

دور المناخ المدرسي
في التنشئة الاجتماعية والسياسية

أ. د. سعيد إسماعيل علي
أستاذ أصول التربية
بكلية التربية، جامعة عين شمس

obeykan.com

مقدمة

عندما يدخل معلم إلى قاعة التدريس بالمدرسة، سوف يجد تلاميذ جاءوا من أنحاء شتى، سواء من حيث البيئات المحلية، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فضلاً عن الطبائع الخاصة والقدرات والاستعدادات والتكوينات السابقة.

وهم في الوقت نفسه يُعدون « أمانة » سلمها المجتمع - ممثلاً في المدرسة - إلى المعلم كي يعلم التلاميذ أنساقاً معينة من المعرفة، ويربيهم على عادات وقيم واتجاهات مرغوب فيها على المستوى المجتمعي العام، فضلاً عن الأسرة.

لكن كل ما يتلقاه الطالب داخل المدرسة، ويدخل في تكوينه، إنما يعكس « توجهاً » أو « توجهات » فكرية، شئنا أم أبينا.

إن هناك عدداً من التربويين يرون أن المدرسة، وبالتالي المعلم، لا ينبغي أن تفرض توجهاً ما على الطلاب، احتراماً للبيئات الثقافية التي أتوا منها، إلا إذا كان الأمر مقتضراً على تلك التوجهات الكلية العامة المتفق عليها في الوطن.

إن هناك بالضرورة توجهات خاصة عند هذا المعلم أو ذاك، وعند هذا المدير أو ذاك، فهل من حق هذا وذاك أن يفرضها على طلابه؟

من هنا برزت فكرة تقول بضرورة « حيادية » المدرسة سياسياً، فهل هذا ممكن؟

من الزاوية العلمية التربوية، هذا هو المفترض، خاصة وأن الطلاب فيما قبل التعليم الجامعي يكونون مثل قطعة العجين، قابلين للتشكل والمطاوعة في هذا الجانب، وبالتالي فلا ينبغي - أخلاقياً - أن ينتهز المعلم أو المدرسة الفرصة كي ينطلق من موقع سلطته المعرفية كي يبيت ما يرى في عقول الطلاب، الذين لا يكونون على درجة من النضج تجعلهم يميزون بين الصالح والطالح، أو بين المساوئ والإيجابيات، في هذا التوجه أو ذاك.

لكن من الناحية الفعلية، فمثل هذا الحياد غير ممكن، حيث إن المدرسة نفسها بحكم وظيفتها وموقعها من خريطة النظام المجتمعي القائم، ومن حيث موقعها ونظامها الداخلي، ومن حيث مستويات الطلاب الذين يلتحقون بها، إنما جاءت لتحقيق أهدافاً معينة، تتصل بكل من التنشئتين الاجتماعية والسياسية.

وإذا كان من الممكن تصور احتمال أن تكون المعرفة المقدمة « حيادية »، وخاصة في العلوم الطبيعية والرياضية، إلا أن نمط التفاعل بين أطراف المدرسة، وهو ما يسمى بالمناخ

المدرسي، هو بالضرورة مشبع بالعديد من القيم والاتجاهات «المتحيزة»، مما يجعله أهلاً لأن يكون موضع بحث ودراسة.

لماذا المناخ المدرسي؟

من الأقوال التي شاعت سنوات طويلة، قد تصل إلى قرون عدة، القول بأن أهل الشمال، إذ يعيشون «جوّاً بارداً» يكونون بحاجة إلى العمل والنشاط، حيث إن حالة السكون تُقوي من الإحساس بالبرد، وعلى العكس من ذلك، فإن أهل الجنوب بصفة عامة، والمناطق الاستوائية والقرية منها بصفة خاصة، يعيشون جوّاً حارّاً للغاية، فتسودهم حال من الكسل وهبوط الهمة، ويتحاشون النشاط والعمل الشاق، حيث إن هذا يزيد من إحساسهم بالحر ويصيبهم عرقاً وهم في غنى عنه !

ويبدو أن كل هذا قد توقف تردده، بعدما استطاع الإنسان أن يتحكم في حالة المناخ الجغرافي السائد، فإذا بهذه المناطق الصحراوية شديدة الحرارة كما نرى في دول الخليج، تمتلئ بالمباني والمؤسسات التي «تكيفت» فأصبح الإنسان غير متأثر بهذا المناخ الخارجي، خاصة وأنه لا يحتاج إلى السير في الشارع، وهو ينتقل من العمل إلى السيارة إلى المنزل إلى الأسواق... وإلى أي مكان «مكيف» فيستطيع أن ينشط ويعمل بجدية وحيوية.

كذلك الإنسان في المناطق شديدة البرودة، حيث أحاطت به من كل جانب أجهزة التدفئة، فتساعده على مواصلة عمله بغير عوائق «مناخية»...

وهكذا لم يعد المناخ «الطبيعي» شديد الحرارة، ولا المناخ الطبيعي شديد البرودة عائقاً، مثلما كان عبر قرون، للإنسان عن العمل والنشاط والتفكير.

مؤدّي هذا كله أن حركة الإنسان عملاً وتفكيراً، كانت تخضع إلى حد كبير إلى حالة «الجو»، أو كما يعبر علمياً عنه بـ «المناخ»؛ حيث لأن لجسم الإنسان درجة حرارة معينة، ولها حدود تحمل محددة، سواء كانت انخفاضاً أو صعوداً، بناء عليها يمكن له أن يمارس حياته في حيوية ونشاط.

بل لقد كان للحالة المناخية أثرها على المزاج الشخصي، ففي أجواء الخماسين الشديدة، والمصحوبة دائماً بالأتربة والرمال، وأحياناً بارتفاع في درجة الحرارة، تجد شيوع «النرفزة» بين الناس، وضعف القدرة على تحمل الغير، بل ويصل الأمر بالبعض إلى أن يعبر عن ذلك بأنه أصبح لا «يطيق نفسه»، و «روحته في أنفه» كناية عن تفلت الأعصاب وضيق الصدر والتوتر العصبي.

وهذا على عكس ما يكون عليه الأمر في الأجواء المعتدلة، سواء الخريفية أو الربيعية. ولأن سنة الله في خلقه « عامة »، مثلما تجري على « الأشياء »، تجري كذلك على الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية بصفة عامة، كان لكل مؤسسة ما يمكن تسميته « بالمناخ »، أو « الجو السائد » الذي يلعب دورًا خطيرًا في التأثير على مسارات العمل.

من هنا فقد أدرك علماء التربية والنفس، أن هذا « الجو » السائد في المؤسسة التعليمية، يمكن أن يكون له دوره الفعال في عملية التعلم والتعليم نفسها، وعلى سبيل المثال: فأمرٌ مثل « تعليم القيم » نرى فريقيًا كبيرًا من المتخصصين - منهم كاتب هذه السطور - لا يؤمنون كثيرًا بجدوى أن تكون هناك « حصص » أو محاضرات، يقوم معلم بتدريسها للطلاب، ويذكرونها ويمتحنون فيها مثلما يحدث بالنسبة لكل المقررات التعليمية، وأن الأجدى من هذا الأكثر فعالية، هو أن تسود المدرسة أو الكلية، « أجواء » تشيع فيها مثل هذه القيم المنشودة، ومن المرجح أن « يتشربها » الطلاب بطريقة غير مباشرة، وأن نتيجة التعلم في مثل هذا « الجو » أشد رسوخًا، وأضمن نتيجة.

إن الأبناء الذين يعيشون في أسرة يسودها التدين، المصحوب بحسن المعاملة مع الذات ومع الآخرين، والتي تلتزم النظام والنظافة وإنقاذ العمل وعفة اللسان، يكاد يكون من المحتم أن ينشئوا على نفس النهج، إلا فيما ندر.

إن ملايين من الناس يذهبون ليؤدوا صلاة الجمعة كل أسبوع، ويسمعوا من الخطباء الكثير عن القيم الأخلاقية والفضائل الأساسية، ومع ذلك، فقلما نلاحظ تأثيرًا لها على مجريات السلوك العام للناس.

بل إن الظاهرة المؤسفة حقًا، أنه في الوقت الذي نرى فيه تزايدًا ملحوظًا لنسبة المتدينين من حيث أداء العبادات، لا نلاحظ تزايدًا مماثلًا - كما هو مفروض - في شيوع المعاملات الحسنة والأخلاقيات الفاضلة، بل تزداد الشكوى من تزايد الغش والاختلاس والفساد... إلخ، ومعاذ الله أن يكون ذلك راجعًا إلى تزايد ممارسة العبادات، ولكن السبب الرئيس المرجح أن النظام الاجتماعي يعيش سياقًا مسممًا أخلاقيًا، لأسباب ليس هنا مجال التحدث عنها، فيشيع « مناخ » فساد عام وكأنه « طوفان » لا قبل لكثيرين بدفعه، فلا يجد مهربًا إلا بأن يهرع إلى العبادات، ليجد السكينة والطمأنينة التي يفتقدها في المنظومة المجتمعية العامة.

هكذا تبدى لنا الأهمية البالغة « للمناخ » في التأثير على المسار الإنساني، مثلما له على

المسار « الطبيعي »، مما يدفعنا إلى التوقف بحثاً عما يمكن أن يقوم به المناخ المدرسي من دور في التنشئة الاجتماعية والسياسية.

* * *
* *
*

الفصل الأول

المناخ المدرسي

ودور المدرسة في التنشئة الاجتماعية والسياسية

مفهوم المناخ المدرسي:

كلمة « المناخ » مستعارة من مجال آخر هو المجال الجغرافي، وهو أمر وارد حدوثه بين المجالات الحياتية والأنساق المعرفية، لكن المصطلح المستعار لا بد بطبيعة الحال أن يتلاءم مع المجال أو النسق المستعار له، وفي الوقت نفسه يحافظ على بعض سماته الأساسية.

فالمناخ أمر يتعلق بدرجة الحرارة، وإذا كانت درجة الحرارة على الأرض تتعلق بصفة رئيسة بالشمس، فإن الأمر لا يقف عند هذا الحد، إذ هناك كم كبير من المتغيرات تزيد أو تقلل أو توازن درجة الحرارة الطبيعية، مثل القرب أو البعد عن مصادر المياه، والتي تتباين بدورها بين نهر وبحر ومحيط، ومثل مدى الارتفاع عن سطح البحر، وعن مدى توافر مصادر حرارية أخرى من فعل الإنسان، ومثل نوعية المكان، أرضاً خضراء كانت أو صحراء، ومدى الكثافة السكانية... إلى غير هذا وذاك من عشرات المتغيرات.

فإذا انتقلنا إلى سياقنا الخاص في المعرفة الاجتماعية، فسوف نجد أن الجو أو المناخ الذي يميز هذه المؤسسة أو تلك تحدده « طريقة التفاعل » بين أفراد المؤسسة، وفقاً لكل مؤسسة، فيكون في حالتنا هناك مناخ خاص بالمعلمين يتوقف على طريقة التفاعل بينهم بعضهم ببعض، وهناك مناخ خاص بالطلاب يتوقف على طريقة التفاعل بينهم وبين بعض... وهكذا.

ومن ثمَّ يكون المناخ المدرسي هو حصيلة ما يتم من تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، من معلمين، وطلاب، وإداريين، وفنيين، وعمال.

لكن التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، يتوقف هو نفسه على مفردات البيئة الفيزيائية القائمة، من حيث المبنى المدرسي، بكل ما يضمه من عناصر: الفناء، قاعات الدراسة، ضيقه أو اتساعه، مدى توافر المساحات الخضراء، الموقع الذي يحتله، البيئة المحيطة (كأن يكون بجوار سكة حديدية مثلاً).

والمبنى المدرسي نفسه مفروض أن يتزود بتجهيزات كذا وكذا، التي هي قوام العمل والنشاط من قِبل أعضاء المجتمع المدرسي.

وهذا وذاك يتحدد إلى حد كبير « بالتنظيم » القائم.

وربما، الأهم من هذا وذاك، هو نوعية العمل الممارس، والمهام الموكولة لأفراد المجتمع المدرسي، من تعليم وأنشطة وإدارة.

مثل هذه العناصر، وربما هناك غيرها مما لم يتسع المقام لذكره، تكاد تشمل كل صغيرة وكبيرة داخل المدرسة، وبناء على طريقة التفاعل بينها جميعاً يكون نوع المناخ وشكله وتدايعياته وسلبياته وإيجابياته.

فكأن الباحث عن المناخ المدرسي، هو في الحقيقة يجد نفسه باحثاً عن كل ما هو قائم داخل المدرسة، أي مختلف عناصر المسألة التعليمية، فهل هذا يمكن أن يحدث حقاً؟ هنا نجد أنفسنا بالضرورة أمام مهمة تحديد « أرض العمل »، أو « الملعب »، بلغة أهل الرياضة الذي سنلعب (بمعنى القيام بدور هنا) عليه.

ليس هناك من بُدٍّ من التفرقة بين الحديث عن الشيء في ذاته، وبين الحديث عنه من حيث « دوره » أو آثاره... تفرقة بين مكونات العنصر في حد ذاته، وبين « نشاطه » و « فاعليته ».

وعلى سبيل المثال، فالمعلم هو ركن أساسي في تحديد الكثير من المناخ المدرسي، لكننا عندما نتناوله لن نتناول - مثلاً - مسألة إعداداته وتكوينه، مع الإقرار بجوهريتها، وإنما نلمح إليها - إذا اقتضى الأمر - تلميحاً سريعاً وموجزاً، وكفيئنا منها أن نشير إلى ما هو موضع اتفاق، أو شبه اتفاق أنه لا يعد إعداداً جيداً؛ ذلك لأن لهذا أثره في طريقة تفاعله مع غيره من العناصر، فمعلم أعد لكي يكون « صناعياً »، أي كل المطلوب منه أن يقوم بتعليم الطلاب مقررًا معينًا، أم الغاية من الإعداد أن يكون « صاحب رسالة »، « التعليم » محور أساسي له، لكنه ليس وحده، فهناك مهام ثقافية ومجتمعية ونفسية أخرى... وهكذا.

والحق أن الاهتمام بالمناخ المدرسي، جاء في سياق الاهتمام « بالمناخ المؤسسي »، حيث يضم هذا المفهوم ما يصعب حصره من مؤسسات اجتماعية وثقافية ورياضية وتربوية وسياسية واقتصادية... إلخ.

ومن هنا، فإذا أمكن اقتطاع مجال من هذه المجالات المتعددة، ولتكن « المدرسة »، قلنا على ما يسود طريقة التفاعل بين عناصرها: « المناخ المدرسي »، وقياساً على هذا يكون هناك « المناخ الجامعي »... وهكذا.

وتداول المصادر المختلفة ما سبق « لكورنل » Cornell أن بحثه في أواسط القرن الماضي عندما وصف المناخ المدرسي بأنه « نتاج لإدراك الأفراد لأدوارهم كما يراها الآخرون في المؤسسة »، وأشفع هذا بقائمة تضم الجوانب التي يمكن بحثها في هذا المجال، مثل^(١):

- الروح المعنوية للمعلمين، وبصفة خاصة إحساسهم بالرضا عن علاقاتهم في المدرسة.

- إدراك المعلمين لدرجة اللامركزية في اتخاذ القرارات، ومدى مشاركتهم في صنع القرار، ورسم سياسة المدرسة.

- مدى إحساس المعلمين بأن لديهم سلطة كافية عند مشاركتهم في رسم سياسة المؤسسة التعليمية.

- إحساس المعلمين بأن آراءهم وأفكارهم تؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالسياسة العامة للمؤسسة.

- إلى أي مدى يكون الاتصال مباشرًا بين المعلمين والإدارة، عند معالجة المشكلات المدرسية.

- وهكذا نرى أن كل هذه الجوانب تتصل فقط بالمعلمين، صحيح أننا لا نمل من تكرار ذلك القول الشهير بأن المعلم هو « حجر الزاوية » في العملية التعليمية، لكننا نؤكد أن هناك عناصر أخرى في المجتمع التعليمي لها دورها وفاعليتها في توجيه وتشكيل والتأثير على المناخ المدرسي، مما سبق أن أشرنا إليه في فقرة سابقة.

ثم جاء باحث آخر هو « أرجريس » Argyris ليتناول « المناخ المؤسسي » عامة، وخاصة أنه كان بصدد وصف ما يتم من تفاعلات بين العاملين في أحد البنوك، ومن ثم فقد أدى به هذا أن يوجه الأنظار إلى أن مثل هذه النوعية من البحوث والدراسات، ينبغي أن يتوافر لها تصنيف معين للمتغيرات التي تشكل « داخل » المؤسسة، أو ما يشبه « أحشاءها » الداخلية، إذا صح هذا التشبيه^(٢):

١ - متغيرات رسمية: مثل ما يتعلق بالسياسات والممارسات وتوصيف الوظائف، والتي تجعل أعضاء المؤسسة يسلكون بما يحقق أهدافها، والتي تتيح لها التكيف مع البيئة الخارجية، والمحافظة على استمرارها وبقائها. وبالنسبة لموضوعنا فإن ما يمثل هذه

(١) الحضري وزاهر، ص ٤٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٦.

المتغيرات الرسمية - قانون التعليم، والمنهج الدراسي، والكتب المقررة، واللوائح المنظمة لأدوار كل مستوى من مستويات الإدارة المدرسية.

٢ - متغيرات شخصية: مثل الحاجات والقدرات والقيم، والآليات الدفاعية، وهي التي تدفع الأفراد إلى أن يسلكوا هذا السلوك أو غيره.

٣ - متغيرات غير رسمية: وهي تلك التي تنشأ عن الصراع المستمر من أجل محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة، وبين حاجات العاملين وصفات شخصياتهم.

وغني عن البيان أن فصل كل نوعية في فئة وحدها لا يعني بالضرورة انفصالاً بينها وبين غيرها، فالحياة نفسها لا تعرف مثل هذا الانفصال، ومن ثمَّ فهناك تداخل، وهناك تفاعل، ويتباين وزن التأثير والتأثر وفقاً للظروف والمواقف.

ولعل أكثر الدراسات دفعاً لقضية المناخ المؤسسي دراسة «هالبن وكروفت» Halpin & Croft، حيث صنفا المناخ المدرسي إلى عدة أنواع كما يتضح مما يلي:

١ - المناخ المفتوح: وفي ظل هذا المناخ نجد أفراد المؤسسة يتحلون بروح معنوية عالية، مما يدفعهم إلى أن يعملوا معاً بغير ضيق، وبصدر رحب، ونجد مدير المدرسة حريصاً على أن يفتح الطرق أمام المعلمين كي ينشطوا وينجزوا ما هم بسبيله من مهام، بعيداً عن الأعمال الروتينية المرهقة، وفضلاً عن ذلك نجد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في وضع متميز، ويترتب على كل هذا أن تتحقق الكثير من الإنجازات، وتشبع العديد من الحاجات الاجتماعية من غير أن تطفئ مصلحة فرد على آخر، وتعم النزعة إلى التزام الصدق في القول والعمل.

٢ - مناخ الإدارة الذاتية: حيث يدأب المدير على أن يوفر حرية ذات مساحة واسعة لتحقيق ما يودون عمله وما يسعون على إشباعه من حاجات اجتماعية، ومن ثمَّ فإنَّ قدر السلطة الخاصة به يكون طفيفاً، مما يتيح الفرصة لأن يمارس كثيرون مهام قيادية، والتخفف قدر المستطاع من الواجبات الروتينية التقليدية. هو إذن مناخ شبيه بالمناخ السابق إلى حد كبير لكن بدرجة أقل.

٣ - المناخ الموجه: هنا يكون المقصد الأساسي هو إنجاز العمل، حتى ولو أدى ذلك إلى تغافل ما تحتاجه بعض الحاجات الاجتماعية من إشباع. ويلاحظ المراقب لمثل هذا المناخ، أن هناك روحاً عامة تسود نحو الجدية في العمل، لكن هذا نفسه لا يترك مساحة ولا يتيح فرصاً لتكوين علاقات اجتماعية. وفضلاً عن ذلك، تكون للمدير بصمات واضحة في توجيه

العمل وتسييره، وحرصًا شديدًا على مراعاة الضبط والربط، حتى ولو أدى ذلك إلى غرض النظر عن مشاعر العاملين، فالمهم هو إنجاز ما هو مطلوب.

٤ - المناخ العائلي: وفي مناخ مثل هذا تهيم روح مودة بين من يعملون، حيث يكون المقصد الأساسي هو تحقيق الحاجات الاجتماعية، وإن أدى ذلك إلى بعض قصور في كم ونوع الإنجاز الخاص بالعمل. ونظرًا لأن المدير يرفع يده في معظم الأحيان عن « توجيه » الممارسات العملية، تضعف درجة الترابط بين العاملين فيما يتصل بالعمل نفسه، على الرغم مما يسود بينهم من مودة وتحاب، وتكون هنا فرصة لظهور « رؤوس » متعددة، ويكون المهم هو أن روابط الصداقة يسودها الدفء، دون أن ينعكس ذلك على تقدم كبير في العمل.

٥ - المناخ الأبوي: فالمسئول يتصرف من منطلق أنه أب للجميع، بمفهوم الأب الذي كان سائدًا من قبل، الأب الذي يجمع معظم السلطات في يديه، بادعاء أنه الأدرى بمصلحة الجميع، والأكثر إحساسًا بحاجة العمل إلى كذا وكذا، والأبصر بالأخطار المحدقة وكيفية تفاديها أو التغلب عليها، مما قد يشيع روحًا سلبية، وتنحسر المبادرات الفردية، ويعم « الاتكال » على حكمة المدير الأبوي وبصيرته.

٦ - المناخ المغلق: حيث يفتقد المدير القدرة على توجيه العمل وإرشاد العاملين ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وسرعة البت في القضايا الأساسية، والتوصل إلى قرارات حازمة، وهو كي يداري هذا الضعف الصارخ في القيادة ومهارة التسيير والتوجيه، يتشبث بالشكليات مثل الحضور والانصراف والصادر والوارد وانتظام الفصول وكتابة التقارير، أما ما يجري من تقدم حقيقي نحو الأفضل، فليس بمهم. وهو فاقد للتأثير الفعال، حيث الهوة واسعة بين ما يقول وما يلمسه الآخرون لديه من أعمال، ومن ثم لا يمثل لهم قدوة يمكن أن يجدوا فيها « المثل » المرشد، والموجه.

أما « سنكلير » Sinclair فقد تناول تصنيفه الأنواع التالية^(١):

١ - المناخ العملي: وفيه يكون التأكيد على الطرق العملية والنتائج المحددة تحديدًا واضحًا.

٢ - المناخ الجماعي: وفيه تسود الروح الودية والعاطفة الجامعة لأفراد المؤسسة، ويهتم برفاهية الجماعة والولاء لها.

٣ - المناخ الواعي: ويركز هذا المناخ على فهم الذات والتأمل والابتكار والإبداع، ويهتم كثيرًا باستشراف المستقبل وما يحمله من أجل رفاهية الإنسان.

٤ - مناخ الصفات: حيث يتجه الاهتمام إلى الغير واحترام مشاعرهم وانحسار المظاهر السلوكية الدالة على تمرد أو مخاطر.

٥ - مناخ العلماء: وفيه تأكيد الجوانب الأكاديمية والتنظيم العقلي والمتابعة الجيدة لحركة المعرفة.

فضلاً عن تصنيفات أخرى متعددة....

ويتسم المناخ المدرسي الصحي بعدد من الخصائص التي تمثل إمكانات الفاعلية في التنشئة، والأهلية في ممارسة التأثير، وهي^(١):

١ - الاحترام: بمعنى أن تكون المدرسة مكاناً يضم أفراداً يتمتعون باحترام الذات، واحترام الآخرين لهم، وهذا من سمات المناخ الإيجابي حيث لا يفتات أحد على شخصية الآخر، ولا يتجاهل أحد قدرات الآخرين ويسخر منها.

٢ - الثقة: وهي خاصية ترتبط بالسابقة، فاحترام الآخر يتضمن - غالباً - ثقة في أن له وزناً يمكنه من أن يقدم ويفيد. ولا شك أن مزيداً من الثقة يوفر مزيداً من تعزيز روح المودة والترابط.

٣ - الروح المعنوية العالية: والتي يعبر عنها الحماس في العمل والتفاؤل في إمكان أن يتحقق الهدف المطلوب.

٤ - النزعة التشاركية: حيث يميل كل فرد إلى ألا يعمل منفرداً، فيدعو الآخرين إلى المشاركة، ويسعى هو نفسه إلى أن يشارك الآخرين ما يعملون.

٥ - النمو الأكاديمي والاجتماعي المستمر: ففي أجواء يسودها الاحترام المتبادل، والثقة بين أطراف المؤسسة، وارتفاع الروح المعنوية، والتعاون، لابد أن يكون هناك نمو مستمر، سواء في الجوانب العلمية الخاصة بالتحصيل التعليمي أو تلك المتعلقة بالإحاطة الثقافية، أو النمو المنشود في بعض مهارات الاتصال الاجتماعي، والدربة على تحمل المسؤولية وغلبة الروح الجماعية على الروح الفردية.

وفي دراسة لـ « ساير وآخرين » Sayer J. et al^(٢) حول مشروع تطوير المدرسة من

(١) أحلام، ص ١٢١.

(٢) Sayer, j. et al: Developing schools for Democracy in Europe, Eric: Es 4022. 58, 1995.

أجل الديمقراطية كنموذج للتعاون الأوروبي في مجال التربية (١٩٩٥ م): Developing Schools For Democracy In Europe: An Example of Trans – European-Cooperation In Education يؤكد التقرير النهائي للمشروع على علاقة المناخ المدرسي بترسيخ القيم والممارسة الديمقراطية والتركيز على مفهوم المواطنة والقيم وعلاقتها بالتربية الديمقراطية.

وقد أبرزت دراسة « ويلسون » Wilson J. K ^(١) : Democratic Culture Newsletter of Teachers For Democratic Culture (١٩٩٧ م) عن أهمية الثقافة الديمقراطية للمعلمين، إضافة إلى تدريبهم حول كفاية الممارسة وتقييم مؤشرات السلوك الديمقراطي في الفصل الدراسي.

وفي دراسة « لديكسون » Dixon عن A Conception of Democracy and School Reform (١٩٩٨ م) حول مفاهيم الديمقراطية والإصلاح المدرسي، كان التركيز على خصائص المناخ الديمقراطي، وعلاقته بتنمية ثقافة الديمقراطية والاتجاه نحو التسامح. ويرى البعض استخدام مصطلح « البيئة المدرسية » بديلاً عن المناخ المدرسي، والمصطلحان متداخلان بالفعل، فإذا كان المناخ المدرسي هو « نمط التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي بالمدرسة، بشراً كانوا أم أشياء، فالبيئة المدرسية هي بالفعل هذه العناصر، فكأنها تمثل « المسرح »، والمناخ هو « المسرحية » التي تمثل على المسرح. من هنا يصبح من المهم الإشارة إلى ما سعى البعض إليه من تحديد لأبعاد البيئة المدرسية، حيث حصروها في الأبعاد التالية ^(٢):

١ - التماسك: ويعني تشجيع البيئة المدرسية على مساعدة وتكوين الصداقة للطلاب مع بعضهم البعض.

٢ - التنوع: ويعني تقبل البيئة التعليمية وتشجيعها للتنوع والاختلاف في اهتمامات ونشاطات الطلاب داخل بيئة الفصل المدرسي.

٣ - الرسميات: وتعني إسهام البيئة المدرسية في مساعدة الطلاب داخل الفصل المدرسي على ممارسة الأنماط السلوكية فيها وفقاً للنظم والقواعد الرسمية والتي تظهر شيئاً من معايير سلوك الجماعة.

(١) Wilson. J.k: Democratic Culture, Newsletter of teachers for Democratic Culture. Eric; EP 345896. 1997.

(٢) وليد القفاص، ص ٢٠.

٤ - السرعة: وتعني إسهام البيئة المدرسية في مساعدة الطلاب في أداء الأعمال داخل الفصل المدرسي.

٥ - الاحتكاك: ويعني إسهام البيئة المدرسية في التوتر والمشاجرة بين الطلاب داخل الفصل المدرسي.

٦ - البيئة المادية: وتعني الإسهام في توفير الكتب والأدوات ومساحة الفصل والإضاءة.

٧ - اتجاه الهدف: ويعني مساهمة البيئة المدرسية في تحقيق وضوح الأهداف واتجاهها داخل الفصل المدرسي.

٨ - التحيز: وتعني تشجيع البيئة المدرسية على تحيز المدرس ومحاباته لبعض الطلاب دون البعض الآخر.

٩ - الصعوبة: وتعني الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في الصعوبات التي يجدها الطلاب في أعمال الفصل المدرسي.

١٠ - اللامبالاة: وتعني إسهام البيئة المدرسية في عدم شعور الطلاب بالألفة لنشاطات الفصل المدرسي.

١١ - الديمقراطية: أي مساهمة البيئة المدرسية في مشاركة الطلاب، بصورة متساوية في وضع القرار ذي العلاقة بالفصل المدرسي.

١٢ - الزمرة: أي إسهام البيئة المدرسية في رفض الطلاب للاختلاط مع بعض طلاب الفصل المدرسي.

١٣ - الرضا: ويعني الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في تخصيص متعة الطلاب في أعمال الفصل المدرسي.

١٤ - سوء التنظيم: أي إسهام البيئة المدرسية في خفض اضطرابات تنظيم نشاطات الفصل المدرسي.

١٥ - التنافس: بمعنى تشجيع البيئة المدرسية على تنافس الطلاب مع بعضهم البعض. ونظراً لهذا الدور المذهل الذي يلعبه المناخ المدرسي في توجيه ما يدور داخل المدرسة، كان من الطبيعي أن يثور تساؤل عما إذا كان من الممكن تحسين هذا المناخ أم لا؟ والرد الفوري هو الإجابة بالإيجاب، لكن تكمن المشكلة في « الكيفية » التي يتم بها

هذا التحسين، وعلى أية حال فقد سعى باحثون إلى تناول ما يجب أن يكون من إجراءات من أجل التحسين، حيث حصرت هذه الإجراءات فيما يلي من خطوات^(١):

١ - التقييم: وفيها يتم توزيع استمارتين على المعلمين، استمارة أصلية تتضمن واقع المناخ المدرسي، والثانية تتضمن مناخ المدرسة المفضل للمعلمين. ويمكن تطبيق الاستمارتين معاً، بحيث توزع الاستمارة الأولى على نصف المعلمين، والاستمارة الثانية على النصف الآخر، ثم يتم تبادلها معاً، كما يمكن توزيع الاستمارة الأولى على كل المعلمين، وبعد أسبوعين من التطبيق يتم توزيع الاستمارة الثانية عليهم جميعاً. والهدف من هذه الخطوة هو عمل مقارنة بين واقع المناخ المدرسي كما هو موجود، وبين المناخ كما يجب أن يكون.

٢ - التغذية الراجعة أو الاسترجاع: وفيها يتم تجميع البيانات وتحديد الفروق الرئيسة بين المناخ الفعلي والمناخ المفضل، وقد يتم ذلك من خلال رسم خطوط تصور المناخ الواقعي والمناخ المفضل وبالتالي يسهل فهمهما.

٣ - المناقشة: وفيها يتم مناقشة أبعاد التحسين من الباحثين بغية الاستقرار على الأبعاد التي ستكون هدفاً لمحاولات التحسين، هذا إلى جانب أن هذه المناقشة تحدد التغييرات التي نحتاجها لتقليل الفروق الرئيسة بين المناخ الفعلي والمناخ المفضل.

٤ - التدخل: وفيها يتم استخدام مجموعة من الإستراتيجيات المختلفة التي يهدف استخدامها وتدخلها إلى تحسين مناخ الفصل الدراسي، ومن ثمَّ مناخ المدرسة ككل.

٥ - إعادة التقييم: وفيها يتم تقييم تصورات المعلمين للمناخ الفعلي مرة أخرى، لمعرفة ما إذا كان المعلمون يتصورون مناخ فصلهم ومدرستهم بطريقة تختلف عن ذي قبل أم لا.

وبعد تطبيق الاستمارتين على المعلمين، يتم تطبيقهما مرة ثانية على التلاميذ للتعرف على آرائهم تجاه المناخ الواقعي والمناخ المفضل، وقد تُطبق أيضًا على بعض المديرين والإداريين، ثم تُجرى عملية مقارنة بين آراء المعلمين وآراء التلاميذ، واختيار الأبعاد التي ستضمنها محاولة التحسين والاستقرار عليها والبدء في تنفيذها، بهدف تحسين مناخ الفصل الدراسي ثم المناخ المدرسي ككل، وذلك لتهيئة المناخ المناسب لتحقيق الأهداف التربوية التي تشدها المدرسة.

دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية والسياسية:

إذا كان « المناخ المدرسي » هو تعبير عن نمط التفاعل بين أطراف المجتمع المدرسي وبنيته الأساسية، فإن بحثنا عن دور هذا المناخ في التنشئة السياسية والاجتماعية فلا بد أن ينبع من طبيعة ودور المؤسسة الأساسية التي يسودها المناخ، مما يقتضي أن نتوقف قليلاً أمام ما تتأهل به المدرسة، بحكم طبيعتها ووظائفها للمساهمة في عملية التنشئة.

فإذا كان الكبار قد ظلوا زمناً طويلاً يُعلمون الصغار ما سبق أن توصلوا إليه من المعارف والمهارات، لكنهم لم يستطيعوا الاستمرار في أن يكونوا هم « المعلمين » الوحيدين للصغار، ذلك أن المعرفة والمهارات كانتا قد بدأتا في التكاثر والتعقيد فكان من الضروري أن يهتدي الكبار إلى فكرة إيجاد مؤسسة تتفرغ هي لمهمة تربية الأبناء وتعليمهم، فمن هنا ظهرت المدرسة كمنظمة اجتماعية، وأصبحت وظيفتها توفير بيئة منتقاة تتكون من مجموعة خبرات لتنشئة الأجيال الجديدة على أنواع السلوك ووجهات النظر والقيم التي تعتبر على جانب كبير من الأهمية بالنسبة إلى حياة الجماعة.

وبتقدم الحضارة نمت وظائف هذه المؤسسة، وتطورت مسؤولياتها ومكانتها، إذ كلما ازدادت قدرة الناس على الكشف والتعلم ازدادت معيشتهم نمواً وتعقيداً وازدادت حاجتهم إلى الاعتماد على أجهزة التربية وإحاطتها باهتمام كبير، وقد حدث هذا في جميع أنحاء العالم حيث تعدت المصالح بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد، وظهر التخصص في مجالات المعيشة وفي ميدان المعرفة، واشتدت الحاجة إلى مهارات متعددة، للاضطلاع بعمليات الإنتاج المتنوع، ونمت فكرة المواطنة وعظمت مسؤولياتها، ومن ثمَّ حرصت كل دولة وكل مجتمع على رصد الأموال لفتح المدارس والمعاهد والتوسع فيها، وإعداد المعلمين، ووضع اللوائح والقوانين، وتنظيم الخبرات التربوية في صورة مناهج، وتوفير الخدمات التعليمية المساعدة، وإخضاع هذا كله لعمليات من الإشراف الفني، وتنظيمه في إدارة تتسلسل فيها المسؤوليات والسلطات.

على أن المدارس في أول عهدها كانت من شأن الهيئات الخاصة، وعلى رأسها الهيئات الدينية، وقد أسهمت هذه الأجيال عبر القرون في تربية النشء، ورفع شأن العلم والتعليم، غير أن الدول في العصور الحديثة أخذت تهتم بالتربية وترى أنها من مسؤوليتها، ولا سيما بعد النهضة الوطنية التي ظهرت في معظم أجزاء العالم منذ أواخر القرن الثامن عشر. وقد رأت معظم الدول أن الهيئات الخاصة مهما بلغت من حسن التنظيم يتعذر عليها أن تضطلع

بأعباء التربية وحدها، ولذلك فقد هبت إلى نجدة هذه الهيئات فأسعفتها أولاً بالمنح المالية، ثم قامت بإنشاء مدارس رسمية حكومية إلى جانب المدارس الخاصة.

وتختلف المدرسة عن الأسرة، وكلاهما من المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية المربية، فالأسرة جماعة «أولية»، أما المدرسة فهي جماعة «ثانوية»، فإذا كانت العلاقات في الأولى تتسم بالمباشرة والعمق والحرارة والاستمرار، لكنها في الثانية ليست كذلك، فالأعداد الكبيرة في المدرسة بطبيعتها، نسبياً إذا ما قورنت بالأسرة، لا تسمح بنشأة العلاقات العميقة الحارة بين وسطاء التربية، خاصة بين المدرسين والتلاميذ، كما أنها لا تسمح بنشأة مثل هذه العلاقة إلا بين أعداد محدودة من التلاميذ. هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية نجد أن تبدل المدرسين وتغيرهم من مادة إلى أخرى، ثم من عام إلى آخر، لا يسمح أيضاً لمثل هذه العلاقات أن تنمو، ثم من ناحية ثالثة، نرى المدرسة كتنظيم اجتماعي له وظيفة محددة لا ترحب بمثل هذه العلاقات؛ لأن تقويم وتقدير التلاميذ ومقارنتهم وتصنيفهم جزء أساسي من وظيفتها، وإن نشأت علاقات قريبة وعميقة بين المدرسين القائمين على هذا التقويم وبين التلاميذ فهذا أمر يؤثر في صحة وسلامة أداء المدرسة لدورها التقويمي.

ونحن مبالون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر المتعلم بوصفها رابطة ذات خصوصية تجمع بين المعلم والطالب؛ لأن أكثر ما يثير اهتمامنا هو بالطبع التقدم الذي يحرزه الطفل من معارف في نموه الجسدي الاعتيادي، وتقدمه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافيا والتاريخ وتحسين طباعه وعاداته في التهيؤ والاستعداد للأشياء، وفي النظام والمواظبة، فبمثل هذه المعايير نقيس عمل المدرسة. وإننا على حق في هذا، ومع ذلك فنحن بحاجة إلى توسع؛ لأن ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله، وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصاً وغير مقبول، فكل ما أنجزه المجتمع لنفسه قد وضع - برعاية المدرسة - رصيذاً لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانيات الجديدة التي تتفتح في المستقبل، حيث تتحد الروح الفردية والاجتماعية، ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقاً مع نفسه بأية صورة من الصور إلا إذا كان صادقاً في تيسيره النمو التام لجميع الأفراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع.

والمدرسة معهد للتربية والتعليم، لها قوانينها الخاصة بها، وأنظمتها التي تحكم سير العمل فيها، أنشأها المجتمع الممثل في جيل الكبار كي تقوم بتربية وتنشئة الأجيال

الجديدة بالدرجة التي تجعل منهم قوة تطوير للمجتمع وتنميته، وتحيلهم إلى طاقات تبث الحيوية والبناء والتقدم في خلايا المجتمع، وهي في كل ما تقوم به، إنما تتعاون وتتكامل مع سائر القوى والوسائط التربوية الأخرى في المجتمع، فلا تعتبر بأي حال من الأحوال بديلاً عن الأسرة، وإنما لها وظائفها الخاصة، مما يكمل دور الأسرة، ويعزز الهدف الكبير للأمة وهو أن تتوافر لأجيالها الجديدة (أوساط) تربوية على قدر عالٍ من الكفاءة والجودة المرتفعة.

والمدرسة صورة مكبرة للبيت حيث يجد فيها الطفل كثيراً من الإخوة، ويشاركهم في أعمالهم وألعابهم وحياتهم المدرسية، ويقاسمهم مسراتهم ورحلاتهم، ومشروعاتهم ومناظراتهم واجتماعاتهم، كما يجد مدرساً كالأب يشاركه ألعابه، ويرشده حيث يجب الإرشاد، ويشجعه حيث يجب التشجيع، ويعطف عليه حيث يجب العطف، وينتهاز كل فرصة ليعلمه ما ينفعه وما يضره ويقوده إلى الطريق المستقيم، ويبين له ما صعب عليه حينما يشعر بالصعوبة، ويجيبه إذا سأل، ويصحح هفوته إذا أخطأ، ويعظه حيث يجب الوعظ، وينهض به إلى الأمام، فيفتح أمامه السبل، ويشجع فيه حب البحث والعمل، وأداء الواجب والمثابرة، والاعتماد على النفس.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية؛ لأن شخصية الفرد لا تنمو تلقائياً، بل إنها تنمو نمواً اجتماعياً باكتساب هذا الفرد المهارات الاجتماعية والصفات الاجتماعية، نتيجة مروره في خبرات مختلفة في المجتمع الذي يعيش فيه. والغرض من التربية المقصودة في المدرسة هو توجيه هذه العملية - أي توجيه الخبرات التي يمر بها الأطفال والشباب، إلا أنه يلاحظ أن هذه الخبرات تتأثر باستمرار بنوع العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي توجد في المجتمع في ظروفه المتغيرة المتطورة، وعلى هذا الأساس يجب أن نؤكد أن نوع المواطن الذي نعمل على توجيهه في مدارسنا يتوقف على نوع المجتمع الذي نرغب في تنظيمه، والذي نعد هذا المواطن لأن يكون عضواً فيه. وبعبارة أخرى فإن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم علينا ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوي بحالة المجتمع الذي نعيش فيه، بجوانبها المختلفة.

وتتوافر في البيئة المدرسية جملة من الخصائص والمواصفات، التي تتميز بها عن غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى، مما يعينها على القيام بواجباتها في تشيئة الأجيال الجديدة، ومن هذه الخصائص والمواصفات:

أ - أنها بيئة تربوية مبسطة: فالطفل يحيا في مجتمع، وفي هذا المجتمع أسرار وألغاز كثيرة لا يعرف الطفل عنها شيئاً، يرى الصحف وفيها (كتابة)، يفتح كتب أبيه أو أخيه وفيها كلمات وأرقام لا يعي منها القليل أو الكثير. بل إنه يعيش في بيئة يتخللها التعقيد والتشابك، فيها الكثير مما لا يعرف عنه شيئاً، ومن ثمَّ يصعب عليه حياته. وإزاء هذه الصعوبة ترى المدرسة لزاماً عليها أن تبسط ما في المجتمع حتى يستطيع التلاميذ فيها فهمه وتحصيله. وتلجأ المدرسة إلى تسهيل المواد العلمية بوسيلتين:

الأولى: اختيار المواد التي تلائم عقلية المتعلم وتشبع حاجاته، واستبعاد المواد التي يتعذر عليه فهمها لعدم استكمال نموه العقلي.

والثانية: تصنيف المواد، وتدرجها من السهل إلى الصعب، ومن المدركات الحسية إلى المجردة.

وبهذا التنظيم تستطيع المدرسة أن تقدم برامج تعليمية، تنقل لهم عن طريقها التراث الثقافي في صورة مبسطة بعيدة عن التشويه، حتى إذا وصل المتعلمون إلى درجات أعلى من النضج العقلي قل التبسيط.

ب - هي بيئة تربوية مطهرة: فمع تعقد المجتمع، يتخلله شيء من الفساد، بحيث يعيش فيه الخير مع الشر والفضيلة مع الرذيلة. ولَمَّا كانت المدرسة حريصة على ألا تنقل إلى الجيل الجديد غير الخير والجمال، فإنها تسعى إلى أن تقدم له بيئة منقاة من الفساد ومطهرة من عوامل الانحلال. ويحتاج الطفل النامي إلى الحماية والرعاية حتى يتم نضجه، ويصبح قادراً على مجابهة ما في المجتمع من فساد. ولذلك فإن واجب المدرسة أن تقيه شر هذا الفساد والانحلال وتخلق له جوّاً مشبعاً بالفضيلة والتقوى.

إن هذا يعني أن على المدرسة أن تكون بيئة نظيفة، يظهر في كل عمل من أعمالها وفي كل ركن من أركانها أنها تتجه به نحو الأفضل، باعتبار أنها تسعى إلى تحقيق الصورة المنشودة للمجتمع.

ج - وهي بيئة تربوية متزنة: ويقصد بهذا هنا: إقرار الاتزان بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، وإتاحة الفرصة حتى يتحرر من اتكاليته على الجماعة المنزلية التي يعيش وسطها؛ ليتصل ببيئة أكثر اتساعاً، فالطفل يذهب إلى المدرسة حاملاً معه قيم أسرته متأثراً بظروفها الاجتماعية والثقافية، كما تأثر بمجتمع الرفاق الذين يلعب معهم.

وعلى المدرسة أن توجد نوعاً من التقارب بين مختلف التلاميذ ذوي المستويات

الاجتماعية والثقافية والخلقية المختلفة، وتحاول أن تقرب من أنماط سلوكهم مهتديةً في ذلك بما يتطلبه المجتمع من سلوك معين لتحقيق أهدافه. ثم هي تعمل على إعطائهم قدرًا من المعرفة ومن إكسابهم عادات واتجاهات صحية وعقلية وخلقية وتنمية انفعالية تحفظ لهم - كبشر - انزانًا وتكاملاً في نموهم، ولتفتح لهم آفاق الحياة الكريمة في مجتمعهم.

وما دامت المدرسة نظامًا اجتماعيًا، فقد حَرَصَ المجتمعُ على توفيرها لأبنائه منذ القدم، فلا بد أن ظهورها كان حتميًا للقيام بواجبات معينة، وهي ما نعني به هنا الوظائف، والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

١ - النقل الثقافي: ذلك أن استمرار المجتمع لا يعتمد فقط على عملية التناسل البيولوجي، وإنما يعتمد بدرجة رئيسة على استمرار ثقافته، بكل ما تحمله من مفاهيم وعادات وتقاليده وموروثات وعلوم ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات، وهنا تقوم المدرسة، عن طريق ما تُعلمه تلاميذها من مقررات بجزء كبير من عملية النقل والتواصل الثقافي، فضلاً عن دورها في هذا من خلال الحياة المدرسية نفسها.

٢ - التكامل الاجتماعي: ذلك أن المجتمع الحديث يتضمن في الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة، فهناك جماعة الرفاق، وهناك الجماعات المتعددة في القرية الواحدة، وهناك جماعات العمال، والمزارعين وغير ذلك، ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية، وأصحاب المذاهب الدينية، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات في العادات والتقاليد والآمال والقيم، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين، ولهذا أصبح من وظائف المدرسة أن توفر بيئة تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة، يعيش فيها الأطفال والشباب في خبرات منتظمة متسقة ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك. ثم إن من مسؤولياتها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة في سلوك هؤلاء الأطفال، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم في أسرته، ويتعرض لقيم مخالفة لها في مجال اللعب مع زملائه، ولقيم أخرى في الأماكن الدينية، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدي إلى اشتداد التنازع والتعارض في مستوياته وأحكامه واتجاهاته، ولهذا فإن هذه الوظيفة تحتم على المدرسة أن تقوم بدور فعال في تحقيق ما نسميه بالتكامل الاجتماعي بالقضاء على هذه المتناقضات فيما يقدم للتلاميذ.

٣ - النمو الشخصي: فإذا نجحت المدرسة مبدئيًا في نقل التراث الثقافي للأجيال بالطرق والوسائل العلمية السليمة القائمة على الفهم والنقد والبناء، وكذا تحقيق التكامل الاجتماعي بين أطفال الأمة مهما تباينت بيئاتهم الأسرية، فكل هذه العمليات تضع المدرسة أمام عنصر جديد من عناصر التشكيل الاجتماعي ألا وهو: العمل على زيادة النمو الشخصي للتلميذ سواء داخل بيئة المدرسة أم داخل بيئة المجتمع الكبير. وهذا ما أسرعت إليه المدرسة لحظة تسلمها عناصر الثقافة الإنسانية الأساسية عن طريق نشر العلوم المعرفية والعلمية في شتى المواد الدراسية، من خلال منهج علمي منظم وفقًا لكل الأهداف العلمية واحتياجات التلميذ والمجتمع، كما قامت بنشر العلوم الاجتماعية والإنسانية، ونجحت في مزجها في نسق واحد كوجبة شهية للتلميذ للعمل على تنمية إدراكه للواقع وصقل مهاراته، بل واكتسابه مهارات جديدة يصعب على أي مؤسسة اجتماعية أخرى أن تكسبها له.

٤ - تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فكثيرًا ما قامت التربية بوظيفتها في نقل التراث الثقافي ومساعدة الأفراد على تقبل أمور مستقرة والتسليم بها، غير أن ظروف الحياة الحديثة، وظروف مجتمعنا الحديث تتطلب منها القيام بوظيفتها في إيجاد درجة عالية من المرونة في أساليب الفرد واتجاهاته، حتى يصبح قوة في توجيه التغير الاجتماعي. وفضلاً عن ذلك فإن المدرسة في الوقت الحاضر ينبغي أن تقوم بهذه الوظيفة على أعلى درجة، حتى تستطيع أن تحدث التغير اللازم لتحقيق أعلى درجة من التقدم الاجتماعي.

إن التطورات الجديدة الحاصلة في المعرفة العلمية وفي مجال حياتنا القومية، وفي المجال العالمي كله، تؤثر على أساليب الزراعة والصناعة وعلى وسائل معيشتنا في ميادين الصحة والتفكير والعمل والأسرة. ثم إن ازدياد عدد السكان في بلادنا واتجاهاتنا الجديدة والنمو السريع في (التكنولوجي) ووسائل الإنتاج وتعدد الأنظمة والأجهزة وتطور وسائل الترويح والترفيه، والنمو المطرد في تشابك الشعوب والأمم في مجال الفكر والاقتصاد وتأثرنا به، وظهور نظم جديدة وسقوط نظم قديمة، كلها مراحل لا يناسبها أنواع السلوك التقليدي، ومن ثم أصبحت الأنماط الجديدة ضرورة. ولما كانت التربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة كان لا بد للمدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة.

٥ - تنمية القدرات الإبداعية: وهي وظيفة وثيقة الصلة بالوظيفة السابقة ومكملة لها، فإذا كان السلوك الاجتماعي يحتاج إلى مرونة تُمكنه من مواجهة التغير الاجتماعي، فالمؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية، القائمة في المجتمع، والتي يمكن أن تقوم بصناعية أو ثقافية

أو سياسية أو فنية، هي بحاجة إلى أفكار إبداعية، وكذلك الأمم. والإبداع في هذه المجالات جميعها هو إبداع علمي بمعنى أنه نتاج بيئة تحتكم إلى قوانين العقل والمنطق السليم، وترتكز في نظرتها إلى العالم على الفهم والمعرفة العلمية، والإيمان بجلال قيمة الإنسان.

والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لا بد أن تُنمّي لدى تلاميذها الفضول المعرفي أو حب الاستطلاع، حتى تتشكل عقولهم على أساس من الشغف بالمعارف الجديدة واستكشاف المجهول وحل كل ما هو مشكل في صبر ومثابرة. وهكذا يمكن أن يألّفوا عديداً من الظواهر والموضوعات المثيرة للحيرة والحافزة على التفكير ولفت الأنظار والاندھاش عن طريق الإثارة وتنشيط الخيال ومحاولة كشف الأسباب، وحدة الملاحظة والاستعداد لتناول المشكلات المعقدة، والاستمتاع بفرحة الوصول إلى حل وكشف المجهول.

٦ - توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية: ويكون ذلك بأن تقوم المدرسة بالكثير من الواجبات، نذكر منها:

أ - إتقان المدرسة لرسالتها في تعليم الأبناء، وحسن توجيهها لهم، وتجنّبها التلاميذ الفشل في حياتهم التعليمية، وتقديمها الخدمات التعليمية والتوجيهية السليمة التي تؤدي إلى نمو التلاميذ ونجاحهم بالفعل.

ب - فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي فرصة طيبة لتدرب التلاميذ على الأخذ والعطاء وإبداء الرأي وتبادل الأفكار والاقتناع والنقد والنقد الذاتي بوسائل سليمة.

ج - الإكثار من أوجه النشاط المتنوعة في المدرسة، حتى تشبع ميل التلاميذ وحاجاتهم المختلفة، إذ يختار منها كل تلميذ ما يناسبه ويزيد نموه.

د - إشراك التلاميذ في وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه نشاطهم، ومعنى هذا ألا تستبد السلطات العليا في المدرسة بأمر إدارتها، وإنما تجعل للتلاميذ نصيباً في وضع الأصول التي تتبع، أو على الأقل تجعلهم يرتضون القواعد عن طيب خاطر، بعد مناقشتها وفهمها وإدراك مغزاها.

هـ - نبذ طرق وأساليب التعلم التي من شأنها أن تنكر فردية التلميذ والتي تشجع على الأنانية والأثرة والتنافس البغيض بينه وبين غيره.

و - اتباع طرق وأساليب تعليمية من شأنها أن تقدر قيمة عمل كل فرد - حتى ولو كان ضئيلاً - وتؤكد التعاون بين التلاميذ واشترائهم في تحمل المسؤولية، ووحدة الهدف في

أذهانهم، ورغبتهم في الوصول إليه، كلُّ من الطريق الذي يرسمه والذي يرضى عنه غيره. وهذا يتضح في الأعمال الجماعية التي تتطلب عمل الجماعة متعاونة، وتحتاج إلى أوجه نشاط متعددة.

ز - عمل المدرس على معالجة التلاميذ المنزوين والمهجورين أو السليبين والمنكمشين، وكذلك معالجة التلاميذ الميالين إلى الاعتداء، حتى تسود الألفة والانسجام بينهم وبين زملائهم. وهذا يتأتى إذا كشف المدرس أسباب انحرافهم، واكتشف ميولهم، وتعرّف على مجالات مهاراتهم، وفتح أبواب إتقانها، وأدخل الثقة في نفوسهم.

ح - اتباع تقليد استقبال التلاميذ القدامى لإخوانهم الجدد استقبالا طيبا، ويمكن أن تدير المدرسة هذا الاستقبال في حفل بسيط، أو بتخصيص الساعات الأولى من أول يوم في العام الدراسي. ويتم في هذه الفرصة تعريف الجدد بالمدرسة بمرافقها، وأنشطتها، وتقاليدها، وسماتها المميزة.

ط - أن تتيح المدرسة لتلاميذها فرصة تبادل الزيارات المنظمة مع المدارس الأخرى، فهذا من شأنه أن يوقف التلاميذ على خبرات تلك المدارس، ويزيد روح المودة والألفة بينهم وبين أقرانهم خارج مدرستهم.

ويبدو من الواضح من خلال ما تبين لنا عن المدرسة، طبيعتها وخصائص بيئتها ووظائفها، أنه لا يوجد مظهر من مظاهر النمو الفردي لا يكون من اختصاص المدرسة، فالشخصية الإنسانية كلُّ متكامل، لا يمكن تقسيمه إلى أجزاء منفصلة، فالناحية المعرفية تؤثر وتتأثر بالنواحي الأخرى العاطفية والأخلاقية، ومن هنا يمكن النظر إلى العملية التربوية على أنها كلُّ متكامل لا يمكن تجزئته، وأن جميع مظاهر نمو الفرد يجب أن تدخلها المدرسة في اعتبارها؛ إذ لا تستطيع المدرسة أن تُعنى بناحية واحدة، بالغتها ما بلغت قيمة هذه الناحية، وينتج عن هذا أيضًا أن الخبرة التي يمر بها التلميذ في المدرسة لا يمكن أن تكون خبرة عقلية فقط، أو اجتماعية فقط، وإنما هي خبرة متكاملة تشمل جميع أجزائها وعناصرها، فالخبرة كلُّ متكامل، وهذا مبدأ مهم للغاية، وهو أن التربية تُعنى بشخصية التلميذ التي تهتئ له الفرص للمرور بها هي خبرة متكاملة أيضًا لا يمكن تجزئتها.

ثم إن تطبيق هذا المبدأ ليس معناه أن جميع الوظائف التربوية في المجتمع هي مسئولية المدرسة، فعلى الرغم من أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تكون وظيفتها الأولى والأساسية هي التربية، فإن غيرها من المؤسسات الأخرى يمكنها أن تقوم بدورها التربوي

المهم. ومشاركة المؤسسات الأخرى في مهمة التربية إنما يكون على أساس كفاءتها التربوية في هذا الصدد، فإذا لم تستطع المؤسسة الاجتماعية غير المدرسة أن تقوم بوظيفتها التربوية لانخفاض كفاءتها، فعلى المدرسة أن تقوم بهذا الواجب قيماً مؤقتاً، حتى تزيد هذه المؤسسة من كفاءتها، فتأخذ عن المدرسة هذا الجزء من المسؤولية لتقوم به، متعاونة مع المدرسة في هذا الميدان، مثال ذلك: أن هناك أنواعاً من الوظائف الخاصة بالأعمال التجارية والصناعية يمكن أن تقوم المؤسسات التجارية والمصنع بتدريب الأفراد عليها، بما لها من خبرة مباشرة ميدانية في تدريب الأفراد في هذا الميدان، هذه الخبرة التي تفوق ما للمدرسة في هذا الصدد، رغم أن هذه المؤسسات والمصانع ليست وظيفتها الأولى التربية. كذلك يمكن القول بأن مدارس الحضانه لا تؤدي مهمتها في العناية بالطفل من النواحي المختلفة كما تفعل الأسرة، فمن الخير أحياناً للطفل أن يبقى في أسرته - وفق شروط معينة - من أن يدخل مدارس الحضانه ويمر بنظام تربوي معين، والأسرة في هذا الصدد أقدر من الناحية التربوية في القيام بإعداد الطفل من مدارس الحضانه.

ولا بد أن يكون ما يُعلم بالمدرسة مرتبطاً بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً وإلا حادت المدرسة عن الهدف الذي من أجله أنشأها الإنسان، فجدير بالطرق التي تُتبع في المدرسة أن تكون قريبة الشبه بتلك التي مكنت الإنسان قديماً من التكيف مع البيئة التي عاش فيها، فقد تعلم بالملاحظة والعمل، ومعنى ذلك أننا نتوقع:

أولاً: أن يُشتق ما يتعلمه الطالب في المدرسة من بيئته حتى يكون ذا معنى وقيمة له.

ثانياً: أن تؤسس الطريق التي يتعلم بها الطالب بحيث لا تتعارض مع قوانين نموه الطبيعي، وأن تعمل على إتاحة الفرص أمام الإمكانيات بالظهور والتقدم.

وفي إطار هذا المعنى على الأقل تعكس التربية الكثير من الأحوال العامة للمجتمع، وبالتأكيد فيجب عند بدء العمل للمجتمع الكبير أن توضع في الاعتبار القيود التي يضعها المجتمع على الفرد وعلى سلوكه. والمدرسة التي لا توجد فيها قوانين وعقوبات أو أشكال للجزاء العقابي لا تُعد تلاميذها بالتأكيد لنوع المجتمع الذي سيشاركون فيه، والذي عليهم أن يجيبوا فيه بطريقة ما على تصرفاتهم. وبعض الإدراك العميق لهذه العلاقة الاجتماعية قد يساعد على تقاضي الثمن الباهظ من هذا النوع من التناقض الذي يبدو أنه يوجد على حد تعبير البعض بين الجماعة والمجتمع، ففي الجماعة يظل الناس متحدين بالضرورة رغم كل العوامل المفرقة، أما في المجتمع، فالناس « متفرقون بالضرورة »؛ حيث تختلف

ظروف وأحوال كل فرد عن الآخر إلى حد كبير، برغم كل العوامل الموحدة. وربما كان أحد الأهداف الرئيسة للمدرسة هو محاولة القضاء على هذه الازدواجية للإرادة والغرض، ومحاولة تطوير بعض الإحساس بالتطابق مع الآخرين ليس فقط في إطار المدرسة بل أيضاً مع الآخرين في المجتمع الكبير الذين يظهرون لأول وهلة «منفصلين بالضرورة».

ولا يمكن أن يتحقق ذلك بالأفكار المطولة عن المجتمع وجماعاته المعقدة، بل إن ذلك يمكن تحقيقه باستبعاد المقولة الخاصة بأن الناس في أدوارهم المتنوعة «منفصلون بالضرورة»، وبأن نتقبل بأننا أعضاء لبعضنا البعض، ومفهوم البعض «بالخروج على العالم» معقول، بشرط ألا ننظر إلى مؤسسة المدرسة كشيء منفصل في الحاضر عن المجتمع نفسه وبعيد عنه، فالمدرسة فعلاً بُعد مهم للمجتمع، والعملية التربوية في قسم منها على الأقل هي محاولة لتسهيل مرور الطفل إلى المجتمع، ومن خلال المجتمع، ولذلك ففي الإمكان رؤية عمل المدرسة بدرجة متزايدة كمحاولة لجعل كل طفل واع اجتماعياً من خلال سيرته المدرسية، بطريقة لا ينظر بها إلى المدرسة كظاهرة منعزلة «بل متحدة بالضرورة» مع المجتمع الكبير.

وعلى الرغم من المحاولات التي تبذل لربط المدرسة بالمجتمع، فما زالت بينهما فجوة. ويمكن تشبيه الموقف الراهن بجزيرة تتصل بالشاطئ الكبير بجسر، والجزيرة هي المدرسة، والشاطئ الممتد هو المجتمع، ويذهب الأطفال إلى هذه الجزيرة في الصباح ويعودون منها بعد الظهر، أو العصر، حيث تخبو الحياة فيها إلى اليوم التالي. بل إن هذه الجزيرة لا يؤمها سكانها المؤقتون إلا جزءاً من السنة، وتموت في معظمها الحياة في الإجازات والعطلات. إننا نتطلع إلى اليوم الذي تقترب فيه هذه الجزيرة من الشاطئ، فلا يكون الجسر عائقاً يمنع الأفراد من الوصول إلى الجزيرة في غير المواعيد الرسمية، وعندما يحدث هذا، فمن المؤكد أن الحياة في الجزيرة سوف تكون أكثر فاعلية وبهجة، بل إن الشاطئ ذاته سوف يحس تغييراً لصالحه.

النمط الإداري:

تعتبر مصر من أقدم بلدان العالم معرفة للدولة وللتنظيم الحكومي، بفعل ظروف تاريخية وجغرافية متعددة نجد تفصيلاً لها في موسوعة الراحل جمال حمدان المعروفة بـ «شخصية مصر»، فضلاً عن دراسات أخرى تشير إلى بذر بذور انفراد بالسلطة وتصرفها من منطلق أنها وحدها البصيرة بحقائق الأمور، لها حق التسلط، وعلى الجميع واجب الانصياع والطاعة،

مما صوره القرآن الكريم في تلك الآية: ﴿مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَىٰ﴾ [غافر: ٢٩]، اعتماداً على ثقته بموقعه من المنظومة المصرية الكلية ﴿يَقَوْمُ أَلَيْسَ لِي مُلْكٌ مِّصْرَ وَهَٰذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِن تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ [الزخرف: ٥١]، وأصبح لقب حاكم مصر « فرعون » سمة تطلق على النمط الاستبدادي، كأن نَصِفَ فلاناً بأنه قد « تفرعن »، أي أصبح مستبدًا.

ولظروف تاريخية متعددة، ترسخ هذا النمط من النظر السلطوي، إلى الدرجة التي كاد أن يُحوّل كل من يدير عملاً إلى « فرعون » صغير، وكأننا أصبحنا أمام تلك الحالة التي يصفها « فرويد »، « بالتوحد مع المعتدي »، فالذي يقع عليه فعل القهر، ويعجز عن دفعه ومقاومته يتمثل شخصية قاهره، فيمارس القهر بدوره على من يُلَوْنَه في المرتبة والمستوى.

وعلى الرغم من هذا فلم تعرف « المدرسة » المصرية في العصور الإسلامية شيئاً من هذا، مما يقتضي بحثاً ودراسة، لكننا نكتفي هنا بالإشارة إلى أن المدرسة قد انفكت من إसार الدولة، حيث لم تنشأ في كنفها بالدرجة الأولى، وإنما اعتمد إنشاؤها على تبرعات أهل الخير من القادة والأغنياء، حتى ولو كان المنشئ حاكماً، فقد كان العمل يتم لا من منطلق الدولة وإنما من منطلق العمل الخيري الذي يأتيه الإنسان فرداً.

لقد وفر هذا مناخاً طيباً لإنشاء علاقات وأنماط تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، يقوم على الاحترام والتقدير والاعتزاز بالذات والبعد عن أساليب التزلف والتملق، وغياب عن مشاعر الخوف والرهبة؛ ذلك لأن التمويل كان مستقلاً عن الدولة، وبالتالي ابتعدت قبضتها عن مؤسسات التعليم، اعتماداً على ما كان الوقف يقوم به من تمويل.

لكن مصر إذ عرفت المدرسة الحديثة على النمط الأوربي في عهد محمد علي، وأشرفت الدولة على كل صغيرة وكبيرة تتصل بها، فضلاً عما اتسم به الحكم من إيغال في السطوة، عاشت المدرسة مناخاً استبدادياً لم نره من قبل، إلى الدرجة التي كان النظام في كل مدرسة هو النظام العسكري الصارم، المتمثل في « القبض » على من تريد السلطة إلحاقه بالمدارس عنوة لا اختياراً، وتطبيق نظام العقوبات العسكرية على المخطئ من التلاميذ، بل وسارت مستويات المدرسين والتلاميذ مثلها تماماً، مثل ما يحدث في المؤسسات التعليمية العسكرية.

وهكذا بدأ الترابط بين الدولة والتعليم، بحيث يكون التعليم تابعاً لها مؤتمراً بأوامرها، يقدّ سياسته على قُدّ سياستها، وكأنه يقوم بدور « الترزي » الذي يُفصل شخصيات الأجيال الجديدة وفقاً للمقاسات التي يريدها الزبون، الممول.

فلما وقعت مصر فريسة للاحتلال البريطاني عام (١٨٨٢ م)، كان من الطبيعي أن تسود المدرسة أجواء قهر واستبداد حتى يتحقق بذر المذلة والاستكانة والسلبية والطاعة، مما يُسهل للاحتلال مهمته الشيطانية، وبذلك ترسخت علاقات التبعية من المدرسة إلى الدولة، مما كان له أثره في اتجاه الحركة الوطنية المصرية إلى إنشاء مدارس « أهلية »، لا بدافع التجارة كما هو حادث الآن، ولكن بدافع تحرير المدرسة من قبضة الدولة التي كان المحتل يسيطر عليها.

ومن هنا كان من أبرز جهود الحزب الوطني على يد مصطفى كامل، ثم خليفته من بعده محمد فريد هي إنشاء المدارس كصورة من صور النضال الوطني ضد الاحتلال. وتأبى الظروف إلا أن يمتد النمط الحاكم، حتى في ظلال ثورة قامت للتحرير، بدءاً من عام (١٩٥٢ م)، فالقائمون بها عسكريون، وأوكل أمر التربية والتعليم في سنوات الثورة الأساسية إلى أحد ضباط مجلس قيادة الثورة (كمال الدين حسين)، بحيث لم تنح للمدرسة فرصة أن تعيش أجواء بعيدة عن مناخ السلطة الفردية وأساليب الفرض والإملاء ووجوب الطاعة، وإلا اعتبر المخالف من معسكر الثورة المضادة!

وعرفت المدرسة في مصر نمطاً معيناً من الإدارة، هو ذلك النمط الاستبدادي المنفرد بالسلطة تجاه من يُلونه، لكنه هو نفسه يقف موقفاً مغايراً تماماً تجاه من يعلونه من مستويات إدارية.

هنا يضع مدير المدرسة في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ولذلك يضع من الخطط والسياسات ما يحقق هذه الصورة ولا يحيد عنها، ويعرف المدرسون في هذا النمط من الإدارة موقفهم من مديرهم، فهو يظهر الود والصدقة والترحيب لمن يتفق سلوكه وهذه الصورة، ويظهر الجفوة وعدم الرضا لكل من خالفه في الرأي والسياسة^(١).

واجتماعات هيئة التدريس في هذه المدرسة اجتماعات قصيرة، يعطي فيها مدير المدرسة ما يريد إعطائه من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز، وكأنها حقائق غير قابلة للنظر والنقد، ينصرفون بعدها لأعمالهم، ولا يخطط في العادة لمثل هذه الاجتماعات، بل تسير من وحي الساعة حين يرغب المدير في ذلك، ويتناول مدير المدرسة عادة كل ما يتعلق بالمدرسين والتلاميذ، بالمناقشة الخاصة مع من يصطفيهم من أعضاء هيئة المدرسة، ويصدر قراراته في هذه الأمور المهمة نتيجة لهذه المناقشة أو بدونها.

(١) وهيب، ومرسي: ص ١٠.

ومدير هذه المدرسة رجل يهتم بالفاعلية في الإدارة، ولذلك يضع من الطرق والوسائل ما يحقق سير المدرسة سيرًا منتظمًا دقيقًا، وهو متحمس لعمله إلى درجة عالية، يقوم بالتفتيش على كل صغيرة وكبيرة بالمدرسة ليتأكد من سير العمل في الطريق المرسوم.

ومثل هذا المدير رجل ذو رؤية أحادية للسلطة، ذات الاتجاه الواحد، من أعلى إلى أسفل، بحيث لا تعرف ما يسمى « بالتغذية الراجعة »... إنه يعتقد دائمًا أن من واجبه تقرير ما يجب أن يعمل في المدرسة، وأن يخبر المدرسين بما يجب عليهم عمله وكيفية أداء هذا العمل. والإدارة المدرسية في نظر هذا المدير عملية إصدار للقرارات والتعليمات، والتفتيش للتأكد من تنفيذها، وأن كل شيء يسير وفق ما هو محدد له من قبله هو ومن يعلوه.

مثل هذا النمط الإداري، يفرز مجموعة من السلوكيات والقيم المناسبة له...

منها: التخلي عن أن يسعى العاملون إلى النظر النقدي فيما يسمعون ويشاهدون من أقوال وأفعال، حتى لا يُغضبوا المدير وهيئته...

ومنها: ترسيخ قيم الطاعة غير القائمة على الفهم والاعتناع، وإنما على الخوف..

ومنها: بذور الجبن، والتردد، والسلبية، والتقوقع على الذات، والخوف من الإقدام على أية مبادرات، والكذب كوسيلة لدفع الخطر وجلب المنفعة، فضلًا عن النفاق استجابة للرضا وحسن التقدير.

ولقد كان هذا حافزًا لأحد علماء النفس الاجتماعي هو « ميلجرام » Milgram في كتابه Obedience to Authority، فكشف عن أن ترسخ نمط الطاعة، من شأنه أن يولد نزعة إلى العنف^(١)، وهو أمر لا يتناقض مع قولنا أن هذا النمط القائم على القهر يزرع الجبن والخوف، ذلك أن لا بد أن يتوافر لدى البعض من المقهورين نزعة لا شعورية في التخلص من السلطة. وفي المدرسة بصفة خاصة، لَمَّا كان التلاميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية لا يملكون ذلك، تراهم يتوجهون بمشاعرهم العدائية إلى صور أخرى للسلطة ورموز لها، مما نراه في الاعتداء على بعض المرافق بالمدرسة، والاعتداء على بعضهم بعضًا، والميل إلى المعاندة، وربما يتجه إلى إيذاء الوالدين بطريق غير مباشر بأن يوجعهم بإهماله، وسوء نتائجه ليقينه بأن مثل هذا الأمر يؤلمهم أشد ما يكون الألم.

أراد ميلجرام أن يعتمد على المنهج التجريبي في بحث القضية، فلدراسة الطاعة بأكثر الأساليب بساطة كان عليه أن يهيئ وضعًا يأمر فيه شخص شخصًا آخر كي يقوم بعمل يمكن

(١) عبد السمیع، ص ٥٢.

ملاحظته وقياسه والتحكم في الظروف التي تحيط به، حيث يمكن وضع الطاعة في مواجهة عامل قوي آخر يشكل ظروف العصيان.

من هنا فقد كانت « الحيلة الذهنية » التي رغب عالمنا أن يضعها موضع التنفيذ، وذلك بأن يحضر إنسان ما إلى معمل علم النفس، فيصدر إليه أمر بأن يتصرف بقدر من القسوة تجاه إنسان آخر، ويكون هناك تدرج في القسوة، مما يمكن أن يؤدي إلى تزايد في الرغبة في التمرد، حيث تواجه الطاعة بمبدأ يقول: « لا تؤذ إنساناً بلا حول ولا قوة ما دام لم يكن سبباً في توجيه إيذاء إليك ».

وعند حد معين من المنتظر توقف الشخص عن الطاعة والانسحاب من التجربة، ويصبح التساؤل هو: ما الحد الذي يأبى الشخص عنده أن يمارس العنف بالأمر؟، بمعنى: ما الحد الذي عنده نتوقف عن الانصياع؟

اعتمد عالمنا على « تصميم تجريبي » خاص، كانت الأداة فيه جهازاً بدأ أنه مولد كهربائي به لوحة تضم ثلاثين مفتاحاً تتدرج من (١٥ إلى ٤٥٠) فولت، وكتب بالحروف على كل مجموعة من المفاتيح شدة الصدمة الكهربائية التي يمكن أن تولدها، وهي تتدرج من « خفيفة » إلى « خطرة »، إلى « حادة »، إلى المفاتيح الأخيرة، وكتب عليهما بالرموز علامة (***) كدليل على شدة الخطورة، ومع الضغط على كل مفتاح تظهر مجموعة من الأضواء، ويتأرجح مؤشر، ويصدر أزيز، والجهاز مسجل عليه اسم الشركة، ومكان الإنتاج، والموديل، والمخرجات الكهربائية.

وما كان ذلك إلا للإيهام بأن الجهاز حقيقي، وأن ما يصدر عنه يسبب ألماً شديداً. بالنسبة لإجراءات التجربة، استعان الباحث بعدد من المساعدين الذين درّبهم تدريباً متميزاً، فمنهم من يقوم بدور المجرب، ومنهم من يقوم بدور المفحوص، وأعلن عن حاجته إلى متطوعين في مقابل مكافأة مالية للمشاركة في التجربة، واستجاب ما يقرب من ألف شخص من مستويات وأعمار وفئات مختلفة.

يقول الباحث أن اتهام شخص مثل « إيمان »، نجم التعذيب في ألمانيا النازية بأنه شخص سادي، ليس صحيحاً تماماً. إنه أقرب إلى أن يكون بيروقراطي الشخصية، محروماً من الخيال، وهو موظف كبير يجلس على مكتبه ويمارس عمله ببساطة، وتأخذ الأوامر التي يصدرها - بناء على الأوامر التي يتلقاها - مسارها في تسلسل طبيعي إلى آخر موظف، ذلك

الذي يقوم بالتعذيب الفعلي للبشر، وفي وسع أي منا أن يرفض مثل هذه النظرية لشخصيته^(١)، كما أنه في وسع أي منا أن يرفض من بعيد أن يقوم بالدور الذي قام به المعلمون في التجربة الحالية.

إننا - ربما - نتصور أننا عند أول بادرة لإحساسنا بأن الطرف الآخر في التجربة يشعر بالألم، فإن استجابتنا الفورية ستكون التوقف عن مواصلة التجربة والانسحاب منها تمامًا. وهذا التوقع أمر طبيعي، وداخل في الاعتبار، إذ قام عالمنا بإلقاء محاضرة شرح فيها ما يتصل بجوانب التجربة، وطلب من الحضور أن يعطوه توقعاتهم عن استجاباتهم للتجربة، وكان الحضور مكونًا من ثلاث فئات: مجموعة من المحللين النفسانيين، ومجموعة من طلاب الجامعة، ومجموعة من أصحاب المهن من أبناء الطبقة الوسطى. وتوقع كل من الحاضرين أنه لن يستمر عند حد معين نتيجة لشعوره بالتعاطف والرحمة ورفض الظلم.

أرجع عالمنا هذا التوقع إلى أن الكثرة الغالبة من الناس يميلون إلى أن يروا أنفسهم في صورة مثالية، يتسمون بالعدل، وهذه الصورة أسقطها الحاضرون على غيرهم من الناس، فحين سُئلوا عن توقعاتهم لاستجابات من تطوعوا للتجربة، قالوا: إنهم سوف يرفضون الخضوع للأوامر، فيما عدا المصابين منهم بأمراض نفسية واضحة، وقال المحللون: إنهم سوف يتنبأون بأن معظم المتطوعين سوف ينسحبون بعد الفولت (١٥٠) الذي يطلب فيه الضحية المتعلم أن يخلي سبيله ويترك التجربة.

ومع ذلك، فقد جاءت النتائج على غير ما تم توقعه، إذ واصل التجربة بعد الفولت (١٥٠) عددٌ كبير، بل لقد واصل البعض إلى الفولت (٤٥٠)، فما تفسير ذلك؟

ربما يعود ذلك إلى أن الناس الذين يعيشون حياتهم اليومية من غير أن يحملوا عداً شديداً لأحد، يحتمل أن يصيروا قُوًى مدمرة في يد بعض المؤسسات أو التنظيمات أو الأفراد. بل إنهم، عندما يعرفون تأثير ما فعلوه على غيرهم، ربما يستمرون بما لا ينسجم مع معاييرهم الأخلاقية، وقليل منهم من يستطيع مقاومة السلطة. وفي هذه الحالة، تلعب مجموعة من أنواع الكف ضد العصيان دورها، بحيث يبقى المرء في وضعه مجبراً على الطاعة^(٢).

لقد استمر أشخاصٌ كثيرون على طاعتهم للمجرب، لماذا؟

ربما يرجع ذلك لأسباب: فهناك مجموعة من العوامل تربط الشخص بالموقف: عامل

(١) عبد السمیع، ص ٥٥.

(٢) عبد السمیع، ص ٥٦.

الأدب من جانب المفحوص، والرغبة في البقاء على وعده الأولي بمساعدة المجرب، والشعور بالحرج من الانسحاب... إنها عوامل قد تبدو بسيطة، لكنها تصور في واقع الأمر عوامل قهر نفسي، فكأننا مكلفون بأن نكون « مؤدبين » - قسراً - حتى نتجنب الإحراج.

ومن قبل، كتب مفكرنا العظيم ابن خلدون في مقدمته ناقداً استخدام القسوة في معاملة التلاميذ، على أساس ما يترتب عليها من آثار مدمرة للشخصية، وكان ذلك من خلال فصل عنوان له بـ (فصل في أن الشدة بالمتعلمين مضرة بهم) !

كان أبرز ما جاء في هذا الجزء (ص ٥٠٨) : « ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيلاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين ».

وقد كشفت بعض الدراسات عن عدد من السمات التي تميز نتائج ما تفرزه الإدارة القائمة على التسلط، وتلك القائمة على التسامح في غير تراخ^(١):

١ - الاستقلال والتبعية: فيكون هناك ميل كبير للاستقلال يظهره الطلاب الذين تسود مدارسهم درجة عالية من الحرية المنضبطة، وعلى خلاف ذلك يُبدي الطلاب، الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة، نزعة إلى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جداً.

٢ - النزعة الاجتماعية والميل إلى العزلة: فهناك ترابط كبير بين أجواء التسامح المدرسية وميل الطلاب إلى التعاون الفعال مع الآخرين: فالطلاب الذين يعيشون طويلاً في بيئة مدرسية متسامحة، يبدون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والمبادرة والتكيف، وعلى خلاف ذلك يُبدي الطلاب الذين تربوا تربية قاسية ميلاً كبيراً إلى العزلة الاجتماعية.

٣ - المواظبة والإحباط: فيعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج من الشخصية قادر على توظيف طاقة متوازنة، وعلى الاستمرارية الذهنية في مجابهة المشكلات بصورة

(١) وطفة، ص ٧٠.

فعالة، وعلى خلاف ذلك يفعل الإحباط فعله في سلوك الطلاب الناشئين في بيئة قاسية، ويدفعهم هذا الإحباط إلى التراجع والاستسلام إزاء المواقف الصعبة.

٤ - ضبط الذات والاضطرابات الانفعالية: فقد بينت الدراسات أن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الطلاب الذين تعلموا في أجواء مدرسية تشبع بالديموقراطية، وبالتالي يمكن الملاحظة أن الطلاب الذين عاشوا في وسط بيئة مدرسية متصلبة، قلما يستطيعون تحمل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها، التي توجد عند الطلاب الذين عاشوا في بيئة ديموقراطية.

٥ - الاندفاع الإيجابي والجمود السلبي: حيث تظهر البحوث النفسية أن الإدارة الصارمة تكبت الطاقة، وتدفع الطلاب إلى حالة جمود سلبية، حيث يلاحظ أنهم أكثر ميلاً إلى التداعي والكسل والابتعاد عن كل النشاط الإيجابية، وعلى خلاف ذلك يتميز طلاب البيئات المتسامحة بامتلاكهم لنزعة إيجابية و طاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الإيجابي.

٦ - الإبداع والتوقيفية: فيكون التباين في هذا المستوى على أشده حيث تبين إحدى الدراسات أن (٣٣٪) من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية، وأن هناك (٢٪) من المبدعين ينتمون إلى عائلات متصلبة في العملية التربوية.

٧ - المودة والعداوة: حيث يظهر الطلاب الذين تعرضوا للقسر التربوي عدوانية أكبر من هؤلاء الذين عاشوا في بيئات متسامحة، ويظهر الطلاب أبناء المدارس المتسامحة درجة عالية من المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين.

٨ - الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق: ويبدو هذا واضحاً وبصورة ملموسة بين الطلاب وفقاً للوسط التربوي الذي ينتمون إليه، فالذين تربوا في بيئة ديموقراطية يملكون إحساساً متعاضماً بالأمن والاستقرار، وعلى خلاف ذلك يشعر أبناء الأوساط الصارمة بالقلق والتوتر.

٩ - الحزن والفرح: كلما تدرج الطلاب في سلم الانتماء إلى أوساط متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم ووجودهم والعكس صحيح^(١).

وفي تقرير عن الإدارة المدرسية في مصر، سجل المجلس القومي للتعليم والبحث

العلمي، عددًا من السليبات التي تشل يد الإدارة عن القيام بمسئولياتها بكفاءة واقتدار، فضلًا عما تفرزه من أجواء غير صحية لحسن تأدية العملية التعليمية، من ذلك:

أ - كثرة عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة، بل في الفصل الواحد، فبعض المدارس تضم آلاف التلاميذ، وبعض الفصول يصل عدد تلاميذها سبعين وثمانين، ولكل هذا تداعياته في الإدارة والتدريس والعمل والنشاط.

ب - عدم توافر الإمكانيات المادية والتجهيزات في المدرسة، فهناك مدارس بلا أسوار، وبلا دورات مياه، وبعضها أثاثه خرب، لا يشجع التلاميذ على البقاء في الفصل، فضلًا عن سماع المدرس أو فهم شرحه، وهناك تقارير كثيرة تفيد ذلك.

ج - العجز في المدرسين، فهناك بعض المدارس ينقصها العدد اللازم من المدرسين، وبعضها لا تستقر أوضاع المدرسين فيها إلا بعد مضي وقت طويل من بدء الدراسة، وبعض المدرسين غير مؤهلين التأهيل المناسب، فضلًا عن ضعف معنوياتهم وقلة أجورهم.

د - ضعف التجهيزات الإدارية بالمدرسة أو عدم وجودها، مثل الفاكس، أو آلات تصوير وطباعة، وإذا وجدت فقلما يوجد من شغلها أو يصونها.

هـ - ضعف التدريب للمتقدمين لشغل وظائف مدير المدرسة أو وكيلها أو عدم كفاءته، وعدم التسلسل في شغل الوظائف الإدارية كما يرقى مدير مدرسة مثلاً، من التوجيه الفني إلى إدارة المدرسة أو العكس، مما يجعل بعض مديري المدارس على غير خبرة بمجال الإدارة المدرسية.

و - عدم رغبة بعض مديري المدارس في تحمل المسؤولية، وإحالة جميع الأمور إلى السلطات الأعلى في المديرية أو الإدارة التعليمية. وبالعكس أيضًا، عدم رغبة القيادات التربوية في المستويات الأعلى لإعطاء سلطات كافية لإدارة المدرسة.

ز - عدم وجود خريطة تنظيمية توضح واجبات وسلطات المستويات الإدارية المختلفة بالوزارة، أو عدم اطلاع المدرسين ومديري ونظائر ووكلاء المدارس عليها.

ح - ضعف الكفاءات المهنية والفنية عند بعض القيادات الإدارية بالمدارس.

ط - كثرة وتلاحق القرارات الإدارية والتنظيمية التي تصدر من الإدارة المركزية أو مديريات وإدارات التعليم.

ي - عدم رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة في تسيير أمورهم، وكذا عدم

رغبة مديري بعض المدارس في عقد مجلس الآباء والمعلمين إلا إذا كانوا محتاجين لبعض التمويل.

ك - ضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى في مديريات وإدارات التعليم في إدارة المدرسة، وبالتالي عدم رغبة هذه المستويات في إعطاء إدارات المدارس مزيداً من السلطات لتسيير أمورها أو تفويضها بعض السلطات.

وتحفل الكتابات المختلفة بالعديد من الدراسات التي من شأنها أن تُفَعِّل دور القيادة الإدارية للمدرسة بحيث تكون مهياً بالفعل لأن تسهم إسهاماً جاداً بالتنشئة السياسية والاجتماعية، ودون أن ندخل في تفاصيل الأعمال الإدارية، فسوف نشير إلى بعض ما يتصل بالمناخ المدرسي المهيئ للتنشئة الإيجابية، وهي تقوم على مقولة معروفة؛ مؤداها: لا تنه عن خلق وتأتي مثله، وكذلك: فاقد الشيء لا يعطيه.

فمما يعين على « ديموقراطية » إدارة المدرسة أن تحرص على تفويض واضح بالسلطة، وتعين محدد للمسئوليات التي تتناسب معها، وذلك يعني أن يعي كل أعضاء المجتمع المدرسي، من نُظَّار ومديرين وموظفين وفنيين ومعلمين وطلاب، ماهية واجباتهم ومسئولياتهم، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يعرف كل الأشخاص الذين يتمتعون بسلطة ما مجال سلطتهم، والدور الذي يقومون به في تنظيم المدرسة، ومن المستحسن تدوين كل المسئوليات المطلوبة من الموظفين بواسطة السلطات الإدارية العليا وبواسطة المدرسة ذاتها.

إن التنظيم الجيد، وتوزيع المسئوليات، وتفويض السلطات، كل هذا يجعل الطلاب يعيشون بنية أساسية للتنمية الديموقراطية.

ولأن التنشئة السياسية الصحية لا بد أن تعتمد على قيام المدرسة بدورها الأساسي في العملية التعليمية، كان على إدارة المدرسة ألا تنسى في أي لحظة من اللحظات أنها ما كان لها أن توجد إلا من أجل « تعليم الطلاب »، ومن ثَمَّ فإن العمليات الإدارية المختلفة ليست مطلوبة في حد ذاتها، بل هي جميعاً أدوات تعين على تحقيق الهدف الأساسي ألا وهو التعليم، بمعناه العلمي الذي يتجه إلى التنمية المتكاملة الشاملة لشخصية التلميذ.

ومما يساعد على هذا أن يسعى المسؤولون عن السلطة بالمدرسة إلى طرح أسئلة على أنفسهم يتبينون عن طريقها مقدار - وكيف يؤدون - ما هو منوط بهم بالفعل، مثل^(١):

(١) فوكس وآخرون، ص ٢٩.

- هل يراعى في توزيع التلاميذ على الفصول إعطاء الفرصة للمدرسين لمراعاة الفروق الفردية بينهم لأقصى حد واستخدام طرق التدريس المناسبة؟
 - هل روعيت العدالة في توزيع العمل على المدرسين؟
 - هل أعدت الوسائل التي يعرف عن طريقها المدرسون الحقائق التي يرغبون التعرف عليها والتي تساعدهم على إقامة العلاقات العامة الطيبة؟
 - هل أعدت للمدرسين التسهيلات من حيث الوقت والمكان ليستخدموها في مداولاتهم مع الطلاب؟
 - هل يُسرت للطلاب، بالإضافة إلى مداولاتهم مع المدرسين الاستفادة من الخدمات التوجيهية؟
 - هل تتعارض الأعمال الأخرى المسندة إلى المدرسين تعارضاً شديداً مع واجبهم التعليمي؟
- كذلك لابد من الوعي بأن عملية توجيه أنواع النشاط التعليمي، تختلف كثيراً عن عمليات التوجيه في الصناعة والتجارة؛ إذ لا يمكن اعتبار التلاميذ متماثلين، فكثير من الفروق الفردية بينهم لا يمكن أن تمحى أو تعدل لتناسب البرنامج المدرسي، وليس من الحكمة في أكثر الظروف أن تحاول محوها أو تعديلها كثيراً. وعلى ذلك، فعملية التعليم تتضمن ملاءمات لا حصر لها لأنواع النشاط التعليمي لحاجات الطلاب الفردية وللمواقف المدرسية المختلفة، ويتطلب هذا تدبيراً إنسانياً ماهراً من جانب المدرسين يحتاج بدوره إلى نوع من الموظفين المدربين تدريباً على درجة عالية من الكفاءة.
- وهذا ما يوجب على مسئولى السلطة المدرسية أن يطرحوا على أنفسهم تساؤلات؛ مثل:
- هل يعترف بأهمية العلاقات العامة في تخطيط سياسة المدرسة وتنفيذها؟
 - هل يعترف بأن المدرسة واحدة من عدة هيئات متعاونة تلعب دوراً في الخبرة التربوية الكلية لموظفي المدرسة؟
 - هل وضعت الترتيبات لحل المشكلات التي قد تقوم بسبب تداخل أنواع النشاط المختلفة المستعملة بالمدرسة؟
 - هل اتخذت خطوات محددة نحو تشجيع العمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة؟

هل يعترف تمامًا بما قد يشعر به البعض من الطبيعة الغامضة لكثير من نتائج العملية التربوية؛ مثل: التعاون والجد والاحتمال والابتكار والاعتماد على النفس؟

ولعل «هم» تصحيح وإعادة الهيكلة الإدارية، هو ما أصبح مسيطرًا على تفكير كثيرين في الإدارة التربوية، مستفيدين في ذلك بهذا التزاوج الذي بدأ يحدث بين عدد من العلوم مع الهندسة، فأصبح هناك ما يعرف بإعادة هندسة العمليات الإدارية، كخطوة أساسية للتأثير في النمط الإداري وتوجيه المناخ المدرسي.

وتعتبر عملية مهمة؛ لأنها بمثابة أحد المداخل المهمة للتغيير التنظيمي، والتي تسعى إلى تحقيق تمايز تنافسي في بيئة العمل^(١).

وإعادة الهندسة عملية تهدف إلى إعادة التصميم الجوهري للعمليات الإدارية، وتعتبر مثل هذه العملية مناسبة في المواقف التي تكون فيها البيئة سريعة التغير والاستجابة.

وهذه العملية يمكن أن تعيد تشكيل وتصميم عملية الخدمات والتدريس والتعليم في منظومة التعليم، والتطوير التكنولوجي، وتكلفة التعليم، وتعد المنافسة العالمية وتوقعات المجتمع هما من العوامل الرئيسية في تحويل عمليات التعليم إلى عمليات إعادة للهندسة. وتتضمن هذه العملية:

- ١ - البدء من جديد، أو من نقطة الصفر.
- ٢ - التفكير بصورة جديدة أو إعادة التفكير بشكل أساسي.
- ٣ - إعادة تصميم العمليات الإدارية جذريًا.
- ٤ - التخلص من بيروقراطية العمل.
- ٥ - التحديد والاستغلال الأمثل للكفايات والإمكانات الأساسية.
- ٦ - تحفيز العاملين ومشاركتهم في عملية صنع القرارات.
- ٧ - إشباع حاجات العملاء.

المنهج الخفي:

المنهج على وجه العموم هو: مجموعة الخبرات العملية والنظرية التي يمر بها التلاميذ في المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلم، مما يتسع ليضم الكثير من المؤثرات على سلوك

(١) سلامة عبد العظيم، ص ٢٧.

التلاميذ، وإن كان المفهوم العام الدارج بين الناس هو ذلك الذي يكاد يرادف بين « المنهج » و « المقرر » الذي يضمه الكتاب المدرسي إلى حد كبير.

والمنهج بهذا المعنى، سواء بالمعنى المتسع، أو المعنى الضيق، هو ما يتم إلزام السلطات التعليمية، المدارس، بمن فيها من المعلمين والتلاميذ به، وهو بطبيعته علني، ويتم امتحان الطلاب فيه في آخر الفصل أو العام الدراسي، وبناء على نتيجة الامتحان تحدد الخطوة التالية.

لكن علماء التربية وخبرائها كشفوا منذ ما يقل قليلاً عن نصف قرن أن هناك « منهجاً » آخر غير رسمي، وغير معلن، ولا يخضع للتقويم، لكنه مع ذلك فعال ومؤثر إلى حد كبير في شخصية الطلاب بصفة خاصة، بل ولربما فاق تأثيره على تكوين الشخصية نظيره، المنهج العلني الرسمي.

ولأن هذا المنهج غير علني اكتسب اسمه المعروف « المنهج الخفي ». وبعبارة بسيطة، المنهج الخفي هو كل ما يتم تعلمه بين التلاميذ مما ليس قائماً في المنهج الرسمي والكتاب المقرر، بطرق غير مباشرة. إنه من أقرب جوانب التعليم لما نقصده من دراسة « المناخ المدرسي »... ولكي نوضح قيمة وخطورة مثل هذا المنهج، فلنتأمل - على سبيل المثال، « نمطاً » ما من المعلمين، وليكن هو النمط الملزم:

فالمعلم عندما يحضر دائماً في موعده، ويحرص على أن يكون ذا هيئة مقبولة للنظر بغير مبالغة في أناقة، ولا تدنٍ، ويستحيل أن ينطق بكلمة غير مهذبة، ويتميز بعفة اللسان، ولا يغتاب غيره من المعلمين أمام التلاميذ خاصة، ويكون دائماً، وفي كل الأحوال نظيفاً، ويلتزم دائماً بما يتم الاتفاق عليه من مواعيد، مع الصغار مثلما مع الكبار، ولا يضيع وقتاً في الحصة في غير موضوع الدراسة إلا لماماً...

مثل هذه الصورة قد تكون لمعلم « مثالي » قد لا يكون موجوداً بالتمام والكمال، لكننا لو فرضنا وجوده، أو حتى بعض هذه السمات والخصائص في هذا وذاك من المعلمين، فإنها في غالب الأحوال سوف تؤثر في بعض التلاميذ، من غير أن يقصد المعلم ذلك في حصة، وعن طريق وعظ وإرشاد.

والشيء نفسه يمكن قوله على تلك الصورة المغايرة للمعلم الملزم، فسلوك غير الملزم الذي قد يحمل من السلوك ما هو سيئ ومشين، هو أيضاً يؤثر بطريق غير مباشر

على التلاميذ، ومن هنا نقول: إن جملة القيم والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها التلاميذ في بيئة المدرسة، وعن غير المنهج الرسمي، هي ما نعبر عنه بالمنهج الخفي.

وما تناولناه عن النمط الإداري، يشيع قيمًا ومفاهيم واتجاهات تتسق مع اتجاه النمط نفسه، إن كان يجنح إلى القهر والاستبداد، أو إلى الشورى والديموقراطية، أو على ما يمكن أن يتوسط بين هذا وذاك.

ومن هنا نفهم كيف أن رسول الله ﷺ عندما راح يعدد بعض الأعمال التي قد يغفل عن قيمتها بعض الناس، لما فيها من بساطة، مؤكدًا أنها تُعد من «الصدقات»، وبالتالي فلها أجر كبير عند المولى ﷻ، بالإضافة إلى ما تتركه من آثار إيجابية في الحياة الدنيا، فكان من هذه الأعمال إزالة الأذى من الطريق، وتبسم المسلم في وجه أخيه، وإلقاء السلام، والاستئذان قبل الدخول، والحرص على بدء كل فعل وقول باسم الله الرحمن الرحيم... فتلك نماذج مما هو فعال في غرس قيم واتجاهات إيجابية، بطريق غير مباشر.

بل إن هذا الحرص أيضًا في تربية الإسلام على التركيز على أسلوب «القدوة» هو أيضًا من أفعال الطرق للتنشئة غير المباشرة !!

ومن الجدير بالذكر أن دراسات علم اجتماع التربية، والتي تهتم باجتماعية المدرسة، بدأت تتحول في اهتماماتها من التركيز على المحتوى، كما يقدم في المنهج الظاهر إلى الاهتمام بالشكل، أو الإطار الذي ينفذ من خلاله، باعتبار أن من بين وظائف علم الاجتماع محاولة توضيح الارتباط بين الظواهر والأحداث، والتي يعتقد الناس أنه لا علاقة بينها^(١).

ولتوضيح محتوى المنهج الخفي، يفرق أحد الباحثين بين نوعين من نتائج التعلم: النتائج الأولية، والنتائج الثانوية. ويرى أن المنهج الخفي ينتمي إلى النتائج الثانوية، كما يتضح من المثال التالي:

عندما يذق جرس المدرسة في الصباح، فهذا الفعل يكون له نوعان من النتائج:

١ - أن يدخل التلاميذ إلى الفصول، حتى يبدأوا يومهم الدراسي (نتائج أولية).

٢ - أن يفرق التلاميذ بين اللعب والعمل الجاد مثلًا (نتائج ثانوية).

(١) فكري شحاتة، ص ٦٠.

ويرى الباحث أن النتيجة الثانية تمثل المنهج الخفي لهذا الفعل؛ حيث إن الشخص الذي دق الجرس لم يقصد أبداً أن يحقق هذه النتيجة^(١).

لكن كيف يكتسب التلاميذ محتوى المنهج الخفي؟

ويؤكد مصطفى عبد السميع^(٢) أن هذه العملية تمر في المراحل الثلاث التالية:

أولاً: تمثل التلميذ لجوانب المحتوى المراد اكتسابه، ويتم في هذه المرحلة:

- ١ - اهتمام التلميذ بما يهم الآخرين من أقران أو صور للسلطة.
 - ٢ - تحديد التلميذ لمفردات الأداء المميز موضع اهتمامهم.
 - ٣ - تحديد التلميذ لكيفية الأداء المختار وفقاً للقدرات الخاصة والإمكانات المتاحة.
 - ٤ - تحديد التلميذ لمدى رضا وقبول الأقران والسلطة لمظاهر الأداء التي يقوم بها الغير.
- ثانياً: تأكد التلميذ من أهمية اكتسابه للمحتوى وبالنسبة للآخرين، ويتم في هذه المرحلة:

- ١ - تحديد التلميذ لما يُحسن أو يطور الأداء من وجهة نظره وكما أحس هو.
- ٢ - أداء فعلي للتلميذ يبدو في بعض العلاقات التي يجتمع فيها التلميذ وأقرانه أو صور السلطة أو هما معاً.
- ٣ - تغير إيجابي لنظرة التلميذ في بعض جوانب أداء الآخرين التي كان يعتقد في غرابتها.

٤ - توقع دائم من التلميذ أن يُطلب منه القيام بالأداء ذاته في مواقف جديدة.

ثالثاً: ثبوت الأداء ويتم في هذه المرحلة:

- ١ - تأكيد التلميذ للقيمة الاجتماعية للأداء.
 - ٢ - دعوة التلميذ الآخرين لتنفيذ الأداء في أطر معينة.
 - ٣ - توحيد أداء التلميذ الفرد مع أداء الجماعة.
- ولتوضيح كيفية اكتساب محتوى المنهج الخفي في ضوء هذا التصور، نأخذ على سبيل المثال الانضباط، والعمل الجماعي، والطاعة، وغرس مفهوم الانتماء للوطن والجماعة في نفس التلميذ:

(٢) مصطفى عبد السميع، ص ٦.

(١) فكري شحاتة، ص ٦٢.

فقد يتم اكتساب هذه الأمور من طابور الصباح، فالتلميذ يرى مشرف الطابور يأمر وينهى التلاميذ، يعاونه تلاميذ الصفوف النهائية، وجماعات يلبسون علامات مميزة بألوان مختلفة كل منها يميز جماعة، فهذه « الشرطة المدرسية »، وتلك « النظافة »، وكل منها لها واجبات معينة.. وهكذا.

ويقف التلاميذ صفوفًا بطريقة معينة، ويؤدون حركات معينة مثل « صفا » و « انتباه »، و « خطوة تنظيم »، وبعد نشرة الصباح، وما قد يقدمه بعض المدرسين والأقران، يعزف بعض التلاميذ الموسيقى لتحية العلم، فيرفع التلاميذ أيديهم اليمنى متجاوزة الأصابع، مفرودة إلى جباههم في وضع معين، ويهتفون للوطن، ولاسم المدرسة، ويؤدون أناشيد قد يحفظون كلماتها ونغماتها دون فهم لمعنى كلمة واحدة منها، ويسيرون في انتظام إلى فصولهم، ولا ينتهي دق الطبول وعزف الموسيقى إلا بخروج آخر طابور من أرض الفناء^(١).

تلميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، وربما تلميذ السنة الثانية، وتلميذ الثالثة، قد يرى هذا النشاط اليومي في غرابة، لا يدري ماذا يفعلون؟ ولماذا؟، ولماذا بهذه الطريقة وليس بغيرها؟. وهو يذهب إلى بيته، وقد يحاول تقليد ما رآه واشترك في تنفيذه، مع أشقاء أو أصدقاء أو حتى دُمى. ويتكرر ما حدث في اليوم الأول، بآلية، وقد يرى معاقبة زميل له أخلّ بالعمل، فيعمل جاهدًا على ما يرضي « قائد الطابور » ومساعدته، وهذه هي المرحلة الأولى.

ثم تبدأ المرحلة الثانية حيث يبدأ التلميذ مقارنة أدائه بأداء أقرانه في ذات العمل، ويحاول الإفادة من أخطائهم حتى لا يقع « فريسة » لقائد الطابور، ويبدأ إيمان التلميذ بأهمية الأداء كمظهر أساسي من مظاهر المدرسة، يميزه عن لا يتمتعون بها سواء كانوا دون سن المدرسة أو وصلوا إليها ولم يدخلوا المدرسة، ويعمل على تحسين أدائه وتجويده.

ثم تأتي المرحلة الثالثة، حيث يُنفذ التلميذ الأداء الذي يقبله الجميع من سلطة أو سلطة مساعدة أو أقران يؤدون بنفس كلفته إلى أن يتطابق أدائه مع أقرانه، ويتوحدون مع أداء المجموعة، ولا يسمعون تعليقات قائد الطابور « عاوز أحسن من كده » أو « كمان مرة »، أو « فيه أشد من كده يا سنة أولى » بتكرار المراحل السابقة، وبتكرار مواقف أخرى غير طابور الصباح، يتم اكتساب التلميذ لمعاني « الانضباط »، والعمل الجماعي، والطاعة.. إلخ^(٢).

(١) مصطفى عبد السمیع، ص ٧١١.

(٢) مصطفى عبد السمیع، ص ٧.

وإذا كانت نتائج المنهج الخفي أشد رسوخًا من نتائج المنهج الرسمي؛ فلأن المنهج الخفي يتسق كثيرًا مع بعض الجوانب الخاصة بفطرة الإنسان، وأبرزها هو الميل الفطري لدى الإنسان الطبيعي ألا يكون خاضعًا لقسر وإرغام، وأن يكون هو صاحب المبادأة والفعل، وعلى ذلك، فأن يقف المعلم في قاعة درس كي يسوق حديثًا يحث التلاميذ من خلاله على قيم بعينها، مثل الحرص على الوقت، فهذا يعني ضمناً «أمرًا» من المعلم، ووجودًا على الطالب أن يطيع وينفذ، لكنه عندما يعيش «مناخًا» قائمًا على الانضباط الزمني في بدء اليوم المدرسي وانتهائه وفي بدء الحصص وانتهائها، وفي كل صغيرة وكبيرة، فسوف يجد نفسه أمام احتمالين: أولهما: أن يقتنع بهذا الانضباط، فيصير نهجًا له، سواء داخل المدرسة أو خارجها، ثانيهما: ألا يقتنع بذلك، فيترتب العكس، ويكره مثل هذا الانضباط ويشعر وكأنه عبء ثقيل، ما أن يخرج من المدرسة، حتى يجنح إلى عكسه كثيرًا.

وهكذا، سواء كان التأثير إيجابيًا أو سلبيًا، فإنه مترتب على «مناخ» معين تعلّم من خلاله هذا أو ذاك.

صحيح أن مثل هذا الانضباط ما دام «نظامًا» سائدًا يكون «ملزمًا»، وهابطًا من علي، لكن ما يهمنا هو ما يترتب عليه من سلوك، عند الخروج من المدرسة، فالطالب هنا حر في الالتزام أو عدمه.

أمر آخر: يمكن أن نلمسه فيما تعرف به المدرسة من طبيعة «تنافسية»، ذلك أن تقسيم العمل في المجتمعات الرأسمالية انعكس في المنافسة داخل المدرسة بين التلاميذ والتي غالبًا ما تكون هدامة، كما تنعكس أيضًا في التخصص وتقسيم المعرفة^(١).

وتطرح الطبيعة التنافسية للمدرسة مجموعة من القيم وأنماط السلوك لدى التلاميذ، تؤكد الفردية على حساب الجماعية، والأنانية بدلًا من الغيرية، والأنامالية محل المسؤولية، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون، وبالنتائج بغض النظر عن الوسائل. وهنا تبرر الطبيعة التنافسية للمدرسة بعض أشكال السلوك الانحرافي السلوكي بطريقة غير واعية وإن كانت مشروعة.

وتشير نتائج الطبيعة التنافسية إلى مشروعية تفوق أبناء القادرين على أبناء الطبقات الفقيرة بطريقة مستترة، على الرغم من كل ادعاءات المسؤولين عن النظام المدرسي في تطبيق مؤشرات الديمقراطية كحق التعليم المجاني وإلزامية التعليم، وتوزيع الطلاب على أساس

(١) فكري شحاتة، ص ٨٤.

مجموع الدرجات... إلخ، ومرد ذلك على ما يتوافر داخل النظام التعليمي نفسه من تحيز لهذه القلة القادرة، فكأن السياسة الحاكمة هي ما تعبر عنه عبارة مثل: « اسحب خصمك إلى دائرة مجهولة له، ثم تفوق عليه »؟! !!

وتؤكد بعض الدراسات على أن الطريقة التي يدرك بها المعلمون تلاميذهم، أو الصورة التي يصورونها عنهم لها تأثير يكون في كثير من الأحيان أكبر من تأثير الطبقة التي ينتمون إليها، أو الخلفية الأسرية لهم. وليس معنى هذا محو تأثير الطبقة الاجتماعية كمصدر مؤثر على الطلاب في تحصيلهم وتكيفهم، لكنه تعميق تفصيلي لتأثير الطبقة وما يصاحبه من عوامل تزيد حدته أو تخفف منه، فإذا كان المعلمون يعتقدون أن أبناء الطبقة العاملة أقل قدرة على التعلم من غيرهم من أبناء المثقفين، فمعنى هذا أن أبناء الطبقة العاملة مُقدَّر عليهم أن لا ينالوا أي شعور بالرضا خلال خبراتهم المدرسية، ويؤدي إحباطهم إلى فشلهم، مما يعني أن الطبقة تصحب التلميذ إلى المدرسة فتعمل فعلها السالب فيه وفي غيره ممن يعلمونه، أما إذا لقي تشجيعاً من جانبهم، فهذا من شأنه في الغالب أن يخفف من حدة التأثير السالب للطبقة^(١).

ويخاطبنا أحد المربين قائلاً: « حين يدخل ابنك الصغير المدرسة في الصباح، فهو يدخل بيئة أصبح على ألفة كبيرة بها، يحفظ تعليماتها وقواعدها حتى وإن لم يقاطع.. يعرف أن عليه اتباع قواعد محددة جيداً: منع الصوت العالي، جلوسه، لا يقاطع أحداً إلا بإذن، أن يُبقي عينه على ورقته أثناء الامتحان، ولا يتلفت إلى حواليه، يرفع يده إن كان لديه سؤال، يستجيب لمجرد الإشارة من المعلم بكلمة: « الصوت »، الأيدي... وهذا ما يجعل عالمه متفرداً^(٢).

إن هناك « رسالة » تحملها المدرسة، والرسالة هي: ما ينفذ إلى الأعماق في شخصية الفرد، أو هي خلاصة النتائج التي تبقى معه فترة طويلة، حتى ولو نسي المعلومات التي تلقاها عن طريق المنهج الرسمي، وغالباً ما تكون الرسالة ذات تأثير سلبي، أيًا كان تنوُّر المعلمين، ومهما كان حرص المدرسة على « مبادئ التربية »، فهناك دائماً شيء ما يجول في نفوس وعقول التلاميذ يؤثر فيهم دون حاجة إلى الحديث بلغة مكتوبة أو منطوقة، إذ يشكل لديهم مدخلاً للحياة واتجاهاً نحو التعليم، هذا الشيء هو الوسيط الذي تتم من خلاله كل عمليات التعلم، وهو الذي يُكوِّن معه المتعلم علاقاتٍ تحمل شتى المشاعر والاتجاهات والأفكار.

(١) عبد السمیع: علم اجتماع التربية، ص ١١٧.

(٢) المرجع السابق، ص ١١٢.

والرسالة المشار إليها للمدرسة شيء مختلف عن الأهداف التي تعلنها المدرسة، وربما كانت المفارقة في الأفكار والأفعال الإنسانية أنها قد تنقلب لتصبح مختلفة اختلافاً بيناً عما قصد منها أصلاً، بل ربما تعمل على عكس ما أريد بها، ولهذا فإن المدرسة التي تريد المجتمعات لها أن تكون « معرض الفضيلة »، قد لا تعدو أن تكون نموذجاً يستشعر منه الطالبُ الهوية بين العالم المثالي والعالم الواقعي النفعي، حين يحول المعلمون المدرسة إلى صناعة كبيرة، وتعمل الإدارة على قمع الطالب ليصير شخصية لا لون لها. وقد تهدف المجتمعات إلى إقامة لون من العدل عن طريق إتاحة الفرصة للتعليم، ثم لا تكون النتيجة إلا إحلال نوع من الظلم محل نوع آخر، أو تقنين الظلم السائد فعلاً في المجتمع؛ لأن « المناخ المدرسي » أو بعبارة أخرى « المنهج الخفي » سبب من أسباب الإخفاق أكثر مما هو من أسباب النجاح^(١).

وعلى الرغم من وجود منهج رسمي باسم (التربية الوطنية) في الكثرة الغالبة من المجتمعات، حيث يتم التركيز فيه على ما يسمى بالتربية المدنية، إلا أن بعض الباحثين، عندما درس مدى فاعلية مثل هذا المنهج في التربية السياسية، تبين له قصوره إلى حد كبير، واستمرار تشرب التلاميذ لما يحيط بهم من ممارسات، وما يعيشونه من أجواء، وبخاصة من خلال المنهج الخفي.

ففي دراسة مقارنة واسعة للتربية الوطنية شملت عشر دول هي: جمهورية ألمانيا، وفنلندا وأيرلندا، وإيران، وإسرائيل، وإيطاليا، وهولندا، ونيوزلندا، والسويد، والولايات المتحدة الأمريكية، وتضمنت عينات البحث في البلدان العشرة (٣٥٠٠٠) تلميذ ومعلم، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها^(٢):

أ - غالباً ما يعتمد المعلمون في تدريسهم للظواهر السياسية على الكتب المدرسية، كما أنهم لا يعنون كثيراً بالتعرض لتفسير الأحداث السياسية وإظهار مسبباتها.

ب - يتجنب المعلمون تشجيع التلاميذ على مناقشة القضايا الخلافية بأسلوب يساعدهم على فهم القيم والمعتقدات ووجهات النظر التي تختلف عما يتبنونه من أفكار، كما يتحاشى المعلمون انفتاح التلاميذ على أفكار وقيم جديدة مغايرة لتلك المنتشرة في الأوساط السياسية الرسمية.

ج - يؤدي نمط التدريس الرقابي - الذي يحرص على تحقيق مواءمة التلاميذ مع

(٢) كمال نجيب، ص ٤٢.

(١) عبد السمیع: علم اجتماع التربية، ص ١١٣.

أوضاع النظام الاجتماعي القائم - إلى تعويق قدرة التلاميذ على التعبير عن وجهات نظرهم في المواقف والأحداث التي تصادفهم في حياتهم بعد الانتهاء من سنوات الدراسة.

د - يمتنع المعلمون عن طرح وجهات نظرهم الخاصة، وعن ذكر قناعاتهم السياسية للتلاميذ، كما يتحاشون أي حوار حول البدائل السياسية الراهنة، وغالبًا ما يتبنى هؤلاء المعلمون مواقف دفاعية هزيلة ومتخلفة عن الواقع السياسي الحالي.

هـ - يؤكد المعلمون فهمًا اجتماعيًا متركزًا حول الأفراد، لا حول التشكيلات والمؤسسات الاجتماعية، ويميلون دومًا للعناية بالمصلحة الفردية دون مصلحة الجماعة، أي بالنمو الفردي وليس بالتطور الاجتماعي.

و - يطرح المعلمون باضطراد أفكارًا إيجابية عن هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة السياسية، فضلًا عن المواقف نفسها، تؤكد قيم الطاعة واحترامها.

ز - لا يعبأ المعلمون كثيرًا بتنمية الكفايات السياسية للطلاب أو استشارة دافعيهم وحفز ميولهم للعمل السياسي، بل يلتزمون بالأهداف التقليدية التي تدور في مجملها حول تنشئة الصغار من أجل العمل وطاعة القانون والتصويت في الانتخابات وشغل عقولهم بالموضوعات الشخصية والأسرية بقضايا تطوير المجتمع من أجل خدمة الصالح العام.

ح - يُظهر المعلمون نفورًا من استخدام طرائق تساعد على فهم القضايا السياسية وأحداثها فهمًا واعيًا وعميقًا.



الفصل الثاني

طرق التعليم والمشاركة في الأنشطة المدرسية

طرق التعليم:

يُعرف علماء المناهج وطرق التدريس طريقة التعليم بأنها: أساليب نقل المعرفة والخبرة ومضامين المنهج إلى المتعلمين باستخدام نظريات التعلم ومبادئها وغير ذلك من مكتشفات يتوصل إليها علماء النفس، وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظامها ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو تعلمها، بطرق مختلفة مثل التلقين أو الاكتشاف أو المناقشة والاستقراء وتمثيل الأدوار ونماذج التعلم الجماعي وحل المشكلات والتعلم الذاتي وغير ذلك من أساليب في إطار التعلم الذاتي أو الجماعي.

إن المعلم في هذا الموقف يتعامل مع الطالب باعتباره « صندوقاً » يقوم « بتخزين » المعلومات فيه، إلى حين يجيء الامتحان، ليقوم الطالب بتفريغ ما في هذا الصندوق، والذي هو هنا الذاكرة، ومن ثمّ فيكون التعليم في طريق ذي اتجاه واحد، من المعلم إلى الطالب، ومهارة الطالب في التعلم تتبدى بقدرته على استظهار ما أُلقيَ إليه بحذافيره.

ولو سائرنا التشبيه بالصندوق، فما الذي يتأثر به الصندوق الذي تخزن فيه برتقالاً أو خياراً أو غير هذا وذاك من الخضروات والفاكهة؟ لا شيء! هكذا يكون حال الطالب مع طريقة التلقين هذه، حيث تنتفي مهارات المقارنة والمناقشة والنقد والتصنيف والتعليل والتحليل.

ومن أفضل مَنْ كَشَفَ سوءات التعليم التلقيني، وهو التعليم الذي يكاد يكون حاكماً وسائداً في مختلف مراحل تعليمنا ومنذ زمن بعيد، هو المفكر التربوي البرازيلي « باولو فريري » في كتابه^(١)، والذي سماه « بالتعليم البنكي ». ويتضح من مفهوم التعليم البنكي أن التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكيين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها. غير أن إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية.

وفي إطار التعليم البنكي يقدم المدرّس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم،

(١) تعليم المقهورين، ص ٥٢.

وهو بإضافته صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستبعادهم. ويكون اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضاً تبرير لوجود الأستاذ بينهم، وعلى غير ما يكون العبيد فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقاً أنهم يعلمون الأستاذ.

وهكذا يعزز الموقف التعليمي القائم على التلقين مجموعة من المفاهيم تغرس بذور القهر والتسلط والخنوع، من هذه المفاهيم^(١):

- أ - الأستاذ يُعَلِّم، والطالبة يتلقون.
- ب - الأستاذ يَعْرِف كل شيء، والطالب لا يعرفون.
- ج - الأستاذ يفكر، والطالب لا يفكر.
- د - الأستاذ يتكلم، والطالب يستمع.
- هـ - الأستاذ ينظم، والطالب لا ينظم.
- و - الأستاذ يختار ويفرض اختياره، والطالب يذعن.
- ز - الأستاذ يتصرف، والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ.
- ح - الأستاذ يختار البرنامج والمحتوى، والطالب يتأقلم مع الاختيار.
- ط - الأستاذ يربك المعرفة ويتدخل فيها، ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم حرياتهم.

ي - الأستاذ هو قوام العملية التعليمية، والطالب هو نتيجتها.

وعلى الرغم من وجود طريقة التعليم القائمة على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ، إلا أن هناك ظروفًا تاريخية ودينية عاشتها مصر، مثل الكثرة الغالبة من بلدان المسلمين كان لها دورها في ترسيخ هذه الطريقة.

كان التعليم الأول الذي تلقاه المسلمون هو تعليم القرآن الكريم، والذي كان « حفظه » واجباً على كل من يستطيع، فالقرآن لا يكون قرآنًا إلا بلفظه العربي ومعناه، وكما نزل على رسول الله ﷺ، حتى أن ما يتم ترجمته إلى لغات أخرى غير العربية لا يعتبر قرآنًا بل هو « شرح » له بلغة أخرى.

وعلى الرغم من أن المسلمين بعد عدة عقود بدأوا يقتحمون حقولاً معرفية أخرى، تدريجيًا، وهي علوم لا يتقيد فيها المتعلم بألفاظها - إلا ما ندر وفقًا لبعض المصطلحات

(١) تعليم المقهورين، ص ٥٣.

المتخصصة - إلا أنه حدث ما يسمى في علم النفس « بانتقال: أثر التدريب »، أي انتقال: طريقة الحفظ والاستظهار من تعلم وتعليم القرآن إلى العلوم الأخرى.

وكان من أكثر العوامل المعززة لهذا عدم معرفة « الطباعة »، والاعتماد فقط على النسخ، وقلة عدد العارفين للقراءة والكتابة، ومن ثم الاعتماد الأساسي على « الذاكرة ».

ويبدو أن ما انتهى إليه العالم الإسلامي في القرون الأخيرة من تخلف، ووقوعه في جب التجزئة والتنازع بين الحكام، ثم وقوعه في براثن الاحتلال الأجنبي، أبرز ضرورة هذا النوع من التعليم الذي يناسب أجواء الاستبداد والتخلف، بل ويعززها، بحيث لا ينتج عقولاً ناقدة متسائلة محاوررة، مبدعة، مُبادئة. ورصد بعض الباحثين عدداً من السلبيات التي تنتجها طريقة التلقين، يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال^(١):

أ - يعتمد التلقين على التردد والحفظ والامتثال والاستظهار، بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد، مما يضعف قدرة الفرد على الابتكار والإبداع والتجديد والتعلم الذاتي، ويقوده إلى الاستسلام والقبول دون اعتراض، ويصبح العقل عاجزاً عن التحليل والمعرفة، ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه، وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.

ب - يعمل التلقين على تشجيع الانكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

ج - إن استخدام التلقين في تقديم المعارف العلمية بعيداً عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات التلاميذ يقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.

د - يساعد التلقين على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد، ويشجع القبول الأعمى للمادة.

هـ - يحصر التلقين دور المتعلم في الاستماع، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى.

و - يهمل التلقين حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم. ولا شك في أن « تعود » مخرجات المؤسسة التعليمية على التلقين، يرسخ لديهم « تعود » الاستماع دون مناقشة، والنظر إلى المعلم باعتباره مصدر المعرفة الوحيد ينشئ مواطنين

(١) السورطي، ص ٢٤٠.

يُشكّلون تربة سهلة لزراعة ممارسات استبداد سياسي، وقهر مجتمعي على المستوى العام، فيقف مواطنون أمام ما يلقي إليهم من خطاب سياسي موقف الاستماع والتسليم، واعتبار قائله مصدر وحي وإلهام لا يخطئ.

وطريقة التلقين تعزز كذلك النهج الإداري القائم على المركزية والانفراد بالرأي واحتكار القيادة، فهي وسيلة مؤكدة لترسيخ قيم الطاعة والاستسلام، فتصبح قيمة أساسية في ثقافتنا ترتبط بغيرها من الاتجاهات لتكون النتيجة النهائية تربة صالحة للشمولية في الرأي والحكم والقيادة.

من هنا يؤكد كثيرون على أن الطاعة في ثقافتنا العربية بوجه عام، تعد فضيلة الفضائل، وهي الضمان الأكبر للتماسك والاستقرار في المجتمع، وهي الدعامة الأساسية لاستتباب الهدوء والسلام بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين كافة المؤسسات التي ينتمي إليها الإنسان العربي خلال مراحل حياته المختلفة. وترتكز تشيئة المواطن، في مراحلها المختلفة على تثبيت قيمة « الطاعة » وغرسها بطريقة راسخة حتى تصبح في النهاية جزءاً لا يتجزأ من تركيبه المعنوي، وتعمل المؤسسة التعليمية على توطيد فيروس « الطاعة » في خلايا الأدمغة الفتية الغضة، فإذا بمعاييرها لتقييم أداء التلاميذ تركز على التردد الحرفي للمعلومات المحفوظة، وتعطي أعلى درجات التفوق للتلاميذ المجتهدين، وهي في قاموسنا التعليمي لا تعني إلا « الحافظين »، وتعاقب كل من يبدي رأياً ناقداً أو مخالفاً فتنزله أسفل سافلين، ولا غرو في ذلك فالأنظمة الدكتاتورية المتسلطة لا تريد من المواطن إلا أن يكون « مطيعاً » لأوامر الحاكم وأداة طيعة في يده.

ولو تأملنا جيداً بعض ما يشيع في المجتمعات المقهورة فسوف نجد أن الخطاب السياسي، إذ يصدر من قمة النظام، تهرع كل أجهزة الإعلام إلى العكوف عليه شرحاً وبياناً لمدى ما يتضمنه من أفكار عظيمة واتجاهات فريدة، وتقدماً مذهلاً، ويصبح هذا الخطاب وكأنه نص مقدس ما على الجميع إزاءه إلا الفهم والاستيعاب والتنفيذ.

كذلك إذا تأملنا جيداً في خطاب معاوني الحاكم الأعلى، من الوزراء، فسوف نجد أن كلاً منهم يحرص أشد ما يكون الحرص على أن يؤكد أن ما يعمل به وما يقوله إنما هو بعض من كل، وهذا الكل هو ما يراه ويشير به القائم على رأس النظام.

تشابه واضح، وتماثل مؤكد بين ما يحدث داخل الفصل في ظل طريقة التلقين، وما يحدث خارج المجتمع، وكلا الطرفين يعزز أحدهما الآخر ويدعمه.

إن هذا يؤكد ما نكرره من أن مثل هذا التعليم القائم على الاستغلال، لا يستهدف شيئاً سوى تطويع الطلاب بدافع فكري مرسوم كي يتأقلموا مع عالم القهر، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أنه من الخطأ البين أن يتصور أصحاب النزعات الإصلاحية والتوجهات الديمقراطية، والجهود الحثيثة نحو بث دماء قوة في عروق الأمة - إمكان الاعتماد على التلقين طريقة للتعليم.

وعلى العكس من ذلك، إذا قام التعليم والتعلم على طريقة المشكلات، والتعاون على التفكير فيها وكيفية مواجهتها، والبحث عن أفضل الحلول لها...

ففي هذا النوع من التعليم ينتفي وجود معلم الطالب وطالب المعلم، أي لا يظل المعلم معلماً طول الوقت يصدر المعرفة إلى الطالب، ولا يظل الطالب طالباً طوال الوقت يستورد المعرفة من المعلم، بل يكون هناك تبادل في المواقع مستمر، بين كل منهما، فلا يكون المعلم وحده هو مصدر المعرفة للطالب، بل يسعى هو إلى استقصاء ما يتوافر حوله من مصادر، سواء من الناس أنفسهم، أو من الإذاعة أو التلفزيون، أو الخبراء والمتخصصين والعلماء، أو الصحف والمجلات، أو المراجع التي تتوافر في أقرب مكتبة، ولا يقف موقف المتلقي، وإنما، وهو يستمع إلى أي رأي وأي معلومة، يسأل نفسه: هل هذا صحيح؟

بمثل هذه الطريقة ننشئ عقلية ناقدة وشخصية متسائلة، ونمطاً إيجابياً من الناس، وإرادة تعيش حالة فاعلية مستمرة، فيصبح الحال السياسي وتنضبط المسألة الاجتماعية.

إن أسلوب طرح القضايا في التعليم لا يوجد عملية التعليم، ولا يجعل منها عملية ذات طرفين أحدهما يتلقى والآخر يُلقِي، بل يجعلها عملية تعليم مستمر، سواء كان المعلم في لحظة إعداد الدرس أو مشتركاً في الحوار مع تلاميذه، فالمعلم في هذه الطريقة لا يتخذ من الموضوعات ملكاً خاصاً له، بل يستخدمها للاشتراك في التبصر بها مع تلاميذه، وبهذه الطريقة يمارس عملية إصلاح مستمرة مستمدة من رؤيته ورؤية تلاميذه، فدور التلاميذ هنا لا يقتصر على الاستماع فقط، بل هم يشاركون بالنقد والبحث والحوار مع المعلم وبصورة إيجابية. وإذا عدنا نسأل عن دور المعلم، وجدناه يتركز في تحضير المادة للطلاب للنظر فيها، ومن خلال فحص الطلاب للمادة يبدأ هو نفسه إعادة النظر في موقفه السابق منها. أما دوره في طريقة عرض القضايا والمشكلات فيتلخص في مشاركة تلاميذه في تهيئة أفضل مناخ ملائم لعملية التعلم^(١).

النشاط المدرسي:

إذا كان المناخ المدرسي هو نمط التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، أو هو نمط التفاعل بين عناصر البيئة المدرسية، فإن النشاط المدرسي ربما يكون هو أنسب أنواع التربة وأصلحها لتوجيه المناخ المدرسي في الاتجاه المرغوب فيه.

نقول ذلك ونؤكد؛ لأننا هنا في حقيقة الأمر أمام أقوى الوسائط المربية في المؤسسات التعليمية، أيًا كان مستوى التعليم، وأيًّا كانت مرحلته.

إن الطالب في الفصل المدرسي، لا يختار معلمه، ولا المقرر الذي يتعلمه، ولا الوقت الذي يتعلم فيه، كما أنه لم يملك رأيًا يحدد به المدرسة التي يلتحق بها، ولا رأي له في إدارة المدرسة وتنظيماتها، ومن ثمَّ فإنَّ ما يتلقاه الطالب من كل هذه العناصر مما يتعلمه ويتأثر به، يتلقاه مرغماً، وهذا في حد ذاته ربما يكون موضع ضعف في قدرة هذه العناصر على التأثير والتربية والتعليم.

على عكس هذا يكون النشاط المدرسي، فمبدؤه الأساسي أن يقوم على الطوعية والاختيار، والإنسان عندما يختار؛ يختار في غالب الأحوال بناء على ما يميل إليه ويرغب فيه، ومن ثمَّ يقبل على النشاط بهمة وحماس، وبالتالي يكون أكثر استعدادًا للتأثر بما يجري فيه. منذ أكثر من نصف قرن مضى، كان هناك صبي في العاشرة من عمره يشتغل عاملاً في مصنع بمدينة نابولي بإيطاليا، وكان له مطمع واحد في الحياة أن يكون مُغَنِّيًا.

لكن معلمه بث فيه روح اليأس، فقد كان من ذلك الطراز من المعلمين الذين هم عن تلاميذهم ساهون، ولذلك قال: للصبي: « إنك لن تستطيع أن تصبح مُغَنِّيًا؛ لأن صوتك يا صغيري يشبه عصف الرياح ! ».

على أن أم الصبي - على الرغم من أنها كانت فلاحه فقيرة - طوقته بذراعيها وامتدحت صوته، ولبت حاجته، وأشبعته ميله وهوايته وولدت في نفسه الثقة والطمأنينة، وأقرت له بأنه يستطيع أن يُغَنِّي. كانت تخرج حافية القدمين، تكد وتسعى لتوفر لابنها المال الذي ينفق منه على دروس الموسيقى والغناء.

ولقد غيَّر تقدير هذه الفلاحة الساذجة وتشجيعها وتوفيرها لسبل إنضاجه وإشباع ميوله وهواياته، مجرى حياة هذا الصبي، وإذا بهذا الصبي يصبح فيما بعد هذا المغني ذائع الصيت لا في إيطاليا وحدها، وإنما في أنحاء العالم.. إنه «كاروزو».

وبغض النظر عن نوعية هذه الهواية، فإن دلالة القصة التاريخية، أن الأنشطة الحرة ساحة

واسعة يمكن من خلالها أن نكتشف ميول الأبناء وقدراتهم، وما يميلون إليه وما يحبون، فتتعهد ما نكتشف عنه بالرعاية والتنمية، فيكسب التلميذ نفسه، وتكسب الأمة إمكانات كان يمكن أن تختفي وتموت.

وما دام الأمر كذلك، فإن النشاط المدرسي يعد ساحة خطيرة للتنشئة الاجتماعية والسياسية.

ومن الملاحظ أن المفهوم الحديث للمنهج يقدم معنى شاملاً يجعله يستوعب ما يمكن أن يقع تحت النشاط المدرسي؛ إذ يقول أن المنهج هو « كل ما تقدمه المدرسة إلى التلاميذ من برامج ومقررات وأنشطة تعليمية تساعد على إثراء الخبرات لديهم، وتحقيق رسالة المدرسة وفقاً لأهداف تربوية محددة، وخطط علمية سليمة تؤدي إلى نموهم الشامل جسمياً ونفسياً وعقلياً وروحياً واجتماعياً ».

ومع ذلك، فإننا نعني به هنا ذلك الجانب من الأنشطة غير المرتبطة بضرورة بالمقرر، ولا يدخل بالضرورة في تقويم التلاميذ، وبالتحديد نجد أنه هو « تلك البرامج التي تشرف المدرسة على تخطيطها وتنفيذها، داخل المدرسة وخارجها حسب إمكانياتها وظروفها، بما يضمن فاعلية المتعلم، ويتناسب مع ميوله واستعداداته، ويحقق له النمو الشامل المتكامل، كما يحقق أهداف التربية وتقدم المجتمع ».

ولكي نتبين إمكانات النشاط المدرسي في التنشئة الاجتماعية والسياسية فلتتوقف بعض الشيء أمام الحقائق التالية:

١ - تثقيف الطلاب ومساعدتهم على التنشئة الاجتماعية وتدريبهم كمواطنين بتوفير التجارب والخبرات لهم.

٢ - يتيح النشاط للطلاب كثيراً من الفرص لاستغلال قدراتهم على الابتكار والإبداع بطريقة أكثر فاعلية.

٣ - يهيئ النشاط للطلاب مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، مما يترتب عليه سهولة استفادة الطلاب مما تعلموه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال أثر ما تعلموه إلى حياتهم المستقبلية.

٤ - توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصيتهم.

٥ - مساعدة الطلاب على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها.

٦ - تحويل بعض المفاهيم النظرية التي قد تبدو لديه غامضة إلى واقع عملي يمارس؛ مثل: الديمقراطية.

٧ - إتاحة الفرص أمام الطلاب لممارسة التفكير الحر بعيداً عن الضغوط الخارجية.

٨ - تعد ممارسة النشاط مصدر تعاون بين الطلاب وتوسيعاً لمجال التفاعل بينهم وبين بعضهم البعض وبينهم وبين معلمهم.

٩ - يساهم النشاط في إيجاد روح المنافسة الشريفة بين الطلاب.

١٠ - ييسر النشاط للطلاب تعلم الكثير من المهارات والاتجاهات، التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها.

١١ - تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتيح لهم ممارسة الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على المبادرة والتجديد والابتكار.

١٢ - توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.

١٣ - يُكسب النشاط الطلاب مجموعةً من الاتجاهات المرغوبة مثل الاتجاه نحو الدقة والنظافة والنظام والأمانة واحترام الآخرين والعمل والحفاظ على الملكية العامة، وكلها اتجاهات أساسية في التنشئة السياسية.

١٤ - يساعد على تشجيع العمل التطوعي في نفوس الطلاب، والحماس للخدمة العامة، والتضحية في سبيل الجماعة.

١٥ - ويساعد على رفع المستوى الخلفي للطلاب.

١٦ - وهو فرصة ذهبية لتدريب الطالب على تقبل النقد، والتعامل مع زوايا رؤى مختلفة غير رأيه هو.

ومن المؤكد أن التربية للمواطنة تستفيد كثيراً من كل التنظيمات التي تقوم في إطار الأنشطة المدرسية المختلفة والتي تتضمن جهوداً جماعية؛ مثل: مجالس الطلبة، والفرق الرياضية، وجماعات الخدمة الاجتماعية، وغيرها من الجماعات والأندية.

فمثل هذه الأنشطة تقدم معلومات للطالب عن الحكومة، والخدمة العامة، والمنظمات المحلية، كذلك تنمي عادات ومهارات في العمل بنجاح في النشاط الجماعي، سواء قادة

أو تابعين، مع احترام حقوق الآخرين، وعدم الاستجابة للنزوات الضارة بالمجتمع، والتفكير في عواقب السلوك قبل الإقدام عليه.

وفضلاً عن هذا وذاك فإن هذه الأنشطة تقدم مثلاً عالياً أمام الطالب مثل الصالح العام، والتعامل العادل، والوطنية، والخدمة العامة.

وهناك خدمات اقتصادية مباشرة للنشاط المدرسي نذكر منها ما يلي:

١ - التدريب على أعمال الحركة التعاونية وتنشئة المواطنين عليها بما تقيمه المدرسة من جماعة تعاونية.

٢ - التدريب على الادخار بما يمارسه التلاميذ من نشاط مدرسي في هذا السبيل.

٣ - للهوايات أثرها في دعم البنيان الاقتصادي، فإن أخذ الفرد بهوايات معينة قد تكون سبيلاً مفيداً إذا استخدمت بقصد موازنة دُخْل الأسرة، فهواية الصيد مثلاً، وتربية النحل، والتصوير وأعمال البرمجة والحاسب الآلي، وغيرها تُدرّ نفعاً اقتصادياً، إلى جانب ما تحقّقه من ترويح نافع للأسرة.

وكم من أسرة محدودة الدخل استطاعت موازنة ميزانيتها، عن طريق ممارسة أفرادها لبعض الصناعات المنزلية كالأشغال اليدوية المختلفة، والأعمال الإلكترونية، أو عمل الزهور الصناعية، أو النسيج، أو عمل اللعب، أو بعض الصناعات الغذائية البسيطة.

ولكن، إذا كانت الأنشطة المدرسية تقوم على الحرية والتلقائية والطوعية، فهذا لا يعني أن يكون تنظيمها قائماً على العفوية، إذ لا بد لها من قواعد وأسس ومتطلبات حتى تستطيع البرامج التخطيط للأنشطة المدرسية، والتي يمكن الإشارة إلى أبرزها في النقاط التالية^(١):

١ - فهُم الطالب - ذلك أن الأساس الأول في وضع البرامج هو أن تكون مبنية على مقدار فهُم الطالب الذي ستخدمه تلك البرامج، فالطالب في المدرسة الثانوية، على سبيل المثال كثير الاحتياجات متقلب النزعات، ولذا ينبغي أن تتصف البرامج بالمرونة والوضوح حتى تكون دائماً كفيلة بإشباع حاجاته جديرة بإقباله عليها.

٢ - توفير عنصر الملاءمة - فمن الأسس المهمة عند وضع البرامج أن تكون متمشية مع المستويات السائدة في بيئة الطلبة، بمعنى أنه لا يصح تعميم برامج في مستويات أعلى بكثير

من مستويات الطلبة أنفسهم، حتى لا ينتقل الطالب طفرة من مستوى بيئته إلى مستويات غريبة عنه مما يبعث فيه قلقاً نفسياً، بل وربما يؤدي ذلك إلى ثورته على بيئته المنزلية، أو يؤدي إلى ثورته على المدرسة نفسها، ولذا كان من الأهمية بمكان أن تراعى الظروف الاقتصادية والاجتماعية القائمة في البيئة لكي توضع البرامج المناسبة على ضوءها. هذا من ناحية الطالب نفسه، ومن ناحية أخرى، إذا أصبحت المدرسة مركزاً للإشعاع وجب أن يحدث تفاعل بين المدرسة والبيئة، فإن البرامج الكفيلة بذلك هي التي يراعى فيها ما هو قائم في تلك البيئة من عقائد وتقاليد ونظم ومستويات أخلاقية واجتماعية واقتصادية.

٣ - الديموقراطية في التخطيط وفي التنفيذ، إذ ينبغي أن يشعر الطلاب أنهم هم الذين يضعون البرامج لأنفسهم، فهذا كفيل بأن يجعل البرامج ممثلة لميولهم ونزعاتهم، ولا يتأتى ذلك إلا بالنهج الديموقراطي، وتبادل الرأي بحرية، والتعبير عن الرغبات بصراحة تامة، أما من ناحية تنفيذ البرامج بمعرفة الطلبة أنفسهم، فهذا يتأتى عن طريق اشتراك كل واحد منهم اشتراكاً عملياً في التنفيذ بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

٤ - الكفاية والإشباع، حيث ينبغي أن تكون البرامج كفيلة بمقابلة حاجات الطلاب جميعاً في شمول وتكامل، وهذا لا يتم إلا إذا كانت البرامج غنية بالأنماط الإيجابية للنشاط، كما يراعى فيها أن تكون وسيلة لتحويل أنواع النشاط الفردي إلى نشاط جماعي بقدر المستطاع.

٥ - مراعاة الزمان والمكان: فمما يساعد على نجاح البرنامج مراعاة المكان المناسب والوقت الملائم، فبعض البرامج لا يصلح تنفيذها إلا في أماكن هادئة، وبعضها يحتاج إلى الأماكن الخلوية أو الشواطئ أو غير ذلك، فإذا كان البرنامج يتطلب مكاناً واسعاً غير متوفر وجوده في المدرسة، فينبغي دراسة كل موارد البيئة واختيار أصلحها لتنفيذ البرنامج. وإذا نظمت رحلة فلا بد من مراعاة وسائل الانتقال: وتكاليفها ووسائل المبيت ومواعيد الذهاب والعودة، وما إلى ذلك بما يتناسب مع ظروف الطلاب وإمكاناتهم.

وإذا أردنا أن نسوق أمثلة لبعض مجالات النشاط التي يمكن من خلالها القيام بمهمة التنشئة السياسية، فمن الممكن أن ينصب اختيارنا على المجالات التالية:

المشاركة في إدارة المدرسة:

فمن الأقوال المأثورة التي تجري مجرى الأمثال: أن الديموقراطية « هي الاشتراك في المسؤولية على أوسع نطاق »، فإذا سلمنا بصحة وشرعية هذا التعريف، فيكون الإعداد

والممارسة في الاشتراك في المسؤولية من أهم التزامات التنشئة السياسية في المدرسة. فلقد أصبحنا على وعي - آخذ في التزايد - بالمشكلات المُلحّة للتنظيم السياسي، وللحياة الاقتصادية والاجتماعية التي تتحدى مجهوداتنا لحلها، والتي أصبحت هذه الحلول لا تتناسب مع مشاكلها في الكم ولا في الكيف، بل زادت الفجوة بين الحلول والمشاكل لدرجة أن الحلول لا تلاحق المشاكل، ومن ثمّ أصبحت عاجزة مبتسرة كباسط كفيه إلى الماء ليلبغ فاه وما هو ببالغه.

إن العالم ليس على أي حال، وفي كل وقت، مكاناً آمناً لبناء نهضة الأمة تمضي فيه إلى غايتها كما تمضي السكين في الزبد، فإذا قدر لآمالنا في بناء نهضة الأمة أن تتواصل الجهود لتحقيقها، فلن يكون ذلك إلا على يد وبفضل جيل جديد من المواطنين أكثر صلاحية وأحسن أهلية لملاقاة المطالب والمقتضيات التي تفرضها النهضة على أشياعها وأتباعها والمؤمنين بنظمها ووسائلها وغاياتها^(١).

ويبدو أن هذا الجيل الجديد سيحتاج إلى دراية ومعرفة أحسن وأرقى في الشؤون الاجتماعية والاقتصادية، وإلى فهم أوضح وأجلى للعلاقات التي يتسم بها عالمنا الحديث المعقد التركيب وسيحتاج إلى تكوين اتجاه قوامه المسؤولية الاجتماعية وإدراك بأن الفرد لا يزدهر إلا بازدهار الجماعة التي ينتمي إليها، وبالقدرة على الوصول إلى قرارات تعاونية.

وهكذا يتأكد لنا أنه في ضوء الفتوحات العلمية الباهرة، التي أسهم بها علم النفس في ميدان التعلم، يبدو جلياً أن المدرسة لا تستطيع الوفاء بهذه المسؤولية الملقاة على عاتقها عن طريق المقررات الدراسية وحدها والتمارين العلمية داخل الفصول فحسب.

ومع التسليم بالقيمة العظيمة للتركيز على لب أو محور الدراسات الاجتماعية في المنهج الحديث، فإنه ليس بكافٍ ولا وافٍ أن تقتصر المسألة على دراسة الديمقراطية، إذ لا بد للطلاب أن يعيش الديمقراطية، فالمدرسة، في معنى حقيقي جوهري، ينبغي أن تكون معملًا ومختبرًا للمواطنة.

ومما لا ريب فيه أن فرص ممارسة الطلاب للمسؤولية موجودة في كل ناحية وزاوية من برنامج المدرسة برمتها في قاعة المدرسة مثلما هي في الأشكال المتعددة والمظاهر المختلفة والأطوار المتنوعة لأنشطة الطلاب.

(١) جونستون وفاونس، ص ٤٣.

ولعل أعظم نمط عام شائع مألوف للتنظيم الشامل المحيط لاشتراك الطلاب في المسؤولية هو مجالس الطلاب، ولا ينبغي أن يفسر ذلك على أي نحو بأنه يقلل من أهمية الفرص الأخرى التي تهيئ للطلاب ليخططوا وينفذوا ويُقَوِّموا حصيلة جهدهم.

إن اشتراك الطلاب ينبغي أن يتغلغل وينفذ في كل أنسجة الحياة المدرسية بحيث تصبح لُحمتها وسداها المشاركة والشورى.

وحيث إن الحرية والمسؤولية صنوان لا ينبغي فصلهما، لذلك يتعين على الطلاب أن يمارسوا خبرات يومية في الاضطلاع بالمسؤولية وفي القيام بهذه المسؤولية والوفاء التام بالتزاماتها.

ولعل أول حاجة ماسة لأمتنا هي الحاجة إلى المواطنين الذين يستطيعون التفكير بأمانة ونزاهة وجد في مشكلات الأمة والذين في وسعهم أن يتعلموا مع غيرهم متعاونين باذلين المجهودات المشتركة في حلّها، ولا يمكن توليد تلك الفئة وإدراك تلك الحصيلة إلا بواسطة مدارس تمارس فيها المواطنة الديمقراطية كل يوم^(١).

خدمة البيئة:

فالتنشئة السياسية لا تقف عند حد الاهتمام بممارسات السلطة على المستوى القومي، وإنما هي تتصل كذلك بهجوم الناس المباشرة مما له علاقة بما يحيط بهم من مفردات المجتمع المحلي، ومن هنا يصبح من أهم المجالات التي يجب أن تُعنى بها المدرسة، غرس الوعي بين التلاميذ للمساهمة إيجابية في خدمة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، فيشجع الطلاب على تمهيد فناء المدرسة أو ترميم الحوائط وبياضها أو يقومون بأعمال النظافة والتنسيق والتجميل التي تحتاجها المدرسة في مرافقها المختلفة، كما يقوم البعض بخدمات لازمة للمدرسة كحراسة مدخل المدرسة والعمل بتليفون المدرسة العامة... إلخ.

إن الانغماس في مثل هذه الأعمال يغرس في أعماق التلاميذ الوعي بقيمة العمل العام، وأهمية الانتقال بهذا الوعي على المستوى النظري إلى مستوى الممارسة والتطبيق، وبالتالي الوعي بأن ما هو «عام» أساس ضروري لقيام ما هو «خاص»، والعكس ليس صحيحاً، أي أن الاقتصار على الهم الشخصي وحده لا يؤدي إلى الاهتمام بالهم العام ألياً، كما يتصور البعض بالزعم بأن الأمة إن هي إلا مجموع الأفراد، وبالتالي فاهتمام الفرد بأمره وتحسينه

(١) جونسون وفاونس، ص ٤٤.

وتجويده يؤدي إلى تحسن عام وتجويد قومي؛ ذلك لأن الأمر الشخصي قد يتعارض مع أمر شخصي يتصل بإنسان آخر، وقد يتعارض مع مصلحة الأمة نفسها.

وخدمة البيئة المدرسية هي واجب التلاميذ جميعاً، ولا يجوز بحال من الأحوال أن تُلقى هذه الخدمات على عاتق عدد محدود من التلاميذ، كما لا ينبغي تكوين جماعة واحدة تضم عدداً مختاراً من التلاميذ يتعهدون وحدهم بخدمة البيئة، فخدمة البيئة خدمة عامة تقوم بها جماعات العمل بالمدرسة والجماعات المدرسية الأخرى، كلٌ فيما تخصصت له من أعمال وخدمات، فالجماعة الصحية تزور المستشفيات، وتتطوع في خدماتها، وخدمات جمعية الهلال الأحمر تدعو لتكوين شعبة الهلال الأحمر للشباب في المدرسة، كما تنظم أسبوعاً صحياً كل شهر يتعاون فيه التلاميذ جميعاً لنظافة مدرستهم وتجميلها أو تشترك في تنظيم مشروع مدرسي لمكافحة الذباب، والدعاية للوقاية منه. وتستطيع هذه الجماعة أيضاً تقديم خدمة طبية للبيئة المدرسية عن طريق الإذاعة المدرسية، أو أشرطة الفيديو والسينما التي تطلبها من وزارة الصحة، والصحة المدرسية، وإدارة التربية الاجتماعية أو مكتبة الأفلام بإدارة الوسائل التعليمية، كما تقوم بنشر اللافتات والصور والرسوم، والنشرات التي تقدمها أقسام الدعاية الصحية لوزارة الصحة والصحة المدرسية، وتنظيم الرحلات والزيارات للمعارض والمتاحف الصحية. وتستطيع هذه الجماعة أيضاً أن تقيم معرضاً أو مُتحفًا صحياً صغيراً بالمدرسة للنماذج والرسوم والصور، كذلك يمكنها تكوين صيدلية مدرسية مع استخدام الوسائل الإيضاحية لمشتملاتها، وطريقة تكوينها حتى تنشر الدعوة لإنشاء الصيدلية المنزلية.

وهناك مشروعات أخرى لخدمة البيئة المدرسية لها أهميتها كإنشاء صندوق الخدمات الاجتماعية في المدرسة؛ لمساعدة الطلاب المحتاجين ودفع الرسوم المدرسية لهم ورسوم الامتحانات العامة أو إشراكهم في النشاط المدرسي على أن يقوم الصندوق بتسديد رسوم اشتراكهم، أو شراء الكتب والأدوات اللازمة لهم. وجمع المساعدات التي تمنح للطلاب يجب أن يكون بناء على بحث اجتماعي دقيق لحالة الطالب، يعرض على مجلس الإدارة لإصدار قرار بشأنه، وتقدم هذه المساعدات على صورة إعانة مالية أو عينية أو قرض حسن يرده الطالب للصندوق حسب ما يقرره مجلس الإدارة لكل حالة على حدة^(١).

ولا تقتصر خدمة البيئة على تقديم خدمات داخل المدرسة، إذ يجب أن تتعداها إلى

البيئة المحلية، بحيث تعمل المدرسة على إعداد جيل يساهم مساهمة فعالة في كل ما من شأنه رفع مستوى المجتمع والنهوض به، فيجب تدريب التلاميذ على دراسة البيئة، وجمع البيانات المختلفة عن العادات والتقاليد القديمة والخرافات المنتشرة بين الأهالي، وإيجاد الوعي اللازم للتخلص منها، ودراسة المؤسسات الحكومية والأهلية التي تقدم خدماتها المختلفة لأهالي الحي أو المنطقة، ومدى كفايتها لمقابلة حاجات الأهالي، ووسائل تمويلها والصعوبات التي تواجهها. ويجب أن يلم التلاميذ بمشكلات بيئتهم ومدى حاجتها إلى مشروعات لمعالجة هذه المشكلات، وضرورة البدء بتنفيذ المشروعات التي يحس التلاميذ وأهليهم أنهم في أشد الحاجة إلى القيام بها، مع ضرورة اشتراك الأهالي في وضع خطة وتنفيذ هذه المشروعات، بعد اقتناعهم بأهميتها وضرورة قيامها، ويجب تتبع هذه المشروعات والعمل على صيانتها، فكثيراً ما قامت بعض المدارس بمشروعات زالت نتائجها أو قلت؛ لأنها لم تراعى صيانتها وبقائها.

الأنشطة الصفية:

وإذا كان معظم النشاط يتم على مستوى المدرسة، إلا أن هناك نوعية من الأنشطة تمارس على مستوى الصف الدراسي، ولذلك تُسمى «الأنشطة الصفية»، حيث يمارسها الطلاب داخل صفوفهم، ومن هذه الأنشطة: صحيفة الفصل التي يسهم الطلاب جميعاً في تحريرها^(١).

كما تقع على العلوم الاجتماعية مسئولية اجتماعية وقومية مهمة في إعداد الطلاب للمواطنة، وهي تنمي لدى الطالب مهارات التفكير الناقد إذا ما تمت بشكل فعال داخل الصفوف الدراسية، سواء من حيث استخدام الطرق الفعالة في تدريسها، أو النشاط الصفّي المصاحب لها، سواء كان في صورة عمل رحلات تاريخية ليقف الطلاب على الأثر الملموس للانتصارات المختلفة والهزائم والإخفاقات، التي سجلها التاريخ والمتضمنة في المنهج الدراسي.

ويمكن توجيه النشاط الصفّي لخدمة مادة الدراسات الاجتماعية في تكليف الطلاب برسم خريطة معينة، تتضمن وصف مواقع لحروب مختلفة مما ينمي المعرفة والوعي السياسي لدى الطلاب بتاريخ وطنهم والحروب التي مر بها، كما يمكن أن يتضمن النشاط الموجه لمادة الدراسات الاجتماعية إلزام الطلاب بكتابة واجبات محددة عن بعض

(١) سمية يوسف، ص ٥٠.

القضايا السياسية في المجتمع، وبذلك يتم تدريبهم على التفكير بشكل إيجابي في قضايا المجتمع.

التنظيمات المدرسية:

ونقصد بها: مختلف المجالس والجمعيات التي تنشأ بالمدرسة خارج المنهج المدرسي، وتقوم على مشاركة أفراد المجتمع المدرسي، من معلمين وطلاب، وإداريين، ومن هم خارج المجتمع المدرسي، من أولياء أمور.

ولأن كثيرًا من هذه التنظيمات تعمل في مجال النشاط المدرسي، فسوف نقتصر على بعض التنظيمات، واضعين في الاعتبار التداخل الطبيعي بين مجالات وعناصر المناخ المدرسي.

ومثلما أشرنا بالنسبة للنشاط المدرسي، من أنه في حد ذاته ليس «مناخًا مدرسيًا»، وإنما هو «مولد» له وموجه، كذلك نقول على مثل هذه التنظيمات التي تنشأ بالمدرسة، فليس مجلس الآباء والمعلمين، ولا اتحاد الطلاب بطبيعة الحال «مناخًا»، ولكنهما كذلك - إذا صح التشبيه - غرفة «توليد»، ومختبر يُمارَس فيه الكثير مما يُشكل عناصر أساسية في المناخ المدرسي.

فبالنسبة لمجالس الآباء والمعلمين، فالحق أن رائد التربية الحديثة في مصر والعالم العربي، الراحل «إسماعيل القباني» كان متحمسًا للغاية لبعض الاتجاهات التي شهدتها المدارس في الولايات المتحدة تأثرًا بفلسفة التربية البراجماتية، التي كان من أبرز محاورها التأكيد على البعد الاجتماعي للعملية التربوية، وأن المدرسة إذا كانت تعد «للحياة»، فلا بد هي نفسها أن تكون صورة للحياة، بمعنى أن تتمثل فيها - بقدر الإمكان - عناصر أساسية مما يحفل به المجتمع الخارجي من مقومات وعلاقات.

فإذا كانت الديمقراطية هي شأن كل الناس، والطريق الذي يجعل الأمر أمرًا للجميع، والرأي فيه رأي الجميع، وجب أن تحرص المدرسة على هذا، فلا تتصور أن ما يدور بداخلها هو فقط من اختصاص المعلمين وإدارة المدرسة.

صحيح أن كل هؤلاء «متخصصون» في أمور التربية والتعليم، لكنهم - بحكم العلم التربوي نفسه - يدركون العروة الوثقى بين العملية التعليمية ومتغيرات المجتمع الخارجي. كذلك فإن الطلاب إنما يقضون جزءًا من اليوم، لا كله، ثم يعيشون بقيته خارج المدرسة. والتلميذ له أب وله أم يهتمهما أن يتابعا حالته الدراسية، حتى لا يفاجأ في لحظة

بأنه قد وصل إلى نقطة اللاعودة في ما لا قدر الله من سوء الحال. كما أن ما يصادفه التلميذ من ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية تتصل بالأسرة التي ينتمي إليها يؤثر إلى حد كبير على انتظامه وتحصيله واستيعابه، بل وسلوكه كله بالمدرسة وبالفصل، ومع زملائه ومعلميه.

من هنا جاءت فكرة وجود مجلس مشترك يجمع بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ باسم مجلس الآباء والمعلمين.

وإذا كان نظام هذه المجالس ولوائحه قد شهدت تطورات متعددة منذ صدور أول قرار وزاري ينظمها، وهو القرار رقم (٣٣٣ بتاريخ ٢٣ / ١١ / ١٩٥٧ م)، ثم القرار رقم (٥١ لسنة ١٩٦٠ م)، والقرار رقم (٣٤ لسنة ١٩٧١ م)، ثم القرار (٥ لسنة ١٩٩٣ م)، إلا أن فلسفة هذه المجالس لم تتغير كثيرًا عن المهام التالية:

- ١ - توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين في جو يسوده التعاون والاحترام، من أجل رعاية الأبناء ليشبوا مواطنين صالحين.
- ٢ - تنمية حب المدرسة، وتعميق الانتماء للوطن.
- ٣ - العمل على رفع كفاءة العملية التربوية والتعليمية بالمشاركة الفعالة، التي تحقق المتابعة الكاملة.
- ٤ - تشجيع الجهود الذاتية الاختيارية للمواطنين، بهدف الإسهام في دعم العملية التعليمية.
- ٥ - معاونة المدرسة في أداء رسالتها كمركز إشعاع ثقافي وتربوي واجتماعي وفني في المنطقة التي توجد بها.
- ٦ - العمل على قيام المدرسة بدورها مع غيرها من المؤسسات في حل المشكلات الاجتماعية الموجودة في البيئة المحلية
- ٧ - رعاية الفئات الخاصة من الطلاب سواء منهم المعوقين أو المتفوقين وتهيئة الجو المناسب لصقل قدراتهم وإمكاناتهم في ضوء الاتجاهات العملية والتربوية.
- ٨ - توجيه جهود الآباء والمعلمين لرفع المستوى العام للمجتمع المحلي، وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والاندماج في حياة الأمة والإسهام في تقدمها.
- ٩ - العمل على تأصيل الديمقراطية، وتعميق الاتجاهات السلوكية والقيم الأخلاقية في نفوس الطلاب.

ومن الملاحظ أن كل هذه الأهداف يمكن أن تصلح لأي مجتمع آخر، ولا تظهر بعض الخصوصيات التي تخص المجتمع المصري، فهي تتجاهل تمامًا انتماء هذا المجتمع لكل من الأمتين العربية والإسلامية، والقضية المركزية الخاصة بالصراع العربي الإسرائيلي، ومؤامرات القوى المهيمنة الكبرى، خاصة وأنها صدرت عام (١٩٩٣ م)، حيث كان القطر قد أفلع بالفعل منذ سنوات في اتجاه آخر يحاول أن ينخلع من جلد الأمة وذاتيتها.

وحتى يتبين لنا « إمكانات » مجالس الآباء والمعلمين في المساهمة في عملية التنشئة السياسية، فلتأمل جيداً فيما حدده القرار الوزاري الخاص بها رقم (١٨٠ بتاريخ ٢٨ / ١٠ / ١٩٦٩ م)، حيث إن التغييرات اللاحقة لم تخرج عن أساسياته.

فلقد حدد القرار عددًا من اللجان التي لا بد أن يضمها المجلس، مبرزًا أهم مهامها، كما يلي:

أ - اللجنة الثقافية: وتختص بما يلي:

- العمل على رفع مستوى الثقافة العامة بين الطلاب، والعناية بالتنوع القومية بينهم وبين آبائهم وغيرهم من المواطنين وتنظيم برامج لهذا الغرض.
- تتبع المستوى التحصيلي للطلاب، والعمل على النهوض به، وتلافي ما يعوقه في حدود الأهداف العامة لمجالس الآباء.
- الاهتمام بالتربية الدينية، والقيم الخلقية بين الطلاب.
- مدارس المناهج المدرسية والكتب المدرسية، وتقديم ما تراه من ملاحظات واقتراحات في هذا الشأن للمجلس.

ب - اللجنة الاجتماعية: وتختص بما يلي:

- تنظيم برامج لتوثيق الصلات بين الآباء والمعلمين، بما يحقق تعاونهم في تربية الطلاب.
- دراسة مشكلات الطلاب، واقتراح الحلول لمساعدة المحتاجين منهم، مع تدبير وسائل رعاية المغترين منهم.
- المعاونة في تنفيذ برامج للاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية.
- المعاونة في تنفيذ مشروعات الخدمة العامة، وعلى الأخص ما يحقق الرعاية الصحية للطلاب أفرادًا أو جماعات.

- دراسة ما يتصل بالزى المدرسي واقتراح ما تراه مناسباً وفقاً لظروف البيئة.

ج- لجنة النشاط المدرسي: وتختص بما يأتي:

- معاونة تنظيمات الحكم الذاتي لطلاب المدرسة على تحقيق أغراضها.

- الإكثار من ألوان النشاط وتنوعها وبحث خطط جماعات النشاط المدرسي ومعاونتها على تحقيق أهدافها.

- المعاونة في تنفيذ مشروعات استثمار أوقات فراغ الطلاب في العطلة الصيفية.

ولعل ما يمكن أن يؤكد كيفية اتخاذ مثل هذه التنظيمات لتنفيذ التوجه السياسي للدولة، هو أن مثل المهام السابقة، إذ تقررت في فترة كان نظام الحكم فيها « عروبياً »، نجد حرصاً على العناية بما سُمي « بالتوعية القومية »، وإن كانت في كثير من الأحيان تختزل في الحديث عن الزعيم الحاكم وترديد أفكاره والشعارات التي كان يرددها.

لكن بدلاً من هذا، يُطلب من مثل هذه المجالس في السنوات الأخيرة التوعية بما يسمى « السلام » وثقافة السلام، واحترام الآخر، والتعايش السلمي، والتسامح... إلى غير هذا وذلك من مفردات كلها تشير إلى إدخال الطمأنينة لدى القوى المهيمنة، دون أن تضع بعين الاعتبار أننا « ضحايا » لممارسات مثل هذه القوى، وبالتالي فنحن كذلك بحاجة إلى أن تهدف التربية في مدارسهم إلى مثل هذه الشعارات.

وإذا كان من مهام هذه المجالس في آخر الستينيات « الاهتمام بالتربية الدينية »، فسوف نجد أن مهامها التي حددتها سلطة التعليم تحاشي التركيز على التربية الدينية، وربما يفضل تسميتها بالتربية « الروحية »، أو الاكتفاء بالتربية الخلقية، حيث إن القوى الكبرى أصبحت تنظر على كل ما هو ديني إسلامي على اعتبار أنه « مصنع » الإرهاب، ويحرص النظام على إظهار امتثاله لهذا، دون المطالبة بالمعاملة بالمثل.

وإذا كان من مهام المجلس تيسير حصول التلاميذ على الزى المدرسي، فقد أصبح الآن الأمر داخلياً في « البيزنس » المتوحش، من حيث فتح الأبواب لبعض أصحاب رؤوس الأموال المشتغلين في هذا المجال كي « يوزعوا » الكثير، عن طريق التغيير المستمر في مواصفات الزي المطلوب، وغض الطرف عن التزايد المستمر في أسعاره، ولا نريد أن نقطع فيما يتردد عن أن بعض هذا يتم باتفاق بين جهات إدارية تعليمية وأصحاب هذه الشركات والمحال بما يحقق منفعة « مادية » للطرفين.

ومثل هذا السلوك الأخير يتم بدعوى المسيرة الليبرالية الاقتصادية، التي يطلق لها

العنان، بينما لا يكون الأمر كذلك فيما يتصل بتأكيد الليبرالية السياسية داخل تنظيمات المدرسة !!

ومما يذكر أن تنظيمًا آخر قد حل محل مجالس الآباء والمعلمين ألا وهو ما سُمي بمجالس الأمناء، بحيث ينشأ لكل مدرسة مجلس للأمناء يهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية والارتفاع بمستوى الأداء وتطوير التعليم وتحقيق اللامركزية. وهو تغيير « شكلي » وقف عند حد الاسم، لكن استمرت الفلسفة هي هي، واستمرت أوضاع هذه المجالس بإيجابياتها وسلبياتها.

اتحاد الطلاب:

وتعتبر الاتحادات الطلابية أحد مصادر تشكيل الوعي السياسي عن طريق:

١ - المستوى النظري للوعي؛ حيث يتيح الفرصة لأعضاء الاتحاد للقيام بعقد الندوات والمؤتمرات الثقافية لطلاب المدرسة على اختلاف أنواعهم، بالإضافة لِمَا تُغذي الطلاب به من المعارف المختلفة التي تدور حول كيفية تشكيل اتحاد الطلاب، وشروط التصويت السليم فيه.

٢ - المستوى الممارس للوعي: ويتحقق ذلك من خلال: مساعدة الطالب على أن يمارس حقوقه داخل المدرسة كالتصويت في الانتخابات، والمشاركة مع المدرسة في إقرار النظام التربوي، بالإضافة إلى التدريب على مهام القيادة في بعض الأنشطة ومهام التبعية، وأن يكون مرؤوسًا، وأيضًا من خلال أنشطة تربوية أخرى، وهكذا يتحقق ذلك من خلال ما يتوافر من الأنشطة العديدة داخل المدرسة على اختلاف أنواعها^(١).

واستثمرت السلطة التعليمية ما كان قد راج في الأوساط التربوية العالمية من تفكير اتجه إلى إشراك الطلاب في إدارة ما يتصل بهم من شئون وأحوال، وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية والممارسة الديمقراطية، وذلك من خلال إقامة مجلس خاص بالطلاب، مثلما هناك مجلس خاص بإدارة المدرسة، وما توصلوا إليه أيضًا من إقامة مجلس خاص بالآباء والمعلمين، فاتجهت هذه السلطة إلى تنفيذ هذه الفكرة، خاصةً وأنها تتسق مع ما كان يجري في طول البلاد وعرضها في عهد ثورة يوليو (١٩٥٢ م) من عمليات « حشد » و « تجنيد » لكافة القوى والفئات؛ لمواكبة الثورة وزعيمها، وطلاب التعليم ما قبل الجامعي هم تربة واسعة ومهيأة لكي تنضوي تحت هذا.

(١) حسن طنطاوي، ص ٩٥.

ومن الملاحظ أن الخطوة التنفيذية لم تجع من وزارة التربية والتعليم، وإنما من المجلس الأعلى لرعاية الشباب، الذي بادر في بداية العام الدراسي (١٩٥٩/٥٨ م) بإصدار تشكيل خاص أطلق عليه (المجتمع المدرسي)، يهدف إلى تنظيم صفوف الطلاب، حتى يصبح كل فرد منهم مواطنًا نافعا يلعب دورًا إيجابيًا داخل مدرسته وخارجها، ويُعوّده إنكار الذات ويدربه على خدمة الجماعة والولاء لها، وينشئه على الثقة بنفسه حتى يتحمل المسؤوليات ويعرفه بحقوقه وواجباته ويعينه على الدرس والاستقصاء والبحث والعمل المنتج، ويتيح له فرصة النمو السليم وإظهار مواهبه وتقوية شخصيته.

وقد بُني المشروع على أساس تدريب الطلاب على الحكم الذاتي والرغبة في استثمار وقت الفراغ فيما يفيد الفرد والمجتمع، بإرشاد من الأخصائيين التربويين وبمعاونة أولي الأمر من الآباء والأمهات، وبذلك يكون المجتمع المدرسي أسرة متماسكة عمادها «الولاء» - حسب تعبير كتيب إدارة التربية الاجتماعية بوزارة التربية^(١) - وطابعها التعاون ودأبها التفكير والعمل وهدفها الخدمة العامة.

هذا علمًا بأن التنظيم لم يكن طلابيًا خالصًا، إذ أكدت لائحته التنظيمية وجود ممثلين عن المعلمين، وكذلك الآباء.

وإذا كان قرار وزارتي قد صدر بهذا في مايو (١٩٥٩ م)، فقد صدر في الوقت نفسه قرار بإنشاء اتحاد طلابي بحث، لكنه خاص بطلاب التعليم الثانوي وحده.

ولأسباب متعددة، أبرزها التداخل بين هذين التنظيمين والتداخل بين تنظيم المجتمع المدرسي مع مجلس الآباء والمعلمين، فكان أن أعيد النظر في الأمر.

وتعددت القرارات، إلى أن تم إصدار القرار الوزاري رقم (٩٤ بتاريخ ٢٤/٩/١٩٨٦ م) بشأن اتحادات طلاب المدارس، حيث تقوم على مجموعة من المبادئ، تكررت على وجه التقريب في مضمونها، بل إنها وجدت في وثيقة (مبارك والتعليم) الصادرة عن وزارة التربية عام (١٩٩٩ م)، بكلماتها وحرورها، هذه المبادئ هي:

١ - الإيمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر والتطبيق العملي لذلك من خلال السلوك اليومي، والبعد عن أي قول أو عمل يتعارض مع هذا المبدأ.

٢ - حب الوطن والتفاني فيه، والتعبير عن هذا الحب بكل الوسائل الإيجابية.

٣ - الإيمان بالوحدة الوطنية كمدخل للوحدة الإنسانية، والتأكيد على روح الانتماء

(١) كتيب إدارة التربية الاجتماعية بوزارة التربية، ص ١٩.

للأسرة والمدرسة والمجتمع، والحفاظ على كل ما يدعم السلام الاجتماعي.

٤ - تدعيم القيم وتأصيلها بين الطلاب، من خلال تشجيع القدوة الطيبة بين الشباب مع التأكيد على أن كل حق يقابله واجب.

٥ - أن يكون طلب العلم من أجل التنمية، ولخدمة الوطن والمجتمع.

أما بالنسبة للأهداف التي تسعى الاتحادات الطلابية إلى تحقيقها فقد جاء بالمادة الثالثة من اللائحة ما يلي:

١ - تشجيع الطلاب على التفوق الدراسي.

٢ - الالتزام بمبادئ الاتحاد كتنظيم شرعي قومي.

٣ - الاستفادة من الأنشطة التربوية في المدرسة.

٤ - الإسهام في المشروعات الإنتاجية والقومية ومشروعات خدمة البيئة.

٥ - التعبير عن فكر الطلاب في إطار مسئولية مزدوجة تتمثل في تأكيد حقوق الطلاب داخل المدرسة في إطار الإجراءات التربوية، وفي الوقت نفسه محاسبة الأعضاء الذين يخرجون على المبادئ والأهداف أو يُخلّون بروح الانضباط والالتزام بالواجب.

٦ - تدعيم روح الأسرة داخل المجتمع المدرسي، والتعامل مع المدرسين والمدرسات على أساس الاحترام الواجب، وقيام قيادات الاتحاد بمسئولياتهم مع إدارة المدرسة في إقرار النظام التربوي بالمدرسة.

ولا شك أن من يقرأ النصوص المختلفة المتصلة بالاتحادات الطلابية بصفة خاصة سوف يجد من الأهداف والعبارات الراقية والمبادئ الرائعة ما يستحق التقدير والإعجاب، لكنها في مجموعها العام تكاد ألا تتجاوز المداد الذي كتبت به؛ ذلك لأن التوجهات العامة للنظام السياسي، إذ تحاصر العديد من قوى وتشكيلات المجتمع المدني وأبرزها الأحزاب السياسية والنقابات، بحيث لا تريد لها أن تعزف على غير لحنها هي، تحرص السلطة التعليمية نفسها على المسايمة، ومن هنا فإن ما يجري من انتخابات يكاد يكون شكلياً، إذ يُبعد الطلاب الذين يملكون رؤية خاصة، والذين يناقشون ويتساءلون ويحاسبون، ويخلع عليهم وصف شهير بأنهم « مشاغبون »، ولربما اتهموا بأن « قوى خارجية » تحركهم، وكأن لا مصري يستطيع أن يفكر بطريقة مخالفة إلا بناء على يد خارجية تحركه، وفي ذلك إهانة شديدة لأي مواطن مصري.

وفي مجمل النشاط الذي تقوم به الاتحادات، يكون هناك حظر على الاقتراب من المسألة

السياسية بمعناها المباشر، إلا إذا كان ذلك من باب المسايرة، اعتمادًا على تلك المقولة الشهيرة بأن لا سياسة في التعليم !!

وتحرص بعض المدارس على أن يكون بها « جمعية تعاونية »، حيث يكون المقصد هنا غير مطابق لمثل هذا النوع من الجمعيات في المجتمع الخارجي، فهو يتضمنه بالضرورة إلى حد ما، لكن المقصد الأساسي يتسع ليشمل جوانب أخرى متعددة تحرص عليها المؤسسة التربوية، التي تعي دورها في البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لطلابها. ويمكن أن نشير إلى ما يمكن أن تؤديه الجمعيات التعاونية في هذا الشأن:

- فمن الناحية التربوية، يمكن تحقيق الأغراض التالية:

- ١ - اشتراك الطلاب في نشاط الجمعية التعاونية يتيح لهم فرصة الإسهام في نشاط محبب إلى نفوسهم، يكسبون منها خبرات من واقع الحياة وتزداد معارفهم وتنمو مداركهم.
- ٢ - تشجيع الطلاب على الاضطلاع بالمسؤوليات، وتدريبهم على إدارة الأعمال وتنظيمها.

٣ - تنمية شعور الطالب بالولاء لمدرسته، وبذلك يصبح حريصًا على صيانة مرافقها. أما من الناحية الاجتماعية، فتسعى المدرسة عن طريق هذه الجمعيات إلى تحقيق أهداف مثل:

- ١ - تنمية العلاقات بين الطلاب في ظل نظام سليم لتحقيق أهداف مشتركة.
- ٢ - تدريب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم، وتعويدهم حب النظام والتعاون مع الغير لمنفعتهم ومنفعة مجتمعهم.
- ٣ - تدريب الطلاب على الحياة الديمقراطية السليمة، عن طريق إدارة الطلاب لجمعيتهم أو اتخاذ القرارات التي تمثل رأي الأغلبية تمثيلًا صحيحًا.

- ومن الناحية الاقتصادية، فتستهدف هذه الجمعيات المدرسية:

- ١ - تزويد الطلاب بما يلزمهم من أدوات مدرسية وحاجيات بأسعار ملائمة.
- ٢ - يحصل الطالب المشترك في الجمعية التعاونية على أرباح تُدفع له في شكل عائد يحسب على أساس نسبة معاملاته مع الجمعية.
- ٣ - تكون المدخرات المالية التي تتجمع للطلاب رصيدًا له، يشجعه على الادخار، كما تدربه على حسن التصرف في دخله مستقبلاً.

٤ - يمكن للجمعية التعاونية أن تمارس من المشروعات ما تشغل به وقت فراغ الطلاب، وخصوصًا في العطلة الصيفية، فيكتسبون عن طريق ذلك أجر ما يقومون به من أعمال.

- وتنوع الأنشطة والمجالات التي يمكن للجمعية التعاونية القيام بها، ومن ذلك:

١ - توريد الكتب والكراسات والأدوات المدرسية، وأدوات الألعاب الرياضية والكشفية والملابس، ولوازم الهوايات المختلفة.

٢ - طبع المحاضرات والمذكرات العلمية، سواء في المطابع أو التصوير، فتوفر بذلك أرباح الوسيط أو المكتبات.

٣ - إدارة عملية التغذية، فتوفر الجمعية للطلاب ما يحتاجه من أطعمة، كما تقوم بتزويد مقصف المدرسة ببعض المرطبات والحلويات.

٤ - معاونة الأعضاء على شراء بعض الأجهزة والأدوات المرتفعة الثمن، كالدراجات والآلات الموسيقية والملابس.

٥ - تنظيم الحفلات والرحلات والمعسكرات، والاستفادة بإمكانات المدرسة لتحقيق هذه المشروعات.

٦ - تبادل الخدمات مع الجمعيات التعاونية بالمدارس الأخرى، والاشتراك في تنفيذ المشروعات الجماعية ذات الفائدة المشتركة.

٧ - القيام ببعض الخدمات العامة في محيط المدرسة والصرف على ذلك من حصيلة النسبة المخصصة للخدمات الاجتماعية.

وفي تقرير للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي عن (تطوير الإدارة المدرسية) بعض اقتراحات رأى التقرير أن من شأنها أن تُفَعِّلَ « التنظيم المدرسي »، وكان من أبرزها:

١ - اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتحمل إدارتها مسئولية تامة عما يجري فيها، وتكون تبعيتها لإدارات التعليم على مستوى المحافظة، تبعية تحكمها الخطوط الإدارية العريضة فقط، تاركة لإدارة المدرسة هامشًا كبيرًا للتحرك لتأكيد ذاتها وتفرداها، فليس لصالح التعليم أن تكون كل مدرسة صورة مكررة لغيرها من المدارس، أو تكون إدارة المدرسة مجرد قناة توصيل لكل ما يرد إليها من تعليمات من إدارات التعليم أو ديوان الوزارة. وقد يتطلب ذلك التفكير في إعطاء إدارات المدارس بعض الحريات في اختيار

وحدات المنهج والكتب التي تتناسب مع هذه الوحدات ووضع الامتحانات وغير ذلك من مجالات.

٢ - تطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتفق ومستواها وعدد التلاميذ والهيئة التدريسية فيها، ويتضمن ذلك تحديد المهام والمستويات الخاصة بكل وحدة تنظيمية في الهيكل، وتحديد خطوط السلطة، وإعداد دليل شامل للعمل المدرسي يتضمن بالتفصيل مهام ومسؤوليات جميع وظائف العاملين، إضافة إلى توضيح كافة جوانب العمل المدرسي من أعمال الامتحانات وشئون الطلاب والشئون المالية والخدمات الطلابية والإرشادية، بما يساعد مديري المدارس والعاملين فيها على أداء مهامهم ومسؤولياتهم في سهولة ويسر، وبما يحقق وحدة أساليب معالجة القضايا اليومية.

٣ - اعتبار المعلم عنصرًا أساسيًا من عناصر الإدارة المدرسية، فالمعلم ليس مطالبًا فقط بتدريس منهج معين، وإنما هو مشارك أساسي في إدارة المدرسة، وذلك بجعل إدارة المدرسة عملاً تعاونيًا يهدف إلى تحسين التعليم وتطويره، وإلى مساعدة المعلم ومعاونته على إيجاد مناخ أفضل للتعليم والتعلم، فالأخذ بأساليب الإدارة الديمقراطية، وتوسيع دائرة الحوار والنقاش بين الإدارة والمعلمين يزيل جميع الحواجز التي تفصل بين الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية، بما يسهم في تحسين المناخ المدرسي.

٤ - تكثيف قنوات الاتصال بين الإدارة المدرسية وإدارات التعليم التابعة لها، من خلال الاجتماعات والمشاورات والزيارات المستمرة، بما يتيح لمديري المدارس توضيح آرائهم، وعرض أفكارهم ومقترحات لتطوير العمل المدرسي، وحل المشكلات التي يواجهها المديرون أثناء العمل.

ثقافة المدرسة:

حظي مفهوم الثقافة بصفة عامة بمناقشات واسعة إلى الدرجة التي يصعب عندها حصر أبرز ما دار في هذه المناقشات في هذا الحيز، فهو لدى الأدباء والفنانين يحمل معنى، يختلف عنه لدى الأنثروبولوجيين، كما يختلف عنه لدى التربويين... وهكذا، وهو في الفهم العام الشائع لدى عموم الناس يكاد ينحصر في إمام الإنسان بأطراف من الحقوق المعرفية الأساسية، وخاصة الإنسانية.

لكن ما يمكن الاعتماد عليه هنا هو أن الثقافة تتضمن كل ما أنتجته يد الإنسان وعقله وقلبه، وفي ذلك إشارة إلى أن الثقافة في جملتها منتج بشري، وعلى سبيل المثال، فالجبال

التي تمتلئ بها مكة المكرمة، وخاصة ما حولها، جزء من الطبيعة القائمة، لكن ما خطه الإنسان من أنفاق تمر ببعضها هو منتج إنساني... الرمل والحجارة من المنتجات الطبيعية، فإذا ما تشكلا لبنينا بناءً معيناً - مع أشياء أخرى - تحولاً إلى منتج بشري، وأصبحا بالتالي جزءاً من « الثقافة ».

ومن هنا ألفنا في الفترة الأخيرة أن نقرأ ونسمع استخدام مصطلح الثقافة داخل أطر حياتية ومعرفية مختلفة؛ مثل: ثقافة سياسية، وثقافة فنية، وثقافة تربوية.. وهكذا يعني بها القائل جملة نواتج التفاعلات الحاصلة في كل مجال من هذه المجالات. بل لقد عبر البعض عما أسماه (ثقافة الشارع)، وهو ما قد يبدو متناقضاً مع نفسه، لكن يصح الاعتراف بهذا التناقض إذا عينا بالثقافة ضرورة الاعتماد على المعرفة المقروءة والمكتوبة فقط، لكن هناك معرفة سلوكية، إذا صح هذا التعبير، وتفاعلات تنتج مفاهيم وقيماً واتجاهات، وخاصة في الشارع المصري الذي أصبح عنصراً أساسياً في البيئة المصرية، وهو الأمر الذي لا يتوافر في بلدان أخرى مثل: بلدان الخليج العربي.

قياساً على هذا يمكن لنا أن نقول « بثقافة المدرسة » لنعني بها نواتج التفاعل القائم بين أفراد المجتمع المدرسي مع بعضهم بعضاً ومع المجتمع الخارجي، ومع عناصر البيئة المدرسية الفيزيائية والتنظيمية.

لكنها بهذا تتداخل تداخلاً قوياً مع المفهوم المركزي الذي تقوم عليه الدراسة الحالية ألا وهو المناخ المدرسي، بل ويتداخل مع الجزء الخاص بالمنهج الخفي، الذي يمكن أن يعد جزءاً من ثقافة المدرسة.

إن هذا التداخل لا بد أن نعترف به ولا يجب أن تدفعنا العزة بالكتابة أن ندافع ونبرر، فمن خصائص مثل هذه الموضوعات والقضايا أن يتداخل بعضها مع بعض؛ لأن مثل هذه المصطلحات تكون أحياناً أسماء لفئات قام هذا الباحث أو ذاك بتصنيف بعض الأمور المتصلة بها فتتج له ما أسماه كذا وكذا، وقد يقوم باحث آخر بتصنيف يقوم على أساس آخر فتتج فئات يسميها ما يختاره من أسماء يرى أنها ألصق وأنسب، فيكون ما سماه الباحث الأول على الموضوع « أ » هو نفسه على وجه التقريب ما أسماه الباحث الثاني على الموضوع « ب »... إلخ.

لأبأس إذن من الاعتراف بالتداخل، خاصة وأن الحياة البشرية بطبيعتها تتداخل عناصرها بعضها مع بعض، ومن الأقوال الشائعة بين الباحثين القول بأن ما يقوم به من عزل عناصر

موضوع البحث إن هو إلا لأغراض البحث، وأن الواقع يؤكد أن الوجود الحقيقي هو الوجود الكلي المتكامل المتداخل.

بيد أن هذا يُحملنا مسؤولية ليست هينة، قد ننجح فيها وقد لا ننجح، أو ننجح بعض الشيء ونخفق في بعضه الآخر، هذه المسؤولية تتمثل في مراعاة عدم التكرار.

وحتى نحقق هذا فلا بد أن نضع بين أيدينا مفهوم ثقافة المدرسة، حتى يمكن لنا أن نحدد نقاطاً نتناولها، ونترك أخرى، على أساس أن المتروك قد تناولناه في محور آخر.

فهناك من يُعرّف ثقافة المدرسة بأنها تشمل نظام المدرسة، وسلوك المقاومة، وتشمل البناء النظري للمدرسين والتلاميذ والقواعد المكتوبة وغير المكتوبة في المدرسة، وتضم المنهج الرسمي والمنهج الخفي، وهي تتميز بالتداخل والتقارب، وأحياناً بالانفصال والاختلاف مع المعتقدات والقيم والرسميات^(١).

أمّا سيد عثمان^(٢) فيرى أن ثقافة المدرسة قد تتخطى الاختلافات الراجعة إلى اختلاف الطبقة الاجتماعية بين التلاميذ، وتميل إلى أن توحد تلاميذها في قيم واتجاهات وأنماط سلوك معين، وهذا بالطبع يرتبط بقوة هذه الثقافة.

لكن أقرب ما يكون على الدراسة الحالية، هذا المفهوم الذي يذهب فيه أحمد المهدي^(٣) إلى أن ثقافة المدرسة تعني مجموعة من البشر في هذه المدرسة (طلاب ومعلمون) لديهم مجموعة من المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات والاهتمامات والمعارف، ووجهات النظر والعادات والفكر، وإن هذه المنظومة الثقافية هي التي تدفع هؤلاء البشر إلى النهوض بأعمال بذاتها والعزوف عن أعمال أخرى، وتقبل بعض الأفكار وتحمس لها، وترفض بعض الأفكار وتقاومها. وبناء على هذا كان مبرر كثيرين في وصف المدرسة بأنها: نظام «ثقافي»، وأن تطويرها يستحيل أن يتم إلا إذا فهمنا ثقافتها فهماً حقيقياً، ومن ثم فإن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم هي السعي إلى إحداث تغيير في ثقافة المدرسة.

وتتضمن ثقافة المدرسة عدداً من الأبعاد هي^(٤):

١ - بُعد المكان: وهو يتناول موقع المدرسة ومكانها، ومساحتها، والتسهيلات الفيزيائية.

٢ - بُعد الزمان: ويتضمن البداية والنهاية، والفترة، والفصل الدراسي، واليوم، والأسبوع،

(١) سامي عبد السمیع، ص ٦٠.

(٢) سيد عثمان، ص ٨٧.

(٣) أحمد المهدي، ص ٢٧.

(٤) سامي عبد السمیع، ص ٦٢.

والدخول، والمغادرة، وقت سعيد يحظى به بعض التلاميذ، وآخر سيئ يحظى به بعض آخر، وقت يمر سريعاً بالنسبة للبعض، وآخر يمر ببطء شديد بالنسبة للبعض الآخر، بعض يسعى لِمَا يُسمَّى « قتل الوقت »، وبعض آخر يحرص على « استغلال الوقت ».

٣ - البُعد البشري: ويشمل الطلاب والمعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور.

٤ - بُعد اللوائح والقوانين: وهو الذي يحكم علاقة الأفراد بعضهم ببعض، ويحدد الضوابط، والنواهي، والممنوع، والمرغوب، وهو بذلك ييسر حركة عناصر العملية التعليمية. ومع هذا التقسيم، إلا أن هذه الأبعاد، كعادة الكثير من الأمور الإنسانية كما نؤكد دائماً، يظل بينها تداخل، وعلى سبيل المثال^(١):

أ - فعند زيادة وقت تدريس مقرر ما (زمان)، نجد زيادة في الدرجات المخصصة لها (لوائح).

ب - زيادة القواعد واللوائح غالباً ما تُولد إحساساً لدى التلاميذ بالملل، وبعض هذه الزيادة ربما يسهل عمل المعلمين.

ج - يوجد من يمثل قوة في تشكيل هذه الأبعاد، فالمعلم في الفصل هو سيد الموقف، وعند خروجه الأمر يختلف، ثم يختلف الوضع في طابور الصباح عندما يكون مدير المدرسة هو المسيطر، وهنا قد يكون المعلمون غير راضين عن سلوكه.

وإذا كان قد أمكن الكشف عن مثل هذه الأبعاد لثقافة المدرسة، فإن من الممكن تصنيفها إلى قطاعات ثلاثة، وسواء كان التقسيم إلى أبعاد، أو إلى قطاعات، فإن هذا التقسيم ضروري أن يعي به من يعمل على استثمار ثقافة المدرسة في عمليتي التنشئة الاجتماعية والسياسية:

أ - القطاع الفكري الرمزي: وهو يعتمد على الأفكار والعقائد والقيم والاتجاهات التي يؤمن بها الأفراد في المؤسسة.

ب - القطاع المادي: وهو يعتمد على الأشياء المحسوسة التي يُكسبها الإنسان معنى معيناً، وفي الغالب ما تكون من صنع الإنسان نفسه كالوسائل التعليمية والمباني والتجهيزات.

ج - القطاع الاجتماعي: ويتضمن صور العلاقات المختلفة التي تحدد خطوط التفاعل بين الأفراد، بعضهم ببعض، أو بين البشر والأشياء التي تتوافر حولهم.

(١) سامي عبد السمیع، ص ٦٣.

ومن أهم الأفكار الأساسية حول الثقافة المدرسية:

أ - تمارس الثقافة المدرسية أنواعاً متعددة من النفوذ على التلاميذ وتشكل كثيراً من أفكارهم وتصوراتهم الثقافية والعلمية.

ب - من النادر ما تتكون الثقافة المدرسية من مجموعة من القيم والمعايير، التي يتفق عليها بصورة كلية من التلاميذ، وتشكل كثيراً من أفكارهم وتصوراتهم الثقافية والعلمية.

ج - من النادر ما تتكون الثقافة المدرسية من مجموعة من القيم والمعايير التي يتفق عليها بصورة كلية من التلاميذ والمدرسين، فلكل فئة معاييرها وقيمها.

د - تعكس الثقافات المدرسية طبيعة المجتمع الذي توجد فيه.

هـ - تتحدد الثقافة المدرسية بصورة عامة في إطار الثقافة الكبرى التي توجد في المجتمع.

و - تتكون الثقافات المدرسية من مجموعة من الرموز الثقافية المختلفة التي تلعب أدواراً مهمة في تشكيل السلوك الفردي للتلاميذ، وخلق نوع من الثقافات الفرعية للجماعات بالمدارس.

ز - تختلف المدارس فيما بينها حسب نوعية خصوصيتها الثقافية، كما تتميز المدارس من ناحية تطبيقها للقواعد والمعايير والنظم وأنماط العلاقات والتفاعل الرسمي وغير الرسمي.

ح - تعد الأنشطة المدرسية نوعاً من الثقافة المدرسية، التي تلعب دوراً مهماً في تنفيذ الأهداف العامة للمدرسة، خاصة اكتساب المهارات وإتاحة فرص وأساليب جديدة للتعلم.

ومن أشهر من نظر نظرة نقدية إلى ثقافة المدرسة، المفكر الفرنسي « بيير برديو » Pierre Bourdieu من حيث إشارته إلى مفهوم جديد هو مفهوم « رأس المال الثقافي »، لا ليقف بديلاً عما تعودته الناس من ناحية المصطلح الشهير « رأس المال الاقتصادي »، وإنما ليتسق معه ويتعاضد، فالشرائح الاجتماعية صاحبة رأس المال الأقوى والأشد رسوخاً، إذا كانوا يعتمدون على ما يملكونه منه في محاولة السيطرة على السياسات الكلية العامة، وهو ما كانت ثورة (يوليو ١٩٥٢م) قد سعت لمحوه، حيث عبرت عن ذلك بشعار: « القضاء على سيطرة رأس المال على الحكم »، فإن بورديو يكشف لنا أن أصحاب رؤوس الأموال الضخمة لم يعودوا يعتمدون على هذا المظهر الخارجي الصريح للقوة، بل يعتمدون الآن على أن

هذا رأس المال، وما يترتب عليه من أوضاع سياسية واجتماعية، ينتج ثقافة تلائمه، وهذه الثقافة تسيطر على العقول والقلوب، فتشكل جملة المفاهيم والقيم والاتجاهات الموجهة، ويكون التوجيه بطبيعة الحال في الطريق الذي يصب في صالح هذه القوى المسيطرة صاحبة السطوة.

إن هذا نفسه هو ما أصبحت القوى الكبرى المهيمنة تعمل في اتجاهه منذ عدة عقود، ويجيء التعليم في مقدمة المجالات التي تتعرض لهذا التوجه.

فكما يلعب « رأس المال الاقتصادي » دوره في السيطرة والتوجيه، فإن هناك رأس مال ثقافياً يؤسس ويزرع ويث، ويكون ذلك عن طريق عدة أجهزة، وهي تلك الأجهزة المسؤولة عن « صناعة العقل »، ألا وهي أجهزة الإعلام والثقافة والتعليم.

ويشرح بورديو هذه الفكرة بقوله أن علاقات السيطرة في المجتمع تميل دائماً إلى فرض أنسقة ثقافية معينة باعتبارها « الأنسقة الرمزية المشروعة » في المجتمع. وهذه الأنسقة من حيث هي « قوة معرفية بانية » فإنها هي نفسها التي تقوم بإخفاء شكل علاقات السيطرة هذه التي فرضتها وأتت بها، وذلك بما تنتجه من إدراكات مزيفة لهذه العلاقات. ومتى نجحت علاقات السيطرة في فرض وغرس معانٍ ورموز تُخفي من حقيقتها كعلاقات سيطرة، فإنها بذلك - أي علاقات السيطرة - تكون قد دعمت قوة سيطرتها في المجتمع بقوة ثقافية « رمزية » إضافية خاصة أكثر مشروعية في أعين جميع القوى الاجتماعية في المجتمع، وهذا هو المعنى الذي يقصده بورديو بقوله أن الأنسقة الرمزية في أي مجتمع هي أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية^(١).

ومن هنا يقرر بورديو أن المدرسة في المجتمعات المفتقدة للعدل الاجتماعي، وتعيش تفاوتاً طبقياً حاداً - وهذا ما ينطبق على مصر في الوقت الراهن - تعتبر أحد الآليات الأساسية الفعالة في الإبقاء على النمط الاجتماعي المسيطر في المجتمع، وذلك بما تقدمه من تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعي، وبما تقدمه من إدراكات للثقافة السائدة، يبدو من خلالها هذه الثقافة، وكأنها نسق طبيعي بدلاً من كونها - في حقيقة الأمر - منتجاً اجتماعياً وسياسياً قُد على قد النظام القائم. وتستمد مؤسسات التعليم في الواقع أهميتها الحيوية في مصر المعاصرة من مدى قدرتها على تحقيق هذه الوظيفة، التي تحقق استمرار وبقاء نمط العلاقات القائمة بين عناصر بنى القوة؛ ذلك لأن اللجوء إلى العنف الصريح، في

عصرنا الحاضر يفضح ويعري ويسيء إلى سمعة النظام، وخاصة مع هذا الانتشار للقنوات الفضائية وشبكة الإنترنت، ورياح الديمقراطية، التي، وإن لم يصدق الكثيرون في التغني بها والمناداة بتطبيقها، فإنها على الأقل تتردد على الألسن، وتملأ الصحف والمجلات والكتب، ومن ثم فإن القوى السياسية والاقتصادية المسيطرة صاحبة المصلحة في الإبقاء على نسق علاقات السيطرة القائم، لا تجد من سبيل أمامها إلا اللجوء إلى نوع آخر من العنف، هو العنف الثقافي والمعبر عن تغليب نمط معين من الثقافة في المدرسة يُبرر ويُسوِّغ ما هو قائم ويجرح ويشوه ما هو مأمول ومرغوب!!

ويتفق « برنستين » Bernstien مع بيردييه في هذا المعنى إذ يرى كل منهما أنه يوجد ما يسمى « الأنماط المتسيدة » التي تمثل المبادئ المنظمة للمعرفة، تلك المبادئ التي إن اكتسبناها، فكأننا نكتسب الخطط المفصلة التي تساعدنا على تشكيل الواقع كله^(١). وفي تنظيم تفكيرنا تلعب اللغة الدور الرئيسي؛ لأن التفكير يسير في شبكة من الطرق موضوعة في اللغة هي بمثابة تنظيم، يركز على جوانب معينة في الواقع، وجوانب معينة من الذكاء. ويمكن أن يستبعد جوانب أخرى، ولا يتنبه المرء عادة لمثل هذا التنظيم؛ لأنه مقيد كلية داخل حدوده المغلقة، وهو يستعمل مصطلح « قاعدة » ليعين كيف يستطيع أبناء بعض الطبقات التواصل مع المدرسة بينما لا يستطيع الآخرون ذلك.

ويرى برنستين أن المدرسة تقوم بتوزيع المعرفة، أو بتعبير أدق تسهم في سوء توزيع المعرفة؛ لأن المعرفة خطيرة، لا يمكن تبادلها كما يتم تبادل المال، وإنما يجب حصرها في أشخاص يتم انتقاؤهم جيداً. وأشكال المعرفة يجب أن تكون دائماً معزولة كل عن الآخر، والتخصص يجعل المعرفة مؤمنة، ومن ثم يحمي المبادئ الرئيسية للنظام الاجتماعي، لذلك يستعير من « دوركايم » فكرة « الحدود » بين الطبقات الاجتماعية ليطبقها على التخصصات في المعرفة، ومن هنا فهو يرى الحدود عملية متعمدة من أجل إحاطة المجالات المختلفة للمعرفة برموز يجب ألا تُقتحم إلا بشروط، والمدرسة وكيل عن المجتمع في وضع تلك الشروط، فانتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل المعرفة في المدارس عمليات تعكس عملية توزيع القوة، ومبادئ الضبط الاجتماعي على مستوى المجتمع نفسه^(٢).

إن إحدى الوظائف الأساسية للمدرسة هي إنتاج النظام الاجتماعي وإعادة إنتاجه، وهي تسهم بثقافتها مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في إنتاج المجتمع على صورته القائمة، وهي

(١) عبد السميع سيد أحمد: علم الاجتماع التربوي، ص ٩٥. (٢) المرجع السابق، ص ٩٦.

تنطلق في أدائها لهذه الوظيفة من الإمكانيات التربوية التي تنطلق من قابلية الأطفال للتشكل تربوياً، وانطلاقاً من هذه الرؤية تعمل المدرسة على بناء الأطفال، وأطفال الطبقات المهينة وفقاً للصورة التي يريدها أصحاب اليد العليا في المجتمع^(١).

فالمدرسة تترجم آلية عمل وحياة المجتمع بصورة واقعية، وتكرس ما هو قائم في المجتمع، وهي عندما تؤكد على الجانب الفردي والهوية الفردية في حياة الناس تمارس وظيفة الاصطفاء الاجتماعي والتربوي، ولكنها عندما تعمل على طبع الأفراد بنظام أخلاقي واحد، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس.

تمارس المدرسة وظيفتها الاصطفائية عندما تترجم آلية النظام الحيائي لمجتمع قائم على الاصطفاء، وهي بذلك تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني، ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، مثل هذه العملية تقود إلى تصنيف المنتسبين إليها في طبقات وفئات مختلفة، والمدرسة بذلك تعطي الأهمية للتباين في الكفاءات المعرفية والعلمية الحاصلة على أساس جملة من المعايير الثقافية والنفسية والاجتماعية، كالعمر والجنس والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ^(٢).

ويلاحظ في هذا السياق أن المدرسة تمارس دوراً مهماً في المراحل الأولى الابتدائية والإعدادية، ويختلف هذا الدور في الدرجة والنوعية عن هذا الذي تمارسه في المراحل التالية من التعليم، فالدور الأساسي الذي تمارسه المدرسة في المراحل الأولى هو دور وحدوي يؤكد أهمية التجانس بالدرجة الأولى، وهذا يعني تحقيق التجانس الثقافي والاجتماعي والأخلاقي بين روادها، وهذا يعبر عن حاجة المجتمع الملحة إلى تحقيق مثل هذه الوحدة الثقافية كضرورة اجتماعية.

أما الدور الأساسي للمدرسة في المراحل العليا، فإنه يتمحور حول وظيفة الاصطفاء والتقسيم الاجتماعي، ففي هذه المرحلة تمارس المدرسة دوراً كبيراً في تعزيز الموقف الطبقي في مجال الحياة الاجتماعية؛ حيث تمارس بصورة منظمة نسقاً من المعايير التي تؤدي في نهاية الأمر إلى عملية فرز حقيقية بين التلاميذ والطلاب، وهذا يعني أنه كلما اتجهنا نحو المراحل الأولى للتعليم تكاثف دور المدرسة في التأكيد على تحقيق التجانس،

(١) وطفة والشهاب، ص ١٨١.

(٢) وطفة والشهاب، ص ١٨٢.

وعلى خلاف ذلك، كلما اتجهنا صعودًا في السلم التعليمي يتعاظم الدور الاصطفائي للحياة المدرسية.

ومما يمكن أن يشير إلى ذلك، هذا الانتشار الملحوظ لأنواع شتى من المدارس التي قد يملكها مصريون، لكنها في لحمتها وسداها تخضع لرأس المال الثقافي الأجنبي، والذي يجد أن الشرائح الأرستقراطية الجديدة ترتبط به بشبكة مصالح متعددة، فتدعم هي التمويل، وتقدم القوى الأجنبية عناصر رأس المال نفسه.

وعلى سبيل المثال، فلقد أصبحت اللغة الأجنبية هي سيدة الموقف في عشرات المدارس الجديدة، حتى لقد بدأت الدولة نفسها تنهج النهج نفسه بما أسمته مدارس اللغات.

وزاد الطين بلة أن سار الأزهر على الطريق ذاته.. المؤسسة التي ظلت أكثر من ألف عام، نَصِفُها بأنها كانت الحارسة الأساسية للموروث الثقافي الإسلامي، ها هي الآن تتحول عن نهجها لتنضم إلى بقية القوى الجديدة، فتقيم معاهد تعلم باللغة الأجنبية وتسميها « النموذجية »، فكأن السير وفق الثقافة الأجنبية هو النموذج وهو المثال !

وليست المسألة مسألة لغة تعليم، فاللغة هي الوسيط الذي ينقل من الثقافة ما يناسبه، ذلك أن تسيّد اللغة الإنجليزية يربط الطلاب بمصادر الثقافة الإنجليزية.

لقد كانت المدارس المصرية القديمة في عهد الاحتلال البريطاني تُعلم أيضًا باللغة الإنجليزية، لكن كل متعلم على وجه التقريب كان يمضي سنة أو أكثر في « الكتاب » قبل أن يذهب إلى المدرسة الابتدائية، يحفظ أجزاء من القرآن أو كله، فيمسك بتلابيب اللغة العربية، في أرقى صورها، فيكون هناك « حبلٌ سُرِّيٌّ » بينه وبين ينابيع الموروث الثقافي العربي الإسلامي، حتى إذا تعلم بعد ذلك باللغة الأجنبية، يظل وثيق الصلة بمصادر ثقافته الأصلية، بل ويستفيد من كلتا الثقافتين الأجنبية والعربية الإسلامية، وهو الأمر الذي لاحظناه بالفعل في رموز الثقافة العربية طوال القرن الماضي مثل: علي مبارك والطهطاوي وقاسم أمين وطه حسين وأحمد لطفي السيد والدكتور هيكل وزكي نجيب محمود والدكتور أحمد زكي وزكي مبارك وغيرهم.

ثم لا يتوقف الأمر عند حد الانقطاع عن الثقافة العربية الإسلامية، وإنما تروج عبارات وعادات وكلمات مما ينتمي إلى الثقافة الأجنبية، فكل معلم يُنادى عليه بـ « مستر »، وتختفي كلمة « الأفندي » وكلمة « أستاذ »، بل وكلمة « معلم »، لأن « تيتشر » أصبحت هي السائدة!، حتى معلم اللغة العربية ينادى بـ « مستر » محمد مثلاً!

وقس على هذا كلمات « مس، مسز، كلاس، كيج وان » و « كيج تو ».
وكلمة الرياضيات اختفت لتحل محلها « ماث »، وكذلك « العلوم » لتصبح
« ساينس ».. إلخ

ولم يعد مقبولا استخدام « صباح الخير » و « مساء الخير »، و « السلام عليكم »، وإنما
« هاي »! هي زعيمة الموقف.

ونعود مرة أخرى، إلى التأكيد أن المسألة ليست مجرد كلمات وعبارات، فكل لغة محملة
بمجموعة من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعكس مصدرها الأساسي.

ولا يقتصر الأمر على قضية اللغة، وإنما يمتد ليشمل هذه الازدواجيات التي تفاقمت
الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربي ومدارس
عامة لغات، ومدارس خاصة عربي ومدارس خاصة لغات، مدارس خاصة مصرية ومدارس
خاصة أجنبية. مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة. مدارس مدنية ومدارس أزهرية
دينية، مدارس تعليم عام ومدارس تعليم مهني، وفني.

وهناك أشكال من الازدواجية: مدارس المناطق السكنية الغنية، ومدارس المناطق
الفقيرة، حيث يتوافر للمدارس الأولى إمكانيات ومصادر تمويل مادية غير متاحة للمدارس
الثانية^(١).

والسؤال المثار هنا: ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ؟ وما تأثير ذلك
في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو؟ ولتحقيق أي
هدف؟

ويرتبط بهذا أيضًا مسألة العدل الاجتماعي، فإلى أي حد تغرس هذه الازدواجيات
فروقًا طبقية وتدعمها، فضلًا عما تنتجه كل نوعية من ثقافة خاصة بها، فإذا بأبناء
المجتمع المتخرجين، يخرجون إلى الفضاء الوطني العام وقد أصبحوا وكأنهم « أمم
شتى »!!

هنا نجد مفاهيم مثل « الذاتية الثقافية » ربما تبدو غريبة، وتنعدم كلمات تتصل بالوطن
والقومية والعروبة والوحدة، كما نرى بأعيننا ونعيشه بالفعل.

وتصبح الهوية قضية ثانوية.. ومثلها الكثير من المفاهيم والتوجهات، ولولا ما أتاحته

(١) حسن البيللاوي: في علم اجتماع المدرسة، ص ١٢٦.

بعض الفضائيات العربية، لتَمّ الضياع الكامل لأجيالنا الجديدة، فالأنباء المتتالية، والمفكرون، والعلماء، والوطنيون، والقوميون، والإسلاميون، تتاح لهم فرص عديدة، فيقل المفعول المخرب للتوجهات الجديدة لثقافة المدرسة، وهو الأمر الذي قد يبدو غريباً، حيث درجنا على ترديد القول بأن أجهزة الإعلام كثيراً ما تخرب ما تبنيه المدرسة، ويبدو أن هذا القول الشائع لا بد أن يؤخذ بتحفظ، حيث أصبحت الفضائيات الإخبارية والدينية تصحح ما يتم تخريبه بين جدران المدرسة، بكل الأسف، وكل الأسى؟!

المبنى المدرسي:

صحيح أن المبنى المدرسي، مثله مثل الكثرة الغالبة من المباني مكون من حجارة وحديد وخشب وزجاج ورمل وأسمنت، وما إلى هذا وذاك من مواد البناء وعناصره، ومثل هذه المواد والعناصر تبدو لنا صماء، مما قد يوهم البعض بأنها لا تملك تأثيراً على الإنسان، لكن هذا غير صحيح، ولعلنا لو قارنا بين قمة البناء، متمثلة في القصور، وسفحه متمثلة في العشش والأكوخ لتيقنا أن « المناخ السائد في المبنى في الأول، لا بد أن يختلف كثيراً عنه في الثاني، وأبسط دلائل هذا، هو نوعية البشر الذين يوجدون هنا والذين يوجدون هناك، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لكل من الفئتين، وما يحدث من تفاعلات بين أفراد هذه الفئة، وما يحدث من تفاعلات بين أفراد الفئة الثانية.

أضف إلى ذلك نوعية المحيط الذي يتحرك فيه هؤلاء وأولئك.

قد يقول قائل أننا أحياناً ما نجد ساكن قصر مريضاً ومهموماً وحزيناً ويشعر بالشقاء، على الرغم من كل مظاهر الترف التي تحيط به، وعلى العكس من ذلك، أحياناً ما نجد ساكن كوخ مطمئن النفس، سعيداً!

وهذا صحيح، لكن الأمر هنا يتعلق بالنسبة الغالبة..

إننا لا نقصد « كم » الغنى والترف، بقدر ما نقصد ما يترتب على هذا وذاك من أجواء وتفاعلات ومعاملات.

ومثلما أودع المولى ﷻ في الإنسان أجهزة حس ظاهرة، مثل: العين، والأذن واللسان، فقد أودعه أيضاً أجهزة حس، ربما غير مادية، وغير ظاهرة، مثل: هذا الذي يشير إليه علماء الأخلاق بالحاسة الخلقية، والذي يشير إليه علماء الجمال بما يمكن تسميته « الحاسة الجمالية »، التي بها نستشعر الجمال في الزهور والورود والرياحين وغروب الشمس وشروقها والسهول والوديان والمياه والوجه الحسن.

كذلك، فإن المبنى يمكن أن يكون مصدر تذوق جمالي، كما يمكن أن يكون على العكس من ذلك، وفي هذه الحالة أو تلك تبرز أحوال وأحاسيس ومعانٍ لدى الإنسان، يكون لها أثرها في تفاعله مع الآخرين.

ولننظر إلى ما أصبح معروفاً لدى علماء الاجتماع « بثقافة الازدحام »، حيث تضيق الصدور، وتتوتر الأعصاب، وتصبح السرعة الزائدة عن الحدود خلاصاً من الازدحام، وتحل الأحكام العاجلة، ويندر التروي وعمق التفكير، ويغلب سوء الظن، ويغلب الرأي الشخصي، وتكثر العدوى المرضية.

هكذا الأمر في كثير من مباني مدارسنا في السنوات الأخيرة... فقد تراجعت نسبة المباني الجديدة قياساً إلى كثرة الطلب الاجتماعي على التعليم، وتكون النتائج المترتبة على ذلك سلسلة من التشوهات التي تُعجز أي إنسان عن أن يُجري عملية التعليم على الطريق السوي..

فإغارة مستمرة على أي منطقة خضراء، لترتفع فوقها أبنية فصول...

وإلغاء تدريجي لِمَا كان يُعرف بغرف الأنشطة...

وتضييق واضح للأماكن المخصصة لاستراحة المدرسين...

وزيادة مستمرة في أعداد طلاب كل فصل...

وارتفاع في عدد طوابق المدرسة، مهما كانت أعمار الطلاب صغيرة...

واختصار تدريجي للفناء المدرسي، موقع اللعب والمرح والراحة في فترات

« الفسحة »..

ثم يُتَوَجَّ هذا كله بتلك الكارثة التي أصيبت بها مدارس كثيرة عبر عدة عقود، ألا وهي العمل لأكثر من فترة، مع ما يترتب على هذا من تداعيات لا في داخل المدرسة فقط من حيث اختصار شديد لليوم المدرسي، وإنما أيضاً تداعيات اجتماعية تتصل بمواعيد عمل الآباء والأمهات، حتى ظهرت ظاهرة اختصاصنا بها، ألا وهي ما يسمى « بأطفال المفاتيح »!!

هنا يصبح الكثير مما ذكرناه، وما سوف نتناوله، من « أنشطة »، ومن نمط إدارة، ومن ثقافة، ومن... وإنما هي أضغاث أحلام يمكن أن ندغدغ بها مشاعر الآخرين، أو « نُخَفِّض » بها درجة عدم الرضا، وإلا لوقعنا فيما لا يحمد عقباه من شعور بالإحباط.

أذكر، عندما كنت طالباً بمدرسة ثانوية أهلية في أول الخمسينيات - وكانت المدارس الأهلية في ذلك الزمن أفقر غالباً من المدارس الحكومية التي كانت تُسمى « أميرية » - أن رتبت لنا المدرسة زيارةً إلى مدرسة فاروق الأول الثانوية بالعباسية (إسماعيل القباني الآن).

ربما أشعر الآن أنني أتحدث عما يحلم به أي تربوي، لكنها الحقيقة دون غيرها... شاهدنا خلال تجوالنا بأنحاء المدرسة عددًا من « الملاعب المتخصصة »: هذا لكرة القدم، وذاك للكرة الطائرة.. وهكذا.

وشاهدنا مناطق متعددة تمتلئ بالورود والزهور...

وعدة أبنية، وكما كبيراً من القاعات المتخصصة، هذه للهو المباح، وتلك للأشغال اليدوية، وتلك للدراسات الاجتماعية، وهذا متحف للعلوم، فضلاً عن المعامل، والمدرجات، والفصول، ومكتبة ضخمة تضم آلاف الكتب !

في مثل هذا المبنى، يمكن للطالب أن « يعيش » أجواء تصقل الشخصية، وتشحن القلب والعقل بالعديد من الاتجاهات الخاصة بالنظام والتعاون والمشاركة والدقة والإتقان وعمق التفكير والمقارنة والمشاعر الخاصة بالانتماء والولاء، وحب الوطن والاعتزاز بالأمة...

في مثل هذه البيئة، يترقب الطالب عقرب الساعة، خوفاً من انتهاء اليوم الدراسي، عكس ما يحدث الآن من ترقب أيضاً، لكن شوقاً إلى انتهاء اليوم الدراسي !!

من هنا كان الوعي السياسي لدى الطلاب منذ ما قد يزيد بعض الشيء على نصف قرن واضحاً، يحرك ويقرر. قد يدفع البعض بأن الأحزاب السياسية قديماً كانت هي التي توعز وتوحي. ونقول أنها ما كانت تستطيع ذلك إلا لتوافر « التربة » القابلة، والأرض الصالحة للزراعة!!

ولا نريد أن نستغرق في بيان الأسباب، فهي نفس الأسباب التي تكمن وراء كثير من السياسات التي تفتقد الرؤية المستقبلية وتقدير العواقب والتحسب لكل إجراء يتخذ، ويكفي مثالاً واحداً، ما اتخذ عام (١٩٨١ م) من قرار بضم مرحلة التعليم الإعدادي إلى التعليم الإلزامي مع التعليم الابتدائي، دون تقدير أن ذلك يترتب عليه فوراً زيادة هائلة في المقبولين بالتعليم الإعدادي، في ظروف كانت اقتصاديات مصر ما زالت متأثرة بالظروف التي مرت بها منذ انتهاء حرب أكتوبر (١٩٧٣ م)، فضلاً عن أحداث سبتمبر وأكتوبر (١٩٨١ م).

وكذلك ما حدث منذ أواخر الثمانينيات، عندما أنقصت سنوات التعليم الابتدائي بما

عرف « بالدفعة المزدوجة »، ثم ما يعيشه التعليم حالياً بعد عودة السنة السادسة، من حدوث « فراغ صفّي »، فيحل عام دون أن يوجد طلاب لصف دراسي معين !!

إن من الأقوال التي تتردد كثيراً على ألسن الجماهرة الكبرى من الناس « الخطاب يبان من عنوانه »، وهذا يعني أن عنوان الخطاب يدل على ما به، ويصدق هذا المثل على مبنى المدرسة، فإن مبنى المدرسة يدل عليها؛ لأنه يمثل الصورة الأولى التي تنطبع في النفس عند أول نظرة إليها. وهناك قول معروف آخر: إن البناء الجيد يخلق المدرسة الجيدة^(١).

وهناك عدة اعتبارات رئيسية تحكم مبنى المدرسة، في مقدمتها أن يكون المبنى مناسباً للوفاء باحتياجات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية، وأن يتوافر في المبنى الحماية والأمن من أي أخطار، وأن يحافظ عليهم وعلى سلامتهم، سواء من حيث الإضاءة أو التدفئة أو غيرها. كذلك ينبغي أن يتوافر في المبنى التنسيق الوظيفي الداخلي، بمعنى أن تكون أماكن الأنشطة المختلفة كل منها وظيفي في حد ذاته ووظيفي بالنسبة للأنشطة الأخرى، وهذا يعني على سبيل المثال: أن تكون الأنشطة التي يترتب عليها أصوات عالية مثل آلات اللهو والغناء بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.

وقد اتفق كثيرون من اختصاصيي المباني المدرسية على وجوب أن يكون الوصول إلى المدرسة أمراً سهلاً، بحيث لا يزيد زمن وصول التلميذ للمدرسة وعودته منها عن نصف ساعة، لكن هذا الأمر أصبح من المستحيلات في مدارسنا، حيث تشبعت المناطق السكنية الكثيفة بما يمكن أن يكون فيها من المدارس، بحيث تم اللجوء في العقدين الأخيرين إلى بناء المدارس - وبصفة خاصة في القطاع الخاص - خارج المدن، مما اضطر معه أولياء الأمور إلى الاشتراك في حافلات تُسيرها المدارس، مما زاد الطين بلة في مشكلة الازدحام المروري في شوارع المدن الكبرى، فضلاً عما أدى إليه هذا من تزايد فرص استغلال باسم الاستثمار.

بل إن توزيع المدارس نفسها ينبغي أن يُراعى قواعد معينة في المناطق المتقاربة، بمعنى أن المنطقة التي يلتحق تلاميذها بمدرسة ما يجب ألا تكون قريبة من مدرسة أخرى تابعة لمنطقة أخرى مجاورة، وهذا يتطلب عند توزيع المدارس المختلفة أن تراعى أموراً كثيرة، منها سعة كل مدرسة يراد إقامتها، ومنها ما يتوقع إضافته من مبانٍ أو مرافق في المستقبل تبعاً لزيادة عدد السكان وما في المنطقة من وسائل المواصلات، وما قد يعترض الطريق الموصل للمدرسة من عقبات طبيعية كالترع والبرك والمستنقعات، وما إلى ذلك.

(١) وهيب ومرسى، الإدارة المدرسية، ص ٣٤.

ولعل من المفيد أن نسوق فيما يلي عددًا مما جاء ببعض الصحف اليومية في سنوات مختلفة تعليقًا على حال المدارس من حيث الأبنية:

ففي أهرام (٢٧/١١/١٩٨٦ م) أن قرار الحكومة بإلغاء الفترة الثالثة من المدارس، إذا كان يتفق مع الأصول التربوية، إلا أنه في ظل الظروف التي كانت قائمة أتى بأضرار محزنة حقًا، فقد تجاوزت كثافة الفصل في مناطق حلوان والزاوية الحمراء وشرق القاهرة ومصر القديمة وشبرا مائة تلميذ في الفصل الواحد، ووصلت الكثافة إلى (١٢٥) في مدرسة الفاروق عمر ابن الخطاب التابعة لإدارة شرق القاهرة، وتجاوزت (١١٠) في مدارس العاشر من رمضان وإسماعيل القباني وزهرة المدائن التابعة لإدارة شبرا، وأدت الكثافة ببعض المدارس إلى إلغاء الفسحة، وجرس الخروج حيث كان تراحم التلاميذ للخروج يؤدي إلى تساقط بعضهم فوق بعض.

وفي جريدة المساء بتاريخ (٨/٥/٢٠٠١ م) كتبت أن هناك تقريرًا لإدارة المتابعة بديوان عام محافظة القليوبية كشف عن وجود (٣٣) مدرسة على مستوى المحافظة أزيلت جزئيًا أو كليًا بمعرفة هيئة الأبنية التعليمية، ولم يتم إحلالها أو تجديدها. وأضاف التقرير أن هذه المدارس تعجز عن تنفيذ البرنامج اليومي على الوجه الأمثل أو تنفيذ سياسة اليوم الكامل، بتخفيض زمن « الفسحة ». كما لاحظت لجنة المتابعة التي يشرف عليها محافظ الإقليم صعوبة مزاولة الأنشطة التعليمية والتربوية والرياضية، وتعرض المدارس للسرقة مع وجود أجهزة حاسبات إلكترونية ومعامل حديثة.

كما كشف التقرير عن تواجد الباعة الجائلين ودخولهم هذه المدارس أثناء فترات الراحة مما يعرض التلاميذ لخطر بعض الأمراض، بالإضافة لاستخدام أهالي المنطقة فناء المدرسة كممر ومركز للبلطجة.

وجاء في جريدة الجمهورية في (١٢/٩/٢٠٠٢ م) أن مديرة التربية والتعليم بدمياط تواجه مشكلة حادة بسبب نقص المباني التعليمية، والمشكلة أعادت الفترة الثانية في بعض المدارس، وتهدد بفترة ثالثة في البعض الآخر. وقد صرح وكيل التربية والتعليم بالمحافظة أنه تقرر إغلاق تسع مدارس صدرت لها قرارات إزالة، فضلًا عن إغلاق مدرسة فارسكور الثانوية بنين التي انهارت فجأة قبل ذلك بأسبوعين.

كما صرح وكيل الوزارة بأن المديرية تواجه صدور أحكام بطرد (٢٧) مدرسة مؤجرة وتسليم مبانيها لأصحابها.

وفي أعداد متتالية لجريدة الوفد، في أوائل سبتمبر (٢٠٠٦ م) قصصاً مفزعة مثل السابقة، بل وأشد قتامة !

وهناك مدارس عدة تفتقد أبسط الخدمات الإنسانية، ألا وهي وجود « دورة مياه » ! فضلاً عن عدم وجود أسوار خارجية لعدد آخر من المدارس مما يجعل الاختلاط وازدحام بين تلاميذ المدارس، وكل ما يسير في الشارع من وسائل مواصلات، وربما حيوانات، وخاصة في المناطق الريفية.

إن مثل هذه الصور المؤسفة لهي بالضرورة لها دورها في نوع ما من التنشئة الاجتماعية والسياسية، من حيث وجهها السلبي...

فكيف نحدث تلاميذ مثل هذه المدارس عن هموم الأمة، ولا يجدون اهتماماً كافياً بهمومهم المتصلة اتصالاً مباشراً بمهمة المدرسة الأساسية ألا وهي التعليم؟

هل يجروء أحد أن يحدث تلاميذ لا يجدون مكاناً يقضون فيه حاجتهم البيولوجية الأساسية في مكان مخصص لذلك أن يطلب منهم الوعي بالنظام السياسي، والمستويات والهيئات التي يضمها؟ وهل يمكن أن يستمع جيداً لأحاديث عن حال أهل العراق؟ وفلسطين؟ وجنوب لبنان؟ وأفغانستان؟ إنه يشعر أنه مثلهم يعيش عذاباً، لكنه ليس نتيجة غارات جوية، وطلقات رصاص، وهجوم عسكري !!

* * *
* *
*

الفصل الثالث

الثواب والعقاب والدور القيادي للمعلم

الثواب والعقاب:

في شريعة الله ﷻ هناك جنة ونار... جنة لمن آمنوا بالله خالقًا لا شريك له، والتزموا بهذه الشريعة، والنار لمن أنكروا وجود الله، وبالتالي أنكروا شريعته، ومن ثم لم يلتزموا بها..

ففي العذاب جزاء لمن خالف وعصى وانحرف:

- ﴿ إِنَّا قَدْ أُوحِيَ إِلَيْنَا أَنَّ الْعَذَابَ عَلَىٰ مَنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴾ [طه: ٤٨].

- ﴿ وَمَنْ يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَامٍ يُظْلَمُ تُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ ﴾ [الحج: ٢٥].

- ﴿ وَلَا تَسْوَأْهُمْ يَوْمَ يُأْخُذُكُمُ الْعَذَابُ يَوْمَ عَظِيمٍ ﴾ [الشعراء: ١٥٦].

- ﴿ أُولَٰئِكَ يَكْسِبُوا مِنْ رَحْمَتِي وَأُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [العنكبوت: ٢٣].

والتمتع بما في الجنة من نعيم هو جزاء المؤمن بالله والسالك طريقه:

- ﴿ وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [الزخرف: ٧٢].

- ﴿ سَابِقُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ﴾ [الحديد: ٢١].

- ﴿ إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَخْبَتُوا إِلَىٰ رَبِّهِمْ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ﴾ [هود: ٣].

- ﴿ إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَىٰ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِآتٍ لَهُمُ الْجَنَّةُ ﴾ [التوبة: ١١١].

وفي سنة الله ﷻ التي فطر الإنسان عليها أنه يُقبلُ على ما يسره ويلذه وينفعه، ويُدبرُ عما يؤلمه ويضر به.

وشرعت الحدود ردعًا لمن يخرج عن القواعد والمبادئ التي ارتضى الله سبحانه، بغير استثناء لو وضع سياسي أو لميزة طبقية، حتى لقد نبه نبي الله ﷺ بأن السبب الرئيسي الذي أهلك أممًا من قبل، وسوف يهلك من بعد، أن الشريف إذا سرق تركوه، أما الفقير إذا سرق أقاموا عليه الحد، تحذيرًا من خطورة غياب العدل، ثم يُقسم بأن ابنته فاطمة لو سرق فسوف يطبق عليها حد السرقة بقطع يدها!!

درس ما بعده درس في العدل عندما يغيب عن الأمة، فيكون الاستثناء لأصحاب

القوة، ويكون التنفيذ على المستضعفين، عندما يكون الأمر أمر عقاب ومؤاخذه ومحاسبة ومساءلة، أما إذا كان الأمر أمر إثابة ومكافأة فيحدث العكس...

فسادٌ كبير وشراً مستطير يقيم الحياة الاجتماعية والسياسية على شفا حفرة من النار! وعلى هذه القاعدة عمل علماء النفس على استغلال هذه السنة في الدراسات الخاصة بالتعلم، حتى على الحيوانات، فكانوا يلاحظون أن الحيوان يتعلم الإقبال على تصرفات بعينها عندما يعقبها تناول طعام، وينصرف عن سلوكيات معينة عندما يعقبها دائماً عقاب.

ولمّا كانت التربية - في جانب منها - عملية اجتماعية تنطوي على عملية تنشئة وتمدين للفرد، ليوأكب الجماعة ويرتبط بثقافتها ويعمل على استمرارها، لمّا كانت هي كذلك اعتبرتها الأمم وسيلة فعالة لضمان التواصل الحضاري بينها، وبين أجيالها المتعاقبة، ولاتخاذ مكانها بين الأمم قوية وذات سيادة^(١).

ولما كانت التربية وثيقة الصلة بالضبط الاجتماعي العام - إذ هي الضبط من المنبع - لذلك نجد المربين قد شغلوا بقضية الضبط المدرسي وأهدافها ووسائلها على اعتبار أنها - أي التربية - مؤسسة اجتماعية ووسيلة ضابطة تؤثر في سلوك الأفراد، وتحدد قواعد معاملاتهم مع بعضهم البعض، كما أنها تغرس فيهم المبادئ العامة التي ترتضيها الأمة، والتي تصطلح عليها الجماعة باعتبارها نموذجاً يسترشد به الأفراد في مواقفهم وأوجه نشاطهم وحكمهم على التصرفات.

ومن الأمور المتفق عليها عند علماء التربية والاجتماع على السواء، أن بدايات الضبط تبدأ من الأسرة، فالمدرسة كمؤسسة ارتضاها المجتمع واصطنعها لنفسه، ولذا فإن البحث في الضبط أو حفظ النظام المدرسي يُفضي بالضرورة إلى البحث في إحدى وسائل الضبط المدرسي، مثله في ذلك مثل الضبط الاجتماعي، تدعمه العقوبة أو التلويح بها، وتسند.

ولقد شغلت العقوبة كإحدى وسائل الضبط الاجتماعي في جملته - والتربية واحدة من مكوناته - علماء الاجتماع، والقانون، والتربية، والدين.

وحيث إن التربية - كما سبق القول - من وسائل الضبط الاجتماعي المقننة والموضوعية، فإننا نلاحظ أنه كلما حدث خروج على الشرعية الاجتماعية من بعض الشباب الطلاب، سواء في

(١) عبد الراضي، ص ٢٧٧.

مرحلة التعليم قبل الجامعي أو في التعليم الجامعي، نجد الناس يشيرون بإصبع الاتهام إلى التربية إلى جانب غيرها من المؤثرات الفعالة كالأُسرة، والوسط الاجتماعي، وما إلى ذلك من عوامل.

وعندما تسأل من يشير بإصبع الاتهام إلى التربية مثلاً، يقول لك: أين نحن من تربية زمان، عندما كان المعلم مرهوب الجانب من التلاميذ (سلطة المعلم)، ويعاقب المسيء على إساءته، أما اليوم فإن المدرس لا يهتم إلا بالدروس الخصوصية، لذلك فإنه لا يريد أن يُفسد العلاقة بينه وبين تلاميذه بممارسة دوره - إلى جانب أدواره في نقل المعرفة والمهارات - في الضبط أو المحافظة على النظام داخل الفصل باستخدام العقوبة البدنية، إذا كان ثمة طالب متمرد على النظام المدرسي^(١).

وقد تعرض فلاسفة التربية والمتخصصون في فلسفة التربية للنظريات التي توجه مفهوم العقوبة بصفة عامة والعقوبة البدنية بصفة خاصة، ومن أهم هذه النظريات:

١ - نظرية العقوبة الجزائية Retributive أو المنتقمة، وفيها تعد العقوبة نوعاً من الانتقام، حيث يعتقد أصحابها بأن أي أذى يُلحقه فردٌ بآخرين، فلا بد لمقترفه من أن ينال جزاء ما ارتكب، وهي تذكرنا بمبدأ « العين بالعين والسن بالسن »، ويرى البعض أنها بهذا تعد نظرية لا إنسانية في العقوبة إذ تذكرنا بالألم البدائية!!

٢ - وأما النظرية الثانية، فتوصف بأنها الرادعة Deterrent بمعنى أنها ترى في إنزال العقوبة بالمسيء نوعاً من العبرة لغيره، وتؤدي بذلك إلى أن لا يفكر الآخرون في ارتكاب ما ارتكب، ومن ثمَّ يتحقق للجماعة حمايتها؛ لأن أي سلوك مضاد للجماعة، يهدد بالدرجة الأولى قوتها ومكانتها، ومن ثمَّ فإن الجماعة يجب أن تصان، بشرط أن لا تكون قاسية؛ ذلك لأن قسوتها قد تؤدي إلى إضعاف أثرها ويصبح نفعها في تناقص مستمر.

٣ - والنظرية الثالثة تُعرف بالنظرية المصلحية Reformative، ويصفها البعض بأنها أكثر النظريات تقدماً واستنارة، ويصفها آخرون بأنها النظرية المربية، فنرى النظريتين السابقتين سلبيتين، أما هذه فتري أن أي عقوبة تنزل بالمذنب ولا تحقق فيه إصلاحاً أو إعادة بناء في تربيته لا يصح أن تُقر؛ ذلك لأن العقوبة ليست من باب الجزاء أو الانتقام، وإنما لها هدف خلقي، ومن أجل هذا سنتها الشريعة وسنها المجتمع.

وتعتمد درجة مسايرة أعضاء الجماعة على مدى ما يتوقعه هؤلاء الأعضاء من جزاء لهذه

(١) عبد الراضي، ص ٢٧٨.

المسايرة، وعلى هذا فإن الجماعة تمارس أساليب معينة تجعل من المسايرة سلوكًا ذا جزاء طيب، يُعوض ما تنازل عنه الفرد في مقابل مسايرته الجماعة، ومن هذه الأساليب ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي:

ومن النوع الأول: استمرار قبول الجماعة للفرد بما توفره له من فرص التفاعل مع أعضائها، وهو أمر مُرضٍ في ذاته، فضلًا عن أنه يتيح فرص إشباع حاجاته وبلوغ غاياته. ومنها أيضًا رفع المكانة الاجتماعية للفرد الذي يظهر قدرًا أكبر من المسايرة، بما يصاحب هذا الرفع من زيادة في المزايا تقابل التوقعات. ومن هذه الأساليب الإيجابية أيضًا حرص الجماعة على أن تكون ذا جاذبية عالية لأعضائها وذلك بزيادة تماسكها، وتسامحها، وإتاحة فرص الإشباع المتوازي لحاجاتهم، وتوفير الإحساس بأهمية العضوية عند كل فرد^(١).

أما الأساليب السلبية، فتتضمن صورًا متعددة من رد الفعل الجماعي المؤلم للفرد الذي يظهر أُلوانًا ودرجات من المغايرة لا تقبلها الجماعة أو تراها مهددة لها، منها: تضيق مجالات تفاعل هذا الفرد بما يصاحبه هذا التضيق من تحديد أو حرمان لبعض حاجاته، ومنها أيضًا: خفض مكانته في الجماعة بما يتضمنه هذا من إنذار بما هو أكبر. وتزايد قوة هذه الأساليب السالبة إلى أن تقترب وتتداخل مع أساليب الضغط والقهر.

ولقد استند عدد غير قليل من المربين الإسلاميين في إباحة الضرب إلى حديث الرسول ﷺ، وفيه: «علموا الصبي الصلاة ابن سبع، واضربوه عليها ابن عشر».

والحق أننا ربما جاز لنا أن نختلف مع ما رتبته البعض على الحديث النبوي الشريف، ذلك أنه يتعلق بفريضة أساسية وركن من أركان الإسلام، والذي يترتب على تركه عذاب في الدار الآخرة، وضرب الصبي في صغره عقوبة هينة، قياسًا إلى إهمال تأدية الصلاة - إن حدث - حتى يتعود على أدائها طوال عمره، فلا يستحق العذاب الكبير في الآخرة.

إن رسول الله ﷺ الذي أمر بضرب الصبي عند سن العاشرة لتركه الصلاة، هو الذي قال^(٣): «ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا»، ولا يمكن أن نساوي بين ترك الصلاة وبين العديد من الذنوب والأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في حياتهم اليومية.

وهو الرسول الذي قال عنه الخالق ﷻ: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، وهو نفسه الذي قال، فيما رواه أبو هريرة: «إنما أنا رحمة مهداة»^(٤).

(١) سيد عثمان، علم النفس الاجتماعي التربوي، ص ١١٥. (٢) رواه الترمذي.

(٣) في رواية أحمد في مسنده، عن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنها -.

(٤) رواه الدارمي.

ونقل عن السيدة عائشة - رضي الله عنها - أنها لم تر نبي الله ﷺ يمد يده بالضرب لأي أحد، صغاراً كانوا أم كباراً، أفليس هذا السلوك الواقعي سنة مؤكدة؟ وعن أسامة بن زيد - رضي الله عنهما - قال: كان رسول الله ﷺ يأخذني فيقعدني على فخذه ويُقعد الحسن على فخذه الآخر ثم يضمهما ثم يقول: « اللهم ارحمهما فإني أرحمهما »^(١).

وروي أن الأقرع بن حابس رأى النبي ﷺ، وهو يُقبَّلُ الحسن، فأخبر أن له عشرة من الولد لم يُقبَّلَ أحداً منهم، فكان قوله: « من لا يرحم لا يرحم »^(٢).

وكان ﷺ أرحم الناس بالعيال، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: « ما رأيت أحداً كان أرحم بالعيال من رسول الله ﷺ »^(٣)؛ لأنه كان يتحمل من الصغير الشيء الذي ربما لا يحتمله أبوه، عن أبي ليلى قال: « كنت عند النبي ﷺ وعلى صدره أو بطنه الحسن أو الحسين - رضي الله عنهما - فبال، فرأيت بوله أساريع (أي طرائق) فقممت إليه فقال: « دعوا ابني لا تفزعوه حتى يقضي بوله، ثم أتبعه الماء ». وفي رواية: « لا تستعجلوه »^(٤).

وإذا كان العقاب أمراً مقررًا تمارسه السلطة من أجل صالح الفرد والجماعة، مما يرسخ فكرة احترام القانون في المجتمع، ويعزز من الضبط الاجتماعي، إلا أن السلطة قد تتحول إلى تسلط فتتغول وتتوحش، فتولد عنفاً مضاداً.

ومن هنا فقد حرص بعض علماء التربية والاجتماع على التفرقة بين السلطة والتسلط، حيث تلزم الثانية الأفراد على التكيف لمشيئتها من خلال العقاب أو المكافأة، فالسلطة الشرعية هي هذه التي تسعى إلى تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع، وبالتالي فإن التسلط هو الإسراف في استخدام السلطة لغايات لا تتحقق فيها مصالح الأفراد، ولا تعبر عن طموحات الذين يخضعون لها. ونعني بالإفراط في استخدام السلطة، الحالة التي تسرف فيها السلطة في استخدام أساليب القمع والإكراه دونما الأسباب الموجبة شرعاً لذلك. وتتمثل الأسباب غير الشرعية أو المشروعة التي يوظفها أصحاب السلطة في: تسلطهم، أو تحقيق مصالح خاصة لأعضاء الطبقة التي تمارس السلطة في المستوى الاجتماعي^(٥).

وإذا تعمقنا في قضية الثواب والعقاب أكثر، فسوف نجد أن القهر التربوي، وكذلك كلاً من القهر

(١) رواه البخاري.

(٢) رواه الترمذي.

(٣) رواه مسلم.

(٤) رواه أحمد في مسنده.

(٥) وطفة، ص ١٣٠.

الاجتماعي والاقتصادي أحياناً ما يدفع الطلاب إلى أن يقوموا هم بدورهم بعمليات عقاب تتخذ أحياناً شكل عنف مادي، يوجهونه إلى أطراف عدة.

ومن مظاهر هذا العنف: ما كشفت عنه رسالة ماجستير تمت بإشرافنا^(١) من جرائم ارتكبتها طلاب التعليم قبل الجامعي في الفترة من عام (١٩٩٢ - ٢٠٠١ م) كما يلي:

- تورط فئة غير قليلة من الطلاب في مختلف الجرائم، إذ بلغ مجموع الجنايات المتهم فيها الطلاب خلال هذه الفترة (١٦٥٧) جنائية، وهي تمثل (٤,٦ ٪) من جرائم أفراد المجتمع المصري بمختلف شرائحه خلال نفس الفترة والتي بلغت (٣٥٧٦١) جنائية حسب ما ورد بتقارير الأمن العام.

- تمثل جرائم القتل العمد أعلى الجرائم التي تورط فيها الطلاب، إذ بلغ مجموعها (٦٥٥) جنائية خلال الفترة، وهي تمثل نسبة (٣٩,٥ ٪) من مجموع جرائم الطلاب تلتها - ولكن بفارق كبير - جرائم السرقات التي بلغ مجموعها (٢٧٩) جريمة، وبلغت نسبتها (١٦,٨ ٪). - مثلت جريمة الرشوة والاختلاس أقل الجرائم التي تورط فيها الطلاب خلال الفترة، حيث لم تسجل تقارير الأمن العام في تلك الفترة سوى جريمتي اختلاس، وخمس جرائم رشوة، وربما يرجع هذا إلى طبيعة هاتين الجريمتين، إذ إنهما من جرائم الموظف العام، وعليه، لا مجال للطالب الذي لم يشغل أي موقع وظيفي أن يتورط في مثلها. ولعلماء النفس بصفة خاصة جهود علمية كثيرة سعيًا نحو بيان السبل الخاصة بتوقيع العقاب، نذكر منها^(٢):

١ - تقديم خدمات النصيح والاستشارة للمذنب: وهنا يقوم المعلم بالمقابلة الانفرادية مع المذنب حتى يفهم انعكاساته على ما حدث، ومن هنا وجب على المعلم ألا يكون عدوانياً نحو المذنب، بل يوضح له الجوانب الإيجابية في شخصيته، ويؤكد له أنه لا يرغب في أن يحبط آمال والديه به، ويستمر في المناقشة حتى يشعر المذنب بالأسف على سوء سلوكه قبل أن يعاقب..

٢ - الاجتماع مع والدي التلميذ المذنب، والمناقشة معهم: فإن من شأن هذا أن يساعد في اكتشاف أبعاد المشكلة التي يمكن أن تكون ناتجة عن الظروف الأسرية للطالب، حيث إن التعاون بين المعلم والوالدين من الأمور المهمة في تعديل السلوك، وهذا يوجب على المعلم أن يكون صريحاً مع الوالدين وإحاطتهم بما قام به ابنهم من سلوك مزعج.

(٢) رجاء عيد، ص ٨٩.

(١) محمد غنيم، ص ١٠٦.

٣ - الاستنكار: وهو ليس بالتأنيب أو السخرية من التلميذ، ولكنه استنكار من المعلم للتغير الذي طرأ على سلوك التلميذ، وهذا يفرض على المعلم أن يكون رقيق الجانب، مبدياً عبارات ود وحنو، بغير انفعال، فيخاطبه باسمه، مؤكداً أنه فوجئ بسلوكه الذي يغير فكرته الطيبة عنه، وأنه يتوقع أن تكون هذه أول وآخر مرة يأتي فيها مثل هذا السلوك غير المرضي، وأنه لو أتى مثله، فسوف لا يشعر بحبه له. إنَّ مثل هذا النهج غالباً ما يؤدي إلى إحراج الطالب، ودفعه إلى الاعتذار والوعد بعدم العودة لِمَا فعل.

الدور القيادي للمعلم:

صحيح أن هناك إدارة للمدرسة يقوم المسؤول الأعلى فيها بالدور القيادي، لكن المتخصصين في المسألة الإدارية يفرقون دائماً بين « القيادة » وبين « الرئاسة »، بحيث يمكن أن نقول: إن مدير المدرسة أو ناظرها هو رئيسها لكنه ليس بالضرورة هو قائدها، ولا نريد أن ندخل في تفاصيل هذه التفرقة، كل ما يمكن قوله هنا أن الرئاسة أمر تقرر له لوائح وقوانين وأقدميات، أما القيادة فأمرها منوط بالدور وتحمل المسؤولية وبالرسالة.

ونحن ندرك جيداً أن ما سوف نشير إليه في الجزء الحالي قد لا يكون متحققاً، بل وقد يصعب تحقيقه في القريب العاجل، لكن تظل مهمة البحث العلمي أن يوجه إلى ما يصح به الحال وتستقيم به الأمور، حتى لا يكون هناك عذر لمن يخصه الحديث بعدم الدراية. وفضلاً عن ذلك، فقد كان جزءٌ كبير من هذا الذي سوف نقول متحققاً بالفعل في حقبٍ سابقة، مما يعني أنه ليس مستحيلاً، وليس خارقاً للعادة.

لقد كان المعلم يُسمَّى فيما مضى « مؤدباً »، نسبة إلى مهمة « التأديب »، التي ترادف الآن مهمة التربية، ذلك لأن المقاصد العامة لم تكن بالفعل تنظر إلى العملية التربوية وكأنها عملية حشو للأذهان بأطراف من المعارف والمعلومات، وإنما عملية بناء شخصية، ورائدها الأساسي هو « الأخلاق »، التي يرادفها « الأدب »، لا بالمعنى الشهير الخاص بالشعر والقصة والنثر، وإنما استقامة السلوك.

من هنا فموضوعنا في الجزء الحالي يتعلق بدور آخر للمعلم، المربي، المؤدب، دور يُمارس من خلاله « رسالة » قيادية تضعه في موضع المُسير والموجه لمجتمع الطلاب في المدرسة. والمعلمون، دون غيرهم من الفئات، يتمتعون ببعض الخصائص التي تؤهلهم للقيام بمثل هذا الدور القيادي في عملية تنشئة اجتماعية وسياسية؛ مثل:

أ - أن المعلمين يضمون فيما بينهم كافة التخصصات العلمية والفنية الموجودة في

الحياة العامة، فما من مشكلة اجتماعية إلا وأساسها العلمي والاجتماعي عند بعضهم بحكم دراساتهم المتنوعة.

ب - أنهم بحكم تخصصهم يتقنون عمليات التوجيه والإرشاد والقيادة والإقناع والتنظيم، فهذا فنُّهم.

ج - أنهم متغلغلون في أرض الوطن بعيدها وقريبها، عامرها وغامرها، مُدنها وقراها، حضرها وباديتها، فحيث لا يوجد طبيب أو محام أو مهندس يوجد معلم بالضرورة.

د - أن علاقاتهم متصلة بجميع الناس بلا استثناء، فلا توجد أسرة في أي بيئة إلا والمعلم جزء مكمل لحياتها عن طريق معالجته لأولادها وبناتها بالتربية والتعليم، وما من فرد إلا وله معلم. المعلم فني أو أخصائي كل الناس، زبائنه يحتكون به يوميًا، على حين أن الطبيب لا يتصل إلا بآحاد المرضى. والمهندس لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب الثروة، والمحامي لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب القضايا، ولكلٍّ من هؤلاء محام أو طبيب أو مهندس، أما عامة الناس على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية فلهم علاقات بأكثر من معلم، وكلُّ مُعلم زبائنه أو عملاؤه بالآلاف.

على أن الذي يقرر قيادة المعلم ليس مركزه في المرتبة الأولى، ولكن حاجة المجتمع وبحثه عن القائد، وسهولة قبوله لقيادة المعلم.

فالمجتمعات المعاصرة، مجتمعات تُعلي من قيمة الشعبية والديموقراطية أو ترنو إليها وتستهدف تحقيقها. ومن سمات المجتمع القائم على الديموقراطية أن يكون لكل فرد فيه وزنه وله رؤاه، من حقه ومن واجبه معًا أن يشارك في الأمور العامة، ولكن عن فهم، ومن ثمَّ فلا يستغني تنظيم المجتمع الديموقراطي عن أن يكون فيه قيادة تنور وتفهم، تشرح وتفسر، وتتلقى آراء الجمهور واتجاهاته، جمهور فاهم مستنير يتابع، ولكن عن فهم واقتناع، أو يعارض، ولكن عن بينة وفهم. ومع أن القيادة في مثل هذا المجتمع على مستويات، فإنها من ألزم الضروريات لانتظامه.

مثل هذه المجتمعات تكون بحاجة إلى المعلم القائد، أو الرائد، لكن ليس كل معلم بقادر على أن يكون قائدًا ورائدًا، حيث لا بد من توافر شروط أساسية:

- ١ - أن يكون قائدًا على علم.
- ٢ - أن يكون قائدًا يملك فن القيادة.
- ٣ - أن يكون قائدًا مشبعًا بروح خدمة الجماعة ملتزمًا باتجاهاتها وأهدافها وعالمًا بها.

- ٤ - أن يكون قائداً يسهل عليه الاتصال بالناس ويسهل على الناس الاتصال به.
- ٥ - أن يكون قائداً محل ثقة الناس وأهلاً لقبولهم قيادته.
- ٦ - أن تكون ظروف عمله تسهل عليه أن تكون قيادته غير مباشرة وغير مفروضة بل تأتي في سياق عمله الطبيعي.
- ٧ - أن يشعر تلاميذه بأنه ممتلئ حماساً وتفاؤلاً، لا باصطناع وتكلف، ولكن عن إيمان وقناعة، وهاتان السمتان تنتقلان بالتأثير، فإذا كان المدرس متحمساً ومتفائلاً أثناء تأديته وظيفته، فغالباً ما يصبح تلاميذه متحمسين متفائلين أثناء قيامهم بواجباتهم، خاصة إذا كانت هذه الواجبات تتعلق بما يهم الجماعة والأسرة والوطن.
- ٨ - ومن المعروف أن كل طالب يحضر إلى المدرسة باتجاهات مختلفة، على الرغم من أنهم جميعاً يستجيبون بطريقة ما لنفس الحوافز الأساسية، ومن هنا فمن المستحب للمعلم أن يكون على قدر جيد من سعة الحيلة بحيث يستطيع أن يعمل على تكييف الظروف التي تكون أكثر فاعلية في تجميع قلوب الطلاب على الاهتمام بالأمور العامة وعدم الاقتصار على الأمور الشخصية.
- ٩ - الاهتمام بالطلاب والحرص على أن يعيشوا مناخاً يمتلئ ودّاً وعطفاً، فمثل هذا المناخ، يعد من أنسب الظروف التي تيسر السبل للعمل بإيجابية، والافتناع دون خوف من أن يكون هناك بين قلوبهم وبين ما يُدعون إليه حجاب. ويرتبط بهذا ما لا بد أن يشعر به الطلاب من أنهم موضع تقدير واحترام من معلمهم لا ينظر إليها باعتبارهم صغاراً غير ناضجين، ومن ثمّ غير مهيين للمبادأة والابتكار والحوار.
- ١٠ - روح الدعابة مطلب ضروري « يعطر » المناخ السائد، فالقلوب تحتاج إلى الترويح عنها ساعة بعد ساعة وإلا كَلَّتْ، وإذا كَلَّتْ القلوب عميت فانخفضت الدوافع إلى الاستماع والحوار والعمل. إن الجدية لا تتنافى مع روح الدعابة، إذا كانت منحصرة في حدود أخلاقية لا تقوم على التزمّت والصرامة المفرطة، وفي حدود الألفاظ المهذبة.
- فكيف يمكن للمعلم أن يكون قائداً لتلاميذه بحيث يشيع في المناخ المدرسي قيم التقوى والصلاح والنظام والتفاؤل والإتقان وحب الخير والتعاون؟
- إذا اقتصر عمل المعلم بين تلاميذه على مجرد مساعدتهم على تحصيل المعرفة، لم يزد عن أن يكون كتاباً ناطقاً أو حاشيةً على كتاب بيد التلميذ، ووقف أثره عند حد مساعدة التلميذ على أن ينجح في امتحان، ثم ينسى المادة التي أنجزته، وهنا يَفْقَدُ مع الحقائق أثر المعلم فيه.

ولكن مهمة المعلم هي غير هذا وأكثر من هذا بكثير. إن مهمته هي أن ينمي شخصية التلميذ بجميع جوانبها علمًا وخلقًا وسلوكًا وذوقًا. إن مهمته أن يصنع من التلميذ إنسانًا، وعندما تتوافر للأمة جموع من المواطنين تربوا ونشئوا على هذا النهج المأمول، تكون قد أرست قواعد البنية الأساسية كي تكون بالفعل خير أمة أخرجت للناس، تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر.

وثمة ميدان مهم لقيادة المعلم، وهو ميدان السلوك، وهنا نقع على ميدان الفشل فيه أكثر من النجاح بين المعلمين؛ ذلك لأن الطريقة المألوفة أن يعلم تلاميذه السلوك وما وراءه من القيم والأخلاقيات والعرف والتقاليد وآداب التعامل بالطريقة اللفظية، كما يعلمه أسماء الجبال والوديان تمامًا، فهذا حرام وذاك حلال، وهذا مكروه وذاك مستحب، وهذا فضيلة وذاك رذيلة، ثم ينتهي الأمر بأن تقنع مواقف الحياة التلميذ بأن كل ما علمه معلموه من هذا الفرع من التعليم إنما هو لفظيات يكذبها الواقع أو على الأقل لا تجد لها مجالاً فيه.

ولعل أكبر فشل مُنيت به التربية، ومُنِي به المعلمون كان فشلهم في ميدان التربية الخلقية؛ لأنها أمر لا ينفع فيه القول، ولكن العمل، وهيئات أن يأتي عمل من كلام، وإنما ينقلب هذا الفشل إلى نجاح يوم ينقلب المعلم فيه من معلم إلى قائد ورائد، والقائد لا يكون قائدًا إلا في موقف يجمعه ويجمع مريديه. وفي داخل الموقف تكون القيادة بالتصرف والقُدوة ومناقشة القيم المتعارضة والاختيار من بينها لأحسن ما يواجه به الموقف. ولا أخلاق بلا حرية اختيار بين عدد من أنماط السلوك، يرفض الإنسان بعضها بمحض إرادته ويختار بعضها الآخر مضحياً بشيء من اللذة أو النفع الذاتي أو المصلحة السريعة في سبيل لذة ونفع ومصلحة أدام، ويكون تفكير المعلم أو القائد ووزنه للتأثير وسلوكه، أي باختصار قدوته هي الدرس الأخلاقي الذي يعطيه لتلاميذه عن طريق القيادة والريادة والتوجيه، لا عن طريق الكلام وحده، وقال: فلان وأثر عن علان.

بيد أن الحقيقة المؤلمة تنبئ بأن الاتجاه في كثير من المجتمعات العربية لا يسير في هذا الاتجاه، وإنما سار في اتجاه يجعل المعلم صاحب نزعة تسلطية، بحكم أن هذه المجتمعات في جملتها تعيش بالفعل مناخا تسلطياً، فيكون المعلم نائباً للسلطة المركزية المتسلطة، وهو يعتمد إلى ممارسة تسلطه بطريقتين^(١):

١ - يحاول أن يزرع في نفوس الطلاب الروح السلطوية؛ وذلك لأن التلاميذ يتأثرون

بالنماذج السلوكية لمعلميهم وآبائهم ويتمثلون أنماطهم السلوكية، وتلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحثون في هذا السياق.

٢ - تقليل فرص التفاعل بين الطلاب وخفض مستوى المبادرة. ومن مواصفات شخصية المتسلط التعامل مع المطلقات، فالدنيا مستقطبة بين أسود وأبيض، بين جيد ورديء، وهو لا يستطيع أن يحتمل ما يخالف رأيه، ولذا فإن قبول الطلاب لمعلوماته هو أمر لا يقبل المناقشة بالنسبة له، ومن هنا تضحل قدرته على تنمية فردية طلابه وتعزيز قدراتهم. وبعبارة أخرى: تتضاءل فرص التفاعل التربوي الخلاق في داخل القاعة أو بين الطلاب بصورة عامة.

ومن الاختبارات المهمة التي تميز قدرة المعلم على ممارسة السلطة الحقة، هي تلك التي تبين أن عمل الطلاب ونشاطهم يستمر على الوتيرة نفسها في حال غياب المعلم وفي حال حضوره، ونحن نعرف أيضًا ما الذي يحدث عندما يغادر المعلم قاعة الصف.

وإذا كنا هنا نُعوّل على معاملات المعلم ودورها في توفير مناخ مدرسي صحي يعين على حسن التنشئة، فإن المسألة لا تسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المناخ، وإنما هي تفاعلية وجدلية، إذ إن المناخ القائم نفسه له دوره الفعال في شعور المعلم بالرضا الوظيفي من عدمه؟ حيث من المعروف أن الشعور بالرضا الوظيفي يوفر « مناخًا نفسيًا ذاتيًا » لدى المعلم يدفعه إلى أن يشيع هذا الرضا على طلابه وإدارة المدرسة.

وقد أجريت دراسة هدفت إلى تحديد المناخ المدرسي في المدارس العامة في منطقة تنيسي بالولايات المتحدة الأمريكية كما هو مدرّك من قِبَل المعلمين والمدرّبين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلمًا و (٧٦) مديرًا. وقد أشار معظم أفراد العيّنتين إلى أن المناخ المدرسي يتيح لهم أن يظهروا الفخر بوظيفتهم، وأن يفعلوا الكثير لمصلحة الطلاب، فهو يشجع الجماعات على أن يظهروا أحسن ما لديهم، ويشجع المديرين على تدعيم بيئة تراعي وتهتم بالتلاميذ. واعتقد معظم المديرين أن المناخ المدرسي الإيجابي يعزز المشاركة في صنع القرار، وكانت هناك موافقة عامة على أن المناخ المدرسي يساعد على تبادل مفتوح للأفكار^(١).

وأشار المرجع السابق نفسه^(٢) إلى دراسة أخرى أجريت بجامعة كارولينا بهدف التعرف على العلاقة بين الرضا المهني والمناخ المؤسسي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة

(١) زكريا توفيق، ص ١٧١.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٢.

ثلاثة أبعاد من استبيان وصف المناخ المدرسي « لهالبن وكرافت »، وهي القدوة والانتماء والتباعد، وذلك لتحديد مدى انفتاحية المناخ، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج، منها:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المؤسسي والرضا عن العمل.

- هناك علاقة بين الرضا الوظيفي والمناخ المؤسسي المفتوح.

- هناك ارتباط بين مجموعة من المتغيرات، وهي العمر والجنس ونوع المؤسسة ومساهمة عضو هيئة التدريس في اللجان المختلفة وبين الرضا عن العمل والمناخ المفتوح.

ولقد تصور فريق من الناس أن ظهور الأجهزة التكنولوجية واستخدامها في التعليم سوف يؤدي إلى التقليل من دور المعلم وأهميته في تكوين الأبناء، وفي ذلك من الخطأ ما لا يخفى، فلو أن مهمة المعلم والمدرسة هي تعليم أطراف من المعارف والمعلومات لا يمكن أن يقوم بهذه المهمة بعض الأجهزة التي ترسم الحروف بالضوء أمام أعينهم وتدير على مسامعهم قصة الوطن وتاريخ الأمة، وهكذا يتعلم التلاميذ من غير معلم.

ولكن، هل هذه هي مهمة المدرسة الحقيقية؟ ليت الأمر كان كذلك، إذن لكان على المعلمين وعلى صناع الأجهزة على السواء. لقد مضى ذلك الزمن الذي كان همُّ المدرسة فيه أن تعلم التلاميذ قطعاً من المعرفة من هنا وهناك، لِنُعِدَّهم لوظائف في الحياة محدودة لا تتغير يبقون فيها بعيداً عن تيار الحياة القومية والاجتماعية التي احتكر تصريفها أناس على أساس الاحتراف.

لكننا الآن في عصر آخر مختلف اختلافاً جذرياً، عصر يموج بتطلعات متزايدة من حقوق الإنسان والممارسة الديمقراطية... عصر أيقن فيه كثيرون أن مهمة استخلاف الإنسان على الأرض تقتضي نمواً مستمراً في مختلف القدرات والمهارات والكفايات التي تمكن الإنسان من القيام بهذا الواجب التكليفي. ومن خصائص هذا العصر أيضاً أن يقوم على أكتاف المواطنين، بحيث يجب على المواطن أن يفكر لنفسه ولغيره، ويجب عليه أن يتعاون مع الآخرين في التفكير. إن المسائل العامة من اختصاص كل مواطن، والنقد والتوجيه من اختصاص كل مواطن، ومن اختصاص كل مواطن أن يشارك في حمل هموم الأمة، وأن يشارك في السعي إلى مواجهتها.

والمواطن في مثل هذا العصر لا يستغني عن شخصيته بكامل أرجائها، يجب أن يحسن التفكير، ويجب أن يكون كامل الوعي بالشئون العامة وبالاتجاهات القومية والإسلامية، ويجب أن يكون تام الولاء للأمة وللوطن، وأن يكون ذا إرادة تُلزمه بأن يقوم بمسؤوليات

المشاركة في المسائل العامة كاملة، ويجب أن يعرف جيداً مَنْ يحب ومن يكره، وماذا يحب وماذا يكره، وكيف يحب وكيف يكره، فطريقة الحياة التي ارتضيها لها كثير من الأصدقاء ولها كثير من الأعداء. ويجب أن يكون ناقدًا، فلا يقع في فخ الدعاية أو الخيانة أو التشكك، ثم يجب أخيرًا أن يتزود بقدر من المعرفة يحسن تطبيقها في مواقف الحياة.

مثل هذا المواطن الفعال الإيجابي، لا يصلح في صنعه جهاز يدير على مسامعه الكلام، أو أمام بصره بعض الصور. إنه يحتاج إلى شخصية المعلم الواعي البصير بشئون المجتمع، الذي يعالج شخصية التلميذ، ويسهم في بناء جميع أرجائها ويوجهها في طريق الأمة، ويستطلع الاتجاهات قبل أن تتحقق، سواء أكانت مرغوبًا فيها أم غير مرغوب، ويعالج التلميذ على أساسها، فهو إما يعرضه لها أو يكسبه المناعة ضدها.

ولكي يتمكن المعلم من القيام بمثل هذا الدور المنوط به، فإن الأمر يقتضي منه ألا يكون واقفًا عند حدود مقرر بعينه يعلمه للطلاب، بل لا بد أن يكون على اطلاع جيد بثقافة مجتمعه، من حيث أصولها التاريخية وعناصرها واتجاهاتها ومشكلاتها وأهدافها؛ ذلك لأن وظيفته في حقيقة أمرها هي تقديم التلميذ لمجتمعه وتقديم ثقافة المجتمع للتلميذ، وهذا التقديم يتطلب من المدرس أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرف التلميذ.

والمعلم إذ يقدم الثقافة للتلميذ لا يقدمها برمتها، بصالحها وطالحها، وإلا ظل المجتمع جامدًا وكانت التربية مشوبة بالعيوب. كذلك لا يقدم المدرس الثقافة لتلميذه، بما هي عليه من التعقيد، وإلا فلا داعي للمدرس، ولا للمدرسة، كما أنه يصبح من المتعذر على التلميذ الإلمام بهذه الثقافة؛ لأنها فوق مستواه.

إنما يقدم المدرس الثقافة للتلميذ بعد اختيار أنسب العناصر منها، وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع، ووفق الأسس والمعلومات النفسية التي يعرفها عن التلاميذ.

كذلك يقدم المدرس الثقافة للتلميذ بعد تبسيط عناصرها وتفسيرها، وفق المستوى الذي يناسب التلميذ، وتبسيط المدرس للثقافة لا يعني مجرد تقديمها في صيغة رمزية ممثلة في مقروء أو مكتوب؛ إذ إن تقديم الثقافة في صورة رموز يعتبر من أعقد مراتب التعليم وأكثرها صعوبة. إنما يكون التبسيط باختيار مواقف تعليمية تمثل صورًا مصغرة من صور الحياة في المجتمع الكبير ومواجهة التلاميذ لهذه المواقف التي تناسبهم، وتعلمهم خلال مواجهة هذه المواقف. كذلك لا يكون التبسيط عبارة عن اختصار المعلومات والمعارف والمهارات، كأن يقدم الكتاب في عشرين صفحة بدلًا من مائة، أو يختصر عدد المهارات اليدوية إلى

النصف في عمل من الأعمال، إنما يكون التبسيط بتقديم الثقافة لكل تلميذ بقدر ما يناسبه وبالطريقة التي تناسبه.

الخدمة النفسية والاجتماعية:

فاعلية المؤسسة في القيام بدورها المنشود يتوقف إلى حد كبير على مدى ما يتمتع به أعضاؤها من صحة نفسية وكفاءة اجتماعية، فضلاً بطبيعة الحال عن الصحة الجسمية، ومن هنا فإن العناصر الأساسية للمجتمع المدرسي، ألا وهم التلاميذ يصبحون بأمس الحاجة إلى رعاية ومتابعة من حيث ما قد يواجهونه من مشكلات نفسية، وما قد ينقصهم من مهارات اجتماعية، وهي أمور لا تكون جوهر ما يتم داخل قاعات الدراسة من تعليم. صحيح أن الأنشطة المدرسية تلعب دوراً مهماً في هذا، لكن دورها هذا غالباً ما يكون « وقائياً »، وتبقى الحاجة دائماً إلى العلاج، حيث لا يخلو الأمر، داخل أي جماعة من مشكلات تتصل بالنمو النفسي والنمو الاجتماعي، خاصة بالنسبة لآلاف من التلاميذ الذين لم يبلغوا بعد مرحلة النضج والرشد، وإن كان الكبار أنفسهم غير بعيدين عن المشكلات والأزمات النفسية والاجتماعية.

إن الرعاية النفسية والاجتماعية هنا قد لا تكون معنية « بتنشئة سياسية »، لكنها أساسية في تهيئة التربة وإعداد المسرح للقيام بهذه المهمة، فضلاً عن أنها أساسية في التنشئة الاجتماعية بطريق مباشر.

من أجل هذا أصبح من المستقر عليه في الفكر التربوي أن تضم كل مدرسة واحداً أو أكثر - على حسب حجم المدرسة - من المتخصصين في الإرشاد والتوجيه النفسي، وكذلك الأمر بالنسبة لضرورة توافر « أخصائي اجتماعي »، حيث إن المواجهة البصيرة المستمرة لما ينشأ من أزمات ومشكلات نفسية واجتماعية هو سبيل أساسي لتوفير مناخ مدرسي صحي.

والحق أن مدارسنا عرفت منذ فترة غير قصيرة الطريق إلى وجود أخصائي اجتماعي، لكنها تأخرت كثيراً في الانتباه إلى مهمة الأخصائي النفسي.

لكن وجود كل من الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي لا يعني انفرادهما بالعمل، إذ سوف تظل الحاجة إلى المعلم هنا كذلك، فما دام المعلم يعيش مع طلابه في الفصل وخارج الفصل، فهو ولا شك يستطيع التعرف على قدرات طلابه وعلى ما يقلقهم وما يساورهم من مسائل وهو بطبيعة عمله كمربٍّ يتطلب منه أن يقوم بعمليات التوجيه والإرشاد

إذا ما تطلب منه الموقفُ ذلك، فالطالب الذي يتجه نحو مُدَرِّسه راغباً في معاونته في مسألة من المسائل التي تقلقه والتي تبعث في نفسه مشكلة من المشاكل، كعدم قدرته على استذكار مادة من المواد المدرسية، يتوقع من معلمه أن يرشده إلى أفضل الطرق التي تساعد على الاستذكار سواء عن طريق تعديل الطريقة نفسها أو تعديل الجو المحيط به وقت الاستذكار، فالمعلم يقدم لهذا الطالب خدمات فردية في صورة توجيه وإرشاد.

أما إذا كان للمشكلة أعماق اجتماعية، كأن يتضح أن مشكلة هذا الطالب نفسه أنه لا يقدر على هضم مادته لظروف اجتماعية، كأن تكون للمشكلة جذورٌ في المنزل مثلاً، فإن الأمر يتطلب دراسة هذا الطالب عن طريق المقابلة أو الزيارة للأسرة أو الاتصال بالمصادر القريبة من الطالب، مما يتطلب مهارة في دراسة هذه الحالة للتعرف على الأسباب التي أدت إلى هذا المظهر من المشكلة، فإن ذلك ولا شك من مهام الأخصائي، وعليه أن يهيئ هذه الدراسة بحيث يمكن الاعتماد عليها في تخطيط العلاج المناسب لها سواء تم هذا العلاج عن طريق الأخصائي نفسه أم بمعاونة الآخرين من القادة كالمعلم أو الأب.

ومن هنا يتضح التالي:

١ - أن المعلم يكتشف المشكلة، ويعالجها علاجاً تربوياً، ويتابعها إذا كانت تحتاج إلى متابعة، وهو عندما يتابع الحالة لا يشترط أن تكون تربوية فحسب بل قد يتابع علاج حالة أسبابها اقتصادية أو سلوكية أو صحية.

٢ - أن الأخصائي الاجتماعي يدرس الحالة دراسة مهنية؛ بقصد الكشف عن أسباب المشكلة والتعرف على الأجواء التي دفعت إليها، ويخطط أساليب العلاج الملائمة للمشكلة، وهو في كثير من الحالات يتعاون مع المعلم في تحديد أساليب العلاج تاركاً للمعلم عمليات التوجيه والإرشاد التي قد يتكلفها علاج الحالة.

فإذا ما بحثنا عن أبرز المهام التي تُوكل للأخصائي الاجتماعي، والتي من شأنها أن تهيئ مناخاً سوياً يتفاعل فيه الطالب مع أقرانه ومع معلميه، بحيث يتشرب ما يجب أن يتعلمه من قيم واتجاهات تسهم في تنشئته تنشئة اجتماعية وسياسية، فسوف نجد أن منها:

١ - إتاحة الفرص للطلاب للاشتراك في الجماعات المنظمة التي تهيئ لهم التنشئة المنشودة، فضلاً عن الكشف عن مواهبهم وميولهم وقدراتهم (باعتبار أن هذه المرحلة هي مرحلة الكشف والإعداد).

٢ - توفير الخدمات والمشروعات الجماعية التي تقابل الاحتياجات الأساسية للطلاب

كتوفير الأغذية، ووسائل الاستذكار، وطرق تنظيم واستثمار وقت الفراغ في الأندية ومراكز الخدمة العامة والمعسكرات وغيرها من البرامج التي تعاون التلميذ على تحقيق نموه الانفعالي والاجتماعي والفكري والبدني، من أهمها مشروعات الخدمة العامة التي تتفق مع قدراته في هذه السن.

٣ - رعاية ميول الطلاب وقدراتهم في هذه المرحلة، مع استخدام الإمكانيات التي تساعد على توجيههم تعليمياً ومهنياً عن طريق المناهج الدراسية والنشاط المدرسي بأنواعه، بحيث تكون المناهج الدراسية والخدمات الاجتماعية وحدة متكاملة.

٤ - إكساب الطلاب مهارات متنوعة، عن طريق هوايات يمارسونها في جماعاتهم، حتى يفيدوا منها في حياتهم العملية المستقبلية.

وقد بحث بعض المتخصصين في مجال التنشئة الاجتماعية الكثير من المسائل والقضايا التي يمكن للمدرسة أن تنشغل بها، وتقوم بجهود في سبيل الانخراط في الأنشطة الاجتماعية، على أساس أن هذه الأنشطة هي أفضل السبل للتنشئة، ومن ذلك:

١ - تشجيع جماعات الفصول في كل مادة بقدر الإمكان، من المواد الدراسية على القيام برحلات لأماكن متعددة لدراسة كل ناحية من نواحي حياة المجتمع.

٢ - حفز الطلاب على مقابلة أشخاص يرجعون إليهم، لكي يساهموا في المشاكل التي يبحثها البنون والبنات.

٣ - قيام الفصول بعمل بحوث استقصائية؛ لدراسة الاتجاهات والأحوال في مجتمعهم المحلي.

٤ - حث الطلاب على القيام ببعض الخدمات المهمة؛ لتحسين المجتمع المحلي والنهوض بمستواه.

٥ - دعوة الخبراء وغيرهم من الأشخاص الفنيين في شتى ميادين التخصص، أو ميادين الهوايات المختلفة، من المجتمع المحلي إلى المدرسة لكي يساعدوا في دراسة المشاكل وتثقيف الطلاب.

٦ - الاستعانة ببعض علماء الدين، والمساجد، وأندية الخدمة الموجودة في المجتمع المحلي في البرامج الهادفة لصقل الشباب، ورفع روحهم المعنوية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية في قلوبهم.

وحتى عام (١٩٩٠ م) لم تكن المدرسة المصرية تعرف وجودًا للأخصائي النفسي، إلى اليوم الذي كنا نستضيف الدكتور أحمد فتحي سرور - عندما كان وزيرًا للتعليم عام (١٩٨٩ م) - في ندوة برابطة التربية الحديثة بالقاهرة، وفي هذه الندوة تحدث الدكتور حامد زهران أستاذ الصحة النفسية مُطالبًا بأن تفتح مدارسنا أبوابها لأخصائي نفس، وشرح أهمية وجود هذا الأخصائي شرحًا مكثفًا مقنعًا، حتى لقد اقترح وزير التعليم بالفكرة، فكان أن أصدر بهذا قرارًا، مما جعل هذه الخدمة تعرف طريقها إلى التطبيق الفعلي.

ووفقًا لِمَا أقرته وزارة التربية، فقد حددت الهدف العام للخدمة النفسية المدرسية كما يلي^(١):

العمل على تنمية شخصية التلاميذ نموًا متكاملًا ومستمرًا في أبعادها المختلفة: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والمهنية.. وغيرها لتحقيق مستوى أفضل من التوافق والصحة النفسية.

وتفرع من هذا الهدف العام عدة أهداف فرعية على النحو التالي:

- ١ - تنمية وعي التلاميذ بالمفاهيم الكبرى في البناء النفسي، ومنها: تكوين مفهوم إيجابي عن الذات والآخر والبيئة.
- ٢ - تنمية قدرة التلاميذ على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين في البيئة المدرسية والبيئة الخارجية من أصدقاء، مدرسين، وهيئة إدارية... وغيرها.
- ٣ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات الصداقة.
- ٤ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهاراتهم الاجتماعية المهمة للنجاح في الحياة والعمل.
- ٥ - العمل على تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ.
- ٦ - تنمية مهارات التفاوض وحل الصراع لدى التلاميذ.
- ٧ - العمل على تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ.
- ٨ - مساعدة التلاميذ في تنمية مهارات العمل في فريق (التعاون والمشاركة الإيجابية).
- ٩ - تنمية المهارات الإبداعية في حل المشكلات.
- ١٠ - مساعدة التلاميذ على تعديل اتجاهاتهم السلبية وأنماط السلوك غير المرغوبة.

(١) مؤتمر مركز الإرشاد النفسي، ص ٦٨٢.

وتتضمن الخدمة الاجتماعية والنفسية تدريب التلاميذ على « التخطيط » لحياتهم، من مدخل ما يدرسون من مقررات وما يتخصصون فيه من تخصصات، وما يؤهلهم فيما بعد لشغل عمل ما، فمثل هذا يشيع بين الأجيال الجديدة نهج التفكير المستقبلي، الذي يتحسب لكل خطوة، ولا يترك نفسه للصدفة أو الظروف الطارئة تقذف به حيث تشاء، لا حيث يشاء هو.

ولعل من أفضل السبل إلى ذلك ما يجب أن يسعى إليه الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون والموجهون التربويون من تدريب الطالب على معرفة قدراته واستعداداته. فإذا كان الأمر يتطلب إثارة رغبة الطالب نحو فهم نفسه، فكيف يمكن إثارة حماسه نحو تقدير ما لديه من قدرات واستعدادات؟

١١ - يستطيع المدرسون الإسهام في إثارة ميل التلاميذ باستمرار للاستزادة من دراسة المهن، ففي المدرسة الابتدائية يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على ملاحظة العمال أثناء عملهم، وذلك عن طريق الرحلات الميدانية والقصص، التي تدور حول الناس في أعمالهم، والتي تبدو لافتة لأنظار التلاميذ.

١٢ - يجب أن يتابع مدرسو المرحلتين الإعدادية والثانوية ما قد بدأه زملاؤهم في المرحلة الابتدائية. ومن الضروري أن يضع كل مدرس بالمرحلة الثانوية نصب عينيه مساعدة تلاميذه على استكشاف التطبيقات العملية للمادة التي يقوم بتدريسها.

١٣ - يمكن مساعدة الطلبة على الإحساس بأهمية التخطيط في مستقبلهم عن طريق الخبرات الجماعية، التي يمكن الحصول عليها بالإسهام في نشاط ما يمكن تسميته « يوم المهن » أو « يوم الجامعات »... يوم يخصص لإجراء مناقشات وأنشطة حول هذا أو ذاك مما يفتح للطلاب آفاق المستقبل أمام أعينهم عن بيئة وبصيرة.

١٤ - الاهتمام في المدرسة الإعدادية بتوضيح صورة حقيقية عن نوعي التعليم التاليين: الفني، والعام؛ بحيث تزول تلك الصورة المشوهة عن التعليم الفني، ويختار الطالب نوع التعليم الذي يتوافق وميوله واستعداداته والمستقبل الذي يريده، وكذلك عند الصف الأول الثانوي العام حيث يحسن الاختيار بين « العلمي والأدبي »، وقبل نهاية الدراسة الثانوية حتى يكون على بيئة من الآفاق التي تنتظره في التخصص الجامعي والعالي بحيث لا يكون الاختيار فيما بعد قائماً على مجرد ضغوط من الأسرة أو المناخ المجتمعي العام الذي رسخ ما يُسمى بكليات القمة وكليات القاع!!

١٥ - وهنا لا بد من توافر مرشد لإجراء اختبارات الميول، مما قد يثير اهتمام التلاميذ نحو التفكير في أنفسهم وفي التخطيط للمستقبل التعليمي والمهني.

١٦ - لمساعدة الطالب على فهم نفسه، لا بد أن يبدأ المرشد بدراسة فكرة الطالب عن نفسه. وبالإضافة إلى مساعدته على التحدث عن نفسه، يجب على المرشد أن يعينه على توضيح فكرته عن نفسه باستخدام وسائل دراسة التلميذ، مثل « ترجمة تاريخ أو سيرة الحياة » و « المواقف البارزة في حياتي المدرسية » و « ماذا أتوقعه عن مستقبلي المهني » و « ما هي المهنة التي أفضّلها لنفسي ». ويستفيد الطالب أيضًا من تقويم نفسه في ضوء المهارات المطلوبة لكل مهنة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق اقتراح مقرر عن الدراسة المهنية يوجه لطلاب الصف الثالث الثانوي، إذا شجعنا الطالب على الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضعها متخصصون، ومن شأن الإجابة عليها أن تجعل الطالب على بينة من موقفه، من حيث القدرات والاستعدادات، ومن حيث ما يأمله مستقبلاً.



خاتمة

لعلنا في نهاية هذه الدراسة قد تأكدنا من تلك الحقيقة التي أشرنا إليها متخوفين - في الصفحات الأولى - من أن موضوعاً مثل « المناخ المدرسي » إنما هو « مجمع » لمعظم - إن لم يكن كل - عناصر وأطراف الموقف في المدرسة، بحكم مفهوم المناخ نفسه الذي يعني أنه محصلة التفاعل الذي يقوم بين عناصر الموقف داخل المدرسة.

وقد حاولنا - جهد الطاقة - ألا يجرنا هذا إلى الحديث عن كل طرف، وكل عنصر من أطراف وعناصر البيئة المدرسية في حد ذاته، وهو الأمر الذي قد يقع في شبهته غير المتخصصين فيتصورون أن ما تناولناه - مثلاً - مما يخص طريقة التعليم كان حديثاً عن الطريقة في حد ذاتها، فهذا غير صحيح، ولو تصفح القارئ أي كتاب متخصص في طرق التعليم لوجد أننا لم نتجاوز شاطئها لنغامر باقتحام مياهاها.

ومن هنا فقد سعينا إلى تنفيذ ما وعدنا به؛ وهو أن نكون قاصرين على الوقوف عند حد ما يكون من دور وأثر من هذا العنصر أو ذاك، من هذا الطرف أو ذاك على جملة التفاعلات التي تقوم وتحدث، وإن كنا لا نقطع بأننا قد نجحنا تماماً في ذلك.

وفضلاً عن ذلك، فإن مناقشة المناخ المدرسي ودراسته تفتح الباب على مصراعيه، ما دمنا بصدد دوره في التنشئة الاجتماعية والسياسية، على تلك القضية الشبيهة بـ: هل البيضة أولاً أم الدجاجة؟

بمعنى هل لا بد من أن يكون المناخ المجتمعي الكلي العام على درجة عالية من الصحة حتى يستقيم مناخ المدرسة ويكون صحيحاً ومعافى يمكنه أن يقوم بمسؤولياته تجاه تنشئة الأجيال الملتحقة به، مصداقاً لتلك المقولة القائلة: بأن السمكة إنما تفسد من رأسها؟ أم أن صحة المناخ المجتمعي لن تستوي إلا إذا قامت المدرسة بالتنشئة المستقيمة الصحية لطلابها؟

الحق أننا هنا لا نخفي انتصارنا، وانحيازنا إلى الرأي المرجح لأولوية إصلاح النظام المجتمعي، بناء على حقيقة من العسير إنكارها، وهي أن النظام التربوي إن هو إلا منظومة فرعية من النظام الأكبر ألا وهو النظام المجتمعي.

فهل يمكن أن يستقيم فرع شجرة إذا كانت الشجرة الأصلية مريضة؟

على أننا من ناحية أخرى لا نُقِرُّ الانتظار في حالة استسلام حتى يتم الإصلاح المجتمعي، فكلنا راع وكلنا مسئول عن رعيته، كما حكم بذلك رسول الله ﷺ، ويصبح من المطلوب لكل من يتولى أمرًا، مهما صغر أن يعمل على استقامة طريقه وإصلاح أمره.



قائمة المراجع

- ١ - أبو الفتوح رضوان: المعلم قيادة فكرية، في: سعيد إسماعيل علي (تحرير): الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار نشر الثقافة، ج ٢.
- ٢ - أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧ م.
- ٣ - أحمد محمد محيي الدين: تطوير دور مجالس الآباء والمعلمين للمرحلة الثانوية العامة بمحافظة السويس، رسالة ماجستير، كلية التربية، السويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٥ م.
- ٤ - أحمد المهدي عبد الحليم: نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، في مجلة عالم الفكر، الكويت، وزارة الإعلام، العدد الثاني من المجلد (١٩).
- ٥ - إدجار جونستون، وروланд فاونس: النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية، ترجمة محمد علي العريان، القاهرة، دار القلم، ١٩٦٤ م.
- ٦ - أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والسكان: الملامح العامة لسياسة الرعاية الاجتماعية في التعليم قبل الجامعي، القاهرة، ١٩٨٨ م.
- ٧ - باولو فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠ م.
- ٨ - جلال عبد الوهاب: النشاط المدرسي، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨١ م.
- ٩ - حسن البيلاوي: دراسة نقدية في فكر بيير بورديو التربوي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج ٣، يونيو ١٩٨٦ م.
- ١٠ -: علم اجتماع المدرسة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣ م.
- ١١ - حسن طنطاوي فراج: الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٢ م.
- ١٢ - ابن خلدون: المقدمة، القاهرة، طبعة الشعب، د.ت.
- ١٣ - رجاء أحمد عيد: مشكلات الانضباط الصففي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد ١٣، أكتوبر ١٩٩٨ م.
- ١٤ - رياض منقريوس: الإدارة المدرسية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩ م.
- ١٥ - سامي عبد السميع: ثقافة المدرسة في ضوء ديموقراطية التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٧ م.
- ١٦ - سعيد إسماعيل علي: الأصول السياسية للتربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧ م.
- ١٧ - سلامة عبد العظيم حسين: إعادة هندسة العمليات الإدارية في المنظومة المدرسية في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، في مجلة كلية التربية، بنها، يوليو ٢٠٠١ م.
- ١٨ - سليمان الخضري الشيخ، وفوزي أحمد زاهر: مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر، دراسات في الإدارة التربوية، ٦م، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الدوحة، ١٩٧٩ م.
- ١٩ - سمية يوسف حسنين: الاحتياجات السياسية لطلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١٩٩٩ م.
- ٢٠ - سيد أحمد عثمان: علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢ م.
- ٢١ - شيخة عبد الله المسند: نمط المناخ المؤسسي السائد في جامعة قطر كما يدركه أعضاء هيئة التدريس

- فيها وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة في حولة كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، السنة العاشرة، العدد العاشر، ١٩٩٣م.
- ٢٢ - صلاح الدين إبراهيم معوض: المناخ المؤسسي السائد في إدارة التعليم الجامعي، دراسة ميدانية لجامعة المنصورة، في: سعيد إسماعيل علي (تحرير): الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧م، ١٣م.
- ٢٣ - عبد الراضي إبراهيم: موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج١٤، سبتمبر ١٩٨٨م.
- ٢٤ - عبد السميع سيد أحمد: الطاعة، الوجه الآخر للعنف، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء ٥٧، ١٩٩٣م.
- ٢٥ -: علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م.
- ٢٦ - عبد العظيم السعيد مصطفى: انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية، مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل ٢٠٠٣م.
- ٢٧ - عبد المجيد عبد المجيد أحمد عزت: دور النشاط المدرسي في التربية السياسية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ٢٨ - علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بيروت، مؤسسة مجد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
- ٢٩ -: بنية السلطة وإشكالية التسلسل التربوي في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠م، ط٢.
- ٣٠ - فتحي كامل زيادي: الاتجاهات الجديدة في دراسة المجتمع المدرسي، القاهرة، د.ن، ٢٠٠٤م.
- ٣١ - فريد عباس: تطور مجالس الآباء والمعلمين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، د.ت.
- ٣٢ - فكري شحاتة: إشكالية المنهج الخفي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ج١٠، يناير ١٩٨٨م.
- ٣٣ - كمال نجيب: المدرسة والوعي السياسي، الإسكندرية، النيل للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.
- ٣٤ - المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تطوير الإدارة المدرسية في مصر، القاهرة، د.ت.
- ٣٥ - محمد السيد عبد الرحمن وآخرون: دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي بالمدارس الإعدادية والثانوية في جمهورية مصر العربية، دراسة قُدمت إلى المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٢م.
- ٣٦ - محمد محمد غنيم: الأبعاد التربوية لانحرافات مجتمع التعليم في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٥م.
- ٣٧ - مصطفى عبد السميع: المنهج المستتر، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد الرابع، ٢٠٠٣م.
- ٣٨ - وليد كمال قفاص وآخرون: العلاقة بين أبعاد البيئة المدرسية وبعض مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٥م.
- ٣٩ - وهيب سمعان، ومحمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م.
- ٤٠ - يزيد عيسى سورطي: السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٤٦، شتاء ١٩٩٨م.

42 - Sayer, J. et al., Developing Schools for Democratic In Europe (Eric: ES4022.58) 1995

43 - Wilson. J. K. (ed): Democratic Culture: Newsletter of Teachers for Democratic Culture (Eric: EP 345896) 1997.

