

الفصل الرابع

نحو رأى جامع

إن الفلسفة التربوية لأمة تدين بالديمقراطية لا يمكن أن تكون من وضع رجل واحد أو جماعة مهنية ، بل يجب أن تنبع من معتقدات الجماهير وأن تشتق من عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم ، ومن مفهومهم عن الحياة السليمة . وفي أمة تتميز بالتنوع يجب أن تسمح الفلسفة التربوية بهذا التنوع ، كما يجب أن تسمح بالتغير في مجتمع ثقافته متغيرة . على أنه يجب أن يكون لها دعائم وروابط صحيحة ، ولا يجوز أن تكون مجرد انعكاس للتيارات الوقتية أو النزوات العارضة لبعض الناس ، بل يجب أنه يكون لها جذورها العميقة الضاربة في الماضي والتي تجعلها ثابتة واسخة .

والفلسفة ولو أنها يجب أن تصدر عن الجماهير إلا أنها لا يمكن أن تكون من صياغة الناس أجمعين ؛ كذلك ولو أنها يجب أن تحظى بموافقتهم على مر الأيام إلا أنه لا يمكن اكتشافها بمطالبة الناس بالإدلاء بأصواتهم على مسائل منفصلة متفرقة وإلا أصبحت مليئة بالمتناقضات ، ثم إنها يجب أن تكون في صالح الجماهير . وفي كلمات وولتر ليبمان : إن الصالح العام يمكن أن نفترض أنه ذلك الذي يختاره الناس إذا رأوا الأشياء بوضوح ، وفكروا منطقيا ، وتصرفوا موضوعيا وبروح خيرة .

فالفلسفة يجب أن يقوم شخص بوضعها وأن تقدم للجماهير بعد ذلك لقبولها أو رفضها الأخير بعد أن تكون الفرصة قد أتاحت لأبناء الأمة لرؤية فاعليتها عمليا ؛ فوضع هذه الصيغة وتوضيحها وتفسيرها هو مسئولية فيلسوف التربية .

وينبغي أن تعتبر الصيغة الموضوعية للفلسفة صيغة مؤقتة وتحت الاختبار إلى أن تحصل على موافقة الجماهير . ويقول في هذا جوزيف چستان : إن الفلسفة التربوية لا يمكن أن يرغم الناس على قبولها أو أن تفرض عليهم بل يجب أن يسرى الإيمان بها في دمائهم وأن يكون قادتها الموكل إليهم أمرها موضع ثقتهم وتأييدهم . كما يجب أن تكون انعكاسا لتفكير الناس وليست مثيرا لغيرهم .

وفي هذا المجال فشلت التربية التقدمية ، وبفشاها هذا فقدت حقها في استمرار دورها القيادي للمدارس الأمريكية . فقد أثارت غضب عدد كبير من المواطنين لأن جانبها من مبادئها غريب على طرقا في التفكير .

وبالنسبة لهؤلاء الذين يخططون للتربية في المستقبل لا يمكن أن توجد حلول سهلة . فبعض الناس ممن هم حسنة النية يقترحون — لتجنب الانغماس في هذا الجدل — أن تستمر عملية التربية وفق أفضل ما يعرف من الطرق ، دون أن نقلق أنفسنا بالمشكلات الفلسفية . وقد شاع هذا الرأي بصفة خاصة بين الإداريين . والإداريون وإن كانوا فنيين في العلاقات العامة فإن مهارتهم محدودة في فحص الأفكار ونقدتها ، ولهذا فإنهم لم يدركوا أن قبول هذا الاقتراح يؤدي إلى حل يراجى ويمثل رفضا كاملا للنظرة الكلاسيكية للتربية . وقد اتبعت مدارس كثيرة هذه الخطة في السنوات الأخيرة ، وهو الأسلوب الذي أدى إلى الكثرة الكبيرة لأنشطة المدرسية والعجز عن تحديد الأولويات ، وتأکید التكيف الاجتماعي دون فهم واضح لما يتضمنه التكيف ، وإهمال القيم والعقل .

على أن هذا الاتجاه قد لقي معارضة شديدة من المدافعين عن الاتجاه الكلاسيكي ومن كثير من الآباء الأذكياء ، فقد وقف هؤلاء يحتاجون في غضب بكل قواهم . وسواء أردنا أم لم نرد فإنه يجب أن تكون لنا فلسفة . وهذه الفلسفة يجب أن تكون أكثر عمقا من تلك الفلسفة التي يحدث

فيها التخطيط حين يسكتفى بتوفير التعليم دون غاية ، وبنفس البرنامج غير الواضح .

والعلاقات العامة الحسنة التي توضع لإقناع الجماهير أن مانعها الآن هو ما ينبغي أن يكون لا تقضى على حاجتنا إلى فلسفة ، فذكاء الجماهير ينبغي ألا يستهان به .

واقترح نقاد الاتجاهات المعاصرة أن منهج المدرسة الابتدائية والثانوية ينبغي أن يكون من وضع المتخصصين في المواد الأكاديمية في الجامعات ، إذ المفروض أنهم يعرفون عن عالم المعرفة أكثر من غيرهم . وهذا الأسلوب هو الذي كان متبعاً قبل القرن الحالى ، والذي تبين أنه غير مناسب بعد أن أصبح التعليم مجانياً للجميع حتى إتمام المرحلة الثانوية . ونظراً لرفض الأكاديميين مواجهة المشكلات المترتبة على فتح أبواب المدارس للجميع فقد اتجه المدرسون الذين جابهوا تلاميذاً من كل مستويات القدرة ، اتجهوا إلى الفلسفة الجديدة ليجدوا فيها مخرجاً مما هم فيه من حيرة . وحتى إذا لم يجدوا فيها ما يشدّون فهم على الأقل يجدون فيها أكثر لمشكلاتهم من جانب المربين الذين يساندون الفلسفة الجديدة .

والباحثون الأكاديميون في أحسن صورهم ليسوا معدين لتخطيط منهج المدارس الابتدائية والثانوية ، لأنهم باستثناء القلة النادرة لا ينصرف تفكيرهم إلى هذه المشكلة ، وليس لديهم هم أنفسهم فلسفة تربوية حقيقية . إن لهم بعض الآراء الراسخة عن التربية السليمة لطلبة المكليات من لديهم قدرات متفوقة ، وليكن يندر من بينهم من واجه مشكلة تهيمه التربية السليمة لتليذ في المدرسة الابتدائية على درجة منخفضة من الذكاء ، أو أن يكون قد فكّر فيها بعمق ، ولاهم فسكروا تفكيراً ملياً في مشكلة تربية الفتاة ذات الذكاء المتوسط التي ان تواصل التعليم العالى وستصبح ربة بيت وأما ومواطنة .

وحتى عندما يفكر الكيميائى أو عالم الحياة أو المؤرخ أو عالم الدراسات القديمة، عندما يفكر فى التعليم العالى فإنه ينظر إليه من خلال مجال تخصصه، فمن النادر أن يكون رجل تربية بالمعنى الواسع، ولا هو يرغب فى أن يكون كذلك. إن هناك دون شك حالات تستثنى من ذلك التعميم، ولكننا لانستطيع أن نعول على الباحثين والمختصين فى الدراسات الأكاديمية كجماعة، أن يصبحوا فلاسفتنا التربويين.

والمعلمون وإداريو المدارس وأساتذة التربية ينبغي لهم أن يكونوا أقدر على وضع فلسفة أفضل من الفلسفة التى يقوم بوضعها الباحثون الأكاديميون. وذلك لأن المربين أكثر معرفة بالمشكلات وأكثر صلة بالمدارس. ولكن الإداريين لم يحاولوا قط أن يصبحوا فلاسفة، أو لم يروا أنه ينبغي عليهم أن يكونوا كذلك. فقد انغمسوا كلية فى مشكلات المبنى والتمويل والمنافسات الرياضية ووسائل الانتقال حتى أنهم أصبحوا عاجزين عن التفكير الشامل فى معنى التربية وأهدافها. لقد أهملوا مسئوليتهم الرئيسية أمدا طويلا حتى أنهم قد نسوا تلك المسئولية.

وكان وضع رجال الإدارة التعليمية المركزية فى الولاية وكذلك مديرو التعليم المحليون أكثر خطورة، فقد اعتبر بعضهم أنفسهم سياسيين وأظهروا مهارة كبيرة فى توفير الميزانيات اللازمة للبنى ومراتب المدرسين، وهو دور هام ولكنه لا يعدل توضيح الفلسفة التربوية. فالسياسى يجب أن يحذر أن يبدو كرجل مفكر وإلا فإنه يفشل فى إعادة تعيينه أو إنتخابه. وإذا كان رجال الإدارة التعليمية المركزية قد فكروا فى عمق فى معنى التربية وأهدافها، وإذا كانوا قد حاولوا أن يمسكوا بالقياد فى وضع أو توضيح فلسفتنا التربوية، فلاشك أنهم قد أخفروا هذه الحقيقة بعناية عن الجماهير. وكثيرون منهم يضحكون فى سخرية من يقترحون عليهم أن يكونوا فلاسفة، ويردون عليهم بأنهم يجهلون الواقع السياسى.

ويبقى لنا بعد ذلك أساتذة التربية فى السكليات والجامعات، فهؤلاء أقل خضوعا من الإداريين للضغوط السياسية، ولديهم وقت أكثر لمعالجة

الأفكار ، ومعرفة الكثيرين منهم بالمدارس وثيقة . ولهذا ينبغي أن يكونوا فلاسفتنا التربويين .

ولكن أكثر هؤلاء وبخاصة المحدثين من أساتذة التربية معنيون بأمور ليست أساسية ، كطرق التدريس ، ومشكلات الجماعات الخاصة أو المواد الدراسية الخاصة ، والبحوث في مجالات غاية في التخصص أو بتدريس الإدارة المدرسية والشئون المالية .

ولهذا لا تتبقي إلا قلة هم الفلاسفة التربويون : علمهم وافر ، ومفكرون ، وأذكياء ولهم إتجاه فلسفي ، ولكن لسوء الحظ فقد عجز هؤلاء عن وضع فلسفة يمكن أن تقبلها الجماهير . ولمدى ثلاثين عاما بل وأكثر كان صوتهم مجرد تكرار وتأكيـد للفلسفة التقدمية في صورها المختلفة : الفلسفة التجريبية ، وفلسفة التغير الجذري وغيرها من الأسماء . ولقد حاول آخرون أن يوقفوا هذا التيار ، وكان ما بذل من جهد للوصول إلى رأى جامع لما في القديم والجديد من خير ، ضئيلا جدا

وفي أواخر الثلاثينات من القرن الحالى تنبأ « ديوى » بالخطر من أن تصبح الفلسفة التقدمية — التى قبلها المشتغلون بالتعليم بكل جوارحهم — عقبة في طريق النمو المستمر لفلسفة التربية . وقد قال في نهاية كتابه « الخبرة والتربية » : « لا أرغب فى أن أنهى حديثى دون أن أسجل اعتقادى الراسخ بأن المسألة الأساسية ليست التربية الحديثة مقابلة للتربية القديمة ، وليست التربية التقدمية مقابلة للتربية التقليدية ولكنها مسألة ما يجب أن يكون عليه أى شىء حتى يكون جديرا باسم « التربية » . ولقد رأى كثير من المربين المفكرين بعد ذلك هذا الخطر ، ولقد كان ذلك من أسباب اضمحلال الفلسفة التقدمية كحركة تربوية . ولكن لم تظهر حتى الآن حركة مضادة بارزة بين صفوف المشتغلين بالمهنة أنفسهم .

ومنذ جيل مضى حاولت حركة الفلسفة الأساسية بزعامة « وليم باجلى » أن توقف تيار الفلسفة التقدمية . وموقف الأساسيين كما يوضحه « باجلى » هو

أن المدارس الحكومة ينبغي ، أن تعد الأولاد والبنات لمسئوليات الراشدين من خلال التدريب المنتظم على مواد دراسية مثل القراءة والكتابة والحساب والتاريخ واللغة ، على الأطفال أن يتقنوا هذه المواد ، وأن يؤكد النظام والطاعة عند الضرورة ، وأن يُعترف بالتعلم العرَضِي كشيء إضافي وليس أساسياً .

وقد بدا لكثير من الآباء وللسنين جميعاً أن هذا شيئاً واضحاً لاجدال فيه ، ومع هذا فإن الذين انضموا إلى « باجلي » من القادة التربويين كانوا فئة قليلة نسبياً ، إذ أن تياراً قوياً كان يناهضه . وقد وجد نفسه يوصف من المربين بأنه « محافظ ورجعي » ، و « متمسك بالقديم » ، وكانت هذه الصفات في العشرينات والثلاثينات من القرن الحالى كفيلاً بأن تحطم أية حركة توصف بها .

ولقد أطلق بعد ذلك على بعض رجاء التربية أمثال « إ . كاندل » ، و « ر . فيني » ، و « ه . هورن » ، و « ر . إليش » ، و « ج . بتلر » ، لفظ « الأساسيين » من معارضيتهم « التقدميين » ، وإن كان أكثرهم بفضل الأثر بتربط به هذه التسمية . ومن هؤلاء الرجال من هم فلاسفة واقعيون بينما الآخرون فلاسفة مثاليون ، ويكادون لا يشتركون معاً إلا في الاعتقاد بأنه توجد حقائق وقيم ثابتة ينبغي أن يتعلمها الطفل . ورغم أن هذا الاعتقاد أصبح أكثر انتشاراً منه منذ عشرين عاماً مضت فإن الفلسفة الأساسية لم تصبح حركة قوية في التربية الأمريكية في السنوات الأخيرة ، وذلك لأنه ينقصها التنظيم والقيادة ، كما أنها عجزت عن التطور إلى فلسفة كاملة للتربية .

وبعد أيام قليلة من كتابة الفقرة السابقة وصلتني نشرة بتأسيس مجلس للتربية الأساسية ، وتضمنت قائمة من الأسماء الكبيرة ، وكان تمويلها بمنحة قدرها ١١٤ ألف دولار من مؤسسة غير تجارية لم تعلن عن اسمها . ومن

بين أعضاء الجماعة المؤسسة عديد من القاد المعارضين للاتجاهات التربوية المعاصرة .

وقد نوقشت كثير من كتاباتهم في هذا الكتاب . ومن بينهم د أ . يستور ، و د ه . كلاب ، و د ه . فولر ، و د م . سميت ، و د ه . هويتان . كذلك تضمنت القائمة أسماء بعض مشاهير رجال التربية مثل د ل . كاندل ، السيكلولوجى المعروف و د ر . كاتل ، و د ه . ما يرهوف ، المدير التنفيذى لمجلس القوى البشرية العلمية . هذا بالإضافة إلى بعض القادة المفكرين المشهورين مثل د م . فان دورين ، و د و . هوكنج ، و د ج . كرتشى ، و د أ . نيفتز ، و د س . كابرنز ، و د م . كاولى ، و د ك . يرتون .

وقد اقترح المجلس الجديد أن يبادر باتخاذ وتدعيم ما يكفل ضمان ما بلى :

١ — أن جميع التلاميذ دون استثناء يتلقون تعليمًا كافيًا فى العلوم العقلية الأساسية ، وبخاصة اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والتاريخ واللغات الاجنبية .

٢ — أن تتاح الفرص كاملة ما أمكن للتلاميذ ذوى القدرة العالية لبلوغ مستويات من التحصيل ناضجة دون ضياع الوقت هباء .

٣ — أن تستخدم مستويات واضحة للمنجزات العقلية لقياس تقدم كل تلميذ وللتحكم فى الانتقال إلى الصفوف الأرقى فى سلم التعليم .

٤ — أن يكون إعداد المدرسين وافيًا بالنسبة للمواد الدراسية التى يقومون بتدريسها ، وبالنسبة للتطورات الحديثة فيها .

٥ — أن يكون للتربية المهنية مكانة ثانوية بالنسبة للهدف الأساسى للتربية ألا وهو ترقية العقل ، وأن تبقى مستويات التحصيل رفيعة فى الميادين المهنية شأنها شأن الميادين العلمية .

٦ - أن يشجع الإداريون لمقاومة الضغوط التي تحول وقت المدرسة إلى أنشطة لها قيمة تربوية قليلة ، وإلى مناهج تبالغ في أهمية التكيف الاجتماعي على حساب ترقية العقل ، وإلى برامج تدعو المدرسة لتحمل مسؤوليات تتبع أصلا الأسرة أو المؤسسات الدينية أو غيرها من المؤسسات.

وهذه الفلسفة الأساسية المتأخرة تختلف عن الفلسفة الأساسية كما كانت في عهدها الأول من حيث أن الفلسفة المتأخرة يقل تأكيدها للمهارات الأساسية ويزداد الجانب المعارف التي تدرس في التعليم الثانوي والعالي .
ويبدو من المرجح أن هذا المجلس الجديد سيصبح ذا تأثير هام في التربية إذ أنه سيكون سندا تنظيميا لكثير من الناس الذين يرون أن المواد الأكاديمية ينبغي أن تحتل المكان الرئيسي في عملية التربية .

وهذا الهدف جدير بالإعجاب من جوانب كثيرة ، ولكن صيغته تكشف عن نقص في الفلسفة التربوية . وهي شأنها شأن كثير من حركاتنا التربوية ، تحاول التخلص من القناعات المتأخرة بأن تدفع في الاتجاه المضاد . إنهم على حق في تأكيد أهمية معرفة المدرس بماده تخصصه ، ولكنهم لا يذكرون شيئا على الإطلاق عن حاجته إلى تربية أكاديمية متسعة وكأنهم يؤيدون نوعا من إعداد المعلمين يخرج لنا مثلاً مدرسين للرياضيات يجهلون تماما اللغة والتاريخ بالطبع إنهم لا يقصدون أن يقولوا ذلك ، ولكن هذا هو نوع الصنيع الناقصة التي نشجع التطرف في اتجاه أو آخر . كذلك فإنهم لا يذكرون ولا يضمنون كلامهم أن المدرس يحتاج إلى معرفة أي شيء عن الطفل أو عملية التعلم أو أنه ينبغي أن تكون له فلسفة تربوية خاصة .

إن التعميمات من أمثال « جميع التلاميذ دون استثناء » تخاطر بأن تعرض نفسها للسخرية ، كما تعرض كتابها للاتهام بأنه يحمل المدى المتسع للطاقة البشرية ، فالطفل الذي يصل معامل ذكائه إلى ٧١ يستطيع أن يتعلم لغة أجنبية بنفس الدرجة التي يتعلم بها اللغة الإنجليزية لو أعطيناها الوقت الكافي ولكن من

الصعب أن نقتنع الأمريكيين أو المدرسين أن هذه هي أفضل الطرق التي يقضى بها سنواته الدراسية .

وأخيرا فإننا نؤكد المواد الدراسية المنفصلة المتميزة عن بعضها بعكس تميز القرن التاسع عشر لتقسيم المعرفة . وكثير من الفلاسفة الكبار من «سقراط» إلى «كانت» كانوا يؤكدون الحكمة ، وإذا حدث أن أشاروا إلى المواد الدراسية المنفصلة فإنهم يوضحون أنها وسائل تؤدي إلى غايات أكثر اتساعا .

وهذه الجماعة من المفكرين تستطيع أن تشارك بكفاية في المناقشة الكبرى حول التربية والحاجة ماسة إلى تأكيد وضوح المستويات للمنجزات الواقعية وتهيئة فرص أفضل للطلبة ذوي القدرات العالية ، وكذلك التأييد السكافي للإداريين الذين يحاولون مقاومة الضغوط المضادة للنمو العقلي .

ولكن لو كانت هذه العبارات تمثل أفضل ما وصل إليه تفكير المجلس يبدو أن هناك شخصا آخر عليه أن يقوم بالمهمة الأكثر صعوبة ألا وهي صياغة الفلسفة التربوية التي توفق بين هذه التصادمات وتفوز بقبول الشعب الأمريكي لها .

وبينما المربون منشغلون في الوصول إلى حلول، كان الشعب الأمريكي قد انتهى إلى رأى خاص في دور المدارس وأهدافها . وهذا الرأى ، ولو أنه ليس فلسفة حقيقية للتربية لأنه لم ينظم في نمط منطقي ، فإنه يجب أن يمدنا بالأساس لأى فلسفة تربوية يمكن أن يكون لديها فرصة القبول العام . والوقوف على هذا الرأى — رغم أنه لم يظهر في نص واحد — ميسور بالنسبة لأى شخص يحسن الاستماع إلى المحادثات العارضة لجماعات كثيرة من الناس ، ولأنواع النقد الشائع للاتجاهات التربوية القائمة .

وتستند وجهة النظر هذه إلى مفهومنا عن الحرية وتكافؤ الفرص ، وتقوم على اعتقادنا بأن الفرد يجب أن يتحمل مسئولية كبيرة

لسلوكة ونموه . إنها تقبل مبدأ المنافسة وحق الفرد في الاستمتاع بمنجزاته الشخصية ؛ وتعتبر الدولة والمدارس الحكومية العامة مسئولة عن توفير فرص متكافئة للصغار ، لضمان مساواة في التحصيل النهائي . وهي تتضمن معتقداتنا عن حقوق الإنسان بما في ذلك حق إقامة القانون والنظام لحماية الفرد . وترى أن الفرد أكثر أهمية من الدولة والمجتمع ، كما تذهب إلى أن الغاية النهائية هي نمو الفرد إلى أقصى حد ممكن . كذلك فإنها تسمح بكل أنواع الفروق الفردية التي لا تعوق نمو الآخرين ، بل وتشجعها ؛ كما أنها ترفض أى ميل نحو المطابقة سواء كانت بتشجيع من الحكومة أو من جماعة الأقران .

إن وجهة النظر الأمريكية تقبل كلا الحقيقة المنطقية والحقيقة التجريبية وتعتمد إلى حد كبير على الطريقة العلمية ، ولكنها لا تقبل الدليل العلى كبديل للحكم على القيم ؛ والناس يحتفظون بحقهم في الحكم على القيم . ورغم ترحيبهم بالاستماع إلى آراء الآخرين فإنهم لا يقبلون السلطة إلا باعتبارها مرشدا فقط لتفكيرهم الخاص . ومع هذا فإنهم يعتقدون أن القيم تستند إلى شيء أقوى من نزوات الناس ، وإن كانوا في الوقت ذاته لا يستطيعون معرفة ماهية هذا الشيء .

وفلسفتنا وإن كانت مرتبطة بالأخلاق الدينية إلا أنها فلسفة دنيوية وليست دينية . ولهذا تؤيد المبدأ القائل بأن التعليم في المدارس العامة هو من وظيفة الدولة لا الكنيسة . وأن الفصل القائم بين الكنيسة والدولة يجب أن نعمل للمحافظة عليه . ومفهومنا عن الحرية الدينية يشتمل على حق الشخص في ألا يكون له دين على الإطلاق وألا يشترك في الصلوات والاحتفالات الدينية . إننا نريد أن نعلم الأخلاق في مدارسنا لأن نعلم الدين . كما نرى أن يسمح للأفراد الذين يختلفون مع الأغلبية أن يرسلوا أطفالهم إلى مدارس الكنيسة ، وهذه المدارس لا يجوز أن تعينها الدولة مالياً .

ويجب على المدارس العامة ألا تدمر الإيمان الدينى ، ولا أن تخلق جوا
فكريا معاديا للإيمان ؛ وإن كانت فى الوقت نفسه ليس لها أن تبشر بعقيدة
دينية أو تؤيد وجهة نظر دينية معينة .

إن فلسفة التربية الأمريكية التى تشتق من وجهات النظر عند الجماهير
لا يمكن أن تتضمن مطلقات أو مسلمات ، ومع هذا يجب أن تترك الطالب
والمدرس والوالد أحرارا فى قبول المطلقات والمسلمات التى يرونها مناسبة ؛
فإذا كانت الفلسفة پراجماتية ، مثلا ، يجب ألا تطالب كل تلميذ أو مدرس أن
يقبل الفلسفة البراجماتية .

ومفهوم إعداد المعلمين الذى نمان « التربية الجديدة » التى سادت فى
العشرينات والثلاثينات والذى مازال يسيطر على إعداد المعلمين يواجه نقدا
لا يتجنى فيه ، وقد فشل هذا المفهوم بصفة عامة فى إحراز القبول عند
الناس . ولم يكن ذلك لمجرد خلوه من المطلقات ، بل لأنه يطلب من المدرسين
الذين يقبلونه أن يرفضوا معتقداتهم الخاصة وما يرونه من المسلمات ، ولأن
فى هذا الإلزام انتهاك للحرية الفردية للمدرس . واقد خفى هذا الإلزام
المفروض على المدرسين حتى أن كثيرا من المسئولين عنه لا يدرون أنهم
يطالبون بشئ ، فهم يؤمنون بعباراتهم التى يرددونها عن الحرية والديمقراطية
ولكن حماسهم للفلسفة الجديدة كان بحيث أن الطالب فى كثير من علوم
التربية شعر بأن ليس أمامه سوى قبول الفلسفة البراجماتية والاتجاه التقدمى
فى التربية ، ورفض كل وجهات النظر الأخرى . وقد حدا هذا الوضع
بالكثيرين من الأفراد المتفادين إلى الإبتعاد عن هذه المهنة ، إذ أن الاحتمال
ضعيف أن يقبل الطالب النابه هذا الفرض والإلزام ، فهو يدرك الوضع
على حقيقته . بينما الطالب العادى لا يتبين أنه يخضع لعملية تهدف إلى غرس
عقيدة معينة فى نفسه .

ولقد مرت النظرة الكلاسيكية للتربية ، وكذلك الاتجاه التقدمى
المعارض لها بالتجربة فى أمريكا أثناء القرن العشرين ، ولقد اتضح أن

كلا الاتجاهين بهما جواب نقص وضعف، ولهذا فإننا قد رفضنا كلا النظرتين كفلسفات كاملة بينما نبقى على الجواب الهامة في كل منها كأساس الخطوة التالية في الترية .

والفلسفة الجديدة يجب أن تكون — من ناحية — طريقا متوسطا بين النظرتين السابقتين المتطرفتين . إلا أن هذا الطريق الوسط لا يجوز أن يكون تواهة لأولئك الذين غابت عن أذهانهم الأهداف ، ولا هو مكان تجمع للعاجزين عن القطع برأى . إنما يجب أن يكون طريقا واضحا محددًا يقوم على أساس توفيق منطقي بين وجهتي النظر اللتين سادتا التفكير التربوي في السنوات الأخيرة .

إن فلسفتنا يجب أن تنظر نظرة واسعة للمشكلات وأن توضح الأساس للتربية المدرسية من الحضانة إلى التعليم العالي . ويجب أن تكون معنية بتعليم الفتي، على مختلف مستوياته الاجتماعية ومستويات قدراته .

وفلسفتنا يجب أن تؤكد أهمية النمو العقلي ، إلا أنها في الوقت ذاته يجب أن تدرك حقيقة وجود فروق فردية بما في ذلك الفروق في الطاقة العقلية . ويجب أن تمدنا بأساس لمواءمة المنهج مع هذه الفروق ، مع المحافظة على مستويات عالية لأولئك القادرين على بلوغها . كما يجب أن نهيئ أفضل فرص النمو العقلي لكل فرد سواء أكان عبقريا أم ضعيف العقل . ومن الواضح أن النظرتين الفلسفتين السائدتين قد عجزتا عن تحقيق ذلك .

فالنظرة الكلاسيكية أهملت مشكلات بطء التعلم ، وكانت راضية بالقول بأن التعليم الابتدائي ينبغي أن يحرص نفسه في مهارات أكاديمية قليلة، إعدادا للتعليم الثانوي والعالي . والنظرة التقدمية لم توجه اهتماما كبيرا للتعليم في المراحل العليا حيث المحتوى والتفكير الراقى والمستويات المتفوقة ، كلها أمور لازمة الإعداد لدور القيادة . وقد بدت هذه النظرة وكأنما تتضمن أن ما يصلح للطفل الصغير ، يصلح أيضا لطلاب المدرسة الثانوية ، والتعليم العالي .

والفلسفة الجديدة يجب أن تمدنا بتحديد سليم للمراحل التعليمية المختلفة، والتنوع الضروري في المؤسسات التعليمية. فالتعليم لم يخطط أبداً كوحدة، ونتيجة لهذا فإن ما عندنا اليوم — وهو ما كان عندنا منذ زمن بعيد — مجموعة غريبة من المؤسسات مخططة على أسس فلسفية مختلفة، ناشئة عن جذور تاريخية متنوعة وتكاد تكون خلوا من أى تحديد حقيقى، فيما عدا ما تفرضه بعض المعاهد العليا من امتحانات للقبول.

فالطفل يلحق في البداية بروضة أطفال تتضح فلسفتها من اسمها الرقيق. ورياض الأطفال مؤسسة من ابتكار «فروبل»، ولكن فلسفتها مأخوذة عن «روسو». ثم ينقل بعد ذلك إلى المدرسة الابتدائية التى تمتد أصولها إلى الماضى في الولايات المتحدة وغيرها من الدول. وإن كانت تحاول جاهدة أن تقطع صلتها بالماضى، وهى اليوم بدون أهداف واضحة، فهى تتأرجح بين المواد الدراسية التى تعد للتعليم العالى النظرى، والنظرة التقدمية التى ترى أن التربية ليست إعداداً للحياة بل هى الحياة نفسها، ونظرة رياض الأطفال التى ترى أن المدرسة مكان يعيش فيه نفس ريمو.

وبلحق الطفل بعد ذلك بالمدرسة الإعدادية التى قصد من إنشائها أن تكون همزة الوصل بين المدرسة الابتدائية والثانوية. وأن تعبد الطريق للطفل خلال مرحلة المراهقة. وهذا النوع من المدارس أمريكى في تكوينه، وليس له شبيه في المدارس الأوروبية. ثم ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية التى تختلف كذلك عن المدرسة الثانوية الأوروبية، فهى المدرسة الثانوية الوحيدة في العالم التى تحاول أن توفر الخبرات لمختلف القدرات والاهتمامات والاستعدادات. والمدرسة الثانوية هى أيضاً لا تعمل وفق أهداف واضحة، فهل تعمل لإعداد الطالب للتعليم العالى أم للمواطنة أم لمهنة معينة أم للتكيف مع الحياة أم لهذه الأهداف جميعاً؟ قد يكون على الطالب نفسه أن يختار لنفسه، أو ربما تكون المدرسة مؤسسة لكفالة المراهقين فتحفظهم من أخطار الحياة في المجتمع الخارجى إلى أن يسمح لهم بالانخراط في سلك مهنة معينة. يبدو أن أحداً لا يعرف الهدف على وجه التحديد،

وبعد الانتهاء من هذه المرحلة التعليمية يلتحق الطالب بكلية متوسطة أو بكلية للمعلمين أو بكلية للدراسات الأكاديمية أو بجامعة . والجامعة مؤسسة تقوم على أساس تقليد ألماني ، أما كلية للدراسات الأكاديمية فهي في أصلها مؤسسة أمريكية ولها شبيه في إنجلترا ، وكلية المعلمين تشبه مدارس المعلمين في أوروبا ، والكلية المتوسطة ليست نوعاً واحداً بل تتخذ أشكالاً عديدة . فبعض الكليات المتوسطة تقدم نوعاً من التعليم مماثلاً لما يقدم في السنتين الأوليين بالكليات العامة ، والبعض يقدم تعليمًا مهنيًا . وبعضها يعتبر مراحل تعليمية منتهية ، بينما البعض الآخر يقدم نوعاً مخففاً من التعليم العالي لأولئك الذين يريدون الخبرة الاجتماعية للتعليم في الكليات دون عناء عقلي . كذلك فإن بعض الكليات المتوسطة يشبه المدرسة الثانوية التي تعمل لتحقيق مختلف الأهداف لجميع الأفراد .

فإذا اختار الطالب كلية للمعلمين فإن الفلاسفة التي يستند إليها تعليمه العالي تكون فلسفة براجماتية ، ولو أن نصف هيئة التدريس يتجاهل هذه الفلسفة ويقدم له تعليمًا أكاديميًا خالصًا . أما إذا التحق بكلية للدراسات الأكاديمية فإن فلسفتها تكون غالباً مثالية . وإذا كان التحاقه بجامعة فإن فلسفتها تختلف باختلاف الكليات والأقسام الموجودة بها .

إن التنوع جزء من الطريقة الأمريكية للحياة ، ولكن ليس من المعقول أن يطلب إلى التلميذ أن يغير فلسفته كلما انتقل من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى أو من قسم إلى قسم آخر ، فالفلسفة الجديدة يجب أن تقدم أساساً للتربية في كل هذه المراحل ، وتنسق بينها نفسياً واضحاً . وهذا يحتاج إلى إعادة تنظيم شاملة للمراحل التعليمية ، من النوع الذي سنقرحه في فصل مقبل . ذلك أن الحطط الحالية للسنوات الستة أو الثمانية للتعليم الابتدائي ، وللسنوات الستة أو الأربعة للتعليم الثانوي لا تتفق مع ما نعتقد أنه نقط الانتهاء السليمة في التعليم ، ولا يوجد مبرر سيكولوجي لتأجيل التعليم العالي حتى يبلغ الطالب الثامنة عشرة .

ويجب أن تعيننا الفلسفة الجديدة على تقرير مدى التعليم الإجباري ونوعه ، وما إذا كان التعليم الأكاديمي مسئولية المراحل التعليمية المختلفة . أم مسئولية مراحل تعليمية معينة ، كذلك ما إذا كان تعليم المهارات ينبغي أن يكون في المدرسة الابتدائية وحدها أم في المدرسة الثانوية والتعليم العالي أيضا . كما يجب أن تذكرنا الفلسفة الجديدة ما إذا كان من الأفضل أن يدرس التعليم الأكاديمي مرتبطا بالتعليم المهني أم منفصلا عنه . واسكنها قبل أن تقدم لنا شيئا من هذا كله يجب عليها أن تعيننا على إقامة الأهداف ، وهذه الأهداف يجب أن تكون متفقة مع مفهوم واضح لطبيعة الحقيقة ، والحياة الطيبة والسلوك السليم والجمال ، والطبيعة الإنسانية . ولما كنا نختلف حول هذه الأشياء وسيستمر اختلافنا حولها ، ومن حقنا أن نختلف ، فإن فلسفتنا يجب أن تكون مرنة . وهنا يكون موضع الانزلاق ، إذ هل يمكن لفلسفة أن تكون مرنة في خصائصها الأساسية ومع هذا تبقى فلسفة ؟ وهل يؤدي بنا هذا إلى شكل من البراجماتية ؟ ربما يحدث هذا ، وربما تكون روحا « جيمس » و « ديوى » تنظران إلينا الآن مبسمة لما نعاين من حيرة ، وتريان أنه لا مفر لنا من قبول الحل البراجماتي .

ويبدو أن الفلسفة الأمريكية للتربية يجب أن تقوم على أساس ربط ومزج حقيقى للطريقة البراجماتية مع مفهوم مثالى للعقل ومفهوم طبيعى للسكون . وعليها أن ترفض فكرة الفصل المتطرف بين العقل والعالم المادى ، بينما تبقى على نوع من التمييز بينهما لأغراض التخطيط التربوى .

وسواء أكان العقل جهاز نشاط أم كان شيئا غير هذا . فإنه يختلف في ظواهره عن كل الظواهر الأخرى في العالم الطبيعى حتى أنه ليستحق اهتماما ومعالجة وتربية خاصة . إن أهمية العقل التى يتفرد بها ليست محل نقاش ، وتنميتها هى المشكلة الأساسية فى التربية ، فالعقل فى أرق أشكاله هو الخاصية المميزة للجنس البشرى ، ولا مفر من أن يعترف الجميع بذلك فالسلوكيون الذين يرفضون فكرة الشعور يستخدمون عملية شعورية فى رفضهم لفكرة الشعور ، كما أن أتباع « فرويد » يستخدمون العقل على

مستوى عال في محاولتهم إثبات أن العقل عبد للطاقة الشهوية .
ويجب على المدرس ، مهما كان تعريفه للعقل ، أن يتحمل مسؤولية
تنميته . أما الجوانب الأخرى لعملية التربية فيوكل أمر الإشراف عليها إلى
من يقلون عنه في مستوهم الفكري . ويقولون : ل . م . ما الذي قد
تغاضى المدرسة عنه وتهمله في ضوء الضغوط السائدة في مجتمعنا؟ إنه ليس
الجانب العملي ، بل القيم الفكرية ، التي تحتاج إلى تجنيد كل متحمس
للدفاع عنها . ، فهناك كثيرون يريدون من المدرسة أن تعلم الطفل
الأمريكي أن يحيا في وفاق مع غيره وألا يكثرث بقواعد اللغة .
إن نقطة الضعف الكبرى في الأشكال التقدمية المنطوقة في سنواتها
الأولى أنها شجعت بل وسلمت قيادها لأفراد بدوا وكأنهم أعداء للفكر ،
الامر الذي جعل رجال الفكر يثورون ضد التربية التقدمية ويطالبون
بفلسفة تربوية جديدة .

وإنه لمن المشكوك فيه حتى بالنسبة لأولئك الذين يحتقرون ويسخرون
من رجال الفكر ، أنهم يريدون من المدارس أن تسير في اتجاه مضاد
للفكر . إن هذا الاحتقار ليس حقيقيا ، بل تشتم منه رائحة الحسد . وإذا
كانوا كأفراد يؤكدون أهمية المنافسات الرياضية والتكيف الاجتماعي
والترويج والأهداف العملية المباشرة . فإنهم لا يريدون بل ولا يتوقعون من
القائد التربوي أن يواظبهم على ذلك . بل إنهم ينتظرون منه أن يكون
رجل أفكار ومثل عليا ، ومن المرجح في الأزمات أن يساندوا المربي الذي
يعلى من شأن العقل والفكر أكثر من ذلك الذي يؤكد أهمية التوافق أو
ذلك الذي يأخذ على عاتقه مسؤولية المنزل والمعلم .

وما يتفق مع الفلسفة الأمريكية أن تعد المدارس طلبتها لمواجهة المشكلات
الحاضرة دون القضاء على تراثنا الثقافي أو قطع صلتنا بالماضي . والحقيقة
أنهم لا يستطيعون مواجهة المشكلات إذا لم يحافظوا على استمرارنا الثقافي ،
فالناس قد يملون قراءة التاريخ واسكنهم لا يريدون من المدارس أن تفعل

ذلك ، وقد لا يحاولون قراءة أمهات الكتب القديمة ولكنهم لا يريدون من المدارس والكتليات أن تفعل ذلك .

وطالما أن التربية تعالج الأفكار والمعلومات فإنها يجب أن تعالج الأحداث الماضية . إنه لا يمكن أن تكون لدينا معرفة حقيقية بالمستقبل وما نستطيعه هو أن نتنبأ به على أساس ما نعرفه ، وما نعرفه هو ما حدث في الماضي . والحاضر هو الفاصل الضيق بين الماضي والمستقبل ، وما يسمى « الحاضر » يمكن بحق أن يطلق عليه « الماضي القريب » ، أى الساعة الماضية أو الأيام القليلة السابقة أو السنوات الأخيرة .

فالمسألة إذن ليست ما إذا كان ينبغي للتربية أن تعالج الماضي ، بل هي ما إذا كان ينبغي لها أن تعالج الماضي القريب أم الماضي البعيد .

وفي بعض المدارس المعاصرة شاعت معالجة الأحداث التي وقعت أخيراً فقط ، فتناقش المشكلات المعاصرة مع إشارة عابرة لأسسها التاريخية . ولا يمكن أن يكون ذلك مقبولا إلا إذا كان تاريخ المشكلة محدودا للغاية ، ومثل هذه المشكلات يندر وجوده ، فالمشكلات المعاصرة الهامة كالعلاقات الدولية وتزايد السكان وغيرها ، لها جميعا ماضى تاريخى ولا يمكن فهمها إلا في ضوء تاريخها ، والتربية التي تحاول تجاهل الماضي لا يمكن أن تكون تربية على الإطلاق . والفلسفة الجديدة يجب أن تعين على الاستمرار بين الماضي والمستقبل المجهول ، وبهذه الطريقة وحدها يمكن إعداد الطلاب لاتخاذ القرارات السليمة فيما يواجهه من مشكلات .

والفلسفة الجديدة تؤكد الاهتمام بالنمو اللغوى الكامل . لأنه عن طريق اللغة يستطيع الإنسان الاتصال الفكرى بغيره من الناس ، وعن طريق هذا الاتصال الفكرى يبلغ أقصى نموه كإنسان . وفي هذا المجال تلجأ الفلسفة الجديدة إلى النظرة الكلاسيكية ، فمدارس المستقبل ستولى اهتماما متزايداً للقراءة والكتابة والاستماع والحديث وأشكال اللغة التي تؤدي إلى وضوح الاتصال الفكرى .

وينبغي أن تهدف المدارس إلى تكوين جيل من المواطنين يستطيع استخدام لغته استخداماً مفهوماً واضحاً ، فاحتاج إليه هو تربية قلة من الناس تجيد الكتابة ، وكثرة منهم تجيد القراءة الناقدة .

كذلك فالفلسفة الجديدة يجب أن تضع أساساً سليماً لإعداد المعلمين إعداداً يعينهم على معرفة ما يقومون بتدريسه وكيفية القيام بتدريسه . وعلى كل المراحل التعليمية ، بما في ذلك الجامعة ، أن تستبعد من التدريس أولئك الذين يعرفون عليهم ولا يعرفون كيف يتقلونه للغير ، وهؤلاء يمكن أن يستفاد منهم في مجال البحث العلمي . كذلك يجب التخلص من الذين لا يتوافر لديهم رصيد من المعرفة والحكمة . فإذا عرفنا كيف نفعل هذا نكون قد أنهينا الصراع في مجال إعداد المعلمين .

ولقد تحدثت كثيراً عن الحاجة إلى قيادة فكرية جديدة لتوضيح فلسفة التربية في أمريكا . والفيلسوف رجل فكر ، ولكنه دائماً أكثر من هذا فرجل الفكر ينسج أفكاراً خاصة به ويفحص ويعالج أفكار غيره ، أما الفيلسوف فيقيم صرحاً من هذه الأفكار مرتبة في وضعها السليم فإذا كان فيلسوف تربية في أمة ديمقراطية فإن أفكاره ينبغي أن تكون في توافق مع إرادة الجماهير ، كما يجب أن يصمد هذا البناء للفحص والتمحيص . وسيظهر في النهاية فيلسوف تربوي جديد ليملا المكان الخالي في الوقت الحاضر ، وقد يخرج من بين صفوف أبناء المهنة أو من بين غيرهم . وبينما نحن نتنظر ذلك ، نستطيع أن نضع أساساً متيناً لبناء التربوي الجديد .

الهدف السليم للتربية :

لقد أشار البعض إلى أن السبب في أن الوصايا العشر ، موجزة للغاية هو أنه لم تكلف لجنة بوضعها . إن مجرد وضع قائمة بالأهداف لا يعتبر

فلسفة تربوية إذ ينبغي أن يكون لها أساس فلسفي ، وبغير هذا الأساس تصبح مجموعة عشوائية من المهارات والمعارف المتناثرة والأحكام على القيم والتمنيات الطيبة . ومع أن تفكير المربين وتفكير الجماهير في أمريكا لم يكن واضحا بالنسبة لفلسفتهم التربوية فإنهم لم يترددوا أبدا في وضع قوائم للأهداف التعليمية ، ولا يدهشنا أن تتميز هذه القوائم بالشمول وإن كان نفعها للمدرسين قليل بالنسبة للتخطيط التربوي ، ذلك أن اللجان عادة تعمل على الوصول إلى إتفاق بين الأعضاء وتجنب الخلافات دون عناية بالثبات المنطقي ؛ وأفضل الطرق لتجنب هذه الخلافات هو أن يسلم لكل عضو في اللجنة بما يريد .

وبقدم لنا فحص القوائم المختلفة للأهداف التربوية دليلا واضحا على هذا الخلط ، كما يكشف عن أن القوائم كانت توضع دون الوصول أولا إلى اتفاق على التمييز بين الغايات والوسائل ، والطرق والأهداف ، وعلاقة المدارس بالمؤسسات الأخرى ، وغيرها من المهكلات الفلسفية المتصلة بذلك .

ومن الحالات التي توضح ذلك الصيغة التي وضعتها لجنة السياسة التربوية التي كونتها رابطة التربية الأهلية والرابطة الأمريكية للإداريين التربويين وقد ضمت اللجنة في عام ١٩٣٨ رجالا ونساء يعتبرون من بين قادة التربية في أمريكا .

وأعدت هذه اللجنة قائمة من ٤٣ هدفا تربويا من بينها أشياء مثل : العقل الباحث ، والقراءة ، والبصر . والسمع ، والترويح ، والصدقة ، والاحترام والتعاون ، والصحة الغامة ، والكفاية في الشراء وحماية المستهلك ، والمواطنة الدولية ، والوعي الاقتصادي . وقد أضيفت إلى كل هدف عبارة تبين ما يكون عليه الشخص المتعلم بالنسبة لذلك الهدف ، فمثلا الترويح : أن يشترك ويشاهد كثيرا من أنواع الرياضة .

وفي هذه القائمة يستطيع كل شخص أن يجد مبررا لهوائيه التربوية، سواء أكان ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة كفالة ، أم ملجأ ، أم مستشفى ، أم جهاز دعاية ، أم مؤسسة تربوية . وضرر مثل هذه القائمة واضح كمرشد للتخطيط التربوي ، فهي تبرر كهدف تربوي أى شئ يستطيع الإنسان مها . كان خيالة خصبا أن يقترحه كنشاط مدرسي مناسب . وهكذا يفتح الباب على مصراعيه أمام كل أنواع الضغوط على المدارس لتقبل مسئوليات متزايدة .

وقبول هذه القائمة — وهي قد لقيت فعلاقبولا كثيرا للغاية — يجعل من المستحيل القطع بما إذا كانت دراسة الرياضيات أو المنطق أو التاريخ أكثر أو أقل أهمية من دراسة تسلق الأشجار أو الرقص الاجتماعي ، وذلك لأن القائمة لم تشر إلى ما إذا كانت أهداف العقل الباحث أو الحكم الناقد أكثر أهمية ولو بعض الشئ . كأهداف تربوية . من أهداف الاحترام والتعاون والصداقة التي يمكن بلوغها جميعا إذا ما ترك الأطفال يتسلقون الأشجار في جماعات .

ونرجح أنه لم يكن بين أعضاء اللجنة من كان راضيا عن هذه القائمة ، أما قبولها من اللجنة فهو دليل على أن الرغبة في التعاون والعمل في وفاق بين أعضاء اللجنة ، نظر إليه باعتباره أكثر أهمية من أى قرار حقيقى حول ما ينبغي على المدرسة أن تحققه .

وبينما من الجائز أن تقبل غالبية الأمريكيين ذلك باعتباره قائمة أهداف اجتماعية متسعة ، فإنه ليس من المحتمل أن تقبلها كقائمة مسئوليات المدرسة . إن التربية ليست صنوا للتعليم المدرسى ، واللجنة نفسها قد اعترفت أن المؤسسات الأخرى لها نصيبها من المسئوليات التربوية ، إلا أنها تؤيد مبدأ توسع المدرسة على حساب المؤسسات الأخرى وقبولها لمسئوليات ليست في الواقع من صميم التربية .

وبينما قبل كثيرون حكم لجنة السياسة التربوية باعتباره صوت سلطة عليا . فإن الجماهير الأمريكية لم تقبل هذا الحكم . واستمرت تبذل الجهود لوضع قوائمها الخاصة للأهداف . وأحدث هذه القوائم وربما أفضلها — وهي دون شك أكثرها إيجازا — القائمة التي وضعها مؤتمر البيت الأبيض للتربية سنة ١٩٥٥ . وهذه القائمة تمثل خلاصة أحكام حوالى ١٨٠٠ مندوبا بذوا الجهد لتحديد ما يتوقعه الناس من المدارس . وقام بصياغتها فى شكلها النهائى رجال أذكىاء أمعنوا التفكير فى المشكلات التربوية . ونظرا لقصر هذه الصيغة فإننا نردها فيما يلى .

لقد أجمع هذا المؤتمر على أن المدارس ينبغى أن تستمر فى تنمية :

١ — المهارات الأساسية للاتصال : القراءة ، والكتابة ، والهجاء ، بالإضافة إلى عناصر التعبير الكتابى والشفوى الفعال ، والمهارات الحسائية والرياضية بما فى ذلك حل المشكلات . وبينما المدارس تبذل جهدا موقفا فى تعاليم هذه المهارات ، فإن استمرار التحسين أمر ضرورى ومرغوب فيه .

٢ — تقدير لثرائنا الديمقراطى .

٣ — الحقوق والمسئوليات المدنية ، ومعرفة بالمؤسسات الأمريكية .

٤ — احترام وتقدير للقيم الإنسانية واحتقادات غيرنا .

٥ — القدرة على التفكير والتقويم البناء .

٦ — عادات العمل الفعالة ، وضبط النفس .

٧ — الكفاية الاجتماعية كفرد فى أسرة وعضو فى المجتمع .

٨ — السلوك الأخلاقى مستندا إلى القيم الخلقية والروحية .

٩ — الشغف العقلى بالتعليم مدى الحياة .

١٠ — التنوق الجمالى والتعبير عن النفس فى الفنون .

١١ — الصحة الجسمية والعقلية .

١٢ - الاستخدام الحكيم للوقت ؛ في ذلك تمضية أوقات الفراغ في أعمال بناءة .

١٣ - فهم العالم الطبيعي وعلاقة الانسان به متمثلا في المعرفة الأساسية بالعلوم .

١٤ - فهم لعلاقاتنا بالمجتمع الدولي .

وتجنب هذه القائمة كثيرا من الأخطاء التي وقعت فيها القوائم السابقة عليها ، إلا أنها تبين بوضوح صعوبة محاولة حل المشكلات الفلسفية الكبرى في بضع ساعات تستغرقها اللجان في العمل . وهي تخبرنا أن المدرسة ينبغي أن تفعل أشياء كثيرة ولكنها لم تبين لنا أى الأشياء تكون لها الأسبقية . وليست هناك إشارة للأولوية رغم أن تقدير اللجنة يتضمن عبارة تقول : « توصى السلطات المدرسية أن تبرر أهمية الأولويات في التربية ... لأنه من الضروري أن تتبع المدارس سياسة إعطاء الأطفال الأشياء الأساسية أولا . » وليس هناك تمييز واضح بين الأهداف التي تتحمل المدرسة مسؤولية كبرى إزاءها ، والأهداف الأخرى كالصحة حيث تقدم المدرسة عوناً للمنزل والمجتمع والهيئة الطبية على تحقيقه . وتحدثنا هذه الصيغة أيضا عن أن المدرسة ينبغي أن تعمل متعاونة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى المناسبة . ولكننا عندما نقرأ قائمة الأهداف فإن الانطباع الذي تتركه فينا قراءتها هو أن الصحة هدف تربوي بقدر ما هو الوضع بالنسبة للقدرة على التفكير . والتساؤل الذي يبرز هنا هو ما إذا كان قد تم الاتفاق مع المهنة الطبية على أن تتحمل مسؤولية التفكير بقدر تحملها مسؤولية الصحة .

فالقائمة لم تميز بين الأهداف الحقيقية ، ومهارات مثل القراءة والكتابة والحساب التي يبدو عليها وسائل نحو غايات ، أكثر منها غايات في ذاتها . ومع أنه ليس من المحتمل أن توافق أغلبية أعضاء المؤتمر على الوضع البراجماتي الذي يرى أنه لا يمكن التمييز بين الغايات والوسائل ، فإن

الجهد واضح البلوغ اتفاق سريع ؛ ورغم قصر الصيغة نسبياً فهي تعتبر من حيث طولها أكثر كثيراً مما ينبغي أن تكون عليه .

هذه القائمة تبدأ بعبارة « إنه إجماع أعضاء المؤتمر أن المدارس ينبغي أن تواصل العمل على تنمية ... » ، وهي بهذا تتضمن أن المدارس تقوم فعلاً بما ينبغي أن تقوم به وأنها تترك ما لا ينبغي أن تقوم به . ورغم القول بأن « التحسين المستمر أمر مرغوب فيه ... » ، فإن شيئاً لم يذكر عن أنواع هذه التحسينات . كذلك فإن الحاجة إلى تغيير مواضع التأكييد غير متضمنة في تلك الصيغة ، وإن كانت هذه الحاجة هي التي أوجبت عقد هذا المؤتمر . وليس من شك في أن أى عضو من أعضاء هذا المؤتمر كان قادراً على وضع مقترحات مفيدة للتغيير .

ورغم جوانب النقص السابقة الذكر فإنه من غير المحتمل أن أية لجنة أخرى يمكن أن تضع صيغة للأهداف أفضل من التي وضعها مؤتمر البيت الأبيض . .

وجوانب الضعف في هذه الصيغة تكمن في نظام اللجان نفسه ، فاللجان تستطيع أن تقوم بأعمال كثيرة نافعة ولكن يبدو أن إعداد صيغة لأهداف الترية ليس من بين تلك الأعمال .

والخروج بصيغة أفضل لابد أن يكاف بوضعها فرد واحد . وهذا الفرد ولو أنه قد يكون أحد المهتركين في أعمال اللجان التي ناقشت هذه المشكلة ، فهو باعتماده فرد يستطيع أن يكرس وقته وجهده وتفكيره العميق لإنجاز هذا العمل .

وصيغة الأهداف التي يضعها فرد ما يجب أن يثبت قبول الجماهير لها قبل أن تتخذ أساساً للتخطيط التربوى ، كما يصدق هذا أيضاً على الصيغة التي تقوم بوضعها لجنة ما . فإذا تم قبولها فإن ذلك القبول لا يكون نتيجة مكانة واضعها — فالأمر يكون لا يعلمون من شأن المختصين في المسائل المتعلقة

بالقيم — بل لأنها منطقية وصحتها واضحة حتى أن كل من يقرأها يقول : هذا ما كنت أراه ، إن مهمة واضع الصيغة لا تعطيه فضلا في الابتكار ، ذلك أنه في مهمته هذه إنما يترجم تفكير الناس إلى كلمات .

وفي أمة تسمح بالتنوع الكامل في الرأي ، فإن صيغة الأهداف التربوية يجب أن تحظى بالقبول من جانب المفكرين في كافة المجالات ، حتى يتحقق نفعها . كما ينبغي أن تكون ملائمة لجميع مراحل التعليم ومقبولة من الجامعات وكليات المعلمين وكليات الدراسات الأكاديمية ، التي تخرج المدرسين لمدارس التعليم العام الحكومية ؛ كذلك ينبغي ألا تتعارض مع وجهات نظر رجال العلوم والدين والمختصين بالدراسات الإنسانية وأصحاب الفلسفة البراجماتية .

وقد يكون إعداد هذه الصيغة أمراً شاقاً ، والحقيقة أنه يبدو أول الأمر مستحيلاً ، وذلك لأننا نعودنا أن نفكر في هذه الصيغة في شكل قائمة طويلة للأهداف ؛ فإذا أمكننا تبسيط القائمة فإن المشكلة نفسها تصبح أسر . فكل فرد منا من يعاني من هذه المشكلة ينبغي أن يحاول وضع صيغة للأهداف ويعرضها على زملائه وعلى الجمهور للنقد والقبول أو الرفض .

ولاحاجة أن تكون صيغة هدف التربية في شكل قائمة طويلة أو قصيرة إذ أنها يمكن أن تكون في جملة واحدة ؛ إن الهدف السليم للتربية في مجتمع للأحرار هو إعداد الفرد لاتخاذ القرارات الحكيمة .

فالشخص المتعلم هو ذلك الذي يستطيع أن يختار بين الخير والشر ، وبين الحق والباطل ، وبين الجبل والقيبح ، وبين القيم والتافه . فتريته تمكنه من اتخاذ القرارات الأخلاقية والسياسية ، والقرارات المتصلة بالحياة المنزلية والعمل ، كما تمكنه من اختيار الكتاب الجيد واللوحة الجميلة والقطعة الموسيقية الممتازة ؛ — إنها تمكنه من اتخاذ القرارات الكثيرة الضرورية للحياة السليمة .

وفي مجتمع حر يجب أن يختار جميع الأفراد لأنفسهم — باستثناء الأطفال وأولئك الذين في كفالة مؤسسات معينة. فإذا لم يستطيعوا ذلك ، وإذا كانت حياتهم تخطط لهم فإن المجتمع لا يكون حراً مهما كان حسن نية القائمين على أمره ، وتبعاً لهذا فإن التربية للجميع لا بد منها في مجتمع الأحرار. ويتبع ذلك أيضاً أن التربية يجب أن تكون أكثر من مجرد تدريب ، فالمدارس يجب أن تمدنا بالأساس الذي يعيننا على اتخاذ القرارات ، ويجب ألا يتخذ أحد لنا القرارات بعد انتهاء فترة الطفولة المبكرة .

ويجب التمييز بين غايات التربية والطرق والمهارات التي تعين على تحقيق هذه الغايات ، فالمواد الأكاديمية وجوانب المعرفة المختلفة وسائر المهارات بما فيها القراءة والكتابة ليست غايات للتربية ، إنها حقاً ضرورية ولكن باعتبارها وسائل فقط نحو الغاية الوحيدة الحقيقية . ولقد أنكر بعض البرجماتيين إمكان التمييز بين الوسائل والغايات ، وكان هذا الإنكار نفسه هو الذي أدى إلى الخلط والارتباك في تحديد أهداف التربية ، ولا يمكن تجنب هذا الخلط ما لم نعيد التمييز والتفرقة بينهما.

والشخص المتعلم يجب أن يكون قادراً على القراءة . لأن القرارات يجب أن تستند إلى أساس من المعلومات ، والقراءة تفتح الأبواب لقدر كبير من المعلومات لا تبسر معرفته للأمين . ويجب أن يعرف الرياضيات لأن معرفة الكميات وعلاقاتها ضرورية عند الاختيار . ويجب أن يكون على علم بالتاريخ لأن القرارات السياسية والاجتماعية والاقتصادية تحتاج — لكي تكون سليمة — إلى رصيد من المعلومات طابعه تاريخي . ويجب أن يعرف العلوم لأن كثيراً من القرارات الهامة يتوقف على معرفة بالعالم وبالإنسان ، وكثير من هذه المعلومات يستند إلى الطريقة العلمية . ويجب أن يكون على علم بالآداب لأنها مدخل آخر لمعرفة الإنسان وعالمه ، ولأنها تعالج القيم ، وهو يحتاج إلى إصدار أحكام متعلقة بالقيم . ويجب أن يعرف فلسفة ، لأن جميع القرارات دون استثناء تتوقف على تفسيرات تتعلق بالواقع والحق

والقيمة إلا أن هذه الأمور جميعاً ليست غايات نهائية للتربية ، بل هي سبيل لبلوغ الغاية النهائية .

وأهداف التربية ليست هي نفسها أهداف المجتمع أو أهداف حياة الفرد . ففي مجتمع ديمقراطي يجب أن يختار الفرد لنفسه أهداف حياته ، ومن حق الأفراد أن يختلفوا في أهدافهم . وأهداف المجتمع الحر يجب أن تكون من اختيار الأفراد الذين يكونون هذا المجتمع ، ولا يمكن أن تكون من وضع المدارس أو قادتها . ومع أن أهداف الأفراد تختلف فيما بينها ، فإن هدف التربية واحد بالنسبة للجميع ، فالجميع يجب أن يختار ، والمدارس تستطيع أن توفر الضمانات بحيث يقوم الاختيار على أساس من المعلومات الكافية والتفكير الواضح . كما يجب التمييز الواضح بين التربية والدعاية ، فالدعاية تخطط بحيث لا يسمح بفرص اختيار حقيقي ، وذلك بتقديم الأدلة المؤيدة فقط ومسح التفكير .

حقيقة أن هناك أشياء هامة وضرورية من الناحية الاجتماعية ، ولكن هذا لا يجعل منها في ذاتها هدفاً تربوياً . فالمدارس قد يطلب إليها أحياناً أن تتحمل مسؤوليات ليست تربوية مثل تقديم وجبات غذائية ، ولكن ذلك لا يصبح جزءاً من التربية إلا إذا تعلم الطفل أن يختار أثناء تلك العملية .

وتشخيص وعلاج الأمراض الجسمية والعقلية ليست هدفاً تربوياً ، فهي أهداف من أخرى طبية ونفسية ، ولكن من حق المدرسة وواجبها أن تعلم الأطفال اتخاذ القرارات التي تمكنهم من المحافظة على الصحة وتجنب الاضطرابات العقلية ، فهذه هي التربية بالمعنى الذي نحدده لها .

والتكيف الاجتماعي بمعنى « الحياة في وفاق مع الغير » ، أو المطابقة ، ليس هدفاً تربوياً . فالتربية يجب أن تتضمن تعلم كيف نختار ، ومتى يكون من الأفضل أن نطابق غيرنا فيما يعمل أو أن نختلف معه حتى ولو كان هذا الاختلاف يعني عدم الوفاق بالمعنى الاجتماعي .

والتدريب أو تنمية المهارات يصبح نشاطا للدرسة مشروعا إذا أمكن توضيح أن هذه المهارة ضرورية للهدف الحقيقي للتربية : فالمهارة في القراءة يتضح بجلاء أنها بهذا المعنى نشاط مشروع . ومن العسير نوعا وإن كان غير متعذر أن نبرر نشاط تنمية مهارات كتلك التي تتضمنها صناعة السلال .

والترويح في ذاته ليس هدفا تربوياً ، ولكنه نشاط مقبول من جانب المدرسة أن تعد الطفل لاختيار تلك الأنشطة الترويحية أو غيرها ، التي لها قيمة ، وهذا يعني أن تكون له خيرة بتلك الأنشطة ، فالإنسان في الواقع لا يكون حراً في اختيار الأنشطة التي لا علم له بها ، فالفرد الذي لم يستمع من قبل إلى موسيقى سيمفونية أو لم يشاهد رقص الباليه لا يستطيع أن يختار بينهما . وأخيراً فإن التمييز بين الأنشطة الترويحية وغيرها لا معنى له وذلك لأن أنشطة الحياة كلها ، وخبراتها ، هي جزء من الكل ، وتساعد على بلوغ الغايات ، ولكن ذلك لا يعني أنها كلها متساوية في قيمتها التربوية . وكان ذلك واضحاً عندما قال جون ديوى : إن الاعتقاد في أن التربية السليمة تحدث عن طريق الخبرة لا يعني أن الخبرات جميعها متساوية في قيمتها التربوية . فالخبرة والتربية لفظان لا يعادل أحدهما الآخر .

ولقد كان المربون التقدميون على حق في تأكيد حقيقة أن السنوات المدرسية جزء من حياة الإنسان ، وأنها تماثل في أهميتها أية فترة أخرى من حياته . ولكنهم أخطأوا حين قالوا : إن التربية ليست إعداداً للحياة ، ولكنها الحياة نفسها . إن السنوات المدرسية لا شك جزء من الحياة ، ولكن التربية في الوقت ذاته إعداد للحياة . وبينما يجب أن يشمل البرنامج التربوي أنشطة غير عقلية تتضمن قليلا من الاختيار ، وليست في الواقع تربية ، فهذه ليست محور التربية ولكنها جزء من الإعداد للتربية ومصاحبات لها أو هي فترات استرخاء ضرورية بين فترات النشاط التربوي .

ولبرنامج التربوى أن يتضمن أنشطة مختلفة مقسمة قد يكون من بينها رسم صورة أو تخطيط منزل أو وجبة طعام . وفى رسم الصورة يتعلم الطالب اتخاذ قرارات جمالية ، وتخطيط المنزل ، إذا تم كما يجب — فإنما هو تخطيط لطريقة الحياة ، وفى تخطيط وجبة الطعام إنما يتخذ قرارات على أساس ما تعلمه فى الكيمياء وعن حياة الإنسان . والجانب التربوى لهذه الأنشطة يتكون مما يحدث من اختيارات ؛ وينبغى أن يخطط المنهج فى ضوء الهدف التربوى ، و الخطر الكبير هو أن يغيب هذا الهدف عن الأذهان وينظر إلى النشاط الجسمى كما لو كان له أهمية فى ذاته .

ومهما كان تعريفنا للعقل سراً أ كان ذلك وظيفة للجهاز العصبى المركزى أم كان شيئاً منفصلاً ، فإن كل اختيار هو عملية عقلية ، وتبعاً لهذا فإن التربية يجب أن تكون عقلية . أما إذا اعتبرنا أن الاختيار الحقيقى غير ممكن بالنسبة للإنسان وأن كل اختيار ما هو إلا استجابة للدافع الأقوى ، لتعذر قيام التربية ؛ وينبغى حينذاك أن تستبدل التربية بأنواع الدعاية وتلقين الأفكار المعينة وغرسها فى العقول ، وهذه أشكال للتدريب لا التربية بمعناها الحقيقى . كذلك فإن الاختيار إذا كان متعذراً لأصبحت الديمقراطية ولا معنى لها ، لأن الديمقراطية تتضمن قدرة الفرد على اتخاذ قرارات سياسية . وإذا لم يكن هناك اختيار ، لا يكون هناك مبرر للتربية ما دام يستحيل على الإنسان أن يختار لنفسه . وكل فلسفة تربوية يجب أن تقوم على أساس أن الفرد يستطيع أن يختار ، وأن الاختيار أمر هام .

والتسليم بأن التربية يجب أن تكون عقلية لا يعنى أنها يجب أن تنح فقط للمتفوقين فى ذكائهم ، فكل الكائنات البشرية يجب أن تتخذ قرارات ، والجميع يستطيع أن يختار وإن اختلفت درجة حكمهم وذلك لأن الناس لا يستطيعون أن يتعلموا التفكير بدرجة متساوية من الوضوح . وهدف المدرسة أن تمكن كل فرد مهما كان مستوى قدرته أن يتخذ أحكام القرارات التى يستطيع الوصول إليها فى ضوء إمكانياته . وهذه الصيغة المقترحة

للأهداف ، شأنها شأن أية مقترحات أخرى ، يجب أن تمر بعملية تقويم في ضوء المعايير التي سبقت الإشارة إليها . هل يقبلها فلاسفة مختلفون ؟ وهل هي مناسبة لكل مراحل التعليم ؟ وهل تقدم أساساً سليماً لإعداد المعلمين بصرف النظر عن نوع الكلية التي يتم فيها إعداد المدرس ؟ وهل يقبلها المعلمون ورجال الدين والإنسانيون والبراجماتيون ؟ وهل هي متفقة مع أفكار الجماهير الأمريكية ؟ .

إن أهمية الاختيار كأساس للتربية قد لقيت تأكيداً متكرراً في الماضي ولكنها أحياناً تغيب عن الأذهان ، وتحتاج إلى من يذكرنا بها . ويبدو لي أن هذا الهدف يحقق كل متطلبات التربية في مجتمع ديمقراطي ، وأنه الهدف الوحيد الذي يمكن إقامته في أمة تسمح بالتنوع . إنه يقدم لنا أساساً سليماً للتخطيط التربوي للمستويات المختلفة ، ويذهب شوطاً بعيداً في التوفيق بين النظرة الكلاسيكية في التربية والفلسفات الأخرى المعارضة لها . فإذا أمكن أن نتفق على هذا الهدف فإن التخطيط التربوي يصبح بسيطاً إلى حد بعيد ، ويمكن أن يتحول الجدل الكبير في أمريكا حول التربية ، إلى مناقشة مثمرة حول أفضل الوسائل لبلوغ هدفنا .

المنافسة :

« من الإصلاحات الحديثة في طرق التدريس ، كتب « وليم جيمس » في كتابه « أحاديث إلى المعلمين » ، « إن الإقلال من شأن محاولة التساوي أو التفوق على الغير بين التلاميذ قد لقي شيوعا كبيرا . ولقد ندد « روسو » في كتابه « إميل » ، بمبدأ المنافسة بين تلميذ وآخر كأساس للتربية المثالية . ولكن « جيمس » يواصل حديثه قائلاً « إن إحساس المنافسة يكمن في تكويننا الأساسي ، وكل تقدم اجتماعي يرجع في أكثره إلى ذلك الإحساس . . . فتحريم التنافس كلية بين شاب وآخر ، لأن هذه المنافسة قد تنحدر إلى أنانية وطمع زائد ، يبدو أمراً مشجعاً بالعاطفة والتعصب . »

واليوم وبعد مضي نصف قرن على ما كتبه « جيمس » ، لا زالت ملاحظاته صحيحة وجديرة بالاهتمام . فالإصلاحات الحديثة ، التي أشار إليها سنة ١٩٠٠ قد انتشرت اليوم إلى مدى بعيد ، وكثير من المربين ينادى بالتخلي عن الدرجات المدرسية وذلك نظرا لطبيعتها التي تدعو إلى التنافس ، ولقد أقلعت المدارس عن استخدام المنح والجوائز للتفوق واتخذت الخطوات لضمان أنه عندما يتفوق تلميذ على آخر فإن تفوقه هذا لا يحس به غيره .

وغالبا ما تبرر هذه الانجازات على أساس نتائج البحوث النفسية الحديثة ، ، والواقع أنه لا يوجد دليل تجريبي حديث أو قديم يبرر الاستغناء عن التنافس كحافز على العمل . على العكس من ذلك فإن كل الأدلة السيكولوجية تشير إلى أن التنافس سواء أ كان بين الأفراد أم بين الجماعات أم بين الفرد وماضيه يعتبر شكلا للدافعية شديد الفاعلية .

إلا أن هناك دليلا على أن المنافسة التي لا تنح فيها فرصة للطفل أن ينجح والتي تبعا لذلك يتابع فيها فشله ، لا تكون حافزا له على العمل ، وقد تؤدي به إلى اضطراب انفعالي خطير . على أن هذا ليس هجوما على الاستخدام الجيد للمنافسة في حجرة الدراسة بل هجوم ضد سوء استخدامها ، فمن الخطأ أن يطلب إلى طفل متوسط القدرة أن ينافس عبقريا أو أبلها أو بمجرد طفل يكبر عنه عقليا أو يصغر عامين أو ثلاثة ، كما هو خطأ أن يطلب إلى بطل في العدو أن ينافس مقعدا أو شخصا بقدم واحدة . ولا يعني هذا أنه من الخطأ أن ندعه يتنافس مع من تتساوى قدراتهم أو تقتارب مع قدراته . كما أنه لا يضر الطفل أن يعرف أن شخصا آخر أقدر منه على العدو أو أن « أنشتين » أقدر منه في الرياضيات .

وهناك دليل أيضا على أن المنافسة قد تنحدر في بعض الأوقات إلى طمع وأناية زائدة ، ، إذا احتجب الهدف عن الطالب وأصبح أكثر اهتماما بالدرجات ومراتب الشرف منه بالبحث عن الحقيقة والحكمة . فالحافز

المثال للدراسة هو الاهتمام بالعلم لذاته ، إلا أن وجود حافزين يعملان معاً في توافق خير من حافز واحد ، فالطالب الذى يحب المعرفة ولكنه أيضاً يستمتع بالجوائز والمنافسة الناجمة للتفوق الأكاديمي ، سيكون جهده وتحصيله أكبر منهما لو أنه كان يعمل لهدف واحد .

وواجب المدرس أن يحافظ على شروط المنافسة ، وأن يتأكد من أن الأهداف العليا لا تغيب عن ذهن المتعلم . ويجب أن يحمي الطالب اللامع من الغرور والتراخي اللذين ينجحان عن القدرة على النجاح دون حاجة إلى بذل جهد يذكر . كذلك فواجبه حماية الطالب الضعيف من العواقب الوخيمة للفشل المتكرر ، والعمل على توفير خبرة بالنجاح وخبرة بالفشل لكل طالب فهو يتعلم من كلا النوعين ، ففي كل نشاط يتم تجميع الطلبة حسب قدرتهم بالنسبة لهذا النشاط وليس على أساس العمر الزمني وحده ، ولكن الطفل يجب أن يعرف أيضاً جوانب ضعفه ومواطن قوته ، وهذا لا يتيسر له إذا لم يسمح له بمقارنة نفسه بغيره .

وفاعلية المنافسة وسلامتها تنوقف على موضوع التعلم ، وهي شديدة الفاعلية في نوع التعلم الذى يسهل قياس نتائجه ، كمبراة معينة أو مهارة كالهجاء أو القراءة أو حل المسائل حيث يمكن قياس الزمن وصحة الحل . ويمكن أن تستخدم في الأنشطة العقلية التي تسمح بالجدل ويمكن الحكم فيها على حسن عرض وجهة نظر معينة والدفاع عنها بصورة فعالة . وتقل فاعلية المنافسة بل وينبغي ألا تستخدم في حالة المواد التي يكون التذوق فيها هو الهدف كالأشعر والتذوق الموسيقي وفهم الفن . والمنافسة شأنها شأن أى نوع من أنواع الحوافز يجب أن تستخدم حيث يكون من المناسب استخدامها . وهر أمر يختلف كلية عن تجاهلها وعدم اللجوء إليها .

وبينما ضعفت المنافسة في الجانب الأكاديمي بالمدرسة فإنها تزيد زيادة مضطردة في الأنشطة غير الأكاديمية . فدرّب كرة القدم لا يمكن أن يفكر في الارتفاع بمستوى فريقه دون أن يلجأ إلى المنافسة . والطالب يتنافس

وتحت المدرسة على ذلك ليأخذ مكانا بارزا في الفرقة الموسيقية أو في فريق التمثيل أو لرئاسة مجلس الفصل . فالمنافسة لا تجد تعصدا في المجالات الأكاديمية فقط . ونتائج ذلك واضحة ، وكان ينبغي أن توقعها ، فطاقات الطلاب الرئيسية توجه نحو الأنشطة التي يستطيع أن يتنافس فيها والتي تكون فيها نتائج تنافسه ظاهرة بوضوح له ولغيره .

وينبغي ألا يدهش أحد حين يجد تلاميذ المدرسة ، التي ألغت نظام الدرجات وغيره من شواهد التنافس الأكاديمي الناجح ، يحولون انتباههم وطاقاتهم إلى الأنشطة الاجتماعية وغيرها من الأنشطة التي تأخذ مكانها خارج حجرة الدراسة .

واقدر أن موقف « روسو » شأنه شأن بعض المربين المعاصرين التنديد بكل أنواع المنافسة . فهو يقول « لا تدع إميل يقارن نفسه أبدا بغيره من الأطفال . فلا منافسات ، وإن كانت في العدو ، عندما يصبح قادرا على إدراك ماحوله » . وإذا كان من الممكن بالنسبة لعالم « روسو » الخيالي أن يخلو من المنافسة فإن ذلك يستحيل بالنسبة للتعليم العام الحكومي عام ١٩٥٤ ؛ وحتى إذا كان ذلك ممكنا فإنه يكون إعدادا سيئا لعالم الكبار الذي يفترض أن الطالب يعد نفسه له .

ومن الجائز أن يصبح مجتمعنا في وقت ما أقل تنافسا ، والشواهد على التحول التدريجي في هذا الاتجاه قائمة . وإن كان يتنا من يودون أن يتحول مجتمعنا في يوم وليلة إلى مجتمع لا وجود فيه للتنافس . ولكن هذه التغيرات تحدث ببطء وتستغرق قرونا طويلة . ويبدو من المرجح أن الطفل الذي لا يتنافس أو الذي لا يستطيع أن يتنافس ويتقبل نصيبه من الهزيمة دون أن تختل أعصابه سيعاني كثيرا في حياته ، لدى أجيال عديدة قادمة .

وسواء أكانت الرغبة في المنافسة كامنة في طبيعة الإنسان كما يرى « جيمس » أم هي نتاج لثقافتنا كما يعتقد علماء الأنثروبولوجي ، فإن ذلك لا يهمننا كثير في هذا المقام . فنحن نعيش في ثقافة تعتبر المنافسة فيها أحد

الحوافز الأساسية للنشاط . فإذا كان لأطفالنا أن يعيشوا في وفاق مع عالمهم الوحيد الذى سيصرفونه ، يجب أن يتعلموا كيف يتنافسون على تحقيق أهداف قيمة ، وكيف يتجنبون المنافسات المستحيلة وغير الضرورية ، وأن يتقبلوا النصر باعتزاز والهزيمة بروح مرحة .

ونفعل كل ما يمكننا لتجنب الآثار السيئة للمنافسة ، ولكن فى نفس الوقت ننظر بعين قلقة إلى المقترحات التى تدعو إلى القضاء على التنافس العقلى فهذه المقترحات حقا ، تنسم بالعاطفة بل والتعصب ، . وهى لا تتمشى مع الفلسفة التربوية الأمريكية لأنها غير متمشية مع معتقدات الشعب الأمريكى .

المدارس والتغير الاجتماعى .

إن أية مدنية هى معركة مستمرة بين مجموعتين متعارضتين من القوى ؛ يكرس قادة إحدى المجموعتين أنفسهم للمحافظة على المكاسب التى حققتها المدنية وتثبيتها ونشرها ؛ ويصبح قادة المجموعة الثانية دعاة التغير ، ويكرسون جهودهم لإحداث تقدم أكبر .

وتظل المدنية ميدان معركة بين هذه القوى ، لأن المدنية لا تزدهر إلا إذا فشلت أى من المجموعتين فى السيطرة الكاملة على الأخرى . فإذا استطاعت القوى المحافظة القضاء على القوى التقدمية لأصبحت المدنية جامدة وبذلك تفقد أحد مقوماتها الأساسية ؛ ويبدو أن هذا هو ما حدث للجانب الألب من مدينة الشرق الأقصى فى الصين . كذلك فإن الاستمرار ضرورى للمدنية ، فإذا استطاعت القوى التقدمية أن تدمر القوى المحافظة ، فإن المدنية تفقد اتصالها بالماضى ، مما يؤدي إلى حركة دون هدف ، بحثا عن التغير من أجل التغير ذاته . ومن الواضح أن هذا المصير لم يحدث إلاية مدنية حتى الآن ، ولكن مدنيتنا ، وقيادتها التربوية بين يدي فلسفة پراجماتية مضطربة مرتبكة ، تواجه احتمالات مروعة .

وينبغي ألا تحدث هذه المأساة لمدنية تقودها نظم ديمقراطية ، فالوظيفة الرئيسية للحكومة هي التوسط بين القوى التقدمية والقوى المحافظة . أما الأوتوقراطية — ومهما كانت أصولها الثورية — فتفشل في هذا التوسط ، لأنها عندما تكون المسيطرة الحاكمة فإن قادتها يصبحون محافظين مغالين ، وفي ظل هذه الحكومات تصبح القوى التقدمية يسارية ، وتكون مضطرة إلى الإطاحة بالحكومة لتحدث التغير .

أما الحكومة الممثلة للشعب ، والتي تعمل وفق إرادته ، فينبغي أن تكون قادرة على التوسط بين القوى التقدمية والقوى المحافظة ، ويمكنها أن تؤدي ذلك إذا قامت كل مؤسسة بدورها الصحيح . فالعلوم ، والفنون إلى حد كبير ، يجب أن تكون قوى تقدمية أو دعاة تغير حتى تصبح فعالة . فالعالم الذي يكتفى بمجرد تكرار تجارب « أرشميدس » أو « جليليو » لاقية له للمجتمع فالعلم يجب أن يتحرك خارج حدود المعرفة القائمة ، ولهذا يجب أن يكون تقدما بدرجة متزايدة حتى ليستحق أن يعتبر يساريا .

والفنان الحقيقي كذلك يجب أن يكون يساريا ، فإذا رسم مثل « رفائيل » أو وضع موسيقى مثل « بيتهوفن » أو كتب مثل « شكسبير » ، فإن فنه يكون تقليدا وتكون قيمته ضئيلة ؛ وينبغي أن يتحرك ويخلق شيئا جديدا .

وبينما يجب أن يكون الفنانون والعلماء قوى تقدمية بل يسارية ، فإن هناك مؤسسات أخرى يجب أن تبقى محافظة ، إذا أردنا الإبقاء على توازن سليم ؛ ومن هذه المؤسسات المدارس .

ورجل السياسة أيضا يجب أن يقبل مسئولية القيادة من أجل التغير الاجتماعي ، ولو أنه في مجتمع ديمقراطي يجب عليه ألا يذهب بعيدا عن الإرادة الشعبية حتى لا يفقد مكانه القيادية . ومهما كان السياسي تقدما في نظراته الاجتماعية السياسية ، فهو يعتبر أن وظيفة المدرسة أن تحافظ على المكاسب التي تحققت وتربط بينها ، حتى يتوافر للطالب أساس سليم للقرارات التي يحتاج إلى اتخاذها مستقبلا .

وعندما تصبح للثقافة لغة مكتوبة ، تلقى على المدارس مهمة تعليم القراءة والكتابة ، والعمل على أن يستفيد النشء من أخطاء الماضى ومنجزاته ، كما هى مسجلة على الصفحات المطبوعة . وبتراكم الشواهد العلمية ينتظر من المدارس أن تنقلها من جيل إلى جيل ، لكي يبدأ كل جيل من حيث انتهى الجيل السابق عليه . وبقيام الآداب وغيرها من الفنون بالكشف عن الخبرة الإنسانية وتفسيرها ، يجب أن تقوم المدرسة بنقل هذه الخبرات .

والدراسة فى أية مدينة حية ، تعد للمستقبل ، ولكنها تقوم بذلك عن طريق تفسير الماضى ؛ وهى فى هذا لا تقود ، وإنما تعد المسرح لهؤلاء الذين يتولون القيادة .

ولقد كان هذا المبدأ مقبولا قبل الخمسين سنة الأخيرة — ولو ضمنا — كجزء متكامل فى كل نظرية تربوية . ولكن النظريات الحديثة لهدف التربية قد أحدثت فى السنوات الأخيرة تغييرا عميقا قد يكون خطيرا للغاية . فالمدارس لم تعد قوة محافظة ، وأصبحت بدلا من ذلك تقوم بدور قيادى فى التغير الاجتماعى التقدمى . ومن المخيف أن يكون التقدم فى اتجاه هدف مجهول ، أو أن يكون تغييرا دون هدف . وحتى إذا كان الهدف مفهوما واضحا فإن التربية غير المحافظة لا تكون تربية على الإطلاق ؛ قد تصبح أداة فعالة للتغير ؛ ولكن ينبغى على المجتمع حينذاك أن يقيم مؤسسات أخرى بقصد المحافظة على المكاسب السابقة فى المعرفة والإبقاء على الاتصال بالماضى ؛ إلا أن مثل هذه المؤسسات لم يظهر بعد ، وليس موضع تفكير .

والمدارس التى تعتبر نفسها أداة تغير ، يجب أن تقرر لنفسها الاتجاه الذى ينبغى أن يأخذه التغير الاجتماعى وإلا أصبحت فى يد جماعات معينة تقرر الاتجاه . وعليها أن تقدم جانبا من الحقيقة — وليست الحقيقة كلها — يعين على قبول التغير المرغوب فيه . وتصبح التربية التى تقدمها مثل هذه المدارس ، لا مفر ، نوعا من الدعاية ، وهى لا يمكن أن تكون حرة ، وتودى على مر الأيام إلى إقامة معتقدات دوجماتية . ومع أنه يبدو لأول

وهلة أن هناك تعارضا في التعبير فإن التربية المحافظة فقط هي التي يمكن أن تقود إلى الحرية ، وتستطيع أن تعد الطالب الإعداد المناسب ليقوم بنفسه بالاختيار الحكيم .

إن التربية التي تعد للتغير ولكنها لا تشق بنفسها الطريق هي التربية الوحيدة التي تتفق مع الفلسفة الأمريكية . وقد اتخذ آباؤنا المؤسسين للدولة — عند وضعهم لمبادئ حكومتنا — قرارا في غاية الأهمية بالنسبة للتربية ، ولو أن المدارس لم يرد ذكرها في إعلان الاستقلال أو في الدستور . فقد وضعوا مبدأ التزامنا به ، وهو أن الدولة بأجهزتها يجب ألا تتدخل بتحديد ما يجب أن نفكر فيه أو نعتقد . ومدارس التعليم العام الحكومية كأداة من أدوات الدولة ملتزمة بهذا المبدأ .

على أن هذا المبدأ قد انتهك عمليا ، إما بواسطة المدرسين الذين لم يفهموه ، أو حديثا — بواسطة أولئك الذين يعتبرون من الضروري أن يوجهوا الفكر والعمل — لاعتقادهم أنه لا يمكن إقامة خط فاصل بينهما — بطريقة خفية ، ولكن بصورة فعالة . ولقد كان هذا الاعتقاد متضمنا في آراء المربين التقدميين الذين اقترحوا في الثلاثينات أن المدرسة ينبغي أن تبني نظاما اجتماعيا جديدا . وخطتهم لبناء هذا المجتمع المثالي قد تضمنت بجلاء أن الأطفال ينبغي أن يلقنوا أولا الاعتقاد في الحاجة إلى نظام جديد ، والاعتقاد في أن الرأسمالية والاقتصاد الحر والمنافسة والفردية ، كلها قد عفا عليها الزمن .

والمبدأ القائل أن حكومتنا ، بما في ذلك مدارس التعليم العام التابعة لها ، ليس لها أن تعلم الطلبة معتقدات معينة ، أمر بالغ الصعوبة عند التطبيق . لأننا جميعا ، وليس البراجماتيون وحدهم ، نجد من الصعب أن نميز بوضوح بين الاعتقاد والعمل . وقد وضحت هذه الصعوبة كثيرا عندما بذلت الجهود أخيرا للتمييز بين هؤلاء الذين يؤمنون بالشيوعية ، وأولئك الذين تأمروا وقاموا بأنشطة غير قانونية : التمييز الذي وضعه سيدني هوك ، بين الخروج

على المؤلف وهو أمر مشروع ، والتآمر وهو غير مشروع . وكان واضعو دستورنا — عندما أقاموا هذا التمييز واعتبروه شيئاً قابلاً للتطبيق — ملتزمين بالنظره الكلاسيكية القائلة بأن الفكر والعمل منفصلان . ولهذا فهم يرون أن للحكومة أن تضع حدوداً للعمل ولكن ليس لها أن تقيد التفكير .

ويذكر ناد ولتر ليمان ، بأنه عندما « أصر مقيموا مؤسساتنا الحرة على استبعاد القوة الوقتية من عالم العقل والروح ، لم يكن ذلك لأنه لم يكن لهم فلسفة عامة ؛ ولكن لأن الخبرة علمتهم أنه عندما تفسد القوة فإنها تفسد الفلسفة العامة . ولهذا فقد كان الحكم العملي للسياسة يلتزم بالألا تكون للحكومة سيادة على الفلسفة العامة .

ولهذا فإن أى مرب يحاول أن يستخدم المدرسة كأداة لتغير اجتماعى لم يتم اتفاق الجماهير عليه ، لا شك ، يحاول أن ينتحل هذه السيادة لنفسه أو للجماعة التى يمثلها .

ومع ذلك فإن كثيراً من القادة التربويين قد كرسوا جهودهم فى السنوات الأخيرة لتحويل المدارس من أجهزة محافظة إلى أدوات تغيير . ولقد نجحوا فى ذلك جزئياً ، ذلك أن كثيراً من مدارسنا لم تعد تزود التلاميذ بالإحساس باستمرار ثقافتنا الماضية ؛ فى المناهج المحورية الجديدة وغيرها من المقررات الدراسية المتكاملة ، يرى أصحابها أن الأطفال لا يتعلمون التاريخ على الإطلاق إما لأن المدرس المسئول عن تدريس هذا المقرر لا يفهم التاريخ ، أو لأنه يعتقد أنه غير ضرورى وقد أهملت الآداب الكلاسيكية إلى حد كبير فى كثير من المدارس وحلت محلها دراسة الآداب المعاصرة ، وأصبح عامل الحدائث فى اختيار الكتب الدراسية فى مختلف المواد ، موضع الاعتبار الأول . ربما يكون ذلك مفروضاً علينا نتيجة الحاجة لتربية الأطفال من جميع مستويات القدرة — وبعضهم لا يستطيع فهم المواد الكلاسيكية — ولكن التماهى فى هذا الاتجاه قد بلغ حداً أبعد مما يلزم .

والاتجاه نحو ما هو حديث ومعاصر ، وإهمال التراث الثقافي ، لا يمكن أن ينسب كلية إلى قادة التربية التقدمية ، مهما كان الجهد الذى بذلوه لتشجيع هذا الاتجاه . ويتضح ذلك فى جامعاتنا ، حيث لم يكن للتربية التقدمية سوى أثر ضعيف : فأساتذة الجامعات لم يظهروا حماسا يذكر للتربية التقدمية ، بل إنهم عرّضوا بمناهضتهم لها أكثر من أية جماعة أخرى . إلا أنهم أيضا لم يهتموا بالاستمرار الثقافى وكانوا عوناً للمربين التقدميين الذين أرادوا للمدارس أن تصبح أدوات تغير ، وذلك بسبب عجزهم عن التمييز بين الطبيعة المحافظة للتربية ، وطبيعة الفنون والعلوم كأدوات تغير .

وأستاذ الجامعة مرب ، وفنان أو عالم ؛ وإن كان يندر أن يعتبر نفسه مرب . وهو كفنان أو عالم يجب أن يندفع إلى ما وراء الحدود المعروفة للمعرفة ، ويجب أن يكون أداة تغير . ولنه كمدرس ينبغي — إذا كان يتعامل مع غير طلبة الدراسات العليا — أن يعالج أولا ما هو معروف . فطالب الليسانس أو التيكالوريوس لا يستطيع أن يصاحب مدرسه خارج الحدود المعروفة للمعرفة ، وذلك لأنه لم يقترب بعد من هذه الحدود . فالأستاذ الجامعى بصفته مدرسا يجب أن يكون أولا أداة للمحافظة .

ولقد استطاع قليل من الأساتذة أن يقوموا بهذا التحول الضرورى باختلاف دورهم بانتقالهم من العمل إلى حجرة الدراسة ؛ وتقلب البعض الآخر على المشكلة بأن أهملوا دورهم فى التدريس ، وهم فى هذا يلقون تشجيعا من الإدارة على التقدم الأكاديمى متمثلا فيما ينشر من البحوث والمقالات العلمية أكثر من فاعليتهم فى التدريس .

والواضح أن الإدارى فى الجامعة قد واجه نفس المشكلة التى واجهها الأستاذ ؛ فالجامعة من ناحية معهد للبحث ، وهى بهذه الصفة أداة تغير ، وهذا الوضع يجعل دورها كمتسسة تربوية أكثر صعوبة . أما الكلية أو المعهد العالى القائم بذاته فهو لا يواجه هذه المشكلة لأن التربية هى وظيفته الأولى . والمدارس الابتدائية والثانوية ، شأنها شأن الكلية أو المعهد المستقل ، هى

أساساً مؤسسات تربوية ، أى مؤسسات للمحافظة وتدعيم المكاسب التى حققتها المدنية ، والتى يجب على الطالب أن يفهمها كأساس لما يقوم به من اختيار حر . أما ما أصابها من خلط بالنسبة لدورها الحقيقى فقد كان نتيجة لتأثير الفلسفة التقدمية فى التربية ؛ ولقد أدى هذا إلى أن كثيراً من المدارس لم تعد تزود التلاميذ بإحساس باستمرار الماضى . فكثير من الطلبة يبلغون التعليم العالى ، بل ويتخرج بعضهم فيه ، وهم يعتقدون أن ما من شئ حدث قبل عام ١٩٠٠ جدير بأن نهتم به ، كذلك فالمدرسون الذين يتخرجون فى بعض كليات التربية وبعض كليات الدراسات الأكاديمية ، يعتقدون أن أية فلسفة تربوية سبقت ظهور « دبوى » ، ليست جديرة بغير الاحتقار والسخرية .

على أن المدارس ، كأدوات للتغيير ، لم تنجح نجاحاً يذكر ؛ ويعزو بعض المربين ذلك إما إلى عدم رغبة المدرسين الرجعيين فى قبول النظريات التقدمية ، أو إلى جهل الآباء ورجعيتهم .

ولهذا ، ونتيجة لهذا الفشل ، يبدو من العدل أن نقول إن أكثر المدارس التقدمية تطرفاً ، حتى عهد غروب الفلسفة التقدمية ، لم تكن أدوات فعالة للتغيير ، كما لم تكن كذلك بالنسبة للمحافظة ؛ إذ لم يحظ الماضى باهتمامها كما لم يحظ المستقبل بذلك . فالمدرسون التقدميون ارتضوا ما قاله « دبوى » بأن التربية ليست إعداداً للحياة ، بل هى الحياة نفسها ؛ ولم يكن دبوى يقصد أن تصبح ملاحظته العابرة عقيدة دوجماتية ، ولكنها أصبحت كذلك .

والآن وقد أفنت الحركة التقدمية نفسها بنفسها ، فقد حان الوقت لإعادة النظر فى علاقة المدارس بالتغيير الاجتماعى . وموقف المدرسة من هذا التغيير يمكن أن يكون واحداً من ثلاثة مواقف هى :

١ - أن تقاوم المدارس كل تغيير وتحافظ على المعتقدات ، وتحاول أن تربي الأطفال بطريقة تؤدى بهم إلى معارضة كل ما هو جديد .

٢ - ويمكن أن تعترف بالتغيير كشئ طبيعى ولا مفر منه ، ومع هذا فإنها تعلم تلاميذها أن التغيير قد يكون حسناً أو سيئاً فى ضوء القيم السائدة .

لأنها تستطيع أن تعد للتغير المرغوب فيه بإعطاء الأطفال أساساً متيناً في هذه الأشياء الضرورية الإعداد للتغير ، والتي هي في الوقت ذاته لا يحتمل أن تغير من نفسها .

٣ — ويمكن أن يقرر المربون ما يرونه صالحاً ، ثم يستخدمون المدرسة كأداة لإقامة النظام الاجتماعي الجديد .

واليوم ليست هناك جماعة ذات نفوذ من بين المربين أو من بين غيرهم من المسؤولين ترغب في أن تمنع كل تغير . والباحث الكلاسيكي أو أستاذ التاريخ القديم لا يتردد في قبول التغير الاجتماعي أو التكنولوجي ، قد يعضد الحكومة العالمية وإلغاء التفرقة العنصرية وتأميم الطب ، ونظراته السياسية قد تقترب من اليسارية وقد يختار منزلاً مجهزاً تجهيزاً حديثاً ، ويطير للاشتراك في اجتماعات عالمية بسرعة ٤٠٠ ميلاً في الساعة ، ويستخدم الآلة الكاتبة في إعداد مذكراته ؛ وليس في هذا كله أى تناقضات ، فهذه مجرد اختيارات يقوم بها من بين تغيرات يعتبرها مفيدة وأخرى يعتبرها ضارة ؛ أو قد يكون متبينا للفرق بين التغير التكنولوجي ، والقيم بطبيعتها الراسخة . وهو يؤكد أهمية المواد الكلاسيكية ، لأنه ينظر إلى الاستمرار الثقافي باعتباره جوهر التربية .

وينحصر الاختيار بين المربين في الموقفين الثاني والثالث . ولقد استخدمت ألمانيا المدارس في عهد هتلر ، كما استخدمها الاتحاد السوفيتي في العهد الحاضر ، كأدوات لإحداث التغيرات المرسومة التي يرغب فيها الديكتاتور ، وهكذا تصبح التربية والدعاية تعبيرين عن شيء واحد . ومن الواضح أن مثل هذا الأسلوب غير مشروع في دولة حرة ، والمربون عندنا الذين قصصوا إلى استخدام المدارس كأداة للتغير الاجتماعي ، لم ينصرف تفكيرهم أبداً إلى أن

القادة السياسيين ينبغي أن يتحكموا في سياسة المدارس . على أنه إذا كان للمدارس أن تصبح أدوات للتغيير فمن الواضح أن شخصاً ما يجب أن يقرر أنواع التغييرات المطلوبة ، ولما كنا لا نرغب في إعطاء هذه القوة لأية جماعة أصغر من المجموع الكلى للناخبين ، فإن مثل هذه السياسة تبدو غير ممكنة .

وهكذا لا يتبقى لنا غير الموقف الثانى باعتباره الاختيار الوحيد الممكن للمدارس العامة الحكومية . ومن الواضح أن التغيير لا مفر منه ، ولكنه من الواضح أيضاً أن التغيير والتقدم ليسا مترادفين . فيجب أن نتعلم أن نختار ، والمدارس يجب أن توفر الأسس الجوهرية للاختيار ، وذلك بتعليم الطفل أن يفهم ويفكر بوضوح ، كما يجب ألا يقوموا له بالاختيارات المرتبطة بالتغيير الاجتماعى . وإذا كان هذا يعنى أن دور التربية فى مجتمع ديمقراطى هو دور محافظة ، فلا داعى أن يكون ذلك مصدر فزع لنا وذلك أن مؤسسات التغيير عندنا عديدة .

وليس هناك ما يدعو إلى الخوف من أن التربية المحافظة تعوق التقدم أو أنها تخلق جيلاً من المواطنين يخشى التغيير ؛ فلقد كانت التربية التى حصل عليها « ديوى » ، محافظة متطرفة ، فمعرفته عميقة بالفلسفة اليونانية كما يقر بفضل « هيجل » ، عليه . كذلك فإن « داروين » ، « فرويد » ، و « شو » ، و « لينشتين » — وكل المفكرين الثأرين العظماء تقريباً ، كانت تربيتهم محافظة . فالعقل العظيم لا يتقيد أبداً بتقليد الباحثين ولكنه دائماً يتعدى ذلك النطاق متبعاً فى ذلك حتمية بصيرته الخاصة . على أنه قبل أن يستطيع إقامة وجهة نظره الأصلية ، يجب أن يكون مستنداً كلية إلى تقاليد مدنيته ، فهذه يجب أن تكون نقطة البدء . والخطر الذى تنطوى عليه التربية التقدمية هو أن الجيل الذى يحصل عليها لا يكون له تقليد يبدأ منه ، حتى أنه يفقد الإحساس باستمرار الماضى . ويسلم نفسه إلى حركة لانهاية لها ، محتاعن تغيير لا هدف له ، نظنه خطأً تقدماً .

تربية المتفوقين :

إن تربية الأحرار يجب أن تتضمن تربية الأفراد ذوى الطاقات المختلفة على التعلم .

وقد انضغ عندما أصبح التعليم متاحا للجميع ، أن الطرق التقليدية لم تكن مناسبة للتعلمين الضعفاء . ولهذا فقد شهدت السنوات الأولى من القرن الحالى اهتماما كبيرا بمشكلاتهم الخاصة . وكانت هذه المشكلات معقدة حتى أن كثيراً من المدرسين وجدوا أنفسهم يحدون الطلبة الضعفاء بوقت أكبر مما يخصصونه للطلبة القادرين .

واليوم يتزايد الخوف بين الآباء والمدرسين من أن مدارسنا تهمل الأطفال الناهيين ، ولا أعنى بالطلبة الناهيين العابرة فقط ، أو ذوى المواهب الخاصة فى الموسيقى أو الفنون الجميلة ، إنما أقصد ملاين الأطفال ممن هم فوق المتوسط فى طاقتهم على التعلم ، والذين تبلغ نسبتهم الثلث بين الأفعال جميعا . هؤلاء هم الأطفال الذين تنمو حصيلتهم اللغوية نموا جيدا فى سن مبكرة ، ويقرأون كثيرا ويفهمون الأفكار الجديدة بسهولة . ويسألون أسئلة ذكية ، ورغبتهم قوية فى استطلاع طبيعة العالم المحيط بهم . ومثل هؤلاء الأطفال يوجدون فى جميع أنواع الأسر وعلى جميع المستويات الاجتماعية .

واحتمال إهمال المدارس لأولئك الأطفال احتمال مخيف لأنهم الأولاد والبنات الذين يحتمل بل ويذهب أن يكونوا قاداتنا بعد سنوات قليلة فمنهم سيكون علماء وناو سياسيون وكتابنا ومحامونا ، ونرجو أيضاً أن يكون منهم مدرسوننا . فإذا شب هؤلاء وقد تعودوا أن يفكروا تفكيراً سطحياً ، وأن يقرأوا دون إصدار أحكام ناضجة على ما يقرأون ، وإذا ظلوا جاهلين بالتاريخ ، وعاجزين عن التعبير عن أنفسهم بوضوح ودقة ، وإذا لم تكن لديهم العواطف

الكافية للعمل ، فإن مستقبل ثقافتنا وأمتنا سيكون أقل إشراقاً ما ينبغي أن يكون عليه .

وبعد أن مارست التدريس لأكثر من عشرين عاماً في جميع المراحل من التعليم الابتدائي إلى الجامعي ، فإنني مقتنع أن هذا الخوف قائم على أساس سليم . وأعتقد أن الإهمال خطير جداً في المدرسة الثانوية ، وأنه مع التأكيد المتزايد على الإبقاء على كل تلميذ في المدرسة ، ومواءمة برنامجنا مع التلميذ ضعيف القدرة ، فإن هذا الإهمال تزداد خطورته كل عام . إنني لأشعر بالقلق والأسف أني كمدرس قد اشتركت في هذا الإهمال ، وخاصة خلال السنوات التي اشتغلت فيها بالتدريس بالمدارس الثانوية ، فإن المدرس عندما يواجه خمسة وثلاثين طالباً أو أربعين ذوى طاقات على التعلم مختلفة اختلافاً كبيراً ، فمن المرجح أن يوجه كل جهوده للجماعة المتوسطة . ففي فصل عادي في السنة النهائية بالمدرسة الثانوية يوجد كثيرون عمرهم العقلي ١٢ أو أقل ؛ بينما آخرون قادرون على التفكير والتعلم أكثر كثيراً من الراشد المتوسط ؛ فإذا خطط المدرس عمله وفق الثالث المتفوق فإن الطلبة المتوسطين يتعثرون في مواصلة تعلمهم ، بينما يعجز الضعفاء عن مجاراة كماله .

إننا نتكلم كثيراً فعلاً عن مواءمة التعليم حسب الأفراد ، ومن الممكن أن يتحقق ذلك في فصل عدد تلاميذه قليلاً ، ولكنني لم أجد أبداً طريقة مرضية حقاً لتحقيق ذلك إذا كان عدد تلاميذ الفصل أربعيناً ، كما أنني لا أعرف أن أحداً غيري قد استطاع ذلك ، وكل ما نستطيع عمله هو أن نخص الطالب اللامع بواجبات إضافية أو نقترح عليه قراءات خاصة ، ولكن ما يحتاجه فعلاً هو فرصة لمناقشة فكرية على مستوى عال .

ونظراً لأن البرنامج المدرسي يوضع بحيث يلائم الطفل المتوسط أو بطيء التعلم ، فإن الفرصة ضئيلة أمام الطالب اللامع لمثل هذه المناقشة ، ولا يواجه أبداً أي تحد فكري ؛ فهو يستطيع الحصول على درجات عالية دون جهد يذكر ، ويمكنه أن يقرأ واجباته في ثلث الوقت الذي يحتاجه الطالب بطيء التعلم في نفس الفصل ، ويجد كثيراً من العمل سهلاً لدرجة تدعو إلى الملل ،

وينتقل من صف دراسى إلى آخر دون حاجة إلى بذل كل طاقته ; ونتيجة لذلك فإنه يفقد كثيراً من تطلعه الفكرى، وتنمو لديه عادات عدم الإكثار بالعمل وغالباً ما يتعلم كراهية المدرسة .

وإذا واصل تعلمه — كما ينبغي له أن يفعل — فإنه يبلغ مرحلة التعليم العالى دون أن تكون له خبرة سابقة ببذل جهد فكرى حقيقى . وإذا طلب إليه أن يكتب بحثاً أو تقريراً فى ٢٠٠٠ كلمة يشعر أن عبئاً ثقيلاً قد ألقى على كاهله ، رغم أن كثيراً من الكتاب ممن ليسوا فى مستواه العقلى يستطيعون تنفيذ ذلك أو أكثر منه فى وقت أقل وبكفاية أكبر مما يفعله هذا الطالب . وإذا طلب إليه أن يقرأ بضع مئات من الصفحات فى أيام قليلة ، أسقط فى يده ، بينما هو قادر فى الواقع على قراءة هذا القدر فى يوم وليلة .

وقد لوحظ كثيراً أن خريج المدرسة الثانوية الأوربية يكون عادة قد حقق مستوى علمياً أعلى من مستوى خريج المدرسة الثانوية عندنا . فكثير من المراهقين الأوربيين يكونون عند بلوغهم الثامنة عشرة قد ألموا بالما جيداً بتاريخ العالم ، ويستطيعون قراءة لغتين أو ثلاثاً والتحدث بهما بطلاقة . كما يكونون قد درسوا الرياضيات بمستويات مرضية ؛ وهذا شئ يجب ألا يكون فيه غموض . ففى أوروبا نجد أن الثلث المتفوق بل وغالباً ١٠٪ فقط يلتحقون بالمدارس الثانوية ، وهذه المدارس تناسب قدراتهم ؛ كذلك فإن تلاميذنا المتفوقين يستطيعون أن يحققوا ذلك إذا درسوا فى فصول تكون المستويات فيها عالية بالمثل .

ولقد أخذت مدارسنا الثانوية على عاتقها مهمة توفير التعليم الثانوى لكل المراهقين دون نظر إلى قدراتهم، وهكذا كانت مضطرة إلى أن تعدل المستويات إلى حد يستطيع معه التلاميذ محدودو القدرة أن يبلغوه . فهذا هو ما تريده جماهيرنا ، وهى مواهمة لا بد لمدارسنا أن تقوم بها ، ونحن ملتزمون بمبدأ توفير التعليم الثانوى للجميع ولا يمكن أن نخيد عنه .

ولكن هذا الالتزام لا يعنى أنه لا بد أن نحدد مستوياتنا بحيث تناسب بطله التعلم ، أو أنه يجب ألا نقيم مستويات على الإطلاق ، كما يحثنا بعض المربين ؛ فالمستويات لها دافعية كبيرة بالنسبة للقادرين على تحقيقها ، وفعاليتها واضحة في كل كلية من الكليات المرموقة . ومن الواضح أن هذه المستويات العالية إذا وضعت لجميع طلبة المدرسة الثانوية فإنها تثبط محدودى القدرة ، ومع هذا فإنها ضرورية لأولئك الذين ينتظر منهم أن يكونوا مستقبلا في مراكز قيادية .

والتلميذ القادر لا يخشى المستويات العالية ، وكثير من جماعات النشاط في المدرسة الثانوية تضع مستويات عالية للاشتراك فيها ، ومع هذا لا يوجد نقص في أعداد المنتمين إليها . فالمرهقون يرحبون بالاشتراك في الأنشطة الصعبة التى تتوافر لهم فيها فرص عادلة للنجاح ، ويستجيب ذوو القدرات العقلية للتحديات الفكرية مثل استجاباتهم لغيرها من التحديات . وفي تدريس الآداب لطالبة الصف النهائى بالمدرسة الثانوية تبين لى أن المشكلات الفلسفية تعرض بصورة متكررة ، ويرغب الطلبة النابهون في مناقشتها . ولولا التواهة التى يعيش فيها بطيشو التعلم — ومعهم غالبية تلاميذ الفصل — لثارت مناقشات فكرية ممتعة شبيهة بما يمكن أن يحدث فى الكليات ، وإذا كان فى وسع المدرسة الثانوية أن تضمن موادها مادة فلسفية لهرع إليها الطلبة النابهون .

فالمشكلة فى غاية الوضوح ، وهى أننا نضع مستويات متشابهة لطلبة قدراتهم غير متشابهة ؛ كما لو أننا علمنا الوثب العالى بوضع القائم المستعرض على ارتفاع ٣ قدما ونطلب إلى كل تلميذ فى الفصل أن يقفز فوقه . فأولئك الذين يستطيعون ذلك بشئ من الصعوبة يجدون فى ذلك خبرة تعليمية تتوفر لديهم الدافعية للقيام بها . أما أولئك الذين يستحيل عليهم القفز فيدركون عجزهم ويعانون من الشعور بالإحباط . ولكن ما هو الموقف بالنسبة للقادرين على تعلم القفز ؟ أو ٦ قدما ؟ هل يجدونه مفيداً أن يواصلوا القفز

لارتفاع ٣ قدما ؟ هل يعتقد أحدا أننا نستطيع تكوين أبطال أولمبيين بهذه الطريقة ؟ هل هناك سبب معقول يمنعنا من وضع قائم آخر أكثر ارتفاعا للطلبة الأكثر قدرة ، بل ونواصل زيادة ارتفاعه لتناسب مستواهم ، حتى ولو استلزم ذلك أن نفصلهم مؤقتاً عن ذوى القدرة المحدودة في القفز ؟

إن الحل لمشكلتنا التربوية معروف جيداً لكل مرب ، وقد طبق هذا الحل بنجاح في قليل من المدن . ولكن حتى الآن لم تتح الفرصة لواحد من عشرين من المراهقين الأمريكيين اللامعين للاستفادة منه . ويتمثل الحل في تجميع الطلبة على أساس طاقتهم عل التعلم (أو استعدادهم إن كنت تفضل هذا الاصطلاح) ، خلال الحصص اليومية للأنشطة التعليمية . وليس من الضروري ، ولا هو من المناسب ، أن يكون التجميع واحداً بالنسبة لجميع الأنشطة ، فينبغي عند تعلم الرياضيات أن يكون تجميع الطلبة على أساس القدرة في الرياضيات ، وأثناء دراسة اللغة يعاد تجميعهم على أساس الكفاية اللغوية . وسيخلق هذا دون شك مشكلات صعبة لناظر المدرسة في عمل الجداول ، ولكن هذا هو ما يأخذ النظر مرتباتهم مقابل القيام به . وأثناء الأنشطة الاجتماعية والأنشطة المخططة بقصد تعليم العلاقات الديمقراطية يمكن تجاهل التجميع على أساس القدرة ؛ فجميع الطلبة في حاجة إلى تعلم التعامل في انسجام مع من هم أكثر ، ومن هم أقل منهم قدرة . ولكن عندما نحاول تعليم شيء من التاريخ أو الآداب أو العلوم أو الرياضيات فن العيث أن يجلس تلميذ عمره العقلي ١٩ أو ٢٠ في فصل مع تلاميذ عمرهم العقلي ١١ أو ١٢ ، كما يحدث الآن في أكثر المدارس الثانوية . ولما كانت القدرة في كل مادة معينة لا ترتبط بدقة مع العمر العقلي ، فمن الأفضل أن يتم التجميع على أساس الطاقة على تعلم تلك المادة بذاتها ، منه على أساس العمر العقلي وحده .

وتقوم المدارس جميعها بتجميع التلاميذ وفق أساس أو آخر ، واليوم مع الانتقال الالى في كثير من المدارس ، فإن التجميع يتم غالباً وفق العمر الزمنى ، وهو أضعف الأسس جميعاً لتجميع الطلبة أثناء مرحلة المراهقة .

وتولى المؤلفات التربوية الحديثة بقاء الطفل مع مجتمع الأقران ، اهتماماً كبيراً ، ولكن إذا كان لتلميذ عمره الزمنى ١٤ عاماً عمراً عقلياً قدره ١٨ فإن أقرانه لا يكونون كل من عمرهم الزمنى ١٤ عاماً ، ولا هم من عمرهم الزمنى ١٨ عاماً ، ولكنه يجدهم بين من عمرهم الزمنى ١٤ عاماً ويكونون في نفس الوقت ناهين مثله . .

وتجميع الطلبة على أساس القدرة في كل مادة ، في صالح بطيء التعلم كما هو في صالح سريع التعلم . فبطيء التعلم ان يعاني بعد ذلك من الشعور بالإحباط الذى ينتج من محاولته بلوغ مستوى القادرين من الطلبة في أعمال لديه ضعف طبيعى واضح في إنجازها . فهو يستطيع أن يتقدم بالسرعة التى تسمح بها إمكاناته ثم يتوفر بعد ذلك على الأشياء التى تكون لديه فرصة حقيقية للنجاح فيها .

ونرى اليوم أن المدارس التى تنظم فصولاً خاصة للطلبة الموهوبين ، تقتصر غالباً على المتفوقين في حدود ١٪ أو ٥٪ ، ولكن الذين يهمل شأنهم الآن يكونون جماعة أكبر كثيراً من ذلك . وهناك كثير من الموهوبين الذين لا تنهم برامج دراسية مختلفة ، كبرنامج الإعداد للكلية ، وبرنامج أو برامج مهنية ، وبرنامج عام ، ولكنها لا تحل المشكلة ، لأن كثيراً من الطلبة محدودى القدرة يختارون برنامج الإعداد للكلية بينما كثير من الطلبة القادرين يختارون أحد البرامج الأخرى مما يترتب عليه العجز عن المحافظة على المستويات العالية في أى منها .

وفي الوقت الحاضر يتم الاختيار غالباً على أساس مطامح الآباء أو مستوى الأسرة المادى أكثر منه على أساس الطاقة على التعلم .

ومعارضة تجمع الطلبة على أساس القدرة — تلك المعارضة التي حالت دون قبول هذه المقترحات في كثير من المدارس — يحمل لواها بعض المربين وبعض الآباء على أن الآباء في هذه الجماعة يمثلون أقلية. وإن كان صوتها مرتفع وتبين نتائج مسح شامل قام به المعهد الأمريكي للرأى العام سنة ١٩٥٤ . أن التجمع على أساس قدرة الطفل في كل مادة خاصة نالت موافقة ٧١٪ من الآباء ، بينما ١٤٪ يعتبرون ذلك خطأ و ١٥٪ لم تبد رأيها . ويمكننا أن نستنتج إما أن المربين يخشون الـ ١٤٪ من الآباء الذين يقفون موقف المعارضة ، أو أن المربين أنفسهم لا يريدون التجميع على أساس القدرة .

ومن المرجح أن كلا الاستنتاجين صحيح . فالمرء غالباً — ولأسباب وجيهة — يفزعون من تلك الأقلية الصغيرة ذات الصوت العالى من المواطنين . لأن هذه الأقلية تستطيع أن تثير متاعب جهة لمدير التعليم ، خاصة وأنه لا يجد مساندة حقيقية من الغالبية التي تتفق معه في الرأى . ولكنه صحيح أيضاً أن عدداً كثيراً من القادة التربويين يعارضون تجمع الطلبة على أساس غير العمر الزمني . وجانب من هذه المعارضة ينتج عن التفسير الخاطئ لما كتب عن الفروق الفردية وهو كثير ومربك حقاً . ولكن أكثر المعارضة ناجم عن الاعتقاد بأن التجميع على أساس القدرة هو تنظيم غير ديمقراطي ، وخاصة إذا كان التلاميذ الأكثر قدرة هم الذين سيكونون معاً منفصلين عن غيرهم . ولقد خشي الكثيرون من أن أى جهد لعزل الطلبة الأكثر قدرة يؤدي إلى خلق جماعة أرستقراطية داخل المدرسة . والواقع أنه في أمة تجزى سائق اللورى أكثر مما تفعل بالنسبة للمدرس والشاعر ورجل الدين لا داعي لحشية خلق أرستقراطية عقلية في المدارس أو غيرها ، وإذا قد لنا أن تكون عندنا أرستقراطية فليس من المحتمل أن تكون أرستقراطية فكرية .

وعلى أى وضع ليس من المحتمل أن توجيه بعض العناية للطلبة اللامعين

يمكن أن يخلق طبقة عليا ، كما أنه ليس منطقياً أن نفترض أن إعطاء عناية خاصة لبطشي التعلم سيخلق طبقة دنيا . إن الفروق الفردية موجودة في الطبيعة ولن تمحى بمجرد تجاهلها .

واعتقد أن المعارضة الحقيقية تأتي من جانب المربين الذين لا يريدون أن تحظى الأنشطة الأكاديمية أو الفكرية باهتمام خاص ، لأنهم يعلمون أن التجميع على أساس القدرة سيجعل هذا الاهتمام يزداد . والشاهد على ذلك أن بعض هؤلاء المربين أنفسهم لا يعارضون بنفس القوة تجميع الطلبة على أساس القدرة في الأنشطة الأخرى غير الفكرية .

وعند التحدث إلى المدرسين أنفسهم — وإنني أتحدث مع كثير جداً منهم أثناء الدراسات الصيفية — أجد أن أكثرهم يرحب بالتجميع على أساس القدرة ، ولكنهم يضيفون في تساؤل : ألم تثبت البحوث التربوية أن مثل هذا التجميع غير سليم ؟ ، والواقع أن البحوث لم تثبت شيئاً من هذا القبيل إلا إذا كنا نقبل بعض فقرات تفسيرية للبحوث ، من نوع لا تبرره الحقائق التي كشفت عنها هذه البحوث .

على أن المتابعة النشطة للدراسة الفكرية ذات المستوى العالي ، لا تعنى حرمان الطالب القادر من فرصة تنمية نفسه اجتماعياً وجسدياً . فإذا توافرت الدافعية حقاً لدى التلميذ للعمل ، فإنه يعمل فعلاً لمدة أربع أو خمس ساعات يومياً . ويمكن أن تتحقق الأهداف العقلية خلال السنوات الأربعة للمدرسة الثانوية تاركاً رتناً كافياً للفرق الرياضية وحفلات الرقص وغيرها من الأنشطة الأخرى العديدة التي يستمتع بها المراهق سليم التكوين . ولا حاجة بالطالب الاعم — بل ولا ينبغي له — أن يعيش في عزلة ؛ ولكن في الوقت الذي يضعه هباء الآن يمكن أن يصير شخصاً مثقفاً وباحثاً دون أن يهمل أى شيء له أهمية حقيقية . فإذا لم يحدث ذلك فما هو إلا لنقص الدافعية لهذا النشاط ، ولأنه لا يجزى عليه ؛ وغالباً ما يتعذر تحقيق ذلك ، لنقص فرص التدريب الفكرى .

والمسألة هنا ترجع إلى السياسة الأساسية، وما يتقرر إزاءها يجب أن ينال موافقة الجماهير . ولكن نتائج الاستفتاء الذى أشرت إليه تبين أن الجماهير توافق على تجميع الطلبة فى المدارس الثانوية على أساس القدرة ، ويتبقى بعد ذلك بعض قادة التربية ينقصهم الاقتناع .

الابنية المدرسية :

إن الابنية المدرسية ليست شيئاً أساسياً بالنسبة للتعليم ، وكثير من أحسن المدارس اليوم وفى الماضى ليست لها أبنية بالمعنى المفهوم . فأرسطو فى تعليمه الإسكندر الصغير ، وأفلاطون فى تجواله مع تلاميذه ، وغير ذلك كثير ، كل هذه كانت مدارس من نوع جيد . ولقد رأيت فصولاً دراسية ممتازة داخل خيام من القماش الكاكي فى غينيا الجديدة ، والأقطار الاستوائية تنهر فوقها ، وفصول أخرى مشابهة فوق السفن الحربية فى الأوقات التى تفصل بين المعارك .

ولكن التعليم الفردى باهظ التكاليف ، والمناخ الشتوى فى أكثر مناطق الولايات المتحدة الأمريكية لا يناسب الفصول الدراسية التى تعقد فى الخلاء ، وعدد تلاميذ الفصل فى وقتنا الحالى لا يساعد على التفوق العلمى البارز . ولهذا فإننا نجد من المرغوب فيه أن تكون لدينا أبنية للمدارس .

ولكن ، أى نوع من المباني ؟ هل يجب أن يكون لدينا قاعات للرياضة ، وورش ، ومعامل ، وقاعات للمحاضرات ، وحجرات للمناقشة ؟ فإذا كان يجب أن يكون لدينا كل ذلك ، كما يبدو أنه أمر لازم ، فإلى نسبة ميزانية المباني التى يجب أن تخصص لكل منها ؟

وقد لوحظ أن أعضاء مجالس التعليم (وهى مكونة من غير التربويين) ومجالس الأوصياء بالكليات ، ولو أنهم غالباً يترددون فى التدخل فى

في شئون السياسة التعليمية على مستوى فلسفي ، فإنهم يشعرون بالحرية في التحكم تحكمها مباشراً في برامج الـابنية . وهم بعملهم هذا إنما يتدخلون في السياسة التعليمية الأساسية أكثر كثيراً مما يقصدون . لأن برنامج الـابنية يحدد إلى مدى بعيد فلسفة التربية التي تسود .

ولنفرض أن مجلس التعليم لديه ٤ مليون دولار لإنشاء مدرسة ثانوية جديدة في حي من الأحياء التي تنمو بشكل سريع في المدينة ، ويشير مدير التعليم بأن يجتمع مستشارو التربية من الجامعة الحكومية ومن مديرية التعليم في الولاية لدراسة الاتجاهات الحديثة في بناء المدرسة الثانوية . ووفقاً لهذه الاتجاهات تقرر أن ينفق مليون دولاراً للملعب وقاعة للرياضة تتسع لجميع أهل المدينة . وينفق مليون آخر على مسرح يستخدمه المواطنون في مناسبات خاصة ، كما يستخدمه أيضاً الطلبة . والمليون الثالث لمبنى الورش والمعامل للمواد المهنية الفنية . وأما المليون الرابع وهو ربع المبلغ كله فلا مفر من أن يستخدم هو فقط في بناء حجرات الدراسة والمكتبات وحجرات الإدارة والمدرسين .

ثم يحدث أن يعين ناظر لهذه المدرسة الجديدة ، وقد يكون ممن يتمسكون بالقديم فيعتقد أن المواد الـاكاديمية كاللغة والتاريخ والرياضيات ينبغي أن تكون محور منهج المدرسة الثانوية . أما كيف يكون قد تم اختياره فهو مالا أستطيع أن أعرفه ، ربما يكون قد أخفى آراءه على مدير التعليم ومجلس التعليم عندما تقدم لشغل هذه الوظيفة . ومهما تكن آراء هذا الناظر فهو يعلم أنه عند اختياره للمهنة التي تعمل معه بالمدرسة يجب أن يكون الاختيار متفقاً مع طبيعة المبنى . فمن العبث مع هذا الملعب الجديد العظيم أن يكون فريق كرة القدم بالمدرسة عاجزاً عن كسب المباريات ولهذا فهو يبدأ - مهما كان تردده - باختيار مدرب ، وهو يعلم أنه لا بد أن يكون المدرب قادراً على كسب المباريات . ويجب أن يكون لديه مديرون للفرق الموسيقية المتنوعة قادرين على الهوض بها بحيث تناسب مهارتها مع فخامة القاعة

والمسرح الجديد ، وبحيث يحق لأهل المدينة أن يفخروا بها . ويجب أن يستخدم مدرسين للصناعات والحرف على علم بالتقعد الميكانيكى للآلات والاطهزة المتوافرة فى مبنى التدريب المهنى . وأخيراً فإنه يستخدم بما يتبقى من ميزانية — مهبا كان — مدرسين للمواد التى تكون فيها الأشياء المادية والنسبية العامة ثانوية بالنسبة للأفكار .

والذى يحدد المنهج إلى درجة كبيرة هو طبيعة المباني من ناحية ، ونوع المدرسين الذين يقومون بالتدريس من ناحية أخرى . فالمواد الأكاديمية لا يمكن تدريسها بصورة فعالة فى قاعة مسرح أو فى ملعب كبير أو فى ورشة ، فحجرة الدراسة المناسبة لذلك يجب ألا تتسع لغير نسبة صغيرة من الطلبة فى الوقت الواحد ؛ فإذا مارغب الناظر فى فرض تتابع ثابت للمواد الأكاديمية على جميع الطلبة فإنه يجد ذلك متعذراً لعدم توافر الحجرات المناسبة . وهو يعلم أيضاً أن المنهج يجب أن ينال موافقة هيئة التدريس ، وأنه ليس من المحتمل لذلك الهيئة أن تعطى اهتماماً خاصاً للنشاط الفكرى ؛ والقلة التى تقوم بتدريس المواد الأكاديمية لن يعلو لها صوت وسط المدرسين المسئولين عن الصناعات والأنشطة الترويحية والرياضة والموسيقى .

وفى مدينة أخرى نجد مجلس التعليم ، وقد توافر له مبلغ مماثل ، يخصص ثلاثة ملايين لحجرات الدراسة والمناقشة ، والمكتبات ، والمسكنات ، ومسرح صغير ، وعدد قليل من الورش ، ولا يفكر فى إنشاء قاعة للألعاب أو مسرح كبير يتسع لأهل المدينة . وواضح أن مثل هذه المدرسة يحتاج إلى نوع آخر من المدرسين ومنهج مختلف يعطى اهتماماً أكبر للتعليم الأكاديمى .

ومن المفروض أن يحصل كل مجتمع على نوع التعليم الذى يريده ، وذلك إذا فرضنا أن مجالس التعليم تفسر رغبات المجتمع بدقة . ولكن من الواضح أنه عند تقرير طبيعة المباني نجد أن المجالس قد وضعت نمط منهج المدرسة الثانوية لمدى خمسين عاماً أو لمدى بقاء هذه المباني قائمة .

ويبدو واضحاً أنه ينبغي ألا يتخذ قرار متعلق بالمباني المدرسية قبل أن يقرر المجتمع نوع التعليم الذى يريده لأبنائه . فإذا كان مجلس التعليم عاجزاً أو غير راغب فى معالجة مشكلات الفلسفة التربوية إذن فهو غير مؤهل لتخطيط برنامج المباني الذى ينبغي أن يكون — منطقياً — مترتباً عليها .

المحور المتين المتفق عليه :

إن الجدل الشائع حول المدارس يكاد يخفى حقيقة أن قادة التربية ، والمدرسين ، والجمهور الأمريكى متفقة تماماً بالنسبة لكثير من المسائل الأساسية فى التربية . وهذا المحور المتين المتفق عليه يجب أن يتخذ أساساً لكل تخطيط تربوى .

والقراءة الفاحصة للنقد ، والآراء التربويين ، تبين أنه حتى أشد المعارضين أمثال « بستور » و « ليند » و « مورتيما سميث » يمكن أن يتفقوا مع اتباع « جون ديوى » فى أكثر المبادئ الهامة : ولو أن هذه الحقيقة قد تثير دهشة كلا المجموعتين .

ولقد اعترض النقاد المفكرون على التطرف الذى أدى إليه أحياناً قبول الفلسفة التربوية التقدمية ، واقد أخطأ المربون القادة خطأ بالغاً فى عدم توضيح أنهم هم أيضاً يرفضون هذا التطرف ، وإن كان هذا لا يعنى أنهم يحملونه أو أنهم يوافقون عليه . ولعله بتهمة أسباب الاتصال بين الفريقين يمكن الاتفاق على مجموعة من المبادئ أعرضها فى الصفحات التالية . ولن نطمح فى الحصول على موافقة المنظرين من القادة التربويين ، أو من المواطنين الذين يرون أن المدارس ينبغي أن تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب فقط . وهذا ليس ضرورياً فهم يكونون جماعة صغيرة جداً ، ويمكن تجاهلها . أما الغالبية العظمى من الإداريين فى المدارس ، والمدرسين ، وأساتذة التربية ، والآباء والباحثين الأكاديميين الذين درسوا المشكلة ،

فيمكنهم في اعتقادي أن يبدأوا مناقشتهم بما هو محل اتفاق بينهم ، قبل أن ينتقلوا إلى جوانب الخلاف .

من الذي يحصل على التعليم ؟

(أ) كل طفل أمريكي له الحق في التعليم المجاني في مدارس التعليم العام الحكومية ، بالقدر الذي يكون ذا فائدة حقيقية له وللجتمع . لكن هذا لا يعني أن كل فرد يحصل على نفس التعليم أو نفس القدر من التعليم . لأن الأفراد يختلفون في طاقاتهم على التعلم ، كما يختلفون في إهتماماتهم ومواهبهم الخاصة .

(ب) إن الحق في التعليم لا يعتمد على الجنس أو العقيدة أو اللون . ورغم الجدل الحالي حول عدم التفرقة العنصرية فالمحتمل أن الغالبية العظمى من الأمريكيين بما في ذلك عدد كبير من سكان الجنوب سيقبلون هذا المبدأ .

(ج) للبنات حق في التعليم مثل حق الأولاد وتعتبر هذه العبارة في كثير من أهم العالم مفزعة وموضع جدل ، كما كان يحدث هنا قبل مائة عام . وفي الولايات المتحدة الأمريكية اليوم يبدو واضحا جدا أننا نتجاهلها ، ومع هذا فإنها في غاية الأهمية في التمييز بين فلسفة التربية الأمريكية وغيرها من الفلسفات .

أهداف التعليم :

(أ) هدف التعليم هو أن يستطيع الطالب اتخاذ القرارات الحكيمة خلال حياته .

(ب) وحتى يستطيع اتخاذ هذه القرارات يجب أن يتعلم أن يفكر بوضوح ودقة ، وأن يخرج من الشواهد بالاستنتاجات الصحيحة .

(ح) إن تعلم الوصول إلى استنتاجات صحيحة واختيارات حكيمة ، والتفكير الواضح ، يستحيل دون التمكن من قدر كبير من المعلومات الدقيقة مستمدة من ميادين علمية مختلفة . على أن الحقائق ليست غايات للتعليم وإن كانت ضرورية لتحقيق الأهداف . ولهذا ينبغي أن يتضمن التعليم اكتساب قدر كبير من المعلومات الدقيقة .

(د) إن الحقائق لا تقوم في عزلة ، والمعرفة - سواء في صورة عمليات أو محتوى - يجب أن تكون متكاملة . ويجب أن يفهم الطفل العلاقات القائمة بين مختلف فروع المعرفة . (إننا نختلف على كيفية تحقيق ذلك ولكننا في اعتقادى لا نختلف حول أهمية هذا المبدأ)

(هـ) يجب على الطفل كي يحقق الأهداف السابقة أن يكتسب مهارات معينة ، وهذه المهارات تتضمن القدرة على القراءة الجيدة ، والقدرة على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة كتابة وشفويا ، والقدرة على إدراك المفاهيم العلمية واستخدامها كما هو الحال في دراسة الرياضيات .

الفروق الفردية :

(١) نحن نتفق على أن الأطفال في أى سن معينة يختلفون فيما بينهم كثيراً في الطاقة على التعلم ، وفي الاستعداد لمواد دراسية معينة . ويجب على المدرسة أن توفر ما تتطلبه هذه الفروق .

١ - فالطلبة سريعو التعلم ينبغي أن توفر لهم فرصة التقدم في تعلمهم حسب أحسن معدل لديهم (ونحن نختلف حول أحسن الطرق لتحقيق ذلك . والغالبية العظمى من الآباء والمدرسين يفضلون تجميع الطلبة على أساس القدرة ، وبعض القادة التربويين يفضلون التعليم الموجه للأفراد بينما يبقى الأطفال ذوو العمر الواحد في حجرة دراسية واحدة .)

٢ - الطلبة بطيئو التعلم هم أيضاً ينبغي أن يسمح لهم بالتقدم في تعلمهم حسب أحسن معدل لديهم . (وهنا أيضاً يفضل أكثر الآباء والمدرسين

تجميعهم في فصول خاصة ، ويفضل بعض قادة التربية توجيه الاهتمام للأفراد دون تجميعهم معا .

(ب) الأطفال ذوو المواهب الخاصة في الموسيقى أو الفن أو غيرها من الميادين المتخصصة، ينبغي أن توفر لهم الفرص الكافية لتنمية هذه المواهب ولا يمكن هذا لا ينبغي أن يكون على حساب تعليمهم العام .

(ح) ينبغي أن توفر المدرسة ما يحتاجه الطالب ذو الذكاء العادي من لديه موهبات خاصة في أطرافه أو سمعه أو بصره . وينبغي أن تهيأ الفرص قدر الإمكان لأمثال هذا الطالب كي يشتركوا مع الأطفال الأسوياء في الأنشطة المدرسية المختلفة ماعدا تلك التي يعجز الطفل عن الاشتراك فيها نتيجة عجزه الخاص .

تحديد مسئولية المدرسة :

(١) ينتهي الطفل ككل إلى المدرسة ، ولا يستطيع المدرس أن يتجاهل حالته الصحية أو أخلاقه أو نموه شخصيته . لكن المدرسة غير مسئولة عن النمو السكلي للطفل ، فهذه المسئولية يتقاسمها المنزل والكنيسة والملاعب، والمجتمع كله . والمسئولية الأخيرة تقع على كاهل الآباء .

(ب) إن مسئولية المدرسة عن صحة الطفل ثانوية بالنسبة لمسئولية الأسرة والمهن الطبية . ومسئولية المدرسة وقائية وتعليمية وليست تشخيصية أو علاجية ، وينبغي أن ترسل الطفل الذي تبدو عليه علامات المرض — فيما عدا حالات الطوارئ — إلى الوالدين لتقرير نوع المساعدة الطبية التي يعملان على الحصول عليها .

(ج) مسئولية المدرسة عن الصحة العقلية أيضاً وقائية . فالمدرسة ينبغي أن تبذل كل جهد لتهيئة بيئة لا تؤدي إلى ظهور أمراض عقلية ، ولهذا من الضروري لكل مدرس أن يلم بالعمليات النفسية . ولكن حالما

تظهر أمراض عقلية أو يشك في وجودها ، فإن مسئولية تشخيصها وعلاجها تنتقل من المدرس إلى أفراد من مهن أخرى .

(د) إن مجرد تهاون مؤسسات أخرى في مسئولياتها ليس في ذاته سبباً كافياً لأن تتحملها المدرسة . فإذا تبين أن شيئاً هاماً للطفل أو المراهق يهمل من الجميع (كتعليم السوافة مثلاً) ، فإنه ينبغي على ممثلي المدارس أن يجتمعوا بالمواطنين المسئولين الآخرين لتقرير أين تقع المسئولية . فإذا تقرر بعد بحث الديدلات المختلفة أن المدرسة هي المؤسسة المناسبة لتحمل هذه المسئولية الجديدة ، ينبغي أن تقرر الجماعة حينذاك ما ينبغي حذفه من البرنامج المدرسى الحالى لإفساح المجال للعمل الجديد ، مادام عدد الساعات المدرسية اليومية لا تسهل زيادته .

(هـ) تنقسم المدرسة ، والمنزل ، والكنيسة ، والمجتمع كله مسئولية النمو الخلقى للطفل .

(و) إنها ليست مسئولية المدرسة ، كما أنه ليس من حقها أن تأخذ القيادة في يدها لإحداث الإصلاح الإجتماعى ، فهذه مسئولية الراشدين يمارسونها عن طريق ممثليهم المختارين . وينبغي على المدرسة أن تمد الطفل بالمعلومات الضرورية وعادات التفكير الواضح التى تمكنه من إتخاذ القرارات الحكيمة مستقبلاً .

(ز) إن مسئولية المدرسة في إمداد الراشدين بالتسلية والترويج عن طريق المنافسات الرياضية والبرامج الموسيقية وغيرها مسئولية ثانوية . والإعداد لمثل هذا النشاط ينبغي ألا يعرقل تحقيق الهدف التربوى الأساسى للمدرسة . (ورغم أن كل شخص تقريباً يوافق على هذا المبدأ ، فإن الكثير من الآباء يتجاهلونه عملياً) .

(ح) توجد أنواع من الأطفال لا تستطيع المدرسة أن تعلمهم فى فصول تضم غيرهم دون أن تضيع فرصة توفير التربية المناسبة للغالبة .

ومن هؤلاء ، ضعاف العقول وبعض المنحرفين والذين يعانون من أنواع معينة من الإضطراب الإنفعالي والعقلي الخطير . ووجود هؤلاء الأطفال في الفصل يعزل بشدة تربية الطفل العادى ؛ ومن الأفضل أن ينلق أولئك الأطفال تعليمهم منفصلين عن غيرهم .

١ - إن مدارس التعليم العام الحكومية ليست مؤسسة لإصلاح المجرمين والمنحرفين ، وبينما ينبغي على المدرسة أن تبذل كل جهد لمنع نمو السلوك المنحرف ، فإنه بمجرد ظهور هذا السلوك تنتقل مسؤولية علاجه إلى محاكم الأحداث التى ينبغي ألا تعيد الطفل إلى حجرة الدراسة قبل التأكد من أن سلوكه لن يعوق الطرق والأساليب التى تتبع فى حجرة الدراسة .

٢ - ليست المدرسة مؤسسة للرعاية أو الكفالة . فعندما تبين بعد التشخيص الممن المناسب أن الطفل لا يستطيع أن يستفيد على أدنى المستويات المقررة من التعليم الذى تقدمه المدرسة ، فإن مسؤولية رعايته يجب أن تنتقل من المدرسة إلى مؤسسات حكومية أخرى أقيمت لمثل هذا الغرض . (ويعتقد البعض أن هذه المؤسسات الخاصة يجب أن تكون من مدارس التعليم العام لكن أكثر الآباء والمدرسين يوافقون على أن الطفل ضعيف العقل ينبغي ألا يكون فى الفصول الدراسية العادية) .

٣ - حجرة الدراسة ليست عيادة طبية ، ولا يمكن أن تكون كذلك إذا أريد لها أن تحقق الهدف التربوى ويعتقد كثير من الناس أن المدرسة ينبغي أن تقبل مسؤولية تشخيص الاضطرابات الإنفعالية والعقلية وأن تعين لهذا الغرض أخصائيا نفسيا بالمدرسة . ولكن هناك اتفاق عام على أنه ينبغي ألا يحاول المدرس التشخيص أو العلاج .

العملية التعليمية :

(١) ينبغي أن تكون المدرسة مكانا يبعث على السعادة ويستمتع الأطفال فيه بحياتهم .

(ب) يتم التعلم بصورة فعالة إذا كان اهتمام الطلبة بعملهم شديدا .
لكن المدرس الممتاز يستطيع أن يوجه الطفل العادى بحيث يصبح مهتما بكل
شئ . تقريبا يستطيع أن يفهمه . ولا حاجة لبرنامج المدرسة ، بل ولا ينبغى
له أن ينحصر فى الاهتمامات التى يحضر بها الطفل إلى المدرسة .

(ج) ومهما كان التعلم مثيرا للاهتمام ، فإن قدرا كبير منه — لا مفر —
عمل شاق ، وينبغى أن يتعلم الطفل العمل الشاق فى المدرسة . والنشاط
الفكرى العنيف جانب أساسى من عملية التربية . ومثل هذا النشاط ليس
بأية حال معاديا لسعادة الطفل :

(د) العقاب الصارم وأساليب السيطرة التى ينفرد بها الكبار ، ينبغى
ألا تكون ضرورية فى مدرسة تسير سيرا حسنا ، إذا كان الطفل قدلقى
تدريباً سليماً فى المنزل قبل مجيئه للمدرسة . ولكن يجب أن يتعلم الأطفال
والمرهقون أن المجتمع يفرض على الأفراد فيودا معينة وضوابط ومنوعات
لا يعنى منها النشئ . وبازدياد نمو الطفل ينبغى أن يزداد ضبطه لنفسه وتقل
الحاجة إلى سيطرة الكبار ، ويستطيع أن يقوم بدور أكبر فى وضع القواعد
والنظم . ولكن المدرسة شأنها شأن المجتمع الذى يعيش فيه لا تستطيع أن
تحافظ على وجودها دون نظام .

المدرس :

(أ) ينبغى أن يكون المدرس — بصرف النظر عن سن الأطفال
الذين يقوم بتعليمهم — شخصا تلقى تعليمها متسعا .

(ب) المدرس ، وخاصة مدرس الأطفال الكبار ، ينبغى أن تتوافر
له معرفة شاملة عميقة بالمادة التى يقوم بتدريسها ، ومع هذا ينبغى ألا تنحصر
اهتماماته فى مادة واحدة . كما يجب أن ينظر إلى مادته فى ضوء علاقتها بالعالم
الكامل للتعلم ، وفى ضوء النمو الكلى للتلميذ .

(ح) المدرس وخاصة مدرس الأطفال الصغار ينبغي أن يتوافر له الفهم
الحافى للأطفال ومشكلاتهم واهتماماتهم ، كما ينبغي أن يكون حازماً وفي الوقت
ذاته متسامحاً وإنسانياً .

(د) ينبغي أن يتوافر للمدرس الفهم السليم الذي يستطيع النفسيون
أن يقدموه عن عمليّة التعلم والطفل والمراهق كفرد تام .

(هـ) ينبغي أن يكون للمدرس فلسفة تربوية واضحة ، وأن يكون قادراً
على مناقشة معنى التربية وأهدافها مع الآباء .

(و) للمدرس في حياته الاجتماعية وفي حياته الخاصة الحق في الحريات
التي تمنح للمستولين من أصحاب المهن الأخرى كذلك يجب أن يقبل نفس
المسؤوليات التي يقبلها غيره من الراشدين الذين يحتلون مراكز بارزة في
المجتمع . ولهذا المسألة أهمية خاصة في المجتمعات الصغيرة .

(ز) ينبغي أن تكون مرتبات المدرسين كافية بحيث تسمح لهم بالتفرغ
لعملهم المهني وتمكنهم من الميعة في ظروف مشابهة لميعة غيرهم ممن يتحملون
قديراً مماثلاً من المسؤولية .

(ح) بعض المدرسين أكثر فاعلية من غيرهم ، رغم تماثل إعدادهم
التربوي وتساوي مدة خدمتهم السابقة بالمهنة . وينبغي الوصول إلى طريقة
لمعرفة المدرس الممتاز ومكافأته حتى لا يترك المهنة وينصرف إلى الأعمال
الأخرى التي يكافأ الممتاز فيها . (ونحن نختلف حول الطريقة التي يمكن بها
عمل ذلك . بل وحول ما إذا كان من الممكن عمل ذلك ، ولكننا لا نختلف
حول الحاجة إلى ذلك) .

التخطيط التربوي

(١) عند تخطيط الأنشطة التربوية ينبغي أن يعطى اعتباراً للحاجات
وحقوق الأطفال والآباء والمدرسين والمواطنين جميعاً . ولا ينبغي أن ننحصر
بالاعتبار حاجات الطفل أو المجتمع فقط .

(ب) مدارس التعليم العام الحكومية في مجتمع ديمقراطي هي ملك للجمهور . ولهذا ينبغي أن تكون الفلسفة التربوية التي يستند إليها التعليم مقبولة من الشعب دون إهدار لحقوق الأقليات . فالمدرسون والباحثون وجماعات المواطنين ينبغي أن يناقشوا مسائل السياسة التربوية بعمق وحرية بقصد الوصول إلى فهم مشترك لها .

التعديل الشامل لنظام التعليم :

إن التنظيم الحالي لمراحلنا التعليمية بما تتضمنه من ثمان سنوات للمدرسة الابتدائية ، وأربع للمدرسة الثانوية ، وأربع للتعليم العالي متناقض تماما مع الفلسفة التربوية الأمريكية كما هو متناقض مع الحقائق المعروفة عن نمو الطفل ومعدلات النضج الفكري .

فالتعليم الابتدائي لا يتطلب ثمان سنوات . ويمكن أن يبدأ التعليم الثانوي في سنة ١٢ بدلا من سن ١٤ . وفي سن السادسة عشرة يبلغ العمر العقلي للمراهق حداً مماثلاً تقريباً لما يمكن أن يبلغه بعد ذلك ، فإذا كانت إمكاناته العقلية تمكنه من مواصلة التعليم العالي مستقبلاً ، فإنه يكون قادراً على البداية فيه حينذاك . وتأجيل التعليم العالي حتى يبلغ الطالب الثامنة عشرة مضیعة للوقت وتأخير لا لزوم له . وقد أدى هذا إلى ضغط تربيتنا الحرة الأكاديمية في عامين ، وشغل السنتين الأخيرتين في الكلية بعمل مهني أو إعداد متخصص للعمل المهني ، وهو ما لا يمت لـكلية الدراسات الأكاديمية بصلة على الإطلاق .

ونحن ملتزمون قانوناً في أكثر الولايات بسن السادسة عشرة كحد أعلى للتعليم الإلزامي ، ومع هذا ، فهذه ليست السن التي يكمل فيها التلميذ عادة الصف الثامن بالمدرسة . ورفع سن الإلزام إلى الثامنة عشرة كما فعلت بعض الولايات ، يجعله متفقاً مع السن العادية لإتمام الدراسة الثانوية . ولا يمكنها

بذلك تحتفظ في المدرسة، يتلاميذ لا يستطيعون إتمام الدراسة الثانوية، وبالذين لا يريدونها ، والذين لا يمكنهم الاستفادة منها ، والذين يعتبر حضورهم معطلا لعمل غيرهم من التلاميذ من ذوى القدرة الأعلى والدافعية الأوفى ، فإذا كان الطالب كما هو الحال في كثير من الولايات مسموحا له بالانقطاع عن الدراسة في سن السادسة عشرة أو عند ما يتم الصف الثامن أيهما يبلغه أولا تكون النتيجة أن الطلبة الناهين ينقطعون عن الدراسة في سن الرابعة عشرة بينما يبقى محدودو الذكاء إلى سن السادسة عشرة، وهذا عكس ما ينبغي أن يكون عليه الحال .

ولقد أُنشئت المدرسة الإعدادية كمحاولة لحل بعض هذه المشكلات ، وأصبح عندنا الآن مدرستان ثانويتان متاليتان، ولكن دون فهم واضح للفرق بينهما . والكلية المتوسطة التي تمثل محاولة أخرى لمواجهة هذه المشكلات لم تحدد بوضوح ما إذا كانت مدرسة ثانوية أو جزءاً من التعليم العالى . ودور الحضانه حيث توجد كجزء من المراحل التعليمية ، تبدو وكأنها شيء ملحق أو إضافي بدلا من أن تكون جزءاً متكاملًا مع المدرسة الابتدائية .

والتنظيم الحالي للتعليم هو أساساً واید المصادفة . وقد نتج عن التوسع في التعليم العام المجاني حتى نهاية التعليم الثانوى . وحتى بعد الحرب الأهلية كانت هناك مدارس ثانوية حكومية قليلة ، كذلك كانت الكليات الحكومية قليلة ، وكان التعليم الحكومي العام هو التعليم الابتدائي فقط . والمتقدمون في السن الذين لا يزالون يعيشون ينتايدكرون اليوم الذى كان التعليم الثانوى متاحا فقط للقادرين على الالتحاق بالمدارس الخاصة . ويندر أن نجد بين تلك المدارس من اشترط إتمام الدراسة بالصف الثامن للالتحاق بها . وكان أكثر ما كان ينتظر من المدرسة الابتدائية هو أن يتعلم الطفل فيها القراءة والكتابة وبعض المهارة في الحساب . وكان في وسع التلميذ الالتحاق بالمدرسة الثانوية عند بلوغه سن ١٠ أو ١٢ ، وتعد تلك المدرسة للالتحاق بالكلية في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة .

وحقاً أواخر القرن الماضي لم يكن كثير من المدارس الابتدائية - وخاصة ما كان منها موجوداً في المجتمعات الريفية - مقسماً إلى صفوف دراسية . فكل طفل يتقدم في الدراسة بالمعدل الذي يستطيعه ، فعندما يتم كتاب القراءة الخامس ينتقل إلى قراءة الكتاب السادس . وهذا لا يعنى أنه كان في الصف السادس إذ لم تكن هناك صفوف ، وكان في استطاعته أن يبقى بالمدرسة ما شاء له ذلك . ولم يكن شيئاً غير عادى أن ينظم في المدرسة أولاد في السابعة عشرة أو الثامنة عشرة وخاصة أثناء الدراسة في فصل الشتاء .

والمدرسة الابتدائية ذات الثمانية صفوف ، والتي تولدت عن المدرسة الابتدائية غير المقسمة في أواخر القرن التاسع عشر . لم تكن تهدف أساساً إلى إعداد التلاميذ للالتحاق بالمدارس الثانوية ، أو السكليات ، بل كانت مخططة أساساً باعتبارها مرحلة منتهية وقد اشتملت على مواد دراسية تعتبر منطقياً ، جزءاً من التعليم الثانوى ، كالتاريخ ووظائف الأعضاء والجغرافيا وآداب اللغة ، بل إن بعض موضوعات آداب اللغة التي درست في تلك المدارس كانت أكثر عمقا وصعوبة من تلك التي تدرس في كثير من المدارس الثانوية اليوم . ولا زال بعض مواطنينا المتقدمين في السن والذين لم تنعد دراستهم الصف الثامن الابتدائي ، لا زالوا يستطيعون الاستشهاد بفقرات من الآداب الكلاسيكية القديمة التي تعلموها في مدرسة القرية .

ولما انتشرت المدارس الثانوية في أنحاء البلاد ، في أواخر القرن التاسع عشر ، اشترطت إتمام الدراسة في الصف الثامن الابتدائي للالتحاق بها ، لأن الصف الثامن كان يوجد فعلاً كجزء من التنظيم المدرسى ، وأى شيء غير هذا كان لا بد أن يؤدي إلى تكرار في الجهد . وكثير من المدارس الثانوية التي ظهرت مبكراً كانت عبارة عن ستين دراسيتين أو ثلاث ، لا أربع سنوات .

ولقد ترددت كثير من الكليات بادية الأمر في قبول التخرج في المدرسة الثانوية الحكومية كعادل للتخرج في المدرسة الثانوية الخاصة .
لمتابعة الدراسة بها ، ولكن انتشار الجامعات الحكومية أوقع تلك الكليات تحت ضغط شديد لقبول ذلك . ولما كان التعلم الثانوى بعيداً عن التقنين حتى ذلك الوقت ، فقد أنشأت الكليات مكاتب لاعتماد مستويات المدارس الثانوية . ومن شروط ذلك أن تستمر الدراسة بها أربع سنوات .

ولما كان إتمام الدراسة بالصف الثامن لا يتم عادة قبل سن الرابعة عشرة (للذين التحقوا بالمدرسة في السادسة) ، فقد كانت سن الثامنة عشرة هى السن العادية للتخرج في المدرسة الثانوية . ونتيجة لهذا أصبح سن الثامنة عشرة لأول مرة في التاريخ هى السن العادية للالتحاق بالكليات .

وطالما كان الانتقال المضاعف للتلميذ اللامع ، وإعادة الدراسة في الصف الواحد للتلميذ بطيء التعلم ، هو القاعدة ، كان من الممكن تجاوز بعض الشئ بسبب الفروق الفردية . ولو أن نتائج ذلك كانت غالباً مؤلمة وأحياناً ضارة . وما أن انتصف القرن العشرون حتى أصبح الانتقال من صف إلى آخر على أساس العمر الزمنى هو القاعدة في كثير من المدارس حتى أن التلميذ النابه وزميله قليل الذكاء قد حصلوا على شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، وهما في سن الثامنة عشرة .

وفي عام ١٩٥٠ بدأت بعض الكليات تجربة السماح للطلبة الناهين بالالتحاق بالكليات في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة دون أن يكملوا دراستهم الثانوية ، وكانت النتائج ، دائماً تقريباً ، مرضية ، فأكثر هؤلاء الطلبة كانوا أكثر تفوقاً في دراستهم بالكلية من متوسط خريجي المدارس الثانوية ، ولكن الجهد قليل حتى الآن لتعميم ذلك النظام بالنسبة لجميع الطلبة الناهين . وهذه التجارب توضح أن السنتين الأخيرتين بالمدرسة الثانوية مضيعة لوقت بالنسبة للطلاب النابه .

وهذه المشكلات شديدة التعقيد والخطورة ولا يحلها إلا إعادة تنظيم شاملة لمراحل التعليم كله ، لا مجرد حذف أو إضافة ، والشكل التوضيحي الآتي يمثل اقتراحاً للتنظيم الجديد ، والأرقام المبينة في الهوامش الخارجية تشير إلى سنوات العمر التقريبى للتلميذ ، أما الأرقام الموجودة إلى الداخل بالنسبة للأرقام الدالة على الأعمار والمبينة بالهامش الخارجى الأيمن فهى تشير إلى الصفوف الدراسية التى يسكون بها التلاميذ الأكثر نضجاً وقدرة على التعلم السريع .

ويتضح من الرسم أن هناك تمييزاً بين المدرسة (أو الحجرة) الابتدائية لأصغر الأطفال ، التى لا تنقسم إلى صفوف دراسية ، والمدرسة الابتدائية المقسمة إلى صفوف للأطفال الذين تبلغ أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة . والالتحاق بالمدرسة (أو الحجرة) الابتدائية الأولى يكون فى أى وقت ما بين الخامسة والسابعة من عمر الطفل . ولكن من المرجح فى ضوء خبرتنا السابقة أن الآباء سيعملون على إلحاق أبنائهم مبكراً بقدر الإمكان دون نظر إلى مستوى نضجهم . ولما كانت حجرة الدراسة التى يجلسون فيها لاتضم صفوفًا مختلفة ، فإن من الممكن استخدام المواد والأساليب المختلفة لمواجهة الفروق الفردية ، وذلك إذا لم يكن فى الحجرة عدد كبير من الأطفال فالأطفال الذين يتكفل بهم المدرس ينبغى ألا يزيد عددهم على خمسة وعشرين ؛ أما إذا كان مخصصاً للحجرة الواحدة مدرس ومساعدون له ، فيمكن أن يزداد عدد الأطفال ، ولكن ينبغى أن يوجد شخص راشد على الأقل مقابل كل خمسة وعشرين تلميذاً .

والأنشطة فى هذه الحجرة تكون متنوعة باختلاف الأفراد ، بقدر الإمكان ، ويكون كثير منها مشابهاً ، فى البداية ، لتلك التى توجد فى رياض الأطفال الناجحة . ويمكن عندما يتضح أن الطفل متأهب لتعلم القراءة فإن جانباً من الوقت يخصص كل يوم للقراءة . أما المهارات الأكاديمية الأخرى فلا تلقى اهتماماً يذكر قبل دخوله المدرسة الابتدائية .

ويبقى الطفل في تلك الحجرة الابتدائية لفترة غير محددة ولو أنها عادة تستمر عامين أو ثلاثة بدلا من عام واحد . أما تقرير ما إذا كان ينتقل للمدرسة الابتدائية (التي يمكن أن تسمى بالمدرسة المتوسطة) فهو من اختصاص مدرسه الذي يتخذ هذا القرار بعد تشاور مع الآباء والأخصائي النفسي ، ويتخذ هذا القرار على الاستعداد للصف الثالث وليس على أساس عمر التلميذ أو مدى الوقت الذي أمضاه في الحجرة الابتدائية . وتقرر استعداده على أساس نضجه الجسمي والإنفعالي والاجتماعي إلى جانب طاقته على التعلم . ومن الشواهد على نضج الطفل وطاقته على وطاقته على التعلم ، قدرته على القراءة على مستوى يحدد مقدما .

وينتقل الأطفال الناضجون من كل الوجوه والذين تعلموا القراءة بسهولة ، إلى المدرسة الابتدائية في سن السابعة والنصف ، وبعض التلاميذ لن يكون لديهم الاستعداد لذلك قبل أن يبلغوا التاسعة . ولا بد من بذل الجهود لإقناع الآباء والأطفال بأنه لا توجد سن معينة تعتبر السن العادية للبدء في المدرسة الابتدائية . فالتحاق الأطفال بالحجرة الابتدائية وخروجهم منها إلى المدرسة الابتدائية يكون في فترات متعددة ويكون الالتفات قليلا إلى العمر الزمني . وفي هذه السن ينبغي تجنب مفهوم « الرسوب » ، ولما كانت الحجرة الابتدائية غير مقسمة إلى صفوف فإن تجنب ذلك أسهل منه في ظل نظام المدرسة المقسمة .

وبعض الأطفال الذين يبقون عاجزين عن القراءة حتى سن التاسعة والذين تكبر أجسامهم كثيراً بالنسبة للحجرة الابتدائية ، سيحتاجون غالباً إلى عناية خاصة في حجرة تخصص لهذا الغرض ، حتى يصبحوا قادرين على دخول الصف الثالث . فإذا تبين أنهم شديداً التخلف ، أصبح من الضروري أن تكون لهم حجرة خاصة . ويراعى أن يكون عددهم فيها قليلاً . وفي المدرسة الابتدائية المقسمة إلى صفوف ، والتي تلي الحجرة الابتدائية غير المقسمة ، يحيا الطفل حياة مليئة بالخبرات المتنوعة . على أن التأكيد

الأكبر ينصب على تعلم مهارات الكتابة والمهارة والحساب ، ويذل جهد متصل لتحسين المهارة في القراءة وترسل التقارير بانتظام إلى الآباء عن تقدم الطفل في تعلم تلك المهارات ، وهذه التقارير تكون متميزة عن التقارير الأخرى التي ترسل إلى الآباء عن تكيف الطفل الاجتماعي . فإذا كان الطفل ضعيفاً في الحساب أو القراءة ، يقف أبواه على هذه الحقيقة وبالتالي يستطيعون وضع خططهم لمواجهةها ، ولن يقتصر الأمر على إخبارهم بأن عمله «مرضى» في ضوء قدرته .

ولما كان الانتقال إلى المدرسة الابتدائية يستند إلى النضج والاستعداد السكلي للتعلم أكثر منه إلى العمر الزمني ، فمن المنتظر أن كل التلاميذ تقريباً يستطيعون بلوغ الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية بنفس السرعة تقريباً . أى في أربع سنوات . وهنا أيضاً يكون « الرسوب » قليلاً جداً ، إذا وجد على الإطلاق .

ويلتحق الطفل متوسط القدرة بالمدرسة الثانوية الجديدة في سن مقاربة لتلك التي يلتحق فيها الآن بالمدرسة الإعدادية . أى عندما يبلغ الثانية عشرة أو الثالثة عشرة تقريباً . ونظر لأنواع التكيف التي تكون قد تمت من حيث النضج السكلي ، فإنه قلة منهم تكون أصغر سناً ، وقلة أخرى تكون أكبر سناً ، ولكن التشابه بين أفراد الجماعة من حيث استعدادهم للدراسة الثانوية يكون أكثر مما هو عليه اليوم في مدارسنا التي ينتقل التلميذ فيها من صف إلى آخر على أساس العمر الزمني وحده .

ورغم هذا التماثل النسبي فإن فروقاً واضحة في الطاقة على التعلم ستظهر في الوقت الذي يصبح فيه التلميذ بالمدرسة الثانوية . وهذه المدرسة ستكون معدة لمواجهة هذه الفروق ، فالأطفال جميعاً في صفوف المدرسة الثانوية ٧ و ٨ و ٩ و ١٠ ستكون لديهم بعض الخبرات المشتركة . إذ سيجتمع تلاميذ كل صف معاً للأغراض الاجتماعية والأنشطة الأكاديمية التي لا تتطلب طاقة فكرية خاصة ، ولكن عندما يدرسون الرياضيات والعلوم

والتاريخ والآداب فيجب أن يعاد تجميعهم لـكل من هذه الأنشطة على أساس ما اتضح عندهم من قدرة في كل منها .

فالمجموعة المتفوقة في دراسة الرياضيات مثلاً ستدرس الجبر والهندسة إعداداً لاستخدامها في التعليم العالي وفي المهن التي تتطلب معرفة بها . ولن يطلب إلى أحدهم الطلبة أن يلتحق بهذه المجموعة . بل وهناك شرط الالتحاق بها وهو أن يظهر الطالب قدرة رياضية ورغبة في بذل جهد كبير في دراسته لهذه المواد ، وإذا حدث بعد التحاقه بهذه المجموعة أن أبدى رغبة في عدم الاستمرار في بذل هذا الجهد الكبير استجبنا إليه ونقلناه إلى المجموعة الأخرى التي تدرس الرياضيات على مستوى أقل . فالطالب الآن قد شب ونبغى ألا يعامل كطفل غير مسئول ، ولقد آن الأوان لكي يتحمل مسئولية الاختيار بين الطريق السهل والطرق التي تؤدي إلى درجة من الإشباع والإثابة أو في .

وتوجيه الطالب في هذا المرقف يتمثل فيما يبذل من جهد لضمان فهمه فهمًا كاملاً للعواقب التي تترتب على اتخاذ قراره ، وينبغي أن يتم الإرشاد بأسلوب غير مباشر . واختيار مدرس المجموعة المتفوقة يكون على أساس مهارته في جعل المفاهيم الرياضية مفهومة ومثيرة للاهتمام ، على ألا يشجع الطالب على الاعتقاد أن المدرس مسئول عن توفير الدافعية عنده .

ولا أخشى أن يؤدي هذا الأسلوب ببعض الطلبة القادرين إلى اختيار الطريق الأسهل . فالمستويات الرفيعة لا تمنع الطلبة الرياضيين من بذل أقصى جهودهم للعب مع الفريق الأول ، رغم أن الحياة أسهل لمن يلعب مع الفريق الثالث ، والمراهقون لا يخشون العمل الشاق ، ولكنهم يرفضون فقط العمل غير المثمر أو ذلك الذي لا ينالون جزاء مقابل القيام به . إنهم يختارون الطريق الأسهل في المدرسة إذا ما كانت كل الطرق تؤدي إلى

الشهادة ذاتها والسكريات ذاتها وقوائم الشرف والتفوق ذاتها . والطريق اليوم للحصول على مراتب الشرف في أكثر المدارس الثانوية هو أن يختار الطالب أسهل المواد المدرسية . وكل طالب يعرف ذلك ولو أن الآباء قد لا يعرفون . وفي ظل الخطة الجديدة لضرورة للإبقاء على قوائم الشرف ، على أنه إذا احتفظ بها فينبغي ألا تضم الطلبة الذين يرفضون المواد المدرسية الصعبة .

فالطالب الذى يكون ضمن المجموعة المتفوقة في دروس الرياضيات قد لا يكون ضمن المجموعة المتفوقة في دروس اللغة ، وذلك لأن الطلبة سيبدأ تجميعهم وفق اهتمامهم ودافعيتهم لتلك المادة . فإذا كان الطالب ضمن المجموعة المتفوقة في اللغة فإنه سيقضى وقته في دراسة قطع أدبية من نوع يتناسب مع العقول الجادة والمراهقين الأذكياء . وتختار الكتب المدرسة على أساس محتواها الفكرى لاشكلها وتجليدها ولغتها السهلة . وعلى المدرس أن يلاحظ أن الطالب لم يعد راشدا بعد . وأنه يفضل قراءة درميوجولته على قراءة الملك لير ، . ولكن ينبغي ألا يبذل جهد لاستبدال النصوص الأدبية الصعبة بالكتابة التافهة السهلة .

أما الطالب الذى لا تناسبه المجموعة المتفوقة بسبب نقص في دافعيته أو قدرته فإنه ينضم إلى المجموعة الأخرى التى تسير في دراستها سيرا أبطأ . وتجنب الأشكال المعقدة للغة ، ولو أن التأكيدها أيضاً ينصب على الآداب الجادة التى تضم محتوى فكريا هاما .

فإذا كان الطالب عاجزاً عن الاستفادة من الآداب الجادة ، وجب أن ينضم إلى المجموعة الثالثة الأقل قدرة والتي فيها يتعلم قراءة الصحف والمجلات قراءة جيدة .

على أنه رغم أن مدرسى المجموعات الثلاثة ينبغي أن يكون إعدادهم المهنى ممتازا ، وأن يكونوا قادرين على العمل مع مجموعاتهم بروح تنقسم

بالعطف ؛ فإنه من الضروري أن يختار مدرسو المجموعة المتفوقة على
سأس تفوقهم الأ كادىمى وذ كآتهم . وهذا الجزاء من الاقتراح هو
أ كثر أجزائه عرضة للجدل ، حيث أنه قد أصبح أمرا شائعا فى المدارس
أن نتجاهل الفروق الفردية بين المدرسين بينما نؤ كدهما بين التلاميذ .
والواقع أن الطلبة النابهين فى المدرسة الثانوية ، أ كثر ذكاء من بعض
مدرسيهم . الأمر الذى يجعل المدرسين عرضة لخبرات غير سارة فى الفصول
مالم يكونوا قادرين على التفكير بوضوح مثل تلاميذهم .

ويتم التخرج فى المدرسة الثانوية للطالب العادى فى سن السادسة عشرة
وسيكون البعض أصغر قليلا والبعض الآخر الذى تم نضجه ببطء أو الذى
يتعلم بصعوبة يكون فى السابعة عشرة . والتعلم بعد التخرج فى المدرسة
الثانوية ليس إجباريا ، وسكون أمام الطالب ثلاث سبل : فقد يخرج
للحياة العامة يباشر فيها عملا معينا ، وقد يلتحق بإحدى مدارس الحرف
أو الكليات المتوسطة التى تفتح أبوابها لجميع خريجي المدارس الثانوية ،
أو يلتحق بإحدى كليات الدراسات الأ كادىمة ، إذ استطاع النجاح فى
امتحان القبول بها .

فبالنسبة لأولئك الذين يختارون ممن لا تحتاج إلى مهارة خاصة أو تحتاج
إلى القليل منها ويمكن أكتسابها عند الاشتغال بها ، لا حاجة لتعليم
مدرسى آخر ، ورغم التعقيد المتزايد فى الصناعة الحديثة فلا زالت توجد
أعمال كثيرة ، تتطلب مهارة محدودة أولا تتطلبها إطلاقا . وبالنسبة للأولاد
والبنات الذين يسكروهون المدرسة أو يجدونها صعبة ، لا ضرر من اشتغالهم
بالعمل فى السادسة عشرة أو السابعة عشرة . وكثيرون يفضلون ذلك .
والهياج ضد اشتغال الأطفال بالعمل والذى حدث فى وقت كان العمل
يستمر فيه لمدة اثنتى عشرة ساعة يوميا أو أ كثر فى منجم أو مصنع غير
صحى أو خطر على الحياة ، كان له ما يبرره ، فقد كان شرا واضحا بالنسبة
للعامل مهما كانت سنه . ولكن المراهق سليم الصحة لن يضره الاشتغال

ثلاثين أو أربعين ساعة أسبوعياً في مصنع حديث ، نظيف ، حسن الإضاءة حيث يكون عمله أقل إجهاداً وخطورة على صحته من اشتراكه ضمن فريق كرة القدم بالمدرسة . وبعض التلاميذ بطيئى التعلم الذين لم ينجحوا في التكيف الحقيقى فى حياتهم المدرسية يصبحون عمالاً مسئولين ، أكثر سعادة مما كانوا عليه بالمدرسة .

وأما المجموعة الثانية من ذوى الطاقة المتوسطة على التعلم فينتظر أن ينتحقوا بمدرسة حرفية أو بكلية متوسطة لمدة عام أو اثنين قبل اشتغالهم بالعمل . والطلبة أن يختاروا ما يشاءون . أما هؤلاء الذين يختارون الحرف التى تحتاج إلى مهارة . وكذا وظائف السكرتارية ، فإنهم يجدون فى المزيد من التعلم فائدة . والكلية المتوسطة تكون معهداً يحقق أهدافاً عديدة وتضم مواداً فى التجارة والحرف المتنوعة ، بالإضافة إلى بعض التربية العامة مضمونة اللغة والرياضيات والتاريخ والعلوم ، ولكن التأكيد ينصب على مواد دراسية منتبهة لها قيمة عملية . والكلية المتوسطة لا تؤهل لدراسات مهنية أو دراسات عليا فى الجامعات .

والشكل الآتى يبين كيف يتأثر التعليم العالى بهذه الخطة . فمنهج كلية الدراسات الأكاديمية يكون شديداً بمنهج أحسن كليات الدراسات الأكاديمية الموجودة الآن . ويختلف عن منهج النوع المتوسط . من هذه الكليات فى أن التعليم الأكاديمى حقيقة ينال تأكيدها خاصاً ، ويكون هناك تخصص أقل وتأكيد أقل على الإعداد المحدد للمواد الدراسية المهنية أو الدراسات العليا المتخصصة . فكل طالب يدرس مواداً فى جميع الجوانب الرئيسية للمعرفة : العلوم الإنسانية ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات ، والفلسفة وينصب التأكيد على الإتساع والعمق معاً .

وتتكون كليات الدراسات الأكاديمية منفصلة عن الجامعات فى أغلب الأحوال ، وتتكون إعداداً لها بالمعنى العام . وخلال فترة الأربع سنوات

خطة الدراسة بالجامعات والكليات والمعاهد الفنية

(١) الدراسات العليا والمهنية

(تمنح درجة الماجستير من الجامعات والمعاهد المهنية كدكاتر الملهين أما درجات الدكتوراه فتمنحها الجامعات فقط)

متوسط الدرج	دكتوراه في التربية	دكتوراه في العلوم	دكتوراه في القانون	دكتوراه الفلسفة
٢٥	المحتوى يكون أكاديميا	ويشتمل القانون والطب على أشياء تعتبر الآن تمهيدا للقانون والطب وتشمل الطب والتشريح ووظائف الاعضاء . ويشمل القانون التاريخ والعلوم السياسية . الفلسفة .	ويشتمل القانون والطب	لاساندة الجامعات وغيرهم عن بنسوة العمل في آفاق المعرفة . المستويات الحالية أو أعلا منها كابد أكبر للمناهج الفلسفية .
٢٤	أكثر مما هو الآن . ويستمر أكثر اتساعا ونحو لا من دكتوراه الفلسفة مع تأكيد أقل للرسالة المقدمة .	ماجستير في التدريس	ماجستير في الاداب العلوم	
٢٣	درجته الماجستير	في الهندسة والتجارة والخدمة الاجتماعية . وتتطلب عامين أو ثلاثة بعد المحاول على البعائس أو البكالوريوس .	تخصص أقل (في عامين) وهناك شك في ضرورة وجود هذه الدرجات العلمية	
٢١				

(ب) درجة الليسانس

(شروط لمزاولة الدراسات العليا)

كلية الدراسات الأكاديمية

٢٠

١٩

تعليم أكاديمي مدع بعمل العلوم الإنسانية ، والعلوم ، والعلوم الإجتماعية ، والجامعة ببيع الطلبة . حد أدنى للتخصص . ولا تدرس مواد فنية . السن العادية للطلبة بين ١٦ و ٢٠ ، ونظراً لضرورة النجاح في امتحان القبول بها ، ونظراً لتحسينات في التعليم الثانوي فإن المستويات تكون على الأقل بنفس الدرجة التي هي عليها الآن في السجلات الأكاديمية الممتازة . وبالإضافة إلى السجلات الخاصة والحكومية والكنسية فإن كليات جديدة ستضمها البلدات في كثير من المدن التي لا يوجد بها الآن كليات .

١٧

١٦

ولا تمنح درجات ليسانس أخرى في ميادين مهنية أو ميادين تخصص . فدرجة الليسانس في التربية أو القانون أو الهندسة أو التجارة سيحل محلها درجات الماجستير والدكتوراه ، وتصبح درجة الليسانس تمنى التعليم الأكاديمي الآخر . وتصبح درجة الماجستير تمنى تعليمها مهنياً أو متخصصاً بعد الحصول على الليسانس .

الدراسية بهذه الكليات من المتوقع أن يصبح لدى الطلاب أساس المعرفة والفهم اللازمين للمواطنين الأذكياء . ويأتى دور الإعداد المهنى والفنى لهذه الفئة بعد ذلك ؛ حيث أن أكثر الطلبة يلتحق بهذه الكلية فى حوالى السادسة عشرة ويتخرج فيها فى العشرين ، ويصبح فى مقدورهم إتمام تعليمهم المهنى دون تأخير أكثر مما يحدث الآن ، والحصول على تعلم أكاديمى حر أكثر اكتمالاً مما ينهم الآن . فكل من يريد الاشتغال بمهنة القانون أو الوعظ أو الطب أو الهندسة أو التدريس ينبغي أن يحصل على أربع سنوات من التعليم الأكاديمى قبل أن يبدأ إعداداً مهنياً .

والكليات الأكاديمية تكون حكومية أو خاصة كما هو الحال الآن . فالكليات الخاصة والتابعة للكنيسة تحتاج إلى تغيير قليل نسبياً فى إعدادها حذف الدراسات الفنية . ويلتحق الطلبة بها ثم يتخرجون عاماً أو عامين ميسراً عما يحدث الآن . ولكن نظراً لشرط اجتياز امتحان القبول ونظراً لأن التعليم الثانوى سيكون أكثر جدية لهذه الجماعة فلن تكون هناك حاجة لخفض المستويات ، بل إن المرجح أن ترتفع المستويات الجديدة .

أما الكليات الأكاديمية الحكومية فتصبح متوافرة فى كل المدن من مختلف الأحجام حتى أن الآباء الذين يترددون فى إرسال أبنائهم وبناتهم إلى مدن بعيدة للالتحاق بالكليات وهم فى سن السادسة عشرة ، يمكنهم إرسالهم إلى كليات قريبة من مساكنهم وتدرس فيها نفس المناهج .

ولذا لم يكن القصد من الكليات الأكاديمية الإعداد لمهنة معينة فمن المرجح أن يلتحق أكثر خريجها بالجامعة أو بالمعاهد المهنية المنفصلة ، ويستثنى من هؤلاء بعض الخريجات اللاتي يتزوجن فى هذه السن .

وتصبح الجامعة عبارة عن مجموعة من المعاهد المهنية العليا وتكون متميزة عن الكليات . وبالتحلق الطلاب بها فى سن العشرين يبدأ مباشرة دراسة المواد التى تعددهم للقانون والطب أو التجارة أو الهندسة أو الوعظ أو التدريس

والدراسات العليا إعداد لمستقبل في البحث العلمى . ونظراً لأن التخرج في السلكيات سيكون مبكراً ، ونظراً لأن الدراسة فيها ستكون أقل تخصصاً فإن المواد التى تدرس بالجامعة ستكون أكثر طولاً مما هى عليه الآن حتى لتتضمن بعض الأعمال التخصصية التى توجد الآن كجزء من الدراسة التى تؤهل للحصول على الليسانس .

ويصبح معنى درجة الليسانس التخرج في كلية الدراسات الأكاديمية وليس غير ذلك . ولن تصبح هناك درجات ليسانس في مواد تخصص أو في مبادئ مهنية .

والجامعة أو المعاهد المهنية تمنح درجات الماجستير والدكتوراه فقط . وبدلاً من درجة الليسانس فى القانون ستصبح هناك درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه فى القانون . والفرض الأساسى الذى يستند إليه ذلك التنظيم هو أن كل محام ينبغي أن يحصل على تعليم أكاديمى ، وأن كل دراسة بعد الليسانس يجب أن تؤدي إلى درجة الماجستير أو الدكتوراه .

وتتطلب الدراسة الماجستير سنتين بعد الحصول على الليسانس ، أما درجة الدكتوراه فتطلب ما يقرب من خمس سنوات من الدراسة العليا ؛ ولهذا فإن الحصول عليها يكون فى حوالى الخامسة والعشرين من عمر الطالب . وهذا لا يختلف كثيراً عن العمر الحالى للذين يواصلون دراستهم دون انقطاع .

ويحصل مدرسو المدارس الابتدائية بشقيها ، وكذا مدرسو المدارس الثانوية على ماجستير فى التدريس . وهذه الدرجة العلمية تتطلب دراسة مهنية لمدة عامين تعقب التخرج فى السلكية الأكاديمية . ولما كانت تلك الكلية ستخرج طلبتها قبل عامين مما يحدث الآن فإن المدرس سيبدأ الاشتغال بالمهنة فى نفس السن التى يبدأ فيها الآن ، ولكن كل مدرس سيكون معدياً أكاديمياً ومهنياً

ويتضمن العامان المتخصصان للدراسة المهنية دراسة علميا في العلم الذي سيقوم الفرد بتدريسه ، ومواد مهنية في فلسفة التربية وعلم النفس التربوي وطرق التدريس والمواد التعليمية .

ومدرسو الثانوى سيكون أساسهم متين في مواد تخصصهم ، فدرس التاريخ مثلا سيدرس تاريخ أمريكا وأوروبا والعالم كجزء من التعليم الأكاديمي ، ويختار إلى جانب ذلك مادتين أو ثلاثة من مواد التاريخ في تلك الفترة . وكطالب في الدراسات العليا سيخصص له عام على الأقل لدراسة التاريخ بما في ذلك طرق تدريسه .

ومدرسو الابتدائي بشقيه تكون دراستهم للمادة العالمية أقل تخصصاً ، وسيخصص لهم وقت كاف لعلم نفس الطفل وطرق التدريس مع اهتمام خاص بطرق تدريس القراءة .

على أن مثل هذه الخطة تتصف بشيء من المثالية ، مهما كانت سليمة . إذ يوجد في المعاهد اهتمامات خاصة لبعض العاملين بها تقاوم كل تغيير . ومعاهد الدراسات العليا التي تقترح تغييراً تواجه دائماً مقاومة من الأقسام الموجودة بها . والتغيير في السكليات والمدارس الثانوية غالباً يلقى مقاومة من الهيئات التي تعتمد مستوياتها ؛ بل والمدارس الابتدائية التي تغير تنظيمها أو برنامجها تجد مقاومة من بعض الآباء والمدرسين والإداريين . ومع هذا فإن المدارس قد تغيرت على مر السنين بسرعة أكبر مما حدث لغيرها من المؤسسات ، وعلى الأقل فبالنسبة للمستويات الأقل من الدراسات العليا فإن بعض التغيير يقبله الكثيرون كما أنه أمر مرغوب فيه .

وكثير من الاعتراضات على التغييرات الحديثة وجيه ومعقول ، فالتغييرات قد حدثت دون تخطيط شامل ودون فلسفة سليمة تستند إليها ، ولكن إذا أمكن إثبات أن التنظيم الحالي للدارس لا يتمشى مع هذه الفلسفة فإن كثيراً من هذه الاعتراضات سيتلاشى .

وكثير من جوانب هذه الخطة التي أقترحها قد طبق في معاهد متفرقة .
وحيث وجد أنها صعبة التنفيذ كان مرد ذلك تعذر تنفيذ عنصر واحد دون
إعادة تنظيم شاملة . وهناك على الأقل واحدة من جامعاتنا الكبرى وهي
« جون هبكنز » أسست لتضم الدراسات العليا والمهنية دون أن تتحمل
عبء دراسة اللسانس ، متبعة النمط الأوروبي . وهذه الجامعة مشهود لها
بالنجاح والامتياز . وكثير من كلياتنا قد جربت حديثاً السماح للطلبة الناهين
بالالتحاق بها في سن السادسة عشرة ، وذلك على أساس الدرجة التي يحصلون
عليها في امتحان يعقد للقبول بدلاً من شهادة إتمام الدراسة الثانوية . والاعتراض
على هذه التجارب كان من الوكالات التي تعتمد الدراسات ومن غيرها من
الكليات . ولكنها لا تستند إلى أي شواهد تدل على أن الخطة يتعذر تنفيذها
إذا وافقت عليها الكليات جميعاً .

وقد وجدت « پاسادينا » في « كليفورنيا » أن برنامج المدرسة الثانوية التي
تضم الصفوف ٧ و ٨ و ٩ و ١٠ كان ناجحاً . أما السبب في العدول عن هذا
النظام فقد قيل إنه لم يكن سوى معارضة المدارس الأخرى في السير وفقه
عما ترتب عليه صعوبة تنظيم المسابقات الرياضية .

ونظام المدرسة الابتدائية غير المقسمة إلى صفوف يخضع الآن للتجريب
في كثير من المدارس ، والنتائج المؤقتة تبدو حسنة بصفة عامة . والواقع
أن جميع جوانب الخطة الجديدة قد مرت بالتجربة ، ولكن هذه الأجزاء
المختلفة لم تتجمع أبداً معاً في النمط المنطقي بحيث يكمل كل جزء غيره
من الأجزاء .

ولتوضيح كيف يمكن لهذه الخطة أن تنفذ عملياً ننصّر أن لدينا مدينة
أو وحدة إدارية تتكون من ١٠٠.٠٠٠ شخص — ويمكن لهذه الأرقام أن
تعدل بسهولة لتناسب الوحدات الصغيرة أو الكبيرة .

ففي مثل هذه المدينة يباغ المواليد سنوياً حوالي ٢٥٠٠ طفلاً ، وأكثر
هؤلاء الأطفال سيكون متأهباً للالتحاق بالمدرسة الابتدائية في مدى خمس

أوست سنوات . ولما كان الطفل المتوسط يمكنه في هذه المدرسة لمدى ثلاث سنوات ، فإن تلاميذ هذه المدرسة سيبلغون حوالى ٧٥٠٠ طفلا . أما فى المدرسة الابتدائية المقسمة إلى صفوف أربعة ، والتي تلى المدرسة الابتدائية غير المقسمة ، فإن تلاميذها يبلغون حوالى ١٠٠٠٠ . فإذا فرضنا أن هاتين المدرستين ستكونان معا ، سيكون مجموع تلاميذها ١٧٥٠٠ . ومثل هذا العدد يحتاج إلى خمسة وعشرين مبنى ، بحيث لا يزيد تلاميذ كل مبنى على ٥٠٠ طالب .

وإذا فرضنا أن جميع التلاميذ سيحققون بالمدرسة الثانوية سيكون لدينا ١٠٠٠٠ تلميذ ثانوى يحتاجون إلى عشرة مدارس ثانوية ، تعداد تلاميذ كل منها ١٠٠٠ . وبينما كثير من المدارس الآن أكبر كثيرا من ذلك فإن هناك اتفاق عام بين إدارى المدارس على أن المدارس التي يزيد تلاميذها على ١٠٠٠ لا تعطى نتائج مرضية ، كما أن إدارتها أكثر صعوبة من تلك التي يبلغ عدد تلاميذها ١٠٠٠ فقط .

وفى كل عام ، وبفرض أن كل التلاميذ سيحققون بالمدرسة حتى التخرج فى سن السادسة عشرة ، سيكون هناك حوالى ٢٥٠٠ خريج ومن هؤلاء ربما ٣٠٪ أى ٧٥٠ تلميذاً سيرغبون فى الالتحاق بكلية الدراسات الأكاديمية ، وفى قدرتهم النجاح فى امتحان القبول بها . فإذا التحق هؤلاء جميعا بكلية المحلية سيكون بها ٣٠٠٠ طالبا . ولكن الأرجح أن ثلث هؤلاء الطلبة سيحققون بكليات خاصة أو بكليات حكومية داخلية تاركين ٢٠٠٠ لكلية البلدية المحلية وهذا العدد يمكن أن تتسع له الكلية .

وحوالى ٤٠٪ من خريجي المدرسة الثانوية تكون رغبتهم الالتحاق بالكلية المتوسطة التي تضم بين موادها المواد المهنية . وبالارقام فإن ٤٠٪ من الـ ٢٥٠٠ الذين يتخرجون كل عام فى المدرسة الثانوية يكونون ١٠٠٠ طالبا . وإذا مكث الطلبة فى الكلية المتوسطة لمدى عامين فى المتوسط

فإن تلاميذ المدرسة سيبلغون ٢٠٠٠ والأرجح أن الرقم الحقيقي سيكون أقل من ذلك لأن كثيراً منهم سيختار طريقاً مختصراً للتخرج .

وحوالى ٣٠ ٪ من خريجي المدرسة الثانوية كل عام سيلتجون مباشرة بالمصانع .

ولما كان التلاميذ المتخرجون بكليات الدراسات الأكاديمية سيتم إختيارهم بعناية أكبر مما يحدث الآن ، فإن الذين يتخرجون في الكلية من الـ ٧٥٠ المتخرجين بها سيبلغون ٥٠٠ أو ٦٠٠ . وبعض النساء في هذه المجموعة سيتزوج في هذه السن ولن يرغب في الإعداد للمهنة . ولكن بعض النساء وكثير من الرجال . ربما حوالى ٢٥٠ كل عام ، تكون ربتهم الالتحاق بالجامعات وكليات المعامير وغيرها من المدارس المهنية وهؤلاء الطلبة سيجدون من الضروري لهم أن يذهبوا بعيداً عن مدينتهم لمواصلة تعلمهم . وقد تحتاج المدن الكبيرة فقط إلى إنشاء جامعات تابعة للبلدية وذلك لأنه مع فصل الجامعة عن الكلية العليا لن يتيسر إنشاء جامعة حقيقية لسكان يقلون عن النصف مليون ، على أنه من الواضح أن جامعاتنا سيكون لديها الكثير لتحقيقه حتى إذا سلموا بفصل التعليم على مستوى الليسانس والبكالوريوس عنها .