أساسى فى مجتمع ديمقراطى . وقد

أستغل الأمريكيون هذا الحق كل الاستغلال : فهم ينقدون نظامهم الإقتصادي ، والتنظيمات السياسية ، والكنائس وإتحادات العمال . ويقولون إنهم مستمرين في هذا النقد طالما هم أحرار .

ولذلك فقد كانت المدارس الحكومية والمدارس الخاصة موضعاً للنقد على صفحات الجرائد ، وفي المنتديات والاجتماعات . وكانت روح النقد هذه هي التي دفعت زعماء التربية التقدمية إلى الهجوم اللاذع على المدارس . وعاب هؤلاء الزعماء في بداية حركة التقدمية على المدارس فشلها في التكيف مع المجتمع المتغير ، وإهمالها للفروق الفردية ، وتأكيدها الزائد على التعلم اللفظي ، ثم إهمالها لتواحي نمو الطفل غير العقلية . وكال زعماء التربية التقدمية شتائمهم وسخريتهم على المدرسة التقليدية . وعلى الذين يدافعون عنها : بل وأبدوا أحتقارهم البالغ لهذه المدرسة .

وتمخضت عن هذا النقد اللاذع بعض الإصلاحات في التربية في غضون الأربعين عاماً الماضية . ولنا أن نتوقع أن النقد الموجه اليوم للتربية التقدمية سوف يثمر عن إصلاحات ، كما أثر النقد الموجه ضد التربية التقليدية منذ أكثر من أربعين عاماً .

وقد تعرضت المدارس منذ الحرب العالمية الثانية إلى موجتين متفرقتين من الهجوم ، ولعل الفشل في التمييز بين كل موجة هو السبب لكثير من اللبس الذي نتعرض له . وقد بدأت موجة الهجوم الأولى مباشرة عقب الحرب ، ونمت من ثنانيا القلق في الموقف الدولي والخوف من الحركات التخريبية التي كانت تهدد الولايات المتحدة الأمريكية . وأخذت هذه الموجة شكل هجمات موجهة ضد الحرية الأكاديمية ، وأخذت شكل الفحص الناقد للكتب المدرسية ، وتناوت أيضاً موضوع المدرسين اليساريين وتعقبهم . وأدت هذه الموجة إلى ظهور أقسام الولاء ، وإعادة النظر في دور الكتب المدرسية في التدريس ، بل إنها دفعت المسؤولين المدرسين والمنظمات التربوية إلى التفكير الجدي في التمييز والتفريق بين الناصر . وبين الاختلاف في

العقيدة . على أن هذه الموجة الأولى لم تنقطع ، بل هدأت وطأتها قليلاً بعد أن أجبرت المربين على إعادة النظر في موقفهم ، ولكنها أثارت جواً من التوتر والخوف انعكس على التدريس . خاف المدرسون المخلصون للديمقراطية ، وصاروا يرفضون مناقشة المسائل الجدلية داخل الفصول وأثناء تدريسيهم ، مع أن قادة الفكر كانوا يؤيدون المدرسين . وبحث المدرسون عن قيادة رشيدة من بين هؤلاء ، وفشلوا في العثور عليها ، لأن المفكرين وقادة الفكر أنفسهم كانوا حيارى .

أما الموجة الثانية ، فقد بلغت ذروتها في عام ١٩٥٣ بعد أن ظهرت أربعة كتب في شهر واحد ، وكلها تناولت التربية بالنقد . وهذه الموجة الثانية هي المستولة عن الاختلاف في وجهات النظر فيما يختص بالمسائل التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم . ولا يوجد ارتباط بين هذه الموجة والموجة الأولى ، بل إن الأسباب التي دعت إليها تختلف عن الأسباب التي دعت إلى الموجة الأولى ، كما أن القائمين بها جماعة غير أولئك الذين تزعموا الموجة الأولى . ولا توجه الموجة الثانية هجوماً على المدارس ذاتها ، ولا على مبدأ التعليم الشعبي المجاني ، ولا تهاجم الحربة الأكاديمية ، ولا حق الطفل في تعلم كل الحقائق المطلقة . على العكس ، فإن الموجة الثانية تدافع عن كل هذا ، وهي تذهب إلى جهة تتكون من مجموعة من الفلسفات والإجراءات وتلقى عليها وابلاً من نقدها اللاذع ، على أساس أن هذه الفلسفات أصبحت تسيطر على المدارس ، ... فلسفات يراها قادة هذه الموجة خاطئة ، بل وخطرة أيضاً .

وعن ثلاثة من الكتب التي ظهرت في عام ١٩٥٣ ، كتب المحرر التربوي الجريدة الأمريكية بقوله ... لأول مرة منذ وقت طويل ففكر جدياً في مضمون التعليم العام ، وليس مجرد التفكير في المبادئ والمهارات والضرائب . هذا تقدم ، قد يعني نهاية مرحلة وبداية مرحلة جديدة . ونظراً لأن هذه الكتب لم تؤيد تخفيض سنى التعليم العام أو المبالغ لماقى تصرف عليه ، فإلوح

أن الجولة الأساسية قد رجحت وأن التعليم العام بسنواته وما يصرف عليه باق ، وإنما منار النقاش هو : ماذا تعلم هذه المدارس ؟

وللأسف فإن الكثيرين من المهتمين بشئون التربية لم يلبسوا الفرق بين الموجتين ، بل إن بعض المشتغلين بالتربية فشلوا في التفريق بين هاتين الموجتين . من بين النقاد المعروفين آرثر بستور Arthur Bester والبرت ليند Albert Lynd ومورعر سميت Mortimer Smith وهم من الكتاب ذوى الأقلام اللاذعة الناقدة المتهكمة ، يستخدمون تعميمات ساخرة تلهب القراء غضباً أو نشوة حسبما يوافق القارئ على ما يقرأ أو يتعارض معه . ومن عناوين كتبهم نجد : التذجيل في التعليم العام ، و الخراب التربوي ، و العقل المسفه ، . ولعل هذه العناوين تلقى ضوءاً على إتجاههم في النقد .

ومع أن كتابات بستور وليند قد جذبت الأنظار إلا أن آراء بعض مديري الجامعات والكتاب قد نالت أيضاً الكثير من الاستحسان . كما أن تعليقات هتشنس R. M. Hutchins قد جذبت إليها الأنظار لغرابتها وإختلافها عن الآراء التي شاعت وقتئذ .

ومنذ عام ١٩٥٣ ظهرت عدة كتب تسير على نهج الموجة الثانية في نقدها للتربية القديمة ، ولكن كتاباً واحداً شذ عن هذه القاعدة وهو كتاب عنوانه : لماذا لا يستطيع جوني القراءة ، تأليف الأستاذ فلش Fleach Why Johnny Can't Read . فهذا الكتاب لا يناقش أهداف وأغراض التربية ، وهو لا يتعرض للفلسفة التربوية ، فالمؤلف من خريجي جامعة كولومبيا وهو مؤمن بالتربية التقدمية وآرائها ، ولكنه يناقش في كتابه بأسلوب ناقد طريقة تدريس مادة من المواد الدراسية .

وياستثناء فلش فإن النقد الجديد فلسفي في طبيعته ، فهو يهتم بمعنى وأغراض التربية ودور المدرسة في الثقافة . وبهذا المعنى فإن إتجاه النقد

يتناول طبيعة الحق والصدق والقيم . ولذلك فإن هذا النقد جدير بالاهتمام والعناية لأنه يختلف عن الصيحات العشوائية المتناثرة التي عهدناها في الماضي من أفراد أو جماعات ظنوا في الاهتمام بالقراءة والكتابة والحساب حلا لكل المشكلات التربوية . بل ويختلف هذا النقد عن الصيحات الهدامة التي تجد في الرجوع إلى القديم مخرجاً من مشكلات الواقع التربوي . إن أنصار النقد الجديد ليست لديهم دوافع مقنعة ولدتها أسباب إقتصادية، وإنما كل غرضهم تحسين النظام التربوي ، لا هدمه .

وتوجد اختلافات بين أفراد النقد الجديد، ولكن الواضح أن معظمهم يعارض الاتفاق التام على اتخاذ الفلسفة البرجاسية كأساس للتخطيط التربوي . فقد هالهم بعض الاجراءات التي تستخدم في ظل التربية التقدمية ، أو ما أطلق عليها اسم « التربية الحديثة » ، خلال السنوات بين الحربين العالميتين . وينتقد أصحاب « النقد الجديد » طرق إعداد المعلمين واختيارهم ، كما أنهم يرفضون سيطرة فئة قليلة من المربين على المدارس واستبعادهم لأصحاب الفكر والرأى العام .

ويمكن أن ننظر إلى موقف النقد الجديد على أنه هجوم على « التربية » كإداة تدرس في الكليات والمعاهد ، وكذلك على المربي على أنه مختلف عن بقية حملة المؤهلات العليا .

ومن الواضح أن أصحاب هذا النقد الجديد بينهم أوجه اتفاق ، فهم على درجة عالية من الثقافة إذ يحملون مؤهلات عليا معضدة بدراسات أعلى ، وتدل كتاباتهم على ذكاء وألمعية ، وكثير منهم يشغلون مناصب عمداء كليات ومديري جامعات وأساتذة جامعيين، ومنهم صحفيون وكتاب . وقد انضم إلى هؤلاء زمرة من أولياء الأمور الذين تألموا من أثر المدارس على أبنائهم ، أو الذين هالهم مستوى خريجي المدارس الثانوية إلى الدرجة التي أطلقوا عليها « أمية المتخرجين » .

وقد نجح أصحاب النقد الجديد في اختيار مناطق هجومهم متلصين نقاط الضعف في النظام التعليمي وما فيه من قصور ، ومستخدمين أسلوب السخرية والتهكم ، فهم يتناولون نقطة ضعيفة ويعملون على تجسيدها في شكل كاريكاتوري . ولذلك فإن هذا اللون من النقد لم يستطع أن يعطينا اتجاهاً سليماً ، ولم يبين الطريق أمامنا لمفهوم جديد في التربية .

فشل اصحاب النقد الجديد في هذا ، لأنهم لم يكونوا فلسفة للتربية يقبلها الشعب الأمريكي ، وتكون في نفس الوقت مناسبة للمدارس التي يتحتم عليها قبول وابقاء الأطفال فيها مع اختلافهم في القدرات ومجيتهم من مستويات اجتماعية متباينة . ويلوح أنهم لو حددوا فلسفتهم التربوية بوضوح فقد يكون حظها في القبول عند أفراد الشعب أحسن من حظ فلسفة التربية التقدمية ذاتها .

ونظراً لأن هؤلاء النقاد الجدد يشغلون مناصب بعيدة عن الميدان التربوي ، وهذه المناصب تأخذ كل وقتهم ، فليست لديهم الفرصة اللازمة لإجراء البحوث الضرورية لتقييم النظام التربوي الراهن . ولذلك فإن المعلومات التي تصلهم قاصرة وغير كافية ، ومن ثم فهم يهاجمون نشاطاً معيناً ؛ أوجانباً خاصاً في العملية التربوية دون فهم كاف لعلاقة هذا الجانب بالعملية التربوية ككل . ويحدث غالباً أنهم يعمنون في التعميم من خلال حالات قليلة تعرض لهم ، وقد تكون هذه الحالات غير ممثلة للواقع .

ولذلك فإن النقد التربوي إذا ما ألقى على كاهل أصحاب من أهوى بعيدة عن التربية ، فإنهم غالباً ما يقومون في هذا الممك . ويزيد الأمر صعوبة أن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية ذات ارتباطات واسعة وعميقة الجذور بكثير من المؤسسات الاجتماعية ، بل هي متفاعلة مع كثير من أوجه الحياة الوطنية . وتلعب التربية دورها في عديد من أنواع المدارس والمعاهد ، فهناك مدارس الحضانة ورياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية ، والثانوية ، ماونعها ، والكليات المتوسطة ، والكليات ذات السنوات الأربع ، ثم هناك

ايضاً الجامعات الحكومية والأهلية . وإلى جانب مدارس التعليم العام الحكومية توجد مدارس للتعليم العسام تابعة لهيئات أو مؤسسات؛ وهي كالمدارس الحكومية مجانية . وهناك أيضاً المدارس الخاصة . وتختلف المدارس الريفية عن المدارس ذات الفصل الواحد في القرى الصغيرة ، كما تختلف عن المدارس في المدن ، ومدارس المدن تختلف من مدينة لأخرى . ولا يوجد بالولايات المتحدة الأمريكية نظام موحد للتعليم على مستوى الدولة . وإذا نظرنا إلى التعليم الثانوى والتعليم الجامعى فإننا نجد جزءاً منه مكرساً للتعليم المهنى ، ونجد أيضاً التعليم للثقافة العامة ، هذا إلى جانب الدراسات الأكاديمية^(١) ودراسات للتكيف مع الحياة . وليس بمستغرب أن نجد هذه الأنواع الأربعة من التعلم مجتمعة كلها فى مناهج يحاول البعض تنظيمها . ومع هذه المضامين المختلفة نجد المدارس تتفاوت فى مستوياتها بين الممتازة والردئية جداً ، كما تتفاوت فصول المدرسة الواحدة بين الامتياز والرداءة .

وبسبب هذا التعقيد فى الصعب أو الخطأ الوصول إلى تعميمات . ولذلك فإن الناقد غير المتفرغ لا يستطيع أن يلم بكل أنواع المدارس وعلاقتها بعضها ببعض ، ولا حتى بمجموعة المدارس الموجودة فى منطقته الجغرافية . بل لا يستطيع إلا أن يقرأ جزءاً يسيراً مما يكتب عن التربية والمدارس . ولا يعنى هذا القول أن الهاوى ، أو الناقد غير المتفرغ . لا يجب أن يُسمع صوته ، أو أن نقده قد لا يكون مشمراً ، ولكن يعنى هذا القول أن نقد غير المتفرغ والهاوى يحتاج إلى عناية فى تقييمه .

وقد جمع بعض هؤلاء النقاد معلومات عن الإجراءات التربوية التى تجرى فى المدارس . ولكن الملاحظ أنهم تخيروا الحالات الصارخة التى لا يمكن أن نصفها بالعمومية ، حالات شاذة تعطى صورة غير أمينة عن

(١) أطلق تعبير Liberal Arts فى المصور الوسطى على مجموعة المواد الآتية ، وهى الفروع السبعة للتعلم : النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والموسيقى والفلك . أما المصور الحديثة فالتعبير السابق يتضمن أيضاً مواد اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ . الخ (المترجمات)

حقيقة العملية التربوية . ثم يخرج النقد على الناس بهذه الحالات . وغالباً ما يكونون مدفوعين بغضبهم الشديد ، ويلونون تقدم بأوان من الشر والتحدى الصارخ . . ولغضبهم أساس ، ولذلك فهم حريصون على تأكيد آرائهم وأقوالهم .

هذه الآراء والأقوال جديرة بأن تجد أفراداً يدرسونها في تعقل وروية بعيداً عن ثورة الغضب ، جدير بهم أن يجمعوا المعلومات اللازمة قبل أن يصدروا أحكامهم . هؤلاء الأفراد من النادر وجودهم .

تقييم النقد

المخاض سابقاً إلى أن أربعة كتب ظهرت في شهر واحد وكلها تناول بالنقد والمعارضة الترية التقدمية . وقد أثارت هذه الكتب عاصفة من الاستجابات ، غير أن هذه الاستجابات أظهرت الحاجة الملحة إلى وجود جماعة من الواعين بالأمور التربوية والقادرين على النقد العلمي المؤسس على معلومات صحيحة .

فقد عهدت كثير من الصحف والمجلات إلى بعض عمداء كليات الدراسات الأكاديمية ، أو إلى أساتذة من الجامعات كتابة تعليقات عن هذه الكتب . وكان هؤلاء المعلقين متحمسين في جانب الهجوم على التعليم العام كما ورد في الكتب التي يكتبون عنها . ومن المعروف أن هؤلاء المعلقين يفهمون في التعليم العالي بخبرتهم ، أما معلوماتهم عن التعليم العام فجاءت إليهم عن طريق القراءة أو الاستماع ، بل إنها قليلة وغير كافية . ويؤدي هذا إلى جهلهم بمشاكل التعليم العام المعقدة ، وبالعوامل التي تؤثر على هذا النوع من التعليم بعد أن امتدت سنو الإلزام إلى الثامنة عشرة . وقليل جداً من هؤلاء المعلقين من كان على دراية بطرائق إعداد المعلمين وبما يدور في كليات المعلمين ، وأمل هذه الدراية كانت ضرورية . فإن في

الكتب التي علقوا عليها معلومات هامة عن إعداد المعلمين ، بل وأكثر في غزارتها مما كتب عن المدارس ذاتها .

وثمة ضعف آخر شاب ما كتبه المعلقون ، فإنهم ، في حالات كثيرة أخذوا جانب وجهة نظر مؤلف الكتاب ، فوصف كتاب بستور بأنه «معقول جداً وقد زود بوثائق مقنعة» ، كما وصف كتاب ليند بأنه «عادل وغير متحيز» . ولم يتعرض إلى نواحي القصور في هذه الكتب إلا عدد قليل من بين مائتين من المعلقين ، ومنهم من اتهم ليند وبستور بالمبالغة في التبسيط وفي القول ؛ ومع ذلك ففي رأي أحدهم أن أقوال ليند وبستور لا يجب أن تهمل تماماً .

وإذا نظرنا إلى الجانب الآخر . وهو جانب المعلقين من كبار رجال التربية ومحرري المجلات التربوية ، فإننا إن نجد تقييماً عادلاً أيضاً ، وطبيعياً نتظر استجابات مختلفة عما قال به العمداء والأساتذة غير المختصين في التربية . فقد هاجم المربون ، دون استثناء ، الكتب الأربعة ، بل وفي أحوال كثيرة هاجموا المؤلفين بعنف وشدة ، وقد وضعوا أيديهم على عديد من الهفوات والأخطاء والمعلومات المضللة ، وتساهلوا عن الدوافع التي دفعت الكتاب إلى كتاباتهم . وقد وصف كتاب ليند بأنه «جعل من الحبة قبة» ، و «الجهل بالمعلومات والحقائق» . وأتهم بستور بتزييف الحقائق وبسوء العرض وبأنه بنى بناء شامخاً على افتراض غير صحيح .

ويقف القارىء بين هاتين الجبهتين ، وقد يعتقد أن الصدق موجود في مكان ما بين الجبهتين .. ولكن القراء الذين اطلعوا على مختلف وجهات النظر ندرة قليلة .. فالمعسكر الأول الذي عطف على الكتب وتحيز لها وجد قراء كثيرين لأن كتاباته ظهرت في الجرائد والمجلات العامة التي يطلع عليها المدرسون والمربون والجاهلين . أما كتابات المعسكر الثاني فقد ظهرت غالبيتها في المجلات التربوية . وهذه ، غالباً ، لا يطلع عليها إلا المربون والمدرسون .

ومع ذلك فإن خيراً في هذا التناظر ، وهذه المناقشات التي هي في الواقع تقييم نقدي مستمر للوحدات التعليمية ، وهذا التقييم جزء أساسي في الديموقراطية وبدون هذا التقييم فإننا نشك في إمكانية استمرار الديموقراطية . إن انعدام مثل هذا التقييم يعني استمرار الخطأ وسوء التصرف وعدم الكفاية دون أن يحس بها أحد .

وقد يكون من التفاؤل أن نتوقع أن يكون كل النقد غير متحيز وهادفاً . ونخطئ ، إذا فهمنا أن يكون النقد كله بناءً لسكى يصبح نقداً نافعاً . فإذا كان هناك خطأ جسيم . فالهم أن نظهر هذا الخطأ . وقد لا نقترح حلاً أو علاجاً له ، ولكن في خضم معركة النقاش بين المعسكرين يتحتم وجود فرد أو أفراد غير منضمين لأحد من المعسكرين ، وهؤلاء عليهم أن ينظروا إلى الحقائق التي يحجبها دخان الحماس والتعصب الصادر من كلا المعسكرين . وهذه الحقائق يجب أن تفحص منطقياً وفي تعقل وهدوء . وفي هذا يقول جون ديوى :
« أن مهمة النظرية التربوية السليمة هي توضيح أسباب الصراعات المجردة وبدلاً من اتخاذ جانب من جوانب هذه الصراعات ، فعلينا أن نحدد خطة للعمل مبنية على فهم أعمق وأشمل للموضوع » .

ويعجب المرء متسائلاً أين كان فلاسفة التربية عندما احتدمت معركة النقد بين الجبهتين ، هل نستنتج من سكوتهم أنهم كانوا غير راضين عن تحمل المسؤولية ، أم أن رؤساء تحرير المجلات والجرائد العامة لم يقبلوا نشر آرائهم ، أو أنهم لم يعرفوا بوجود الفلاسفة أصلاً . ويلوح أنهم غير موجودين فعلاً . ومن المحتمل أن عنف المناقشات بين رجال الفكر وبين المربين هي التي دعت بعض أساتذة فلسفة التربية إلى البعد عنها .

ولكن قلة قليلة من أساتذة فلسفة التربية أدلى بدلوه في خضم المعركة ، منهم الأستاذ بركمان W. W. Brickman من جامعة نيويورك ، الذي كتب تقييماً علمياً لكل نقاط النقد في مجلة « المدرسة والمجتمع » ، كما شجع الكتاب

على الكتابة في المسائل الجدلية . وقد هاجمه كثيرون من المربين لأنه نشر في مجلة « المدرسة والمجتمع » التي يرأس تحريرها ، نشر آراء المهاجمين للتربية التقدمية ، بل إن رؤساء تحرير كثير من المجلات التربوية عاب عليه هذا النشر . ولذلك فإن قراء معظم المجلات التربوية لم يعلموا بأن المدارس كانت موضعاً للهجوم الشديد .

ويلوح أن ندرة التقييم العلمى والفنى أطال فترة التناظر بين المعسكرين ، وجعل من الصعب على المواطن العادى أن يصل إلى نتائج تقنعه . ومع ذلك فكانت للتناظر نتائج قيمة أفادت المدارس . وإن يقبل الشعب ترك مشكلة أهداف التربية تماماً لتصرف القادة التربويين ، كما لن يقبل زعماء الفكر تجاهل مشكلات المدارس الابتدائية والثانوية ، فقد أصبحت السياسة التعليمية جزءاً من ممتلكات الشعب .

غروب التربية التقدمية

كتب إرفنج باييت Irving Babbitt

« إن المؤمن بالمنطق السقراطى يصعب عليه أن يسلم خياله لأول سفسطائى يدعوه لقبول « التقدمية » ، فهو سيحاول أولاً أن يتأكد أنه غير منساق إلى حافة الهاوية . »

في يوليو عام ١٩٥٥ أغلقت « رابطة التربية التقدمية » أبوابها ، وأعلنت موعداً رسمياً لانهاء الحركة التى سيطرت على التفكير التربوى فى أمريكا زهاء أربعين سنة . وصرح المسئولون فى الرابطة بأنها قد أدت عملها الذى قامت من أجله ، ولذلك فلم تعد ثمة ضرورة لاستمرارها . وكانت الحركة التقدمية معاصرة للإصلاحات الهامة التى أصابت المدارس ، بل كانت هذه الحركة مسئولة بعض المسئولية عن هذه الإصلاحات . ولا يمكن إنكار ما أسهمت

به لخير التربية الأمريكية ودوامها ، وسوف يستمر أثر هذه الحركة لمدة طويلة بعد إغلاق الرابطة أبوابها . ومع ذلك فإن انسحاب الرابطة من الميدان في وقت اشتد فيه لطيب المعركة يضعها في موقف يعززع قولها بأنها قد أدت عملها الذي قامت من أجله . بل إن طرقات النقد اللاذع الموجه ضد الحركة قد وضع كليات المعلمين التي أيدتها في موقف لا تحسد عليه ، كما أن المربين الذين أرادوا أن يكونوا قادة للتقدمية قل عددهم قلة ملحوظة .

ولو أن إعلان الرابطة حدث قبل عشرة سنوات أو حتى ثلاث سنوات فقط لأحدث هزة عنيفة وتتردد صدها في كثير من الأوساط بالدهشة البالغة . ولكن العجيب حقاً أن إعلان الرابطة إنتهاء رسالتها مر عام ١٩٥٥ دون أن يحرك ساكناً ، ولم ينل إلا النذر اليسير جداً من إهتمام الصحافة العامة والمجلات التربوية .

والحقيقة التي لا مراء فيها أن التربية التقدمية لعبت دورها قبل عام ١٩٥٥ ، فقد ظهرت على المسرح كحركة إصلاحية في وقت كانت الحاجة فيه ماسة إلى إصلاح التربية الأمريكية . ولكن حركات الإصلاح لا يمكنها أن تستمر إلى الأبد في اتجاه واحد دون أن يصيبها شيء من الوهن . ولعل من أكثر الأخطار التي تهدد حركات الإصلاح أن المبرزين فيها قد يتحولون إلى التطرف الشديد الذي يظهر الأفكار الجميلة في صور مضحكة . وهذا ما حدث للحركة التقدمية ، فإن بعض القادة فيها والمتكلمين باسمها غمّلوا من نشوة الانتصارات التي حققتها الحركة ، فاندفعوا بها جوف التربية التقليدية بعنف لعبت فيه المبالغة المعضدة بالثقة الكبيرة دوراً هاماً . ولذلك فقد ظهر هجومهم وكأنه يحارب التفوق الأكاديمي ، ويناهض النمو العقلي ، ولا يأبه بالتحصيل في المدارس ، ولا يبالي بالمستويات المقبولة لسلوك الأطفال والمراهقين . وعملت هذه الفئة من المندفعين إلى التأكيد الزائد لعقيدتهم ، وكرروا من شعاراتها حتى أصبحت لزمات تتكرر على الأفواه سواء لمن يفهمونها أو من يرددونها كالبغاوات . وأصبح استخدام هذه الشعارات (٢٢ - نحو فلسفة للتربية)

مباحاً لمن فهمها أو لمن لم يفهمها . وكان هذا كله على حساب الحركة الإصلاحية .

على أن الحال لم يكن دائماً هكذا ، ففي سنى الغسق التي سبقت فجر الحركة التقدمية ، كانت آراؤها لمحات وضاءة تضيء على التربية الأمريكية المتعثرة ، وكانت كلماتها بمثابة المفاتيح إلى آفاق جديدة مصلحة . ولكن هذه الكلمات وتلك الآراء أصابها فيما بعد ، الكثير من التشوية والفساد . وفي هذا كتب جون ديوى :

د إذا حاولنا أن نصنع الفلسفة الجديدة للتربية فإننا . فيما يلوح ، سنكتشف مجموعة مبادئ عامة . فبدلاً من الفرض من سلطة عليا نجد التعبير عن الفردية وتنميتها ؛ وبدلاً من الأوامر التي تفرض من الخارج نجد النشاط الحر ؛ وبستبدال التعليم من الكتب ومن المدرسين بتعليم من خلال الخبرة ؛ وبدلاً من إكتساب مهارات متفرقة عن طريق التدريب نجد إكتسابها كوسائل لتحقيق أهداف ذات قيمة حيوية للفرد ؛ وبدلاً من الإعداد للمستقبل القريب أو البعيد نجد إهتماماً بالحاضر ، وأخيراً فإن الأهداف الثابتة تستبدل بأهداف تناسب العالم المتغير .

وتحدث الأستاذ بودا Boyd H. Bode من جامعة أوهايو ، وهو أحد زعماء الحركة الأوائل وكان أحد الذين كالوا لها النقد العاقل فيما بعد ، قال بعد أفول الحركة معطياً التفسير المشوب بالعاطفة في قوله « لم تكن الحركة محدودة نخبديداً تاماً في فلسفتها ، فقد عرفت بإهتمامها بما أطلق عليه لاسم « مركزية الطفل » بمعنى أن يكون هو محور العملية التربوية ، واستتبع هذا ظهور مدركات مثل « الإهتمام » و « الحرية » و « النشاط الذاتي » . وقد اتجهت التربية التقدمية في أساسها السيكولوجى إلى وجهة النظر التي عبر عنها بصورة غامضة في عبارة « التعليم بالعمل » . كما أن التربية التقدمية أكدت في فلسفتها التعليمية عادات التعاون بدلاً من التنافس » .

ونميز فجر الحركة التقدمية بالإتجاه التجريبي كما تميز بظهور طرائق جديدة في التدريس ، وبالإهتمام بما بين التلاميذ من فروق ومراعاتها ، وباستغلال إهتمامات الأطفال ، كما تميز أيضاً بتشجيع الحرية والتلقائية ، وبخلق جو داخل الفصل يشعر فيه الأطفال بالسعادة . وكان كل هذا جميلاً و مطلوباً ، ولو أن التربية التقدمية وقفت عند هذا الحد لأمكنها أن تسير في تيار التربية الأمريكية وتندمج فيها .

ولكنها لم تقف عند هذا الحد . ولذلك فإنها تبادت فافتقرت الكثير من الأخطاء ، ووقعت في الضلال . وعلق بأذهان الجماهير الضلال والخطأ وبدعوا ينسبون مبادئها وآراءها السليمة . وقد تولد الضلال من فشل التربية التقدمية في تكوين فلسفة أساسية واضحة ؛ وفي هذا يقول بودا « ولأن الحركة التقدمية لم تعلن بوضوح عن فلسفة للتربية ، فقد زاد الاعتقاد بأنه ليس لها فلسفة . . . وتظهر التربية الأمريكية للفرد العادي في صورة مهوشة حاوية للكثير من البدع والتفاهات ، تربية تدعى الإتجاه العلمي وفي نفس الوقت تحن للاتجاهات التقليدية ؛ هي تربية تحتقر الماضي ومع ذلك فهي غامضة محيرة عندما تتحدث عن المستقبل . إن النشاط الهائل الذي يصيب التربية اليوم هو دليل على التغيرات الاجتماعية السريعة ، ولكننا فيما يلوح لا نعرف ماذا تعني هذه التغيرات أو كيف نواجهها . »

وكان أكثر ما عاب التقدمية إفتقارها إلى فلسفة وإلى قيادة حازمة تأخذ بيدها لتكوين فلسفة . على أنها في فجر أيامها كان لها مثل هذه القيادة . وكانت لها في نفس الوقت آراء جذابة تنحدي التقاليد الراسخة في جرأة استهوت الكثيرين من الرجال والنساء الذين ضاقوا ذرعاً بالقيود التقليدية ، والذين كانوا مستعدين للمخاطرة ، والذين أحسوا بأخطار وعيوب التربية التي نشأوا في كنفها ، والذين أرادوا التغيير . هؤلاء كونوا جيش التقدمية في السنوات التي سبقت عام ١٩٣٥ ، جيش مؤمن بحركة

الإصلاح الجديدة . والنزول حول هذا الجيش نفير كبير أعجبهم ما في
التقدمية من ميل إلى التجريب ، واستفادة من نتائج أبحاث علم النفس ،
وجرأة في العمل . وتكونت جهة التقدميين الذين أنهموا المعارضين لهم
بانهم جماعة يرفضون التغيير والتجريب ، وأنهم جماعة يتمسكون بأهداف
القديم المتداعي .

وفي منتصف الثلاثينيات أصبح للتقدمية مركز محترم في الأوساط
التعليمية ، ولو أنها لم تنل القبول عند كل المشتغلين في المدارس ، بل
إن غالبية المواطنين كانوا يعارضونها . ومع ذلك فكانت هي صاحبة
الكلمة العليا في معظم كليات المعلمين أو كليات التربية المملوكة بالجامعات .
وأصبحت آراؤها التي تشتمل على أحكام قيمة جديدة بالأعجاب ، كما أن
تطبيقات نتائج تجارب علم النفس أصبحت أساساً لمعظم مناهج التربية في
الكليات ، وأساساً لمكتب التربية التي تزايد عددها ، بل كانت هي المحاور
التي تدور حولها كثير من المقالات التي كتبت في المجلات التربوية . وبالرغم
من حدوث تصدعات خفيفة في مبنى التقدمية من تيارات طفيفة من
داخلها ، إلا أنه لم تظهر اتجاهات للتقييم النقدي لمبادئها الأساسية من
المشتغلين بالتربية والتعليم . وإنما جاء مثل هذا النقد من خارج المهنة ،
فقد رفع بعض أولياء الأمور أصواتهم محتجين ، كما ظهرت بعض الكتب
والمقالات في الجرائد والمجلات العامة متناولة التربية التقدمية بالنقد . غير
أن هذه محاولات جرت في وقت كانت فيه التقدمية في أوج قوتها
تأييدها ، بل وصفتها بأنها نواح صادر من رجعية غير مستنيرة .

وفي غضون هذه الفترة أخذت كلمة « المربي » معنى جديداً ، فقد كانت
تطلق على من يقوم بعملية التدريس ، المدرس . أما الآن فقد قصرت
كلمة « مربي » على فئة قليلة من أساتذة التربية وبعض المستنيرين عن التعليم
وكبار المخططين للسياسات التعليمية .

وفي غضون هذه الفترة أيضاً ابتعدت الشقة بين المربين والجمهور فيما

يختص بالتفكير في السياسة التربوية . ومن أسباب هذا الخلاف أن الصلات بين المربين والجمهور توقفت ، فكان المربون يكتبون المجلات التربوية التي إزدادا عددها زيادة واضحة ، وهم أيضا يقرءون هذا النوع من المجلات . ومعنى ذلك أن الآراء الخاصة بهم كانت تدور في مجال معين ويحدد بكونه المربون أنفسهم . وظلت المجلات التربوية بمحولة تماما بالنسبة للجمهور وغالبية الشعب ، بل إن أصحاب الفكر والقلم من خارج مهنة التربية والتعليم كانوا لا يعرفون شيئاً عن هذه المجلات ، وبالتالي فإن آراء المربين لم تصل إليهم . وفوق ذلك فإن الناس عرفوا عما يدور في المدارس من أبنائهم وبناتهم ، ومن مقالات نشرتها المجلات والجرائد السيارة . . . وكانت المعلومات التي استقوها من هذين المصدرين مشحونة بالكثير من المبالغة والتهويل . ولم يكلف المربون أنفسهم مؤونة الرد على المجلات والجرائد السيارة ، التي يتداولها الشعب ، اللهم إلا في حالات قليلة كتب فيها المربون مقالات رداً على الهجوم الموجه ضد التقدمية . ولكن هذه المقالات كانت في غالبيتها تآكيداً حماسياً للعقيدة التقدمية ودفاعاً عنها معضداً بمقتطفات من أقوال زعماء الحركة . ومن الملاحظ أن المربين الذين عارضوا التقدمية لم يستطيعوا عرض آرائهم علانية للجمهور ، إما خوفاً من التقدميين الذين يحتلون مناصب عالية يستطيعون منها إلحاق الضرر بأولئك المعارضين ، أو لأن آراء المعارضين لم توضع في القالب الدرامي الذي يصلح للعرض على الجمهور ويؤثر فيها .

وجذبت مغناطيسية التقدمية المدرسين والمدرسات الحديثين ، الذين بدؤوا العمل بعد عام ١٩٣٠ ، بعد أن رأوا نجاح آرائها في التطبيق الفعلي داخل المدارس . واقنعوا بها لأنهم وجدوا رؤسائهم مقتنعين بها ، ولأنهم أيضاً عزلوا أنفسهم عن التفكير الحر لتحيزهم لمهنتهم . فإذا ما اجتمعوا كجماعة أطنبوا في المدح لها وصبروا آذانهم عما وجه لها من نقد وتعرض . وإذا حضروا دورات تدريبية ، كان جل ما يستمعون إليه توعية بالتقدير

والتقريظ والأطناح لها . ولكن زعماء الحركة في إنجلترا وضحاها رفضوا بشدة ما قيل عن أن هؤلاء المدرسين الجدد كان يلقنون مبادئ التقدمية ، وأنهم — أى الزعماء — لم يفكروا قط في بثها بشأ عند المدرسين ، وخاصة الجدد منهم . وكل ما في الأمر أن مبادئ التقدمية قدمت مصحوبة بطول تدق وطنين يعلو مازجاً بين التقدمية والعقل الواسع ، و«الديموقراطية» وتحمل وجهات نظر الآخرين . وكان التقدمية قد وثقت من نفسها وعلت فصارت تنظر من فوق إلى الآراء المضادة لها وهي تنجمل لها بالتسامح وطول البال .

وتخرجت أفواج في كليات المعلمين وفي الجامعات ، وبدءوا حياتهم المهنية كمدرسين وهم مقتنعون بأن البراجماتية حلت محل غيرها من الفلسفات ، وأن «الحكم الذاتي» يجب أن يحل محل الأوامر التي يصدرها الكبار للصغار ، وأن الاهتمام بالنواحي العقلية والأكاديمية يجب أن يقل ليزداد الاهتمام بنمو الطفل ككل .

وكان هذا الاقتناع في ذاته دليل البث العقائدى الذى صبغ إعداد المعلمين قبل تخرجهم ، ونقول بشأ عقائدياً لأنه لا يقوم على حقائق ، وإنما على أحكام قيمة يمكن أن تكون مجالاً للنقاش بين ذوى الفكر . على أن هذا البث العقائدى لم يلق قبولاً لدى بعض الطلبة ، وهؤلاء اتهموا بأنهم رجعيون ، غير متعاونين ، بل وغير مستعيرين . هؤلاء الطلبة — ومنهم الأذكاء جداً — لم يجدوا بسهولة فرصاً للعمل ، بل كانت المراقيل توضع أمامهم عمداً ، وتيسر للمقتنعين بالتقدمية . ولا شك أن هذا الموقف قد أثر على درجة كفاية المدرسين اللازمين . وأثر كذلك على تيسير الأعداد اللازمة منهم بما خلق أزمة ، ولا نستطيع عالياً أن نحدد مداها بالدقة .

أصبحت التقدمية ظلالاً يحتمى به المعلمون في التربية ، في المدارس وخارجها ، لضمان حياة مستقرة آمنة . ولم تعد التقدمية تثير لدى الكثير من المربين رغبة للتفكير النقدي . وكانت النتيجة الحتمية أن الزعامة من داخل

الحركة بدأت تذوى، وقل عدد القادة الذين تزعموا الحركة في لجزرها وكانت لديهم الجرأة والشجاعة على تحدى التقاليد المعروفة وقتئذ، لأنهم كانوا من أولى العزم الذين لم يبالوا بالعداوة التي تكونت ضدهم حتى من بين المربين أنفسهم . ولكن بعد عام ١٩٣٠ ، كما قلت ، تضائل عدد هؤلاء القادة ، وارتفع عدد الذين ساءروا الحركة لمجرد رغبتهم في التعاون ولكي لا يكونوا خارجين عن المألوف داخل المهنة . ولذلك فإن التربية الحديثة، أصبحت تقدمية في الاسم فقط ، ولكنها في مضمونها وإجراءاتها كانت تحمل سمات الاتجاهات التقليدية المحافظة .

ولم يقف الأمر عندها الحد ، فإن الكثيرين من المربين الذين انضموا إلى حركة التقدمية . كان عليهم أن يتقبلوا آراءها بحماس واضح ، واندفعوا لإثبات إيمانهم بالتقدمية إلى المبالغة في تنفيذ آرائها ، مما جعلهم يخطئون . كان الواحد منهم يحاول أن يثبت ازملاته في المدرسة أنه أكثر تقدمية عن غيره ، فيبالغ ، وبذلك يخرج عن المبادئ، التقدمية الأولية ، فيخطئ . فإذا سأل سائل عن قيمة تعلم قواعد النحو اللاتينية . رد عليه آخر بتساؤله عن قيمة تعلم قواعد نحو اللغة الإنجليزية ؛ وينبرى ثالث هازئاً من كليهما عندما يقول إنه لا يهمه أن يتحدث أو يكتب الطفل بلغة إنجليزية سليمة من الناحية النحوية طالما أنه يستطيع أن يوصل أفكاره بوضوح إلى غيره . وإذا اقترح فرد أن تدرس الدراما المعاصرة بدلاً من الدراما الإغريقية ، فيطلع شخص (متحمس) يقول إن منهجاً في كيفية فهم الأفلام السينمائية خير من دراسة الدراما المعاصرة أو الإغريقية ، طالما أن الأطفال يذهبون إلى دور السينما أكثر من ذهابهم إلى المسارح . وإذا نادى واحد بأن مادة الحسابات التجارية مفيدة أكثر من مادة الجبر ، فسوف يقف واحد آخر يقول إن الرقصات الاجتماعية أو الجماعية أكثر فائدة إذ أنها تعلم الفرد كيف يسلك ويتعامل في مجتمع من الناس .

أما حكاية التأكيد على «الطفل ككل» ، فقد أساءها التشويه، وأصبحت

تعنى أن المدرسة يجب عليها أن تقبل المسؤولية الكاملة لنمو الطفل من جميع نواحيه . فإذا اقترح تقديم أن المدارس يجب عليها أن تتحمل مسؤولية الوقاية من الأمراض النفسية والوقاية من سوء التكيف الإنفعالي، فإن تقديماً آخر سوف يلح على المدارس أن تتحمل المسؤولية الكاملة ، خاصة إذا أهمل أولياء الأمور العناية بأطفالهم ، بل ويجب أن تشمل مناهج الدراسة على ما يساعد الطفل على أن يتعلم كيف يتكيف هو مع والديه ومع أخوته . وبنهكم أحد المنهكين على هذا فيقول إن التربية التقدمية تجد نفسها الوحيدة المسؤولة عن خلق الأفراد الجديرين بتحمل المسؤولية في ظل الأسر التي أصابها الانحلال والتفكك .

وحكاية التأكيد على المشكلات العملية وعلى الاهتمام بالحاضر ، أدت إلى التهاون وإهمال الحرص على استمرار الثقافة الأمريكية . وفي هذا يقول الاسناديوليتش من جامعة هارفارد إن التقدميين لم يسايروا زعيمهم جون ديوى الذى اعترف بفضل المفكرين السابقين مثل افلاطون وهيجل ولكن بعض المصلحين الحديثين لم يعيروا أى التفات لما حدث قبل القرن العشرين ، بل واحتقر كثير من التقدميين كل الفلسفة القديمة السكلاسيكية ، احتقروها بصورة تجعلنا نقول إنهم لم يفهموا هذه الفلسفة .

في رأيهم كانت السكلاسيكية طرازاً بالياً ، ولذلك فهم غير مقبولة . وحلت الشعارات والطنطنة محل التفكير السديد . ثم تسرب الفساد إلى معانى الشعارات . ولناخذ مثلاً ، شعار « التعليم بالعمل » كان شعاراً مقبولاً عندما فُسر « العمل » بأنه يشتمل على القراءة والتفكير ، ولكن مع الطنطنة والفساد أصبح هذا الشعار يعنى التأكيد على كل شيء إلا النشاط العقلى . ومثال آخر يتضح فيما تحول إليه شعار « الحكم الذاتى » الذى أصبح يُستخدم كبرر للفوضى واللا نظام . أما شعار « الفروق الفردية » فقد أصبح تسكأة يستند إليها كل من لا يهتم بمستويات التحصيل الدراسى . أما « التعاون » فقد أصبح يحتم ضرورة الموافقة على تصرفات الجماعة .

وكننت الخطورة في رفض التقديمية لكل نقد سواء من داخل المهنة أو خارجها ، بل وفي إصرارها على تأييد كل المدرسين لها وتبعيتهم لمبادئها .
وفي هذا يقول جوزيف جستمان Joseph Justman :

« من الخطايا التي تؤاخذ عليها التقديمية « خطيئة التكبر » . فقد بذلت التقديمية مجهوداً قليلاً لربط نفسها بتقاليد التربية الأمريكية ، أو حتى لتحاول التوفيق بينها وبين بعض الاتجاهات السائدة في المدارس . وكل ما فعلته التقديمية أنها أكدت فرديتها وانفصالها الكامل عن كل ما هو قديم ، فشكل ما هو غير « تقدمي » ، هو تقليدي عتيق ، ولذلك فيتحتم أن نتجنبه ونتعد عنه . وكانت التقديمية غيرة جائرة متعصبة ، فهي طلبت من مريديها أن يعتقدوا كل آرائها ، كلها أو يتركوها كلها ... »

ولا يجب أن نتخذنا ندرة النقد الذي وجه من داخل المهنة للحركة التقديمية ، فلا يعني هذا أن الاتفاق ساد بين كل المربين . فالمعروف أن كثيرين من أساتذة التربية كانوا على دراية بالسخافات التي تدور في المدارس الحكومية ... هذه السخافات التي تحدث عنها ليند وبستور . كما أن عمداً بعض كليات المعلمين وأساتذتها كانوا يؤيدون ، خفية ، ما أعلنه بعض النقاد علانية عن فوضى التربية التقديمية . وكان بإمكان هؤلاء العمداء والأساتذة أن يعلنوا آراء هؤلاء النقاد بأسلوب علمي مدعم بالإحصاءات كما فعل جون ديوى وبودا . ولكنهم لم ينجحوا ، لأنهم لم يحاولوا الكلام في وقت كانت فيه الحركة التقديمية جارية عارمة تسكتسح كل من يقف في سبيلها ، فلم تنل آراؤهم اهتماماً يذكر .

وبمرور السنوات خفت أصواتهم لأنهم دخلوا في الزمرة التي أطلق عليها اسم المربين ، وقل حماسهم وقرر تقديم حتى انتهى بهم الأمر إلى أن يقفوا موقف المتفرجين الذين لا حول لهم ولا قوة . وتاهوا وسط التيارات التربوية الجارفة التي ملأت الأسماع برديدها عن التعاون ، والإنبساطية ، والغيرية ، والتعامل الناجح مع الناس ، بدرجة أصبح معها من يعارضها إنما

هو شخص مارق شاذ مهما كانت آراؤه مستندة إلى دعائم علمية عقلية سليمة .
ثم أكدت الحركة ضرورة وقوف المدرسين صفاً واحداً ليكرنوا سداً منيعاً
ضد هجمات الأعداء . وأطلق لقب « عدو » على أى ناقد مهاجم للحركة
سواء من داخل المهنة أو خارجها : فإذا كان من داخلها فالواجب يحتم إبعاده
عن المهنة .

وامتنعت المجلات التربوية خلال الثلاثينيات والأربعينيات عن نشر
مقالات « الأعداء » باستثناء مجلة « المدرسة والمجتمع » التى قبلت المخاطرة
وظلت تنشر مقالاتهم حتى عام ١٩٥٢ . وقد هاجمها كثير من المربين لأنها
نشرت آراء بستور ، ومن ثم فقد نقص توزيعها نقصاً ملحوظاً . وهاجم
كثير من المربين أيضاً دار النشر التى نشرت كتاب « لماذا لا يستطيع جوني
القراءة » ، وهدد المربون بأنهم سوف يمتنعون عن استخدام المكتبة المدرسية
التى تنشرها هذه الدار . وكان هذا تصرفاً غير لائق من المربين ، لأنه يتعارض
مع حرية الرأى والنشر .

ووجد الشباب من المدرسين والمدرسات الذين عاشوا المعمة وأحسوا
ما يدور حولهم من تلقين عقائدى ، ومن تهديد المعارضين للحركة : أن السلام
والخير فى عدم مناوأتها . بل وجدوا أن عملاً بسيطاً يتمشى مع تيار الحركة
يؤتى ثواباً وفيراً ، وأن إنتقاداً سليماً معقولاً جزاؤه عقاب وخيم . وفى
أحوال كثيرة كان التمشى مع الحركة من جانب المدرسين الشبان متصفاً
بالإخلاص والتفانى ، فإن دراستهم لمواد التربية قبل تخرجهم شحنت بتمجيد
التقدمية ، ثم ارتباطهم بعد تخرجهم بمهنة تحتم عليهم أن يدافعوا عنها ضد الأعداء
من مهن أخرى ، كل هذا دفعهم إلى ذلك الإخلاص والتفانى والتعيز الشديد
للقضية التى يترافعون عنها . وأصبح المهاجم للتقدمية شخصاً يشتم الحركة ،
والمعارض لها إنساناً سليماً ، والمناذى بالتفوق الدراسى فرداً رجعيماً .

ويختلف الأمر بالنسبة للجيل الأقدم من المربين ، فهم من نوع آخر

ومهم چون ديوى وثورنديك وبودا ، هؤلاء دخلوا المهنة من باب الفلسفة وعلم النفس ، ثم حصلوا على درجات الدكتوراه فى التربية . وتجب زملاؤهم لانهم تنحوا فى دراستهم للدكتوراه عن تخصصاتهم الاساسية وتحولوا الى التربية ، وكانت فى نظر زملائهم سبة . غير أن ديوى وثورنديك وبودا لم يهتموا بذلك السباب والقذف وانكبوا على دراساتهم بعد حصولهم على الدكتوراه . ولم يتشبعوا للجديد لمجرد جدته ، ولم يتعصبوا ضد القديم لمجرد أنه غير جديد ، ولم يضرهم مطلقاً أن ينقد غير المربين التربية .

وديوى نفسه كان حريصاً كل الحرص على نقد الفوضى التى أثارها زملاء له ، وكثيراً ما نبه إلى الاخطار التى بدأت تظهر مع التطورات الجديدة فى التربية التقدمية ، فكتب فى عام ١٩٣٨ يقول :

« إن الذين يتطلعون إلى حركة جديدة فى التربية ... عليهم أن يفكروا فى التربية ذاتها ، لا فى شعارات عن التربية وتعصب لهذه الشعارات بما يدفعهم إلى بذل كل جهد لمحاربة من يحارب الشعارات ... بدلاً من التفكير فى دراسات واعية لاحتياجات التلاميذ ومشاكلهم وإمكاناتهم . »

ورأى چون ديوى أيضاً ميل التقدمية إلى أن تصبح محكمة جديداً ، فقال « على الفلسفة التربوية المؤسسة على الحرية ألا تتحول إلى مذهب تحكمى يفرض نفسه تعسفاً ، لأن هذه الفلسفة إنما قامت لتحارب التربية التقليدية بما فيها من مبادئ محكمة تعسفية . إننا نصف أية نظرية أو إجراءات بأنها تعسفية ومحكمة إذا لم تعمل على وضع مبادئها تحت الفحص الناقد . »

ولكن تحذير ديوى لم يجد إلا التجاهل من قيادة التقدمية ، فلم يأبهوا به إطلاقاً ، بل قالوا عن ديوى إن شيخوخة تجرفة ناحية الاتجاهات المحافظة . واندفع القادة المتطرفون إلى تنفيذ آرائهم متجاهلين كل نقد ، ومتجاهلين أيضاً الشعور الجماهيرى ، بل وهازئين من تحذيرات من كانوا فى وقت من الأوقات زعماء الحركة التقدمية .

وهكذا بدءوا ، بتجاهلهم للغير ، رحلتهم إلى طريق الغروب ... إلى عالم النسيان . . .

كتب ناقد يصف موقف التقدمية ، فقال

« بدأت التربية التقدمية كحركة لتحرير الأطفال من القيود التي كبلت إراداتهم وإمكاناتهم العقلية . وكانت أهداف الحركة ترمى إلى تنمية الفردية ، وطرأ عليها ترمى إلى توجيه انتباه المدرس إلى مختلف نواحي نمو الطفل لا تركيزه على القدرات العقلية فقط . أما اليوم ، فالتربية التقدمية ليست تقدمية بعد أن ضج الناس بما آلت إليه ، إلى الدرجة التي جعلتهم لا يأبهون بالدفاع عن الفردية وحمايتها . فالنظام في رأى التقدميين هو « الحكم الذاتي » ، وما عدا الحكم الذاتي عند الطفل لا قيمة له . . . ويدخل في هذا موقف الكبار منه . ولكن الطفل ، وحتى المراهق ، لا يستطيع أن يضع لنفسه معايير للسلوك ، فهو باستمرار عبد للمجموعة أو الأصدقاء أو زملاء الذين يعيش ولعب معهم ، ومنهم تعلم كيف يسلك وكيف يتكيف وسطهم . ولذلك فإن المناهضين للتقدمية يرون أن التربية التي تؤكد التكيف الاجتماعي على حساب فردية الفرد لا تؤدي إلى عظمة الانسان الفرد ، ولا إلى تقدم الأمة .

وفي حوالى سنة ١٩٤٠ ، بدأ بصيص من الشك يتطرق إلى كثير من زعماء التربية والمدرسين ، حتى إذا جاء عام ١٩٤٥ آتى الشك أكله ، فكان هؤلاء يقولون « إننا نؤمن بالتقدمية ، ولكن بتحفظ » . وكان هذا الموقف منهم بمثابة قبلة الموت لرابطة التربية التقدمية ، لأنه عنى أنهم غير موافقين على أن يرتبطوا بالمنظمة .

ويلاحظ أن الهجوم الذى وجه إلى المدارس عقب الحرب العالمية الثانية مباشرة قد لعب دوره فى الاسراع بسقوط التقدمية ، أو أنه من المحتمل قد عمل على إطالة عمرها سنوات . فإن هذا النقد كان عنيفاً جداً إلى الحد الذى وصل فيه أحياناً إلى درجة غير معقولة . وهذه الدرجة هي التي أعطت التقدميين الفرصة للصمود ، فتركوا حجب المعارضين الهوجاء ترد على نفسها . كما أنهم (التقدميون) آثروا السكوت حتى لا يفتحوا الأبواب للأعداء للمهاجمة ردودهم ، واستمر الموقف مائماً حتى عام ١٩٥٠ ، عندما ارتفع موج النقد

الحصيف العاقل . وتابع هذا الموج هجماته في انتظام على وذكاه حتى تمكن من زعزعة أما كن أكثر التقدميين تطرفاً . حتى إذا جاء عام ١٩٥٥ اتجهت شمس التقدمية بسرعة نحو الغروب ، فانهت الرابطة أنشطتها ، وطويت الحركة بين صفحات التاريخ .

وكان أقول الحركة مطهراً للجو التربوي في أرجاء العالم ، وتمكن المربون من استنشاق نسائم الحرية ، فطفقوا يتساءلون ويعيدون النظر فيما يعتقدونه . وفتحت المجلات التربوية صفحاتها للنقد الحر ، وكان هذا مستحيلاً قبل ثلاث سنوات . وخرج أصحاب النشر يقبون عن كتب مدرسية تحمل اتجاهات جديدة وعكف مدبرو الجامعات باحثين عن عمداء لكتليات المعلمين وكتليات التربية تشترط فيهم القدرة على التفكير الحر في الميدان التربوي ، والقدرة على إصلاح ذات البين بين الأساتذة الأكاديميين والمربين . وفك المدرسون من قيودهم . وانطلقوا في حرية يتخيرون ما يرونه صالحاً من الأفكار التربوية ، ويعملون دون خوف من أن يسألوا : هل أنتم تقدميون ؟ ونظر المدرسون إلى الماضي الذي كبلهم ، وتذكروا : إما خضوع للتقدميين خضوعاً أعمى ، وإما تشريد من المهنة .

وبدأت تبشیر موجة من التعديلات والتحسينات على المدارس في مختلف المستويات بعد عام ١٩٥٥ ولكن هذه الموجة تعمل على تقييم ما هو موجود ولا ترفض القديم لأنه قديم ، ولا تحقر ما يجرى في المدارس ، بل تجد فيها أمماً جوانب يمكن أن يستفاد منها .

ومع ذلك فما زالت توجد جيوب متفرقة في أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية تدق طبول التقدمية ، ولكن هذه الجيوب بدأت فعلاً تدخل منطقة الأفول ، ولذلك فهي لا تحتل أى اهتمام في المناقشات التربوية . . . اللهم إلا إذا درست كجزء من تاريخ التربية .

والحق يجب أن يقال .

كانت التربية التقدمية محقة في معظم ما أكدته ، مخطئة في معظم ما رفضته . ففي سنواتها الأولى كانت ، على حق في تأكيد أهمية الفرد ، وأهمية الشوق ، والحرية ، والنشاط في التعليم . . لأن هذه الأمور كانت مهمة فعلاً . ولكن التربية التقدمية أخطأت في هجومها على التحصيل الدراسي والتفوق فيه ، وعلى النظام المدرسي ، وعلى الاهتمام بالمعلومات . أخطأت عندما رفضت وضع أهداف متفاوتة في أهميتها ، وأخطأت في إصرارها على وضع الأهداف جميعها في صف واحد . أخطأت في رفضها لفكرة المستويات ، وفي إصرارها على رفض كل الأحكام إلا الحكم الذاتي . أخطأت عندما حاولت أن تجعل المدرسة هي المسئولة عن كل أوجه نمو الطفل . وكان الخطأ القاتل عندما رفضت الاستماع إلى النقد الموجه من أولياء الأمور والمواطنين . وقد تستطيع حركة إصلاح أن تستمر لفترة من الزمن على أساس معارضتها للإتجاهات السائدة . ولكن الفلسفة التربوية التي تروم الاستمرار يجب أن يكون لها أساس أكثر ركيزة وتوطداً .

قليلون هم أولئك الذين يذكرون أن التربية التقدمية أسهمت بقيم خالدة ورائعة للتربية الأمريكية : أقل منهم عدداً سينكرون أن التقدمية بالغت في آرائها ، وحفرت بيدها قبرها فنالت نهايتها المنطقية .

إتجاهات . . وإتجاهات مضادة

يمكن أن يفسر التاريخ الإجتماعي في ضوء إتجاهات وإتجاهات مضادة ، وجهات نظر ومعارضات لها . وكانت التقدمية إتجهاً مضاداً ؛ فقد وقفت ضد التربية التقليدية التي سبقتها في الوجود . وبسقوط التربية التقدمية ، نجد أنفسنا في فترة فوضى مؤقتة ، فإن الإتجاه المضاد (التقدمية) ، قد استهلك كقوة ديمنامية ، وفي نفس الوقت لا يمكننا أن نتخذ التربية التقليدية فإسفة لمدارسنا اليوم . . . يتبقى إذن أن نجتمع بينهما . والموقف يستأهل التفكير ،

فقد عرفت المدارس فترة استقرار استمرت منذ حوالى ١٨٩٠ إلى حوالى ١٩٠٤ ، ثم بدأ الصراع القوى ، وانتهى إلى فترة الفوضى ... وهذه الفترة ليست جديدة على التاريخ البشرى ، فقد قال أرسطو

« لا يتفق كل الناس على ما يجب أن يتعلمه الطفل ، فمنهم من يرى أن يتعلم الطفل ما يفيدته في حياته ، ومنهم من يقول بتعليم الطفل الفضيلة ، وفئة ثالثة ترى أن قيمة الطفل في تعلمه كل ما هو جميل متميز » .

ونحن اليوم ، كالإغريق القدماء ، نختلف عما هو حق ، وما هو صدق وما هو المأمم . ولكن الإغريق لم يحلوا مشكلاتهم التربوية الأساسية ، ولذلك فقد تداعت التربية الإغريقية وتهاوت معها الثقافة الإغريقية . هل لنا أن نأخذ منهم درساً ؟

ويحاول قادة التربية اليوم أن يحددوا الاتجاهات الجديدة في التربية . وقد يكون هذا عملاً مهماً ، ولكن لا يجب أن ننسى أن الاتجاهات لا تعطينا أساساً راسخاً للعمل . فبعض الاتجاهات قد لا يقبلها كل الناس ، أو بعضهم . قد يقول نفر بالاهتمام ببناء ملاعب كبيرة للدارس وفي نفس الوقت بناء مكتبات صغيرة لها . إتجاه آخر يرى الاهتمام بالنشاط الإجتماعى مع إهتمام أقل بالنشاط العقلى ، أو إتجاه بزيادة دروس الهوايات على حساب حصص التاريخ . كل هذه الاتجاهات لا تصلح أساساً لقراراتنا ، كما لا تصلح إتجاهات مثل ما نكتشفه عن زيادة حوادث الأحداث ، أو إتجاه الناس نحو تزايد حالات الطلاق ، أو زيادة حالات الانتحار . وينادى البعض بأن نقتبس مناهج من يثبات أخرى ، ولكن يلوح أن الخير كله في أن نقسم كل إتجاه بعرض في ضوء نظرية ذات قيم مقبولة لدينا .

وفي طبيعة كثير من الناس ميل إلى عدم إجماد الفكر في تنفيذ ما تؤمر به ، ولذلك فهم يفضلون الاتجاهات الواضحة المحددة . ولكن هذه الاتجاهات غير موجودة اليوم . وهذا منشأ الفوضى التى تمر بها التربية . وهى سبب

الصراع الدائر بين المربين وغيرهم ممن لا يعملون في المهنة . ويزيد الأمر صعوبة الافتقار إلى قادة يسير خلفهم المربون وغيرهم . ولذلك فإن الظروف تحتم ضرورة اعتماد المربين على أنفسهم في التفكير واتخاذ الطريق المناسب .

ومع ذلك فالحاجة ملحة إلى قيادة لتحكم على تصرفات وأحكام المربين وتصحيح أخطائهم . ولم يحدث أن تطلع المربون حولهم فلم يجدوا قادة أو زعماء لهم . منذ حوالي ربع قرن كان من السهل سرد أسماء زعماء التربية وقادتها، ديوى وثورنديل وبودا وجود وكلبارك... وأحياناً يذكرون Rugg وكونتس Counts . أما إذا سألت اليوم عن الزعماء التربويين الحاليين ، فلن تجد إجابة ، لأن الأسماء التي ذكرت سابقاً ، ديوى .. الخ ، هؤلاء قد توفوا أو انسحبوا من الميدان لتقدمهم في السن أو أفول نجومهم .. ولم يحل محلهم أحد .

ومن يقود التربية اليوم ؟ القادرون على نقد المدارس اليوم يصلحون فقط للتوجيه وإبراز الأخطاء ، أما أن يقودوا التربية في طريقها الجديد ، فهم لا يقدرُونَ على ذلك . وهناك أعداد وفيرة من الإخصائيين والخبراء ، هؤلاء يمكنهم أن يكتبوا بحوثاً تربوية مدعمة بإحصاءات ومقتطفات مناسبة . وهناك أيضاً أعداد غزيرة من الإداريين التربويين ، ولكن كم من هؤلاء وأولئك من يستطيع أن يرى المشكلة ككل ؟ من منهم صاحب بصيرة تمكنه من أن يشير إلى الطريق الصحيح ؟

الإجابة مؤلمة ، والسبب معقد ، ويكفي القول إن القيادة الحقيقية على مستوى الأفكار لا تنبثق في مهنة قسدت بإعزاز التعاون ، والتكليف الاجتماعي ، والخضوع للجماعة أكثر من تقديرها للتفكير الحر الذي أصبح يصف صاحبه بأنه عدو التقدم .

واليوم يقف المربون عند مفترق الطرق كما عرفه بودا عام ١٩٣٨ . ويلوح أن الموقف لم يتغير منذ حوالي عشرين سنة ، فلم يحدث تفكير ملحوظ في

التفكير التربوي منذ ذلك العام . إذ اتجه جل التفكير إلى مشاكل القبول في المدارس والنقص في عدد المدرسين وفي المباني المدرسية . . . أما التفكير في أهداف التربية فلم يعرفها أحد التفاتاً . وأصبحت هذه الأهداف أقل وضوحاً عما كانت عليه منذ ربع قرن أو أكثر قليلاً . وهذه المواقف يذكرنا بقصة الطيار الذي قال لركاب الطائرة إنه فقد طريقة ولا يعرف أين هو على الخريطة . وقال إن جهاز الرادار معطل ، ولا يستطيع جهاز اللاسلكي التقاط الاشارات ، بل إن البوصلة قد كسرت ، ثم أضاف الطيار قائلاً للركاب مشجعاً : ولكن اطمئنا فسوف نصل في الميعاد .

سوف تنبثق قيادة جديدة بفلسفة جديدة للتربية تكون دعامة التعليم في السنوات القادمة . وسوف تعمل هذه الفلسفة على ربط الحاضر بالماضي دون العودة إلى الماضي . وسوف تعترف باختلاف وجهات النظر المعاصرة دون أن تكون مجرد موقفة بينها ، وإنما يجب أن تكون نسيجاً من خير الأفكار التي ينادى بها الأكاديميون ، وأساتذة الجامعات ، والمربون ، وأولياء الأمور . وسوف تؤمن هذه الفلسفة بالكلاسيكية التربوية بمؤيديها ومعارضها معاً ، دون أن تقف إلى جانب فريق واحد منهما .

وتعني النظرة الكلاسيكية في التربية أن الإنسان كائن عاقل ، وأن هدف التربية هو تحسين قدرة العقل ، وقد ظهر أن بعض صيحات النقد الأخيرة كانت في حقيقتها تعني هذا المعنى وإن صيغت في كلمات مختلفة . وطهرت صيحات أخرى كهجوم مضاد على النظرة الجديدة للإنسان ، وطبيعة العقل ، والعملية التعليمية التي نشأ منها مدرك الطفل ككل . . . ويلوح لنا أن اختلاف وجهة النظر هنا تدور حول مشكلة الإنسان المعاصر أكثر من أنها مشكلة التربية . ويميل الأفراد ناحية وجهة نظر واحدة من الإثنين ، فريق يؤمن بالكلاسيكية وفريق يعارضها .

ولكن الفوضى تنشأ من الصراع بين أفراد كل من المعسكرين، صراع بين الأفراد ، لا صراع بين الآراء . وصراع الأفراد مشحون بالانفعالات مما يجعل من الصعب الوصول إلى نتائج . في حين أن صراع الأفكار عامل أساسي في البحث عن الحقيقة .

هذا الصراع الفكري . بين الأفراد ، وأحياناً داخل الفرد الواحد ، هو موضوع الفصلين الثاني والثالث من هذا الكتاب .