

373:D87uA:c.1

الدجيلي، حسن

اصول التربية الثانوية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023151



أصول التربية الثانوية

طبعة ثانية منقحة

حقوق الطبع محفوظة لوزارة المعارف
(كل نسخة ليست مختومة بختم وزارة المعارف تعتبر مزورة)

78766

مطبعة الرئيس - بغداد

١٣٦٨ - ١٩٤٩ م

الاهراء

إلى طالباتي وطلابي بدار المعلمين العالية ،

أهدى كتابي هذا

عبد الرحمن الربيعي

مقدمة الطبع الأولى

منذ أن عهد إلى تدريس موضوع أصول التربية الثانوية بدار المعلمين العالية - شعرت بحاجة طلبة الصفوف الثالثة في معهدنا إلى كتاب يساعدهم على استيعاب بعض حقائق التربية الثانوية الحديثة وأسسها ونظرياتها ، فعزمت على أن أضع بين أيديهم مدخلا يضم طائفة من الحقائق التربوية والنفسية ، ومجموعة من الآراء والاتجاهات والاقتراحات في إدارة المدرسة الثانوية وتنظيمها ، حتى إذا أَلَمُوا بها درسوا مشاكل التعليم الثانوي في العراق في ضوءها ، وفي ضوء التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يمر بها قطرنا العزيز وعمر فيها أمتنا العربية الكريمة ، واقترحوا وجوه الإصلاح على أسس صحيحة تستمد قوتها من نظريات علم النفس والتربية ، ومن تجارب الأمم الناهضة التي سبقتمنا في ميدان الثقافة كثيرا .

و كنت أعلم حق العلم أن محاولتي هذه لن تنجح إلا إذا تدرعت بالحذر والناة والعزم ، وإلا إذا رجعت إلى أهم المراجع العربية والاجنبية . ومن أجل هذا أجتهدت أن أحصل على أحدث الكتب والتقارير ، وعلى أهم المراجع الأمريكية والانكليزية في التربية الثانوية ، وذاكرتها بعد كل موضوع تسهيلا للمراجعة والبحث ، وأثبت كثيرا من المصطلحات التربوية والنفسية بغية تزويد

الطالب بمجموعة منها، حتى إذا رجع إلى مصدر أجنبي أعانته هذه المصطلحات على دراسته ، سواء أ كان ذلك أثناء دراسته أم بعد تخرجه ، واستشهدت بأراء بعض المشتغلين في شؤون التربية والتعليم في بلادنا العربية أعترافاً بفضلهم، وتقديراً لجهودهم ، واستغنت ، قبل كل شيء ، بأساطين التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية أمثال : أنسكز ، وبريكز ، وكولفن ، ودوكلاس ، وكوكس ، ولونك ، وأخذت عنهم الشيء الكثير ، فكان هذا الكتاب الذي أقدمه مجهوداً متواضعاً إلى طلابي وطالباتي وإخواني المدرسين عسى أن يجدوا فيه ما يسرهم ، وما ينفعهم في تأدية رسالتهم التربوية والوطنية والقومية ، وأرجو أن أكون قد وفقت في تأليفه ، وساهمت مساهمة فعلية في تثبيت أصول فرع جديد من فروع التربية لم يسبقني إليه أحد في لغتنا العربية .

ومن الله التوفيق .

حسن الدجيلي

بغداد - حزيران ١٩٤٨

(ج)

المحتويات

القسم الاول

(١)

هدف التربية ووظيفتها

صفحة	المقدمة
٦	١ — من اهداف التربية المحافظة على تضامن المجتمع
٧	٢ — ومن أهداف التربية تكوين فرد أجماعى
٨	٣ — هل الهدفان متنافران ؟
٩	٤ — تتأثر التربية دائماً بظروف المجتمع ومعتقداته
	التربية والفرد والمجتمع
١٤	١ — التربية من حيث هى وسيلة لنمو الفرد
١٥	٢ — مؤسسات المجتمع والفرد بعضها مع بعض
١٧	٣ — أهمية مؤسسات المجتمع
١٨	٤ — أهمية الفرد
٢١	٥ — التربية تستثمر الفرد والمؤسسات الاجتماعية
٣٣	٦ — الطريقة تزيد في تعقيد العلاقة
٢٥	٧ — التربية وأهداف الدولة
٢٦	٨ — أستنتاج

الدولة والتعليم

٣٤	١ — تطور علاقة الفرد بالدولة
----	------------------------------

٣٥	٢ — الطفل للدولة
٣٩	٣ — الدم والتراب والزعامة
٤٢	٤ — كل شيء للدولة
٤٣	٥ — النضال الثوروى
٤٥	٦ — الكمالية
٥١	٧ — حرية التعليم وسياسية التسبب
٥٢	٨ — حرية التعليم واللامركزية
٥٣	٩ — مبدأ أعمام فرص التعليم
٥٥	١٠ — المساواة في فرص التعليم
٥٦	١١ — في العراق
٥٨	١٢ — نتيجة

أهداف التعليم الثانوى

٦٧	١ — المدرسة الثانوية العراقية وأهدافها
٦٩	٢ — الدراسة المتوسطة
٧٠	٣ — الدراسة الاعدادية
٧٤	٤ — تحقيق الكفاءة العلمية
٧٦	٥ — تحقيق الكفاءة المهنية
٧٨	٦ — تحقيق الكفاءة الاجتماعية
٨٢	٧ — تحقيق الكفاءة الوطنية والقومية

وظائف التعليم الثانوى الخاصة

٨٧	١ — الوظيفة التكميلية
----	-----------------------

٨٨	٢ — الوظيفة الانسجامية
٩٠	٣ — الوظيفة التنويرية
٩١	٤ — الوظيفة الاعدادية
٩١	٥ — الوظيفة الانتقائية
٩٤	٦ — الوظيفة التشخيصية والتوجيهية

القسم الثانى

(٢)

٩٧	١ — تمهيد
١٠٢	٢ — القوى الجديدة
	التعليم الثانوى فى أنسكلترة
١٠٨	١ — المدارس الثانوية
١٠٩	٢ — تدخل السلطات الحكومية
١١١	٣ — قانون ١٩٤٤
١١٣	٤ — أنواع المدارس الثانوية
١١٥	٥ — المدارس الثانوية الحديثة
١١٧	٦ — المدارس الثانوية الفنية
١١٩	٧ — المدارس الثانوية العالمية
١٢١	٨ — مدارس الخاصة
١٢٤	٩ — فلسفتها التربوية
١٢٦	١٠ — الاعتراضات الموجهة اليها

١١ — تقدم التعليم الثانوى

١٢٨

١٢ — الادارة المركزية

١٢٩

التعليم الثانوى فى فرنسا

١ — تطور التعليم

١٣٤

٢ — أنواع المدارس الثانوية

١٣٧

٣ — المدارس الابتدائية العالية

١٣٧

٤ — الدراسة الفنية

١٣٨

٥ — أهداف التعليم الثانوى

١٣٩

٦ — مدارس الليسه

١٤١

٧ — مدرسو المدارس الثانوية

١٤٣

٨ — تشكيلات وزارة المعارف

١٤٣

التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة

١ — أصل المدرسة الثانوية

١٥١

٢ — تطور المدارس الثانوية

١٥٢

٣ — المدرسة العامة اللاتينية

١٥٢

٤ — الاكاديمية

١٥٣

٥ — المدرسة الثانوية العامة

١٥٣

٦ — الفروق بين المدارس الثانوية الامريكىة والاوروبية

١٥٩

٧ — أهداف التعليم الثانوى

١٦٠

٨ — المبادئ السبعة الاساسية

١٦٢

١٦٦	٩ — تعليم الشباب الأمريكى كافة
١٦٩	١٠ — التعليم العام فى مجتمع حر
١٧٣	١١ — تقدم التعليم الثانوى
١٧٥	١٢ — حجم المدارس الثانوية
١٧٦	١٣ — المدارس الثانوية الخصوصية
١٧٧	١٤ — تنظيم مناهج الدراسة الثانوية
١٧٨	١٥ — المنهج الثابت
١٧٩	١٦ — المنهج الاختيارى
١٧٩	١٧ — المنهج الخاص
١٨٠	١٨ — مشاكل أعمام الدراسة الثانوية
١٨١	١٩ — تنظيم المدرسة الثانوية
١٨٢	٢٠ — إدارة المعارف المحلية والمركزية
١٨٤	٢١ — الاتجاهات الحديثة

القسم الثالث

(٣)

المراقة

١٩٥	١ — النمو الجسمى والفسلجى
١٩٨	٢ — نمو الاطفال فى الطول والوزن
٢٠١	٣ — نمو أعضاء الجسم وأقسامه
٢٠٢	٤ — النمو الفسلجى

٢٠٣	٥ — تطور القوة الجنسية
٢٠٧	٦ — بعض المضامين التربوية
٢٠٩	٧ — نظريات النمو البايولوجية
٢١٠	٨ — النظرية التلخيصية
٢١٤	٩ — نظرية المنفعة
٢١٥	١٠ — نظرية التطابق
٢١٧	١١ — النمو العقلي
٢١٧	١٢ — نمو الصفات العقلية جريباً مع العمر
٢١٩	١٣ — تسلسل نمو الصفات العقلية
٢٢٠	١٤ — نظرية النمو الدوري
٢٢٢	١٥ — نظرية النمو المتلازم
٢٢٥	١٦ — تقويم نظريتي النمو
٢٢٧	١٧ — نظريتا تأثير المراهقة في نمو الصفات العقلية
٢٢٧	١٨ — نظرية النمو الوثاب
٢٢٩	١٩ — نظرية النمو التدريجي
٢٣١	٢٠ — تقويم هاتين النظريتين
٢٣٤	٢١ — مضامينها التربوية
٢٣٥	٢٢ — تأثيرها في تنظيم المدرسة الثانوية وإدارتها
٢٣٧	٢٣ — تأثيرها في مادة الدرس
٢٣٨	٢٤ — تأثيرها في طرق التدريس
٢٣٨	٢٥ — تأثيرها في انضباط الطلاب ومعاملتهم

٢٣٩	٢٦ — النمو العاطفي
٢٢٤	٢٧ — النمو الاجتماعي
٢٤٥	٢٨ — الفروق الفردية وتأثيرها الاجتماعي
٢٤٧	٢٩ — الخصائص الجسمية وتأثيرها الاجتماعي
٢٤٩	٣٠ — تأثير المدرسة والبيت
٢٥٠	٣١ — الطالب الجامع

منهج الدراسة الثانوية

٢٥٥	١ — المادة والطريقة
٢٥٧	٢ — المادة والحياة
٢٦٠	٣ — مناهجنا الثانوية
٢٩١	٤ — المبادئ العامة
٢٦٢	٥ — القيم المباشرة
٢٦٦	٦ — القيم غير المباشرة
٢٦٩	٧ — انتقال التدريب
٢٧٤	٨ — هل الانتقال حقيقة ؟
٢٧٤	٩ — ما هي حالات انتشار الانتقال
٢٧٥	١٠ — ما هو مدى الانتقال
٢٧٦	١١ — قيمة الدروس الانتقالية
٢٧٨	١٢ — الخلاصة
٢٧٨	١٣ — المبادئ الخاصة بتنظيم المناهج

٢٧٩	١٤ — أهداف التعليم الثانوى ووظائفه
٢٨١	١٥ — مبادئ متأتية من نمو الطلاب
٢٨٢	١٦ — مبادئ متأتية من الفروق الفردية
٢٨٢	١٧ — فلسفة المنهج
٢٨٣	١٨ — أنواع المناهج
٢٨٣	١٩ — المنهج الاعدادى
٢٨٣	٢٠ — المنهج العام
٢٨٤	٢١ — المنهج المتنوع
٢٨٥	٢٢ — الثوابت والمتغيرات
٢٨٥	٢٣ — تقرير الثوابت
٢٨٦	٢٤ — تقرير المتغيرات
٢٩٠	٢٥ — القيم الواقعة والمتوقعة
٢٩٠	٢٦ — الارتباط
٢٩١	٢٧ — وضعنا فى العراق

المدرس الثانوى

٢٩٧	١ — صفات المدرس
٢٢٩	٢ — الشخصية
٣٠٠	٣ — الكفاءة المهنية
٣٠٤	٤ — الثقافة العامة

القسم الرابع

(٤)

١ -- من قضايا التعليم الثانوي ٣٠٩

سياسة القبول

١ -- أنصار سياسة الباب المفتوح ٣١٣

٢ -- أنصار سياسة الباب الموحد ٣١٧

٣ -- موقفنا في العراق ٣١٨

السياسة والتعليم

١ -- أنصار التكييف الاجتماعي ٣٢٣

٢ -- أنصار التبدل الاجتماعي ٣٢٥

٣ -- موقفنا ٣٣٠

التعليم المهني والتثقيف العام

١ -- تخليد الانقسام الاجتماعي ٣٤٣

٢ -- الانصار والمعارضون ٣٤٤

٣ -- مشكلاتنا في العراق ٣٤٨

الاعداد والتثقيف العام

١ -- المحافظون ٣٥٤

القسم الخامس

(٥)

الضبط والانضباط

- ١ — أسباب المشاكل الضبطية ٣٦١
- ٢ — العوامل الفساحجية ٣٦٢
- ٣ — العوامل الشخصية ٣٦٢
- ٤ — العوامل الاجتماعية ٣٦٣
- ٥ — العوامل الصفية ٣٦٣
- ٦ — خصائص الانضباط ٣٦٤
- ٧ — تكوين العادات ٣٦٥
- ٨ — أنواع وسائل الضبط ٣٦٦
- ٩ — الضبط غير المباشر ٣٦٧
- ١٠ — الضبط المباشر ٣٦٨
- ١١ — أنواع المشاكل الضبطية ٣٦٩
- ١٢ — أنواع السيطرة الانضباطية ٣٧٢
- ١٣ — السيطرة بالمناقشة ٣٧٢
- ١٤ — السيطرة بالتعويض ٣٧٣
- ١٥ — السيطرة بتنظيم المحيط ٣٧٤
- ١٦ — السيطرة بالتعبير التام ٣٧٤
- ١٧ — السيطرة بتحويل السلوك ٣٧٥
- ١٨ — أنواع العقاب ونظرياته ٣٧٦

٣٧٧	١٩ -- علم النفس القديم والعقاب
٣٧٨	٢٠ -- العقاب وأنواعه
٣٧٨	٢١ -- فوائد العقاب الطبيعي ومحاذيره
٣٨٣	٢٢ -- نظريات العقاب
٣٨٣	٢٣ -- نظرية الانتقام
٣٨٣	٢٤ -- نظرية المجازاة
٣٨٤	٢٥ -- نظرية المنع
٣٨٤	٢٦ -- نظرية الإصلاح
٣٨٥	٢٧ -- نظرية الوقاية
٣٨٦	٢٨ -- أنواع العقوبات المدرسية
٣٨٦	٢٩ -- عقيدة الخطيئة الأصلية
٣٨٩	٣٠ -- أنواع العقوبات
٣٩٠	٣١ -- العقاب البدني
٣٩٢	٣٢ -- حجر الطالب
٣٩٣	٣٣ -- التأنيب
٣٩٣	٣٤ -- التحذير
٣٩٣	٣٥ -- الإخراج من الصف
٣٩٤	٣٦ -- الحرمان من الامتيازات
٣٩٥	٣٧ -- الثناء واللوم
٣٩٦	٣٨ -- عزل الطالب المذنب
٣٩٧	٣٩ -- التوبيخ

- ٣٩٨ ٤٠ - التهم والاستهزاء
- ٣٩٩ ٤١ - الاخراج الموقت والفصل لما تبقى من السنة
- ٣٩٩ ٤٢ - متى تنزل العقوبة
- ٤٠٠ ٤٣ - فهم نفسيات الطلاب
- ٤٠١ ٤٤ - المدرس المستجد
- قياس نتائج التعليم
- ٤٠٦ ١ - أسباب النسيان
- ٤٠٨ ٢ - أسس القياس
- ٤٠٩ ٣ - أسباب اختيار الطلاب
- ٤١٠ ٤ - قياس قابلية الطالب
- ٤١٠ ٥ - قياس درجة سعى الطالب
- ٤١٠ ٦ - تشخيص ضعف الطالب
- ٤١١ ٧ - حمل الطالب على مراجعة دروسه
- ٤١٢ ٨ - توجيه دراسة الطالب
- ٤١٣ ٩ - تشويق الطالب إلى الدراسة
- ٤١٣ ١٠ - أنواع الاختبارات
- ٤١٥ ١١ - الامتحانات الانشائية
- ٤١٦ ١٢ - الامتحانات الشفوية
- ٤١٦ ١٣ - المقياس المئوي
- ٤٢٠ ١٤ - ضرورة وضع مقاييس دقيقة
- ٤٢١ ١٥ - الصحة

٤٢٢	١٦ - الموضوعية
٤٢٣	١٧ - الثبات
٤٢٥	١٨ - الاختبارات الموضوعية
٤٣٠	١٩ - المقياس النسبي
٤٣٢	٢٠ - الدرجات
٤٣٤	٢١ - الاختبارات المقننة
٤٣٦	٢٢ - أنواع الاختبارات المقننة
٤٣٦	٢٣ - الاختبارات العامة
٤٣٧	٢٤ - الاختبارات التشخيصية
٤٣٩	٢٥ - الاختبارات التمرينية
٤٤٠	٢٦ - قياس المواقف والصفات الاخلاقية
٤٤١	٢٧ - اختبار الشخصية
٤٤١	٢٨ - اختبار الخلق

تصنيف الطلاب

٤٤٧	١ - نظام الصفوف
٤٤٩	٢ - اصلاح نظام الصفوف
٤٥٠	٣ - التصنيف المتجانس
٤٥١	٤ - أسس التصنيف المتجانس
٤٥٤	٥ - الدرجات المدرسية
٤٥٥	٦ - حقائق ونتائج
٤٥٧	٧ - الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس

- ٤٦١ — موقفنا من التصنيف
 ٤٦٤ — الاذكياء والاغبياء
 ٤٦٦ — حجم الصف

تنظيم الدراسة الثانوية

- ٤٧٧ — المدرسة المتوسطة
 ٤٧٧ — المدرسة الاعدادية
 ٤٧٩ — تنظيم الدراستين
 ٤٨٢ — تنويع الدراسة الاعدادية
 ٤٨٥ — تنظيم الفعاليات اللاصفية

القسم الأول

هدف التربية ووظيفتها

التربية والفرد والمجتمع

الدولة والتعليم

أهداف التعليم الثانوي

وظائف التعليم الثانوي الخاصة

١- موقوفات من التبرعات

٢- موقوفات من الأوقاف والأوقاف

٣- موقوفات من الموقوفات

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين

٤- موقوفات من التبرعات

٥- موقوفات من الأوقاف والأوقاف

٦- موقوفات من الموقوفات

٧- موقوفات من التبرعات

٨- موقوفات من الأوقاف والأوقاف

هدف التربية ووظيفتها

تمهيد

كان الانسان الابتدائي يتعلم فنون الحياة ، ويمارس طقوسها الدينية والاجتماعية بالمحاكاة والتقليد تارة وبالمشاركة الفعلية تارة أخرى . فلم يعرف « التربية المقصودة » Formal Education كما نعرفها اليوم ، ولم يصطلح طريقة خاصة لتعليم الاطفال . فقد كان الكبار يتعهدون صغارهم بالتهذيب ، كما تتعهد الحيوانات الاخرى صغارها بالتدريب ، فيلم النلاشؤون بطرائق العيش من صيد وقتال وزراعة ورعي وبناء ، ويتعاملون أساليب التفكير والتنظيم والاجتماع .

وقد اتخذت « التربية المقصودة » - على مرور الزمن - صوراً شتى : فمن بساطة في اباداة والطريقة ، حينما كانت الحياة الانسانية ابتدائية لم تنهض عن المستوى الحيواني كثيراً ، الى تعقيد فيهما يوم صارت الحياة الاجتماعية زاخرة بالحيرات والافكار . ولا شك أنه كلما ارتقى الانسان في سلم المدنية ، وازداد تراثه الاجتماعي Social Heritage بعد أن كان زرا ، وامتدت طفولته بعد أكانت قصيرة « اتسعت الشقة بين كفايات الصغير وخبرته وبين مستوى البالغين وخبرتهم » وظهرت حاجته الى التدريب في حياة الجماعة قبل المشاركة الفعلية . وهكذا نشأت مؤسسات خاصة هي المدارس ، ومواد خاصة هي الدروس ،

تديرها فئة خاصة هم المدرسون (١)

والتربية من أقدم أعمال الانسان ، وأن كانت أشكالها ساذجة ، وطرقها عقيمة ، ومادتها محدودة . وهي عامل مهم في نشوء التراث الاجتماعي واخصابه وصيانتها ونقله من الكبار اليافعين الي الصغار الناشئين « هذا النقل هو غاية التربية التي تهدف الى الابقاء على وحدة الحياة الاجتماعية وتواصلها ، وتزيد في ثرائها وتوسع من مستواها ، حتى يبدأ الجيل من حيث انتهى اليه سابقوه ، فيوفر على نفسه عناء البدء من جديد ، ويذهب مخلفاً تراثه لمن بعده مع ما زاد هو عليه قليلاً كان أو كثيراً . » (٢)

وهكذا استطاعت كل جماعة « أن تحافظ » ، كما يقول جون ديوى ، « على كيانها بتجديد ذاتها على الدوام . »

وتمثل المدرسة الجانب الاعظم والاهم من « التربية المقصودة » . وهي ملازمة للحياة ، ومتطورة عنها ، ولا ترتقي اليها . وهي ليست « حدثاً جديداً » كما يقول الاستاذ موريسون H . C . Morrison ، « فجزورها تمتد بعيداً في طبيعة الانسانية نفسها . اذ حالما ظهر على وجه الارض ، أثناء عملية التطور العضوي Organic Evolucon - مخلوق قادر على تحسين ظروفه الحياتية مستخدم في ذلك طريقة جديدة غير طريقة التكيف الجسمي البطيء . ظهرت المدرسة . فليست هذه القدرة الخاصة بالانسان عماد المدرسة وأساسها حسب ، وإنما القدرة نفسها بأمر الحاجة الي المدرسة . » (٣) يتضح من هذا أن حاجة

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية - تعريب الدكتور متى عقراوي وزكريا ميخائيل ، صفحة ٨ ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٤٦

(٢) اسحاق رضوي : المدرسة والمجتمع ، صفحة ١٦ ، جامعة النشر العلمي القاهرة مطبعة الاعتماد ، ١٩٤٥

(3) Eurlon, W.H., Introduetion to Education , P.19.

الهيئة الاجتماعية الى « التربية المقصودة » لم تأت عفواً واعتباطاً ، وإنما قد جاء بها منطق الحوادث وفرضتها طبيعة الاشياء . فاجتمع قد أوجد المدرسة من نفسه ، ولنفسه ، وبنفسه .

غير أن المدرسة لم تنم بمعزل عن التطورات والانقلابات الاجتماعية بل كانت في ركاب المدنية نفسها ، تسمو معها وتنحط . فحينما تقدمت المجتمعات الانسانية ، وتطورت المدرسة ، وتكونت مفاهيم ومعايير للحياة جديدة ظهرت مشاكل ونواقص كثيرة أدت كلها الى تبديل أهداف التربية ونظرياتها ودراساتها في ضوء هذه المشاكل والنواقص . فمثلاً كانت التربية في مرحلتها التاريخية الاولى بيد رجال الدين ، يدرّبون الاطفال على المعارف والعادات والتقاليد التي يعترفون بها هم انفسهم ، ويرونها أضمن لحياة الجماعة . ولما تعهدوا الاغريق كانت تربيتهم مثالية ، وحظت المدرسة عندهم حظوة عظيمة ، وصار هدف التربية « إعداد الاطفال إعداداً يزودهم بالصحة والقوة والتناسق البدني والروحي » . ولكن لما أن جاءت القرون الوسطى في أوروبا وتسلط رجال الدين على التربية وأخضعوها لسلطانهم الديني والاجتماعي ، واستخدموها « للتلقين Indocctrination الا انحط التعليم . غير أن الحال لم يبق على هذا المنوال ، فنشأت بعدئذ الجامعات ، ونشطت « الروح العلمية » ، وانتشرت « الدراسات الانسانية » Humanities وازداد عدد المدارس ، وسرت روح جديدة فيها . وبظهور حركة الاصلاح الديني ظهرت فكرة اعمام التعليم الابتدائي على أفراد الشعب كافة كما يستطيعون قراءة الكتب المقدسة . وبانتشار الفلسفة الديمقراطية ، من حيث هي أسلوب للحياة وطريقة في الحكم ، صار التعليم حقاً من حقوق الافراد وواجباً من واجبات الدولة ، وأصبح من مستلزمات النظام الديمقراطي أن تهى الحكومة الى الافراد نوعاً من التعليم الازامي العام يتفق هو وحاجاتهم وميولهم وأولاهم .

هذا من الناحية الفلسفية ، أما من الناحية العملية فقد تطور مفهوم التربية حتى صارت العناية بالامور « العامة » Practical لا تقل عن العناية بالامور « الثقافية » Cultural

إن تربية أي جيل من الاجيال تستلزم معرفة أهداف التربية العامة كما تستلزم معرفة « الحقائق التي تتعلق بنمو الناشئين » ، وإن فلسفة التربية هي التي تحدد أهداف التعليم العامة - هذه الفلسفة التي تستمد عناصرها وقوتها من طبيعة الحياة الاجتماعية المتبدلة كما يعبر عنها قادة التعليم ، وقادة الفكر ، وقادة السياسة .

فما هي أهداف التربية ؟

هل هي ولاء الفرد للمجتمع وخضوعه له وسيطرته عليه ، أم هي بلوغ السعادة الفردية عن طريق العيش الرضي ضمن مؤسسات اجتماعية متطورة نامية ، فلا هي تستبد به ولا هو يستبد بها ؟

من أهداف التربية المحافظة على تضامن المجتمع :

أدرك الافراد منذ أن تفتحت قوى الانسان وانطلقت صعداً في سلم التطور والتقدم أن التربية لا تستهدف نقل التراث الاجتماعي من جيل الى جيل حسب ، وإنما تستهدف ضمان بقاء المجتمع نفسه والمحافظة على وحدته وسلامته . فالافراد لا يستطيعون أن يعيشوا إلا اذا أنقنوا صناعة الحياة ، وأخذوا بأداب الهيئة الاجتماعية وآرائها وتعاليمها ، وإلا اذا قدموا ولاءهم الى المؤسسات الاجتماعية التي ينضون تحت لوائها . وقد خضع الفرد الى الهيئات الاجتماعية الابتدائية خضوعاً كلياً وكانت حياته رهن إرادتها ، وليس بمقدوره أن يخرج عليها . وكانت السلامة الاجتماعية تتوقف على قيام الافراد بتلك

الاعمال التي تضمن للجماعة بقاءها وصلاحها . فالآلهة الجديدة ، والآراء الجديدة كانت تعد خطراً على حياة المجتمع لأنها تشغل الناس في أشياء لا تتفق والارادة الاجتماعية . أما اليوم فبين المجتمعات القديمة والمجتمعات الحديثة بون شاسع لا من حيث النتيجة حسب بل من حيث الأسلوب . فبقدر ما تشترك الثانية مع الاولى في ضرورة ضمان وحدة الهيئة الاجتماعية وخضوع الافراد المكونين لها نراها تختلف معها في الناحية التطبيقية . فهي لا تحسب الآراء الجديدة خطراً على حياة الجماعة ، وإنما تحسب الخطر كل الخطر في إبعاد الناس عنها . ولما كان الفرد مديناً الى المجتمع بأفكاره وعاداته ولغته وفنه وكل ما يملك من قوى مادية ومعنوية ، ولما كانت الروابط الاجتماعية متداخلة ، وما يؤثر في طرف منها يؤثر في الطرف الآخر ، ولما كان بقاء الانسان متوقفاً على استمرار المجتمع نفسه - فقد أصبح لازماً على الفرد أن يخضع الى الككل الذي هو جزء منه ، وأن يتجنب الاخلال به . فمن أهداف التربية إذن المحافظة على سلامة النظام الاجتماعي نفسه .

ومن اهداف التربية تكوين فرد اجتماعي :

وبعد أن قطع الانسان أشواطاً بعيدة في مضمار التقدم الاجتماعي وتماست الثقافات المختلفة بعضها مع بعض ، أدرك الفلاسفة أن هذا التقدم لم يأت الا بمجهود الانسان المتواصلة وفعالياته الحرة ، وإن استقرار المجتمع وبقائه يتوقفان على الاعتراف به من حيث هو نتاج خاص وشخصية فعلة مستقلة ، وفرد تستقر فيه امكانيات عظيمة . فكان من هذا التفكير أن تحرر الفرد قليلا من سيطرة المجتمع عليه ، وشق التغيرات Variation في الافراد ضمن المجتمع الواحد طريقه ، وسار سيراً بطيئاً مليئاً بالتقلبات والتضحيات ، ومثقلاً بالرياسة

والشك . ولما ظهرت الديمقراطية ، أدرك الناس أن سلامة الهيئة الاجتماعية لا تتوقف على تحكم المجتمع بالفرد ، تحكما مطلقاً ، وإنما تتوقف سلامتها على تكوين أفراد اجتماعيين يدركون مكانة الهيئة الاجتماعية في نفوسهم ويعرفون منزلتهم فيها . وطالبت الديمقراطية أن تكون تربية الافراد مبنية على المشاركة الاختيارية الارادية في حياة الجماعة لا على الانصياع الاعمى لمطالب الهيئة الاجتماعية . إن الاعتراف بشخصية الفرد وتحرير عقله من سيطرة المجتمع عليه شيء لا بد منه في تقدم ذلك المجتمع من جهة ، وفي تنافسه مع هيئات اجتماعية أخرى من جهة ثانية . وهكذا نشأت قيمة الفرد وأهميته في النضال الاجتماعي والتحرر الفكري . فلم يصبح المجتمع نقطة الابتداء وال انتهاء ، بل أصبح ذلك الوسط الذي يستطيع أن يدرك الانسان فيه نفسه Self-rdalization ، وينال به حقوقه وتنمو شخصيته . فمن أهداف التربية إذن تنشئة أفراد اجتماعيين واعين ، يكونون أعضاء آ صالحين ومتعاونين ومتحابين في مجتمع عادل .

هل الهدف منه متافراه ؟

وكثيراً ما ينظر بعض الفلاسفة والمربين الى هذين الهدفين كما لو كانا متافرين متناقضين ، مع العلم بأنها ظاهرتان لمداول واحد . وسنتناول في الفصل القابل دراسة هذين الهدفين من حيث ان كل واحد منهما هدف تربوي مقصود ، ومن حيث ان كل واحد منهما ينافس الآخر في أهميته وأسبقيته في التفكير والوجود . وسنحاول كذلك أن نبين ان التربية :

- (١) عامل مهم جداً - ان لم يكن الأهم - في نشوء المدنية وانتشارها ونقلها والحفاظ عليها . (٢) وعامل مهم كذلك في السمو بالافراد الى مستويات عالية من التفكير والمعرفة والعمل والسعادة . ولما كانت التربية تؤثر في كل من الفرد

والجموع هذا التأثير العظيم أصبحت العامل الاساسي في تقدم المجتمع واستقراره واستمراره .

تتأثر التربية دائماً بظروف المجتمع ومعتقداته :

إن افكار العصر المادية والروحية ، وظروف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تؤثر كلها في تفكير الإنسان حينما يحاول تعيين أهداف التربية وتحديد وظائفها الاساسية . إن مفهوم التربية يتطور بتطور المجتمعات وبتطور فلسفتها في الحياة ، وبتطور طرائق التعليم وأهدافه . ولما كانت التربية تمس الحياة نفسها ، والحياة متعددة الجوانب ، متطور نامية فينبغي أن تتبدل التربية في مادتها وطريقتها وأهدافها ، أي يجب أن تتبدل تبعاً لتبدل فلسفة الأمة في الحياة . وليس ذلك معناه أن التربية يجب أن تسير وراء كل اتجاه اجتماعي يتمخض عنه العصر . فقد تكون بعض الاتجاهات عابرة ، اوجدتها ظروف خاصة ، وقد تكون بعضها خاطفة ، سببتها اندفاعات آنية فمن وظائف التربية أن تراقب سير التبدل الاجتماعي ، فتأخذ النافع الذي يواكب خصائصنا الاعلية ، وتلفظ الضار الذي يتنافى ومصالحتنا القومية ، وتقوم بنقل التراث الاجتماعي بعد تهذيبه وزيادته . وكيف نميز النافع من الضار ، ومن الذي يستطيع ذلك ؟ يجب أن يقوم التمييز على اختيار معايير اجتماعية جديدة تستمد التربية منها فلسفتها وأهدافها ، وبذلك نستطيع أن نعرف ما هو الشيء الضار وما هو الشيء النافع .

مراجع البحث الاحادية

١ — صالح عبدالعزيز : تطور النظرية التربوية من ٢٩-٤٠ ، المطبعة الاميرية بالقاهرة ، معهد للتربية العالي للمعلمين ١٩٤٧ القاهرة .

٢ — اسحاق رمزي : المدرسة والمجتمع ، من ٥-٢٥ ، ومن ٣١-٣٤ ، سلسلة العلوم البسيطة ، جماعة النشر الفني . ١٩٤٥ القاهرة .

٣ — جون ديوى : الديمقراطية والتربية : تعريب الدكتور متى عقراوي ، وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٤٦ . اقرأ الفصلين الاول والثاني .

Burton, W. , Intredution to Education, pp. 17-20 New York 1934 ”

التربية والفرد والمجتمع

تولد معظم الحيوانات وهي مجهزة بعدة بايولوجية تحافظ بها على حياتها ، وترث طرفاً غريزية تصرف بها أورها وفق مقتضيات العيش ومستزمانه . وليس للتربية ، إلا ما شد وندر ، مقام عندها . وحياتها بسيطة خالية من التعقيد والابداع ، وطرائق عيشها الموروثة تتفق وطبيعة محيطها ، وتستثنى من ذلك بعض الحيوانات التي تهاجر في مواسم معينة من محيط الى آخر ، لأنها تعجز من أن تتكيف نفسها وفق محيطها ، أو تبدل فيه ، وتجعله أصالح للعيش وأضمن للبقاء . وإن أي تبدل مفاجئ في محيطها يؤدي بها حتما الى الهلاك . وإذا كانت هذه الحيوانات لا تستطيع أن تعد العدة للمفاجئات فهي لا تستطيع كذلك أن تستبقي الحوادث ، وتنمياً بالتبدلات التي قد تطرأ على محيطها ، فتكيف نفسها وفقه ، وتستثنى طرفاً جديدة للعيش فيه .

ولكن ما إن ظهر على وجه البسيطة ، بالطرق التطورية الطبيعية ، حيوان قادر على أن يبدل في محيطه ويغير فيه ، ويكتشف ويخترع إلا وتغير وجه الارض . حيث إن هذا الانسان استطاع أن يغالب قوى الطبيعة ، اذ استعاض في أول أمره عن السن والخلب بالعصا والحجر والسهم ، وقارع بها الحيوانات الاخرى ، فتغلب على بعضها ، وحمل نفسه من البعض الآخر ، ودجن قسماً منها ، ثم حرث وزرع ، وشيد الملاجئ . هذا الحيوان هو الانسان . ثم بضوئ الزمن وإذا بهذا الانسان الأبتدائي يتدرج في مراتب المدنية

والعمران ، ويتقدم تقدماً عظيماً في ميدان القتال والاقتصاد والسياسة والصحة والتجارة والعلم . فبعد أن كانت عدته الحربية الحجارة والهراوات أصبحت الرمح فالقوس والسهم والمنجنيق ، ثم البندقية والمدفع والطيارة والفواصة والقنبلة الذرية . كل ذلك دفاعاً عن نفسه وقهراً لاعدائه . وبعد أن كان السحر والدجل والرقى عماده في شفاء الأمراض والعلات أصبحت الادوية النباتية التي يستخلصها ويستقطرها من جذور النباتات والاعشاب والاوراد والازهار . ودرس خفايا الجسم الانساني واستحضر الأمصال ، واكتشف البنسلين ، وسيطر على المكروبات وضبطها وجعل نفسه بعيداً عن خطرها ، فتحكم فيها بعد أن كانت متحركة فيه . وتقدم في الزراعة تقدماً رائعاً ، فاستطاع أن يحتفظ بخصوبة أرضه باستعمال السمدة الكيماوية بعد أن كانت مهددة بالخراب والبوار والدمار ، وأن يحسن في منتوجاته الزراعية ، واستطاع أن يستعمل الآلات الحديثة ويزيد في منتوجه ، ويزرع على مقياس واسع . أما في الناحية الاقتصادية فقد ترك نظام المقايضة ، واستعاض عنه بنظام البنوك والعملة - بالاعتمادات والقروض والصيرفة وغير ذلك من المعاملات المالية الكثيرة التي لا يفهمها إلا عدد قليل جداً من الناس . ولا تنس نظام الحكم ، فقد تقدم فيه تقدماً محسوساً ، فانتقل من « قانون الغابة » Law of the Jungle الى مقاييس جديدة عادلة في الحكم - فن حكومة محلية قبلية بسيطة حيث يجتمع الناس بعضهم مع بعض يتبادلون الرأي ويتشاورون ، ويقبلون وجهات النظر الى حكم استبدادي مطلق ، الى نظام الاقطاع ، وإلى الملكية المحددة ثم أخيراً الى النظام البرلماني الديمقراطي ثم إن هذا الانسان لم يقف به الأمر عند هذا الحد ، فقد أوجد طرقاً سيطر بها على محيطه الفهم بالاهوال والمخاطر . فبنى السدود ، وضبط الانهار ، وشق الجداول ، واصطنع البحيرات . وشيد البيوت ، واكتشف النار التي

استطاع بها أن يتغلب على تقلبات الجو وتناوب الفصول ، واخترن الطعام ، مما جعله بعيداً عن خطر المجاعات التي كانت تكتسح العالم . وبذلك تغلب على محيطه واستطاع أن يخضعه لقواه .

وأهم من هذا كله أن الإنسان قد أوجد لنفسه عدداً من المؤسسات التي لا تنحصر وظيفتها في زيادة تحسين المدنية حسب ، بل قد أصبحت من العوامل الأساسية في تقدمها وتطورها تطوراً سريعاً ، حتى لقد أصبحت هذه المؤسسات في العصور المتأخرة أهم الوسائل في انتشار المدنية ، وهي : اللغة والارقام وطرق التفكير التي تقوم على الاستدلال من قياس وتحليل ، ثم هي الأسرة ، والجماعة الأولى ، والدولة ، والدين ، والمدرسة ، والصناعة ، ونظم التبادل التجاري ، والموسيقى ، والممثل ، وعادات التمتع بأوقات الفراغ ، وغير ذلك مما لا مجال إلى ذكره وحصره . هذا هو بعض رثائه الاجتماعي .

ولقد كانت المجتمعات الابتدائية تتخذ من الاحتفالات والطقوس والشعائر الدينية وسيلة لنقل هذا التراث الاجتماعي بعمقته وفنونه ، أي بقسميه المادي والمعنوي . أما المجتمعات الحديثة فقد أخذت المدرسة وسيلة في نقل هذا « التراث الاجتماعي » من السلف إلى الخلف (١) . اذ لم يعد هذا التراث الآن ساذجاً بحيث يسهل نقله عن طريق الطقوس والشعائر كما كانت تفعل المجتمعات الابتدائية ، بل أصبح معقد التركيب .

إن إعداد كل جيل إعداداً يؤهله لأن يفهم المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتدرب على تلك الغايات التي تؤدي إلى استقراره وسعادة الافراد فيه شيئان ضروريان لمصلحة ذلك المجتمع الذي يعود اليه ذلك التراث الاجتماعي من

(١) يقول للفكر الاجتماعي الفرنسي اميل دركهايم إن التربية هي التأثير الذي يجره الجيل الراشد في الجيل الناشئ .

جهة ، ولمصلحة الافراد الذين يعيشون فيه من جهة ثانية . وكل مجتمع لا يستطيع أن ينقل مؤسساته وفنونه بالتربية الى الأجيال القادمة نقلاً صحيحاً يأخذ بالأنحطاط ، والتدهور . فالتربية - والمدرسة أدواتها - شيئان أساسيان في تقدم الانسان وفي تطور المدنية .

التربية من حيث هي وسيلة لنمو الفرد :

فالغاية من التربية هي تكيف الفرد الى حياة الجماعة التي يعيش فيها . وهي غاية عريقة في القدم . فقد سمعت اليها المجتمعات الابتدائية وبلغتها ، فكيف الفرد نفسه وفقها ، ولم يخرج عليها . إلا أن هذه السيطرة قد تبدلت ونحورت في العصر الحديث ، وتحرر الانسان من القيود التي كانت مفروضة عليه ، ومن الحدود التي كانت مرسومة له وذلك بتأثير عدة عوامل منها :

أولاً - إن المجتمع القديم الثابت (Static) الذي ضمن سلامة الفرد قد حل محله مجتمع حركي Dynamic متبدل من احدي خصائصه التغير والتنوع والاستمرار .

ثانياً - إن الانسان قد صار مالمأ بطريقة نشوء المؤسسات الاجتماعية التي يعيش فيها ، وعارفاً بطريقة تطورها ، واستطاع أن يكيف قديمها ، ويحرب جديدها ، وأدرك أن هذه المؤسسات ليست ثابتة ولا نهائية وانما هي - وكما كانت - عرضة للتبدل كلما دعت الظروف والأحوال . إن هذه النظرة الجديدة الى المؤسسات الاجتماعية قد غيرت علاقة الانسان بها .

ثالثاً - أدرك الفكر الانساني قيمة الفرد الشخصية ، وخصها بنصيب وافر من الأجلال والاحترام ، وتوصل - رويداً رويداً - إلى أن الأفراد يختلفون في قابلياتهم واستعدادهم ، وأن من حقهم جميعاً أن يتمتعوا بنعم المدنية ولذاتها .

رابعاً — أدرك الانسان بعد ذلك أن هذه المدنية التي أنشأها وأزدها وحافظ عليها لا تدوم إلا إذا اشترك في تكوينها جميع الأفراد وتفهموها .
 وإذا ما درسنا التاريخ وجدنا أن مدنات قديمة ، كمدنية بابل ونيينوى وأور ، ومدنية الرومان واليونان والعرب ، قد قامت واندثرت لأنها كانت جميعاً مدنات « طبقية » Class لم تتمتع بها إلا « الطبقة العليا » بينما كانت جماهير الناس تروح تحت أثقال العبودية والجهل والمرض والفقر . إن رفع الافراد جميعاً الى مستويات عالية يستطيعون أن يفهموا منها مؤسساتهم التي ينتمون اليها ويعيشون فيها ، ويدركون قيمة الانسان من حيث هو شخصية مستقلة — هو الضمان الوحيد لاستمرار المجتمع وسلامته . فمن احدى غايات التربية تنشئة الفرد وتكوينه . وكثيراً ما يقارن بعض الباحثين هذه الغاية (الفرد) مع الغاية الاولى (المجتمع) ويحسبها غايتين متنافرتين ، حتى لقد ترك بعضهم انطباعاً أن مؤسسات المجتمع تتعارض في طبيعتها مع وجود الفرد .
 مؤسسات المجتمع والفرد بعضها من بعض :

ليس البحث في علاقة الفرد بالمجتمع شيئاً جديداً ، وإنما هو بحث قد تقادم عهده ، وأكثر الجدل فيه ، وأصبح منذ أيام جان جاك روسو وهربرت سبنسر قضية جدلية واضحة الرسوم . وازداد الجدل شدة ، وانكشفت القضية انكشافاً عظيماً حينما ظهرت الدييمقراطية من حيث هي نظرية في الحكم وطريقة في العيش . ولا نغالي إذا قلنا إن الدييمقراطية لم تأت إلا نتيجة طبيعية لادراك قيمة الفرد في حياة المجموع . فهي وليدة الفرد وليست والدته . إن فئة من المفكرين قد أخذوا يكتبون عن مواطن الضعف في النظام الدييمقراطي أكثر مما يكتبون عن مواطن القوة فيه . ويتمهونونه بالمعجز والتقصير دون أن يقارنوه مع الأنظمة

الأخرى ، ويقولون : إن « الرجل الأعيادي » لا يستطيع في النظام الديمقراطية أن يصل إلى مرحلة من المعرفة والأدراك بحيث يفهم منها المدنية التي يعيش فيها ، والمجتمع الذي هو منه واليه ، ويرون أن سلامة المجتمع تتطلب من الفرد طاعة عمياء لطائفة من العادات والتقاليد والأفكار والمواقف والنظم والقوانين . ويعتقدون أن تقدم الفرد يتوقف على التصاقه بالمجتمع ، وانصياعه إليه وانغماسه فيه .

ويؤمن أنصار النظام الديمقراطي بالديمقراطية إيماناً عظيماً ، ويعدونها نظاماً تفرضه طبيعة الحياة نفسها ، ويساير النفس الانسانية ذاتها ، وهم يحاولون دائماً وأبداً أن يزيدوا قوتها قوة وينقصوا من ضعفها ضعفاً ، أى أنهم يرون محاسنها فيعتزون بها ، ويلتمسون مساوئها فيعملون على إزالتها . وهم بعد هذا كله يرون ما يأتي :

اولاً — انه من المحتمل ان يستغل الإنسان أخاه الإنسان في ظل نظام كهذا ، فيتمتع في خيرات المجتمع أفراد معدودون ، ويحرم منها أفراد كثيرون . فتسعد الأقلية وتهلك الأكثرية .

ثانياً — وإلى جانب هذا يرون أن الأحداث التاريخية قد برهنت على أن الفشل الذريع الذي لحق بالمدنيات القديمة يرجع الى أنها من صنع أفراد قلائق . أما عامة الشعب فقد كانت مستغلة ، مسخرة تعمل وليس لها في ما تعمل نفع ولا رجاء ولا رأي ، في حين أن السلامة الاجتماعية أو الاستقرار العظيم الذي تتمتع به المدنيات الحديثة ، قد حدث بعد أن اشترك جميع الأفراد اشتراكاً واعياً فيها . « ومنشأ السلامة الاجتماعية — في وضع كهذا — يتوقف على تربية أفراد أذكى ، يفهمون مؤسساتهم فيعرفون مواطن القوة والضعف فيها ، ويتلمسون موضع التطور وسير التقدم فيها ، ويطالبون أن توزع عوائد المدنية بين

الناس توزيعاً عادلاً . » (١)

فاذا كانت النظرية الديمقراطية واقعة بين عاملي الجذب والدفع ، وبين الخصوص والأنصار ، فما النظرية المقبولة التي يستمد التعليم منها أهدافه العامة ؟ إنها ولا شك تلك النظرية التي تأخذ بالفرد وتستفيد منه ، وتميل إلى المجتمع وتستند إليه ، فيصير كل واحد منها مكملاً الى الثاني . ويعمل أكثر علماء التربية المعروفين اليوم هذا الميل أيضاً ، إلا أن بعضهم يؤكدون على الفرد أكثر مما يؤكدون على المجتمع ، وبالعكس . ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً نجد ان الأستاذ جد C.H. Judd في كتابه « علم نفس المؤسسات الاجتماعية » The Psychology of Social Institutions والاستاذ موريسون H.C. Morrison والاستاذ وليم كالندر باكلي W.C. Bagley واحد أعضاء لجنة منرو التي وضعت تقريراً عن معارف العراق (٢) يرون أن المؤسسات الاجتماعية سابقة والفرد لاحق ، وهي الأهم وهو المهم .

اما الدكتور وليم هيرد كلباتريك W. H. Kilpatrick والاستاذ هارولد روك H.C. Rugg والاستاذ كورتيس S.A. Courtis والفيلسوف المشهور جون ديوي John Dewey فهم يؤكدون عادة على الفرد أكثر مما يؤكدون على المؤسسات الاجتماعية ، ويحسبونه البداية والنهاية في سلسلة التطور الاجتماعي ، يشاركونهم في ذلك الأستاذ برسي نون Sir Percy Nunn في بريطانيا . أهمية مؤسسات المجتمع :

من المعروف ان الإنسان الحالي لا يختلف في خصائصه البيولوجية عن الإنسان القديم الذي عاش قبل ستة آلاف أو ثمانية آلاف سنة ، ولعله لم

(1) Burton, W., Introduction to Ed . P.25

(٢) بول منرو - « لجنة الكشف التهديي » ١٩٣٢ - بغداد ، مطبعة الحكومة

يتبدل منذ ذلك الحين . ولكنه يختلف عنه في شيء واحد ، وهو انه قد بلغ طوال هذه المدة ، وخاصة في القرون المتأخرة ، مرحلة تفوق حد الخيال في تحسين قابليته على تكيف نفسه الى محيطه وسيطرته عليه ، وذلك بدراسته لقوانين الكون ، واستفادة من خيرات الارض وكنوزها ، واحتفاظه بهذا التراث الاجتماعي العظيم social Heritage الذي أستطاع أن ينقله من السلف والخلف ويزيد فيه . إن تكيف الإنسان وفق محيطه شيء غير موروث ، أى انه لا يتم بانكشاف Unfolding قوى الإنسان الفطرية ، بل تحدث عملية التكيف بمعرفة طبيعه المجتمع من حيث هو مجتمع منظم ، يتكون من مؤسسات اجتماعية متطورة نامية .

ولئن قالوا: إن «طبيعة الإنسان الأصلية» Original Human Nature موروثة لا تتغير فليس فيما يقولونه نصيب من الصحة ، فطبيعة الإنسان متغيرة . والفرد لا يولد « إنساناً » Human وإنما يصبح كذلك حينما يعيش مع غيره ، ويكيف نفسه إلى مجتمعه وإلى أفراد ذلك المجتمع . وإذا ما فشل بقي الإنسان غير متمدن ، ويصبح - في الأعم الأغلب - فرداً متوحشاً بعيداً عن الإنسان وقريباً الى الحيوان .

أهمية الفرد :

ولم تظهر أهمية الفرد في تاريخ الفكر البشري إلا بصورة بطيئة جداً لأن المجتمعات الابتدائية الأولى كانت « غير مستقرة » Unstable ينقصها الأنسجام ويعوزها التضامن ، فلم تسمح بالتباين Variation في طرائق عيشها وأساليب تفكيرها . فقد كان محضوراً على الفرد أن « يخرج » على ما اصططلحت عليه الجماعة من مآثور ومألوف . فان فعل ذلك فجزاؤه الموت

أو النفي أو التمثيل وبئس المصير ! ولكن الإنسان العاقل قد أدرك قيمة الفرد في حياة الجماعة . ف منذ أوائل القرن التاسع عشر كثر كلام الفلاسفة والمربين وعلماء الحياة حول الاحتمالات الكثيرة المستقرة في طبيعة الإنسان ، وحول وجوب الاستفادة منها . ويعود هذا التأخر في دراسة طبيعة الإنسان إلى الخطوات الأولى التي قام بها بعض علماء النفس الاقدمين ، وإلى الآراء النفسية المغلوطة التي شاعت واستمرت وأثرت في تفكير الإنسان . فقد افترض هؤلاء أن سر طبيعة الإنسان الأصلية مودع في سلوكه الفطري *Unlearned Behaviour* . فإن بحثوا في مكونات هذا السلوك ومقوماته استطاعوا ان يتنبأوا بأعماله . ولم يدكوا ان هذا هو سر الطبيعة الحيوانية وليست الطبيعة الإنسانية إلا بعد مدة طويلة جداً . أضف إلى ذلك أن هذا السلوك الفطري الذي اعتبروه مفتاح الطبيعة الإنسانية لم يعرفوا عنه إلا الشيء القليل التافه ، وقد حللوا طبيعة الإنسان الأصلية إلى افعال منعكسة *Reflexes* وإلى غرائز *Instincts* ودوافع *Motives* موروثة وإلى ميول وغير ذلك وفسروا بها سلوكه ، وقالوا إنه إذا ما نمت « ميول غريزية » مرغوب فيها وزمت ميول غريزية مرغوب عنها استطعنا أن نربي فرداً قادراً على أن يكيف نفسه وفق مجتمعه . وعلى هذا الاساس تقوم كتابات العالم النفساني البريطاني وليم مكندو كل *William McDougall* والعالم النفساني الأمريكي ثورندايك *E.L. Thorndike* غير ان دراسات بعض علماء الإنسان والاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي قد دلت « دلالة واضحة على ان جميع ما كمننا نعزوه إلى طبيعة الانسان الأصلية ينبغي أن نعزوه الآن إلى تأثير التنظيمات الاجتماعية فيه » (١) . ويعتقد آخرون أن

(1) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education
P. 144, Vol. I Bureau, of Publication, Teachers College ,
Columbia University, New York, 1941

الإنسان مخلوق تاريخي كما هو مخلوق بيولوجي. فهذا برنارد L.L. Bernard العالم الاجتماعي الأمريكي يقول في كتابه « الغريزة » (١) Instinct إن كل غريزة من غرائز الإنسان لا تستطيع أن تفسر لنا الشكل الذي تتخذه أية مؤسسة إنسانية ، سواء أكانت اقتصادية ، أم سياسية ، أم دينية ، أم اجتماعية تفسيراً كافياً . وبينما هو يعترف بالوجود الاستمراري لعدد من الأنماط الاجتماعية العامة في مجتمعات انسانية كثيرة فإنه يرى أن سبب ذلك يعود التشابه الكبير في الظروف والأحوال التي أوجدتها لا إلى طبيعة انسانية ثابتة موروثة . وهذا جون ديوي يقول في كتابه « طبيعة الانسان وسلوكه » : Human Nature and Conduct إن المجتمع يلعب دوراً عظيماً في تكوين ضمير الفرد وذكائه تكويناً خاصاً . أما كارل منهيم Karl Manheim فإنه يقرر في كتابه « الانسان والمجتمع » Man and Society ان علم النفس الذي يحاول أن يدرس الفرد بمعزل عن مجتمعه علم يبحث في عالم المجردات لا في عالم المحسوسات .

إن نظرة هؤلاء العلماء إلى طبيعة الانسان الأصلية أكثر فائدة من غيرها ، لأنها تدرس سلوك الانسان لا في حدود « الطبع » Nature وحده بل في ضوء الاستجابات المكتسبة العامة Universally learned responses أى في حدود « التثبيغ » Nurture ، مما يدفعنا إلى أن نوجه باهتمامنا إلى مؤسسات الانسان الاجتماعية دراسة واسعة . ويعمل علماء الاجتماع وعلماء النفس على تفهم اسرار الطبيعة الانسانية على هذا السياق ، مقتفين هذا الاثر . فالفرد ينصاع إلى افكار مجتمعه وإلى طرائق العيش فيه ، فيتمثله ويتمثل به لا

(1) Woodworth , R . S . , Contemporary Schools of Psychology P.205-10, Second Edition , London, 1937

كراهية بل بالتعليم ، فتنمو شخصيته ، ويسبغ عليه المجتمع قدرات انسانية عظيمة لا يستطيع أن يحصل عليها لو ترك وشأنه . إن كلا من جون ديوى الفيلسوف المربي ومكايفر Mc Iver الاجتماعي يؤكدان أهمية الاتصال Communication الارتباط Association في تكوين شخصية الفرد .

وهكذا ظهرت أفكار جديدة عن طبيعة الإنسان الأصلية فانضح (١) ان الطفل يختلف عن الرشيد Adult ويجب أن يعامل كذلك ، (٢) وان الاطفال يمرون جميعاً في مراحل من النمو طويلة حتى يصلوا دور الرشد ، وان أهمية هذه المراحل لا تقل عن أهمية النتائج المترتبة عليها . وقد أدت الابحاث العلمية عن نضج الجملة العصبية إلى وضع نظريات عن نشوء الفرد ونموه تستند إلى أسس موضوعية ، وقادت العلماء إلى دراسة الالواع Interests والدوافع Mntives ، وإلى دراسة الفرد في أوضاع حقيقية وفي مستويات مختلفة حتى يتسنى له أن « يعبر » عن نفسه تعبيراً تنكشف به « طبيعته » ، وهذا ما قام به رجال التربية وعلماء النفس الذين لم يجعلوا « القوى الموروثة » عماد التربية ، بل جعلوا عمادها « انكشاف القوى القبطرية » .

التربية تستثمر الفرد والمؤسسات الاجتماعية :

والخلاصة ان الفرد يحتاج مؤسساته الاجتماعية ليحصل على الاستقرار والسلامة ، وان المجتمع يحتاج الفرد الذكي المثقف والحر المبدع ليحصل على التقدم . فينبغي للفرد أن يكتيف نفسه وفق المجتمع حتى يصبح « انساناً » ، كما ينبغي للمجتمع أن يكتيف نفسه وفق الفرد حتى يتجنب الجمود أو الثورة أو الموت . زد على ذلك ، إن المؤسسات الاجتماعية تتكون وتنمو إن استجابت لأفرادها المبدعين الذين « يستجيبون » إلى الحالات الجديدة . هذا من جهة ،

أما من الجهة الثانية فإن الحرية شيء نسبي ، والمؤسسات الاجتماعية تستطيع أن تحقق الحرية وتقضي على الفرد إن أرادت ، كما أنها السبيل الوحيد للتعبير عنها . وكما أن الأفراد الأحرار يستطيعون أن يقوضوا أركان المجتمع فانهم وحدهم يستطيعون أن يدفعوا به في مجالي التقدم والرقى .

إن سلوك الإنسان في المجتمع يتأرجح بين قطبين متباعدين ولكنها متلازمان : الفرد والمؤسسات الاجتماعية . ويتصور اللورد مولتن (١) Lord Moulton أن سلوك الإنسان يقع في ثلاثة مجالات : أولها - القانون الوضعي Positive Law وثانيها - الانتخاب الحر Free Choice ، وثالثها - إطاعة اللا مفروض Obedience of the Unenforceable . فالمجتمع - ضمناً لمصلحته - يشرع عدداً من القوانين الوضعية ، ويقيم بعض المؤسسات الاجتماعية ، ويطلب من أفراد ذلك المجتمع أن يتنازلوا مجتمعين عن بعض حرياتهم الشخصية ليحافظوا بها على سلامة المجتمع الذي يعيشون فيه ، فيحرم القتل والسرقة ، والسلب وقطع الطرق مثلاً ويفرض إرادته على كل فرد مما كانت منزلته . ولكن المجتمع لا يفرض إرادته الاجتماعية على جميع الأفراد وفي مختلف الأحوال والظروف ، بل يتركهم أحراراً أحياناً . فالمجتمع مثلاً لا يطلب من الفرد أن يدين بهذا الدين أو ينتخب هذا المذهب ، ولا يتدخل في انتخاب شريكه حياته ، ولا في حله أو تراله ، ولا في مهنته . بل يترك له الخيار ، يؤمن بما يريد ، ويتزوج من يشاء ، ويسير إلى شاء ، ويتخذ لنفسه أية مهنة يرضيها عقله وتطمئن إليها نفسه وتستجيب لها رغبته . وفي ذلك مجال للإبداع واختصاص للفردية .

وأهم من إطاعة المفروض والانتخاب الحر إطاعة اللا مفروض . فالآداب

العامة التي يستجيب اليها الانسان ويعمل بها ، والتقاليد التي يخضع لسلطانها بالانضباط لا بالضبط وبالاختيار لا بالاجبار وبعامل ذاتي لا خارجي ، وبرغبة لا رهبة تدل على درجة لضج الفرد من حيث هو عضو في مجتمع حركي . فينبغي على التربية إذن أن تعرف الفرد بالقوانين الوضعية وتدله على صلاحها ، وأن تدربه على الانتخاب الحر المعقول وترشده ، وأن تعدده - فوق هذا كله - إلى اطاعة كثير من المقاييس التي لم تفرض عليه . وعليه أن يفعل ذلك لا قسراً بل ادراكاً لاهميتها . فالحرية الفردية والضبط الاجتماعي شيئان ضروريان .

الطريقة تزيد في تعقيد العلاقة :

وقد أصبحت علاقة الفرد الحقيقية بالمجتمع علاقة غامضة ، نظراً لاختلاف نظرة العلماء إلى الفرد والمجتمع من جهة ونظراً للاختلاف الحاصل حول الطرق التي يجب أن يستعملها الربون في جمل الفرد يشعر شعوراً اجتماعياً لا أياً من جهة ثانية . فالمتطرفون مثلاً لا يترددون من فرض المؤسسات الاجتماعية على الفرد لأنها تمثل راث اجيال عدة مرت كلها في مراحل طويلة من التطور ، ولأن بقاءها خلال هذه القرون العديدة دليل قاطع على فائدتها وقيمتها ، ولأنها تضمن للمجتمع الاستقرار والاستمرار . وعلى الفرد أن يفهمها جيداً ويكون مأمراً بها . ولكنهم يخطئون من حيث يريدون صلاح المجتمع وبقائه . فهل ان « فرض » هذه المؤسسات على الفرد يجعله اجتماعياً ؟ نحن لا نستطيع أن ننكر مدى تأثير انفعالات الانسان وبواعثه وطرائق استجابته ومواقفه فيه . فحينما تفرض مؤسسات المجتمع عليه فرضاً فلا بد وانه يظهر بمظهرين : فهو أما أن يثور عليها أو أن يصبح غير مكترث بها ، شأنه في ذلك شأن المتفرج . أما من الناحية الثانية فهناك المتطرفون الذين يريدون أن يمنحوا الفرد

حرية تامة تساعد على اكتشاف أسباب المدنية وتمحيص مؤسساتها ، وأخذ ما يراه ملائماً منها ، ونبد ما يحسبه ضاراً فيها ، محكماً في ذلك عقله أو خياله أو اولاعه . ولا يخفى أن هذه الحرية الفردية المطلقة قد تجلب للمجتمع نوائب ومصائب لا قبل له بتحميلها . وكما ان « فرض » المؤسسات على الفرد فرضاً لا طراوة فيه ولا لين يؤدي إلى مخاطر وأحوال اجتماعية كثيرة ، فمن المحتمل جداً أن تلقى المؤسسات الاجتماعية حتفها تحت ظل الحرية الفردية المطلقة . ثم ان المؤسسات الاجتماعية التي مرت متعددة من التطور ، والتي قد ذهب ضحيتها آلاف من الناس ، واجتذت في سبيلها رؤوس وسمت عيون واقتطعت ألسنة ليست لعبة بيد الافراد يحصونها ويعيدون النظر فيها متى شاؤا .

ونحن نحتاج الى الحرية كما نحتاج الى الضبط . ومما لا شك فيه ان الافراد يجب أن « يخضعوا » الى بعض المؤسسات الاجتماعية أن أرادوا أن يكونوا أناساً متمدنين . ولكن ليس عليهم أن يمتثلوا كل الامتثال Conformity ولا أن يخضعوا كل الخضوع ، بل يستطيعون أن يحكموا في ذلك عقولهم ويستشيروا ارادتهم وعواطفهم . وستظهر قابلية الفرد على الانضباط حينما يشار على عمله ، ويبدل جهوداً مستمرة فيه ويبلغ هدفه بحماس وبشوق ، دون أن يستجيب الى أولاع آنية تستحتمه أن يشق لنفسه طريقاً غير طريقه الذي هو فيه . ومتى ما وصل الانسان الى هذه المرحلة من التربية والتعليم فإن هذا الامتثال الشعوري والارادي سيساعده على حل بعض مشاكه العسيرة ، واكتساب بعض المقاييس والنمط الاجتماعية غير المقاييس والنمط التي يحصل عليها دون عناء وجد . ولا حاجة الى القول بان هذه المقاييس لا يحصل عليها الفرد الا إذا رغب فيها واحبها . ولكن بينما نجد أن الكثير من المقاييس والمقدرات يمكن تكوينها عن طريق الاولاع الطبيعية ، فإن غيرها ليست كذلك .

ولا شك أن الفرد يجب أن يتمتع بحرية التعبير عن آرائه وفعتهقداته ، وأن ينقد مؤسساته ويمحصها ويقترح أفكاراً جديدة غير التي يجلبها الصف إليه أو يحاول أن يفرضها عليه ، على أن تكون هذه الحرية الفردية قائمة على الإدراك والتمييز لا على الجهل والنزوات الطائشة والأهواء العاصفة ويتطلب ذلك أن نبحث في المؤسسات الاجتماعية وتأريخها بحثاً علمياً منطقياً ، وأن تكون دراسة التأريخ قائمة على دراسة تقدم الانسان وتراكم نرائه الاجتماعى العظيم لا على الحوادث والاشخاص المسكرين .

التربية وأهداف الدولة :

ومن الخدمات الخاصة التي تنهض بها التربية والتي تتعلق بالنقطتين الرئيسيتين الآتيتي الذكر هو الدور الذى تستطيع أن تقوم به فى تحقيق الأهداف السياسية للدولة . ولقد أدرك نهر من الملوك والديكتاتورين والسياسيين ، كما أدرك قبلهم الانثيون والاسباطيون ، أهمية التربية الكبرى فى تحقيق ما نصبو اليه الدولة من أهداف سياسية ومثل اجتماعية ، أمثال شارلمان و نابليون وبسارك وفيدشته وستالين وهتلر . فقد أدرك شارلمان أن نظاماً تعليمياً عالياً مجانياً عامل أساسى فى ضمان وحدة امبراطوريته ، وأن أهمية هذا العامل لا تختلف عن أهمية أى عامل آخر فى تدعيم سلطانه وتثبيت امبراطوريته . فلا الجندي ، ولا الجيش وحده يكونان خطوطاً دفاعية رئيسية ، وإنما المدرس والكتاب . وسنتكلم فى الفصل القادم كيف تستطيع الدولة أن تحقق أهدافها عن طريق التربية والتعليم ، وننشئ أمة موحدة منسجمة إن كانت متفرقة متنافرة . ولعل ما فعلته الماينة فى تأريخها القديم والحديث ، وما فعلته روسية وفرنسة أحسن مثال على ما للتربية من تأثير فى كيان المجتمع وقدرة على تحقيق

أغراض الدولة

استنتاج

إن كثيراً من قادة الرأى فى البلاد العربية والاقطار الاوروبية يتكلم عن « سقوط المدنية » وتدهورها ، ويذهب فى ذلك بعيداً حتى يصل حدود التشاؤم . والحقيقة ان المدنية لا تسقط إلا إذا فشلت فى توليد نفسها ، وأداة التوليد Reproduction هى المدرسة أولاً . وإذا ما القينا نظرة فاحصة على التاريخ وجدنا أن استقرار كل مجتمع يتوقف على مدى انتشار الفنون أو المهارات العامة فيه وقابلية أفرادها على التكيف الاجتماعى . ومما يسترعى الانتباه ان الثورات السياسية والنظام الدكتاتورية لم تحدث إلا فى تلك الاقطار الاوروبية التى لم يحظ ابناؤها الا بقسط ضئيل جداً من التعليم العام ، كاسبانية وروسية واليونان وإيطاليا . أما المانيا النازية فان أسباب انقلابها تعود الى عوامل تاريخية لا مجال لذكرها ، بينما نجد أن هذه الانقلابات والثورات لم تظهر فى الولايات المتحدة الامريكية أو بريطانيا ، ولا فى سويسرة والنرويج والسويد والدانيمرك مثلاً ، حيث يتمتع أبناء هذه الأمم فى فرص تربوية مجانية كبيرة .

وحينما يحاول مجتمع ما ، أو تحاول دولة من الدول أن تؤسس لها كياناً اجتماعياً مستقراً ومتزناً يستطيع أن يتمتع فيه الأفراد « بالحياة الطيبة » Good Life لابد من إدراك ثلاثة عناصر : التراث الاجتماعى ، والفرد ، والنظام التربوى . وإذا ما أردنا أن نستعمل هذا النظام التربوى ونجعله أداة للتقريب بين الفرد والمجتمع ينتصب أمامنا سؤال واحد مهم يتعلق فى السياسة العامة أو الخطة العملية التى يجب أن نسير عليها . ونستطيع أن نحبب عن هذا السؤال بما يأتى :-

- ١ — نستطيع أن نربي كل جيل تربية تجعله يتم النقص الموجود في نظامه الاجتماعي الحاضر ويحافظ عليه .
- ٢ — ونستطيع كذلك أن نربي كل جيل على أن يعمل جاهداً في سبيل تأسيس نظام اجتماعي جديد وفق خطة مرسومة الأهداف واضحة المعالم .
- ٣ — ونستطيع أن نربي كل جيل تربية فردية حرة ، بحيث نعني بتربية كل فرد حسب رغباته وقابلياته ، تاركين قضية تطور النظام الاجتماعي إلى هؤلاء الأفراد الذين قد مهدوا الطريق أمامهم لأن يتمتعوا بهذه التربية الحرة .
- إن وضع السياسة التربوية العامة وتطبيقها لا يتوقفان على آماني الامة وآمالها حسب ، بل على واقع الحياة فيها . يقول الاستاذ ريزنر E.H.Reisner أحد المربين الامر بكين : إن التربية تتمصل اتصالاً وثيقاً بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للامة ، ويقول الأستاذ كارلتون واشبورن Carelton Washbourne في « كتابه » Remarkers of Mankind : إن اختيار أية سياسة تربوية لا تتأثر في ذلك الشيء المرغوب فيه من ناحية فلسفية حسب ، وإنما تتأثر بمرحلة التطور الاجتماعي التي يمر بها ذلك المجتمع . وإذا ما أمعنا النظر ملياً في السياسات التربوية الثلاثة التي ذكرناها آنفاً نجد أن السياسة الاولى « محافظة » Conservative تحارل أن تخلد « الوضع الحاضر » Status quo وتستصغر قيمة الفرد ، والثانية سياسة مثالية Idealistic تستهدف تحسين الوضع الحاضر ، والثالثة سياسة في الحرية رايدة كالية Radical ترمي إلى تعظيم الفرد وتعديس شخصيته ، وتحاول أن تخضع المؤسسات الاجتماعية التي يعيش فيها لارادته . وبحث بعضهم مشكلة علاقة الفرد بالمجتمع كما لو كانت قضية تتألف من حدين متعاكسين : « التلقين » Indoctrination « والتجريب » Experimentation أو الحرية . ولكن التربية « ليست

مراجع البحث الرئيسية

(1) Burton, William H., Introduction to Education ,
D. Appleton Centnry Company, pp. 833, New York, 1934

وهو مدخل إلى التربية الامريكية ، يمتاز بكثرة مواضيعه وعمق مادته ، وسعة تفكير مؤلفه . وهو خير كتاب يسترشد به القارئ لدراسة حالة التربية والتعليم في الولايات المتحدة . وقد اعتمدنا عليه كثيراً في كتابة هذا الفصل .

(2) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education
Vol. I., Bureau of Publication , Teachers College ,
Columbia University, New York, 1941

مرجع عظيم لدراسة التربية وتأثيرها في ثقافة الغرب ، ومعرفة العوامل الاقتصادية والسياسية في حياة الغرب وفي نظامه التربوي ، وخاصة في الولايات المتحدة . ويدرس هذا الموضوع في كلية المعلمين على اسانذة معروفين .

٣ - اسحاق رمزي - المدرسة والمجتمع ، جماعة النشر التعليمي ، مكتبة الجيل الجديد . عدد الصفحات ٨٠ بالقطع الصغير ١٩٤٥ . كتيب قيم ببحث في علاقة المدرسة بالمجتمع والدور الذي يجب أن تقوم به في تقدم الامم وفهضاتها .

الدولة والتعليم

عمد

يتساءل الفلاسفة دائماً : من الذى يجب أن يسيطر على تربية الطفل ؟
أهى العائلة أم المؤسسة الدينية أم الدولة أم فلاسفة التربية ؟ ولقد تعددت الاجوبة
بتمدد فلسفة الامة فى الحياة ، تلك الفلسفة التى لا بد أن تستند إلى خصائصها
القومية ومرحلتها الاجتماعية التاريخية والتى تزعمتها المثالية ، وتعددت باختلاف
نظرتها إلى التربية . وإذا ما استعرضنا المؤسسات التى نحاول فرض سيطرتها على
تربية الطفل نجد أنها تنحصر فيما يأتى :

١ — العائلة Family : وترى هذه المؤسسة أن الطفل طفلها ، وأن
من حقها أن تربيته كيف ما تشاء وحسب ما تريد فى البيت أو فى مدرسة عامة
أو خاصة . وليس لأحد أن يتدخل فيما تريده لاطفالها ، فالأفراد أحرار فيما
يعملون ويقولون . وهى نظرة فردية متطرفة .

٢ — المؤسسات الدينية Religious Institutions : ويذهب
أصحاب هذا رأى إلى أن التربية عملية روحية وليست دنيوية، وأنها تستهدف
تربية الاطفال على معرفة العلاقة بين الخالق والمخلوق أو معرفة الصلة بين العبد
وربه ، وأن التعليم الدينى هو العامل المهم فى تكوين هذه « العلاقة » الروحية،
وليس لمؤسسة أخرى حق السيطرة على تربية الطفل . إن تربية الطفل يجب أن

تقوم بها الكنيسة أو رجال الدين . وهى ولا شك نظرة دينية مجردة .

٣ — الدولة State : وما دامت الدولة تمثل مجموع إرادات أعضائها ، فلها وحدها حق تقرير مصير أفرادها ، وتربية أطفالها ، ولها وحدها حق تقرير طبيعة الوسائل التى تتضمن استقرارها الذاتى من جهة ومصالحة مواطنيها من جهة أخرى . إنها كما يتصورها لفيف من الفلاسفة « الذات العليا » التى تتكون من إرادات أعضائها ، فلا تعلوها « ذات » ولا تنازعها قوة . وهذه نظرة اجتماعية متطرفة .

٤ — فلاسفة التربية Educationalists : ويطالب بعض فلاسفة التربية أن تتحرر التربية من مطالب العائلة والكنيسة والدولة وأن تتمتع باستقلال ذاتى لا شأن فى تعيين أهدافها وماداتها وطرائقها الا هم ، ذلك لأن للتربية « طبيعة خاصة » تختلف عن فعاليات الانسان الاخرى ، وأن لها « رسالة » اجتماعية خطيرة نجملها بعمل ضمن دائرة معينة من التفكير الاجتماعى والسياسى والاقتصادى ، بعيدة عن التيارات الخارجية التى قد تفرض نفسها على الطفل فزساً « محافظاً » رجعيّاً أو « تقديمياً » يسارياً . وهى نظرة فنية مثالية .

وتتوقف نظرتنا إلى تربية الأفراد على تحديد موقفنا من قضيتين أساسيتين وهما : مشكلة علاقة الدولة بالفرد وعلاقة الفرد بالمجتمع أو الدولة State وقد سبق أن عينا موقفنا من هذه « المشكلة » فى الفصلين السابقين ، ودرسناها فى ضوء المراحل التاريخية التى مر بها الانسان . وسنتناول بحث المشكلة الثانية فى مستوى آخر . فن الفلاسفة من يرى أن الأفراد هم الذين كونوا المجتمعات أمثال توماس هوبز Thomas Hobbs ، ومنهم من يرى ان الدولة هى التى « كونت » الأفراد ، وهى « الذات العليا » ، وينبغى أن تكون سيطرتها

عليهم سيطرة كلية، وصاحب هذا الرأي هو هيكل - الفيلسوف الألماني الشهير. ومنذ بدأ الانسان يفلسف في هذه الحياة أخذ يؤكده على وجه واحد من وجوهها المختلفة . وقد كان كتاب توماس هوبز الموسوم بالتنين Levathian عرضاً ماثوراً للنظرية القائلة بأن الناس في حالة الطبيعة كانوا مستقلين بعضهم عن بعض ، يكتب أحدهم بذاته ، وكانوا في حرب دائمة ... ولم يكتب لهم الخلاص من هذا النزاع الشامل - تبعاً لهوبز - إلا حين تعاقد جمع منهم على أن يتخلوا عن حقوقهم الفردية (ما عدا حق المحافظة على الذات) لسلطة عليا ممثلة لهم ، أريد بها أن تستخدم لحفظ سلامتهم ومصالحهم المشتركة . وهكذا ظهر هذا التنين العظيم المسمى المجتمع أو الدولة . اما في فلسفة هيكل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) ... فيعكس نظام هوبز عكساً تاماً ، يعود المجتمع بدلاً من أن يكون وليد اختراع الانسان أباير أم كيانه الروحي . وهو إذ يتصور في تلك الصورة الفاسية الصلبة « الدولة » يكون ذاتاً عليا ليست الحياة الفردية فيها إلا جزءاً زائلاً ... » (١) فالدولة كما يتصورها هيكل هي المؤسسة التي تمثل أرقى ما وصل اليه الانسان في تطوره الاجتماعي ، وان كل ما يملكه من قيم وحنائق روحية إنما حصل عليها بواسطة الدولة . فهي إذن ليست أعلى مؤسسة وصل اليها الانسان بل أعلى ما يصبو اليه في المستقبل . ونحن إذا ما أصبحنا أعضاءاً فيها ، خاضعين لنظمها وقوانينها بفض النظر عما تتضمنه وتستهدفه هذه النظم والقوانين صرنا على مقربة من بلوغ مثلنا العليا التي نصبو اليها . (٢)

(١) برسي نين : التربية ، حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبدالعزيز ابراهيم البسام صفحة ٨ ، من منشورات لجنة الترجمة والتأليف والنشر ، بغداد ١٩٤٦ مطبعة المعارف .
(٢) عبدالكريم الازري : مجموعة نادى القلم العراقي لسنة ١٩٣٨ ، مطبعة الجزيرة - بغداد .

إن هذا الصراع بين الفرد والمجتمع لا يزال مستمراً ، ولا شك أن اسبابه عميقة « كأعتقاد البعض بأن الفرد وحدة قائمة بذاتها . وقد تكون الأسباب أكثر عمقاً وأشد تأثيراً من هذا الزعم ، إذ يرجع ذلك الخطأ الشنيع في العلاقة القائمة ... إلى تلك العقيدة التي يزعم أصحابها أن السلوك الاجتماعي من شأنه أن يتضمن التوضيحية الذاتية بدلا من أن يكون عاملا من عوامل نموها ... » (١) وقد يكون سبب هذا الخطأ الاعتقاد الشائع بأن الفرق بين السلوك الاجتماعي والسلوك الاناني هو الفرق بين السلوك الذي تستثيره غريزة التجمع من ناحية ، وبين السلوك الذي تطفئ عليه غريزة المحافظة على الذات من جهة ثانية .

ولقد اختلف الرأي في طبيعة الفرد والمجتمع إلى أن يتساءل المربون : (٢) أيجب أن يربي الفرد لنفسه أم لخدمة الدولة ، أم لمزيج منها ؟ وينبغي أن يحدد كل مربٍ موقفه من هذا السؤال ، إذ أن جميع الفعاليات التربوية وأهدافها ونتائجها قائمة عليه ومستندة إليه .

من الأقوال المعروفة : إن الإنسان حيوان اجتماعي ، وإن غريزة القطيع Herd instinct هي الأصل في النجم الاجتماعي وفي ظهور المدنية ، وإن عقل الفرد يتكون وينمو في ترانه الاجتماعي . ويترتب على الفرد أن يخدم مصالح الدولة أو التنين الأعظم ، غير أن السربرسي Nunn المربي الانكليزي يعتقد أن أي نظام تربوي إنما يقاس نجاحه بقدرته على تكوين أعلى مراتب التفوق والامتياز الفردي ، وهذا هو الأساس الذي يقترحه لوضع « خطة تربوي مستقرة مكيئة » ، إذ يعتقد « أن لاخير يرد على هذا العالم الانساني إلا

(١) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، صفحة ٢٩٤ ، القاهرة ١٩٤٧ .

(٢) راجع ساطع الحصري : آراء واحاديث في التربية والتعليم صفحة ١٣٧

عن طريق التفاعليات الحرة للأفراد من رجال ونساء ، وأن الاساليب التربوية يجب أن تحور لتلائم هذه الحقيقة . ولا تنكر هذه النظرية تبعات المرء نحو من حوله أو تنقص منها ، ذلك ان الحياة الفردية لا تنمو ولا تتوسع إلا وفقاً لطبيعتها ، وهذه في صميمها اجتماعية مثلاً هي تدور حول رعاية الذات ، ولا هي تنكر قيمة التقاليد والنظام أو التأديب ، أو تقصى مؤثرات الدين وتستبعد عنها ، ولكنها تنكر وجود أية ذات عليا لا تكون فيها الحياة الفردية إلا جزءاً آفاقياً . إنها تؤكد القيمة غير المتناهية للانسان الفرد ، وتثبت تبعه الاخيرة عن مصيره ، وتقبل جميع النتائج العملية التي يتضمنها ذلك التأكيد والاثبات . « (١) وهي نظرة كما - يقول - تؤيدها حقائق التطور والنمو الانساني . وبعبارة مختصرة يرى برسي ن : أن الفردية مثل الحياة الاعلى ، لأن الحياة في تأريخها الطويل وفي كفاحها المستمر كانت وما تزال تسعى إلى الفردية . وأن التربية التي ترمي إلى تنمية الفردية هي وحدها تجري « وفق الطبيعة » .

وقد سبق أن قلنا في الفصل الاول: إن التربية يجب أن توافق بين مطالب الفرد ورغبة المجتمع ، وإن العلاقة لا تتكون من حدين متنافرين ، وإنما تتكون من حد واحد منسجم يتألف قطباه من الفرد والمجتمع في صورة متلازمة متعاقبة ، لأن أرقى أنواع المجتمعات هو ذلك المجتمع الذي يصبح فيه الأفراد أحراراً في اختيار ما يلائم طبيعتهم ، واختياراً في تزويد هذا المجتمع بأحسن ما لديهم من مميزات . «

تطور علاقة الفرد بالدولة :

وليس موضوع علاقة الفرد بالدولة من المواضيع النظرية الجدلية المستحدثة ، وإنما هو موضوع مهم ، لأنه يتصل في تربية الفرد اتصالاً وثيقاً

وقد أشغل افلاطون وارسطو زمناً طويلاً ، وبحثه الاول بحثاً وافياً في كتابه « الجمهورية » و « الزوانين » ، واقترح إحداث منصب وزير التربية والشباب ، وبحثه الثاني في كتابيه « السياسة » و « الأخلاق » ، كما أشغل هذا الموضوع مفكرى القرون الوسطى ، يوم كانت النزعة الدينية في أوربة شديدة . فقد أراد بعضهم أن يفرض سيطرة على المؤسسات الدينية على شؤون التربية والتعليم ويلبس التعليم طيلساناً دينياً ، وأراد آخرون أن يحرروا التعليم من سيطرة الكنيسة التامة ويوجهوا عنايتهم إلى التعليم الدنيوى ، ويفتحوا أمام المدارس الدينية والطائفية مجال الحركة والعمل ضمن دائرتيها الخاصتين . وكان من جراء ذلك أن نشأت عدة مدارس ، وشق التعليم الحر طريقه ، وصار التعليم دينياً ودنيوياً .

ولم تبلور الآراء وتتضح الأهداف إلا في « عصر الإصلاح » حينما وجد الاوربيون حلاً وسطاً ، هو الجمع بين مطالبات الحكومة (أو الدولة) وضرورة سيطرتها أو اشرافها على شؤون التعليم وبين رغبات الكنيسة ومطالبها . غير أن الدولة لم تتدخل في شؤون التعليم تدخلاً فعلياً وتسيطر عليه ، ولم تتمكن من إضعاف شركة المؤسسات الدينية إلا بعد انتشار الحركة القومية في اوربة وظهور الدولة القومية في القرن الثامن عشر ، وإلا بعد ظهور « الدولة السكلية » في القرن العشرين Totalitarian State وقد كان للثورة الفرنسية والقومية الالمانية تأثير عظيم جداً

الطفل للدولة :

وازدادت سيطرة الدولة على التعليم بعد الثورة الفرنسية ازدياداً كبيراً في كثير من الاقطار الاوربية ، وتركت أثراً بليغاً في نظام التعليم في فرنسا

نفسها . فقد أقر مفكرو هذه الثورة وقاداتها ، ان الطفل يعود إلى الدولة ، وهي وحدها مسؤولة عن تنشأته ، إعداده للحياة العاجلة والآجلة . وقد قبلت الأمة الفرنسية هذا المبدأ التربوي عن رضى ، وظل يؤثر في فلسفتها التعليمية حتى يومنا هذا تأثيراً كلياً ، وصار التعليم في فرنسا مركزياً ، تديره الدولة وتنفق عليه من ميزانيتها العامة . وكان نابليون بونابارت أول من وضع هذا المبدأ في حيز العمل والتطبيق وذلك في قانون المعارف الذى استنته عام ١٨٠٨ . فقد أكد انه لا يجوز فتح أية مدرسة أو تأسيس أى معهد للتعليم مهما كان نوعه خارج نطاق « الجامعة الامبراطورية » Imperial University وبدون موافقة رئيسها . وتؤكد التربية الفرنسية اليوم على العاطفة الوطنية عدا تأكيدها على العلم والمعرفة . فالوطن ، و تراب الوطن ، وحب الوطن La Patrie هي غذا الطفل الفرنسى فى دور الرضاعة ، وهى نشيده وهو فى دور الرجولة والسكرولة . ويعد الفرنسيون التضحية فى سبيل الوطن شيئاً مقدساً (١) .

وقد قبلت بروسية هذا المبدأ - سيطرة الدولة التعليم - وعملت به فى مدارسها قبل سنة ١٨٠٨ . فلقد جاء ان المدارس والجامعات مؤسسات حكومية تستهدف تعليم الشباب تعليماً مفيداً ، وتقوم بايصال المعارف اليهم . ولا يمكن أن تؤسس إلا بمعرفة الدولة وموافقتها .

ومن العوامل التى ساعدت على استمرار هذا المبدأ التربوي فى نظام التعليم الالماني الوعى القومي الذى أخذ يزداد شدة وقوة فى المانية ولا سيما بعد اكتمال جيوش نابليون لها واندحارها فى معركة « ينا » Jena المشهورة سنة ١٨٠٦ وظهور فيشته Fichte وهيكل Hegel اللذين كانا من دعاة نظرية وجوب سيطرة الدولة على شؤون الناس . فقد جعلوا الدولة « وحيدة

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : اتجاهات التربية والتعليم فى المانية وانكلترة وفرنسة

مثالية « Idealized unity تسمو على الأفراد المكونين لها ، وأحلاها منزلة سامية ، وجملها « رسالة » خاصة تسعى لتحقيقها ، وليس للفرد قيمة فيها . وقد ظلت هذه الفلسفة عماد التربية الألمانية منذ اندحار المانية في معركة « ينا » حتى نهاية الحكم النازي .

وتعد المانية أبرز مثال لتأثير سيطرة الدولة في التعليم والدور الذي تستطيع أن تلعبه المدارس في توحيد الأمة وبعث الروح الوطنية والقومية فيها . وقد دعا يوحان كوتيب فيشته ١٧٦٢-١٨١٤ ، أستاذ الفلسفة في جامعة برلين إلى نظام تربوي تركز دعائمه على الدم والعنصر والثقافة . وكان يلقي خطابه عن التربية القومية في اجتماعاته العامة وهي مزدهجة بالناس ، وعلى مسمع ومرأى من الجواسيس والجنود الفرنسيين . وتعد خطابه هذه Reden andie deuchte Nation من أروع الخطابات العالمية ومن الوثائق الوطنية المهمة . وقد كان يقول : ليست التربية وظيفة من وظائف الدولة ، بل هي وظيفتها الأساسية .

Edneation Is not a function of the State , but It Is the function of the State .

واستطاع بسمارك السياسي الطموح عن طريق التعليم أن يوحد الأمة الألمانية ويزيد قوتها العسكرية والاقتصادية ، ويثأر لها من فرنسا حينما انتصر في الحرب (السبعينية) . ويروى انه قال بعد اندحار فرنسا في الحرب السبعينية : « إننا غلبنا جارتنا بعلم المدرسة » . وفي حفلة تتويج القيصر في قاعة المرايا (قصر فرساي) في باريس ألقى فون مولتكه القائد العسكري الشهير كلمة جاء فيها :

لا تنسوا ! أن هذا النصر الذي تحتفلون به لم يحرزه الجيش الألمانية

وحده ، وإنما أحرزه مديرو المدارس الألمانية » .

غير أن سيطرة الدولة على التعليم لم تتم إلا حينما ظهرت الدولة السكلية Totalitarian State في ايطالية والمانيّة وروسية وتركية . ولاشك ان الفاشية والنازية والشيوعية والسكالية صـور اربعة متشابهة تقريباً يضمها إطار ديكتاتوري حديدى واحد ، وترمى كلها إلى هدف واحد ، كما أن مضامينها التربوية ومفترضاتها الاساسية تكاد تكون واحدة . وتختلف التربية الديمقراطية في بريطانية وفرنسة والولايات المتحدة عن التربية الديكتاتورية من حيث نظرتها إلى الطفل والحياة - اختلافاً كلياً . فالديمقراطية تنظر إلى التربية نظرة محدودة ، وينحصر اهتمامها في التربية المقصودة في المدارس والسكليات والجامعات . اما التربية في الدولة السكلية (الدكتاتورية) فنظرتها واسعة تتناول السيطرة على جميع العوامل التي تؤثر في تربية الفرد مهما كان شكلها ، وسواء أكانت هذه العوامل التربوية ثقافية أم عاطفية . « والتربية في معناها الحقيقي إحدى وظائف الدولة السكلية ، ولها هدف أو مثال أعلى واحد يسيطر على جميع المؤثرات الثقافية . ولا يوجد في الحقيقة فاصل بين التربية المقصودة وغير المقصودة ، أو المؤثرات التربوية في داخل المدرسة ، وتلك التي في خارجها . وتعد التربية المقصودة أقل أهمية من التربية غير المقصودة ، لان الدولة السكلية تعتمد اعتماداً عظيماً على إثارة العواطف أكثر مما تعتمد على العقل ، هذا العقل الذى أولته المدرسة التقليدية أعظم اهتمامها . (٦) .

وبينما نجد المربين في الدولة السكلية يسعون إلى تكوين أنماط متشابهة من الناس ، متشابهة في طرائق تفكيرها وعاداتها وحركاتها نجد المربين في الدول

الديمقراطية يقاومون فكرة الـ Regimentation ولا يريدون أن تنحط التربية إلى مستوى «الدعاية» Propaganda و«التلقين» Indoctrination، بل يهدفون إلى تنوير الأذهان وتمقيف الناس ثقافة حرة .
الدم والتراب والزعامة :

ولما جاءت الحركة النازية اعتمدت على التعليم اعتماداً كلياً ، فرسخت أهدافه ، وربطته بالاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وجعلته أداة بيد الدولة . إذ كانت تستهدف الوصول إلى مثل سياسى وعسكرى « أعلى » مثل يؤكد على الانضباط والتدريب والضبط Disziplin zucht und Ordnung وقد أوضح ذلك بيتر بيترسون Peter Petersen أحد اساتذة جامعة « ينا » Jena ، واحد المربين الالمان الذين اشتهروا فى النازية وبعدها . فالنازية تذهب إلى أن الفرد لا ينال حريته الحقيقية ولا يصبح كاملاً إلا إذا أخضع نفسه لارادة المجتمع . وبكلمة أخرى طالما كان يرددها النازيون : ان النفع العام قبل النفع الخاص Gemeinnutz Vor Eigannutz . و « ليس الطفل نقطة الابتداء فى التربية النازية Von Kinde aus كما كان يدعى أنصار الحكم الجمهورى ، وإنما الشعب وحاجاته (das Volk) . والتربية كالحياة نفسها يجب أن تمتد جذورها فى الدم والتربة ، إن لم نردها أن تكون عملية ميكانيكية صورية مجردة . وفى الدم يجرى تراث الاجداد ، ويتكون الرس والخلق والمستقبل . والدم والتربة يصوغان مستقبل الامة ويكونان رسها وخلقها . ولا تستطيع المدرسة أن تنجز إلا جزءاً واحداً من عملية التربية ، ذلك الجزء هو اىصال المعارف والمفاهيم العامة . اما الخلق الصحيح فلا يمكن أن يدرّب إلا فى مؤسسات الدولة السياسية القومية وعن طريق منظمات الشباب

فقط ، وتدخل في ذلك التربية الجسمية والفعالية الابتكارية والبطولة الواقعية (١) .

ولقد كان مذهب « التنسيق » Gleichschaltung محور التربية النازية . ويراد به أن يكون لالمانيا هدف واحد ، وحزب واحد ، وزعيم واحد ، وعقيدة واحدة ، ودولة واحدة يقترن اسمها باسم الامة الالمانية نفسها . كما يجب أن تمثل هذه الدولة مبدأ « السكالية » Totality في كل عمل من أعمالها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . و « التنسيق » الثقافي جزء من التنسيق السياسي والاجتماعي .

ومجل القول كانت التربية النازية تستند إلى المبادئ الآتية (٢) :-

١ — التربية عملية سياسية تستهدف تكوين أمة موحدة تسير وراء قائد اعظم واحد تتمثل فيه « شخصية الامة وحيويتها » . ولما كانت « الدم والتربة » Blut und Boden قوتين أساسيتين وترتكز الحوكمة النازية فيها فينبغي أن يكونا عماد التربية والتعليم .

٢ — القوة وحيدة ، والقوة هي الحياة ، « والمزة القومية المبنية على العنصر والدم هي أساس القوة في التربية والتعليم » . وتستمد فلسفة التمايم كثيراً من مبادئها من فلسفة فيشته Fichte وتجدر واجاً عظيماً . وقد كانت التربية النازية تعنى كثيراً بتربية الجسم ، مما جعل للتربية البدنية مكانة اولى في المنهج الدراسي ، وتليها التربية الاخلاقية والروحية ، كما كانت تؤكد على

(١) المصدر الانكليزي نفسه ص ٥٥٥

(٢) الدكتور محمد فاضل الجمالي : اتجاهات التربية والتعليم في المانية وانكارة وفرنسة ص ٢-٨ ، وفيه عرض مفصل عن فلسفة التربية والتعليم في هذه الافطار
بتفداد ١٩٣٨

« تكونين إرادة قوية ، وعزيمة ماضية عند الأفراد » الذين عليهم أن يطيعوا القائد العام وينقادوا له .

٣ — الزعامة وهي ركن مهم من أركان فلسفة التربية النازية . فينبغي أن يعرف الأفراد كيف يقودون وكيف يقادون .

أما الحرية الفردية فلا محل لها إلا ضمن « المصلحة العامة » وكما تراها القيادة . والقائد هو « القانون ويعثل إرادة الشعب » .

وقد استحدث النظام النازي عدة أساليب في التربية السياسية لا تختلف كثيراً عن الأساليب التربوية التي استحدثها النظام السوفييتي ، منها : مؤسسات التربية السياسية ، وهي مدارس ثانوية داخلية « يلتحق » إليها البنون الذين سيكونون قادة الحركة النازية ودعائها ، ومنها منظمات « شباب هتلر » التي كانت تستهدف تربية البنين والبنات تربية سياسية وعسكرية خارج أوقات المدرسة وتتكون من المؤسسات الآتية :

أ — مؤسسة شباب هتلر للبنين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٨ سنة .

ب — مؤسسة الأحداث للبنين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٤ سنة .

ج — رابطة الفتيات الألمانيات ، للبنات اللواتي تتراوح أعمارهن بين

١٥ - ٢١ سنة .

د — مؤسسة البنات للأحداث ، للبنات اللواتي تتراوح أعمارهن بين

١٥ - ١٥ سنة .

ورمى هذه المؤسسات كلها إلى تنشئة الفتيان والفتيات تنشئة جسمية وروحية وخلقية ، وإعدادهم لخدمة الأمة الألمانية ، « وبتنظيم الشباب في أفواج وفصائل وفق أنظمة تشابه أنظمة الجيش ، وتتسلسل المادة على هذا الأساس » .

وكانت التربية في ايطالية الفاشية أداة بيد « الدولة السكلية المطلقة » Totalitarian State تستخدمها لتلقين الناشئة مبادئ الحركة الفاشية وتوجيه الرأى العام في مجرى واحد من التفكير والعمل. فكانت كالتربية النازية أداة دعاية وتلقين. فالدولة السكلية - كما يقول دعاؤها - آخر ما توصل اليه التنظيم السياسي. وهى أعلى مرحلة من مراحل التطور. ولقد كان شعار النظام الفاشى « الدولة هى كل شيء ، وان الفرد ليس شيئاً إلا بالدولة وفى الدولة ». وإذا أضفت إلى هذا الشعار شعاراً آخر بقرر أن « كل شيء الدولة ، ولا شيء خارج نطاق الدولة، ولا شيء ضد الدولة » - ظهر لك أن الدولة السياسية هى نقطة الابتداء وان التربية يجب أن تستمد فلسفتها منها .

والأصل فى المدرسة الفاشية خدمة الوطن ، والقضاء على النزعات الاقليمية، ومحاربة المدارس الأجنبية التى تساعد على عملية التفريق لا التوحيد. وكان أهم عمل قام به الفيلسوف والرئيس الايطالى الشهير جنتيلي Gentile حينما استدعاه موسوليني وعينه وزيراً للمعارف هو استصداره مرسوماً أقفل به المدارس السلافية الواقعة فى مقاطعة استرى Istrie أو فى منطقة هاوت - اديكه Haut-Adige. « وينص النظام الفاشى نصاً رسمياً أن ليس بايطالية غير الطليان ، وأن ليست هناك إلا لغة واحدة هى اللغة الوطنية (التوسكانية) . ولا يسمح باستعمال اللهجات واللغات الاخرى إلا داخل الأسرة فقط ... والفاشية فى جهادها للتوحيد الوطنى لم تقف عند مهاجمة العناصر الاجنبية التى التحقت بايطالية حديثاً ، بل تعدت ذلك الى مكاحفة (الاقليمية) الضاربة أطنابها فى البلاد طمعاً فى مركزية وتسوية عامة ... والمدرسة الفاشية ... مدرسة وطنية حيث تعمل على قدر التقاليد الايطالية وتقييمها . فى كل مراحلها

ودرجاتها تحت على خدمة الوطن ، وإذكاء نار الوطنية ، وتحبيب النشء في الوطن والدولة والعبقرية الايطالية . ولا عجب فالفاشية كلها مجهود ضخم لاهياء الغرور القومى ، وجهاد مستديم للتغلب على ذلك الشعور بالنقص الذى ورثه الايطاليون عن ماض جابر عليهم فيه الزمان أحقاباً معين ... » (١)

والخلاصة لقد كانت الفاشية تؤكد على فكرة الامبراطورية الرومانية ، وقوة الدولة ، والمجد العسكرى ، وتلقن الاطفال معنى الدولة ، وحب الوطن ، والأخلاص الزعيم ، وتفرض فى نفوسهم معانى النظام وروح التضحية واحترام السلطة . تلك هى روح رومة القديمة . ولا تختلف التربية الفاشية عن التربية النازية كثيراً لا فى مبادئها ولا فى طرائفها ومنظمتها ، فلها منظمات عسكرية وسياسية ينخرط فيها الشبان والشباب فى أعمار معينة ، وتلعب دوراً مهماً فى تكوينهم .

النضال الثورى :

وتستهدف الحركة الشيوعية تكوين مجتمع جديد تنعدم فيه الفروق الطبقيّة ، وتلغى الملكية (٢) وتتحقق دولة العمال عن طريق ديكتاتورية العمال . والدولة فى الاتحاد السوفياتى هى التى تسيطر على اعمال الناس (الصغيرة منها والكبيرة) وتنظمها وتوجهها . وهى ليست « محايدة » تتركهم احراراً فيما يقولون ويعملون ، بل ترى أن أول هدف من أهدافها هو فرض سيطرتها التامة

(١) احمد عزة راجح - التربية والتعليم فى إيطاليا الفاشية ، ص ٢٠ ، مجلة المعلم الجديد ، العدد الاول ، السنة الخامسة ١٩٤٠

(٢) للملكية الاشتراكية فى الاتحاد السوفياتى شكلان ، فهى إما أن تكون على شكل ملكية للدولة (ثروة الشعب بأسره) أو أن تكون على شكل ملكية - تعاونية - إجتماعية (ملكية حقول تعاونية ، وملكيات جمعيات تعاونية) - د . م . ٣٧ .

على الناس وعلى التعليم و«تصميمه» Planning وفق سياسة الحزب الشيوعي، حتى يستطيع تكوين النظام الجديد والطبقة الجديدة. فالشيوعية مرة أخرى تستهدف إلغاء الملكية، والسيطرة على وسائل الانتاج، وتوجيه الافراد إلى اعتناق المبادئ الشيوعية والعمل بها توجيهها كلياً وتكوين مواطن نوروبي مناضل، وتربية الصغار على هذه المبادئ السياسية والاجتماعية والاقتصادية بحيث يشبون وهم يحولون غيرها من المبادئ والعقائد. وبعبارة أخرى احلال

«التلقين» محل التربية الحرة Liberal Edncation

ويعتقد زعماء الاتحاد السوفياتي اليوم بان التربية عملية سياسية - عملية تكوين وتوجيه - على جانب عظيم من الخطورة والاهمية، وهي «سلاح» الحزب الشيوعي، التي يبلغ بها أهدافه «وعلى هذا الاساس يتمتع نظام التربية عندهم بالمنزلة التي تتمتع بها (لجنة التصميم الحكومية) أو القوات المسلحة، أو الانضباط العسكري، بل حتى الحكومة لسوفياتية نفسها...» (١) ولما كان هدف الاتحاد السوفياتي هو ادراك المرحلة الصناعية العظيمة التي قد وصلت اليها الاقطار الرأسمالية الكبرى وسبقها في أقصر زمن تأريخي ممكن حتى يتحقق ظفر الاشتراكية في تنافسها مع النظام الرأسمالي فقد صار لازماً على التربية السوفياتية أن تساهم في بلوغ هذه المرحلة. ويعبر «الحزب الشيوعي» التربية اهتماماً عظيماً، ويقوم باجراء جميع التبدلات الاساسية في سياسة التربية والتعليم. و«ان أقل معارضة أو انتقاد يوجهه المعلمون أو المربون اليها يؤدي إلى فصلهم من المهنة ووسمهم بالعار»! ولن يستطيع المعلم، من حيث هو معلم، أن يساهم في تقرير مادة التعليم وتعيين أهدافه، وما هو إلا أداة

(١) جورج كاوثنس - توجيه العقل الروسي، تعريب حسن الدجيلي، وهاشم الحلي،

يستخدمها الحزب الشيوعي لتنفيذ سياسته العامة . حرية التعليم ليست معروفة في الاتحاد السوفياتي ، فالمدرس يخضع لتعاليم الدولة ، وعليه أن يطبق المنهج المقرر دون تحوير وفي الكتاب المقرر. ويعتقد زعماء الروس، كما كان يعتقد زعماء النازية ، إن حرية التعليم خرافة بورجوازية !

ولقد تحولت التربية السوفياتية كثيراً طوال السنوات الأخيرة - تحولت في مادتها ولونها، وفي أهدافها وميولها البعيدة، نتيجة لتطور نظام الحكم فيها . وتبدل مركزها بين الأمم . « كما وقد حدثت تأثيرات أساسية في نظام التعليم من جراء القضاء على الطبقة البورجوازية وهي : تقوية روابط العائلة ، بعد أن كانت العائلة مؤسسة بورجوازية ، وأذكاء الروح الوطنية ، بعد أن كانت الوطنية تخدم الاستعمار وبث الروح العسكرية ، بعد أن كان الجيش حصن الرجعية ، وغرس الايمان في ديكتاتورية ستالين وصلاحه بعد أن كانت الديكتاتورية رمز الطغیان . ان تأسيس « الاشتراكية في بلد واحد » قد أضرم نار الوطنية في نفوس المواطنين الروس ، و « أدى الى ظهور قومية روسية » .

الكمالية :

أخذت تركية الكمالية منذ الانقلاب التركي تتجه في بناء كيائها الاجتماعي والاقتصادي نحو الغرب ، تاركة الشرق وتعاليمه وماضيه وراءها ظهرياً ، فاقبست منه ما شاءت وكونت لنفسها « شخصية قومية » جديدة جمعت - كما يقولون - بين محاسن الغرب ومفاخر الامة التركية - شخصية هي من صنع زعيمها كمال أتاتورك (١) .

(١) لقد اعتمدنا في كتابة هذا القسم على مطالعات الدكتور محمد فاضل الجمالي عند —

وقد أولت تركية التعليم عناية فائقة . فالدولة هي التي تؤسس المدارس وتنفق عليها وتديرها ، والتعليم احدى وظائفها الاساسية ، وعلى المدارس أن تعمل ضمن الاهداف العامة التي قد أقرها « حزب الشعب » التركي واستمد فلسفته القومية منها ، وهي ستة اهداف تتناول فلسفة تركية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، أهداف يعرفها ويسعى لبلوغها كل معلم .

و « ان هدف التعليم والتربية هو تنشئة جيل جمهوري ملي ، شمي ، دولي ، علماني ، انقلابي ، وایجاد اتساق تام بين مختلف درجات التعليم ، وإقامته على أساس الخصائص القومية ومحبة الوطن والامة والعائلة والتضامن الاجتماعي والعناية بتحسين اللغة القومية وتكاملها وجعلها قومية .. » (١)

ان مبادئ حزب الشعب هي :

أولاً — الجمهورية : أن غرس حب الجمهورية التركية والنظام الجمهوري هو أول أهداف التربية التركية . ولعل وصية كمال أتاتورك إلى الشباب التركي ، هذه الوصية التي تجدها في كل مدرسة وناد ، هي خير ما يستشهد به في هذا الصدد ، يقول الغازي :

أيها الشباب التركي !

« ان المحافظة على استقلال الامة التركية والجمهورية التركية ، والنود عنها حتى النفس الاخير لمن أقدم واجباتك . وهذا هو الاساس الرئيسي لتكوينك واستقلالك . وهو أعظم دخر لديك . وستظهر

— بحثه عن اهداف التعليم في تركية كما هو مدرج في كتابه « التربية والتعليم في تركية الحديثة » ص ٥ — ١١ ، مطبعة الحكومة ١٩٣٨ — بغداد ، وعلى كتاب « تركية الحديثة » لمحمد عزة دروزة ، ١٩٤٦ .

(١) محمد عزة دروزة — تركية الحديثة . صفحة ١٧٧ ، مطبع الكشاف ،

بيروت ، ١٩٤٦

لك في المستقبل أيضاً فئة من الداخل والخارج تريد الإبقاء بك ،
بحرمانك من هذا الكنز . وإذا أرغمت يوماً على الدفاع عن
الاستقلال والجمهورية فقم بهذا الواجب دون أن تفكر فيما قد
يترتب عليه من أحوال أو ظروف . إذ قد تظهر لك هذه الاحوال
والظروف بأشكال غير مساعدة جداً . إن الاعداء الذين سيسيئون
إلى استقلالك وجمهوريةك قد يصبحون ممثلين لظفر لم يشهد العالم
نظيره ، وقد تضبط بالحيلة أو القوة جميع قلاع ووطنك العزيز ،
وتحتل جميع موانيه الحربية ، وتشقت جميع فيالقه ، فيؤدي ذلك
حتماً إلى احتلال كل زاوية من زوايا المملكة . وأشد إيلاماً وأكثر
وخامة هو أن يكون أصحاب الكفاءة في المملكة في غفلة
وضلال . وقد يكونون متلبسين في الخيانة . زد على ذلك أن منفعة
هؤلاء الأكفاء الشخصية قد تتوحد بمرامى وغايات المحتلين
السياسية . وهكذا قد يقع الشعب خائراً ، منهوك القوى بين مخالب
الفقر والفاقة . فيا بن المستقبل التركي ! ان واجبك وسط هذه
الاحوال والظروف انقاذ الجمهورية التركية والاستقلال التركي . واعلم
ان القوة التي تحتاجها موجودة في الدم الطاهر الذي يجري
في عروقك . »

ثانياً — القومية : ويغرس الأتراك في نفوس ناشئتهم معنى العزة القومية ،
فيلقنونه ان الامة التركية أعظم أمة ، وانها ذات مجد قديم ، وما السومريون
والحيثيون الا الأتراك القدماء ، وما المدنية العباسية الا نتاج العقل التركي !
ويدعون ان قوميتهم ليست عداوية . « وليست مواجهة ضد أية أمة من أمم
الارض ، وإنما هي قومية ايجابية تكوينية » . ان القومية التركية وان كانت

لا تركز في أسس قومية عريقة كالقومية العربية والالمانية مثلاً ، إلا أنها هي
الاطار الخاص الذي تتجمع فيه خصائص الامة التركية المصطنعة .
وقد صارت القومية التركية في السنوات الأخيرة عنصرية اعتدائية كما
يدل على ذلك تاريخها الحديث وبصرح به « ميشاق الذئب الاشهب » (١)
وهذا نصه :

« من نحن ؟

« نحن الذئاب الشهب .

« ما ميشاقنا ؟

« سلالة الذئب الاشهب التركية .

« ما عقيدتنا ؟

« أن السلالة التركية والامة التركية فوق كل سلالة وفوق كل أمة . وما

مصدر التفوق ؟

« الدم التركي ،

« هل يفوق التركي غيره مولداً ؟

« أجل ، فإن ذكاء التركي وشهامته وبطشه الحربي وعبقريته وكفاءته كلها

مستمدة من دمه .

« هل يمكن فقدان السلالة التركية ؟

« أجل اذا ساءت البيئة ، وساء نوع الحكم .

« هل يمكن أن تفقد هذه السيادة وتصبح أترأ بمد عين ؟

« أجل ، إذا تلوث الدم التركي بالدم الأجنبي يشب جيل مولد خليط ،

(١) مجلة التربية الحديثة ، صفحة ١٣٣ ، العدد الثاني ، السنة السادسة عشر ،

ضعيف الصفات - بدنياً وعقلياً وروحياً .

« لم يمتنع الأتراك نظرية تفوق السلالات ؟ »

« لأن الابحاث البايولوجية قد دلت على أن ٧٠ ٪ من الزواج المختلط

ينتج أطفالاً شواذاً ، صماً بكم ، مقعدين ، مسلولين ، ميالين

للاجرام والبغاء والسكر والتخدرات وجنون السرقة والصرع وذهاب

العقل ، اما عند الولادة أو على مرور السنين . يضاف الى ذلك أن من

تلوث دمه بدم غريب لن يخلص لتركبة مهما عاش تحت سمائها ، وشرب

من مائها ، وتلقى العلوم في مدارسها . ومتى تبوأوا الكراسي

السياسية نظاهروا بالقومية ، وهم في صميم قلوبهم خونة ينقلبون على

الحكومة إذا ما أشرفت على الوهن ، ومدوا ايديهم للرشوة

والتعسف بالابرياء .

« وما هي بعض أماني سلالة الذئب الاشهب ؟ »

« أن يكون سكان الدولة التركية ٦٥ مليوناً من الانفس .

« وماذا يبرر ذلك ؟ »

« ما يبرر ذلك ان الحق لا يمنع ولا كنهه يغتصب .

« أتعني بذلك الحرب ؟ »

« أجل ، الحرب عند الضرورة . الحرب نعمة من نعم الطبيعة ، وقانون

من قوانينها المباركة . ومن واجب الامة أن ترفع البطولة والعسكرية إلى أسمى

مراتب التجلة والاحترام .

« وما هو قانون الاخلاق ؟ »

« الشرف والعمل والواجب والوطن . كل هذه على أساس السيف والدم .

ثالثاً — العثمانية : « وربما كانت العثمانية من أهم مميزات جمهورية تركية

الحديثة ... فالأمور الاجتماعية والمدنية لا دخل للدين فيها مطلقاً ، ولا يوجد في مناهج الدراسة أثر للدروس الدينية ، ولا يسمح لأحد أن يتعرض للاديان أو يشير إليها مطلقاً . فالهدف العلماني يتوخى - كما يقولون - تحرير العقل التركي من قيود الرجعية التي استولت عليه وبإلادته وجملته أسير تقاليد من قرون عدة .

رابعاً — الشعبية : وتقر الشعبية مبدأ المساواة بين الافراد . وهو مبدأ مقدس . فالشعب التركي لا يتكون من « طبقات » متعادية - مستغلة ومستغلة - وإنما من « أمة » واحدة يتساوى فيها أفرادها ، ينالون نصيبهم من الخدمات الاجتماعية . ويظهر تطبيق هذا المبدأ بصورة واضحة في التعليم حيث الدراسة مجانية مفتوحة لآبناء الشعب قاطبة .

خامساً — الدولية وتعد الدولية التي تحارب الاستغلال موارد الدولة ملكاً للامة يستثمرها الافراد لمنفعة المجموع . فبعد أن كانت موارد تركية الاقتصادية ومرافقها بيد الشركات الأجنبية تستغلها وتحتكرها لمنفعتهم أصبحت اليوم بيد الامة التركية تستثمرها في الاعمال والانشاء . فالدولة تملك سكك الحديد ، وتدير الموانئ ، وتفتح المدارس ، وتؤسس المعامل والبنوك والشركات على إختلاف أنواعها .

وبذلك وطدت تركية سياستها الاقتصادية على أسس قومية سليمة . ان المؤسسات الاقتصادية الكبرى تدار لمنفعة المجموع .

سادساً — الانقلابية : ويرى الأتراك الى تكوين جيل ثوروى انقلابي ، متحرر الفكر ، متجدداً يسعى نحو إحداث تبدل اجتماعي مرغوب فيه . « وربما كان أكبر مظهر من مظاهر الانقلاب هو مساواة المرأة بالرجل ، وقلب حروف الكتابة من عربية إلى لاتينية ... »

فالدولة في تركية ، تبني سياستها الاقتصادية على أسس « شرعية » ،
وفلسفتها السياسية على قواعد عنصرية ، وتربى ناشئتها على مبادئ انقلابية
ثورية والتعليم أداة تستخدمه تركية السكالية في تثبيت كيائها القومي ونظامها
الجمهوري ، وتكوين شخصيتها المستقلة .
حرية التعليم وسياسة التسريب :

هذا في الدول السكالية ، أما في انكلترة فلم تجد فكرة سيطرة الدولة على
التعليم فيها رواجاً ، كما حدث لبعض الاقطار الاوروبية . ففي الوقت الذي كانت
فرنسة تعمل على تقرير مبدأ سيطرة الدولة على التعليم وتشرع في تنفيذه ،
وفي الوقت الذي كان الاحرار البريطانيون يؤيدون مبادئ الثورة الفرنسية - كان
المفكرون الانكليز يعارضون تدخل الدولة في شؤون التربية والتعليم . فالاحرار
كانوا يقولون : إن سيطرة الدولة على التعليم معناه « التلقين » والتوحيد في الاشكال
والمقاييس ، ومعناه تثبيت « الوضع الراهن » والمحافظة عليه وترسيخ روح
المحافظة في نفوس الامة وتمكين الرجعية فيها . هذه المحافظة التي قد تحول
دون قيام الأفراد بالاعمال التجريبية ، فلا تتقدم الامة ، وتحول دون تطور
المؤسسات الاجتماعية تطوراً صحيحاً ، ولا تنهض المدنية .

وقد تكونت في النظام التربوي الانكليزي على مرور الايام عقيدة
« التسرب » Laisser - faire أو عقيدة ترك الامور وشأنها ، وابعاد الدولة
عن التعليم كما حدث ذلك في النظام الاقتصادي الانكليزي . وكان آدم سمث
Adam simth ومالثوس من دعاة الوصول إلى تسوية عملية منطقية بين مبدأ
تعميم فرض التعليم المجاني الإلزامي على أفراد الشعب كافة ومسألة تقديم المساعدات
المالية إلى بعض المدراس والطلاب ، هذه المساعدة التي لا تتم دون أن يكون

الدولة حق السيطرة والاشراف . أما هربرت سبنسر Spencer فكان من غلاة مذهب « التسبب » في التعليم ، ومن معارضي فكرة تدخل الدولة في شؤون التعليم مهما كان نوعه ، ومهما كانت أشكاله وأغراضه ، اعتقاداً منه ان تدخل الدولة يفسده . فالدولة تسعى إلى تكوين أنماط متشابهة من الناس ، متقاربة في ميولها وتفكيرها ، يعوزها الابتكار ، وتميل بطبيعتها إلى المحافظة والرجعية .

إلا أن انكثرة لم تقف عند هذا الحد ، ولم تخضع لسياسة « التسبب التربوي » خضوعاً كلياً ، فقد أخذت الدولة تتدخل في شؤون التعليم منذ هذا العصر فهي اليوم تدير وتشرف على عدد كبير من المدارس الابتدائية والثانوية ، ولكن دون الاخلال بحرية التعليم . إن تأثير الدولة في التربية والتعليم ضئيل جداً ، غير أن التربية الانكليزية تؤكد بصورة غير مباشرة على ضرورة تثبيت الديمقراطية والنظام البرلماني ، وتستهدف تكوين الخلق وتنمية الشخصية ، ومحبة الامبراطورية التي لم توجد إلا « لخدمة الانسانية » .

وتختلف التربية الانكليزية في طبيعتها عن التربية الالمانية في كونها تهتم بسجاياء الطلاب وأخلاقهم قبل كل شيء ، وتحل التربية الاخلاقية وتنمية الآداب محل الاول وتعنى بالالعاب الرياضية (السبورت) عناية فائقة ... وليس مثلها الاعلى الرجل المملوء بالمعلومات ، بل هو الفتى الشهم ، Gentleman ، إن التربية الفردية والعناية بتكوين الشخصية هي من ضروريات التربية الاستقلالية . . . » (١)

حرية التعليم واللامركزية :

ولم تتأثر الولايات المتحدة بفكرة سيطرة الدولة على التعليم تأثيراً مباشراً

غير أن المثل الديمقراطية العليا التي قد بدأت طلائعها قبيل أعقاب الثورة الأمريكية بسنوات قليلة قد تسالت الى شؤون التعليم ، وطبيعته ، بطابعها الخاص مما ساعد على تدخل الدولة بصورة غير مباشرة . وكان جورج واشنطن وبناء الجمهورية الأمريكية الذين قد أدركوا أهمية التعليم ، يؤكدون على ضرورة تأسيس نظام تربوي تديره وتشرف عليه سلطات الدولة العامة . إلا أنهم في الوقت نفسه أحسوا بالخطر الناجم عن هذا التدخل الخفي ، فأكدوا على ناحية مهمة من نواحي تربية الفرد ، وهي تربيته تربية « نيرة » ليكون عضواً فعالاً ومساهماً في إدارة الحكومة نفسها

ونستطيع أن نقول : إن التربية الأمريكية تترك التعليم حراً وبعيداً عن تدخل الدولة شأنها في ذلك شأن انكلترا . إلا أنها تختلف عن انكلترا في كثير من الأشياء . ففي انكلترا وزارة معارف ، ومفتشون عامون ، وتعليمات كثيرة . و « اقتراحات » ترسل ، ومدارس تؤسس وتساعد ، وليس في الولايات المتحدة شيء كثير من هذا ، اللهم إلا مكتب التربية والتعليم ، ومديريات معارف الولايات في واشنطن . وهذا ما جعل إدارة التعليم في الولايات المتحدة عملية لامركزية .

وتوجد ولا شك بعض العوامل التي أثرت تأثيراً كلياً في نظام التعليم الأمريكي وساعدت الدولة على أن تفرض فلسفتها السياسية والاجتماعية عليه وإن كان ذلك بصورة غير مباشرة . ومن هذه العوامل :

١ — مبدأ تعميم فرض التعليم : لقد أدرك الفلاسفة والساسة والمربون

الأمريكيون أن استقرار الدولة الديمقراطية ومصالحها يتوقفان على تعميم فرض التعليم الابتدائي والثانوي على جميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية .

إن اقرار هذا المبدأ التربوي الخطير قد أدى إلى انتشار الثقافة العامة وإلى تكوين وعى اجتماعي ، وتضامن قومي وولاء متزايد الى النظام الجمهوري اشتركت في نشره وتحقيقه المدارس العامة على اختلاف انواعها ودرجاتها . يضاف إلى ذلك أن بناء الجمهورية لم يؤمنوا يوماً ما بهذه الكلمة المأثورة المغلوطة : « علم الفقراء اليوم وغداً يكونون ضدك » مثلاً آمن بها بعض مفكرى أوروبة .

وحاجة الولايات المتحدة الامريكية إلى التعليم عظيمة جداً إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار طبيعة تكوين المجتمع الامريكى . ولذلك فإن التربية الامريكية تستهدف « تحويل مجموعة من البشر متباينة إلى أمة متجانسة » كما يقول بتراند رسل Russell الفيلسوف والرنى الانكليزى المعاصر . إن ظروف أمريكا الخاصة وحاجتها الى « المواطنة » الامريكية هى التى جعلتها تستهدف تحقيق هذا الغرض وتسعى اليه حيث « إن لأمريكا ميزات وصعوبات خاصة . فمن الميزات مستوى أعلى من الثروة ، وسلامة من خطر الهزيمة في الحرب ، وخلو نسبي من التقاليد المعطلة الموروثة عن العصور الوسطى . ولقد وجد فيها المهاجرون شعوراً ديمقراطياً شائعاً ومرحلة راقية من الفن الصناعى . وهذا فى رأيى هما السببان الرئيسان اللذان من أجلهما صار جميع المهاجرين تقريباً أكثر إعجاباً بأمريكا منهم باوطانهم الاصلية . سكن المهاجرين انفسهم يحتفظون عادة بوطنية مزدوجة . وإذا ما قام نزاع أوروبى ظلوا ينتصرون بحماسة كل للامة التى جاء منها . أما ذريتهم فعلى عكس ذلك يفقدون كل ولاء للمالك التى قدم منها آباؤهم ، ويصيرون امريكيين . . . ويمزى موقف الآباء ذاك إلى ما فى أمريكا من محاسن عامة . أما موقف الابناء فأكبر واكثر ما يقرره هو التربية

المدرسية . وعمل المدرسة في هذا الصدد هو وحده الذي يهمنا » (١) .

٢ — المساواة في فرض التعليم : وحينما نطلب الدولة تعميم فرض التعليم

في كل ولاية من الولايات وتشعر القوانين المدرسية ، وتساعد المدارس وتشرف عليها عن كثب فانها بعد ذلك تطلب أن يحصل كل فرد على تعليمية متساوية حتى يتحقق العدل الاجتماعي بين طبقات الشعب كافة ، ويشعر الناس بولاء شديد إلى الدولة وتقوى عاطفتهم الوطنية نحوها . وما دامت المدرسة تستطيع أن تعتمد على محاسن الشعب الأمريكي الاصلية فهي لا تحتاج إلى أن تقرر تعليم الوطنية الأمريكية بتلقين معايير زائفة . ويتطلب تطبيق مبدأ المساواة في فرض التعليم مساعدة الدولة واشرافها ، وأخيراً بسط نفوذها على سياسة التعليم ، ولكن بصورة غير مباشرة .

في العراق

لم ينص الدستور العراقي على واجبات الدولة نحو التعليم كما تنص بذلك اكثر دساتير أهم العالم ، بل قبل المشرع العراقي ، من حيث يعلم أو لا يعلم مبدأ سياسة « التسبب التربوي » الذي كانت تعمل به انكلترا . غير ان قانون وزارة المعارف العامة يذهب إلى أن التعليم إحدى وظائف الدولة الاساسية ، وليس لاحد أن يفتح مؤسسات تعليمية إلا بعلمها وموافقتها ، وان واجبات وزارة المعارف هي تهيئة أمة صحيحة جسماً وعقلاً وخلقاً ، وذلك بتأسيس المدارس الحكومية على اختلاف درجاتها وانواعها ، ومراقبة المدارس الاهلية والاجنبية وتوجيهها نحو « الاهداف العامة » التي تسير عليها المدارس

(١) بتراند رسل ، في التربية ، تعريب احمد عبد السلام الكرداني ومحمد احمد

الغمر اوى ص ٣٥ — ، سلسلة الفكر الحديث ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة .

الحكومية ، وتنظيم شؤون الشباب ، والعناية بالفنون الجميلة والآثار القديمة مع انشاء المتاحف انتقضة ، وتشجيع الحركات العلمية والأدبية وحمايتها ، والاهتمام بذشر الثقافة والسعى لازالة الأمية (١)

يتضح من هذه المادة بان الدولة قد قبلت مبدأ السيطرة على تربية الطفل في المدرسة وخارجها ، فهي التي تفتح المدارس وتنفق عليها ، وهي التي تعد المعلمين ، وتضع المناهج . غير أن « الأهداف العامة » التي جاء ذكرها في المادة الاولى لم تعين بعد ، ولم توضح توضيحاً كافياً كما هو الحال في كثير من الاقطار حتى يستطيع المدرسون أن يستنبطوا بها ويستمدوا فلسفتهم التربوية منها . فبينما نجد أن عماد التعليم في فرنسا التربية الوطنية ، وفي انكلترا الديمقراطية واخلق القويم « والمواطنة » ، وفي الولايات المتحدة الديمقراطية والجمهورية والمواطنة ، وفي الاتحاد السوفياتي الشيوعية وإعداد المواطن الثوروي المناضل ، وفي تركيا السكالية القومية والجمهورية والشعبية وبينما كان في المانية النازية التنسيق والوحدة والزعامة والقوة ، وفي إيطاليا الفاشية القوة والمجد وحب الوطن- نجد أن « أهدافنا العامة » أو فلسفتنا التربوية التي ينبغى أن تكون جزءاً لا يتجزأ من فلسفتنا الاجتماعية ليست موجودة ، وإن وجدت فليست واضحة ولا هي متفق عليها .

و « من المؤسف أن لا يكون نظام التعليم في العراق مؤسساً على فلسفة موحدة شاملة وصحيحة . والأهداف التي ينطوي عليها ضمناً أو صراحة اهدافها متضاربة لا تجتمع على وحدة الغاية ولا إتفاق في القصد . ولعل ما فيها من التضارب مسؤولاً الى حد كبير عما يعانيه الشباب اليوم من اضطراب

ذخيرة كان لها أثر سىء فى النفوس (١)

إن عدداً كبيراً من المدرسين فى العراق لم يتبلور فى أذهانهم بعد معايير اجتماعية معينة تتفق ومصاحبة الشعب العراقى وتماشى ومرحلته التاريخية ، وكثيراً ما يعمل هؤلاء فى مدارسنا على غير ما تريده الدولة أو المجتمع ، فيجرون الناشئة فى منفعطات سياسية واجتماعية شاقة ، ينحدرون منها إلى « بهاء تكذب فيها العين والاذن » . ويعود - كما قلنا - إلى اننا لم نكون لنا بعد فلسفة اجتماعية وسياسية نستنير بها فى تربية أبنائنا . ومتى ما اتضحت الخطوط الاساسية لدولتنا ووضعت على أسس صحيحة ، وصارت لها « فلسفة » خاصة وسارت نحو بلوغ أهداف اجتماعية عادلة فعندئذ تستطيع التربية أن تخطو خطوات جبارة فى بناء دعائم مجتمعهما الحديث .

ولما كنا فى بدء نهضتنا التعليمية ونمر فى مرحلة تأريخية تكوينية ستخرجنا من مجتمع ابتدائى زراعى إلى مجتمع زراعى صناعى حديث فيجب أن نظر إلى التعليم من حيث هو احدى وظائف الدولة الاساسية ، وان لا نشجع تأسيس مدارس أهلية واجنبية فى بلادنا سواء أقام بتأسيسها أفراد أم جماعات أم هيئات ، لاننا يجب أن نسعى إلى تكوين مجتمع حديث تنصهر فيه العناصر المختلفة انصهاراً روحياً ، وتكون المواطنة العراقية الواحدة التى لا تقبل التجزأة ولا التنويع ، وتصبح حقوقها واضحة وواجباتها معروفة . وكل حركة تعليمية ترمي إلى اضعافها أو الاخلال بمقوماتها الاساسية تجلب معها مشاكل وطنية عظيمة . ولا شك ان المدارس الاهلية التجارية منها والطائفية والعنصرية وكذلك المدارس الاجنبية تعمل عن قصد أو غير قصد على « تكتيل »

(١) خالد الهاشمي : تجديد مناهج اعداد المعلمين فى العراق ، ص ٥٧ ، دار العلم

العراقيين في « حوزات » اجتماعية وسياسية ضيقة بعيدة عن روح المواطنة الصحيحة ، وبعيدة عن شروط التضامن الاجتماعي Social Solidarity الذي يجب أن ترمي اليه التربية العراقية. ومع اعتقادنا أن وحدة التعاليم في العراق ضرورة وطنية ، ومقاطعة المدارس الأجنبية ضرورة قومية فالدولة لا تستطيع في ظروفها الحاضرة أن تمنع تأسيس مدارس أهلية أو تلغى المدارس الأجنبية ، لأن حقوق الاقليات قد صانها الدستور العراقي الذي قد اشترك الاجنبي في وضعه . « فللاطوائف المختلفة حق تأسيس المدارس لتعليم أفرادها بلغاتها الخاصة والاحتفاظ بها على أن يكون موافقاً للمناهج العامة التي تعين قانوناً » (١) . وحقوق الاجانب في تأسيس مدارس عامة قد أقرتها القواعد الدولية .

نتيجة

وليس من شك في أن التربية التي تسيطر عليها الدولة يجب أن لا تتحول الى « تلقين » ، بل انه من الضروري جداً أن تتمتع بالحرية الفكرية التي تقوم عليها دعائم التطور والتقدم . وعليه فليست التربية تلقيناً مجرداً ولا هي التجريب المحض ، ولا الحرية المطلقة ، كما انها لا تسعى إلى صيانة المجتمع ومؤسساته دون احترام الشخصية الانسانية التي هي مصدر كل ابداع وتمسكير وخلق ، أو انها ترمي إلى تكوين أفراد لا يساهمون في عضوية المجتمع الذي ينتمون اليه ويعيشون فيه مساهمة فعلية .

وإذا استطاع التعليم أن يعمل ضمن هذه الاهداف جاز للدولة أن تسيطر على شؤون التربية والتعليم ، والا فان هذه السيطرة قد تؤدي إلى تقوية روح المحافظة والرجعية في نفوس الناشئة فتعميقهم عن النمو وتعميق المجتمع عن التقدم .

بعض مراجع البحث المبرهن

- ١ — برسى نى ، التربية حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبد العزيز ابراهيم البسام ، بغداد ١٩٤٦ .
- ٢ — صالح عبد العزيز ، تطور النظرية التربوية ، القاهرة ١٩٤٧ .
- ٣ — الدكتور محمد فاضل الجمالى ، اتجاهات التربية والتعليم فى المائنة وانكسرة وفرنسا ، بغداد ١٩٣٨ .
- ٤ — ساطع الحصرى : آراء واحاديث فى التربية والتعليم .
- ٥ — بتراند رسل ، فى التربية ، تعريب : أحمد عبد السلام الكردانى ومحمد أحمد الغمراوى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٦ — جورج كلونتس ، توجيه العقل الروسى ، تعريب : حسن الدجيلي وهاشم الحلى ، بغداد ١٩٤٦ .
- ٧ — الدكتور محمد فاضل الجمالى ، التربية والتعليم فى تركيا الحديثة ، بغداد ١٩٣٨ .
- ٨ — محمد عزة دروزة : تركيا الحديثة ، الفصل الثالث والخامس ، بيروت ١٩٤٦ .
- ٩ — الدكتور خالد الهاشمى : تجديد مناهج اعداد المعلمين فى العراق ، مع نظرة خاصة الى الثقافة العربية الاسلامية ، تعريب عبد العزيز البسام ، دار

١٠ — مجموعة نادى القلم العراقى لسنة ١٩٣٨ ، مطبعة الجزيرة - بغداد .

11 — Rugg, H., Readings in the Foundations of Educations, New York, 1941 .

12 — Kaudel, I.L., Comparative Education, 1933

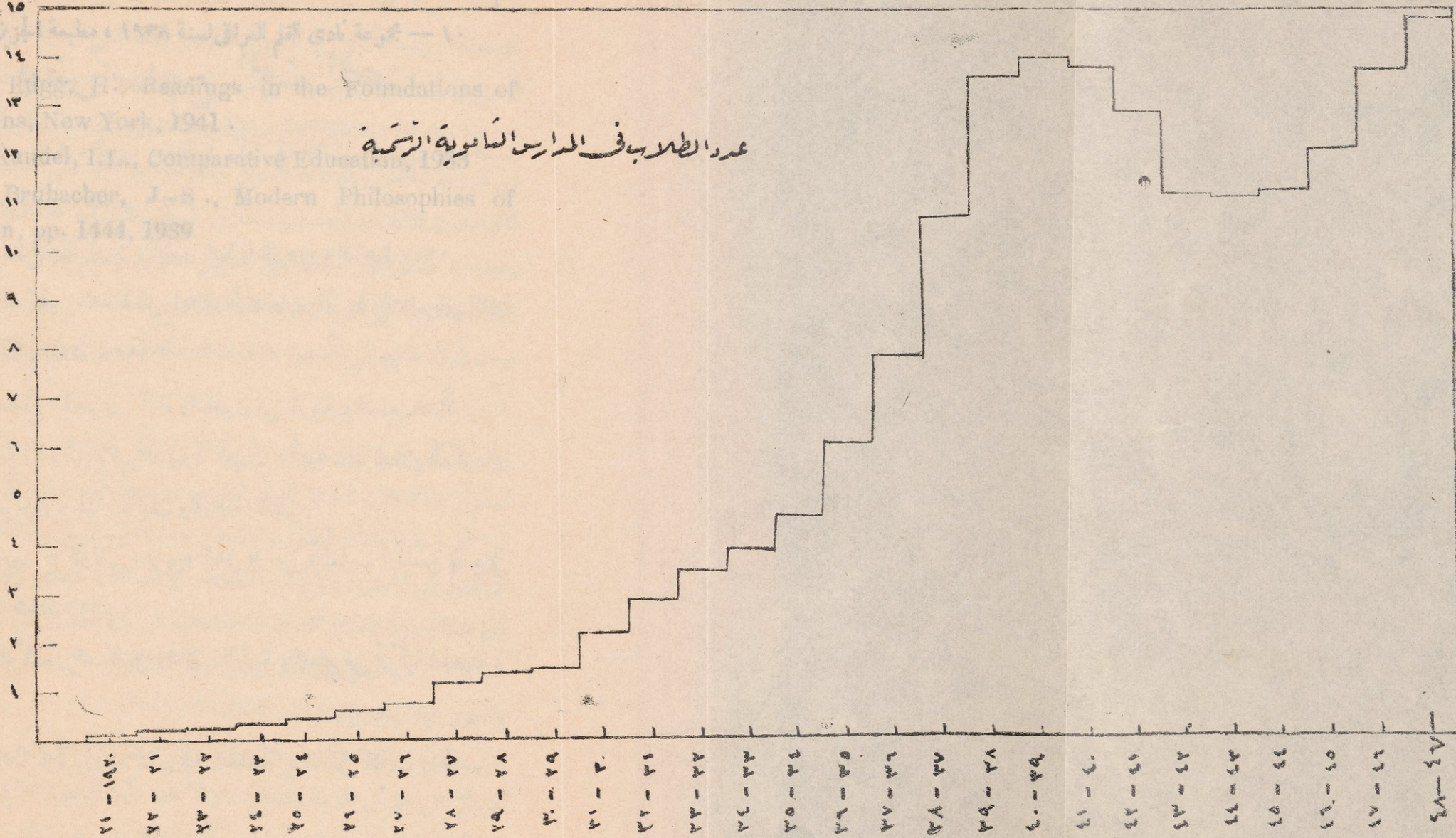
13 — Brubacher, J.S., Modern Philosophies of Education, pp. 1444, 1939

(١٠٠)

الملايين، بيروت ١٩٦٦

عدد الطلاب في المدارس الثانوية الرسمية

الطلاب



أهداف لتعليم ثانوي

تتناول التربية مؤسسات المجتمع فتصونها وتكيف الفرد إليها ، وتبحث عن الاتجاهات التي تتمخض عنها ، الحركات التي أتضمنها أو تقويها فتختار ما يصلح لها وتنبذ ما يضر بها ، ولتعد الفرد إعدادا حراً وتكونه تكويناً اجتماعياً واعياً بحيث يصبح عضواً نافعاً فيها ، يعرف حقوقه وواجباته معرفة تامة عن إدراك وفهم . وبعبارة أخرى إن التربية ترمي إلى تهذيب الفرد تهذيباً يجعله أصلح للحياة في بيئة اجتماعية متطورة ، وتورثه أحسن خبرات الرس فيزيد عليها ، وتنمي مواهبه وقابلياته فيفيد بها نفسه ويستفيد منها غيره . و « لما كانت التربية عملية اجتماعية ، ولما كان هناك أنواع كثيرة من المجتمعات ، فإن المعيار الذي به ننقد ونشيد صرح كل بناء في التربية يفرض وجود مثال اجتماعي معين . وهناك نقطتان اخترناهما لنقيس بهما قيمة أى شكل من أشكال الحياة الاجتماعية ، (أولاها) مدى اشتراك جميع افراد الجماعة في مصالحها ، (وثانيتهما) مبلغ الحرية والكمال اللذين تتبادل بهما الجماعة مع غيرها من الجماعات . وبعبارة أخرى ان المجتمع غير المحمود هو ذلك الذي يضع الحواجز الداخلية والخارجية للحيولة دون حرية نقل الخبرة وتبادلها ، ويكون المجتمع ديمقراطياً بمقدار ما يعده من العدة لاشراك جميع أعضائه في خيراتهم على قدم المساواة ، وبمقدار ما يكفل لمؤسساته من الرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض ، ولا بد أن يكون لمثل هذا المجتمع نوع

من التربية يغرس في أفرادها روح الاهتمام الشخصى بالعلاقات والسيطرة الاجتماعية ، ويكون فيهم عادات في التفكير من شأنها أن تحدث تغييرات في المجتمع دون الاخلال به . » (١)

فإذا كانت التربية لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها إلا بعد أن تختار لها « مثالا اجتماعيا » تهتدى به فما هو « المثال الاجتماعي » الذي ترمى اليه التربية العراقية بصورة عامة والتعليم الثانوى بصورة خاصة ؟ هل هو المثال الفردى - الاجتماعي الذي عبر عنه افلاطون وأقره جون ديوى وانتقده حينما اتخذ افلاطون « الطبقة لا الفرد وحدة اجتماعية » ؟ أم هو المثال « الفردى » الذي صاحب عصر النور الفكرى في القرن الثامن عشر وجعل « الفرد فيه أداة التقدم » والذي لم يجد وسيلة يحقق بها مثاله فرجع الى « الطبيعة » يستمد منها العون ؟ أم هو المثال الاجتماعي ، حينما اتخذت المؤسسات الاجتماعية في القرن التاسع عشر « الحكومة القومية وسيلة الى ذلك » فعافت فكرة المجتمع الانسانى الواسع وحصرته جهودها في خدمة الافراد الذين تضمهم « وحدة سياسية » معينة ؟

ليس الجواب عن هذه الاسئلة سهلا ولا ميسورا . ولكننا - مع هذا كله - نستطيع أن نذكر « الاهداف العامة » التي قد أشار اليها قانون وزارة المعارف وتتلخص مجرى التيارات الفكرية في العراق والبلاد العربية وندرس وضعنا الاجتماعي ونضم ذلك بعضه إلى بعض ونختار من كل واحدة منها ما يتصل بماضيها ، وينفع حاضرها ، ويمهدنا لمستقبلها ، ونخرج « بمثال اجتماعي » يصح أن نتخذة معياراً نقيس به أى شكل من الاشكال الاجتماعية وأى لون من

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، تعريب الدكتور متى عراوى وزكريا ميخائيل ، صفحة ١٠٢ . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٤٦

ألوان الحياة الفكرية . وحيث ان طبيعة الحياة الاجتماعية في العراق لازالت مضطربة ، وحيث ان تكوين « دولة » حديثة في مجتمع اقطاعي قبلي ابتدأى أمر صعب ويحتاج الى جهود متواصلة فان « المثال الفردى » غير قابل للتطبيق ولا هو مرغوب فيه . كما ان « المثال الاجتماعى » المجرد ، هذا المثال الذى يصبح فيه الفرد هو الوسيلة والمجتمع هو الغاية ، لا يضمن استمرار الحياة الاجتماعية ولا يسبب نموها لانها تفقد عاملين مهمين هما : عامل الفرد وعامل الحرية . وليس أمامنا الا « المثال الفردى - الاجتماعى » ، أو المثال الديمقراطى القومى . فالمجتمع العراقى يحتاج إلى الديمقراطية التى تقدر الفرد كما يحتاج إلى القومية التى تقدر الأمة . فالتربية العراقية يجب أن يكون مثالها الاجتماعى ديمقراطياً قومياً . ذلك هو مثال التربية العام ، فما هى أهداف التعليم الثانوى الخاصة ؟

إن معرفة الأهداف تتوقف على تحليل فعاليات الأفراد الذين يمشون خارج المدرسة ، فبدراستها وتحليلها تتعين الاهداف الخاصة ، لأن أهداف التعليم الثانوى يجب أن تفسر في حدود الفعاليات التى ينبغى أن يشترك فيها الناس عادة . وهى تختلف من قطر إلى آخر . زد على ذلك أن أفراداً مختلفين وطوائف من الناس مختلفة تقوم بهذه الفعاليات والاعمال المتعددة على درجات متفاوتة وبطرق شتى . فإذا أردنا تحليل هذه الفعاليات الفردية والجماعية فلا بد من تحليل جميع فعاليات الحياة . وهذا عمل شاق بل ومستحيل .

غير أن الناس - وإن اختلفوا - يشتركون في فعاليات عامة فإذا حللنا هذه الفعاليات المشتركة استطعنا تعيين أهداف التعليم الثانوى العامة . يقول الاستاذ السكسندر انكاز Inglis أحد الثقات الأمريكيين في كتابه « مبادئ التربية الثانوية » Principles of Secondary Education

ان للتعليم الثانوى ثلاثة أهداف عامة أخذت من ثلاثة أنواع من فعاليات الافراد الاساسية المشتركة وهى :

اولا — إعداد الفرد ليكون مواطناً صالحاً ، وعضواً متعاوناً مع أفراد مجتمعه . ويرى هذا الهدف الذى يسميه بالهدف الاجتماعى المدنى Social Civic aim إلى إعداد الفرد للمشاركة الفعلية الصحيحة فى تلك الاعمال التى يراها المجتمع سبيلاً للتعاون ومحسبها سبباً للتضامن الاجتماعى . مثال ذلك إعدادده لمعرفة واجباته نحو مجتمعه ونحو الامة التى ينتمى اليها بروابط كثيرة ، وإعدادده ليحترم قوانين الامة وعاداتها ومؤسساتها ويعمل على اصلاحها وتطورها . وبعبارة أخرى يتناول إعدادده للقيام بجميع الاعمال التى تربطه بمجتمعه باستثناء رابطة الاعمال الاقتصادية . إن مساهمة الفرد فى أعمال المجتمع ، وتكوين العادات والمهارات ، وتقديم المعلومات له هى من مستلزمات الحياة الاجتماعية الديمقراطية .

ثانياً — إعداد الفرد ليكون عاملاً منتجاً . ويرى هذا الهدف الذى يطلق عليه اسم الهدف الاقتصادى - المهنى - Edouomic-Vocational aim إلى إعداد الفرد للمشاركة الصحيحة فى فعاليات المجتمع التى تتطلب الوصول إلى مرحلة معينة من الكفاءة الاقتصادية . وحينما يطلب المجتمع من أفرادهم أن يشاركون فى فعاليتهم الاقتصادية فأنما يفعل ذلك ليساهم كل فرد من أفراد المجتمع فى رفع مستوى المعيشة وزيادة الثروة العامة . ويجب أن تستهدف الفعاليات الاقتصادية التى تقوم بها المدرسة الثانوية تحقيقاً للكفاءة الاقتصادية ما بأتى :-
أ — اعطاء الطالب معلومات نظرية ودروساً عملية لتكوين المهارات والعادات التى تتعلق بتلك المهنة التى ينتخبها الطالب .

ب — تقديم معلومات اقتصادية عامة تساعد على فهم مركز تلك المهنة بين

المهن الأخرى ، وذكر المبادئ والقوانين الاقتصادية التي لها أساس
بتعقل تلك المهنة نفسها .

ج — تقديم معلومات كافية عن وضع العالم الاقتصادي واتجاهاته ومثله
ومقاييسه كلما أمكن ذلك .

د — اكتشاف مقدّرات الطلاب وميولهم الخاصة وتكوين الرغبات فيهم
للاستمرار في تلك المهنة .

هـ — تفهيم الطلاب أهمية المهن الأخرى في الكيان الاقتصادي وعلاقتهم بها .
و — توضيح العلاقة المهنية التي بينه وبين أصحاب المهن والحروف المختلفة ،
والتي بينه وبين صاحب العمل ، والتي بينه وبين المستهلك والمنتج ، إلى
غير ذلك .

بالأداء — إعداد الفرد للتمتع بأوقات فراغه والاستفادة منها في تنمية
شخصيته ومواهبه وإدخال السعادة إلى نفسه وإلى المجتمع الذي يعيش فيه .
ويطلق على هذا الهدف الفردي اسم الاستفادة من أوقات الفراغ Individualistic-
Avocational Aim

أن الاشتراك الحقيقي في هذه الفعاليات التي ذكرها انكناز يتوقف ولا
شك على استخدام القابليات العقلية والجسمية والأخلاقية والفنية التي يجب
أن يحصل عليها الفرد قبل أن يساهم في أعمال المجتمع الاقتصادية الأساسية .
ولذلك فإن أهداف التربية العامة ينبغي أن تميز عن أهداف التعليم
الثانوي الخاصة .

ولقد حاول كثير من المربين في أمريكا وانكلترا أن يعينوا أهداف
التعليم الثانوي ويتفقوا على بعض الأسس العامة . فمقرر هادو عن « تربية

المراقق ، في انكثرة (١) يعد من التقارير الحاسمة في التربية الانكليزية . ثم إن الذشرة التي أصدرتها وزارة المعارف الانكليزية عن « التعليم الثانوى الحديث » (٢) تعبر عن اتجاهات التعليم الثانوى في انكثرة وأهدافه . أما في الولايات المتحدة الامريكية فلقد عينت « رابطة التربية الوطنية » N.E.A. لجنة خاصة « لتنظيم التعليم الثانوى » فوضعت هذه اللجنة تقريرها سنة ١٩١٨ ورسمت فيه أهداف التعليم الثانوى التي قد أصبحت منذ ذلك الحين مقبولة في الاوساط التربوية الامريكية ومعروفة « بالمبادئ السبعة الاساسية للتعليم الثانوى . » Seven Cardinal Principles of Education وهي :
الصحة واتقان المواد الاساسية ، والعضوية النافعة في الأسرة ، والمهنة ، والمواطنة والاستفادة الحسنة من أوقات الفراغ ، والخلق القويم ، كما أن هذه الجمعية نفسها قد الفت قبل ثلاث سنوات لجنة خاصة لدراسة التعليم الثانوى وأهدافه فأصدرت كتاباً عنوانه « تعليم الشباب الامريكى كافة » Education for all American Youth صار دستوراً جديداً لقسم كبير من الأمريكيين ، سواء أكانوا مربين أم مدرسين أم ساسة . وقد أصدرت جامعة هارفارد قبل مدة وجيزة تقريراً مهماً عن التعليم العام في مجتمع حر « Cenergl Education in airee Society احتوى على آراء خطيرة في شرح أهداف التعليم الثانوى وتجديد مناهجه .

(1) The Education of the Adolescent ; Report of the Consultative Committee, H.M.S.O. London.

(2) The New Secondary Education , Ministry of Education, 1947.

المدرسة الثانوية العراقية وأهدافها

إن المدرسة الثانوية أداة يستخدمها المجتمع لغرض أساسي ، وهو نقل التراث الاجتماعي من جيل الى جيل ، ثم تهذيبه والزيادة فيه . وهي مؤسسة اجتماعية ، تسعى الى تحقيق أهداف اجتماعية ، أي يجب أن تعنى بالقابليات المختلفة ، وتعد الطلاب والطالبات إعداداً ثنائياً عاماً وإعداداً مهنيّاً يساعدهم على انتخاب مهنة لهم ، وتسد حاجاتهم الأساسية التي تفرضها عليهم طبيعة الحياة الجديدة . أما « الجامعة » فهي مؤسسة اجتماعية أخرى قد تأسست في الغرب مستقلة عن غيرها من المؤسسات ، وذلك لاعداد طبقة العلماء ولاكتشاف آفاق جديدة من المعرفة ، وهدف المدرسة الثانوية هو تكوين الفرد المتمدن أو المواطن Citizen ، أما هدف الجامعة فهو تكوين العالم أو الاختصاصي . وبينما نجد أن هدف المدرسة الثانوية يرمى إلى تحقيق الانسجام الشخصي والتكيف الشخصي وتحقيق التضامن الاجتماعي - نرى أن هدف الجامعة هو الاصلاح الشامل والبحث المتواصل في خدمة العلم والانسانية . وكما ان المدرسة الابتدائية قد انشئت لتربية الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السنة السادسة والثانية عشرة ، فكذلك قد انشئت المدرسة الثانوية لتربية المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية عشرة كحد أدنى والعشرين كحد أعلى .

هذا هو الاصل في المدرسة الثانوية ونستطيع نقول - مع قليل من التحفظ - : أن المدرسة الثانوية في العراق محيط خاضع لمؤثرات خارجية مقصودة ، وهي رسمية ومجانية وعامة وواحدة ، ومفتوحة لجميع المراهقين والمراهقات دون الفرق في الدين أو الرس . زد على هذا ان المدرسة الثانوية في العراق تمتد أصولها في تربة عربية وتتلاقى مع جذور افريقية . فلقد تأسست متأثرة بتقاليد

المدرسة الثانوية الفرنسية ، مما جعلها تستهدف الناحية الأكاديمية Academic (العلمية النظرية) أكثر مما تستهدف تربية الشخصية وتزويد الطلاب بالثقافة العامة . ولقد مرت في مراحل كثيرة ، ولما تستقر بعد ، ولعلها تتجه في تطورها ونموها اتجاهاً جديداً .

والمفروض في هذه المؤسسة الاجتماعية أن تفتح أمام الطلاب مجالاً أوسع يحصلون فيه على الاختبارات والمهارات والعادات والمواقف والمثل التي يحتاجها مجتمعه العراقي ، فتساعد على استمراره وضمان وحدته وتقدمه . غير أن عناية المدرسة الثانوية بالمعلومات و « حشو » أذهان الطلاب بما ينفع منها وما لا ينفع تفوق عنايتها بتكوين الموقف والمثل والعادات ، ومهمة المدرس فيها تنحصر « في إجبار التلاميذ على الاستظهار أولاً ، وعلى الاستظهار ثانياً ، وعلى الاستظهار ثالثاً وأخيراً » . ويبدو هذا « الحشو » واضحاً في المرحلة الإعدادية أكثر مما يبدو في المرحلة المتوسطة . فلا تراعى رغبات الطلاب ، ولا قابلياتهم ، ولا احتياجاتهم الأساسية ، الأمر الذي جعل المدرسة الثانوية « انتقائية » Selective وليست « عامة » Common كما أريد بها عند تأسيسها . وليس لدافع الضريبة ولا للمدرس رأى محترم فيها ، حتى لقد أصبحت مؤسسة مقننة Standardized تدير نفسها بنفسها في سلسلة من الفعاليات التقليدية الآخذة بخناق الطلاب والمدرسين . تلك مأساة تسببها المركزية في التعليم ، ويسببها ضياع الهدف ، وفقدان الخطة ، وتشتت المقاييس ، وقلة الاختصاصيين في شؤون التربية والتعليم ، وجهل بوظيفتها الأساسية . وإذا كان هذا هو حال التعليم الثانوي عندنا فأننا نجد أن الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي تربي إلى تحديد الأهداف العامة ، وزيادة الفرص التعليمية لا كبر عدد ممكن من الفتيان والفتيات ، والمساواة في الفرص التعليمية ، وتجديد المناهج الدراسية

لتساير احتياجات المتعلمين ، وتجمل الحياة المدرسية حياة ديمقراطية .

ليست أهداف التعليم الثانوي في العراق واضحة كل الوضوح ، ولا هي متفق عليها بحيث تصلح أن تكون دليلاً للمعلمين والمتعلمين . على انك تجد في منهج الدراسة المتوسطة والاعدادية نداءين « حارين » الى المدرس الثانوي تستطيع أن تستخلص منهما : أهداف التعليم الثانوي ووظيفة المدرسة الثانوي .

الدراسة المتوسطة : « إن الغاية من الدراسة المتوسطة هي التوسع في

تزويد الطلاب بالثقافة العامة من جهة وإعدادهم لدراسات تلي الدراسات المتوسطة من جهة أخرى . وهذا كما في المدرسة الابتدائية يجب أن يشعر المدرس بأن واجبه هو أكبر من لقاء الدروس واعطاء المعلومات ، إذ يترتب عليه الاعتناء بتربية الطالب تربية صحيحة منزنة » (١) ولذلك يؤكد المنهج على النواحي الآتية :

١ — الناحية الاخلاقية : يمر الطالب في مرحلة الدراسة المتوسطة في دور المراهقة ، فتكتنفه مشاكل نفسية واجتماعية خطيرة ، ولذلك فهو في حاجة إلى العناية والارشاد من جهة ، وإلى تهيئة جو صالح للاستفادة من أوقات فراغه من الجهة الاخرى . ولا شك ان حسن اختيار الصديق ، والابتعاد عن عشير السوء لمن أهم الامور التي يجب أن ينتبه اليها المدرسون والآباء . ثم ان انتقال الطالب من الدراسة الابتدائية إلى الدراسة المتوسطة قد يصحبه شيء من التراخي في الانضباط والتمتع الزائد بالحرية ، الامر الذي يجب توقيه . فيجب أن ينمى في الطالب حب النظام واحترام الاوامر والتعليمات ، كما يجب تنمية الآداب الاجتماعية وحسن التصرف تجاه المدرسين والرؤساء من الجهة الاخرى . ولا بد في هذه المرحلة من تمرين الطلاب على الشعور بالمسؤولية

وتكليفهم بواجبات الانضباط والمراقبة والاشتراك بالخدمات المدرسية ، ومحاسبتهم على القيام بكل ذلك بأمانة وإخلاص .

٢ — الناحية الفكرية : ويجب أن يعنى المدرس بتنمية الاعتماد على النفس والاستقلال في الدراسة حسب المستطاع ، ويكلف الطلاب بالبحث والمطالعة الخارجية والاهتمام بالمسائل العلمية ، ويعطيهم القدر الكافي من الواجبات اليومية .

٣ — تنمية الروح الرياضية : لا بد من العناية بالتربية البدنية ، وذلك بتنظيم فرق الالعاب الحرة ، والاكثر منها خارج أوقات الدوام بقدر الامكان مع تشويق كل طالب بلعبة واحدة تناسب قابلياته وادلاعه على أقل تقدير . كما ان على المدرس ان يراقب عادات الطلاب الصحية ويحثهم على النظافة وحسن الهندام على الدوام .

٤ — تغذية الالواع : وعلى المدرسين أن يشجعوا كل طالب على المضي في تنمية الولع الخاص الذي يوجد عنده . فمن كان محباً للتصوير أو الرسم أو النحت أو الموسيقى أو التمثيل أو الخطابة أو التجارة أو الميكانيك أو كتابة القصص أو نظم الشعر ، أو غرس الازهار والاشجار ، أو الخدمة الاجتماعية وجب تشجيعه .

ومجمل القول « ان الدراسة المتوسطة يجب أن تكون واسطة فعالية لنمو الطالب في كل نواحي الحياة عقلياً وروحياً واجتماعياً وأديباً . وواجب المدرس أن يعنى بهذا كله على السواء » .

الدراسة الاعدادية : أن الغاية من الدراسة الاعدادية كما ينص منهج

الدراسة الثانوية هي : « إعداد » الطلاب لمواصلة دراساتهم العالية من جهة ،

مصير المتخرجين من الدراسة الابتدائية في سنة ١٩٤٥ - ١٩٤٦

الاول المتوسط	٥٢٤٦
دور المعلمين الريفية	٢٨١
مدارس الصناعة	٢٩
مدرسة التمريض والقبالة	١٢
دار المعلمات الاولى	٧٩
مدرسة الفنون المنزلية	٢٩
معهد الفنون الجميلة	٤
لا يعرف مصيرهم	٥١٠
المجموع	٦١١٦
النسبة المئوية	١٠٠

مصير المتخرجين من الدراسة الإعدادية في سنة ١٩٤٦ - ١٩٤٧

كلية الطب	١١١
كلية الصيدلة	٦١
كلية الهندسة	٣٨
كلية الحقوق	٥٥٣
كلية التجارة	٥
دار المعلمين العالية	٧٣١
معهد الممكة عالية	٣٨
مدرسة الشرطة العالية	٣٨
دار المعلمين الابتدائية (القسم العالي)	٤١
معهد الفنون الجميلة	٢
الدراسة خارج العراق	٣٨
لا يعرف مصيرهم	٨٠
المجموع	١٥١١

وتجيزهم « بالثقافة التي تؤهلهم لأن يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع من الجهة الأخرى ». ولذلك فإن المنهج يوصي المدرسين بمراعاة النقاط الآتية :

١ — تعويد الطلاب على « الاستقلال الذاتي » في البحث والتتبع ، وتنمية الروح العلمية فيهم .

٢ — تعويدهم على « التفكير المنطقي » مع تنمية روح الانتقاد الذاتي فيهم . فيجب أن يحمل المدرس الطالب دوماً على الاستقراء والقياس ، وعلى تحليل ما يتوصل اليه وانتقاده .

٣ — تعويدهم على الملاحظة والتجربة في المختبرات ، وفي الطبيعة والمحيط وتدريبهم على الدقة والتأمل والتصبر في كل ما يفعلون .

٤ — الاهتمام باللغة الأجنبية اهتماماً جدياً ، والاعتناء بها في داخل الصفوف وفي خارجها نظراً لحاجة الطلاب إليها في مواصلة دراساتهم العالية ولا أهميتها في الحياة العصرية .

٥ — تنشئة الطلاب على تحمل المسؤولية ووضع الثقة فيهم ، ومحاسبتهم على أعمالهم وسلوكهم محاسبة دقيقة . فينبغي تهيمته الفرص المناسبة للقيام بخدمات مدرسية واجتماعية مفيدة .

٦ — تنشئة الطلاب على المثل العليا الروحية والاجتماعية والاخلاقية ، وغرس حب الخدمة والتفاني في سبيل بلادهم .

٧ — العناية بأجسام الطلاب وصحتهم ، وذلك عن طريق الفتوة والرياضة البدنية ودروس الصحة في الساعات المقررة وفي خارجها .

٨ — العناية بتنمية الذوق الفني والاجتماعي لدى الطلاب ، وذلك بتعويدهم على تقدير الفنون الجميلة وتذوقها ، وعلى تقدير الآداب الاجتماعية والعمل بها .

٩ - تنمية « الاولاع والمواهب الخاصة » عند الطلاب وتشجيع كل منهم على مزاوله ما يميل اليه كالتصوير أو الموسيقى أو الشعر أو التمثيل أو الاعمال الميكانيكية أو البستنة وما أشبهه ، وربط ذلك بالدروس بقدر الامكان .

تلك هي مجمل الأهداف التي تتوخاها الدراسة المتوسطة والاعدادية كما ينص عليها منهج الدراسة الثانوية ، فهي مرحلة « تثقيف » و « إعداد » .

وتغلب صفة « الاعداد » للدراسات العالية على صفة التثقيف العام . وإذا ما تأملنا في هذين الهدفين نجد ههما غامضين وناقضين . فما هي الثقافة العامة التي تستهدفها الدراسة الثانوية ؟ وكم هو عدد الطلاب الذين يتخرجون من المدرسة الثانوية ويدخلون المعاهد العالية حتى نستطيع أن نجعل منهج الدراسة الثانوية « إعدادياً » ؟ وما قابلية الكليات الاستيعابية ؟ وهل هذه الاهداف تتفق و « المثال الاجتماعي » الذي تربي اليه التربية العراقية ؟

هذه وغيرها أسئلة مهمة يجب أن يكون جوابنا عنها واضحاً ومدعماً بالاحصائيات إذا ما أردنا تحديد اهداف التعليم الثانوي في العراق .

ومع هذا كله نستطيع أن نقترح أربعة أهداف للتعليم الثانوي في العراق على اختلاف انواعه كما تلميه علينا دراساتها لنظم التعليم الثانوي في أقطار أخرى . وكما تبرزه اتجاهاتها ونظرتها الشاملة إلى التربية وهي :

أولاً - تحقيق الكفاءة العلمية Scientific Efficiency

ينزع « العقل البشري إلى الاستطلاع . فالإنسان دائماً يبحث وراء العلل والاسباب ، يرى الظواهر المختلفة فيتساءل عن طبيعتها ، ويبحث عن عللها لا فرق في ذلك بين طفل بالغ ، أو بين متمدين ومتوحش . » (١)

(١) مؤتمر تدريس العلوم - بحوثه وقراراته ص ٤ رابطه التربية الهندسية

والاستطلاع نزعاً طبيعياً عند الانسان ، فيجب أن يثيرها المربي ويوجهها نحو دراسة الطبيعة والتأمل فيها . فينشأ الفنى وقد تفتحت قواه العقلية إلى ظواهر السكون ، يرى ويسمع ، فيتساءل : لماذا ؟ وكيف ؟ . و « الكفاة العامة » تستهدف غرضين : غرضاً ثقافياً وغرضاً نوعياً والغرض « الثقافى » يرمى إلى تدريب الطالب على استخدام الطريقة العامة فى البحث والتفكير ، والايان بقوة العلم على الابداع وتوفير سبل العيش الرغيد للانسان . ويرمى الغرض « النفعى » إلى تزويد الطالب بكمية من الحقائق العامة المقررة ، واستخدام المعرفة العامة للخير لا للشر . وإذا ما فعلنا ذلك استطاع الطالب أن يعرف القوانين العامة التى يجب أن يسير الفكر بهديها ، وأن يعرف مواطن الزلل فى التفكير والخطأ فى التعبير ، ويتفهم الاسس التى يقوم عليها التفكير العلمى الصحيح ، والمراحل التى يمر فيها ، والقوانين التى تتصل بها ويفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً علمياً بعيداً عن الخرافات والالوهام والمعتقد الموروثة ، وبكافح الدجالين والمشعوذين فى محيطه . « وعندما نعرض لتحليل عمليات التفكير العلمى نجد أن لها مراحل محدودة واضحة المعالم . وكل عمل فكري - فى الواقع - لا بد وأن يكون كذلك . اما الاولى من هذه المراحل فأسميها مرحلة المجب The Wander Stage ، وأسمى الثانية مرحلة الحقائق The Factual Stage والثالثة مرحلة النظريات والقوانين The Stage of theories and Laws . » (١) والقيمة الحقيقية لتحقيق الكفاة العامة هى تربية قوة التفكير عند الطالب « أى تربية اسلوب النقد ، ووزن البراهين ، وتقدير الأفكار والحكم عليها بالنقص أو الكمال ، بالصحة أو الخطأ سواء ما ظهر ذلك فى أقوال الناس أو أفعالهم أو كتبهم أو مقالاتهم العلمية

والادبية والفلسفية . « (١) غير أن تربية الطالب على التفكير السليم تستند إلى تكوين عادات فى التفكير صالحة . والتفكير هو أسلوب الخبرة المربية كما يقول جون ديوى . « ولذلك فإن أسس طريقة التربية هى أسس التفكير نفسها ، وهى (أولاً) أن يجد الطالب نفسه فى وضع خبرة حقيقي ، أى أن تكون هنالك فعالية مستمرة يهتم بها الطالب لذاتها ، (وثانياً) أن تنبعث من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقية تكون بمثابة حافز على التفكير ، (وثالثاً) أن تكون لدى الطالب المعلومات ، وأن يقوم هو بالملاحظات التى تعوزه لمعالجة المشكلة ، (ورابعاً) أن تقوم فى فكره لحل المشكلة اقتراحات يكون مسؤولاً عن توسيعها على وجه منظم ، (وخامساً) أن يتاح له المجال والفرص لامتحان أفكاره ، وتخصيصها بالتطبيق حتى تصبح معانيها لديه واضحة ، وحتى يكتشف لنفسه صدقها . « (٢) أى أن طريقة التفكير الفردية تشمل : المشكلة ، وجمع المعلومات ، وبسط المقترحات وتفصيلها ، وتطبيقها عملياً ، والاستنتاج أو الحكم النهائي .

ثانياً — تحقيق الكفاءة المهنية Vocational Efficiency

المهنة كل عمل غائي نافع يقوم به الفرد ، فينفع به نفسه من جهة ، وينفع به مجتمعه من جهة أخرى . وتؤكد التربية الديمقراطية على التعليم المهني ، لأن الديمقراطية تحترم العمل اليدوي والتجاري احتراماً كبيراً ، وتطالب الافراد أن يؤدوا الى المجتمع خدمات فعلية فى حين أن التربية القديمة كانت تنظر إلى الحرف وتعلمها نظرة احتقار وازدراء ، وكذلك تفعل التربية البورجوازية

(١) ابو العلاء عفيفى — المنطق التوجيهى ، صفحة

(٢) جون ديوى — التربية والديمقراطية ، تعريب الدكتور متى عقراوي ،

وزكريا ميخائيل ، صفحة ١٧ ، القاهرة ١٩٤٦ .

اليوم . وإذا كان الاقدمون قد تعلموا منهم بالخبرة المباشرة فإن « الصناعة لم تعد فى جوهرها عملية مؤسسة على مجرد الخبرة والحساب التقريبي يتوارثها الأبناء عن الآباء بالتقليد ، بل أصبحت ذات أسلوب فى هندسي ، أى أسلوب مؤسس على الآلات التى نشأت عن الاكتشافات فى الرياضيات والفيزياء والكيمياء ، والبكتريولوجيا وغيرها . » (١) ولذلك فقد أصبح إعداد الأفراد إلى المهن التى يرغبون فيها من واجبات التربية ، سواء أ كان هذا الاعداد فى مدارس ثانوية مهنية مستقلة أو فى مدارس ثانوية ذات مناهج « متنوعة » . فإذا لم يحصل الأفراد على مهنة يرضونها لانفسهم قل انتاجهم وضجروا وملوا . إن مساوىء المدينة الحديثة هو أن كثيراً من الأفراد يعملون اليوم فى حرف قد سيقوا اليها قسراً . ومن هذا نشأ نحوهم من مهنة إلى أخرى ، وضجروا وسأمهم وتقصيرهم .

وتتحقق هذه اما فى مدارس مهنية فى مستوى الدراسة الثانوية وموازية لها ، واما فى مدرسة ثانوية موحدة تتنوع فيها المناهج وتسد احتياجات الطلاب الكثيرة المبينة على الفروق الفردية . وينبغى أن يدرك الطالب وهو فى هذه السن أن العمل حق وواجب ، وأن العطالة ذاء اجتماعى ، وأن على الأفراد أن يعملوا وينتجوا ويشاركوا فى رفع مستوى البلاد الاقتصادى . ويتم « الكفاءة المهنية » اما بتكوين المهارات الخاصة بتلك المهنة ، واما بتدريب الطالب على مهارات فنية عامة تساعد على اختيار المهنة الصالحة له . وفى كلا الحالين ينبغى أن يختار الطالب المهنة التى تتناسب هى وقابلياته وأن يعمل على إتقانها والأختصاص بها ، أو أن يعرفها أسسها معرفة عامة ، ويدرك مطالبيها الاجتماعية . وعلى التربية أن تعدده إعداداً عملياً ونظرياً ، وترشده وتوجهه لما

فيه صلاحه وصلا ح مجتمعه .

ثالثاً — تحقيق الكفاءة الاجتماعية Social Efficiency :

تتوقف « الكفاءة الاجتماعية » على قابلية الفرد في إعتماد نفسه للمشاركة الفعلية النافعة في حياة الجماعة ، فيعرف « المواطنة » Citizenship وحقوقها وواجباتها : ويعرف « الأسرة » ويكون عضواً نافعاً فيها ، ويعرف « أوقات فراغه » ويحسن الاستفادة منها ، وبتزياً « بالأخلاق » الفاضلة ويعمل بها . ومتى ما استطاع الإنسان أن يدرك مدى تأثير أفعاله وآرائه في الناس ، أفراداً وجماعات ، وسلك سبيلاً قوياً في القيام بها والتعبير عنها — كان سلوكه اجتماعياً أو « أخلاقياً » . وإن تتحقق هذه الكفاءة الاجتماعية إلا إذا كان سلوكه أخلاقياً في البداية والنهاية ، وإلا إذا كان على أستعداد لأن يعمل مهما كلفه الأمر . وتتضمن الكفاءة الاجتماعية أو السلوك الأخلاقي ثلاثة أشياء مهمة وهي : الناحية الاجتماعية من الأخلاق Social aspect of Morality ، وعنصر الاختيار element of Choice والارادة من أجل العمل The will to act وما السلوك الأخلاقي إلا محصل مثل الفرد العليا وأعماله الخاصة كما تقررها موازين الحق والباطل في الهيئة الاجتماعية ، وما الاختيار إلا تفضيل طريقة للعمل على أخرى ، تفضيلاً أساسه الذكاء ، ولما كانت التربية « الأخلاقية » تستدعى فيضاً من الخبرات حتى يستطيع الإنسان أن يختار ويحسن الاختيار ، ويعمل ويحسن العمل فقد يتعذر على الفرد أن يشق طريقه فيها دون تردد كثير ، فتتقوت الفرصة وتزدحم المشاكل . وكلما نعلم أن الرجل الذي يملك قدراً عظيماً من الخبرات قد لا يكون الرجل الذي « يفعل » في الازمات ، ويسيطر ويكون « رجل الساعة » ! ولذلك فإن تدريب الفتیان والفتيات على « الارادة » لمن

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يعيش الفرد مع غيره عيشة « المواطن » الصالح ، فيعرف حقوق المواطنة وواجباتها ، ويدرك الروابط الاجتماعية القريبة منها (الأسرة) والبعيدة (الوطن) ، ويرعى مؤسساته الاجتماعية ويجعلها متطورة نامية ، ويشارك أفراد مجتمعه في أولاهم وميولهم وواجباتهم وآمالهم ، ويساهم في حل مشاكلهم مساهمة فعلية تنم عن إدراك وفهم ، ويجمعه بهم هدف واحد . ومتى ما اجتمعت أطراف المجتمع العراقي ، وارتبطت وحدانه الاجتماعية والدينية والرسية في هدف واحد تكونت « المواطنة العراقية » ووصل إلى مرحلة الانسجام الاجتماعي « Social Intogration » .

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يعرف الطالب الثانوي أن العائلة « وحدة اجتماعية » ، وأنها نقطة الابتداء في التنظيم الاجتماعي ، وأن يدرك أنه ينتمي إلى عائلة فيجب أن يكون عضواً نافعاً فيها ، وأنه سيكون رب عائلة فيجب أن يعتبر الزواج رابطة اجتماعية مقدسة ، والأبوة وظيفة اجتماعية كبرى . وعلى المدرسة « أن تجعل كل طالب ثانوي يشعر بأهمية العائلة العظيمة من الناحية الاجتماعية ، ويعرف وظائفها معرفة تامة ، وتحيطه علماً بالعلاقات الاجتماعية ومشاكلها ، وتمده بالقدر الكافي من المعلومات حول الصحة الجنسية وقانون الوراثة ومضامينه الاجتماعية ، وأن يدرك التبعات العائلية والصعوبات الالفة الناتجة عنها ، وأن يعرف أصول تربية الاطفال وحسن إدارة البيت ... وأن يدرك أن الأبوة وواجباتها وظيفة مقدسة ، وأنها أسمى أنواع الخدمات الاجتماعية » . (١)

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يحسن الانسان التصرف فى أوقات فراغه ، هذه الاوقات التى تنبأ عنها هربرت سبنسر قبل ثمانين سنة وأكثر حين قال : إن الطرق المتبعة فى زيادة الانتاج وتحسينه ستؤدى حتماً إلى تقيص ساعات العامل ، وازدياد ساعات فراغ الانسان . وقد أصبحت مشكلة الاستفادة من أوقات الفراغ من أهم المشاكل التى تواجهها التربية الحديثة . فيجب أن تكون أوقات الفراغ مجدية له ونافعة لغيره ، يقضيها الانسان بالامتعاض والوانسة ، فتزيل عنه تعب اليوم ، وتبعث فيه النشاط وتجدد فيه الحيوية ، لا أن « يقتلها » بالكسل والمقامرة والجلوس فى المقاهى ساعات طوالا .

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يختار المرء لنفسه طائفة من القيم الاخلاقية الموروثة ، فيحتفظ بأحسنها ، ويستخدمها فى توجيه سلوكه العاجل والآجل . ولكل أمة مجموعة منها ، وخاصة الامة العربية . وتؤثر فى حياة الامة ثلاث قيم روحية وهى : (١) الأخلاق وما يرافقها من تقاليد وعادات موروثة (٢) المثل الاعلى العام الذى يؤمن به جميع أفراد الامة على السواء ويستلمونه فى جميع الحالات (٣) العقلية العامة التى تجرى فى دأرتها أفكار الامة (١) ولا بد للمدرسة الثانوية أن تربي الطلاب تربية أخلاقية تستمد روحها من أخلاق العرب ونفسياتهم الاصلية . « والموقف الاخلاقى القيم الموزون هو الذى يستمد وزنه وقيمه من الحس القوي الصحيح ، لأن الاخلاق لا تكون - عملياً - إلا قومية ، ولا يتضح مفهومها إلا فى وسط اجتماعى معين ، وهى

(١) عبد اللطيف شرارة : روح العروبة ، صفحة ٢٥ ، صيدا . اعتمدنا فى كتابة موضوع الاخلاق العربية على هذا الكتاب الطريف . ولا احسب ان احداً من الكتاب قد حاول دراسة نفسية الأمة العربية مثل ما حاول الاستاذ شرارة . فكتابه دراسة نفسية واجتماعية وفلسفية عن الأمة العربية لا نظهر له ، يجدر بالشباب مطالعته .

لا تتخذ صفة انسانية الا في حدود الصلة التي تربط بين المبدأ الأخلاقي والخلق ، وهي الصلة التي تربط بين القومية والانسانية » . (١)

وقد استخلص العرب نظرية خاصة في الأخلاق تتلخص كلها في كلمة « المروءة » التي يفسرها اللغويون طوراً « بكمال الرجولة » وطوراً « بالانسانية » غير أن المروءة « حالة نفسية » تتضمن الايمان بحرية الانسان ، والرضى بالحياة ، واحترام الانسانية ، وعزوف النفس عن الشهوات ، والاعتقاد بإمكانية السعادة ، وتحصيل هذه السعادة في خدمة الغير . وإذا ما درسنا معنى المروءة في معارض الاحاديث والامثال العربية نجد أنها تتضمن ست فضائل أساسية « تنقسم على نفسها ولا تتعارض ، ولا تصح الواحدة منها دون رفيقاتها ، وهي حسب ترتيبها الطبيعي : ١ - النجابة ٢ - الاباء ٣ - الشجاعة ٤ - الكرم ٥ - الوفاء ٦ - الارحية . وكل فضيلة بدورها أصل يتفرع إلى ميراث هي من خصائص الجذع وظواهره . » (٢)

والنجابة أم المزايا العربية ، وأول نتيجة مباشرة لها عزة النفس أو « الاباء » ، وهو ذو خمسة مظاهر : العفة والشهامة والحفاظ والنخوة والسرو . والاباء لا ينتقل إلى الواقع إلا بدافع « الشجاعة » و « الشجاعة في مفهوم العرب استعداد ذاتي للتضحية ، كما ان النجابة استعداد ذاتي للادراك » . وإذا كانت النفس العربية الاصلية تستعذب الموت في سبيل الموقف النبيل ، فإنها ترضى بالفقر في سبيل الموقف نفسه . وهكذا كان « السكرم » من أشهر مزايا العرب « وخاصة أصلية في طباعهم » . ومن شروط السكرم عند العرب أن يبذل الإنسان وهو مقل . ومن السكرم الوفاء . فحال السكرم تشابه

(١) المصدر نفسه ، صفحة ١٢٨

(٢) المصدر نفسه ، صفحة ١٣٣

حال الوفاء ، وكلاهما صفتان لا تظهزان إلا في وسط إجتماعى . « وكما نشأت عن كرم الطبع خاصة الوفاء ، فإن الوفاء يحمل من تلغاء نفسه بصورة عفوية ما يسميه العرب (أريحية) . والاريفية كما تعرفها معاجهم (خصلة تجمل المرء يرتاح لبذل العطايا .) »

هذه هى الاخلاق العربية التى تتلخص كلها فى كلمة « مروءة » ، التى تترابط صفاتها « ترابطاً محكماً . فالاريفية لا تكون الا بالوفاء ، والوفاء لا يكون إلا بالسكرم ، والسكرم لا يكون إلا بالشجاعة ، والشجاعة لا تكون إلا بالاباء ، والاباء لا يكون إلا بالنجابة ، والنجابة لا تكون إلا فى عربي ، أى فى بيئة قديمة التاريخ ، متراوحة بين البداوة والحضارة ، تجمع خير ما فى الحاليتين من خصائص مستقلة عن المؤثرات الأجنبية ، ذات مدى حيوى كاف لتحقيق ما تتوق إليه من التأثير فى العالم . » (١)

رابعاً — تحقيق الكفاءة الوطنية والقومية National Efficiency :

الوطنية Patriotism عاطفة روحية محلية ضيقة . فالمرء يحب وطنه الذى نشأ فيه وترعرع ، ويضحى فى سبيله ، ويقوم بخدمته . أما القومية Nationalism فعاطفة روحية أسمى وأنبل ، فالمرء يحب أبناء قومه أينما سكنوا ، ويعطف عليهم ، ويساعدهم ، وتندمج ذاتيته فيهم بقول الاستاذ ساطع الحصرى :

أن الوطنية هى ارتباط الفرد بقطعة من الارض تعرف بأسم الوطن ، والقومية ، هى ارتباط الفرد بجماعة من البشر تعرف بأسم الامة .
ولكن مما تجب ملاحظته فى هذا الصدد ان مفهوم الوطنية لا يختلف فى الحقيقة عن مفهوم القومية كل الاختلاف ، ذلك لان حب الوطن يتضمن

- بطبيعته - حب المواطنين الذين ينتمون إلى ذلك الوطن ، كما أن حب الامة يتضمن - في الوقت نفسه - حب الارض التي تعيش عليها تلك الامة .
 من أجل هذا يتقارب المفهومان تقارباً كلياً ، إلا أن تحديدهما يتوقف على معرفة علاقة كل واحد منهما بمفهوم ثالث هو مفهوم الدولة ، هذا المفهوم الذي يرتبط بمفهوم الوطن من جهة وبمفهوم الامة من جهة اخرى - ارتباطاً متعدد الصور والاشكال في كل دولة وفي كل أمة . فقد تؤلف الامة دولة واحدة مستقلة ، وفي هذه الحالة تنطبق الوطنية على القومية تمام الانطباق .
 وقد تؤلف الامة دولاً عديدة ، وفي هذه الحالة لا تنطبق القومية على الوطنية تمام الانطباق . وقد تكون الأمة محرومة من دولة « وطنية » وتابعة لدولة أجنبية عنها . وفي هذه الحالة ، تفرض الدولة الحاكمة على جميع أفراد الامم الخاصة لها « وطنية عامة واسعة النطاق » ، وتطلب منهم أن يرتبطوا بها وبسائر الامم الخاضعة لها برابط هذه الوطنية العامة . والقومية تعارض ذلك معارضة شديدة . وفي مثل هذه الحالة ترمى القومية إلى تكوين وطنية جديدة خاصة أضيق نطاقاً من الوطنية العامة .

ولكن الأمة قد تكون مستعبدة ، وفي الوقت نفسه مجزأة وموزعة بين عدة دول أجنبية عنها . وفي مثل هذه الاحوال تحاول كل دولة من الدول - كما هو حال الاقطار العربية - أن تفرض على كل قطر وطنية خاصة . غير أن الروح القومية تسعى إلى تفويض أركان هذه الوطنية المحلية ، وتحارب السيطرة الأجنبية ، وتستهدف تأسيس حكومة اتحادية أو دولة قومية جديدة تضم هذه الوحدات المنقسمة في وطن قومي واحد (١) .

(١) ساطع الحصرى - آراء واحاديث في الوطنية والقومية ، مطبعة الرسالة .
 القاهرة ١٩٤٤ .

مراجع البحث الرئيسة

- ١ — جون ديوى : الديمقراطية والتربية - تعريب الدكتور متى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، راجع الفصل الاول والثانى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٦ .
- ٢ — مؤتمر تدريس العلوم : بحونه وقراراته ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٤٢ .
- ٣ — أبو العلا. عفيفي : المنطق التوجيهي ، القاهرة .
- ٤ — عبد اللطيف شرارة : روح العروبة ، صيدا .
- ٥ — الدكتور جورج كرشنشتاينر : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب : حسين كبه ، البحث الثانى والثالث والرابع والخامس والسادس ، مطبعة التفيض - بغداد ١٩٤١ .
- ٦ — الدكتور خالد الهاشمي : تجديد مناهج إعداد المعلمين في العراق ، صفحة ٩٦-١٠٥ ، دار العلم للعلايين ، بيروت ١٩٤٥ .
- ٧ — ساطع الحصرى : آراء وأحداث في الوطنية والقومية ، راجع صفحة ٤٢-٧ ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ١٩٤٤ .

(8) Chapman, C., Cnunts, G., Principles of Education

(9) Douglass, A.A., Modern Secondary Education, 1938. Chapter VIII, XI, XII, XIII

(10) Inglis, A., Principles of Secondary Education Chapter X .

وظائف لتعليم الثانوى الخاصّة

إن الهدف إذا لم يشفعه انجاز يحققه كان ضرباً من ضروب المثالية الجوفاء
فاذا قلنا : إن من أهداف التعليم الثانوى « تحقيق الكفاءة الاجتماعية » ، وإن هذه
« الكفاءة » لا تتم إلا باعداد الطلاب للمشاركة الفعلية فى حياة الجماعة فيجب
أن تؤدى المدرسة الثانوية عدة « وظائف » خاصة حتى تتحقق الكفاءة
الاجتماعية . فمن هذه « الوظائف » تكوين « العقل الاجتماعى Social Mind
والضمير الاجتماعى » ، أو الوجدان القوي .

وقد ذكر الاستاذ توماس بريكرز فى كتابه « التربية الثانوية »
Secondary Education عشرة وظائف خاصة وهى : متابعة العمل على أن
يكون الطلاب « وحدة منسجمة » ، وتطمين حاجاتهم الأساسية ، العاجلة منها
والآجلة ، واظهار أسس ما فى التراث الرسمى من فعاليات وخبرات ، واكتشاف
أولاعهم وقابلياتهم ، وتنظيم معلوماتهم فى مجموعة من المبادئ والقوانين ،
وإرشادهم الى الدراسات أو الحرف أو المهن التى يصلحون لها ويستفيدون منها ،
وتنويع الدراسة منذ البداية وزيادة هذا التنويع تدريجياً حتى يتفق وحاجات
الطلاب واستعداداتهم وميولهم ، وتكوين الأولاع فى نفوسهم وتوجيهها
لمنفعتهم ، وتربيتهم على الاستقلال الفكرى والبحث العلمى ، والاحتفاظ بهم
حتى يأخذ « قانون العوائد المتناقصة » فى الظهور .

وتمحصر وظيفة المدرسة الثانوية - كما اصطلاح عليها أكثر المربين - فيما يأتى :

- ١ - الوظيفة التكميلية Adjustive Function
- ٢ - الوظيفة الانسجامية Integrating Function
- ٣ - الوظيفة التنويعية Differentiating Function
- ٤ - الوظيفة الاعدادية Propeadeutic Function
- ٥ - الوظيفة الانتقائية Selective Function
- ٦ - الوظيفة التشخيصية والتوجيهية The Diagnostic and Directive Function

وقد شرح الأستاذ الكسندر إنكلز Inglis فى كتابه « مبادئ التربية الثانوية » هذه « الوظائف » الخاصة شرحاً وافياً ، وجعلها مفترضات تربوية تقبل الأخذ والرد ، وتخضع للزيادة والنقصان ، ولم يحسبها « قطعية » ولا « نهائية » .

أولاً - الوظيفة التكميلية :

يعمل السكان الحى ، دائماً وأبداً ، على إثبات نفسه فى نوعين من الفعاليات : فعاليات محافظة ، وأخرى إنشائية . وكلاهما مظهر من مظاهر فعالية الإنسان ، ولا تستقيم الحياة إلا بهما . ويجب أن يتألف منهج الدراسة الثانوية من هاتين الفعالتين ، « فيحافظ » على القيم الاجتماعية الموروثة والمقررة من جهة ، « وينشئ » قima غيرها ، ويبعث فى نفوس الطلاب حب المغامرة فى الحياة والابداع فى العمل من جهة ثانية .

وقد ذكرنا - فى موضع آخر - أن عملية « تحقيق الكفاءة الاجتماعية » لن تتم إلا إذا أعددت الوسائل اللازمة التى يستطيع أن يكيف الطالب بها

نفسه إلى بيئته الخاصة . وقلنا : إن هذه البيئة ليست ثابتة ولا هي مستقرة ، بل نامية ومتطورة . ونقول إن سرعة التبدل الاجتماعي - وخاصة في الغرب - عظيمة جداً بحيث إن ما ينفع الطالب اليوم قد لا ينفعه غداً ، وإن بيئته في الحال قد تختلف عنها في المستقبل بعض الاختلاف . ويرينا سير التطور الاجتماعي أن المؤسسات الاجتماعية تضم - في جيل واحد - مجموعة من القيم المختلفة . فمنها ما تنحدر إليه من ماضٍ سحيق وتستقر فيه بعض الاستقرار وتثبت بعض الثبوت ، ومنها ما تتمشى وحاضره ، ومنها ما تثبت وتستقر ولكن لأمد قصير ، ومنها ما تزول وتندثر أو تبقى وتتحوّر . ويدلنا سير التطور الاجتماعي أيضاً على أن عملية التكيف تدور حول تلك القيم الثابتة ، والمستقرة في حياة الجيل ، وأن التكيف وحده لا يساعد على « تقدم » المجتمع ، بل لابد من تربية الفرد تربية « يستطيع » بها أن يكيف نفسه حسب الظروف والاحوال المتبدلة بعد انتهاء مدة التربية المقصودة . وبعبارة أخرى « أن وظيفة التعليم التكوينية ترمي إلى تكوين استجابات ثابتة ومعايير ومثل عليا مستقرة وقدرة عظيمة على التكيف لمطالب الحياة المتجددة » (١)

ثانياً — الوظيفة الانسجامية :

يحتاج المواطنون في المجتمع الديمقراطي إلى مجموعة كبيرة من المعلومات والخبرات المشتركة تساعدهم على أن يفكروا ويشعروا ويعملوا متسقين متآثرين ، دون أن يؤدي ذلك إلى « تقنينهم » لأن التقنين لا ينفع . ولكي تتجنب المدرسة الثانوية خطر التماثل الكلي في الآراء والافكار أو خطر « التقنين » عليها أن تفرس روح المعاصرة والتجديد في نفوس طلابها ، وأن تعنى بالمسائل

الاصلية لا الفرعية في عملية الانسجام ، وتقدم الأهم على المهم .
 والمدرسة الابتدائية - وأن كانت مسؤولة عن عملية الانسجام الاجتماعي -
 إلا أنها لا تستطيع أن تقوم بها وحدها ، نظراً لخطورة الامر وضيق وقتها من
 جهة ، وحاجتها إلى مفاهيم عامة يستحيل على طلاب المدارس الابتدائية إدراكها
 من جهة ثانية . ولما كانت المدرسة الثانوية تضم أكبر عدد من البنين والبنات
 الذين سيؤلفون أكبر عدد من المواطنين العراقيين المثقفين ، وحيث إن أكبر
 « الآراء » الأساسية وجميع المواطن والمواقف تتكون قبل دور المراهقة
 وأثناءه وبعده فيجب أن تبذل المدرسة الثانوية جهوداً صادقة في سبيل
 « توحيد » الحوزات الاجتماعية والفكرية حول « قيم » اجتماعية معتبرة
 ومقررة . وكيف تستطيع المدرسة الثانوية أن تؤدي هذه « الوظيفة » الخاصة
 والمجتمع العراقي لم يتفق بعد على هذه القيم الاجتماعية ؟ انها تستطيع أن تواصل
 عملية الانسجام الاجتماعي ضمن موازينها الخاصة التي تقررها « ثقافة » الهيئة
 التدريسية فيها وشعور أعضائها بالمسؤوليات والواجبات الملقاة عليها . فهل ينكر
 مثلاً أحد ضرورة « توحيد » العراقيين حول الديمقراطية ، والعدل الاجتماعي ،
 والوحدة العربية ، ومحاربة الاقطاع ، ومكافحة الطائفية والتعصب ، وحول
 تحرير المرأة والقضاء على العطالة واحترام القوانين وما إلى غير ذلك ؟
 وبمجل القول ، يجب على المدرسة الثانوية أن تمنح طلابها ذلك القدر
 المشترك من الآراء ، والعبادات ، والمثل العليا والمواقف ، والمعايير الضرورية
 للتضامن الاجتماعي والوحدة الاجتماعية حتى يستطيعوا أن يعيشوا في سلام
 ودعة واطمئنان ، وما ذلك إلا :

١ - لأن الحياة الحديثة تزداد تعقيداً ، وتتطلب قسطاً كبيراً من
 المعلومات والمعلومات والمثل العليا المشتركة وتعاوناً وثيقاً بين أفراد الهيئة

الاجتماعية . وقد ظهر أن المدرسة الابتدائية تعجز عن القيام بهذه المسؤولية الكبرى .

٢ — وأن تنوع السكان ، من بدو وحضر ، وعرب وأكراد ، ومسلمين ومسيحيين ، ويهود يدعو الى التباين فى التفكير والاهداف ، ويزيد فى الانقسام الاجتماعى لدرجة تصبح عملية الانسجام شاقة وضرورية وخطيرة .

٣ — وأن التباين المتزايد فى المهن والحرف ، وتكثرت الناس بعضهم إلى بعض حول هذه المهن واختلاف مستويات المعيشة قد يزيد فى نشاط القوى العاملة على الانقسام ويدعو الى التفكير فى ضرورة الانسجام .

٤ — وأن اختلاف مستويات الأفراد الثقافية يجعل الشعب فى قبضة المؤامرات الأجنبية والمطامع الاستعمارية ويدعو إلى وضع خطة محكمة لتحقيق الانسجام الاجتماعى بين الافراد .

ثالثاً - الوظيفة التنويرية :

بين الوظيفة الانسجامية والوظيفة التنويرية علاقة كبرى - علاقة تكميلية لا تنازعية قد أوجدتها عوامل الارتباط فى عملية التطور الاجتماعى . ولما كان وجود الوظيفة الانسجامية قائماً على ضرورة تكوين مقدار من التوافق الاجتماعى فى مجموعة متباينة من السكان لتوحيدها واخلال التضامن الاجتماعى فيها فإن « الوظيفة التنويرية » تقوم على ضرورة مراعاة الفروق الفردية والاستفادة منها لتقرير كفاءة الفرد الاجتماعية وتقديم أحسن الخدمات التى يستطيع عليها من حيث هو مواطن منتج ،

ومما يجعل وظيفة التعليم الثانوى التنويرية ضرورية وعملية أمران :
أولهما إن طلاب المدارس الثانوية يختلفون فى قدراتهم الفكرية وفى قابلياتهم

المكتسبة ، وفي أولاعهم ، وعلى المربين أن يدركوا هذه الحقيقة حتى يستهدفوا أعلى مراتب السكال في الكفاءة الاجتماعية . وثانيها أن تنوع أعمال الانسان يتطلب تنويعاً في الفعاليات التربوية داخل المدرسة . وهو عبء يقع جله على عاتق المدرسة الثانوية ، وبمقدار ماله علاقة في عملية التربية المقصودة .

رابعاً - الوظيفة الاعدادية :

تتعلق الوظيفة الاعدادية ، وهي لون من ألوان الوظيفة التكميلية ، بفئة من الطلاب الذين يؤدون مواصلة دراساتهم العالية . وطالما يؤلف هؤلاء الطلاب « أقلية » صغيرة فأننا لا نستطيع أن نجعل « إعدادهم » للدراسة العالية هدفاً مستقلاً من أهداف التعليم الثانوي العامة ، بل نستطيع أن نعدهم « إعداداً » شاملاً في ميدان الكفاءة الاجتماعية والوطنية والقومية بالاشتراك مع غيرهم من الطلاب . وحيث إن هذه « الأقلية » قد صممت على مواصلة دراساتها العالية « الاختصاصية » فإن إعدادها المهني يجب أن يؤجل ريثما تقترب من تلك المرحلة الاختصاصية . ولسنا ننكر على المدرسة الثانوية أن تؤدي وظيفتها « الاعدادية » ، بل ننكر أن يكون « الاعداد » وظيفتها الأولى لا إحدى وظائفها الكثيرة . إن من يعمن النظر في نظام التعليم الثانوي عندنا يجد أن وظيفته تكاد تكون « إعدادية » مجردة وخاصة في مرحلة « الدراسة الاعدادية . » فالمنهج نظري ، لم يوضع إلا ليكون « إعدادياً » بعيداً عن حاجات الطلاب الاساسية ، مما دعا كثيراً من المهتمين في شؤون التعليم أن يحصوه ويعيدوا النظر في أسسه ومبادئه وطرائقه تمهيداً لتجديده .

خامساً - الوظيفة الانتقائية :

إن اختلاف الطلاب في قابلياتهم يعين بعضهم على متابعة دراساتهم

الثانوية والمالية ويعيق غيرهم عن مواصلة لها . إن هذه « الفروق الفردية » تعود إلى الطبع Nature من جهة وإلى التطبيع Nurture من جهة ثانية وكلها تقدم الطلاب في سلم الدراسة احتاجوا إلى قوى عقلية وقابليات خاصة أعظم . فمنهم من يتخلف ، ومنهم من يتقدم . وبكلمة أخرى إن لفيفاً من الطلاب قد يصلون مرحلة دراسية تتناقض استفادتهم منها سلباً وإيجاباً . فلما أن « يتركوا » المدرسة ، وأما أن « يلتحقوا » بمدرسة موازية لها ، وأما أن « ينتقلوا » إلى مرحلة دراسية أرقى منها ، عملاً « بقانون العوائد المتناقضة . » ولن يستطيع التعليم الثانوى أن يحمل من الغبى ذكياً ما دام الاختلاف يعود إلى العوامل الفطرية أكثر مما يعود إلى العوامل الاقتصادية . فإذا كان الأمر كذلك أصبح « الانتقاء » وظيفة ضرورية من وظائف التعليم الثانوى .

ونستطيع أن ننظر إلى « الوظيفة الانتقائية » من ناحيتين مختلفتين مترابطتين : ناحية « الانتقاء بالاقصاء » Selection by Elimination

وناحية « الانتقاء بالتنويع » Selection by Differentiation فالأولى ترمى إلى اقصاء الطلاب الذين يعجزون عن أداء « واجباتهم » المدرسية كما يقررها منهج الدراسة الثانوية . وطالما تستطيع المدرسة الثانوية أن تبرهن على أن هذه « الفعاليات » هي التي يجب أن يتألف منها « المنهج » ، وإنها وحدها تساعد الطالب على أن يبلغ بها مستواه العقلي والثقافى فليس لاحد منا اعتراض . أما إذا لم تستطع المدرسة أن تبرهن على ذلك فيجب تبديلها أو تحويلها أو احلال غيرها محلها .

ومن أجل هذا تحتل دروس اللغة والرياضيات والعلوم ، أو كما تسمى بالدروس التقليدية ، مكاناً « مرموقاً » فى منهج الدراسة الثانوية العراقية ، وتستهنزف الجانب الاعظم من أوقات الطلاب . إن بقاء هذه الدروس

واستمرارها يقومان على نظرية نفسية معروفة وهى : انها تشجذ قوى الطلاب العقلية وتساعدهم على التفكير المنطقي السليم . فمن ألم بها ونجح فيها كان من أصحاب المواهب والقابليات . حتى لقد ذهب بعضهم إلى أن جميع « الصفات العقلية » تستقر فيها . وهى فرضية تستند نفسها الى فرضية أخرى خلاصتها : إن ما يجرى على القابليات العقلية من « تحسين » أثناء عمليتى التعلم والتعليم يمكن « نقله » Transfer إلى دروس أخرى والاستفادة منه . إن هذه النظرية فى « انتقال التدريب » Transfer of Training لم تعد مقبولة كما هى بل أصبحت مقيدة بشروط . فلا تستطيع الدروس التقليدية أن تهى « تدريباً » كافياً ، ولا أن تسبب « انتقالاً » مطلقاً .

أما الناحية الثانية من « الوظيفة الانتقائية » فتؤكد على « الانتقاء بالتوزيع » ، وترى أن اختلاف الافراد فى القابليات والاولاع وطبيعة المؤثرات الاجتماعية لا تظهر فى مجموع الصفات العقلية حسب « بل فى كل واحدة منها . فيجب أن تدرب هذه الصفات العقلية الخاصة جماء تدريباً يوافق كل واحدة منها ، وأن يفسح لها فى المجال لان تعمل وتبتكر حتى ينال المجتمع من الفرد أحسن ما يستطيع عمله . وبتميز نفسي ، يفترض علم النفس ان صفات عقلية مختلفة توجد عند أفراد مختلفين فى درجات متفاوتة . وعلى المدرسة أن تجعل ذلك نصب عينيها - حينما توضع مفردات المناهج الدراسية . ويتعبير اجتماعى ، يفترض علم الاجتماع أن درساً ما أو عدة دروس لا تستطيع أن تفرض سيطرتها السكائية على مناهج الدراسة الثانوية . وما دام المجتمع العراقى قد أعد مدرسة ثانوية مجانية ، الاصل فى فعاليتها أن تكون ملائمة لقابليات الطلاب المختلفة وأولاعهم الكثيرة فينبغى أن نميز بين ما يستطيع أن يعمل الطلاب وما يرغبون فيه . فان احتاج أحدهم مثلاً أن ينمي قابلية خاصة فى درس

من الدروس ، وأن يكون ولوعاً فيه ، وكانت له قابلية أو قابليات أخرى في دروس غيرها فلا بد من « التمييز » Discrimination بين ما يستطيع الطالب عمله وما يرغب فيه . أما حرمانه من التمتع بفرض التعليم الثانوى حرماناً كلياً فلا مبرر له وإن كانت قابلياته قليلة وولعه أقل في تلك الدروس التقليدية المرموقة .

سادساً - الوظيفة التشخيصية والتوجيهية :

إن الوظيفة التشخيصية والتوجيهية ناحية من فواحي الوظيفة التكوينية ، وترتبط بالوظيفتين الانتقائية والتنويمية كل الارتباط . إن من مستلزمات المصلحة الاجتماعية والفردية أن يعمل كل فرد وفق قابلياته الخاصة وإلى الحد الذى يستطيع عمله ، وإن من مستلزمات التربية الحديثة أن تجهز المدرسة الثانوية جميع الطلاب بخبرات كثيرة ومتنوعة ، وتواصلهم بفعاليات المجتمع المختلفة ، وتكشف قابلياتهم وأولاعهم ، وترشدهم وتوجههم جسمياً وعقلياً وخلقياً ومهنياً حتى يؤدوا أحسن الخدمات الاجتماعية .

إن أولى واجبات المدرسة الثانوية إذن : تدريب الطلاب على تلك الاعمال التى يرغبون فيها والتى سيقومون بها على كل حال تدريباً جيداً . ولرب سائل يقول :

ما الفعاليات التى قد يقوم بها هؤلاء الطلاب فى حياتهم اليومية ؟ وما الفعاليات التى يحتاجون إليها ويرغبون فيها ؟ وما الطرق التى نستطيع بها أن نجعل الطالب يتعلم الشيء الذى سيقوم به على كل حال تعليماً جيداً ؟ هذا ما سنجيب عنه فى موضع آخر من هذا الكتاب .

مراجع البحث الرئيسية

1 — Briggs, Thomas, H., Secondary Education Chapters : XIII, XIV. New York, 1937

2 — Inglis, Alexander, Principles of Secondary Education, P. 375 +

من القرون، وأن يتجهون ولو لم يكن في ذلك إلا لتأهيلهم إلى العمل في
الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها من المهن التي تتطلب
الثقافة، وهذا هو الغرض من التعليم الثانوي في جميع
البلدان المتقدمة.

1 — Briggs, Thomas, H., Secondary Education
Chapters: XLII, XLV, New York, 1937
2 — Inglis, Alexander, Principles of Secondary

القسم الثاني

التعليم الثانوي المقارن - تمهيد

التعليم الثانوي في إنكلترة

التعليم الثانوي في فرنسا

التعليم الثانوي في الولايات المتحدة

التعليم الثانوي

في

انكلترة - فرنسا - الولايات المتحدة

تمهيد

إن دراسة أنظمة التعليم الثانوي في الاقطار الغربية التي قد سبقتنا في الميدان الثقافي والاجتماعي والاقتصادي دراسة علمية دقيقة تساعدنا كثيراً على تفهم نظام التعليم الثانوي عندنا وتمحيصه وتحسينه واصلاحه وذلك في وجوه كثيرة منها :

أولاً - إن هذه الدراسة قد تظهر فروقاً أساسية بين نظامنا الثانوي وأنظمة البلاد الاخرى تدعو إلى البحث والتأمل .

ثانياً - إن هذه الدراسة قد تلمن عن مواطن الضعف في مدارسنا الثانوية ، وتكشف عن نواقصها وعيوبها فنعمل على تجنبها إن كنا فيها ، ونحافظ على انفسنا من الوقوع فيها ان كنا بعيدين عنها .

ثالثاً - وقد تظهر مواطن القوة في مدارسنا الثانوية ، فيزداد تقديرنا واعجابنا بنظامنا الثانوي ، ونعمل على الاعتزاز بأسسه ومبادئه ونصونها من التدني وسوء التطبيق .

رابعاً — وقد تدفعنا إلى بحث مشاكل التعليم الثانوى العامة التى تشترك فيها جميع أنظمة التعليم الثانوى والتى قد تعذر حلها ، وبذلك يتعاون المربون كافة على دراستها ووضع الحلول المناسبة لها .

ونحن إذا ما درسنا أنظمة التعليم الثانوى فى كل من انكلترا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية ، ووضعنا نصب أعيننا النقاط السالفة الذكر ، ودرسنا الاحوال التى تكتنف كل قطر من هذه الاقطار - استطعنا أن نستفيد من هذه الدراسة فى اصلاح أو تحسين مدارسنا الثانوية الآخذة بالازدياد والتوسع والتنوع ، واستطعنا أن نتجنب الاخطاء والاطار التى وقعت بها أمم غيرنا ، فنتعظ ونستفيد . أضف إلى هذا ، ينبغى أن تكون دراستنا متصلة غير منقطعة . إذ تجرى فى كل قطر من هذه الاقطار ، وفى غيرها ، تبدلات سياسية واجتماعية كبرى تتناول أنظمة التعليم الثانوى وتؤثر فيه . إن كل تبدل اجتماعى يترك آثاره فى المدرسة الثانوية . والمدرسة الثانوية تعكس علينا المثل العليا والاهداف العامة التى تسيطر على كل نظام اجتماعى . « ان المدرسة الابتدائية فى شعب ديمقراطى قد تشبه المدرسة الابتدائية فى دولة اوتوقراطية شهماً عظيماً » كما يقول الدكتور جورج كلونتس G.S Counts « ولكن المدرسة الثانوية فى مجتمع ديمقراطى ينبغى أن تختلف فى شكلها وروحها عن المدرسة الثانوية فى دولة اوتوقراطية كل الاختلاف . »

لقد زار أس . أ . كورتيس S.A. Courtis أحد الربين الامريكين خمسة أقطار أوروبية بغية الوقوف على أنظمة التعليم فيها فكتب : « إن مدارس كل قطر من هذه الاقطار الأوروبية الخمسة تعكس علينا أفكار ذلك القطر وتقاليده . ولا نستطيع أن نتفهم عمل هذه المدارس ونفسرها تفسيراً صحيحاً إلا فى حدود تلك الثقافة التى وجدت من أجلها ... والتقاليد والنظام الطبقي

قوتان مسيطرتان على هذه الثقافة المتجانسة - نوعا ما - في كل قطر من هذه الاقطار . ويصبح واجب التربية الاول هو تفسير هذه الثقافة المتجانسة إلى الفتيان والفتيات حتى تصل بهم إلى مرحلة الانسجام الاجتماعى . وهكذا يجب على الزائر أن يلاحظ ويفكر ويفسر القضايا التي تبدو أمامه في حدود الآراء والافكار الخاصة في كل قطر ، وفي حدود العادات المختلفة وذلك قبل أن يدعى بأنه قد فهم هذه النظم التعليمية وألم بها . (١)

وبالرغم من تفاوت الاقطار الغربية في أنظمة الحكم والتقاليد والعادات والمثل العليا فإننا نستطيع أن نتعلم أشياء وأشياء من دراستنا لانظمة التعليم « القومية » National فيها ، وخاصة التعليم الثانوى . فلقد أخذت هذه الاقطار وخاصة انكلترة وفرنسة والولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى تعنى عناية متزايدة في شؤون التعليم الثانوى ، تعنى في تطبيق مبدأ « تكافؤ الفرص التعليمية » Equality of Educational Opporntnities ، أى تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين البنين والبنات ، وفي توضيح الاهداف العامة والوظائف الخاصة ، وتحديد المناهج الدراسية ، وتدريب الطلاب على « الحكم الذاتى » Self-Government ، وجعل التعليم الثانوى أكثر ديمقراطية . ولقد سبقت الولايات المتحدة غيرها في هذا المضمار ، فجلت مدرستها الثانوية واحدة مجانية عامة مختلفة ، تقوم بسد حاجات الطلاب الاساسية ، وتراعى فروقهم الفردية ، وتكيفهم إلى مطالب الحياة الصناعية الامريكية الصاخبة . ثم لحقت بهاروسية ، ثم انكلترة في قانون معارف سنة ١٩٤٤ ، وفرنسة في الآونة الاخيرة . مع العلم بأن انكلترة وفرنسة لم تستطعا التحرر من عبء التقاليد الموروثة ، فما زالتا تقولان : إن التعليم الثانوى ، وخاصة العلمى

Academic ، وقف على الصفوة المختارة من الطلاب والطالبات .

والكل أمة نظام تعليمي « قومي » يميزها عن غيرها ، ويستند إلى مقوماتها وخصائصها . ولما كانت هذه الامم تختلف الواحدة عن الاخرى ، في قليل أو كثير ، صعب تعريف نظام التعليم الثانوي القومي تعريفاً جامعاً مانعاً . فقد تشترك في خصائص عامة ، وقد تنفرد في غيرها مما يجعل وجود مقياس مشترك واحد صعب المنال والتطبيق . وبالرغم من هذه الصعوبات الظاهرة فقد حاول كثير من المربين أن يصطلحوا على مقياسٍ أو أكثر يقيسون بها أنظمة التعليم الثانوي القومية .

فاذا درسوا الموضوع من الناحية الادارية أصبح نظام التعليم قوميًا متى ما كانت تديره سلطة إدارية مركزية Central Administrative Authority فتشرع القوانين وتضع التعليمات ، وتقرر المناهج ، وتحدد الساعات ، وتدير الامتحانات ، وتعين طرائق التدريس الخ ... ونظام التعليم في فرنسا أقرب مثال على ذلك . غير أن هذا المقياس لا ينطبق تماماً حتى على فرنسا نفسها ، فإن قسماً من التعليم المهني والحرفي لا يخضع الى الادارة المركزية ، وهي وزارة التربية الوطنية . وعند تطبيق هذا المقياس المقترح على نظام التعليم في انكلترا نجد أن انكلترا لا تملك نظاماً تعليمياً « قومياً » بالمعنى المتقدم الذكر (الاداري) لتعدد أنواع المدارس فيها واستقلالها في وضع المناهج وطرق التدريس ، وتعدد الهيئات الرسمية والمحلية (المركزية واللامركزية) والخيرية والثقافية التي تتولى إدارة التعليم وتشرف عليه وتنفق . فليس لوزارة المعارف الا حق الاشراف والتوجيه ، لا كما هو معروف عندنا . وكما ان هذا المقياس لا ينطبق على نظام التعليم في انكلترا فإنه لا ينطبق أيضاً على أنظمة التعليم في الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي وألمانية كل الانطباق .

وقد حدا هذا النقص في تطبيق هذا المقياس ببعض المربين الى التفكير في وضع مقياس آخر ، فأرادوا أن يكون المقياس الجديد : مدى سيطرة المثل القومية العليا National Ideals على جميع أنواع الدراسات مهما كان نوع السلطة الادارية المركزية . ولو دققنا ملياً في هذا المقياس لوجدناه يعجز أن يكون مقياساً صحيحاً أيضاً ، نظراً لأن المثل القومية العليا تستطيع أن تعينها وتقررها سلطة مركزية لأغراض تربوية ، كما حدث في كل من ايطالية والمانيه واليابان وما هو حادث في الاتحاد السوفياتي وفرنسة ، وتستطيع أن تعينها وتقررها سلطة إدارية لا مركزية كما هو معروف في أنكلترة والولايات المتحدة وهكذا يظهر أماننا بمقياس آخر نقيس به أنظمة التعليم القومية . فنظام التعليم يكون قومياً حقاً إذا ما كان متدرجاً ومنسقاً وموصولاً ومتكافئاً في فرصه التعليمية - نظاماً مجانياً عاماً تنفق عليه الأمة أو الدولة من ميزانياتها العامة . ولا ينطبق هذا المقياس إلا على نظام التعليم في الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي من الدول الكبرى .

ويعرف الاستاذ كاندل Kandel في كتابه « التربية المقارنة » نظام التعليم القوي بأنه ذلك النظام الذي يقدم فرصاً تعليمية مجانية ومتساوية إلى جميع الطلاب والطالبات مراعيًا في ذلك قابلياتهم وأستعداداتهم ، على أن تسيطر عليه بعض الاهداف العامة . وينكر هذا التعريف - كما هو واضح - أهمية السلطة المركزية . أما إذا أردنا أن نضع مقياساً تربوياً نقيس به نظامنا التعليمي فيجب أن يستند هذا المقياس الجديد الى فرضية أخرى ، وهي ان التعليم وظيفة من وظائف الدولة حتى يكون نظامنا قومياً . وهو :

يكون نظام التعليم قومياً متى ما كان متدرجاً ومنسقاً Co-ordinated وموصولاً Articulated - نظاماً « مركزياً » مجانياً بهي ، فرصاً تعليمية

متساوية الى جميع الطلاب والطالبات تتناسب وقابلياتهم وميولهم وحاجاتهم .
القوى الجديدة :

تجرى الآن أعظم التبدلات التعليمية في نظم التعليم الثانوى في أقطار عدة ، وتعمل قوى كثيرة على تجديدها ، وتنظيمها حتى تسائر مطالب الحياة الجديدة المتبدلة . وفي كل من انكلترا وفرنسة والولايات المتحدة حركات مستمرة تستهدف وضع التعليم الثانوى على اسس ديمقراطية عادلة (١) . ويعود ذلك إلى أسباب سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية ونفسية :

أولا — فمن الناحيتين السياسية والاجتماعية نجد أن توسيع مفهوم الديمقراطية ، وانتشار الروح الديمقراطية التى تنشئ المساواة فى الفرص ، وتهدف تحقيق العدالة الاجتماعية ، وظهور « رجل الشارع » قد جعلت المربين يطالبون بتطبيق « مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية » . إن هذه المساواة فى الفرص التعليمية من واجبات كل دولة ديمقراطية . وهى « الفارق الوحيد بين الديمقراطية والاستبداد . حيث لا توجد مساواة لا توجد ديمقراطية » . وعليها ان تساوى بين الافراد على قدر ما لديهم من قابليات ومواهب حتى يستطيعوا ان يبلغوا اقصى مراحل الاستفادة من استعداداتهم ، ويتخطوا جميع الفوارق الاجتماعية التى كانت تمنع أكثرهم من التعليم . وينبغى أن لا تستأثر به « طبقة » دون أخرى . فالتعليم حق ، يجب أن ينال كل فرد نصيبه منه . وقد عملت الولايات المتحدة بهذا المبدأ (تكافؤ الفرص التعليمية)

(١) فى انكلترا قانون المعارف لسنة ١٩٤٤ الذى قد أحدث ثورة تربوية عظيمة ، وفى فرنسة انجزت اللجنة الوزارية لاصلاح التعليم اعمالها التى شرعت بها فى شهر تشرين الثانى ١٩٤٤ ، ورفضت تقريرها فى ١٩ حزيران سنة ١٩٤٧ الى وزير التربية الوطنية لوضع لائحة به وتقديمها الى مجلس الامة

منذ زمن طويل ، وحسبته عماد التربية الديمقراطية ، كما عملت به انكلترة أخيراً في « السكتاب الابيض » ، فقررت ان الدخول في المدارس الثانوية يقوم على أساس قابلية الطالب لا على أساس دخل الفرد .

ويظهر تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية « في انكلترة في الغاء الاجور المدرسية ، والمساواة في سويات المعلمين ، وتنويع المدارس الثانوية تنويعاً يلائم أنواع الطلاب وقابلياتهم مع الاحتفاظ بقدر من « الثقافة العامة » . إن عدم « تنويع » الدراسة الثانوية في الماضي قد اضر بكثير من الطلاب والطالبات وكان مدعاة لفشلهم . وقد أوصت اللجان الانكليزية التربوية ، وبضمنها لجنة نوروود Norwood تعميم مجانية التعليم الثانوى حتى يسهل انتقال الطلاب من دراسة إلى أخرى ، واوصت ان تتعادل المدارس الثانوية الأخرى وتصبح في مستوى واحد . وقد كثر النقاش في انكلترة حول مجانية التعليم مما اضطر اولياء الامور ان يعينوا لجنة لدراسة هذا الموضوع . فكانت لجنة اللورد فلمنك Fleming وقد اقرت اكثرية هذه اللجنة مبدأ المجانية في التعليم الثانوى ، وأكدت على ان التعليم الثانوى حق للجميع ، ونافع للجميع ، وليس لفرد دون آخر ، ولا لطبقة دون أخرى ، ولا يجوز ان يكون الفقر حائلاً بين الطالب والمدرسة التي توافق استعداده العقلي . اما الاقلية فقد قالت إن « الغاء المصروفات المدرسية جملة ورفعها عن كاهل الاغنياء والفقراء على السواء مسألة اجتماعية تدخل في اختصاص الحكومة اكثر مما تدخل في اختصاص الباحثين في شؤون التعليم » .

ثانياً — إن شدة التنافس الاقتصادي في الميدان الداخلى والخارجي ، اى منافسة الانتاج بعضه مع بعض قومياً وعالمياً قد أولد رغبة شديدة عند الدول في وجوب اعداد الافراد إعداداً ثقافياً ومهنيكاً تاماً ، للقيام بواجباتهم

الاقتصادية والتجارية من حيث هم منتجون ومستهلكون ، ليكونوا « مواطنين » صالحين وعمالا ماهرين . وحيث ان المدرسة الابتدائية لا تستطيع أن تقوم بهذه المسؤوليات اقتضى ذلك تعدد سن الدراسة ، واثراء المناهج من جهة ، واصلاح المدارس الثانوية من جهة ثانية .

ثالثا - ولما كان الفرد خاضعا لجميع المؤثرات الخارجية فلا يمكن أن يتقدم نموه الجسمي والاخلاقي والعقلي والفني كثيرا في مرحلة الدراسة الابتدائية الالزامية ، وهي كما لا يخفى سنوات قصيرة ، كما ان نموه لا يتقدم تقدما محسوسا في نظامنا التعليمي الحاضر . ولذلك وجب توسيع مدى فرص التعليم ، ولا سيما وان علم النفس الحديث الذي يدرس الفرد من الطفولة إلى دور الرجولة يعد التعليم عملية مستمرة تستغرق جميع حياة الانسان .

ثم ان دراسة الفروق الفردية ، ودراسة اسباب فشل الطلاب في المدارس الثانوية وتأخرهم قد وجهت أنظار المسؤولين الى وجوب إعادة النظر في اسس التعليم الثانوي ومبادئ وطرائقه ، بغية القضاء على عوامل الرسوب والتأخر ، وجعله تعليما متنوعا ، على ان لا يعيق هذا التنوع عمل المدرسة في تزويد المراهقين والمراهقات بثقافة مدرسية « عامة » .

التعليم الثانوي في انكلترة

إن الفرد نقطة الابتداء والانتها في التربية الانكليزية ، فهدفها تنمية « الاخلاق » Character وعمادها الرياضية والالعب Sports ، ووظيفتها تقوية المبادئ الديمقراطية . وقد أدى ذلك إلى أن تكون الادارة لامركزية ، والمناهج متبدلة مرنة ، والطرق التعليمية تسير على مبدأ « الفعالية » Activity وتهتم التربية الانكليزية في تنمية الاخلاق ، والاستقلال في التفكير ، والاعتماد على النفس ، والمغامرة في الحياة ، وتكوين الضبط الذاتي ، وتحترم شخصية الفرد ، وتعنى بالادب ، وتعزز بالتقاليد .

ومع ان الانكليز يدركون أن الحياة الاجتماعية تحدث فيها تبدلات مستمرة بواسطة المخترعات الحديثة ، وأن النظرية التربوية يجب أن تتطور وتتغير إلا أنهم لا يحددون تبدلات سريعة في انظمتهم التعليمية كما تعمل بعض الامم ، بل يفضلون الاصلاح البطيء .

وفيما يأتي وصف شامل لاهداف التربية الانكليزية كما جاء في كتاب « اقتراحات المعلمين » Suggestions for Teachers الذي أصدرته وزارة المعارف الانكليزية سنة ١٩٣٧ : « إن الغرض من التعليم الابتدائي هو تكوين السجية وتقويتها وتنمية عقليات الاطفال وذلك بالاستفادة من سنوات الدراسة أحسن استفادة ممكنة ، ثم مساعدة الاولاد والبنات كي يعدوا أنفسهم حسب حاجاتهم المختلفة للاشتغال في الحياة عملياً وفهنياً . وعلى المدرسة أن

تنمى عادات الملاحظة والمحكمة السليمة والتفكير الواضح عند الطفل ، بحيث يتعرف على حقائق الطبيعة وقوانينها ، كما عليها أن تثير ولعه فى المثل العليا للانسان وفى الاعمال الباهرة التى قام بها البشر .. وأن تعرفه بأداب أمته وتأريخ بلاده وتكسبه قوة التعبير عن أفكاره باستعمال لغته .. وأن تنمى فيه ذوقاً للقراءة الجيدة وذلك بعد ادراك حدود معرفته ... وأن تربى فيه حب كسب المعرفة بعد تركه المدرسة ... وأن تشجع إلى أقصى درجة ممكنة فعالية الاطفال الطبيعية واستعمال اليد والعين فى الاشغال العملية والتعليم اليدوي ...

« ومن واجبات المدرسة المهمة العرضية اكتشاف قابليات الطلاب ومواهبهم ... على قدر الامكان بحيث يستطيع أصحاب المواهب أن ينتقلوا بالسن المعينة إلى المدارس الثانوية ليستطيعوا الحصول على أكبر نفع ممكن من التربية المعطاة لهم هناك . ومع أن فرص المعلمين قصيرة فهم يستطيعون عمل الشيء الكثير فى وضع أسس الاخلاق والسلوك - بواسطة المثال والتأثير الحسن ، وباستعانة بالانضباط الجيد الذى يجب أن يسود الجو المدرسى ، وأن يفرسوا فى الطلاب عادات العمل وضبط النفس والثبات أمام المشاكل بشجاعة ... ويعلموهم احترام كل ما هو نبيل والاستعداد للتضحية ، وأن يعملوا جهدهم فى سبيل الطهارة والصدق ، وعليهم أن ينموا فيهم حساً قوياً للواجب ، وأن يفرسوا فيهم مراعات غيرهم واحترامهم . ويجب أن يصبح هذا أساس الغيرية التى هى عماد الاخلاق الجيدة ، وان تنمى فى الوقت نفسه روح الجماعة فى المدرسه ولا سيما فى ساحات الالعاب ، وحب الانصاف فى اللعب واخلاص الواحد للآخر ، وهذا هو الاساس فى الوصول إلى هذه الغايات . كما يجب أن تبذل المدرسة جهدها فى الاستعانة بالآراء ، وأن ترغبهم فى ذلك ليتعاون البيت مع المدرسة ، وتشجع جهودها ليمكن الاطفال من الوصول إلى النمو التام

فى الشخصية ليصبحوا أعضاء آنافعين مستقيمين فى المجتمع الذى يعيشون فيه ، وأبناء نجباء للبلاد التى ينتمون إليها .

تلك هى مجمل الاهداف العامة للتربية الانكليزية . أما أهداف التعليم الثانوى الخاصة فقد تطرقنا إليها عرضاً بصورة موجزة فى فصل سابق ، وسنبحثها بشكل مفصل ، وذلك عند دراستنا لأنواع المدارس الثانوية . أما إدارة المدارس فعلى أنواع كثيرة ، وسيجد الطالب لأول مرة صعوبة فى تفهم نظام التعليم فى انكلترة ، ولكن هذه الصعوبة ستدلل بالشرح والتوضيح ، والاقتصار على ذكر الالهم النافع ، وكثيراً ما وجه بعض المربين انتقادات كثيرة إلى نظام التعليم الانكليزى ، من بريطانيين وأجانب ، منهم الاستاذ توماس بريكز Briggs أستاذ التعليم الثانوى فى « كلية المعلمين » فى جامعة كولومبية (نيويورك) سابقاً . حيث قال : إن نظام التعليم الابتدائى والثانوى فى انكلترة مضطرب ، لأنه معقد وغير متناسق ومتناقض فى أكثر أشكاله وأنواعه . ونظام هذه طبيعته لا بد وأن يستدعى وضع قوانين وأنظمة وتعليمات كثيرة ، محلية وغير محلية تفرض سيطرتها عليه من قريب أو بعيد . لقد ذكر أحد البريطانيين ان عدد الافراد الذين لهم المام تام بالقوانين والانظمة المدرسية التى قد ظهرت فى انكلترة ، أو حتى الافراد الذين لهم معرفة بسيطة بها قليلون جداً .

ومع وجود هذا الاضطراب وهذا التعقيد فى نظام التعليم فللانكليز نظام قومى يتناسب هو وتقاليدهم ، وخصائصهم القومية . وهم يعلمون ما فى نظامهم من غموض واضطراب ، ولكنهم جادون فى اصلاحه . ولقد أشار إلى هذا المربي الانكليزى الشهير سيريل نوروود Cyril Norwood حيث قال : إن نظام التعليم فى انكلترة لا يقوم على منطق ، وليس فيه تناسق ، إذ لم يفكر

فيه المشرعون أو السياسيون ويفرضوه على الأمة فرضاً. إلا أنه في الوقت نفسه لم يأت عرضاً، وإنما قد انبثت من حاجات الأمة العملية. وهو الآن مرتبط بالحياة القومية كل الارتباط. ولا يستطيع أحد أن يتفهمه دون أن يفهم التاريخ القومي الانكليزي، لانه نتج الخلق القومى National Character - هذا الخلق الذى كان من احدى خصائصه قدرته على أن يخرج التسوية غير المنطقية من حيزها النظرى إلى حيزها الواقعى التطبيقي، أى أنه لا يعطى للنواحي النظرية أهمية كبرى ... » (١)

المدارس الثانوية

تطلق كلمة « ثانوى » Secondary فى انكلترا على عدة مدارس متنوعة تلى الدراسة الابتدائية، ففيها مدارس « الخاصة » Pub lie schools « والخصوصية » الاهلية Private والرسمية County schools. فمن الاولى هارو، وايتون، وركبي، ومن الثانية المدارس المذهبية أو الطائفية Denominational schools، وتسمى أحياناً المدارس الكنيسية Church وتدخل فيها المدارس الثانوية العامة Grammar schools، ومن الثالثة المدارس الثانوية التى تؤسسها وتنفق عليها « سلطات التعليم المحلية » Local Education Authority وتسمى المدارس الحديثة.

والمدارس الثانوية فى انكلترا إما أن تكون مستقلة كل الاستقلال عن تدخل السلطات المركزية والمحلية كمدارس « الخاصة » وأما أن تقوم بتأسيسها سلطات التعليم المحلية فتصبح شعبية عامة، وإما أن تكون « خصوصية » - طائفية أو غير طائفية - خاضعة للسلطات الحكومية بعض الخضوع. وتقسم

(1) Priggs, T., Secondary Education, P. 4—5.

المدارس الثانوية من حيث ماليتها إلى ثلاثة أقسام أيضاً : فهي إما أن تكون « مستقلة » فلا تتسلم مساعدة « مالية » من وزارة المعارف أو السلطات المحلية ، وإما أن تؤسسها سلطات التعليم المحلية فتسمى Maintained ، وإما أن تكون « مساعدة » Aided ، وعندئذ تصبح ميزانيتها متكونة من الأجور المدرسية والهبات الخيرية ومساعدة وزارة المعارف المالية أو سلطات التعليم المحلية ، أو من كليهما معاً .

وإذا ما قارنا - وخاصة قبل قانون المعارف لسنة ١٩٤٤ - بين المدارس الثانوية الانكليزية والامر بكية - نجد أن الاولى تقوم على أساس « التنظيم العملي » Functional Organisation ، بينما تقوم الثانية على أساس « التنظيم الموحد » Unitary Organisation . فالتنظيم العملي الانكليزي - كما يقول المربون الامر بكيون - غير ديمقراطي ، ويؤدي إلى تقسيم الطلاب ، وهم في الحادية عشرة من أعمارهم أو الثانية عشرة ، إلى جماعات متعددة ومتميزة . كما أن تقرير مصيرهم المهني وهم في هذه السن يؤدي حتماً إلى تحقيق « القدرة الاجتماعية » ، أي إلى ابقائهم ضمن « طبقتهم » التي نشأوا فيها دون أن يكون أمامهم مجال يحصلون فيه على ثقافة عامة في مدرسة ثانوية واحدة ، ويساعدتهم على أن يشقوا طريقهم في الحياة ويتخطوا الحدود الاجتماعية التي ضربت حولهم . تدخل السلطات الحكومية :

كان من الصعب جداً إن يقال : إن في انكلترة نظاماً تعليمياً واضح المعالم قبل ١٩٠٠ . فقد قام فيها وفي ذلك الوقت نظامان تعليميان عاشا جنباً إلى جنب : نظام تعليمي ابتدائي مجاني « لاطفال الفقراء الكادحين » Children of the Labouring Poor يستطيعون بعد الانتهاء منه مواصلة دراساتهم

فى مدارس ابتدائية عالية ، ونظام تعليمى ثانوى خاص لآبناء وبنات « الطبقات الراقية » Better Classes . والحقيقة ان التعليم الثانوى فى انكلترة لم يشرع فى تأسيسه شروعا جديا إلا بعد صدور لأئحة التعليم من البرلمان الانكليزى سنة ١٩٠٢ ، فقامت سلطات التعليم المحلية بتأسيس مدارس ثانوية من جهة ، وبأعانة المدارس الثانوية القديمة من جهة أخرى .

ويعد قانون فيشر سنة ١٩١٨ The Fisher Act of 1918 من القوانين الهامة فى التعليم الثانوى الانكليزى . فلقد اقترح على سلطات التعليم وضع نظام تعليمى ثانوى قويم يتناول تربية جميع الأفراد الذين يستطيعون الاستفادة من بقائهم فى المدارس ، واقترح تأسيس مدارس تلى الدراسة الابتدائية وطالب السلطات التعليمية أن تهىء « دروسا عالية للطلاب البالغين فى السن أو الأذكىاء » فى المدارس الابتدائية نفسها ، فتأسست فى بعض أقسام انكلترة مدارس سميت بالمدارس الابتدائية العالية ، واقترح إلغاء الاجور المدرسية ، وتقديم المساعدات المالية للطلاب المعوزين من خريجي المدارس الابتدائية الذين يرغبون فى متابعة دراساتهم الثانوية .

ومن الأمثلة الأخرى على مدى تأثير السلطات المركزية فى التعليم الثانوى وتوجيهه هو « تقرير هادو » عن « تربية المراهق » Education of the Adolescent الذى وضعته « اللجنة الاستشارية سنة ١٩٢٦ . ويعد هذا

التقرير نقطة تحول فى تاريخ التعليم الثانوى فى إنكلترة . فقد اقترح أن تسمى الدراسة التى تلى السن الحادية عشرة دراسة ثانوية ، وأن تؤسس انواع مختلفة من المدارس الثانوية لتساير حاجات المتعلمين الكثيرة ، وأن ينقل الطلاب فى السن الثالثة أو الرابعة عشرة من دراسة الى أخرى إذا اتضح ان هذا الانتقال يعود عليهم بالنفع ، وأن يمتد التعليم الإلزامى الى الخامسة عشرة من

العمر . وقد ترك هذا التقرير أثراً عظيماً فى التعليم الانكليزى مدة طويلة ، وقامت كثير من سلطات التعليم المحلية - تساعدها وزارة المعارف - باعداد ما يلزم للطلاب الذين أتموا دراستهم الابتدائية فى الحادية عشرة من عمرهم ويرومون مواصلة دراساتهم فيها . إلا أن صعوبات كثيرة حالت دون تطبيق أكثر مقترحات « هادو » ، وأعظمها الصعوبات المالية . والخلاصة ان هذا « التقرير » قد استعرض حالة المدارس الثانوية ، فأقر قسمًا منها وحوار القسم الآخر ، واقترح تأسيس مدارس « مركزية » Central ومدارس ابتدائية عالية Senior ، ورفض رفضاً باتاً فكرة التفريق بين التعليم الابتدائى والثانوى على أسس اجتماعية طبقية .

قانون ١٩٤٤ :

تلك هى حال التعليم فى انكلترة قبل صدور قانون المعارف لسنة ١٩٤٤ The Education Act of 1944 . أما اليوم فقد تغير مفهوم التعليم الثانوى كثيراً ووضع على أسس جديدة . فبعد أن كانت « المدرسة الثانوية » وفقاً على عدد ضئيل من الطلاب المتفوقين ، يدرسهم جماعة من المدرسين فى أبنية جميلة ، تحيطها غابات وساحات واسعة ، وفى صفوف صغيرة ، ينتمون إليها بالمسابقة ، ان كانوا فقراء ، وبالأجور ان كانوا أغنياء أصبحت الدراسة الثانوية حقاً عاماً لجميع الطلاب لا امتيازاً لصفوة مختارة منهم ، وأصبح الفتيان والفتيات يتمتعون جميعاً ، ولأول مرة فى تاريخ انكلترة وويلز ، فى دراسة ثانوية مجانية بعد السن الحادية عشرة من العمر . فقد أقر قانون معارف سنة ١٩٤٤ وجوب انتقال طلاب المدارس الابتدائية وطالباتها الى دراسة تامة تتفق وحاجاتهم . وإذا كان الماضى قد أعطى معنى خاصة وضيقاً للدراسة الثانوية

فى الكثيرة ، فان المستقبل قد أعد مدارس ثانوية متنوعة ، ودروساً متنوعة تلائم حاجات المتعلمين المتزايدة . وستتمتع هذه المدارس الثانوية الجديدة بالفوائد التى كانت تتمتع بها المدارس الثانوية نفسها - تتمتع فى أبنيتها وعظماها وكفاءة مدرسيها والعابها وأقسامها الداخلية .

ان التبدلات الاساسية التى جاء بها قانون معارف سنة ١٩٤٤ حول التعليم الثانوى تتلخص فيما يأتى (١) :

١ - يجب أن يتمتع كل طالب سوى قد أتم الحادية عشرة من العمر بتعليم ثانوى مجانى .

٢ - يصبح التعليم الزامياً (من ١٢ - ١٥) ابتداء من اول نيسان ١٩٤٧ لجميع الطلاب والطالبات .

٣ - ينبغى أن تكون المدارس الثانوية منفصلة عن المدارس الابتدائية .

٤ - ينبغى أن تتوفر فى كل مدرسة ثانوية (فى أبنيتها وسوية مدرسيها ، وحجم الصف) شروط معينة (٢) ، سواء أكانت هذه المدرسة تديرها سلطات التعليم المحلية أم هيئات أهلية .

٥ - تقدم وزارة المعارف مساعدات مالية إلى المدارس الثانوية الاهلية حتى تنهض إلى المستوى الذى قد أقره القانون .

٦ - تعد كل سلطة تعليمية محلية ، مسؤولة عن إدارة المدارس الابتدائية والثانوية الواقعة فى منطقتها .

(1) The New Secondary Education, Ministry of Education, Pamphlet no.9.P.10 H.M.S.O., London, 1947

(2) Standard Construction for Schools, (Post-War Building Studies no. 2), 1944.

إن هذا الإصلاح التربوي الشامل فى جهاز التعليم الذى قد أقره مجلس العموم البريطانى أثناء الحرب العالمية الثانية - يتطلب عدداً كبيراً من المدارس والمدرسين لا تستطيع سلطات التعليم المحلية تهيئته فوراً . ولذلك فقد أوصى قانون معارف ١٩٤٤ أن تضع كل سلطة تعليمية محلية « خطة اصلاحية » Development Plan تذكر فيها حاجات اللواء العاجلة والآجلة ، وتبين الخطة التى ستسير بموجبها فى تطبيق مواد القانون ، ثم تبعث بها إلى وزير المعارف لتصديقها قبل تنفيذها . وله حق التعديل فيها . فإذا تمت موافقة الوزير على « الخطة الاصلاحية » صيغ منها « نظام تعليمى محلى » Order Local Education وعمل به .

أنواع المدارس الثانوية :

يعتقد الربون الانكليز بأن المدارس الثانوية يجب أن تقدم فعاليات متنوعة تتناسب وقابليات الطلاب واولاعهم ومراحل نموهم (١) ، ويجب أن تتنوع هذه المدارس وتختلف بعضها عن بعض فى مواد الدراسة وطرائق التدريس مثلاً يختلف الطلاب فى الميول والقابليات . ولذلك فقد نصت المادة الثامنة من قانون معارف سنة ١٩٤٤ على أن تكون المدارس الثانوية كافية فى عددها ومرافقها بحيث تستطيع أن تقدم فرصاً تعليمية تساوq قابليات الطلاب وقدراتهم ، وتتناسب ومدة بقائهم فيها .

يدخل الطفل الانكليزى وهو فى الخامسة أو السادسة من العمر مدرسة ابتدائية عامة . وهى اما أن تكون احدى مدارس « سلطات التعليم المحلية » L.E.C. ، واما أن تكون مدرسة مساعدة Aided . والاخيرة على انواع

(١) لقد شرح هذا المبدأ شرحاً كافياً فى الفصل الثانى من « تقرير هادو » عن تربية المراهق ، واعيد ذكره فى القسم الاول من « تقرير نوروود » .

كثيرة . ويدخل أطياف الطبقة الارستقراطية عادة مدارس ابتدائية تحضيرية خصوصية Private Preparatory Schools يربو عددها على ٧٠٠ مدرسة ويتابعون دراساتهم الثانوية في مدارس « الخاصة » الشهيرة Public Schools . أما أبناء الشعب الآخرون فيواصلون دراساتهم ، بمد إكمال الحادية عشرة من العمر ، في مدارس ثانوية متنوعة وهي : « المدارس الثانوية الحديثة » Modern Secondary Schools ، « والمدارس الثانوية العلمية » Technical Sohools ، « والمدارس الثانوية العامة » Grammar schools وسنتكلم عن هذه المدارس في ضوء التطورات والاصلاحات الحديثة التي أحدثها قانون معارف سنة ١٩٤٤ معتمدين في ذلك على الذمرة القيمة التي أصدرتها وزارة المعارف الانكليزية في سنة ١٩٤٧ وعنوانها « التعليم الثانوي الحديث » The new Secondary Education والتي سبق ان أشرنا اليها .

ويرجع سر هذا التنوع في الدراسة الثانوية في انكلترا وويلز (١) إلى اعتقاد المربين الانكليز ان أقلية ضئيلة من الطلاب سيظهرون قابليات واولاء خاصة وهم في الحادية أو الثانية عشرة من العمر . أما الاكثريه فستبقى « احتمالاتها » مجهولة نوعاً ما . ولذلك فإن احسن ما تستطيع أن تفعله المدرسة لمثل هؤلاء الطلاب هو أن تقدم اليهم « ثقافة عامة » تثير اولاعهم وتنمي قابلياتهم وتعددهم إلى بلوغ مستوى ثقافي أرفع ، وهو ما ترجو أن تقوم به المدارس الثانوية الحديثة .

فمن الطلاب من يقرر - وهم في هذه السن أو قبلها بقليل - أن يدخلوا

(١) أما اسكو تلندة فقد وضع لها البرلمان البريطاني قانوناً خاصاً للتعليم سنة ١٩٤٥ يعاثل قانون ١٩٤٤ ، لان نظام التعليم فيها يختلف عن نظام التعليم في انكلترا

ميدان العمل الصناعى أو الزراعى ويجهلوا مصيرهم مربوطاً به . فان فعلوا ذلك احتاجوا إلى قابليات خاصة فى الرياضيات والعلوم حتى يستطيعوا أن يكونوا مواطنين صالحين منتجين . وقد يحتاج بعض منهم إلى دروس تجارية أو فنية اختصاصية طويلة فيجب أن يجدوا مدارس خاصة تسد حاجاتهم . إن جميع هؤلاء الطلاب سيجدون « فى المدارس الثانوية الفنية » مخرجاً لحاجاتهم الاختصاصية وقابلياتهم الخاصة . ومن الطلاب من تحتاج قابلياتهم وقدراتهم إلى الكتب والتعامل بالمجردات ، فيفضلون الدخول إلى « المدارس الثانوية العلمية » .

وتدار المدارس الثانوية بصور مختلفة . فالأمر أن تؤسس مستقلة عن غيرها ، وأما أن ترتبط أنواعها فى مدرسة واحدة يكون منهاجها متنوعاً ، وأما أن تؤسس على هيئة « اتحاد » على أن تستفيد كل واحدة منها من المرافق الموجودة كالمختبرات والساحات وقاعات الاجتماع والالعاب . وتسمى هذه الطريقة فى التنظيم المدرسى بـ : Camp's plan

١ — المدارس الثانوية الحديثة :

أخذت المدارس الثانوية الحديثة فى الآونة الأخيرة تتوضح أهدافها وتتعين مناهجها وتزداد أهميتها بعد أن كانت مرتبكة وغامضة . ولعل أهم فارق يميز هذه المدارس عن غيرها من المدارس الثانوية هو « نظرتها الشاملة وهدفها الواسع » ، إذ يترتب عليها أن تقدم دروساً كثيرة إلى طلاب كثيرين يتفاوتون فى قابلياتهم وقدراتهم ومراكزهم الاجتماعية . فعليها أن تسد حاجات الطلاب الأذكىاء و « المعضلين » والذين يحبون العمل اليدوى . ولما كانت طبيعة المدرسة الثانوية تختلف باختلاف مجموع الطلاب المكونين لها - وجب أن تكون

حرة في وضع مناهجها وتعيين طرائقها التعليمية .

« إن هدف المدرسة الثانوية الحديثة هو تقديم دراسة ثانوية عامة جامعة - دراسة لا تدور حول الدروس التقليدية المعروفة في منهج الدراسة الثانوية بل تنبعث من أولاع الطلاب أنفسهم . فالولع يحرك قابلية الطالب على التعليم ، ويعلمه السعى وراء النوعية في التفكير والعمل والتعبير . وستقوم المدرسة الثانوية الحديثة بتفهمه مشاكل العالم الجديد ، وتعده إلى الحياة إعداداً شاملاً يتناول حتى تربيته على طريقة استخدام أوقات فراغه والتمتع الحسن بها . كما وإنها تستهدف تحريك الاحتمالات المستقرة فيه وإخراجها والاستفادة منها ، وتكيفه ، وتعلمه الدقة والاثقان فيما يقول ويفعل . إن الحرية والرونة من صفاتها الرئيسية وهما فرصتها العظمى . » (١)

يتألف منهج المدرسة الثانوية الحديثة من الدروس الآتية : اللغة الانكليزية (أو الانكليزية والويلزية) والرياضيات والتاريخ والجغرافية والعلوم ولغة أجنبية . أما الدروس « العملية » فتألف من التربية البدنية والفنون (٢) والموسيقى وتدير المنزل (للفتيات) ونجارة وبستنة - أن أمكن - وأعمال يدوية أخرى . إن منهج المدارس الثانوية الحديثة وعدد الساعات وطريقة التدريس لا تقررها وزارة المعارف الانكليزية ، بل تترك ذلك إلى غيرها ، ويستثنى من ذلك تعليم الديانة في المدارس الثانوية الحديثة . فقد أوجب قانون معارف سنة ١٩٤٤ تعليم الدين في كل مدرسة ثانوية . إن شؤون التربية والتعليم

1 — The new Secondary School, P, 29 — 30, Ministry of Education

(٢) أصدرت وزارة المعارف الانكليزية كراساً عن تدريس الفنون في مدارسها الابتدائية والثانوية بعنوان : Art Education, H. M. S. O., 1946.

في انكلترة ما هي إلا مشاركة فعالية بين وزارة المعارف وسلطات التعليم المحلية ومديرى المدارس والمدرسين .

إن ما ذكرناه ينطبق بالدرجة الاولى على « المدارس الثانوية الحديثة » الواقعة في المدن ولا ينطبق على المدارس الثانوية الواقعة في الارياف كل الانطباق . ومع هذا فان لمدارس القرى الثانوية فوائدها ومشاكلها . فمن مشاكلها انها أصغر حجماً من مدارس المدن مما يجعل « تصنيف » الطلاب فيها أكثر صعوبة ، وان الطلاب يقصدونها بالباصات من مسافات بعيدة ، و يتركونها في أوقات مضروبة لا سبيل الى تبديلها مما يجعل تنظيم « الاعمال اللاصفية » في داخل المدرسة أو خارجها صعباً ، كما ان الحصول على مدرسين أكفاء لمدارس الريف الثانوية متعذر ، وان مناهجها لا تتصل في حياة الريف كثيراً . يقول جورج ستابلدون Stapledon : « تحتاج القرية أن تستمد وحيها دائماً من حياة الريف البسيطة إن أرادت أن تكون حياتها حقيقية : تستمد وحيها من أريج ترابها ، وانتظام حقولها ، وجمال مناظرها ، ومن الرجال والنساء الذين يسكنون مناطقها الزراعية ويكدحون فيها . »

وحينما يتم الطالب دراسته في مدرسة ثانوية حديثة يلتحق عادة باحدى كليات الأولوية County Colleges المسائية ويتلقى بعض الدروس المفيدة فيها . (١)

٢ — المدارس الثانوية الفنية :

يطلق التعليم « الفني » Technical في انكلترة على عدة مدارس ثانوية للصناعة والتجارة والزراعة وتدريب المنزل والفنون والموسيقى . إن أهم

(١) راجع كراس وزارة المعارف الانكليزية في صدد هذا البحث وعنوانه

« فرصة للشباب » Youth Opportunity المطبوع سنة ١٩٤٥ .

ما يمتاز به هذا التعليم هو صلته باحدى الصناعات أو المهن المعروفة أو بمجموعة منها . وهذه الصلة وان كانت وثيقة إلا أنها لا تجعل من الدروس حقولا مهنية ضيقة ، بل تعنى بالفرد أيضاً من حيث هو مواطن يعيش ويعمل مع غيره .

وكما أن « المدارس الثانوية الحديثة » قد تطورت عن المدارس الابتدائية العالية القديمة فكذلك قد تطورت « المدارس الثانوية الفنية » عن المدارس الفنية المتوسطة Junior Technical Schools التي قد تأسست سنة ١٩٠٥ . لقد عرف قانون التعليم لسنة ١٩١٨ المدرسة الفنية المتوسطة بأنها تلك المدرسة المؤسسة « لخدمة طلاب المدارس الابتدائية الذين يعدون انفسهم للحرف أو لاعمال صناعية أو لخدمات أهلية . »

ولا بد من الاشارة إلى أن المسكّن والآلات والادوات التي يستخدمها طلاب المدارس الفنية الثانوية و كيفية استعمالها لا تختلف من حيث الاساس عن المسكّن والآلات والادوات التي تستخدم في الصناعة ، وان الدقة في العمل والترتيب في الصنعة والجمال في الهيئة يجب أن تتوافر في المصنوعات المدرسية ، وأن تكون في مستوى المصنوعات المحلية .

إن مشكلة « التنسيق » Co-ordination من أهم المشاكل التي تجابهها المدارس الثانوية الفنية في الوقت الحاضر ، إذ يتعذر على الطالب أن ينتقل إلى مدرسة ثانوية فنية أو غير فنية أخرى ، كما يتعذر عليه أن يواصل دراسته في الجامعات ، ولكنه يستطيع أن يواصل دراسته في كليات الصناعة إن تيسر له ذلك .

وما زالت « المدارس الفنية المتوسطة » قائمة في انكلترا ، وهي على أنواع كثيرة منها مدارس خاصة لتدبير المنزل ومدارس للحرف اليدوية ، ولم يقض عليها قانون معارف سنة ١٩٤٤ ، وهي اليوم تمر في مرحلة انتقال ،

وستخرج من ماضيها القديم المثقل بالمشاكل وتكيف نفسها الى حاضرها الجديد المملوء بالأمال كما اقر ذلك قانون معارف سنة ١٩٤٤ . ولقد اصبحت هذه المدارس جزءا أساسيا من التعليم الثانوى بعد أن كانت امتدادا للدراسة الابتدائية . وستكون مدة الدراسة فيها اربع سنوات تبتدىء من الحادية عشرة وتنتهى بالخامسة او السادسة عشرة بعد ان كانت سنتين او ثلاثا . لقد سمح قانون معارف سنة ١٩٤٤ للطالب بان يواظب على دراسته فى هذه المدارس بعد انتهاء السن الالزامية إن اراد ذلك .

إن جميع المدارس الفنية تقريبا كانت حتى سنة ١٩٤٤ مدارس فنية متوسطة ، واكثرها اى ٨٥ / ٠ منها فى الوقت الحاضر اقسام ملحقة بالمعاهد الصناعية العليا . وقد كان عددها ٢٣٠ مدرسة فى سنة ١٩٣٨ ، وعدد طلابها ٢٩٠٠٠ . ومن المدارس الفنية المتوسطة « دوائر الفنون المتوسطة » Junior Art Department ، ومن المدارس والصفوف النهارية والمسائية « المدارس النهارية الاستمرارية » Day Continuation Schools ، والصفوف المسائية Parl Time Classes ، والصفوف المسائية للمتقدمين وغيرها .

٣ — المدارس الثانوية العلمية :

وإذا قيل التعليم الثانوى فى انكثرة فإن الذهن ينصرف حالا إلى هذه « المدارس الثانوية العلمية » Grammar Schools التى قد تأسست منذ قرون . وقد أصبحت الآن وبعد المصادقة على قانون معارف سنة ١٩٤٤ نوعا من الدراسة الثانوية . و « تقدم المدرسة الثانوية العلمية دراسة عامة طولها خمس سنوات بعد الدراسة الابتدائية ، وترتب الدروس فيها أو مجموعة منها

وخاصة اللغات (القديمة والحديثة) والرياضيات والعلوم فى سياق منطقي تام ،
وتتطور إلى دراسة اختصاصية فى الصف الخامس ، تدور حول عدد قليل من
الدروس ، وتؤدى بكثير من البنين والبنات عادة إلى دراسة عالية . إن هاتين
الخاصتين اللتين تمتاز بهما هذه الدروس العامة والاختصاصية لا تظهر فى
محتوياتها بقدر ما تظهر فى طولها وطريقة دراستها العلمية ، وفى تدريبها
العقلي . ولما كانت الدراسة العلمية تتطلب تفكيراً منظماً وقلبية على حل
المشاكل العقلية ، فإن طلابها يمتازون بكأئهم وحبهم للدراسة والتتبع ورغبتهم
فى دراسة الفضاءيا العقلية المجردة . ولعل مدة الدراسة فى المدرسة الثانوية
العلمية ستكون ست أو سبع سنوات ، وستبدأ بالحادية عشرة من العمر وتنتهى
فى الثامنة عشرة .

إن الأهمية التى يعطيها الناس إلى « امتحان الشهادة المدرسية »
School Certificate جعلت منهج المدرسة الثانوية العامة يسيطر سيطرة
عظيمة على مناهج الدراسة الثانوية الأخرى . وهو امتحان يقابل امتحان
الدراسة الثانوية العام عندنا . وتعطى هذه الشهادة التى تؤهل الطالب للدخول
إلى دور المعلمين والكليات بعد أن ينجح فى الامتحان العام الذى تقوم به
الجامعات الانكليزية . ولما كان الطالب الناجح يعنى من امتحان المترىكو ايشن
ومن امتحانات الدخول المهنية ، وتهتم به الاوساط التجارية فقد اصبحت هذه
الشهادة « جواز سفر » يدخل الطالب بها إلى الجامعات والمهن والخدمات
الأخرى بسهولة .

ولقد وجهت « لجنة نوروود » لدراسة مناهج الدراسة الانكليزية
والامتحانات عدة انتقادات الى نظام التعليم كله فى سنة ١٩٤٣ ، وتوصلت إلى
ضرورة تغييره حتى يساعد كل فرد على « تحقيق جوانب شخصيته تحقيقاً

كاملاً : جسماً وعقلاً وروحاً . » ولقد أظهرت هذه اللجنة عيوب التعليم الثانوي في انكسار فكتبت عن المنهج ما يأتى : « إنه منهج تقليدى لا يتمشى مع ما بلغت مباحث التربية وعلم النفس من التقدم . فالمفروض فى المرحلة الثانوية كلها انها شوط يهتدى به الطالب للتعليم الجامعي ، ومن أجل هذه الغاية تحدت مواد الدراسة ورتبت على صورتها الراهنة فى نسبة بعضها إلى بعض ومن أجل هذه الغاية أيضاً رسمت الطريقة لمعالجة كل مادة على حدة ، ومع هذا التحديد والترتيب والتقيد لا يبلغ الغاية المنشودة من هذه المرحلة إلا عدد ضئيل من التلاميذ . أما سائرهم فيقطعون هذه المرحلة ولا تتحقق غايتهم ، ومن ثم لا يجدون مناصاً من ترك المدرسة وهم لم يعدوا للحياة وللعمل الذى ينتظرهم إعداداً جيداً ، انهم يخرجون وفى أيديهم شهادات مدرسية كانت تؤهلهم فى ظروف خاصة للالتحاق بالجامعة ، وليس لديهم ما يؤهلهم لعملهم سوى تلك الشهادات المدرسية ... هذا إلى أن مواد الدراسة نفسها تدرس بأسلوب جاف ، فلا ترتبط أجزاءها بعضها مع بعض ، ولا تمس مشاكل الحياة والخلائق الواقعية وميول التلاميذ ، وان ارتبطت فمن بعيد وبقدر ضئيل . (١)

٤ — مدارس الخاصة :

تؤلف « مدارس الخاصة » Public Schools التى تسمى خطأ « عامة » قسماً أساسياً من نظام التعليم الثانوي الانكليزي ، فهى ليست مدارس لحشد الاذهان « بالمعلومات والنظريات » بل هى قبل كل شئ معاهد لتنمية الاخلاق والشخصية ، وتثبيت التقاليد الانكليزية « الارستقراطية » فى نفوس الطلاب . وهى وقف على أطفال الطبقة الارستقراطية الانكليزية ، وتدير كل واحدة منها

(١) تقرير عن اصلاح التعليم في مصر ، صفحة ١٣-١٤ ، القاهرة ١٩٤٣ .

هيئة مؤلفة من عدة أشخاص يعينون بأرادة ملكية . ولكل منها تقاليد وشخصية مستقلة هي من صنع « مديرها » (فكلما يكون المدير تكون المدرسة) الذى هو عضو فى « مؤتمر المديرين » ، Headmaster's Conference ، وهذا المؤتمر هو وحده يعرف ما يجب أن تكون عليه المدرسة الثانوية « الخاصة » وما يجب أن تتوفر فيها من شروط . وقد عرف الاستاذ سيريل نورود ، من كبار المربين الانكليز المدرسة الخاصة بأنها تلك المدرسة « التى تتمتع باستقلال صحيح ، فتضع سياستها بنفسها ، وتحتضن طلابها إلى أن يبلغوا السن الثامنة عشرة أو أكثر ، متدرجة ومتصلة بالجامعات ، والتى يتراوح عدد طلابها الداخلين عادة بين ٤٥٠-٥٠٠ ، مقسمة إلى (بيوت) Houses ولكل بيت مدير House-Master يتصل بكل طالب . وينتظم هؤلاء الطلاب شعور مدرسى قوى ، وغالباً ما يولدون شعوراً أقوى نحو (البيت) الذى يعيشون فيه . ومنهجها لا يختلف عن مناهج المدارس الثانوية الأخرى كثيراً (١) الا فيما يتعلق باللغة اللاتينية ، حيث انها تحتل مكانة كبيرة فى منهج الدراسة . أما تدريس العلوم فيبدأ فى مرحلة متأخرة . ويقول أعداء هذه المدارس : إنها تعطى الالعب أهمية أكثر مما يجب ، وتجعلها مفتاحاً سحرياً تنمى فيه الاخلاق ويقول أصدقاؤها : انها انما تفعل ذلك اعتقاداً منها أن الالعب تستطيع أن تكون الخلق القويم من حيث هو سلاح أدبى ماض بتدريج به الانسان ، ويسبغ عليه الصحة ويبعث فى جسمه القوة والرشاقة . إن مدارس الخاصة تعلم الاولاد إدارة أنفسهم بأنفسهم ، وتنمى فيهم روح الخدمة ، وتربهم تربية دينية ، وتجعل كنيسة المدرسة محور هذه التربية .

والخلاصة إن « مدارس الخاصة » التى قد أسست للبنين دون البنات

(١) ويقصد بذلك مناهج المدارس الثانوية العلمية - المؤلف .

واتربية الاخلاق لا لا يصال المعلومات تمتاز عن غيرها في أشياء كثيرة منها :
وجود التقاليد المدرسية ، ونظام البيوت ، والاهتمام بالالاماب والرياضة
(السبورت) ، وبصغر حجم الصفوف ، وبحياتها الداخلية Boarding ،
وباستمرار بعض التقاليد المدرسية البالية ولا سيما الـ Faggiag (١) ،
وبكونها ارستقراطية .

والمدارس الخاصة تختلف بعضها عن بعض في « ارستقراطيتها »
ومناهجها ، وتاريخ تأسيسها . فمنها ما كانت « محافظة » جداً ، ومنها ما كانت
« حديثة » في أساليب تدريسها . إن عدد هذه المدارس في بريطانيا كلها كان
في سنة ١٩٣٨ نحواً من ١٨٧ مدرسة ، ١٦١ مدرسة منها في انكلترا والباقي
في اسكوتلندة وويلز وشمالي ايرلندة (٢) . وكلها تتسلم مساعدات مالية من
السلطات التعليمية إلا ٦٦ مدرسة منها . وهذه الأخيرة هي « المدارس الخاصة »
الحقيقية التي قد تركزت شهرة واسعة في انحاء العالم ، وأشهرها ونشستر
Winchester التي قد تأسست سنة ١٣٨٢ ، وايتون Eton ، وشارتر هاوس
Charterhouse وشروزبرى Shresberry ، وهارو Harrow ، وركبي
Rugby ، وويستمنستر Westminister وقد تأسست الأخيرة ، وهي
أحدثها ، سنة ١٥٦١ في عهد الملكة اليزابيث .

إن نظام المدارس الخاصة لم يتخذ شكها الحقيقي إلا حينما تولى الدكتور
توماس آرنولد Thomas arnold ادارة مدرسة ركي الشهيرة وقد كان رجلاً

(١) وهو أن يضرب الطالب الكبير كل من وصل متأخراً بعد الاول من الطلاب
الذين يدعوهم للحضور . وقد أخذت هذه المدارس تخفف من غلواء هذه التقاليد
البالية .

(٢) لا يوجد في بريطانيا نظام تعليمي واحد ، فلانكلترا وويلز وشمالي ايرلندة
نظام مستقل ، ولاسكوتلندة نظام آخر ، أما ايرلندة فجمهورية مستقلة .

ورعاً يعتقد بان لا خير يرد على هذا العالم إلا عن طريق الدين ، ولتحقيق ذلك جعل تربيته دينية غرضها إعداد «الفتيان المسيحيين» Christian Gentlemen ليكونوا قادة الامة فى السياسة والاجتماع والدين .

فلسفتها التربوية : تنحصر فلسفة «مدارس الخاصة» التربوية فى النقاط

الآتية :

١ — الايمان بأن هدف التربية هو تنمية الاخلاق ، وأن التعليم جميعه يجب أن يقوم على أسس دينية . وهذه التربية تتطلب أعلى مراتب الاستقامة الشخصية .

٢ — الايمان بان وظيفة التربية هى تدريب الطلاب على أن يكونوا « قادة » الامة . وتؤكد هذه النظرة تأكيذاً عظيماً على أهمية قيام الافراد بالخدمات الاجتماعية .

٣ — الايمان بان هذه الاغراض لا يمكن أن تبلغها المدرسة إلا إذا كان طلابها يعيشون فى بيئة اجتماعية مدرسية ، وفى اقسام داخلية .

٤ — الاعتقاد بان هذه الاهداف لا تبلغها المدرسة إلا إذا كانت بعيدة عن سيطرة الحكومة .

٥ — الاتصال الشديد بالجامعات الانكليزية القديمة كأوكسفورد وكيمبرج . وهذا مما يجعل مستوى الدراسة فيها عالياً . ومنهاجها يعين بدراسات الانسانية .

ولا كثر مدارس الخاصة ساحات العاب واسعة جداً وحدائق فسيحة ، ولبعضها غابات كبيرة . وتبنى بيوت الطلاب عادة على مقربة من البنائات الرئيسية لغرف الدراسة . ويسكن فى كل بيت حوالى ٣٠ أو ٤٠ طالباً . ولا ينتمى إلى

هذه المدارس الثانوية إلا الاولاد الذين قد بلغوا السن الثالثة عشرة من العمر .
وتخرجوا من مدارس ابتدائية « تحضيرية » خاصة أيضاً . واقد زار الدكتور
محمد فاضل الجمالى احدى هذه المدارس ، وهى مدرسة واشستر فسكتب عنها :
« لقد رأيت الابنية على الطراز العوطى ، وتيجوات فى ابهاها ، ودخلت
فى « بيت طلاب العلم » Scholars وهم سبعون طالباً من النوابغ ، يدرسون
على حساب المدرسة ، وينكبون على الدرس والتتبع . وهم يلبسون بزة خاصة
تختلف عن بزة بقية الطلاب . ولهم حرمة خاصة وهى حرمة العلم فى الجو
المدرسى . وقد زرت الكنيسة التاريخية الجميلة التى يصلى فيها الطلاب ، كما
زرت بيت الذكري ، وهو عبارة عن بناء فيه فناء مفتوح فيه اسماء وذكريات
العظماء الذين خدموا الامبراطورية البريطانية من خريجي هذه المدرسة ، والذين
صرعوا فى الحروب فى سبيل الامبراطورية ، كما زرت بناء من أجل الابنية
وانغمها هو متحف المدرسة فى التاريخ والفن والتاريخ الطبيعى ، كما حضرت
حفلة موسيقية فى احدى الليالى استدعى فيها فنانون من لندن ليسمعوا الطلاب
الموسيقى الخالدة (الكلاسيك) وذلك لتثنية حب الموسيقى وتقدير الفن فى
نفوس الطلاب . أما ساحات الالعاب الخضر فواسعة وكثيرة ، والطلاب
منتشرون فيها يلعبون الالعاب المختلفة » (١)

يتكون منهاج هذه المدارس من الالعاب الرياضية واللغة اللاتينية
واليونانية والانكليزية والجغرافية والتاريخ واللفات الحية والعلوم الطبيعية
بالدرجة الاولى . ويقول بعض الرين : إن المنهج قديم لا يتناسب ومطالب
العصر واحتياجاته الاساسية . ولو رجعنا الى تاريخ هذه المدارس الطويل

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : اتجاهات التربية والتعليم فى المائنة وانكثرة

لأدركنا أن منهجها قد تبدل وتطور . ولا شك أن أكثرها تطبق أحسن الطرق التربوية وتستخدم أحسن المدرسين . ولقد تركت مدارس الخاصة أثراً جميلاً في نظام المدارس الثانوية الانكليزية ، فأخذت عنها المدارس الأخرى نظام المراقبة والسكنى الداخلية والالعب الالزامية ، ونظام الشارات المدرسية ، والجمعيات ... الخ ...

الاعتراضات الموجه بها اليها : ولعل أهم انتقاد يوجه به إلى هذه المدارس

هو كونها « خاصة » Exclusive ، تسعى إلى تعزيز النظام الطبقي الموجود في انكلترا ، وتستهدف تربية « نوع » Type معين من الطلاب ، فتبعد بين الطبقات ، وتقضي على روح التعاون والتضامن . ويقول الأستاذ سيريل نورود : إن هذا « النوع » الذي ينتقده الناس يمثل أحسن صفات الرجل الانكليزي . وهذه المدارس ارستقراطية ولا شك . لأن الطالب يتأثر بما ملين : البيت والمدرسة . فالطلاب الذين يدخلون هذه المدارس ينتسبون جميعاً إلى « طبقة » ممتازة في ذكائها وثرائها قد هيأت لابتائها ظروفًا ملائمة جعلتهم يتمتعون بالحياة رهوها وتجاربها - كالسفر وركوب الخيل ، وسياقة السيارات ، وارتياح محلات اللهو والتخييل والموسيقى ، والاتصالات الاجتماعية والحفلات وأقتناء الكتب والاشراك في الجرائد والمجلات وغير ذلك . وفي البيت يستمع الولد إلى حديث والده ، فيتجاذبان أطرافه ، ويتسكبان عن شؤون « جزييتهم » و« ثراء » امبراطوريتهم » كما لو كانا زعيمين مسؤولين لا فردين اعتماديين . فتنتطبع هذه الاحاديث في ذهن الولد فينشأ عليها ، ويحسب نفسه من « طبقة » الشعب المختارة التي قد صارت اليها الامارة . ثم تأتي المدرسة وتعمل على صيانة « تقاليد » هذه الطبقة ، وتربي الناشئة على انهم « قادة » مسئولون .

إن نفقات الدراسة عظيمة في هذه المدارس ، وتتراوح بين ٢٠٠-٣٠٠ دينار في السنة . وقد نتج عن هذا الوضع ان الاولاد الذين ينتسبون إلى ٥٠٪ من طبقة الشعب الموسرة يستطيعون وحدهم دخول هذه المدارس . وحتى هؤلاء الذين يحصلون على مساعدات مالية من سلطات التعليم المحلية بعد تخرجهم من المدارس الابتدائية العامة لا يستطيعون دخولها بسهولة نظراً لأن « امتحان الدخول العام » Common Entrance الذي على أساسه تقدم المساعدة المالية قد وضع بحيث لا ينجح فيه إلا أولئك الطلاب الذين قد قضوا في « المدارس التحضيرية » Preparatory Schools مدة أربع أو خمس سنوات دراسية . وأغرب من هذا أن نفقات « المدارس التحضيرية » الابتدائية اعظم من « نفقات » المدارس الثانوية الخاصة !

وفي انكثرة محاولات كبيرة من أجل احداث تغيير أساسى في سياسة القبول . ولقد قامت إحدى اللجان الحكومية (١) بدراسة هذه المشكلة واقترحت أن لا ينحصر الدخول في خريجي المدارس التحضيرية الابتدائية ، بل يجب أن يشمل خريجي المدارس الابتدائية العامة ، على أن تهى لهم « محلات خصوصية » Special Places في المدارس وتقوم « سلطات التعليم المحلية » بنفقاتهم . وأوصت أن تقبل مدارس الخاصة المستقلة ٢٥ ٪ من طلابها في « محلات خصوصية » ، والمدارس الخاصة « المساعدة » Aided بين ٢٥ ٪ الى ٥٠ ٪ من طلابها باعتبار أن ذلك شرط أساسى من شروط تقديم المساعدة المالية مع العلم أن نفقات هؤلاء الطلاب تقع على « سلطات

(1) The Public schools and the gneral Educational System. H.M.S.O., 1947

التعليم المحلية . ومن الصعوبات الكبيرة هو أن « مدارس الخاصة » تقبل الطلاب الابتدائي وهو في سنته الثالثة أو الرابعة عشرة ، في حين أن تلاميذ المدارس الابتدائية الرسمية لا يتخرجون إلا وهم في الحادية أو الثانية عشرة من العمر . ولعلاج ذلك اقترح ارسال هؤلاء الطلاب ، على نفقة سلطات التعليم المحلية ، إلى مدارس تحضيرية لقضاء سنة أو سنتين يستعدون خلالها لاداء امتحان الدخول .

تقدم التعليم الثانوى : ولقد تقدم التعليم الثانوى فى انكثارة تقدماً

هائلا ، وتنوع تنوعاً كبيراً . وليس فيها نظام تعليمي « واحد » وإنما توجد عدة مدارس مختلفة تتحد كلها فى منظومة تعليمية منسجمة . وليس التعليم وحدة عضوية ، بل مجموعة من الاقسام ، كل قسم منها يحتفظ ، فى قليل أو كثير ، بآثار المراحل التطورية الاجتماعية التى مر بها . إن هذا « الانسجام » يعكس علينا وحدة القصد التى تجمع أطراف الشعب البريطانى . والتنحصر الانكليزية من حيث الاساس نتاج جهود فردية وخيرية ودينية . وتنحصر العوامل التى تجعل التربية الانكليزية منسجمة بالرغم من تعدد أشكالها فيما يأتى : حرية المدرس ، واستقلال المدرسة ، واستخدامها أداة لتنمية الاخلاق والعقل ، والعلاقة الودية بين الطلاب والهيئة الادارية ، والتأكيد على الناحية العلمية النظرية فى كثير من مدارسها الثانوية وخاصة « العامة » ، وازدهار الفعاليات التربوية والامتاعية خارج المدرسة ، والاتجاه السريع نحو تنظيم التعليم لتوضيح أغراض التربية فى مجتمع ديمقراطي .

لقد تقدم التعليم الثانوى . كما قلنا تقدماً كبيراً . فقد كان عدد الطلاب والطالبات فى سنة ١٩٠٤ نحو ٨٩٠٠٠ ، وعدد المدارس ٥٧٥ مدرسة ،

فازداد هذا الرقم حتى صار ١٨٧٠٠٠ طالب وطالبة في سنة ١٩١٤ . أما في الوقت الحاضر فيقدر عدد الطلاب والطالبات بـ ٤٧٠٠٠٠ ، وعدد المدارس بـ ١٣٩٨ مدرسة يقوم بتقديسهم ٢٥٠٠ مدرس ومدرسة ، أى بنسبة مدرس واحد لكل ١٩ طالباً . ويقول الاستاذ لوندنس G.A.N. Lowndes فى كتابه القيم « الثورة الاجتماعية الصامتة » (١) : إن هذه الارقام تعلن عن انقلاب هائل فى نظام التعليم . فبعد أن كان التعليم الثانوي مقصوراً على طبقات معينة من الشعب امتد واتسع حتى شمل أكبر عدد ممكن من أفراد الشعب .

الادارة المركزية :

إن شؤون التعليم فى انكلترة شؤون محلية وجهود فردية : خيرية (دينية) واجتماعية ، وليس للسلطة المركزية أو وزارة المعارف سيطرة تامة عليها خلافاً لما هو معروف عن غيرها من الاقطار الاوروبية وهى لا تؤسس المدارس أو تملكها ، ولا تسيطر على أية مؤسسة تربوية سيطرة مباشرة ، ولا تضع الكتب المدرسية ولا تقرر واحدة منها ، ولا تستخدم مدرساً أو تدفع راتباً . ولم تدخل الدولة فى حقل التعليم إلا حديثاً ، فاحتلت بعض أقسامه احتلالاً جزئياً ، ولم تحاول أن تحتله احتلالاً كلياً . ولذلك فإن المدارس تتمتع بإدارة الامر كية عظيمة لا تجارها فى ذلك إلا فى الولايات المتحدة الامريكية . ولو قارنا بين ما كانت عليه المدارس على اختلاف درجاتها وأنواعها وأغراضها قبل تشكيل وزارة المعارف ، وما هى عليه الآن وألمنا بسلسلة القوانين المدرسية التى شرعتها وزارة المعارف وصادق عليها مجلس العموم البريطانى - لوجدنا أن الادارة المركزية قد أخذت تتوغل شيئاً فشيئاً فى شؤون التربية والتعليم ، وتسيطر سيطرة غير مباشرة .

ويتألف ديوان وزارة المعارف عادة من وزير و «سكرتير برلماني» يساعد الوزير في تدوير أمور وزارته ، ومن بضعة موظفين يرأسهم «سكرتير دائم» Permanent Secretary ، ومن هيئة مفتشين يعرفون (بمفتشي صاحب الجلالة) ينحصر عملهم في تفقد شئون المدارس في مناطق التعليم المحلية . إن «السكرتير الدائم» هو المهيم الفعلي على شؤون التربية والتعليم يساعد سكرتيران وستة مساعدين ، ومحاسب عام ، ومشاور قانوني ، ورئيس هيئة كبار المفتشين ، وستة مفتشين آخرين ، ومدير صحة عام وأطباء (١)

تلك هي تشكيلات ديوان الوزارة (٢) . أما سلطات التعليم المحلية التي ترجع إليها أمور التعليم مباشرة فيبلغ عددها في انكلترا وويلز ١٤٥ سلطة إدارية ، ٦٢ منها تابعة إلى ما نستطيع أن نسميه بالالوية County ، و ٨٢ منها تابعة إلى ما نستطيع أن نسميه بالاقضية Borough . وهذه المجالس (الواقعة في مراكز الالوية والاقضية) ينتخبها الشعب وتقوم بإدارة الحكومة المحلية ، والتعليم إحدى خدماتها . ولذلك فإن لكل سلطة تعليمية محلية «لجنة تربوية» Education Committee ، ومديرًا للتعليم يعرف بـ Chief Education Officer وبهذه التشكيلات الإدارية ، المركزية والمحلية استطاعت انكلترا ، كما يقول السير مايكل سادلر Micheal sadler من مشاهير المربين الانكليز ، أن تفتش وتساعد مالياً مدارس كثيرة ومتنوعة ، وتحافظ على تقاليد ومثل تربوية مختلفة .

(1) A guide to the Educational system of England and Wales . Ministry of Education, Pamphlet No . 2, H.M. S.O., 1945

(٢) ان شؤون التعليم في ويلز مستقلة وتعرف عليها دائرة خاصة في ديوان وزارة

المعارف تعرف بـ Welsh Department

مصادر البحث الرئيسة

العربية :

١ — الدكتور محمد فاضل الجمالي : اتجاهات التربية والتعليم في المانية و انكلترا ، وفرنسة ، بغداد ١٩٣٨ ، مطبعة الحكومة .

٢ — أحمد نجيب الهلالي : تقرير عن اصلاح التعليم في مصر ، القاهرة ١٩٤٣ .

- 1.—Briggs, T.H., Secondary Education, 1937. New York.
- 2.—Dent, H.C., British Education, British Life and Thought No. 23, 1946.
- 3.—Dent, H.C., Education in Transition, London, 1949.
Dent, H.C., The New Education Bill, 1944.
- 4.—The Story of Education in England and Wales from 1939-1943
- 5.—A Guide to the Educational System of England and Wales
H.M.S.O., Ministry of Education Pamphlet No. 2, 1945.
- 6.—The Education of the Adolescent (Hadow Report), 1926
- 7.—The Education act, 1949' University of London.
- 8.—Kandel, Comparative Education.
- 9.—The New Secondary Education, Ministry of Education, 1947
- 10.—The Public Schools and the General Education System,
(Fleming Report), H.M.S.O., 1944.
- 11.—The Problem of the Public Schools, W.E.A., 1944, Norwood.
Sirc., The English Tradition of Education, 1931.
- 12.—Lowndes, G.A.N., The Silent Social Revolution, 1937.
- 13.—Secondary Education, with Special Reference to Grammar
Schools and Technical High Schools, (Spens Report), 1938.
- 14.—The Curriculum and Examinations in Secondary Schools,
(Norwood Report), 1943.
- 15.—Youth Opportunity, Ministry of Education, 1945.
- 16.—Art. Education, Ministry of Education, H.M.S.O., 1946.
- 17.—Secondary Education, A Report of the Advisory Council on
Education in Scotland, H.M.S.O., 1947.

REGULATIONS

- 18.—Primary and Secondary Schools, (Grant Conditions).

CIRCULARS

- 19.—No. 30, on the Primary and Secondary School Regulations.

REPORTS

- 20.—Burnham Committee on Salaries of Teachers in Primary and
Secondary Schools, 1945.
- 21.—Abolition of Tuition Fees in Grant-Aided Secondary Schools,
H. M. S. O., 1943,

التعليم الثانوي في فرنسا

تُعنى الامة الافرنسية عناية عظيمة بالتعليم على اختلاف درجاته وأنواعه. وليست عنايتها هذه جديدة ، وإنما تمتد جذورها إلى أيام الثورة الافرنسية - هذه الثورة التي آمنت - كما قلنا - بأن الطفل يعود إلى الدولة . فهي التي تتمهده وتربيته . ولقد استطاع نابليون أن يطبق هذا المبدأ في ميدان التربية والتعليم ، وأن يضع للامة الافرنسية نظاماً تعليمياً رسمياً مركزياً .

ونظام التعليم في فرنسا مركزي . فالدولة هي التي تقوم عادة بتأسيس المدارس وإدارتها ، والاتفاق عليها ، ووضع مناهجها ، ورسم أهدافها العامة . ولم تأت هذه المركزية في التعليم والإدارة إلا لتحافظ الامة الافرنسية بها على وحدتها ، ولتصون ثباتها ، ولتزيد في الانسجام الاجتماعي بين أفرادها وتقوية ، ولتسكن عواجل التفريق والتفسخ التي قد تطوح بها ، وجيرانها يترصدونها ويترصدون لها . والتربية الافرنسية في جوهرها وأساليبها تربية وطنية قومية ، تقوم على دراسة الثقافة الافرنسية ، بتأريخها وآدابها ، وتستند إلى الخلق القومي ، وتغذيها الدولة . و « الدولة الافرنسية والقومية الافرنسية صنوان متلازمان . والاولى أعظم قوة مركزية تسعى إلى تكوين الشخصية الافرنسية المشتركة . إن جهازها الحكومي ، بما في ذلك الجيش ، يتكون من موظفين ومن بيروقراطيين ، يحاول أن يربط الدولة بالافرنسيين ربطاً محكمًا . ويتألف هذا الجيش من مجموعة هائلة من الموظفين الذين يحسبون أنفسهم أمثلة

في الوطنية الافرنسية ورسلسها . والجيش ... يعد جميع الافرنسيين إعداداً عسكرياً يجعلهم قادرين على الدفاع عن الوطن ، وهو في الوقت نفسه أداة تستخدمها الدولة لئلا يفسد العواطف الوطنية بين الافرنسيين . ولما كان جميع الجنود الافرنسيين والبحارة ، وجميع الموظفين والبيروقراطيين ، أو جميع رجال فرنسا ونساءها قد دخلوا المدارس وتخرجوا فيها ، فان هذه المدارس تصبح أعظم أداة في تكوين هذه النفسية المشتركة .. أو الوطنية الافرنسية كما يقول الاستاذ كارلتون هيز Carleton J.H. Hayes . وقد جاهد الوطنيون الافرنسيون منذ الثورة الافرنسية لان يعطوا كل طفل فرنسي قدراً من التربية المقصودة على أن يكون هذا الزامياً ، ومجانياً ، ووطنياً ، تحت سيطرة الحكومة وأشرافها .

وتتجلى الوطنية الافرنسية والقومية الافرنسية بصورة خاصة في المدارس الثانوية . إلا ان نظام التعليم في فرنسا لا يصح أن نسميه « قومياً » إلا من ناحيتي المركزية والاهداف العامة . أما إذا نظرنا اليه من حيث سهولة « الاتصال » وتكافؤ الفرص التعليمية ، فانه قد يبدو - إذا ما قيس بالنظام الامر بكى والروسي - نظاماً غير قومي - نظاماً ينقسم على نفسه : فهناك تعليم ثانوي « عملي » ، شعبي ، وهناك تعليم « علمي » تتمتع به الصفوة المختارة من الطلاب والطالبات .

تطور التعليم :

ولم يبق التعليم في فرنسا بمعزل عن التبدلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي قد حدثت في فرنسا ، وإنما قد أثر فيها وأثرت فيه ، وساعدت على توجيهه وتجديده . وما زالت هذه التبدلات تغير فيه ليكون أصلاح للامة

وأوفق للفتيان والفتيات ، وأضمن على البقاء والاستمرار . وقد ظهرت حركات تربوية كثيرة كانت كلها ترمى إلى جعل التعليم أكثر ديمقراطية من قبل ، وذلك بتأسيس مدرسة ثانوية عامة جديدة تضم أبناء الامة على اختلاف طبقاتهم ، وتخفف من وطأة المركزية الثقيلة . وقد سميت حركة تأسيس مدرسة ثانوية عامة بأسم حركة « المدرسة الواحدة » (١) Ecole Unique إن حركة إعمام الفرص التعليمية وتكافئها قد نشطت بعد الحرب العالمية الاولى والثانية ، وكانت المدرسة الواحدة أول بوادرها . ثم ان الدراسة الابتدائية قد أصبحت متشابهة في نظمها وتنظيمها تمهيداً إلى إلغاء التحضير الخاص بالدخول في المدارس الثانوية . وهكذا كان . فصار الدخول مفتوحاً أمام جميع خريجي الدراسة الابتدائية ، اما بامتحان خاص ، واما بامتحان معترف به . وقد ألغيت أجور الدراسة الثانوية ، وقدمت مساعدات مالية إلى الطلاب المعوزين تشجيعاً لهم على مواصلة دراستهم الثانوية ، وأخيراً فإن جميع الدراسات المختلفة التي تلي الدراسة الابتدائية وهي : الثانوية ، والابتدائية العالية ، والفنية قد ضمت بعضها إلى بعض واصبحت اشكالا متنوعة من الدراسة الثانوية .

(١) حينما تحسست فرانسة في مشاكلها التعليمية ظهرت فيها حركة المدرسة الواحدة (أو الموحدة) منذ الحرب العالمية الاولى - هذه الحركة التي استهدفت تأسيس مدرسة ثانوية واحدة يدخلها جميع الفتيان والفتيات بغض النظر عن الفروق الاجتماعية التي قد تميز الواحد عن الآخر - مدوسة تنمي قابلياتهم المختلفة ، وتسد احتياجاتهم الأساسية وقد اقترح المرربون أن يضم منهاجها الدراسي مواضيع السنة الاولى من الكوليج ، والمواضيع التي تدرس في المدرسة الابتدائية العالية كافة ، يضاف اليها قسم من المواضيع التي تدرس في المدارس المهنية الفنية . ولقد لاقى هذه المدرسة نجاحاً حسناً ، وأقبل الطلاب عليها ، فضمنت للشعب فوائد اجتماعية كثيرة وفوائد تجارية وصناعية ، وأصبحت حلقة وصل مع الدراسات الثانوية الأخرى ، واستطاع الطلاب أن ينتقلوا منها إلى مدارس غيرها بعد أن كان ذلك مستعذراً عليهم .

وقد امتد التعليم الإلزامي حتى شمل الرابعة عشرة من العمر ، وأعد المسؤولون هؤلاء الطلاب الذين لا يدخلون المدارس الثانوية دراسة مهنية في السنوات الثلاث الأخيرة . ومن التطورات الأخرى التي قد حدثت في التعليم الثانوي في فرنسة سنة ١٩٣٧ هو القيام بعملية « الارشاد » في الصف الأول الثانوي . وكان الغرض من ذلك هو مساعدة الطلاب على أن يأخذوا الدروس التي تتفق هي وقابلياتهم . ونتج عن هذا التطور في نظام التعليم الثانوي أن ازداد عدد الطلاب والطالبات في جميع المدارس التي تلي الدراسة الابتدائية من ٢٢٠.٠٠٠ طالباً وطالبة في سنة ١٩٣٠ إلى ٣٦٠.٠٠٠ في سنة ١٩٣٧ وازداد عدد طلاب المدارس الثانوية (اللسيسة واليكوليج) من ١٠٣.٠٠٠ سنة ١٩٣٠ إلى ١٩٨.٦٤ سنة ١٩٣٨ .

إن آخر الإصلاحات والتطورات في نظام التعليم قد حدثت في ١٩ حزيران سنة ١٩٤٧ . فقد أمت « اللجنة الوزارية لدراسة اصلاح التعليم » تقريرها الذي بدأت به سنة ١٩٤٤ ، وقدمته الى وزارة التربية الوطنية سنة ١٩٤٧ . وسنتكلم عن هذا التقرير في مكان آخر .

وإذا كان التعليم الثانوي في فرنسة لم يزل يحجر وراءه طائفة من المشاكل والنقائص ، ولم يزل يسعى إلى حلها وملاقاتها فإنه لا ينفرد وحده بهذه النقائص والمشاكل وإنما ينطبق ذلك على التعليم الابتدائي ايضاً . فهو تعليم « ثنائي » dual ، يبدأ في السادسة من العمر وينتهي في الرابعة عشرة . فتوجد مدارس رضاعة ورياض أطفال ومدارس ابتدائية لاطفال الأغنياء تعدهم للدخول إلى المدارس الثانوية (اللسيسة Lycées واليكوليج Colleges) ، وتوجد مدارس ابتدائية عامة تعد الاطفال إلى مدارس ابتدائية عالية ، وإلى مدارس صناعية وتجارية وفنية ، وإلى دور المعلمين الابتدائية . وقد كان الاختلاف

بين مناهج هذه المدارس عظيماً ، إلا أنه ، بفضل الاصلاحات الأخيرة ، قد أخذ يتناقص شيئاً فشيئاً تحقيقاً لوحدة التعليم وديمقراطيته ، وتطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

انواع المدارس الثانوية

تبدأ الدراسة الابتدائية في فرنسا من السادسة وتنتهى بالارابعة عشرة . وهى دراسة الزامية مجانية علمانية ، وتنقسم إلى مرحلتين : الدراسة الابتدائية الاولى والدراسة الابتدائية العالية . ونستطيع أن ندخل المرحلة الثانية (الابتدائية العالية) ضمن الدراسة الثانوية أيضاً ، فتكون أنواع المدارس الثانوية في فرنسا كما يأتى :

- أولاً — الدراسة الابتدائية العالية : وهى نوع من التعليم الثانوى .
- ثانياً — الدراسة الفنية : وهى موازية للتعليم الثانوى أو تكاد .
- ثالثاً — الدراسة الثانوية الصحيحة : أو مدارس اللىسة والىكولىج .

الدراسة الابتدائية العالية :

والدراسة الابتدائية العالية عبارة عن دراسة ثلاث سنوات بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة ، السنة الاولى منها عامة ، والسنتان التان تليان السنة الاولى يتجه الطالب فيها إلى الثقافة العامة أو الصناعة أو الزراعة أو التجارة أو الفنون البيئية للبنات ، وذلك عدا الحصول على المعلومات الثقافية العامة . وفى نهاية هذه الدراسة يعطى الطالب امتحاناً عاماً ثانياً هو امتحان (البريفه) العالية . ولقد كانت هذه الدراسة لنهاية هذه السنة (١) هى منتهى السلم الذى يستطيع أن يرتفع عليه أبناء عامة الشعب الذين لا يتمكنون من

الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وكان الطريق الوحيد لهؤلاء هو دور المعلمين الابتدائية . وهذا ما كان يتشكى منه المعلمون من رجال التربية والاجتماع منذ الحرب العالمية إلى اليوم . فقد كانوا يحملون حمالات شعواء على النظام ذى السلمين ، وهو النظام الذى يسمح لابناء المتمولين أن يصعدوا على سلم هو غير السلم الذى يصعد عليه أبناء عامة الشعب . فكان الكثيرون منهم يدعون إلى ضرورة تأسيس المدرسة الموحدة Ecole Unique يدخلها أبناء الشعب جميعاً بدون تفریق . وبعد كفاح أكثر من عشرين سنة تم الاصلاح فى ١٩٤٧ باصدار مرسوم فى الصيف الماضى يقضى بإيجاد التوحيد فى الدروس الاساسية الثقافية بين دراسة المدرسة الابتدائية والدراسة المعطاة فى اللىسه ... فصار فى وسع الطالب أن ينتقل من هذه المدارس الى اللىسه ، ومن اللىسه إلى هذه المدارس من دون أية خسارة . وهذه الخطوة يمكن أن تعد خطوة اجتماعية مهمة فى معارف فرنسا ، ولو أن وجود المدرسة الموحدة التى تجمع بين أبناء الشعب على مختلف طبقاتهم يجب أن يكون هو الهدف (١) .

الدراسة الفنية :

وتضم هذه الدراسة عدة أنواع من المدارس : ابتدائية ومتوسطة وثانوية وعالية ، وقسم منها تابع لوزارة المعارف وقسم تابع للوزارات الأخرى . والتعليم الصناعى فى فرنسا فى مستوى جيد من حيث الاتقان والدراسة ، ومن حيث الجمع بين الدراستين النظرية والعملية . وفى فرنسا مدارس للفنون والتجارة والزراعة وتدير المنزل تؤدي خدمات عظيمة الى الصناعة الفرنسية

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى - اتجاهات التربية والتعليم فى اللانبة و انكلترة

وفرنسة ، صفحة ٣٩ ، مطبعة الحكومة ، بغداد ، ١٩٣٨ .

والمجتمع الفرنسى . ولقد أعجب الدكتور محمد فاضل الجمالى ببعض هذه المدارس حينما زارها فى سنة ١٩٣٨ ، نذكر منها مدرسة صنائع سورين وديدرو فى باريس التى تعنى بصنيع الآلات الميكانيكية الصغيرة المتصلة بصناعة الساعات « وقد أعجبتنى بصورة خاصة مدرسة سورين للصناعة والتجارة ، فهذه المدرسة حديثة الطراز ... جميلة الموقع ، مجهزة بأحدث الأثاث والتجهيزات ، وتحتوى على كل ما يطلب من المدرسة الحديثة ، ومن ذلك حوض للسباحة . والدراسة فيها تنفرع بعد الدراسة الابتدائية الاولى الى عدة فروع . فقسم من الطلاب يدرسون الدروس الثقافية فى المدرسة الابتدائية العالية ويذهبون الى الثانويات ، وقسم يدرسون الميكانيك والصنایع فيخرجون عمالا فنيين ، وقسم يدرسون دراسة بسيطة صناعية وثقافية ... وذلك ليتخرجون عمالا اعتياديين . إن جميع هؤلاء هم فى صعيد واحد . وهذا بلا شك مظهر جيد من مظاهر الديمقراطية ، كما انه يجعل الاستفادة من الآلات والادوات الصناعية والمخترات أمراً سهلاً ، وفى ذلك اقتصاد كلى فى ادارة التعليم . » (١)

أهداف التعليم الثانوى :

ويجرى التعليم الثانوى كما يريد ويتصوره الفرنسيون أنفسهم فى نوعين من المدارس الثانوية وهى : اللىسه والىكولىج . وهى أما أن تلحق بها مدارس ابتدائية تجهيزية ، وأما أن تكون مستقلة عنها ، شأنها فى ذلك شأن مدارس « الخاصة » الانكليزية . واللىسه مؤسسة حكومية ، أما اللىكولىج فمؤسسة بلدية تساعد على الحكومة .

يعتقد أكثر المربين الافرنسيين أن التعليم الثانوى إعداد للدراسة العالية وانه امتياز للصفوة المختارة Elite من أبناء الامة الذين يتصفون بمواهب وقابليات خاصة ، لا حق يتمتع به الغنى والسوى والذكى . ومن أجل هذا أصبحت الدراسة الثانوية « نظرية » وليست « نفعية » من جهة و « ثقافية » من جهة أخرى ، غرضها إعداد الطلاب للدراسة العالية ، ووظيفتها الاساسية - كما يقول أحد وزراء المعارف السابقين - أن تجعل الطلاب قادرين على أن يقوموا بكل شىء لا فى شىء واحد معين ، أو كما يقول مرب آخر : إننا نود أن تربي المدرسة الثانوية شخصاً رحب الصدر ، واسع التفكير ، قادراً على أن يسير ويتقدم فى سبل كثيرة لا فى سبيل واحد ضيق . وتستهدف تمكين الطلاب فى اللغة الافرنسية وآدابها ، وتدريبهم على التفكير المنطقي المنظم و « تكوين القابلية الصحيحة فى الطلاب على القراءة والكتابة ، وتذوق اللغة الافرنسية وآدابها ، وتربية الطلاب على التفكير الصحيح والتأمل والتعليل . وقد يكون هدفها الاساسى تدريب العقل » . (١)

ولقد أدت سياسة الحصر والتضييق أن يقتصر التعليم الثانوى على أبناء الطبقة الوسطى والبورجوازية فى فرنسا ، ويعدهم الى القيادة والتوجيه ، ولذلك فإن جميع الفرنسيين يبذلون قصارى جهودهم فى ادخال أبنائهم وبناتهم الى مدارس الليسه واليكوليج ما دام فى ادخالهم هذا ضمان لمستقبلهم . وقد يتعذر على أكثر خريجي المدارس الابتدائية ، ولا سيما الفقراء منهم أن يواصلوا دراساتهم الثانوية والجامعية . غير أن الاصلاحات الاخيرة التى حدثت فى فرنسا - وهى : زيادة المساعدات المالية للطلاب المعوزين ، والغاء الاجور المدرسية ، وحركة المدرسة الواحدة سهلت - كما قلنا - على كثير من أبناء

فرنسية أن يتابعوا دراساتهم الثانوية ، فلم تقف الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية حائلا دون وصول قسم من الطلاب الفقراء الاذكياء الى مرحلة التعليم الثانوى . ولعل التطورات السياسية والاجتماعية الاخيرة ستجعل التعليم الثانوى أكثر مرونة وديمقراطية من قبل .

ولما كانت مدارس اللىسه والكوليج تشابه فى مناهجها وأسسها اليها التعليمية وتنظيمها وطبيعة طلابها تشابها كبيرا فسنتكلم عن مدارس اللىسه باسمها بغية تقريبها الى الاذهان .

مدارس اللىسه :

وهى مدارس ثانوية قد اشتهرت فى داخل فرنسة وخارجها . وأهم ما يمتاز به حرصها على الثقافة الافرنسية ، وصعوبة مناهجها ، وتدريب افكار الطلاب تدريباً رياضياً منطقياً ، وعنايتها باللغة اليونانية واللاتينية والافرنسية . يقبل الطالب فى اللىسه بعد العاشرة من العمر بالمسابقة ، أى بعد أن ينهى دراسته فى المدارس التجهيزية الابتدائية والمدارس الابتدائية الاولى . وقد جرت العادة أن يلتحق بمدارس اللىسه اولئك الطلاب الذين قد احتضنتهم المدارس التجهيزية وحدهم ، أما الآن فقد اصبح بمقدور طلاب المدارس الابتدائية الاخرى أن يدخلوها فيها ايضاً بغية تخفيف الفروق الاجتماعية ، وجعل التعليم الثانوى ديمقراطياً وفى متناول الجميع .

إن مدة الدراسة فى مدارس اللىسه سبع سنوات : وتكاد تكون السنوات الست الاولى دراسية عامة تقوم على اللغات اللاتينية واليونانية والافرنسية ، وعلى دروس الجغرافية والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية ولغات هية . وعلى الرسم والرياضة البدنية ، يختار منها الطالب حسب ما يوصى به المنهج . ويؤدى الطالب بعد السنة السادسة امتحان بكالوريا القسم الاول ،

الذى يتألف من اربعة امتحانات (١) تحريرية وخمسة شفوية . وتشعب الدراسة الثانوية فى السنة السابعة الى شعبتين: شعبة الفلسفة وشعبة الرياضيات . وتتضمن دروسها : الفلسفة والآداب واللغات الحية والتأريخ والجغرافية ، والفيزياء والكيمياء ، والتأريخ الطبيعى . وفى شعبة الفلسفة تزداد دروس الآداب والفلسفة نفسها ، بينما تكثر فى قسم الرياضيات الدروس الرياضية . ويؤدى الطالب فى نهاية السنة امتحان بكالوريا القسم الثانى .

وتستند مناهج الدراسة - وهى نظرية - إلى الاسس الآتية :
اولا - الترويض العقلى : أى يجب ان ينشأ عقل الفتى نشأة منطقية منظمة ، تصقل بالمناقشة والدقة والاتفاق فى الدراسة ، والتعمق فى البحث ، واستظهار القوانين والمبادئ العامة . ان نظرية الترويض العقلى التى تستند اليها نظرية « انتقال التعليم » تذهب إلى ان القابلية التى تنمو فى درس من الدروس وتقوى ، تجعل القابلية قوية فى دروس أخرى .

ثانياً - السياق المنطقي : إن الدروس قد رتببت ترتيباً منطقياً ، بحيث تتصل أواخر كل موضوع بأوائل الموضوع الذى يليه ، وتزداد المعلومات على هذه الصورة كلما تقدم الطالب فى دراسته .

ثالثاً - التكرار والثوسع : تكرر المواضيع من سنة إلى أخرى وتتوسع بحركة دائرية تبدأ من المركز وتباعد عنه ، لاتقانها وترسيخها فى اذهان الطلاب .

(١) والامتحانات العامة فى المدارس الثانوية الافرنسية شاقة وعسيرة ومرهقة . وقد سببت مشاكل جمة ، وانزات بالطلاب أضرار جسيمة ونفسية لا يستهان بها ، مما جعل الاصوات ترتفع وتطالب باصلاح نظام الامتحانات الذى يعنى بالنواحي النظرية المجردة ، والذى لا يتناسب فى كثير من الاحايين مع قابليات الطلاب العقلية والذى لا يمت إلى حاجاتهم بصلة أساسية .

يبلغ عدد مدارس الليس ١٢٥ مدرسة للبنين ، و ٧٠ مدرسة للبنات .
وهذه المدارس وإن كانت حكومية إلا أن وزارة المعارف تطلب من الهيئات
المحلية أن تقدم الأرض وتبنى المدرسة . ويبلغ عدد مدارس الكوليج ٢٣٠
مدرسة للبنين و ١٠٠ مدرسة للبنات .

مدرسو المدارس الثانوية :

يعد مدرسو المدارس الثانوية في فرنسا من خيرة المدرسين في العالم ،
وهم أصحاب دراسات عالية قد اتخذوا التعليم مهنة لهم ، لا جسراً يعبرون عليه
الى مهنة أخرى ، وهم صفوة مختارة من طلبة الجامعات ، يقبلون الى دور المعلمين
العالية بعد أن يجتازوا امتحان قبول صعب . وأكثر المدرسين ، وخاصة في
مدارس الكوليج من حملة شهادة الاستاذية Professeurs Licencies
التي يحصل عليها الطالب بعد دراسة اختصاصية تتراوح مدتها بين ٢-٣ سنوات
بعد الدراسة العالية . أما مدارس الليس فتشترط الحصول على شهادة الاكريجه
Agrege التي تتطلب من صاحبها دراسة عميقة وقابلية كبيرة ، ويتألف
امتحان الاكراكيون Agregation الذي تقوم به الدولة تحت اشراف
أحسن أساتذة فرنسا من قسمين : شفوي وتجريبي ، وفي فرنسا معاهدان
عاليان لاعداد المعلمين للمدارس الثانوية هما : دار المعلمين العالية الواقعة على
مقربة من السوربون في باريس ، ودار المعلمات العالية في سفر Severes

تشكيلات وزارة المعارف :

يهيمن على إدارة التعليم في فرنسا وزير التربية الوطنية ، يساعده في
مهمته هذه مديرون عامون ثابتون ، ويرأس وزير التربية المجلس العالي للتعليم ،
هذا المجلس الذي يقوم بوضع الخطط التعليمية ، ويرسم الاتجاهات التربوية

العامّة ، ويشرف الوزير أيضاً على لجان استشارية عدّة ، يساعد مفتشون عامون في ديوان وزارة التربية الوطنية . وتقسّم فرنسا إدارياً الى سبع عشرة منطقة تعليمية أو أكاديمية ، يساوى عددها عدد الجامعات الفرنسية نفسها . ويرأس كل واحدة منها عميد الجامعة فى تلك المنطقة ، وهو يهيمن على أنواع المعاهد التعليمية الموجودة فيها على اختلاف مراحلها . ولكل أكاديمية مجلس علمي يتكون من بعض أساتذة الجامعة ومفتشى الأكاديمية ، وممثلين لمراحل التعليم ومستشار تربوى . ويبدأ هذا المجلس رأيه فى تحسين مدارس المنطقة ، كما يقترح التوسعات فى كل سنة . وينظر فى القضايا الانضباطية العائدة للتعليم الثانوى . إن عميد الجامعة هو رئيس الأكاديمية ، وهو المهيمن الأعلى على معاهد التعليم فى منطقته التعليمية (الأكاديمية) ، وهو عادة من أكابر العلماء فى المنطقة . والمدير الفعلى للمنطقة هو مفتش الأكاديمية الذى يتولى شؤون المدارس ويتبعه مفتشون للمدارس الابتدائية . ولكل منطقة لجان ومدارس خاصة تدرس الحاجات المحلية لتلك المنطقة . » (١)

أخذت فرنسا تدرك رويداً رويداً أن تجديد مناهج التعليم الثانوى وتعيين أهدافه وطرائقه شيء لا بد منه ، وقد شعرت بهذه الحاجة قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها . فرأت أن التعليم الثانوى يجب أن يقدم فرصاً تعليمية متساوية الى جميع الفتيان والفتيات ، فرصاً متنوعة وليست متماثلة ، تنظمها ثقافة عامة تنطوى على مثل فرنسا القومية . ولقد أدرك الفرنسيون أيضاً أن الديمقراطية فى التعليم ليس معناها التماثل فى الفرص التعليمية ، وإنما معنى الديمقراطية التنوع والتفريق .

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : اتجاهات التربية والتعليم فى المائنة وائلكترة وفرنسة ، مطبعة الحكومة ١٩٣٨ بغداد .

ان أهم الاصلاحات التي تجرى الآن في فرنسا هي الاصلاحات التي اقترحتها « اللجنة الوزارية لدراسة اصلاح التعليم » ، والتي سيكون لها تأثير عظيم في تجديد نظام التعليم الافرنسي : الابتدائي والثانوي والفني والعالي ، واعداد المعلمين . لقد بدأت هذه اللجنة أعمالها في ١٩٤٤ ، وقدمت تقريرها إلى وزارة التربية الوطنية في ١٩ حزيران ١٩٤٧ . وسيطبع هذا التقرير العام في عدد خاص من مجلة « التربية الوطنية » حتى يقف المربون على محتوياته وتوصياته ، ويتناولونه بالنقد والتمحيص ، وذلك قبل أن يقدم إلى البرلمان ويصبح قانونا .

يرى تقرير اللجنة الى إعادة تنظيم التعليم إعادة تامة ، وإلى اصلاحه اصلاحاً كلياً حتى يستطيع أن يسير التطورات الاقتصادية والاجتماعية الاخيرة ، ويصبح مفعوله نافذاً ، وأثره بليفاً . ان المبدأين الاساسيين اللذين ينطوي عليهما تقرير اللجنة التي قد ترأسها كل من الاستاذ بول لنجفان Paul Langevin والاستاذ هنري فالون Henri Wallon هما :

١ — مبدأ العدل الاجتماعي Justice Sociale الذي يجعل التعليم أكثر ديمقراطية ، بحيث يتلقى كل طفل أقصى ما يستطيعه من التعليم الذي يلائم استعداداه .

٢ — مبدأ توسيع الثقافة العامة ، فانها إذا ما وسعت قربت الناس ووحدتهم في حين ان المهن تباعد بينهم (بول لنجفان) عادة . أضيف إلى هذا ان تطور الصناعة لا يتطلب صفوفه اختصاصية من العمال حسب بل صفوفه مثقفة أيضاً . وهذا ما أشار اليه الاستاذ هنري فالون .

وترى اللجنة أن التعليم الجديد يجب أن يسير ظروف الاقاليم مسابرة

نامة وأن يسد حاجاتها المحلية حتى تنهض به . ويترتب على ذلك تغيير نظام التعليم حتى يصبح مجانياً على اختلاف درجته ، ويسهل الانتقال والتنقل وتفتح اللجنة ما يأتي :

أ — أن يكون التعليم إلزامياً من السادسة الى الثامنة عشرة من العمر . وتطلق على هذه المرحلة « بالدرجة الاولى » وتتألف من ثلاث دورات :

١ — الدورة الاولى (الابتدائية Elementaire) من ٦-١١ سنة .

٢ — الدورة الثانية (التوجيهية d'Orientation) من ١١-١٥ سنة .

٣ — الدورة الثالثة (التخصص de Determination) من ١٥-١٨ سنة .

وتتألف هذه الدورة من ثلاثة اقسام متوازية : عملي Pratique ومهني Professionnelle ونظري Theorique وفي الوقت نفسه تنقسم إلى دراسة الادب القديم والادب الحديث وإلى دراسة علمية نظرية ، وعلمية تطبيقية مع مجموعة من المواضيع الاختيارية — من صناعية ، وتجارية ، وزراعية ، وفنية الخ... .

ب — تعليم « عال » Superieur من الدرجة الثانية وبعد الثامنة عشرة من العمر ويتكون من ثلاث دورات :

١ — الدورة التحضيرية ، أو قبل الجامعة .

٢ — دورة الليسانس .

٣ — دورة الاختصاصى العالى .

وتدعو اللجنة إلى اتخاذ تدابير تمهيدية لتطبيق النظام الجديد ، كتأليف لجان اقليمية لاعادة النظر في توزيع المدارس ، واخرى لوضع مناهج دراسية

شاملة واقتراح خطة لتوسيع المدارس وزيادة عددها ، وتخفيف وطأة المركزية عنها ، وتأسيس مدارس في مراكز المدن المدورة الاولى والثانية بالاضافة إلى مدارس القرى والمديريات والاقاليم . واقتُرحت أيضاً اتخاذ جملة من التدابير لاعداد المعلمين ، ووضعت سلسلة من التوصيات بشأن مناهج الدراسة ، ونظام الدرجات ، والعقوبات ، والامتحانات ، والمسابقات ، والادارة ، وتوقع ان يتم الاصلاح في مدة خمس سنوات إذا ما صحت العزيمة ، وإلا فان ظروف فرسة الاقتصادية قد تحول دون تحقيقه ضمن الموعد المضروب .

مراجع البحث الدراسية

١ — الدكتور محمد فاضل الجمالي: اتجاهات التربية والتعليم في المانية
وانكلترا وفرنسة ٦ مطبعة الح-كومة ١٩٣٨ - بغداد .

2 — Briggs, T.H Secondary Education, 1937, qq. 23-40

3 — Kandel, I.L. Comparative Education, 1933, qq. 119-130

4 — Rugg, H., Readings in the Foundations of
Educatio, 1941, qq. 860 + .

5 — Raqort Succint du Ministere de l'Education
Nationale Defrance, Sur le Mouvement Ebucatif
de l'Annee Scolaire 1946-47 .

وقد قدم الوفد الفرنسى هذا التقرير إلى المؤتمر التربوي الدولي الذي انعقد
في جنيف (تموز ١٩٤٧) .

التعليم الثانوي في الولايات المتحدة

كان نظام التعليم في الولايات المتحدة ، منذ أن وطأت أقدام المهاجرين الاولين أرض القارة الأمريكية حتى نهاية القرن الثامن عشر ، - متعدد الصور والاشكال ، مشوش المعالم والاهداف . واسكن ما ان اسفر القرن التاسع عشر إلا واتضحت اشكاله ، وانجلت معاملته ، وتبلورت اهدافه ، واخذ يعكس علينا حياة مجتمع زراعى من خصائصه : بساطة فى العيش ، ومساواة اقتصادية وسلامة نسبية ، وعزلة اجتماعية ، وحاجات قليلة ، ووسائل للتعليم محدودة . غير أن الحال لم يبق على هذا المنوال . فلقد حدثت تبدلات اجتماعية عظيمة دكت النظام القديم دكا ، وصيرت منه انقاضاً وركاماً ، وأقامت عليه مدنية صناعية ميكانيكية متشابهة الجذور ومتعاقبة الاطراف ، قد تجزأ العمل فيها وكثر الاختصاص وتشعبت المعاملات النقدية وتعقدت ، وكثرت الشركات الصناعية وتضخمت رؤوس الاموال ، وازدادت طرق المواصلات والاتصال ، وازدهم السكان فى مدن كبيرة ، وتفاوتت الثروات ، ونشطت وسائل التسلية التجارية ، وانحلت بعض المؤسسات الاجتماعية المرموقة ، وارتبكت المعايير الاخلاقية ، وازداد قلق الناس على مصيرهم الاقتصادى . حدثت هذه التبدلات الكبرى فى النظام الاجتماعى القديم دون أن تتكيف السياسات التربوية والمناهج التعليمية اليها الا قليلا ، وما زالت هذه السياسات والمناهج تنطوى على أمور

جة هي من ذكريات مدنية ساقفة (١) .

ولم يعد ينفع التعليم الناقص ما دامت هذه المدنية الميكانيكية آخذة بالزيادة والتعميد ، ولم تعد تنفع الخطط التربوية المرتجلة ما دام التعليم يتصل في صميم الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية . ولقد أدرك الربون الامر بكون أن الدراسة الابتدائية الازلامية لا تستطيع وحدها أن تعد الفرد بالمعلومات والمواقف والآراء والمثل العليا التي يحتاجها في تفهم هذه المدنية الصناعية ليكون مواطناً صالحاً فيها ، ويعرف محله منها . فكان لا بد لهم من توسيع الدراسة الابتدائية حتى تصل حدود الدراسة الثانوية العامة ، واعمام فرص التعليم الثانوي على جميع البنين والبنات . وهكذا نشأت المدرسة الثانوية .

ولقد أظهر الشعب الامريكي في التعليم الثانوي حماساً منقطع النظير طوال تأريخه الحديث ، وأحل المدرسة الثانوية High School محلاً رفيعاً في تثقيف مختلف طبقات الشعب ، وسار في طريق جديدة لم يسلكها قادة التعليم في القارة الاوروبية من قبل . ولا نعتقد أن أمة ديمقراطية تؤمن بضرورة إعمام فرص التعليم الثانوي على جميع الراهقين والراقيات كما تؤمن بذلك الامة الامريكية . فالتعليم الثانوي - كما يتصوره الامريكيون - « حق » يتمتع به أفراد الامة كافة لا « امتياز » لصفوة مختارة منهم ، وهو ركن من أركان النظام الديمقراطي الذي يقوم على التنوير والتثقيف . وبالرغم من الانتقادات التي يوجه بها المعنيون في شؤون التربية الى التعليم الثانوي في الولايات المتحدة ، وكثير منها لاذعة ، فإنه نظام مجاني لم يعرف العالم مثيله وأنه في الاعم الاغلب حديث Progressive وتجريبي Experimental

1 — Counts G.S., American Roab to Culture, qq. 7, 8;

John Day Com., 1930, New York,

كانت المدارس الثانوية الامريكية ، وعند تأسيسها ، حلقة في سلسلة تعليمية تتصل اوائلها بالمدارس الثانوية الاوروبية وخاصة الانكليزية منها . فقد جلب المهاجرون « الاولون » معهم نظم التعليم الثانوى وطرائقه ومناهجه كما قد جلبوا عاداتهم وتقاليدهم وفنونهم . « ولا ندعى أن المدرسة الثانوية الامريكية لا تربطها علاقة تاريخية مع الاشكال القديمة للتعليم الثانوى ، هذه الاشكال التى هى تراث العالم الغربى كله ، إلا اننا نستطيع أن نصف انفسنا ونقول : إن هذه المؤسسة قد شيدت على أسس فلسفية اجتماعية وتربوية تختلف اختلافا جوهرياً عن غيرها ، ولو أنها ما زالت تنطوى على طرق وتقاليد مقتبسة من مدنيات قديمة » (١) .

وتأثرت المدارس الثانوية الامريكية بتقاليدها المدارس الثانوية الانكليزية منذ أن شرع المهاجرون يقيمونها فى وطنهم الجديد ، واستمر هذا التأثير يزداد ويتنوع كلما توافد المهاجرون عليها من أوطانهم القديمة فى القارة الاوروبية . فكانت فى بادىء امرها خصوصية تديرها الكنيسة وتشرف عليها ، ومستقلة عن المدارس الابتدائية ، وللمنين دون البنات ، وللاغنياء عادة دون الفقراء . ولم تكن عامة ، بل كانت تستوفى أجوراً من الطلاب ، ولغنى آخرين بعد أن تحسن « انتقاهم » ، وكان منهجها « إعداديا » يتكون معظمه من اللغة اللاتينية . وأول مدرسة تأسست فى الولايات المتحدة هى « المدرسة العلمية الكلاسيكية اللاتينية » Classical Latin Grammar School . وكانت كما يقول الاستاذ برتن W . Burton :

(١) كروسى شامبن وجورج كاونتس : وظيفة المدرسة الثانوية : ترجمة مؤلف هذا الكتاب حسن الدجيلي ، بغداد ١٩٤٧

أولاً — غير نفعية Non - utilitarian : أى انها لم تعن بالدروس المهنية — هذه الدروس التى قد تساعد الطالب على أن يجد لنفسه بها حرفة معينة .
ثانياً — طبقية Caste ، أى أنها كانت تخدم طبقة واحدة من طبقات الشعب ، وهى الطبقة الموسرة .
ثالثاً — لغوية : أى كانت مناهجها تؤكد على تعليم اللغات الأجنبية ، وتعنى بالمبنى لا بالمعنى .

تطور المدارس الثانوية

وتطورت المدارس الثانوية بعد ذلك فنشأت « المدرسة العالمية اللاتينية » Latin Grammar School و « الاكاديمية » Academy ، والمدارس الثانوية العامة The High School ، والمدارس الفنية المختلفة .

١ — المدرسة العالمية اللاتينية :

وتأسست فى مدينة بوسطن Boston سنة ١٦٣٥ أول مدرسة ثانوية سميت « بالمدرسة العالمية اللاتينية » أولاً و « بالمدرسة العالمية » أخيراً . وكانت كاختها الاوروبية انتقائية ، وارشترطية ، واعدادية تعد طلابها إلى مواصلة دراساتهم الدينية العالية فى جامعة هارفرد Harvard كما يكونوا رجالا للدين — يوم كان الدين عماد الحياة الاجتماعية . اما منهجها الدراسي فقد تألف معظمه من اللغة اللاتينية واليونانية والانكليزية ، ثم ضم بعد مدة طويلة مواضيع أخرى كالحساب والهندسة والجبر والمثلثات والجغرافية ، واما ماليتها فقد كانت تتجمع من الاجور المدرسية والهبات والمساعدات الحكومية الخاصة ، واما مدة الدراسة فيها فقد كانت اربع سنوات ، ينخرط فيها الطالب

الذى قد أتم العاشرة من العمر . ولما وضعت ولاية « ماساجوست » تشريعها الخاص فى تنظيم شئون التعليم الثانوى (قانون ١٦٤٧) ، وهى الولاية التى قد تأسست فيها أول مدرسة علمية ، حذت حذوها أكثر الولايات الامريكىة الأخرى . وإلى الآن توجد « مدارس علمية لاتينية » فى الولايات المتحدة ، ولكننا قليلة جداً ، من بينها المدرسة التى قد تأسست فى مدينة بوسطن ١٦٣٥

٢ — الأكاديمية :

ولما بدأت اللغة اللاتينية تضعف قيمتها فى حياة الناس اليومية ، وتطورت الحياة فى القارة الاوربية وفى ولايات انكلترة الجديدة الواقعة فى الشمال الشرقى من الولايات المتحدة ، وظهرت حاجة الناس إلى تجار وأطباء ومحامين وصناع كثيرين نشأت فى أوروبا وبعدها فى امريكا مدرسة ثانوية جديدة سميت « بالا كاديمية » Academy استجابة لمغتضبات العيش الضرورية ، وفتحت ابوابها للبنين والبنات ، وامتد منهجها الدراسى حتى شمل اللغة الانكليزية ، والتاريخ الحديث ، واللغات الاجنبية ، والرياضيات ، ومسك الدفاتر والعلوم والفنون . وافتتح بنجامين فرانكلن Benjamin Franklin أول أكاديمية فى مدينة فيلادلفية سنة ١٧٥١ . أما أكاديمية فيليبس اندوفر الشهيرة Philips-Andover فقد تأسست عام ١٧٧٨ . وقد غمت هذه المدارس نمواً سريعاً فى القارة الامريكىة وبلغ عددها سنة ١٨٥٠ قرابة ٦٠٠ أكاديمية .

٣ — المدرسة الثانوية العامة :

وقد كان التعليم فى الاكاديميات « عملياً » يتفق وحاجات ذلك العصر من جهة و « اعدادياً » من جهة ثانية ، غير أن الاكاديميات كانت كلها « خصوصية » تقريباً ، وتستوفى اجوراً باهظة ، ومن هنا نشأت الحاجة الى

مدارس ثانوية « عامة » udlic High Schools . ويعود ذلك الى عاملين أساسيين :

أولاً — ان تزايد سكان الولايات المتحدة ، واطراد نمو الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، وظهور الوعي القومي ، وابتداء الثورة الصناعية ، وتعاظم قوة المال وازدياد وعيهم الاجتماعي أدت كلها — كما يقول الاستاذ بول أليكر سكرتير « جمعية مديري المدارس الثانوية القومية » — إلى ظهور رغبة ملحة بين أفراد الشعب الأمريكي استهدفت تحقيق فرص تعليمية جديدة لجميع الافراد — الاغنياء منهم والفقراء . وكان من جراء ذلك أن بعثت فكرة التعليم الثانوي المجاني ، وتأسست مدرسة ثانوية « عامة » . فلاقى ارتياحاً عظيماً وقبولاً حسناً . وظهرت عام ١٨٢١ وفي مدينة بوستن أول مدرسة ثانوية مجانية جديدة عرفت « بالمدرسة الكلاسيكية الانكليزية The English Classical School لا لسبب معين ، وانتشرت في اطراف الولايات المتحدة انتشاراً عظيماً . وتبدل اسمها بعد مرور سنتين إلى English High School وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات . أما منهجها فقد تألف من دروس عملية ومهنية وثقافية ، وتفاوتت من مدرسة إلى أخرى بالنسبة إلى حاجات السكان ومطالبها .

ثانياً — وحيث ان الاكاديميات كانت « خصوصية » وتستوفي اجوراً كثيرة ، وغالباً ما تكون مشيدة في محلات بعيدة عن مراكز المدن يتجشم الطلاب صعوبات حمة للوصول اليها والالتحاق بها ظهرت الحاجة الى تأسيس مدارس عملية « عامة » Public وقريبة من بيوتهم .

وهكذا نشأت فكرة مجانية التعليم الثانوي وتأسست المدرسة الثانوية العامة التي يمتز بها الشعب الأمريكي اليوم كل الاعتزاز . إلا أن تحقيق هذه

الفكرة لم يخل من بعض المشاكل والصعوبات . حينما أرادت سلطات التعليم في مدينة كالامازو Kalamazo أن تنجي من احد المواطنين ضريبة التعليم امتنع وقال : « لا تستطيع اية سلطة حكومية أن تفرض ضرائب عامة على الشعب وتجبها اسكي تؤسس بها مدارس ثانوية مجانية . إن تعليم اللغات الحديثة ودراسة الروائع الادبية في هذه المدارس الثانوية ليس بالامر العملي المفيد ، ولا هو تعليم ضروري ، ولا يفيد سواد الشعب ، وإنما هو تعليم تتمتع به الاقلية الموسرة على حساب الاكثرية الفقيرة من دافعي الضرائب . وينبغي أن ينفق عليه اولئك الذين يريدون الاستفادة منه . اذ ليس من المصلحة في شيء أن يدخل في نطاق الضرائب العامة . » وكان ذلك تحدياً صريحاً لمجانبة التعليم الثانوي . ولما احيلت الدعوى الى القضاء حكمت المحكمة العليا Supreme Court سنة ١٨٧٢ بردها ، وقبل الشعب الامريكي منذ ذلك الحين مبدأ تأسيس مدارس ثانوية مجانية عامة ينفق عليها الشعب . ويعد هذا الحكم نقطة تحول في انتشار التعليم الثانوي المجاني في الولايات المتحدة .

وانتشرت المدارس الثانوية انتشاراً عظيماً بين سنة ١٨٨٠ وسنة ١٨٨٣ ، وأقبل الناس عليها اقبالا كبيراً . ثم ان اقتحام حدود القارة الامريكية ، وتوغل السكان فيها ، واستقرارهم في سهولها وهضابها وجبالها ، ونشوب الثورة الصناعية في مدنها زادت في تعقيد الحياة نفسها ، ثم ان توسع الادارة الحكومية وتشعب دوائرها ، والصلات الاجنبية وتكاثرها ازدادت كلها وتمعدت ، وجملت العناية بتربية المواطن شيئاً ضرورياً . وحينما تعددت المهن وكثر الاختصاص ، ادرك الافراد أن تعليمها ناقص ، وأنهم يحتاجون الى ثقافة أوسع وأطول . فتوسع التعليم الثانوي ، وأخذ الناس يتنافسون في تأسيس

المدارس الثانوية ويفأخرون بها (١)

وقد أخذ منهج الدراسة الثانوية يؤكّد على الناحية « الاعدادية » بعد أن كان « نفعياً » ويضم دروساً جديدة لا يجدها الطالب في الكتب المقررة ، مثال ذلك : ساعات المختبر ، والاعمال اليدوية ، وتدير المنزل للبنات ، ودروس زراعية . ولم يساير المنهج حاجات الطلاب ولا مطالب العصر . فالدروس الجديدة لم تساهم في دراسة المشاكل الاجتماعية ، ولا في إدراك طبيعة العالم الجديد ، ولا في فهم المدنية الميكانيكية فهما حقيقياً . فتطورت المدارس الثانوية وأدى ذلك إلى :

أولاً — توسيع منهج الدراسة الثانوية ذات السنوات الأربع ، و
ثانياً — تقسيم الدروس إلى مجموعتين : مجموعة « اجبارية » Required
واخرى « اختيارية » Elective .
ثالثاً — تعديل مناهج بعض المدارس الثانوية ذات السنوات الأربع ، وتصنيفها الى مناهج مستقلة ومنسقة حسب ما يأتي : دراسة كلاسيكية قديمة (كلاغريقية واللاتينية) ودراسة كلاسيكية حديثة (روائع اللغات الحية) ، ودراسة قوامها اللغة الانكليزية والتاريخ ، ودراسة علمية ، ودراسة تجارية ، ودراسة عملية : الفنون البيتية ، والاعمال اليدوية ، والدراسة الزراعية والمهنية وغير ذلك .

وأصاب التعليم الثانوي تطور آخر ، فنشأت مدارس ثانوية مستقلة عامة وفنية منها :

أولاً — المدرسة الثانوية الكبرى Cosmoqolitan High School وهي التي يجمع منهجها الدراسي هذه الضروب المختلفة من الدراسات الآتية

الذكر في بناية واحدة كبيرة جداً وتسمى اليوم « المدرسة الثانوية الشاملة » .

ثانياً — المدرسة الثانوية الثقافية العامة The General-Culture high School : وتشبه هذه المدرسة عادة المدرسة الثانوية العامة الاولى ، إلا أن فلسفتها التربوية وطرقها التعليمية ولوازمها المدرسية حديثة .

ثالثاً — المدرسة الثانوية الفنية (بوليتكنك) Polytechnical High School وتمثل هذه المدرسة جانباً مهماً من جوانب تطور المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة . وتأتي في المنزل الثانية من منازل التطور ، أي بعد « المدرسة الثانوية الكبرى » . وتقوم بتقديم أنواع الحرف ، وتدريب الطلاب على مختلف المهن والصناعات .

رابعاً — المدرسة الثانوية للأعمال اليدوية The Mannual-Training High School وهي من المدارس الثانوية العملية الاولى ، إلا أنها ليست مدرسة مستقلة في الوقت الحاضر .

خامساً — المدرسة الثانوية التجارية The Commercial High School وقد لاقت هذه المدارس ، وما زالت ، نجاحاً كبيراً . وهي تنافس اليوم « الكليات التجارية » Bussiness Colleges الخصوصية التي قد تأسست في أكثر المدن الأمريكية الكبرى .

سادساً — مدارس الفنون البيئية الثانوية The Household Arts High School : وتسمى أحياناً بـ « مدارس الغسل واليكوى » . وهي ليست كثيرة ، وتوجد في بعض المدن .

سابعاً — المدرسة الثانوية الزراعية The Agricultural High School ونمت هذه المدارس في الولايات المتحدة نمواً سريعاً وسدت حاجات

الريفين ، كما قد نمت المدارس « الفنية » Technichal وسدت حاجة الصناعة في المدن .

ثامناً — وفي الولايات المتحدة أيضاً مدارس ثانوية متنوعة للبنات . ويظهر أثر التبدل العظيم الذي قد حدث في نظام التعليم الثانوي جلياً في التجديد الذي قد طرأ على مناهج الدراسة الثانوية وعلى طرائق التدريس ، فقد اخذ المنهج ينقل من مرحلة الى اخرى ، ويتطور تدريجياً ، ويخرج من مرحلته التقليدية Traditional الى مرحلته التجديدية Progressive ، واخذ يضم دروساً « نظرية » علمية كما يضم دروساً « علمية » مفيدة . يقول الاستاذ كبرى E.P. Cubberley في كتابه « التعليم العام في الولايات المتحدة » Public Education in the united States : إن سبب ذلك يعود الى ان « المدرسة الثانوية الأمريكية » بخلاف المدرسة الثانوية الأوروبية ، محل لأعداد الفتيان ، وتربية أذواقهم ، ومعرفة قدرتهم ، واكتشاف ميولهم الخاصة ، وفتح سبل الحياة في وجوههم وبهذا يزداد تعلمهم ، ويحكم تدريبهم ، إن المبادئ المقررة في تنويع مناهج الدراسة الابتدائية كما توافق حاجات الأطفال ... تنطبق نفسها على مناهج الدراسة الثانوية انطباقاً عظيماً . ويتطلب ذلك ان نتحرر من قيود المناهج الثابتة والصعبة ، ونتعلق بمواد دراسية غنية ومنوعة ، حتى يختار الطالب منها ما يشاء ويترك ما يشاء ، ونرشده ارشاداً صالحاً كما نهيهه للقيام بمخدمات نافعة في الحياة .

ويتجه الربون الأمريكيون نحو المدرسة الثانوية الشاملة ، وهم يجرون تطبيقاتهم التربوية عليها ، ويسندون نظرياتهم اليها ، لأنها تضم أكبر عدد من الطلاب ، وتقدم أنواعاً من الدراسات في بناية كبيرة واحدة وتحت ادارة واحدة ، وتجمع احسن اللوازم والمعدات المدرسية . ولذلك فقد قويت حركة « تجميع »

Consolidation المدارس الثانوية الصغيرة الريفية منها والمدنية في مدرسة واحدة كبيرة كاملة .

الفروق بين المدارس الثانوية الامريكىة والاوروبية :

والمدرسة الثانوية الامريكىة وإن كانت تنحدر من اصل اوروبي - كما سبق أن بينا - إلا انها قد تبدلت وتطورت واستقلت ، وكونت لنفسها شخصية مستقلة هي من نتاج الديمقراطية الامريكىة . ويخلص الاستاذ كولفن Stephen S. Colvin الفروق (١) الموجودة بين المدارس الثانوية الامريكىة والاوروبية بما يأتي :

اولا - تختلف المدرسة الثانوية في اوروبية عن المدرسة الثانوية في امريكا في أن الاولى ليست استمراراً وامتداداً للدراسة الابتدائية كما هو الحال في الولايات المتحدة : فالمدرسة الثانوية الامريكىة تتصل مباشرة بالمدرسة الابتدائية (Grades) . اما في القارة فليس الامر كذلك عادة .

ثانياً - المدارس الثانوية الامريكىة ديمقراطية ، والمدارس الاوربية ارسنقراطية : « فمدارس الخاصة » في انكلترة ، والجنيزيا Gymnasia في المانية ، والليسة في فرنسة تقدم تعليماً « خاصاً » طبقاً لا « عاماً » شعبياً .

ثالثاً - إن مناهج المدارس الثانوية الامريكىة اكثر تنوعاً من مناهج المدارس الثانوية الاوروبية ، وليست محدودة بل تتناول دراسة مواد معينة ، وهي شاملة - عملية ونظرية - تتفق وحاجات الطلاب واولاعهم واختصاصهم وقابلياتهم لدرجة كبيرة .

(1) Dolvin, S.S., Introduction to High school Teaching, P.1-4. New York, 1931

رابعاً — المدارس الثانوية الامريكىة مختلطة عادة ، للبنين والبنات . اما
المدارس الاوروبية فغير مختلطة .

لقد كانت هذه الفروق واضحة جداً بين المدرستين ، إلا انها اخذت
تتضاءل في السنوات الاخيرة ، ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية . فقد حدثت
تبدلات أساسية في انظمة التعليم الثانوى في القارة الاوروبية من جراء توسيع
مدى فرص التعليم الثانوى ، وتغيير مفهوم الديمقراطية ولا سيما في انكلترة وفرنسة .

اهداف التعليم الثانوى

ليست الاهداف التربوية واضحة في الدول الديمقراطية كما هي في الدول
السلطوية . وهذا ما يجعل تشبيها وتعدادها صعبا ، نظراً لتعدد صورها وتبدل
محتوياتها . فقد تشق اهداف تربوية جديدة طريقتها وتعيش في ظل نظام
تربوى تقليدى ، فيتجاوز الحديث والقديم ، وقد يتصارعان او يتنافسان .
ومن يتلخص مجرى التيارات التربوية في الولايات المتحدة منذ الحرب العالمية
الاولى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية يجد أن عناية المربين الامريكىين بالتعليم
الثانوى ، من حيث هو دور اعداد الشبان لمقتضيات الحياة العصرية ، قد
ازدادت سنة بعد أخرى ، ان الدراسات التربوية الكثيرة التى قد ظهرت بين
الحربين العالميتين قد سلطت جهودها المتدافعة على توضيح اهداف التعليم
الثانوى ، وتجديد مناهجه ، وتبديل طرائق تدريسه ، وزيادة كفاءة القائمين به ،
وعلى تربية الراشدين . ولا شك أن الديمقراطية الامريكىة ما فتأت تحاهد
طوال تاريخها الحديث على تخليد « قيمها » الاجتماعية والسياسية في المجتمع
الامريكى ، فاستطاعت أن تتوغل الى النظام التربوى العام وتخلد فيه « مثاليين »
اجتماعيين مهمين : احدهما مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، والثانى المنفعة

الاقتصادية من التعليم Economic Productivity of Education
بتقديم ذلك التعليم الذي يمتاز عن غيره كماً وكيفاً ، ويعد للمجتمع انساناً منتجاً
وكفءاً.

ومهما يكن من أمر هذه الدراسات فإن أهداف التعليم والتربية في
الولايات المتحدة تتأثر في فلسفات ثلاث ما زالت تلمس كل ناحية من نواحيها ،
وهي (١) :

أولاً — الفلسفة الاصولية Essentialism : ويعتقد أصحاب هذه
المدرسة بأن وظيفة المدرسة الثانوية الاساسية تنحصر في « نقل » هذا التراث
الاجتماعي (الذي يتألف من المهارات والمعارف والعادات . والذي قد اختيره
الافراد وخصوه وأقروه) من السلف الى الخلف . ويكاد يظهر مفعول هذه
الفلسفة بصورة بيّنة في المدارس الثانوية وخاصة « التقليدية » منها .

ثانياً — الفلسفة التجديدية Progressivism : ويرى اتباع هذه
الفلسفة وقادتها أن وظيفة المدرسة لا تنحصر في توصيل للمعلومات والمهارات من
الآباء الى الابناء بقدر ما تنحصر في تدريبهم على التفكير السليم — فيحللون ،
ويمحصون ، ويطبقون ، ويختارون من الحلول احسنها ، ولكن بحد دراسة
جميع العوامل التي تنطوي عليها دراسة صحيحة ، على أن يسترشدوا بالاسناد
Data التي يحتفظون بها . ويظهر مفعول هذه الفلسفة في المدارس الابتدائية
خاصة ، وفي قسم قليل من المدارس الثانوية .

ثالثاً — فلسفة الخلود Perennialism : ويقول أصحاب هذه

(1) Summary Report of the United States Office of
Education to the Tenth International Conference on
Public Education, Geneva, July, 1947

الفلسفة : ينبغى أن تؤكد التربية على مبادئ الحق والخير والجمال الازلية ، هذه المبادئ التى لا زمان لها ولا مكان . ويظهر مفعول الفلسفة الاصولية والفلسفة التجديدية إلى حد ما فى المدارس الابتدائية والثانوية . غير أن مناهج الدراسة العالية وطرائق البحث والتدريس تعكس تأثير الفلسفة الخلودية والاصولية أكثر مما تعكس تأثير أية فلسفة أخرى .

ونحن إذا ما جعلنا هذه الفلسفات نصب اعيننا استطعنا أن نذكر أهم الدراسات التى أثرت فى تجديد طبيعة التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة والتى ستؤثر فيه . وسنقتصر على دراسة ثلاث منها :

أولاً — « المبادئ السبعة الاساسية للتعليم الثانوى » : فى عام ١٩١٨ ،

أى بعد انتهاء الحرب العالمية الاولى عينت « رابطة التربية الوطنية » The National Education Association لجنة لدراسة التعليم الثانوى . وقد وضعت هذه اللجنة بعد دراسة طويلة سبعة أهداف عرفت فيما بعد « بالمبادئ السبعة الاساسية للتعليم الثانوى » Seven Cardinal Principles of Education ومما جاء فى تقريرها :

« ينبغى أن يسترشد التعليم بفكرة واضحة عن مفهوم الديمقراطية — هذه الديمقراطية التى قد جعلت الفرد والمجتمع صنوين متلازمين لا يتفاضلان ، وصار لها من امتزاجها مثال اعلى ينكر على المجتمع استغلال الفرد . ويرى أن الغرض الاساسى من الديمقراطية هو تنظيم المجتمع تنظيمًا يكفل لكل عضو فيه أن ينهض بشخصيته عن طريق النشاط الذى يرمى إلى اسعاد اعضائه من حيث هم أفراد ، ومن حيث هم مجموعة يضمها « كل » واحد . ويتطلب هذا المثال الديمقراطى الأعلى أن تسمو فعاليات الانسان إلى

مستوى عال من الكفاءة ، وأن يدرك الفرد قيمة هذه الفعاليات ، وأن يخضع إلى أحسن ما فيها من مثل عليا ، وأن يختار تلك المهنة الحبيبة وتلك الأشكال من الخدمات الاجتماعية التي يستطيع أن ينمي بها شخصيته ، ويزيد في مفعولها وتأثيرها . وينبغي أن تعتمد الديمقراطية ، إن إرادت أن تبلغ هذه الأهداف ، اعتماداً كلياً على التربية .

« وعلى هذا الأساس ينبغي أن ينمي التعليم في الدول الديمقراطية ، وسواء أكان ذلك في داخل المدرسة أم خارجها ، في كل فرد من الأفراد تلك المعارف والاولاع والمثل العليا والعادات والقوى التي ترفعه إلى مستوى يليق به ، فيصالح نفسه والمجتمع ، ويدرك غايات رفيعة نبيلة .

« ومن الضروري أن نحلل فعاليات الانسان حينما نروم وضع الاهداف الاساسية التي يجب أن تهتدى بها التربية في النظام الديمقراطي . فالفرد ينتمي عادة الى اسرة ، والى فئة مهنية من الناس ، والى جماعات كبرى متنوعة . وتضطره هذه للاقيام بفعاليات من شأنها اثرها حياة الاسرة واخصابها ، وتقديم خدمات مهنية مهمة الى اخوانه ، وتفضيل المصلحة العامة على مصلحته الخاصة . ينتج من هذا كله أن المضوية النافعة في الاسرة والمهنة والمواطنة اهداف تربوية ثلاثة رئيسية يجب أن تهتم بها التربية الديمقراطية اهتماماً عظيماً .

« أضف الى ذلك ، يجب أن يكون لدى الفرد متسع من الوقت بحيث يستطيع أن ينمي اولاعه الاجتماعية والشخصية ، حتى إذا ما استفاد من وقته وأحسن زداد قرة ، وازدادت حياة ثروة ، وأصبح اهلاً لتحمل المسؤوليات . وبالعكس ، فإنه إذا ما اساء استعماله عاد على صحته بالضرر ، وسبب اضطراباً في حياته البيتية ، واضعف كفاءته المهنية ، وزعزع شعوره الاجتماعي . ومن

أجل هذا وغير هذا أصبح تدريب الفرد على الاستفادة من أوقات الفراغ هدفاً من أهداف التربية .

« وينبغي أن يتمتع المرء بصحة جيدة إذا ما أراد أن يؤدي خدمات اجتماعية ، ويحسن الاستفادة من اوقات فراغه . فعليها تتوقف حيوية الرس ، وتظهر قابلية الأمة في الدفاع عن نفسها . فالتربية الصحية شيء اساسي

» ويحتاج المرء في حياته اليومية ضرورياً أخرى من ضروب التعلم ، كالقراءة والكتابة والحساب والقياس ولغة التخاطب ، وعليه أن يتعلمها وهي وأن كانت اهدافاً عرضية ليست معينة بالذات ، إلا أن اتقانها شيء لا بد منه « وأخيراً ، يتوقف بلوغ هذه الاهداف على قبول مبادئ خلقية معينة . أى يتوقف على ذلك السلوك القائم على معايير خلقية صحيحة ، قد ادرك الأفراد أهميتها ، واستجابوا اليها . فالواطنة الصالحة ، وأتقان المهنة ، والاستفادة الحسنة من أوقات الفراغ لا سبيل الى بلوغها إلا إذا اقترنت بسلوك اخلاقي قويم . وهكذا يدخل الهدف الاخلاقي ضمن أهداف التعليم الأخرى ، وتصبح التربية الخلقية من مميزات الكفاءة الاجتماعية .

« وعليه نرى اللجنة أن أهداف التربية الأساسية هي : ١ - الصحة ، ٢ - اتقان المواضيع الأساسية ، ٣ - العضوية النافعة في الاسرة ، ٤ - المهنة ، ٥ - المواطنة ، ٦ - الاستفادة الحسنة من أوقات الفراغ ، ٧ - الخلق القويم » (١)

وكان لهذه الاهداف اثر عظيم في توجيه التعليم الثانوى وتعيين اهدافه.

(1) Rugg, H., Readings In The Foundations of Education, P. 888-90, Vol. I, Bureau of Education, Teachers, College, Columbia University, New York, 1941

وما زالت تؤثر تأثيراً عظيماً فى تنظيم المدارس الثانوية ، ولكنها لم تنجح من سهام النقد ، وخاصة اولئك الذين يريدون أن تقوم الاهداف على « قيم » Values اجتماعية معينة ، ومنهم الاستاذ جورج كاونتس حيث يقول : « ان اللجنة لم تستند فى محاولتها لتعيين أهداف التعليم الثانوى الى نظرية واضحة عن المجتمع . فجاءت خالية من اللون والتوجيه والمادة ، حتى لكان الانسان يشعر بأن هذه الأهداف معلقة بين الارض والسماء . والحقيقة انها لم تذهب بعيداً فى اعماق المجتمع الامريكى الصناعى لتقف سامقة تصاول الزعازع والتيارات ، وان رأسها غير شامخ ولا يتطلع إلى هدف واضح .. فاللجنة تتكلم عن العضوية النافعة فى البيت دون أن تركز الى نظرية واضحة عن العائلة ، واللجنة تتكلم عن الكفاءة المهنية دون أن تستند الى نظرية معينة فى العمل ، وهى تتطلب التمتع باوقات الفراغ دون أن تعتمد على نظرية معروفة فى اللعب ، وهى ترى الى تنمية الخلق القويم دون أن تقرر ذلك بنظرية خاصة عن الرفاه العام » .

وهكذا يذهب الدكتور جورج كاونتس فى انتقاد « المبادئ السبعة الاساسية للتعليم الثانوى » ، ويرى أن تكون ثمة علاقة مباشرة بين المدرسة الثانوية والمجتمع ، وأن تقوم بتوجيهه دائماً وأبداً ، وأن تمتد جذورها فى طبيعة المجتمع الامريكى ، وتماشى مع روح العصر ، وتعترف بحقائق المجتمع الصناعى . وبينما يريد الدكتور كاونتس أن يستهدف هذا التوجيه « بناء نظام اجتماعى جديد » نجد أن الاستاذ بودى Bode يطالب أن تعنى المدرسة بتدريب الطلاب على الحياة الديمقراطية الحرة ، وأن تبعد عن التوجيه .

ومن الجمعيات التربوية التى تعنى بالتعليم الثانوى « رابطة التربية الحديثة » Progressive Education Association ، فقد قامت هذه

الرابطه بعدة دراسات مهمة فى حقل التعليم الثانوى منها : ما له علاقة بالمنهاج (١) ومنها ما يختص بالفلسفات التربوية ، وترى أن مفردات المنهاج يجب أن تتكون من « الحقائق الاجتماعية » Social Realities او من مطالب الحياة ولعل الاستاذ هو بكنز L.T. Hopkins من أنشط دعاة وضع مناهج الدراسة الثانوية على اساس « حاجات » Needs الطلاب انفسهم ، ويعتقد أن هذه « الحاجات » ليست فى طبيعتها فردية وإنما هى اجتماعية (٢) .

ثانياً — « تعليم الشباب الامريكى كافة » : وازدادت عناية المربين

الامريكيين بتربية الشباب زيادة عظيمة قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها ، هذا الشباب الذى يحسبونه عماد الديمقراطية وحصنها العتيق فآخذوا يدرسون « مشاكله » ويلبسون « حجاب » ، ويعنون فى ثقافته العامة والمهنية ، « ويرشدونه » ويفهمونه طبيعة المجتمع الذى يعيش فيه . إن من أهم الدراسات التربوية التى اثرت فى تجديد التعليم الثانوى ، واستهدفت « تعليم الشباب الامريكى كافة » - من رياض الاطفال حتى السلكية المتوسطة - تعليمًا مجانيًا عامًا هو التقرير الذى وضعته « لجنة السياسات التربوية Educational Policies Commission التابعة الى « رابطة التربية الوطنية » N.E.A. و « جمعية مديرى المدارس الثانوية القومية » سنة ١٩٤٤ ، والمعروف

(1) Commission On Secondary School Curriculum, Progressive .

(2) Hopkins L, Thomas, Interaction: The Democratic process, 1941. Education Association; Reorganising secondary Education, 1939

به « تعليم الشباب الامريكى كافة » (١) Education for all American Youth وقد احدث التقرير دويًا هائلًا فى الاوساط التربوية الامريكية ، ورحب به أكثر الربين الامريكيين لانه قد جاء معبراً عن آمالهم وخططهم ، وانتقده الربون « المحافظون » انتقاداً اساسياً كما سيتضح بعد ذلك .

إن المفترضات الثلاثة الاساسية التى اقترتها « اللجنة » و ارادت أن تكون عماد المنهج الدراسى الجديد هى :

أولاً — إن المجتمع يتطلب من الشباب بعض الخدمات .

ثانياً — وإن بين هؤلاء الشباب فروقاً فردية مهمة هى نتج الوراثة والبيئة

ثالثاً — وإن ٣٠ ٪ منهم فقط يواصلون دراساتهم العالية ، وإن ٥٠ ٪ من مجموع طلاب المدارس الثانوية لا يستطيعون بلوغ مرحلتها النهائية .

وفى ضوء هذه المفترضات تطالب اللجنة أن يحصل كل شاب فى الولايات المتحدة ، مهما كان جذسه ورسه وموقعه الجغرافى ، ومهما كانت حالته الاقتصادية على تعليم عام General Education موزون يستطيع (١) أن يحصل به على تلك المهنة التى تتلائم وقابليته ، فيتمو بها وينتفع المجتمع منها .

(٢) ويعده لتحمل مسؤوليات المواطنة الامريكية الكبرى . (٣) ويتمتع فى حقه للحصول على السعادة الفردية . (٤) ويشير فيه حب التطلع العقلى والمغامرة الفكرية فترضى نفسه ، وتزداد قابليته على التفكير السليم . (٥) ويجعله يدرك أن السلوك الاجتماعى فى مجتمع ديمقراطى يستند الى اسس اخلاقية • إن من واجبات المجتمع الديمقراطى أن يقدم هذه الفرص التعليمية وبوساطة المدارس :

(1) N . E . A . , Educational Policies Commission, Education for all American Youth. Washington, D.C., 1944, 421 pp

كما أن من حق كل شاب ، من حيث هو مواطن ، أن يستفيد من هذه الفرص كل الاستفادة ، وعلى أولياء أمور الشباب أن يشجعوا ويساعدوا المدارس والشباب معاً (١)

ولقد أقرت اللجنة وجبين من وجوه الحياة الأمر بكية عند وضعها لهذا المنهج الدراسى الشامل: الحياة الريفية ومطالبيها، والحياة الصناعية ومستلزماتها، واسكل منها منهج خاص يقوم بخدمة الشباب من جهة وخدمة المجتمع من جهة اخرى . والمنهجان وإن تشابها فى معالمها الأساسية ، إلا أنها يختلفان فى أمورهما التفصيلية ، وهو تفاوت كى لا نوعى .
وتتلخص أهم معالم التقرير فيما يأتى :

- ١ — دروس عامة تواجه حاجات الشباب العامة (٣٣٣ ر/٠) .
- ٢ — إعداد مهنى يقوم على دراسة المهن المحلية . حيث يجد الطالب نفسه فيها (٣٣٣ ر/٠) .
- ٣ — تربية صحية وجدارة بدنية (١٦٧ ر/٠) .
- ٤ — وضع دروس اختيارية Elective تستهدف تنمية أنواع الشاب فى الآداب والفنون والحرف والموسيقى (١٦٧ ر/٠) .
- ٥ — ارشاد تربوى .
- ٦ — مواضيع أو « خبرات عملية » Work Experience
- ٧ — روابط مدرسية - محلية
- ٨ — تمديد الدراسة العامة حتى تتضمن « الكليات المتوسطة »
- ٩ — مساعدات مالية الى الطلاب
- ١٠ — مساعدات مالية لمن يرغب فى مواصلة دراسته العالية

ثالثاً — « التعليم العام فى مجتمع حر » : لم تزل قضية « التعليم العام »

من القضايا التى تشغل المربين الامر بكيفية فى مستوى الدراسيتين الثانوية والعالية . فكيف يستطيع المربون ان يكيفوا « التعليم العام » الى مختلف الالعمر والاهم من هذا كله ، الى مختلف القابليات والاتجاهات بحيث يهواه كل طالب هواية كبرى ، ويبقى التعليم فى هدفه ومواضيعه الاساسية واحداً يشترك فيه الجميع ؟ هذا هو السؤال التربوى الخطير ، الذى يحاول تقرير لجنة (١) هارفارد (التعليم العام فى مجتمع حر) الاجابة عنه . ان الفرد يعيش فى مجتمع يضم طائفة من المقاييس الاجتماعية والاخلاقية المشتركة التى يجب أن يربها ، ويعيش فى مجتمع يتصف بالتخصص وتقسيم العمل . فما العلاقة الصحيحة بين الاختصاص المتشعب من جهة ، والتعليم العام ضمن التراث الاجتماعى ونحو المواطنة المشتركة من جهة اخرى ؟ ان تحديد هذه العلاقة ، وطريقة تحقيقها هو الذى يختلف عليه المربون فى الولايات المتحدة أو فى غيرها .

ويهتم « تقرير لجنة هارفارد » اهتماماً خاصاً بالتعليم الثانوى ، حيث يحسبه « دائرة » من دوائر « التعليم العام » . ويريد أن يتمشى و « مقتضيات العصر وضرورات الحياة » (٢) ، على أن يتصل ماضى الامة الامر بكيفية يحضرها اتصالاً وثيقاً ، فيعيش الماضى فى الحاضر ، ويصبح الحاضر سبيلاً إلى المستقبل . فلا نستطيع تجريد الامة الامريكىة عن ماضىها ، وإن تحورت منه قليلاً ، فهو عامل أساسى فى حياتها الحاضرة . فلماضى والحاضر يعيشان

(1) The Report of Harvard Committee, General Education In a Free Society, 1945,

(٢) راجع مجلة المعلم الجديد ، ج ١ ، ٢ شباط ، ١٩٤٧ ، السنة الحادية عشر ، فيها خلاصة وافية عن تقرير لجنة هارفارد .

جنباً إلى جنب « ويؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر فيه ، وقد يتفقان في غاياتهما أحياناً ، وقد يفترقان أحياناً إلى حد بعيد » .

واستناداً إلى ما تقدم أقر التقرير أهداف التربية بعد استعراض شامل للمراحل التي مرت بها التربية منذ عهود اليونان حتى وقتنا الحاضر . فوجد أن التربية في كل من هذه المراحل والادوار قد تأثرت بثلاث حقائق ثابتة :

أولاً — العقل : اهتم الانسان بالعقل من حيث هو قوة عظيمة يستطيع أن يدرك بها السكليات والقوانين العامة والمجردات — قوة تختلف في جوهرها ووظيفتها عن جسمه . واستمر هذا الاهتمام يتزايد حتى ظهرت المسيحية فأخذته .

ثانياً — الايمان : واهتم الانسان بالايمان ، وغرسه في نفوس الفتيان ، وضممت العناية بالعقل كما كان في عهد اليونان . فالتعاليم المسيحية تقول : إن سبيل التمييز بين الخير والشر ، وطريقة ادراك قوانين السكون واسرار الله هو الوحي أو الالهام Revelation لا العقل وحده . وهذه صفة الانبياء ، وملسكة بعض الشعراء .

ثالثاً — العلم : وفي القرن السابع عشر انجبه الناس نحو التجريب ، وقل الاهتمام بالعقل والالهام ، وظهرت الطريقة العلمية في البحث ، وفي معرفة أسرار السكون .

ويعترف واضعو التقرير ، وهم صفوة مختارة من أساتذة جامعة هارفارد Harvard Universty ، بأهمية الطريقة العلمية في حياة الانسان ،

ويدركون ما للتعاليم الدينية من تأثير في هذه الحياة ، وما للعقل من تأثير في حياة الافراد والجماعات ، ويعلمون أن العقل والالهام والطريقة العلمية هي في منطقتها متناقضة . واسكن ما السبيل الى التوفيق بينهما؟ وقد وجد أعضاء اللجنة حلاً وسطاً حسبوه مرضياً ، هو ان لكل عامل من هذه العوامل « دائرة »

خاصة ينبغي أن لا يتعداها . فإن عمل كل واحد منها في دائرته ثم الانسجام بينها إذ ليس التناقض الظاهر من طبيعة هذه العوامل ، وإنما هو حدث عارض ، يظهر وينمو كلما دخل احدهما في دائرة الآخر . فينبغي أن لا تدخل الطريقة العلمية دائرة الدين والاخلاق ، ولا أن ينفذ الدين إلى دائرتي الفيزياء والكيمياء ، ولا أن يلج العقل في الدين . بل ينبغي أن يكون دليل الناس وهادهم .

وفي ضوء هذه الاهداف الثلاثة وضعت اللجنة منهجاً ثنائياً دراسياً يتكون من ثلاثة اقسام : (١) العلوم الطبيعية ، ودائرتها الطريقة العلمية ، وغايتها تعريف الطالب بالقوى الطبيعية وبيان مدى تأثيرها في الانسان ، وتأثيره فيها ، (٢) العلوم الاجتماعية ، ودائرتها العقل والطريقة العلمية ، وغايتها تعريف الطالب بالقوى الاجتماعية والمؤسسات الانعائياً تعريفاً كاملاً مع بيان أهميتها في تنظيم علاقات الافراد والجماعات ، وضرورة العمل على تحسينها ، ومعرفة ماضي الامة وربطه بحاضرها ، وتوجيهها نحو مستقبلها ، (٣) الدراسات الانسانية Humanities ودائرتها الالهام ومهمتها تربية الذوق السليم (١) .

وقد اوصت « اللجنة » أن يدرس جميع الطلاب مفردات المنهج على السواء حتى يصبح تكوينهم النفسي والثقافي واحداً . اما الاختلاف بين طالب وآخر ، أو بين مجموعة وثنائية ، هذا الاختلاف الذي يرجع إلى الفروق الفردية والمحيطية فلا ينبغي أن يكون الا في درجة التوسع في التفاصيل وحسب ميل الطالب ومقدرته العامة كما يقررها المدرس المختص . وقد اوصت

(1) Report Of The Harvard Committee, General Education in a Free Society, P. 58-59, Cambridge, 1945

الاجتهاد كذلك أن يهتم كل مدرس بتكوين صفات اربع فى كل طالب وهى:
أولاً — التفكير السليم ، وهو على ثلاثة أنواع التفكير المنطقي ،
ودأئمة الاجتماعيات ، والتفكير النظرى ، ودأئمة الرياضيات والطبيعيات ،
والتفكير التخيلي ، ودأئمة الآداب والفنون .

ثانياً — القدرة على التعبير الصحيح .

ثالثاً — اتقان اصول النقد ، واصدار الاحكام بروية وصدق .

رابعاً — التمييز بين الفث والسمين ، وبين الالهم والمهم ، والتريث فى ما
يسمعه الانسان .

هذه خلاصة التقرير بقدر ماله علاقة بالتعليم الثانوى . اما نواحيه
الاخري التى تتعلق « بالتعليم العام » فى مستوى الدراسة العالية فلا شأن
لنا به .

وأرى أن اختم بحث اهداف التعليم الثانوى بكلمة الاستاذ جون ستود
ببيكر Jnhn, W . Studebaker قومسير التعليم والتربية فى الولايات
المتحدة : « بود الشعب الأمريكى أن يتيسح الى جميع الفتيان والفتيات فرصا
تعليمية واسعة المدى ، بعيدة الغور ، لأنه يعتقد ان التعليم الثانوى هو الحد
الادنى من الفرص التعليمية التى يجب أن يقدمها المجتمع ، ويحصل عليها الافراد
كافة . كما وقد ائذ يدرك رويدا رويدا ان الطلاب يختلفون اختلافا كبيرا فى
قابلياتهم ومقدراتهم وأولاعهم وحاجاتهم ، وأن مناهج الدراسة الثانوية يجب أن
تراعى هذه الناحية المهمة . ويزداد اعتقاده اليوم بما للمعارف والخيرات الكبرى
التي يشترك فيها اعضاء المجتمع الديمقراطي الواحد من اهمية عظيمة فى حياة
الناس . وقد اعطى التعليم الثانوى أكبر قسط فى تكوين المواطنة التى تتكون
من مثل عليا مشتركة ، وعقيدة نامية متطورة ، وتمتاز بقابليات افرادها على

أن يعيشوا متعاونين في مجتمع ديمقراطي واحد . « (١) تقدم التعليم الثانوي :

تعكس المدرسة الثانوية المثل العليا والاهداف العامة التي تسيطر على كل نظام اجتماعي أكثر مما تعكسه أية مؤسسة تربوية أخرى . حتى لقد قال المربون الامريكيون: إن معرفة الفلسفة الاجتماعية التي تستند اليها كل أمة تتوقف على معرفة عدد الذين يستطيعون الدخول إلى المدارس الثانوية ، وعلى معرفة اصولهم الاجتماعية .

ويبدأ التعليم الثانوي في الولايات المتحدة من حيث ينتهي التعليم الابتدائي (٢) . أي انه استمرار Continuation للدراسة الابتدائية . ولقد أخذت المدرسة الثانوية تعنى - بعد ان كانت « أنتقائية » في مظهرها « الاجتماعي » social « والنفسي » Psychological عناية زائدة في سد حاجات البنين والبنات التعليمية الاساسية - حاجاتهم المهنية والمهنية لا النظرية المجردة حسب . فتأسست في الولايات المتحدة - في الأعم الغلب - مدرسة ثانوية واحدة ، مختلفة ، ومجانية ، ومتدرجة ، ومتصلة ومقسمة ، ذات منهج متنوع Differentiated Curriculum أعيد ليساوق حاجات المتعلمين الاساسية ، ويوافق قابلياتهم المختلفة ، ويلأئم رغباتهم الخاصة . ويعود هذا التنوع في منهج الدراسة الثانوية إلى اهتمام المربين الامريكيين

(1) Annual Report of the Federal Security Agency, Section two U.S.A., Office of Education, P. 70, 1946

(٢) يبلغ عدد طلاب المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة نحو ٢٠.٠٠.٠٠٠ طالباً وطالبة ، تقوم بتدريسهم أكثر من ٦٠.٠٠.٠٠٠ معلمة ، وتضمهم ١٨٠.٠٠٠ مدرسة ، وتقدر نفقاتهم بـ ٥٠ مليون دولار في السنة وأكثر .

بدراسة الفروق الفردية التي قد تكاثرت من جراء تزايد عدد طلاب وطالبات المدارس الثانوية وإلى تنظيم الدراسة الثانوية تنظيماً يساير دور المراهقة ، وإلى مراعاة أنواع الطلاب الخاصة وحاجتهم إلى التخصص ، وإلى إيمان امريكة بمبدأ إهمام فرص التعليم الثانوي ، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وترك الآراء التقليدية حول التعليم الثانوي ، هذه الآراء التي قد ضيقت أفقه الاجتماعي وحصرته في عدد ضئيل من الطلاب والطالبات . وكان من جراء هذا التفكير الاجتماعي الواسع أن ازداد عدد الطلاب والطالبات في غضون اربعين عاماً زيادة كبيرة فصار عددهم ٧٢٤٠٠٠٠ بعد أن كانوا ٣٥٠٠٠٠ طالباً وطالبة (١) ، وهم يؤلفون ٧٥ ٪ من مجموع المراهقين والمراهقات الذين هم في سن الدراسة الثانوية ، وتضمهم ٣١٥٥٠ مدرسة وأكثر ، ويقوم بتعليمهم ٣٣٤٠٠٠ مدرس ومدرسة بل أكثر ، وينفق الشعب الامريكي على تعليمهم نحواً من بليون دينار في السنة . ويواصل تقريباً ربع عدد المتخرجين منهم دراستهم العالية (٢)

ولقد أدى هذا التوسع الهائل في التعليم الثانوي إلى تقرير أهداف التعليم الثانوي في ضوء هذا التوسع ، وإلى تبديل مناهج التعليم وتنويعها ، وتنظيم المدرسة الثانوية تنظيماً جديداً ، واجراء تبدلات أخرى اساسية في صلب النظام القديم . فبعد ان كانت مدة الدراسة الابتدائية ٨ سنوات ، والثانوية ٤ سنوات اتجهت اكثر المدارس الثانوية نحو النظام الجديد ومدته ٦ سنوات للدراسة الابتدائية ، و ٦ للدراسة الثانوية ، تقسم الى مرحلتين

(١) هذه احصائية العام الدراسي ١٩٤٠-١٩٤١ . وتمد هذه السنة أعظم سنة في تاريخ التعليم الثانوي من ناحيته الكمية العددية .

(٢) في الولايات المتحدة ٧٤٩ معهد عالي .

متساويتين طول كل واحدة منها ثلاث سنوات ، تعرف مرحلتها الاولى بما
نستطيع أن نسميه بالمدرسة المتوسطة Junior High School ، والثانية
بالمدرسة الثانوية العالية Senior High School

حجم المدارس الثانوية :

تتفاوت المدارس الثانوية الامريكية في عدد طلابها واتساع مرافقها ،
وكثرة لوازمها ، ففي الارياف مدارس ثانوية كثيرة واسكنها صغيرة لا تتوافر
فيها شروط المدارس الثانوية الحديثة ، وفي الحواضر مدارس ثانوية كبيرة (١)
يبلغ عدد المدرسين في كل مدرسة منها احيانا بضع مئتين ، ويتراوح عدد
الطلاب فيها بضعة آلاف ، وبنائها ضخمة ولوازمها كثيرة وحديثة . ومن هذه
المدارس الشهيرة « ثانوية واشنطن أرفنك » في مدينة نيويورك
Washington Irving High School . فقد كلف بناؤها مليوناً وربع
مليون دولار ، وتضم شقة نموذجية تتألف من سبع غرف أعدت للتطبيقات
في دروس الفنون البيتية ، وفيها مكان كبير محاط بالزجاج من جميع جوانبه
لتربية النباتات وتدريب علم النبات ، وفيها أفقاص واسعة لاسكان الحيوانات
المختلفة التي قد استمرت من حديقة الحيوانات ، وفيها مكان لفسل
الملابس ، ودائرة لتجليد الكتب ، ومصرف ، وعدد من الغرف الكبيرة
تحتوي على ٢٠٠ ماكنة خياطة ، وغرف للآلات الطابعة ، ومخزن تجارى
لتدريس أصول البيع . ويبلغ عدد طلابها وطالباتها أكثر من ٧٠٠٠ ، وعدد
مدرسيها أكثر من ٣٠٠ .

(١) توجد في الولايات المتحدة أكثر من ٥٥ مدرسة ثانوية ربو عدد طلابها على

يتلقى أكثر طلاب المدارس الثانوية في امريكة تحصيلهم الثانوى في مدارس ثانوية عامة مجانية، إلا أن بعضهم يتلقونه في مدارس ثانوية « خصوصية » وهي قليلة ، وفي مدارس « خاصة » وهي اقل . ولا يوجد في أية ولاية امريكية تشريع خاص يحول دون تأسيس مدارس خصوصية على اختلاف أنواعها ودرجاتها . وحينما أرادت ولاية اريكون Oregon أن تمنع تأسيس مدرسة خصوصية ضمن حدودها رفعت القضية إلى المحكمة العليا Supreme Court وقررت هذه سنة ١٩٢٥ مبدأ عاماً استندت اليه حركة تأسيس المدارس الخصوصية ، كما وقد عدت عمل ولاية اريكون عملاً غير دستورى . وهذا القرار هو :

« إن النظرية الاساسية التى تستند اليها حكومات الاتحاد الامريكي قاطبة في مفهوم الحرية وتعمل على تطبيقها لا تخول اية سلطة من سلطات حكومة الولاية ان تكون انماطاً متشابهة من اطفالها ، وذلك بالزامهم على ان يتعلموا في مدرسة واحدة ، وعلى ايدي مدرسين حكوميين فقط تعليماً واحداً . إن الطفل لا يعود الى الدولة . وعلى هؤلاء الذين يتعهدونه بالتهذيب ، ويرسمون مستقبله واجب مقدس ، هو أن يعترفوا بشخصيته ، ويعدوه إلى واجبات سامية (١) »

إن معظم المدارس الخصوصية تديرها الكنيسة وتتفق عليها ، وتخضع لأشراف حكومات الولايات بعض الخضوع ، وتسمى بالمدارس الطائفية أو الدينية Parochial or Parish Schools ، لأنها قد أسست لتربية النشء تربية دينية . وهي في إدارتها وتنظيمها ومناهجها تشبه المدارس الثانوية العامة إلى

حد كبير ، ولا يجد الطالب صعوبة في الانتقال منها إلى مدرسة ثانوية عامة وبالعكس . « وتسير المدارس الخصوصية في كثير من الاحيان وفق الاهداف التي تسير عليها المدارس الثانوية العامة ، ووفق طرقها ومناهجها . إلا أنها تختلف عن المدارس الثانوية العامة اختلافاً رئيسياً ، إذ تستوفي اجوراً من طلابها وتستهدف صفوة مختارة منهم . وهي عادة أكثر استقرارية من المدارس الثانوية العامة ، وعلى غرار المدارس الثانوية الأوروبية ، وهي - في الاغلب - ليست مختلطة ، شأنها في ذلك شأن المدارس الأوروبية (١) .

إن اشهر المدارس الثانوية الخصوصية في الولايات المتحدة هي الاكاديميات . وتستهدف إعداد الطلاب للدراسات العالية ، ومناهجها نظري . وتوجد مدارس ثانوية خصوصية أخرى ، و- لكنها حديثة ، اسست لأغراض تجريبية ، وتستند إلى نظريات تعليمية جديدة ، ومناهجها توافق حاجات كل طالب . ويبلغ مجموع المدارس الخصوصية ٣٠٠٠ مدرسة ويؤلف طلابها ٧ ٪ من مجموع طلبة المدارس الثانوية .

تنظيم مناهج الدراسة الثانوية :

منذ أن أخذ التعليم الثانوي ينمو رويداً رويداً في الولايات المتحدة ، ومنذ أن وصل مرحلة مجانية عظيمة - شمر المربون الأمريكيون بضرورة تجديد المناهج الدراسية الثانوية حتى تسير تطورات المجتمع ، وحاجات المراهقين والمراهقات . وقد قامت محاولات كثيرة ، وتأسست عدة لجان ، وخاصة بين سنة ١٩٢٥ - ١٩٣٠ ، في المدارس والاقضية والالوية

والولايات لتجديد مناهج التدريس ، ونشطت حركة التعليم المهني من جهة ، والاعداد الثقافى العام من جهة ثانية ، وازداد عدد الدروس ، وشقت المناهج الحديثة Progressive طريقها إلى التعليم الثانوى بعد أن كانت محصورة في التعليم الابتدائى ،

وقد لاقت نظرية ارتباط Correlation المواد الدراسية تأييداً كبيراً عند واضعي المناهج ، وجعلوها حجر الزاوية في كل خطة تجديدية وخاصة بعد سنة ١٩٣٠ ، إذ أنها تستهدف ضم الدروس المتشابهة بعضها إلى بعض في وحدة دراسية كبيرة . ونستطيع أن نقسم طريقة وضع مناهج الدراسة الثانوية وتنظيمها في الولايات المتحدة بعد هذه الاصلاحات الكثيرة إلى الانواع الآتية (١) التي لا تخلو من تشابه قل أو كثير :

أولاً — المنهج الثابت Fixed Curriculum الواحد أو المتعدد :

إن كثيراً من المدارس الثانوية تجعل مفردات مناهجها ثابتة تتألف من عدة دروس مستقلة ، أو من مجاميع متقاربة لا تتغير ، تعد الطلاب إلى وجه من وجوه الحياة أو أكثر ، مثال ذلك : « الدروس الكلاسيكية » و « الدروس العلمية » . وتربط بعضها بعضاً دروس عامة أخرى . ويشيع استعمال هذه المناهج في المدارس الثانوية الصغيرة ، وخاصة الريفية منها ، حيث لا تستطيع أن تقدم الى طلابها إلا عدداً يسيراً جداً من الدروس ، مما يجعل منهاجها قليل النفقات من جهة ، ومحدوداً لا يراعى حاجات الطلاب وقابلياتهم المختلفة من جهة أخرى .

ثانياً — المنهج الاختياري Elections المطلق والمقيد : وفي هذه الحالة يقدم المنهج إلى الطلاب عدداً من الدروس لا ترتبط بعضها مع بعض في صورة مجاميع معينة ، ويترك لهم الخيار يصطفون منها ما يشاؤون . إن من مساويء هذا المنهج هو أن الطالب قد لا يحسن الاختيار فيتناول السهل البسيط ، ويترك الصعب المفيد ، فيفسد الامر عليه ، وتضيع وحدة المواضيع ، ويتبدد سياقها المنطقي . غير أن هذه المخاوف سرعان ما تتبدد حينما نعلم أن الطلاب في الوقت الحاضر لا يتركون أحراراً يختارون من المواضيع ما يشتهون ، بل يفعلون ذلك بارشاد من مدرسيهم ، وذلك باحدى الطريقتين :

أ — الدروس الثابتة والدروس المتغيرة Constants and variables : تصنف الدروس الى صنفين : ثابتة ومتغيرة . فالاولى اجبارية يدرسها كل طالب نظراً لأهميتها وضرورتها ، والثانية اختيارية يصطفها الطالب ، بارشاد المدرس وتوجيهه ، نظراً لعنايتها الخاصة باولائه وقدراته وحاجاته .

ب — الدروس الاختصاصية والدروس الفرعية Majors and Minors : وهذا المنهج وإن كان صورة أخرى من المنهج السالف الذكر إلا أنه يستهدف المحافظة على درجة كافية من الاطراد Continuity في الدروس الاساسية من حيث هي « كل » . ولأجل أن تحول المدرسة دون نشوء منهج متباعد الحلقات ، يتألف من « وحدات » تدريسية منفصلة يقيس فيها النجاح تشتت المدرس على الطالب أن يختص — عادة — بموضوعين من المواضيع الاختصاصية Majors ، وبموضوعين من المواضيع الفرعية المساعدة Minors . وهذا الضرب من المناهج مألوف جداً في المدارس الثانوية الامريكية .

ثالثاً — المنهج الخاص : ويحكم في هذا المنهج على بعض الدروس بالابقاء ، وعلى غيرها بالاقصاء . فتصبح الدروس قليلة ومحدودة ومنظمة تنظيماً محكماً .

وتنفرد « المدارس الثانوية الكلاسيكية » و « المدارس الثانوية الفنية » ،
والمدارس التجارية والزراعية بهذا النوع من المنهج وتختص به . وتنمو هذه
المدارس عادة في المدن الآهلة بالسكان . وتطبق منهجاً خاصاً محدوداً ولا سيما إذا
كان ميلها المهني شديداً ، وكانت عنايتها بالثقافة العامة قليلة .

مشاكل إعمام الدراسة الثانوية :

تختلف الولايات الامريكىة بعضها عن بعض في درجة إعمام التعليم
الابتدائي منه والثانوي . فقد يبدأ التعليم الابتدائي في الخامسة من العمر
وينتهى في الرابعة عشرة ، ويشمل الدراستين الابتدائية والمتوسطة ، وقد
يبدأ في الخامسة وينتهى في الثامنة عشرة من العمر أو أكثر في بعض الولايات
أحياناً فتتناول هذه السن الإلزامية عندئذ الدراسة الابتدائية والمتوسطة
والثانوية .

إن انتشار التعليم الثانوى وازدياد عدد الطلاب والطالبات قد سبب
مشاكل كثيرة ، واستدعى أن يعيد المربون الامريكيون النظر فى مناهج
الدراسة ، وطرائق التدريس ، وأهداف التعليم الثانوى . فالفروق الفردية قد
ازدادت بازدياد عدد الطلاب والطالبات ، وصارت الشغل الشاغل للمربين وعلماء
النفس . ولا يخفى ان تيرمان Terman قد قسم سنة ١٩١٦ قدرات الافراد
العقلية على أساس ناتج الذكاء إلى : نابغة أو ما يقاربه (١٤٠ +) . وممتاز أو
ممتاز جداً (١١٠ - ١٤٠) ، ومتوسط (٩٠ - ١١٠) ، وغبي أو متأخر
(٨٠ - ٩٠) ، وبين المتأخر وضعيف العقل (٧٠ - ٨٠) ، وضعيف العقل
(دون الـ ٧٠) .

ومن المشاكل المهمة التى تواجهها المدارس الثانوية الامريكىة هو سرعة

تناقص عدد الطلاب ، وحجز المدرسة على ابقائهم فيها ، « والضرورة الاقتصادية وإن كانت سبباً أساسياً في عدم مواصلة الطلاب دراساتهم الثانوية ، إلا أن التجارب تدل على ان الاغلبية العظمى منهم تترك المدرسة لان الفعاليات المدرسية لا تستهويهم ولا تتحداهم ، ولان الخبرات التعليمية لا تتناسب وقابلياتهم ، ولان الحياة في داخل المدرسة ليست واقعية كالحياة في خارجها » . (١) .

ولقد قام بعض المربين تلافياً إلى هذا النقص بتقسيم طلاب المدارس الثانوية إلى صفوف أو شعب متجانسة وقابلياتهم العقلية ومهاراتهم الخاصة . غير أن بعضهم يقاوم فكرة تصنيف الطلاب تصنيفاً متجانساً Homogeneous كما يريد علماء النفس ، إذ يبدو أن تقسيماً كهذا يحجز وراءه مشاكل تربوية ونفسية جديدة ، فاستعملوا طرقاً أخرى كما يجعلوا التعليم موافقاً لمدارك الطلاب من ذلك تنويع الواجبات البيتية وغير البيتية ، واعطاء دروس إضافية ، ووضع حد أدنى للدروس الأساسية ، « وتنويع » المناهج الدراسية ، حتى تتكيف إلى قدرات الطلاب وحاجاتهم واولا عهم ، ولقد نتج عن هذا « التنويع » أن بلغ عدد المواد التي يحتضنها منهج الدراسة الثانوية ، كما أشارت إلى ذلك « اللجنة القومية لدراسة نظام التعليم الثانوي » سنة ١٩٣٢ نحواً من ١٩ مادة .

تنظيم المدرسة الثانوية :

في الولايات المتحدة الامريكية مدرسة ثانوية واحدة عادة ، تختلف مدة الدراسة فيها من لواء إلى آخر ، ومن ولاية إلى أخرى . وتشمل الدراسة الثانوية عادة المدارس الآتية : (٢)

(1) Annual Report of the Federal Security Agency, Section two U.S.A. Office of Education, 1946

(2) Briggs, T.H., Secondary Education, P.98, 1937

١ — المدارس الثانوية المتوسطة Junior High Schools

٢ — المدارس الثانوية High Schools

٣ — المدارس الثانوية الاعدادية أو العليا Senior High Schools

٤ — الكليات المتوسطة Junior Colleges

ومدة الدراسة الثانوية أربع سنوات ، والابتدائية ثمانى سنوات .
وتوجد تنظيمات أخرى للمدرسة الثانوية غير هذا التنظيم التقليدي . وتوجه
أكثر المدارس إلى اتباع الخطة الجديدة وهى :

أولاً — دراسة ابتدائية مدتها ٦ سنوات ، ودراسة ثانوية مدتها ٦
سنوات أيضاً ، تقسم إلى مرحلتين متساويتين : مرحلة متوسطة (٣ سنوات) ،
ومرحلة إعدادية أو عليا (٣ سنوات أيضاً) . ويعرف هذا النوع من التنظيم
بخطـة ٦-٣-٣ .

ثانياً — دراسة ابتدائية مدتها ٦ سنوات أيضاً ، وثانوية ست سنوات
على أن تليها دراسة سنتين يقضيها الطالب فى كلية متوسطة . وتعرف هذه
الخطة بخطـة ٦-٦-٢ .

ثالثاً — دراسة ابتدائية مدتها ٦ سنوات ، تليها دراسة ثانوية مدتها ٤
فى مدرسة متوسطة ، وتليها أربع سنوات أخرى يقضيها الطالب فى مدرسة
ثانوية عالية أو اعدادية Senior High School ويعرف هذا النوع من
التنظيم بخطـة ٦-٤-٤ .

إدارة المعارف المحلية والركزية :

التعليم فى الولايات المتحدة حق من حقوق كل ولاية ، وهو إحدى
وظائفها الاساسية . هذا ما أقره الدستور . فجالس الولايات النيابية هي التي

تشرع القوانين التي بموجبها تدار مدارس الالوية Counties والمدن Cities والمقاطعات المحلية Local Districts . أما إدارة المؤسسات العالية فتختلف من ولاية إلى أخرى ، وتخضع إلى أنواع من السيطرة الادارية كثيرة . « وبينما نجد أن الولايات States هي التي تشرع القوانين المدرسية ، نلاحظ أن سلطات التعليم المحلية في كل وحدة إدارية من وحدات الولاية هي التي تسيطر على المدارس العامة ، وتشرف على امورها الصغيرة منها والكبيرة . وينال هؤلاء الموظفون سلطتهم التنفيذية من القوانين التي تشرعها الالوية . إن الطريقة المتبعة في الولايات المتحدة هو أن يقوم بادارة مدارس الالوية والمدن والارياف وتفتيشها ومراقبتها مجلس معارف يتكون أعضاؤه من مواطنين يمثلون الشعب تمثيلا صحيحا ، ويكونون مسؤولين عن وضع سياسة للمعارف نابعة في داخل الولاية تتناول جميع مؤسسات الولاية التعليمية ، على أن يرأسه رجل اختصاصي يسمى مدير المعارف superintenbent of schools ، يكون مسؤولا تجاه مجلس الادارة عن كل ما يتعلق في شؤون التربية والتعليم . وهكذا فإن المدارس العامة تعمل تحت سيطرة المجالس التعليمية المحلية المباشرة ، هذه المجالس التي قد بلغ عدد اعضائها ٤٠٠.٠٠ « (١) .

فادارة التعليم في الولايات المتحدة لا مركزية ، أي بيد سلطات التعليم المحلية ، وهذا مما يجعل التبدلات التي تجرى في نظام التعليم نفسه غير معروفة معرفة تامة ، ولا يستطيع أن يتلمسها الانسان كما يستطيع أن يتلمس التبدلات التي تجرى في الاقطار المركزية . ويحاول الشعب الامريكي أن يجعل ادارة

التعليم بيد رجال التربية المختصين ، وببعداً عن سيطرة الاحزاب والحكومات المحلية ، أو حكومة الاتحاد .

وفي واشنطن ، عاصمة الولايات المتحدة ، مكتب رسمي للتربية يشرف عليه رجل مسئول يسمى قومسير التعليم أو وزير المعارف ، ويديره اختصاصيون مختلفون ، يقومون بطبع التقارير والبحوث التربوية ونشرها ، والاتصال بالهيئات والجمعيات والسلطات التعليمية المتعددة بغية توحيد الجهود والسياسات التربوية العامة ، وتنسيق أنظمة التعليم بطريقة غير مباشرة . وقد أقر الكونغرس الأمريكي سنة ١٨٦٧ تأسيس « مكتب التربية » Office of Education في مدينة واشنطن وذلك للقيام بالامور الآتية :

أولاً — جمع الحقائق الاحصائية لتبيان نمو التعليم وأطراده .
ثانياً — نشر المعلومات التي تتعلق بتنظيم المدارس وإدارتها ، ومراقبتها وتحسين أحوال التعليم فيها بغية مساعدة الشعب الأمريكي على أن يؤسس نظاماً تعليمياً صالحاً ، ويحافظ عليه .

الإنجازات الحديثة

تجرى في نظام التعليم الثانوي الأمريكي تبدلات كثيرة أثرت في فلسفته ومناهجه ، وطرائق تدريسه ، وتنظيمه ، وفي علاقته بالرفاه الاقتصادي العام (١) وصيرت منه مشروعاً تعليمياً ضخماً لم يحلم به العالم من قبل . ولم يزل هذا التعليم الثانوي موضع عناية المربين الأمريكيين ومحط آمالهم ، وكما ان عنايتهم

قد ازدادت في توسيع التعليم المهني فلها قد ازدادت أيضاً في الدراسة الثقافية العامة :

التعليم المهني : إن عدداً كبيراً من المدارس الثانوية قد أخذت توجه عنايتها إلى التعليم المهني (١) يوماً بعد يوم ، وصارت مناهجها تتضمن دروساً مهنية ذات طابع ضيق تلبية لرغبات عدد من الطلاب الذين يودون مواصلة هذه الدراسة . فهيات لهم مجالاً في الدراسة ، ومجالاً آخر في المعامل المحلية . وهذا الميل نحو التعليم المهني يستهدف ناحية « عملية » وأخرى « ثقافية » Cultural ، وتتصل بالتعليم المهني والعناية به تلك « الدروس التكميلية » Continuation Courses التي قد ظهرت في أوروبا وأخذت بها المدارس الثانوية الأمريكية ، وساهمت في تكوينها وتظيمها لأغراض مهنية ، كما تتصل به تلك الصفوف المسائية « التي يحضرها الشباب في أوقات فراغهم للتدريب على أعمال مهنية حتى تزداد مهارتهم فيها . إن هذه العناية بالتعليم المهني لمن مستلزمات المواطنة الأمريكية . وإذا أراد الفرد أن يبرر عضويته في المجتمع الأمريكي عليه

(١) لا بد من التمييز بين الدروس المهنية Vocational ، وشبه المهنية Semi-Vocational والمهنية الابتدائية Pre-Vocational . فالدروس المهنية هي تلك التي تستهدف أعداد الطلاب أعداداً مهنية ، بحيث يستطيع ، حالما يتخرج من المدرسة ، أن يحصل على مهنة معينة ، وتسعى إلى تدريسه سعيّاً حثيثاً ، بحيث تجتمع لديه معلومات ومهارات كافية عن مسلكه المهني ويصبح عاملاً « ماهراً » لا « صانعاً » مبتدئاً . أما الدروس شبه المهنية فانها تستهدف تدريب عمال قادرين من جهة ، وتجهزهم بثقافة عامة من جهة أخرى ، في حين أن الدروس المهنية الابتدائية لا ترمي إلى إعداد الافراد إعداداً مهنيّاً ، بل ترمي إلى اكتشاف الاذواق والقابليات الموجودة عند طلاب المدارس الثانوية ، واعطائهم قدراً من الثقافة العامة والمهارات الأولية الاساسية لعدد من الذين قد تعترضهم في حياتهم اليومية بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية .

أن يقوم بعمل من الاعمال ، أو يقدم خدمة من الخدمات . إن التعليم من أجل عمل غائى قد أقره السكونفرس الأمريكى من حيث هو هدف من أهداف الامة بشكل قوائن » . (١)

المدرسة المتوسطة : بدأت حركة المدرسة المتوسطة قبل ١٥ سنة وأكثر ، وانتشرت فى الولايات المتحدة رويداً رويداً ، وأصبحت حلقة تتصل اوائلها بالدراسة الابتدائية وتنتهى أواخرها بالدراسة الاعدادية . وهى اما أن تكون مدرسة مستقلة ، فى بنائة خاصة ، واما أن تكون ملحقة بمدرسة ابتدائية أو ثانوية عالية .

الـسـكـلـيـة المتوسطة : وامتدت الدراسة الثانوية فصعداً فى كثير من الولايات الأمريكية وخاصة فى ولاية كاليفورنية ، واصطبغت بصبغة عالية ، فتأسست « السـكـلـيـة المتوسطة » Junior College ، ومدة الدراسة فيها سنتان ، ومنهاجها يتفق عادة ومنهج السنتين الاوليتين من مناهج السكليات المعروفة . وقد أخذت تنتشر فى كثير من المدن الأمريكية الصغيرة .

المدارس الثانوية الحديثة : ولم تقتصر التبدلات على مرحلة معينة من مراحل الدراسة الثانوية ، بل تعدى ذلك الى المناهج ، وطرق التدريس ، والامتحانات ، والارشاد ، فظهرت « المدارس الثانوية الحديثة » Progressive High schools ، واتبعت أساليب جديدة فى التدريس وتنظيم المناهج تخالف تقاليد المدرسة الثانوية القديمة . ولهذه المدارس الثانوية أنصار ولها معارضون .

الارشاد المهني : ولعل من أهم الخدمات التى تقوم بها المدرسة الثانوية

(١) التقرير السنوى لمكتب التربية ، واشنطن ، ١٩٤٦ (بالانكليزية) .

نحو الفتیان هو إرشادهم داخل المدرسة من حيث هم طلاب يواصلون فوهم، وخارجها من حيث هم أفراد قد أموا دراساتهم الثانوية، وذلك للوصول إلى أقصى ما يمكن من الانسجام المدرسى والاجتماعى (١). إن أعظم أنواع الإرشاد الذى تقوم به المدرسة فى الوقت الحاضر هو الإرشاد المهنى Vocational Guidance. وقد ازدادت عناية المدارس الثانوية به نظراً لنمو الصناعات الامريكىة، وتكاثر المهن والحرف، وحدوث تغيرات كبرى فى النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتقدم العلوم تقدماً هائلاً. فقد كان الطالب يتخرج من المدرسة الثانوية دون أن يستطيع إختيار المهنة التى توافقه اختياراً حكيماً، مما اضطر المدرسة أن ترشده وتوجهه إلى ما فيه منفعة ومنفعة بلاده. وينحصر الإرشاد فيما يأتى:

١ — معونة الطالب على اختيار تلك المهنة التى تلاءمه .

٢ — إدخاله فعلياً فى المهنة التى ينشدها .

٣ — وضع الاسس العامة التى تكفل له نجاحاً مأموناً فى مهنته .

وتتوقف خطة الإرشاد على دراسة الامور الآتية :

١ — دراسة بيئة الطالب لمعرفة ما يستطيع أن يحصل عليه بطبيعته

واستعداداته وميوله، وما لا يستطيع .

٢ — تعريف الطالب، عن طريق المنهج الدراسى، بالفرص المهنية

الوجودة التى يستطيع أن يتحيزها .

٣ — الاجتماعات المتكررة به والاتصال بالديه .

٤ — دراسة حالات واقعية خاصة يصح أن تتخذ دروساً تطبيقية

مراجع البحث الرئيسي

العربية :

١ — كروسي شابين ، وجورج كاونتس ، وظيفة المدرسة الثانوية ،

تعريب حسن الدجيلي ، بغداد ١٩٤٧ .

٢ — نظام التربية في أمريكا — مجلس التعليم الامريكى .

٣ — مجلة المعلم الجديد ، ج ١ ، س ١١ ، شباط ١٩٤٧

الانكليزية :

1 — Annual Report Of the Federal Security Agency,
U.S.A. Office Of Education, 1946

2—Briggs, T.H., Secondary Education, New York 1937

3 — Burton, W.H., Introduction to Education.

4 — Colvin, S. S. Introduction to High School
eaching, 1931

5 — Counts, G.S., American Road to Culture, John
Day Comp., 1930 New York.

6 — Hopkins, Thomas, Interaction, The Democratic
Process, 1941

7 — Kandel, I.L., Comparative Education

8—N.E.A., Education Policies Commission, Education
for all American Youth, Washington, D.C., 1944

9 — N.E.A., Education and Economic Well-Being In American Democracy, 1940

10 — Report of the Harvard Committee, General Education In a Free Society, 1945

11 — Rugg, H., Readings In the Foundations Of Education, Vol. I, 1941, New York .

12 — Summary Report Of the U.S. Office Of Education to the Tenth Interational Conference On Public Education Geneva, 1947.

١٢ - ملخص تقرير مكتب التعليم الأمريكي
١١ - راجع، هـ، دراسات في أسس التعليم، ج ١، ١٩٤١، نيويورك .

الانجليزية:

- 1 — Annual Report Of the Federal Security Agency, U.S.A. Office Of Education, 1946
- 2 — Briggs, T.H., Secondary Education, New York 1937
- 3 — Burton, W.H., Introduction to Education
- 4 — Colvin, S.S., Introduction to High School Teaching, 1931
- 5 — Counts, G.S., American Road to Culture, John Day Comp., 1930 New York
- 6 — Hopkins, Thomas, The Democratic Process, 1941
- 7 — Kandel, L.L., Comparative Education
- 8 — N.E.A., Education Policies Commission, Education for all American Youth, Washington, D.C., 1944

تكملة

القسم الثالث

المراجعة - خصائصها ومشاكلها

منهج الدراسة الثانوية

المدرس الثانوي

المُراَهقة

فصائرها ومساكها

لم تنظر المجتمعات الابتدائية إلى دور المراهقة كما ننظر اليه اليوم . فقد كان الصغار ، حالما يمرون في دور البلوغ وهو قصير ، يدخلون مجتمع البالغين ، ويشاركون فيه ، ويتحملون تبعاته . فالولد الذي لم يكن الا طفلا صغيراً قبل سنة يلعب مع اقرانه في الشارع قد أصبح رب عائلة ، يعمل ليعيش ، وعليه واجباته نحو نفسه وعائلته والمجتمع الذي هو فيه : والبنت التي لم تكن الا طفلة صغيرة قبل سنة ، جسيمياً وعقلياً ، قد أصبحت امرأة متزوجة ، وربة بيت ، وعليها واجبات !

وتعود عناية المجتمعات الحديثة بدور المراهقة الى عاملين : عامل اقتصادي ، وعامل مثالي . فمن الباحية الاقتصادية استطاع الانسان أن يستثمر هذه الثروات الاقتصادية العظيمة ، وأن ينتج غيرها بالآلات ، وأن يوفر عليه عناء العمل اليدوي المضني ، فتجمعت لديه ، بهذه الآلات ، قوى جديدة ، وخيرات وفيرة ، واوقات من الفراغ عدة مما ادى إلى أن يستغني عن قوى الاحداث الجسمية الرخيصة . أضف إلى هذا ان « عصر الآلة » نفسه ، هذا العصر الذي قد استغنى عن الاحداث في عملية الانتاج ، وخاصة في الغرب ، قد بدل مجرى حياة الانسان ، فأصبحت جميع أعماله تتطلب تدريباً اختصاصياً فنياً . ولما كان

الاختصاص صفة من صفات المدنية الصناعية الحديثة ، والتعقيد صفة من صفاتها الاخرى أصبح ضروريا ان يستفيد المجتمع الحديث من سنوات المراهقة في اعداد الفتيان والفتيات ، مهنيك وعاطفيك ، واخلاقيك ، واجتماعيك قبل دخولهم ميدان العمل كما يصلون حياة اجتماعية موزونة .

اما من الناحية المثالية ، فان انتشار الفكرة الديمقراطية ، وتعميم فرص التعليم وتعطش الناس إلى العلم والثقافة دفع المصلحين والربين إلى أن يزيدوا في سن الدراسة المجانية . فبعد أن كانت الزامية في المرحلة الابتدائية أصبحت في بعض الاقطار مجانية وعامة في مرحلة الدراسة الثانوية ، وتناولت تربية المراهقين والمراهقات . إن الضغط الاقتصادي الذي انصب من الخارج ، والمثل الديمقراطية العليا التي انبعثت من الداخل ادتا الى ظهور اهمية المراهقة والعناية بها .

ويعنى التعليم الثانوى بصورة خاصة فى دراسة دور المراهقة الذى يساير مرحلة الدراسة الثانوية . فكما ان المدرسة الابتدائية قد تأسست لتربية الاطفال ، فان المدرسة الثانوية قد تأسست لتربية المراهقين . إن جميع النظريات وطرق التدريس يجب أن تقوم على معرفة طبيعة الافراد الذين نتناولهم عملية التربية . وما التربية الا إحداث تبدلات مفيدة فى الافراد ، وتوجيهها ، وصد غيرها . ولا يستطيع المدرس أن يؤدي رسالته ما لم يلم بطبيعة طلابه ، وما لم يحسن احداث هذه التبدلات ، وما لم يقم بدراستهم افراداً وجماعات ، داخل المدرسة وخارجها .

وفى مدارسنا الثانوية آلاف الطلاب والطالبات ، يتعهد تربيتهم مئات المدرسين والمدرسات ، وكلهم مراقبون ومراقبات . فما التبدلات الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية التى تطرأ عليهم وهم يمرون فى دور المراهقة ؟ وما حاجاتهم ، وما مشاكلهم ؟ إن التبدلات التى تفتابهم حجة ، والمشاكل التى تعترضهم

عدة ، والحاجات التي تتصل بهم كثيرة . ويدرس التعليم الثانوى هذه التبدلات فيستنير بها وهذه المشاكل فيضع الحلول لها وهذه الحاجات فيلبي ما يستطيع منها . والطالب فى المدرسة الثانوية مرهق فى طريقه الى الرجولة الكاملة . وأيام المراهقة حرجة عسيرة ، ومليئة بالتطورات والتقلبات ، وتختلف عن ايام الطفولة فى شدتها وعنفوانها . وقوانين التعلم Laws of Learning وإن كانت واحدة عند الاطفال والمراهقين ، إلا ان دور المراهقة يختلف فى شىء واحد ، وهو ان الرغبات والآمال ، والمثل العليا ، والمواقف تظهر وتنشط وتتجسد فى هذا الدور . وليس من السهل دراسة المراهقة دراسة موضوعية ، وتعريفها تعريفاً صحيحاً ، إذ لا يوجد « نمط » معين من المراهقين . فالمراهقون أشخاص عديدون ، ودور المراهقة يعبر بصور منهم كثيرة . وقد اعتاد الراشدون - وهو أمر لا بد منه - أن يزفوا المراهقين بموازينهم وسرعان ما يبدو المراهق لهم : متقلباً ، أو عصيباً ، أو مندفعاً ، أو هائماً ، أو مثالياً ، أو انانياً ، أو غريباً ، وهكذا ...

والمراهقة دور مهم من أدوار حياة الإنسان ، تبدأ عادة بسن البلوغ (١٢ - ١٥ سنة) ، وتنتهى غالباً بسن الرشد (١٨ - ٢١ سنة) . ولا نستطيع أن نقول : متى تبدأ المراهقة ومتى تنتهى : إذ يتوقف ذلك على الرس والمناخ وعلى عوامل أخرى . لقد قسمت مراحل حياة الانسان الأولى إلى الادوار الآتية : -

دور الرضاعة Infancy من يوم الولادة - ٢ سنة

أوائل الطفولة Early Childhood من ٢ - ٥ سنة

اواسط الطفولة Middle Childhood من ٦ - ٩ سنة

اواخر الطفولة Late Childhood من ١٠ - ١٢ سنة

أوائل المراهقة Early Adolescence من ١٣ - ١٥ سنة

أواسط المراهقة Middle Adolescence من ١٦ - ١٨ سنة

أواخر المراهقة Late Adolescence من ١٩ - ٢١ سنة

ولا يخفى أن الطفل لا يفتقل آلياً وفي مدة معينة من مرحلة إلى أخرى . إذ أن هذه المراحل المختلفة من النمو تتداخل بعضها مع بعض ، وتشابك بحيث يصعب تحديد ابتدائها وانتهائها . فلا يكاد يبلغ الطفل مرحلة إلا وتجلت طلائع المرحلة التي تليها . لقد قسمت مدة الدراسة تقسيماً يسيراً نوعاً ما مراحل النمو هذه . فالاطفال في أوائل دور الطفولة يكونون في الغرب عادة في دور الحضانة Nurseries ، أو في رياض الاطفال ، وفي أواسط دور الطفولة في المدارس الأولية ، وفي أواخره في المدارس الابتدائية . ويكونون في أوائل دور المراهقة في المدارس المتوسطة ، وفي أواسطه في المدارس الإعدادية ، وفي أواخره في السكليات . هذا إذا ما واصلوا دراساتهم المذكورة . وتوجد في كل مرحلة من هذه المراحل مشاكل خاصة ، لا بد من حلها إن أراد الاطفال دخول المرحلة التي تليها بسهولة . وقد لا تكون المراهقة أهم دور من أدوار حياة الانسان ، غير أنها تعطي أ كثرية الآباء والمدرسين آخرة فرصة يستثمرونها في تربية أبنائهم وبناتهم .

النمو الجسمي والفسيحي

والتعليم الثانوي ، كغيره من مراحل التعليم الأخرى ، يتطلب قبل كل شيء معرفة صفات البنين والبنات الجسمية والفسيجية ، الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية عشر سنة كحد أدنى والحادية والعشرين كحد أعلى . فمن هذه

الصفات ونموها تظهر للتعليم الثانوى مشاكل حمة ، بعضها عامة ، وبعضها ثانوية ، وغيرها أساسية .

وسنتناول دراسة طبيعة الصفات الجسمية والفلسجية ، وتكوينها ، وتأثيرها فى نظريات التعليم الثانوى وطرائقه ، كل ذلك فى ضوء الدراسات الاخيرة . وهى محاولة لا نريدها أن تكون نهائية ، فيعتبرها الطالب مسلمات منطقية أو حقائق ثابتة ، وإنما نريده أن يتذكر أن الابحاث الجسمية والفلسجية لم تستقر بعد . وما أستقر منها فقليل . وكثيرها مفترضات أولية يستطيع أن يستنير بها المربي ، ويدرك مدى صحتها ودرجة أهميتها فى التطبيق والتجريب . وقد يتيسر علينا فهم الصفات الجسمية ، ومعرفة طريقة نشوئها حينما نبحثها متصلة « باعمار » الطلاب أو بدرجة « نضجهم » . ويعبر عن النضج عادة بالعمر الزمنى Chronological Age ، أى بالسنوات والأشهر والأيام التى قد طواها الانسان . وهذا ما تفعله العامة عادة . غير أن « العمر الزمنى » لا يصح أن يكون مقياساً دقيقاً نقيس به درجة نضج الطلاب والطالبات . وهذا ما قاد المربين إلى إصطلاح مقياس آخر ، وهو « العمر التربوى » Pedagogical Age . ويعرف عادة بتلك المرحلة التربوية التى قد بلغها الطالب فى دراسته ، أو هو الصف الذى قد صار إليه . أما « العمر الفلسجى » Physiological Age - ويقتصر أحياناً على مرحلتى البلوغ والمراهقة - فيقاس بمقدار النضج الذى قد حدث فى نمو اعضاء جسم الانسان المختلفة أو يقاس بمقدار تطور الجسم كله من حيث هو مجموعة نامية متلازمة .

وإذا ما درسنا حالة الطلاب فى مدارسنا وجدنا أن العمرين الزمنى والتربوى لا يسيران جنباً الى جنب فى طلاب الصف الواحد ، بل قد يتباعدان ، مما يخلق مشاكل صافية عديدة . ويفترض نظام التعليم فى العراق أن تكون اعمار

الطلاب وصنفوهم منطبقاً بصورة عامة على السياق الآتي :-

المدرسة الابتدائية :	الصف الاول	الثاني	الثالث	الرابع
٦-٧	٧-٨	٨-٩	٩-١٠	١٠-١١

الخامس السادس

١١-١٠ ١٢-١١

المدرسة الثانوية :	الصف الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١٣-١٢	١٤-١٣	١٥-١٤	١٦-١٥	١٧-١٦	١٨-١٧

غير أن الصفوف والاعمار لا تنطبق - كما ذكرنا - بعضها على بعض كل الانطباق . إذ قد يتكون الصف الواحد من مجموعة متباينة من الاعمار قد لا نجد فيه ، وخاصة في مستوى الدراسة الثانوية ، أعماراً متجانسة تنطبق على ذلك الصف تماماً . إن « عامل الانتقاء » يبعد عدداً من الطلاب عن مدارسهم الثانوية دائماً وابدأ . يتضح من ذلك ان العمر الزمني مقياس تربوي ضعيف لمعرفة درجة نضج الطالب . وهذا ما حدا بالمربين أيضاً إلى وضع مقياس آخر ، هذا المقياس هو العمر النفسى أو العقلي Psychological Age ويقاس بمقدار تطور الصفات العقلية عند الطالب ودرجة نضجها .

والمرحلة دور من أدوار النمو والتبدل . فلهيكل العظمي ، والاعضاء الداخلية ، والعضلات تنمو كلها . وتعتري المنظومة الغددية سلسلة من التبدلات تؤثر في كيمياء الجسم تأثيراً هائلاً . ولا يبقى في الحقيقة عضو لا يتغير تغيراً نسبياً ابتداء من أول أدوار المرحلة إلى نهايتها .

إن عنايتنا بالنمو وحقائقه ليست نظرية وإنما لمعرفة تأثيرها المباشر في شخصيات المراهقين وقابلياتهم . فالجسم والعقل والعواطف ، والشخصية جوانب

متعددة ومتلازمة ومتداخلة . وإذا درسنا واحدة منها بمعزل عن الأخرى أدى ذلك إلى محاذير كثيرة .

نمو الأطفال في الطول والوزن :

يلاحظ نمو البنين والبنات في الطول والوزن أكثر مما تلاحظ في ظاهرة جسمية أخرى ، ويجرى قياس هذا النمو بسهولة . حتى لقد ظن علماء النفس أنه يساعد كثيراً في دراسة مراحل نمو الجسم المختلفة ، ويقدم إلى المربي معلومات مفيدة ، فضاعفوا اهتمامهم في قياس الطول والوزن . وقد قام عدد من المربين الأمر بـ بكين وعلماء النفس بإجراء عدة قياسات في الطول تناولت ٨٨٩٤٩ طالباً وطالبة ، وأخرى في الوزن تناولت ٦٨٠٠٠ طالب وطالبة ، وصنفوها ووضعوا معدلات عن نمو الإنسان السنوي ، ورسخوا « منحنيات النمو » . وهذه الدراسات وإن كانت مفيدة لأغراض تربوية خاصة ، إلا أنها لا تستطيع أن تفسر لنا نمو الإنسان الجسمي والعقلي والعاطفي تفسيراً صحيحاً ما دامت تدرس المراهق بمعزل عن بيئته .

وكان ستانلي هول من أولئك العلماء الذين اهتموا بدراسة هذه القياسات اهتماماً عظيماً ، وذهب إلى « أن الجسم يسير سيراً مضطرباً في نموه ، وتتخلل هذا النمو أدوار أبطاء (أو تعويق) Retardation وأدوار تسريع Acceleration وأن المراهقة تبدأ بنمو جسمي مفاجيء وأن النمو العقلي يسابق النمو الجسمي ، وأن أدوار الأبطاء والتسريع مهمة من ناحيتها الجسمية والفلسفية . وحيث أن تفكيره هذا كان يتحرك في حدود العوامل الداخلية التي تسبب النمو ، وفي حدود النظرية التلخيصية . فقد أخذ ينظر إلى منحنيات النمو كما لو كانت سجلاً تخطيطياً رائعاً يضم تاريخ الرس من جهة ،

ويمثل نمو كل فرد من جهة أخرى ، وجعل لكل دور من أدوار الإبطاء ما يقابله في تاريخ نمو الرس ، ولكل وقت من أدوار الإسراع ما يناظره في تطور الرس ... وقد نظر إلى نمو الإنسان من حيث هو تعاقب ثورات عنيفة ، كل مرحلة تلحق باختها ، وهي صاخبة تأثرة ، وحسب نمو المراهقين أحدث دور في هذه الثورات النامية ، وتظهر إلى كل واحدة منها كما لو كانت انكشافاً ، تقرر سيرها العوامل الداخلية ، وتعين وقت ظهورها « (١) .

وظهرت بعد ذلك دراسات جديدة ودقيقة في قياس الطول والوزن ، نقضت النظرية التلخيصية ، وازداد الاهتمام في دراسة البيئة بقيام المذهب السلوكي في علم النفس Behaviourism وبقيام علم الاجتماع ، وفحصت الغرائز ، فثبت بعضها ، وزال البعض الآخر . واعتقد المربون وعلماء النفس أن « منحنيات النمو » ما هي إلا عنوان لحركة مستمرة تبدأ بالجل وتنتهي بالنضج ، وأن الاندفاعات الآتية والانقباضات المحلية المحتملة ، وأدوار لإبطاء ما هي إلا اضطرابات في سير النمو الاعتيادي - اضطرابات قد تكون أسبابها مرضية أو عصبية أو غير ذلك .

ومهما يكن من أمر قياسات الطول والوزن فإنها مفيدة لأغراض تربوية . وقد أدت إلى تقديم المعلومات الآتية في الولايات المتحدة : -

١ - إن سرعة النمو في الطول والوزن تتفاوت بين الجنسين حينما تقاس بالزيادة المئوية السنوية .

٢ - أن سرعة نمو الأولاد في الطول تزداد نسبياً بين السنة الخامسة

والنصف والثامنة والصنف ، وتزداد بين $12\frac{1}{4}$ — $16\frac{1}{4}$ سنة .

٣ — وإن سرعة نمو الاولاد فى الوزن تزداد نسبياً من $6\frac{1}{4}$ — $8\frac{1}{4}$ سنة ، وتقل نسبياً من $8\frac{1}{4}$ — $12\frac{1}{4}$ ، ثم تزداد من $12\frac{1}{4}$ — $16\frac{1}{4}$ سنة .

٤ — وإن سرعة نمو البنات فى الطول تبقى نسبياً ثابتة من $7\frac{1}{4}$ — $13\frac{1}{4}$ سنة

٥ — إن سرعة نمو البنات فى الوزن هى نسبياً أعظم من $6\frac{1}{4}$ — $8\frac{1}{4}$ سنة ، وأقل من $8\frac{1}{4}$ — $10\frac{1}{4}$ سنة ، وأعظم من $10\frac{1}{4}$ — $14\frac{1}{4}$ سنة .

٦ — إن سرعة النمو فى الطول والوزن تختلف باختلاف الادوار التى يمر

فيها البنون والبنات . وقد ظهر أن البنين يفوقون البنات فى الطول والوزن من

الولادة حتى السن الثانية عشرة تقريباً ، ثم تعقب ذلك فترة طولها ثلاث

سنوات تقريباً تسبق البنات فيها البنين ، ثم يسترجع البنون طولهم ووزنهم

وفوقون البنات بعد انتهاء هذه الفترة القصيرة . ويقول الاستاذ « بريكرز » فى

هذا الصدد أن نمو البنين والبنات فى الطول والوزن يكون تدريجياً فى دور

المراهقة وليس سريعاً . وشيبه هذه نموهم ونموهن قبل وصولهم ووصولهن اليها .

ولقد دفع هذا التباين فى الطول والوزن الباحثين الى أن يوجدوا العلاقة

بين النمو الجسمى والقابلية العقلية . فهل الاطفال الذين هم أطول وأكثر وزناً

من غيرهم أكثر أم أقل ذكاء من قرنائهم فى السن ؟ ولقد ذكر الاستاذ

بروكس Brooks فى كتاب « علم نفس المراهقة » Psychology of

Adolescence بعد أن قام بدراسة ١١٠٠ طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين

١٣ - ٢٠ سنة ، انه لا توجد رابطة بين النضج العقلى أو التربوى والنمو الجسمى .

ويظهر من الدراسات أن البنات اللواتي أطول من غيرهن أذكى من أقصرهن

واخفن . وما ينطبق على البنات ينطبق على البنين أيضاً . ويعطى الاستاذ ودور

Woodrow أهمية إلى هذه العلاقة أكثر مما يعطى الاستاذ بروكس ، حيث

يقول : « من المعقول أن نتوقع وجود ارتباط بين القابلية العقلية والطول والوزن ، غير أن هذا الارتباط لم يثبت بعد ، ولم يتعين مداه » . والحقيقة ان الدراسات الكثيرة لم تأت بنتائج قاطعة . غير أن المتفق عليه - كما يقول انكلز - ان ضمايف العقول Feeble - Minded هم أقصر من الاسوياء عادة وأقل وزناً ، منهم مما يؤيد وجود ارتباط بين القابلية العقلية والنمو الجسمي . ويؤيد هذا الرأي الاستاذ تيرمان L.M. Terman .

نمو أعضاء الجسم واقسامه :

لقد ذهب بعض المربين وعلماء النفس - كما يقول انكلز - إلى أن الاصل في سير نمو الجسم أن يكون متساوياً وعلى نمط واحد ، وأن أعضاء الجسم واقسامه المختلفة تنمو في سرعة واحدة تقريباً ، وفي نسب واحدة في مراحل مختلفة . وهو رأي مغلوط . فالنمو نسبي في مختلف أعضاء الجسم واقسامه . فلكل عضو ، ولكل قسم سرعة خاصة . فالجسم بعد أن ينمو نمواً سريعاً في أوائل دور الطفولة تبقى سرعة نمو بعض أعضائه واقسامه ثابتة تقريباً حتى تصل ذروتها ، في حين تزداد سرعة غيرها في أوائل دور الطفولة ، وتقل بعد ذلك . يضاف إلى ذلك ان بعض أعضاء البدن واقسامه تنمو نمواً سريعاً . نسبياً ، في أوائل دور الطفولة ، ثم تمر في دور أبطاء نسبي ، ويعقبها بعد ذلك دور أسرع نسبي أيضاً . إن أقسام البدن تنمو في سرعة مختلفة ، وتصل إلى أقصى مداها في أوقات مختلفة . فالرأس مثلاً يتم أكثر نموه قبل الولادة ، ثم تعقبه أكثر أقسام الجسم الاخرى . وما يكاد الطفل يبلغ الثالثة من عمره إلا وقد بلغ نمو رأسه في الطول ٨٦٪ من طول رأسه الرشيد ، و ٨٥٪ من عرضه ، و ٩١٪ من وزنه . وينمو الرأس تدريجياً طوال مدة الطفولة في طوله وعرضه

ووزنه ، ثم تزداد سرعة نموه ويبلغ حجمه النهائي بين السنة التاسعة والخامسة عشرة . ثم ان العظام الطويلة فى الساعد والرجل تكون بالغة فى القصر عند الولادة ، وتبقى نسبياً كما هى فى دور الطفولة . إلا انها تزداد طولاً وتنمو نمواً سريعاً قبل دور المراهقة أو أثناءها . هذا ما يتعلق بالرأس وبالعظام ، أما فيما يتعلق بنمو الجذع فنجد أنه طويل نسبياً عند الولادة ، وينمو نمواً سريعاً فى بادئ الامر ، وقليلًا طوال مدة الطفولة واولد دور المراهقة ، ثم يطول نهائياً حينما يبلغ الإنسان رشده . إن هذا التغير فى سرعة النمو ، يعطى الرضيع والطفل والمراهق والرشد نسبهم التى تميز بعضهم عن بعض « (١)

النمو الفسلجى :

يبلغ الفرد نضجه الفسلجى فى سن البلوغ ، وهو أول دور من أدوار المراهقة . وبينما تأخذ العظام والعضلات فى النمو تحدث تبدلات أخرى فى جسم الإنسان : فى دورته الدموية ، وفى جهازه الهضمي ، والنفسى ، والعصبى وفى منظومته الغددية . والنمو الفسلجى يضع أسس النضج الاجتماعى والعقلى والعاطفى والاقتصادى . فالطفل الذى لا يزيد وزنه ولا يمتد طوله ، والطفل الذى لا يشتد ساعده ولا تقوى عضلاته ، والطفل الذى لا تنمو أعضاؤه التناسلية ، ولا ينضج دماغه ، ولا تكبر أعضاؤه الداخلية حتى تستطيع أن تلبى حاجات الجسم المتزايدة لا يصبح رشيداً Adult - أى لا يستطيع أن يصل إلى مستوى البالغين ، العقلى والاجتماعى ، ولا يستطيع أن يستقل اقتصادياً وينال منزلة اجتماعية مهمة بينهم .

والبلوغ فى معناه الضنين مرحلة ظهور الشعر على الجسم . ولو كان البلوغ واحداً عند جميع البنين والبنات ، أى يظهر فى وقت واحد عند هؤلاء الذين تتقارب أعمارهم ، لاصبحت مشاكل المراهقة أقل تعقيداً ، ولا يصبح التعليم الثانوى الذى يساير دورى البلوغ والمراهقة ، مرحلة تعليمية أسهل مما هى عليه الآن . غير أن وقت ظهور البلوغ يختلف عند البنين والبنات ، وعند البنين من جهة والبنات من جهة أخرى ، ويتفاوت من رس إلى رس ، ومن مناخ إلى مناخ ، ومن بيئة إلى بيئة . ولقد دلت الدراسات الكثيرة على ما يأتى :

١ — إن تأريخ ظهور البلوغ يتفاوت تفاوتاً كبيراً عند البنين والبنات

٢ — وإن البنات اللواتي يتقاربن فى أعمارهن يختلفن عن بعضهن البعض بالنسبة الى درجة نضجهن الفسلجي ،

٣ — وإن البنات يصلن مرحلة البلوغ قبل البنين .

ومحصول ما فات هو أن المراهقة دور من ادوار النمو يتناول جميع أعضاء البدن ، وفى غضون بضع سنوات يمر الطفل فى سلسلة من التبدلات تتمثل بحجمه وبتركيبه الكيماوي الداخلى . . . إن سرعة هذا النمو وتباينه وشدة كثير ما تدعو إلى الدهشة والحيرة .. بحيث أخذ بعض الناس يتصورون أن المراهقة ولادة جديدة . . . (١) .

تطور القوة الجنسية

ولعل من أهم الصفات الأساسية التى يمتاز بها دور المراهقة وهو تطور القوة الجنسية عند البنين والبنات . ان تأثيرها النفسى والجسمى لم يفهم بعد فهم كلياً . ويقول الاستاذ ستوكارد Stockard فى صدد البحث

عن هورمونات الغدد الجنسية: إن الافراز الداخلى لهذه الغدد هو الذى يسبب تبدل الصوت ونمو شعر الجسم ، وشكل البدن العام ، وشكل الرأس . ويقرر كذلك طول قامة الانسان . وربما يكون تأثير الغدد الجنسية بعيداً جداً ، اما بصورة مباشرة او غير مباشرة . ويقول أحد الباحثين : إن القوى الجنسية « تنفذ إلى جميع نواحي الجسم والفكر ، وإلى الشعور والارادة » . ويتفق علماء النفس على ان الغريزة الجنسية تظهر منذ الولادة ، غير أن ظهورها لا يسبب مشكلة للطفل ، كما يسبب للمراهق ، ويعتقدون أن المراهق يمر فى ثلاثة ادوار من حيث تطور الناحية الجنسية : —

أولاً — فى الدور الاول يميل المراهق عادة نحو نفسه ، فيُعنى فى قيافته وهندامه عناية عظيمة .

ثانياً — وفى الدور الثانى يزداد ميله نحو أفراد جنسه .

ثالثاً — وفى الدور الثالث يميل نحو أفراد الجنس الآخر .

وحينما يراهق الفتى تنتابه تبدلات كثيرة جسيمة ونفسية . فتزداد قوته البدنية ، ويتكسر صوته ، ويتسع صدره ، وترتفع كتفاه ، وينبت الشعر تحت الابطين ، وعلى العارضين ، وفوق العانة ، وتكبر أعضاؤه التناسلية ، وتزداد قدرة الخصيتين على اعداد السائل المنوى وافرازه . وتطراً عليه ، كما سنرى ، تبدلات نفسية كثيرة : فيتسع أفقه ، ويستغرق فى احلام اليقظة . ويكثر التأمل والتفكير ، ويحاول أن يحرر نفسه من سيطرة الطفولة والاسرة والمدرسة ، وينزع الى الاستقلال فى انتقاء الاصدقاء ، فى تأمين شخصيته ، وفى اختيار مهنته ، وتلذذه الاحاديث الجنسية ، ويميل إلى مجالسته الجنس الآخر ، ويقبل على مطالعة القصص الغرامية ، ويتكون عنده نوع من الحب لسميه « غرام الشباب » . وغير ذلك .

وجئنا تراهق الفتاة تنهد ، وتكمل انوثتها ، وتأتيها دورة الحيض ، وتشعر بأنها قد أصبحت امرأة تختلف عن الفتيات اللواتي اعتادت أن تلعب مهن في الشارع أو في البيت ، هذه بداية الخفر (أو الحياء) . وتنسحب الفتاة عادة من اللعب ، وتنكش بعد أن كانت مريحة لعبوة . وتتجارب فيها تيارات نفسية كثيرة ، فتستغرق في التفكير ، وتسام أحياناً ، وتنظر إلى الحياة بمنظار جديد ، فهي تريد أن تلعب ولسكنها لا تستطيع ، وتريد أن تخرج من البيت ، ولسكنها لا تستطيع ، وتريد أن ترافق الأولاد في خلوات قصيرة ، ولسكنها لا تستطيع ، وتريد أن تزوج ولسكنها لا تستطيع ! وهكذا تمر في سلسلة من المشاكل ، وتستغرق في التفكير ، فتزداد هماً وكدراً .

ويجلب الحيض (١) معه مشاكل همة . وتماثي الفتيات بعض الآلام والأوجاع إبان دورة الحيض ، وتكون الطالبة شديدة الاحساس . وقد تصاب بصداع ، وتميل إلى البكاء لأقل حادث يزعجها ، وقد تفضل الانزواء والانعطاف ومن مشاكل المراهقة تكامل النمو الجنسي ، واستيقاظ الاعضاء التناسلية بعد رقدة طويلة . وهذه اليقظة تدفع بالمراهق إلى إرضاء شعوره الجنسي . وأول ظاهرة يشعر بها المراهق هي الاحتلام ، ويحدث ليلاً مرة في كل شهر وشهرين . وهو شيء طبيعي ، فإن كان المراهق جاهلاً به فتمسكه ذعر وخوف ،

(١) الحيض سائل يتدفق من جهاز الانثى التناسلي مرة في كل ثمانية وعشرين يوماً عند الفتيات المراهقات والسيدات غير الحوامل ، ويتكون من افراز مخاطي ، لا من دم ، تفرزه جدران أعضاء الانثى التناسلية الداخلية ، أي الرحم والمبيضان بالدرجة الأولى . وتنحصر فوائد الحيض في انه الوسيلة الوحيدة التي تستعملها الطبيعة في نقل البويضات التي لم تلقح من الرحم والمبيض الى خارج الجسم بعد ان يتم نضجها في المبيض إبان شهر الحيض .

وان كان والده قد اخبره بقرب حدوثه وافهمه انه شئ طبيعي استقبلة استقبالا
اعتياديا . ومن مشا كل مرحلة المراهقة ايضا ظهور « العادة السرية » ، وهي
ممارسة الفعل الجنسي اصطناعا . فالحجتماع لا يبيح للمراهق أن يعلن عن رغبته
الجنسية ، فيقيده ويفرض عليه سيطرته بحكم القوانين والعادات والدين . فينطوى
على نفسه ، ويستعمل طرقا شاذة في ممارستها ، ويصيبه خوف وقلق شديد ، لان
العالم الخارجي يحيط القضايا الجنسية بهالة من السكتمان والقدسية ، والاشعار
بالخطيئة . فاذا ما مارس العادة السرية احس بأنه قد اقترف ذنبا يستنكره المجتمع
أشد الاستنكار ، وارتكب جرما يستحق عليه العقاب . فتصبح الحياة عبأ
ثقيلا عليه ، بينما هو لا يجد غضاضة فيما يمارسه ! كل هذا يؤدي إلى صعوبة
فهم القضايا الجنسية أو « استحالة هذا الفهم على الشخص أحيانا إلا إذا كان على
ابواب حياة زوجية . وهذه الانجاهات العقلية عند الكبار نحو المسائل
الجنسية تظهر عادة إزاء الناشئين ، صغارهم وكبارهم ، مما يغرس الكثير من
بذور المشاكل الجنسية في الاطفال منذ السنوات الاولى » (١) .

إن اللذة التي يشمر بها المراهق حينما يمارس العادة السرية تدفعه ولا شك
الى الاكثار منها . وأهم الاعراض التي تبدو على من يمارسها من المراهقين
والمراهقات : هزال في الجسم ، واصفرار في الوجه ، وخمول في الحركة ،
ووجود هالتين زرقاوين تحت العينين ، وارتعاش اليدين ، وضعف الركبتين .

وقد جرت العادة أن يلتزم الآباء والمدرسون الصمت في تفسير الظواهر
الجنسية ، تاركين المراهقين والمراهقات يتخبطون في جهلهم ، ويحصلون على
معلومات مشوشة من أترابهم واصدقائهم . ويوصى الاطباء وعلماء النفس ان

(١) عبدالعزيز التوصي — أسس الصحة النفسية، صفحة ٦٦٢ ، القاهرة ١٩٤٦ ،

يكشف الأب أبنه عن هذه الظواهر الجنسية قبيل أن يذهب الى المدرسة بقليل وأن لا يكتم شيئاً عنه منها ، وأن يصارحه فيها . وتستطيع المدرسة أن تعالج هذه المشكلة ، وذلك بتوجيه نشاط المراهق طوال أوقات لهوه وفراغه توجيهاً ينسبه ضغطها عليه ولو بعض النسيان ، وبلاستفادة من فعاليات في الجمعيات والنوادي ، والسفرات ، وفي الرسم والموسيقى والغناء والالعاب الرياضية . كما تستطيع أن تخفف من شدة الانجذاب الجنسي الذي يتخذ شكلاً واضحاً في هذه المرحلة . ويستطيع أن يفعل ذلك كل مدرس ضمن دائرة الخاصة . ويساعد على تخفيف هذا الانجذاب وما يشاعره من قلق وتهيج ، وذلك بتوجيههم بصورة غير مباشرة أحياناً إلى أدراك حقيقة الانجذاب الجنسي ، وبمعدنهم عن التوغل فيه والوصول الى مرحلة « العامة » . فمدرس الآداب مثلاً أو التاريخ يستطيع أن يظهر للطالب أن الحب من العواطف الانسانية الرفيعة ، وأنه شيء طبيعي جداً . ويستطيع مدرس الحياة أو الصحة أن يصحح أفكار الطلاب عن العلاقات الجنسية ، ويذكرهم بأن التنازل شيء طبيعي في عالم الحيوان والنبات ، وذلك للمحافظة على حياة النوع واستمراره ، بل للمحافظة على الحياة نفسها واستقرارها .

بعض المضامين التربوية :

يوصى الاستاذ كرامبتون C.W. Crampton بعد دراسة العمر الزمني لمجموعة من طلاب المدارس الثانوية الامريكية بما يأتي : -
« ينبغي حينما نجمع طلاباً ناضجين وغير ناضجين في صف واحد ، سواء أكان ذلك في مدرسة ابتدائية أم ثانوية ، أن نصنفهم تصنيفاً متجانساً ، ونوزعهم في صفوف متفرقة حتى نستطيع أن نكيفهم الى حاجاتهم الخاصة وإلى

قابلياتهم تكييفاً أحسن، وبذلك نضمن تقدمهم التربوي والاخلاقي والاجتماعي •
وتوصل الاستاذ فوستر W.L. Foster بعد أن قام بدراسة مماثلة في
مدينة نيويورك إلى النتائج الآتية : —

أولاً — ينال الطلاب المتجانسون نصيباً أوفر ، وفائدة أعظم أن كانوا
في صف واحد •

ثانياً — إن تصنيف طلاب المدارس الثانوية تصنيفاً يستند إلى مرحلة
بلوغهم ويقوم على أعمارهم الزمنية تصنيف عملي وسهل •

ثالثاً — إن كفاءة الطلاب كما دلت التجارب ، تزداد في تصنيف كهذا •

رابعاً — توجد رابطة بين مرحلة البلوغ والطول •

إن الاقتراحات الآتية الذكر وأن كانت تنطوي على محاسن كثيرة إلا
أنها قد تسبب مشاكل عدة إذا لم نراع ظروفنا المدرسية • ويحبذ الاستاذ

انكاز تصنيف الطلاب تصنيفاً متجانساً حينما تكون الظروف مواتية ، وحينما
يكون ذلك على أساس مراحل نموهم الفسلجي ، أو أي عامل آخر ، ولا سيما في

المدارس الثانوية الكبيرة • ويبدو أن اقتراح الاستاذ بولدين B.T. Baldwin

عملي ومفيد ، وهو : « ينبغي أن يأخذ نظامنا التعليمي ، العام منه والخاص ،

بنظر الاعتبار العمر الفسلجي ومراحل النمو العقلي للبنين والبنات لهذا العمر ،

لا أن يقتصر على العمر الزمني وعلى نباهة الطلاب والطالبات كما هو الحال •

ولا بد في خطة كهذه من تشجيع الطلاب الأصحاء والسامقين والنامين في

مواصلة دراساتهم بالسرعة التي يستطيع عليها • وفي حدود الدقة والاتقان

المطلوبة منهم ، وإن بقي الطلاب القصار والمتوقعون في نموهم الفسلجي في

مستوى الصف الاعتيادي أو دونه ، وإن يقوموا بأعمال اضافية ما داموا غير

ناضجين في نموهم العقلي • • »

إن معلوماتنا عن العمر الفسلجي وإن كانت قليلة في الوقت الحاضر ، إلا ان قلتها هذه تكفي لان تجعلنا نعيده اهتماماً بالغاً ، ونحسبه عاملاً مهماً في إدارة المدرسة الثانوية وتنظيمها . أضف الى ذلك أن العمر التربوي لا يستطيع أن يقرر وحدة مسألة انتقال الطلاب ونجاحهم من صف الى آخر ، بل لا بد من اشراك العمر الفسلجي ، والنفسى ، والزمنى والاجتماعى .

نظريات النمو البايولوجية

قلنا آنفاً : إن بعض علماء النفس قد اهتموا اهتماماً عظيماً فى قياسات الطول والوزن ، ورسخوا منحنيات لها ، وجعلوها سجلاً لنمو الفرد ، وتأريخاً لنمو الرس ، وذهبوا إلى أن نمو الجسم يسير سيراً مضطرباً ، وتتخلله أدوار من الابطاء والاسراع ، وان هذه الادوار لها ما يقابلها فى تأريخ الرس كله ، وأن الانسان يعيد تأريخه ، وان العوامل الداخلية هى التى تسبب هذا النمو . هذا ما ذهب اليه علماء النفس الاقدمون ، الذين قد تأثروا بعلم الحياء تأثيراً كبيراً ، واقتبسوا منه طريقة البحث ، وبعض المبادئ . والنظريات ، وحاولوا أن يدرسوا نمو الافراد فى حدود التطور الرسي ، وأن يجدوا رابطة بين طبيعة نموهم وطبيعة نمو الرس نفسه . ومما ساعد على انتشار هذه الآراء الاهتمام الشديد بدراسة الفراغ ، وتفسير سلوك الانسان ، وتحليل خصائص نموه فى ضوء العوامل الفطرية . وقد أكد علم النفس القديم على أن خصائص النمو تظهر فى ترتيب معين ، وفى تسلسل مطرد ، وأن الميول الطبيعية تختفى فى وقت وتظهر فى وقت آخر . فهناك دور يشتد فيه ميل الاطفال نحو التسلق ، ودور تزداد رغبتهم فيه على الادخار والاكتناز زيادة عظيمة ، ودور تسيطر فيه « عصابات » الاولاد وتقرر اولاعهم ، ودور تتجمع فيه جميع الميول حول العلاقات الجنسية . يضاف الى ذلك ان بعض الميول الطبيعية

المختلفة قد تظهر في أوقات مختلفة بعد تلقيح البويضة Ovum ، وقد يتأخر ظهور بعضها إلى ما بعد الولادة ، ويتأخر ظهور غيرها إلى ما بعد الولادة بمدة طويلة ، كما يقول أدورد ثورنشايدك . ثم إن بعض الميول الطبيعية قد تبقى وتستمر بعد ظهورها مدة طويلة . ولا بد وأن يكون لهذا الترتيب المعين من النمو ، ولهذا الاطراد الوقتي أسباب . ولقد وضع علماء النفس ثلاث نظريات في تفسير ترتيب الميول الطبيعية واختلافها واوقات ظهورها واختلافها أيضاً وهي : النظرية التلخيصية ، ونظرية المنفعة ، ونظرية التطابق .

أولاً — النظرية التلخيصية : Recapitulation Theory

لقد وضع أسس هذه النظرية في علم الحياة إيرنست هيكـل Ernst Haeckel (١٨٣٤ - ١٩١٩) العالم البايولوجي المعروف ، وطبقها في علم النفس ونشرها بين المربين العالم النفسى المشهور ستانلي هول . وخلصتها ان الكائنات الحية تعيد أثناء نموها Ontogoney تأريخ الرس (١) Phylogeny . هذا في علم الحياة ، اما في علم النفس فخلصتها ان نمو الفرد قبل الولادة وبعدها يمثل مراحل نمو الرس في تطوره ، وان ترتيب ظهور الميول الطبيعية Natural Tendencies في الانسان يكاد يساير ترتيب ظهورها في تأريخ الرس ، أي في سلسلة نسب الفرد كله ، وان الفترات الواقعة بين تلقيح البويضة وبين تأريخ ظهور ميول الفرد الطبيعية كلها تتناسب تناسباً كلياً لدرجة ان الفترات الواقعة بين بداية الحياة في مملكة الحيوان إلى تأريخ ظهور هذه الميول الطبيعية في تأريخ الرس تتناسب أيضاً بعضها مع بعض . إن هذا التوازي Parallelism بين ظهور ميول الفرد

(1) Wells, H.G., Huxley, J., Wells G.P., Evolution, P. 72. London 1934

الطبيعية واختلافاتها وسلسلة نسبه المتصلة في الانسانية كلها تعود أسبابه ، كما تذهب اليه هذه النظرية ، إلى قانون العلاقة البايولوجية المتبادلة بين العضو ومحيطه Law of Bionomic وهو قانون نمو النطفة Germ فلو فرضنا أن نطفة الانسان كانت هائمة بعد آلاف القرون من بدء الحياة على وجه الارض ، وأنها بعد الف سنة أخذت تسبح في أهداب دقيقة ، ثم بعد الف سنة ثائية صارت تتلوى كالثعابين ، وبعد الف ثالثة استطاعت أن تمشي على أربع أرجل ، ثم بعد الف رابعة بدأت تسير على اثنتين ، وأخذت تتسلق الاشجار كما تفعل القردة ، ولو فرضنا أن كل ميل طبيعي جديد قد رافقه فقدان ميل قديم ، فينبغي ، قياساً على هذه النظرة المتطرفة من النظرية التلخيصية ، أن يمر الانسان ، وهو في بدء حياته ، في هذه الميول وفق ترتيبها الطبيعي ، وأن يحتفظ بكل واحدة منها لآوقات متسارية ، وان يفقد الواحدة بعد الاخرى وفق السياق التي ظهرت فيه (١) . ولا نظن أن أحداً في الوقت الحاضر يؤمن بهذه الصورة المتطرفة من النظرية التلخيصية .

وبقول دعاة هذه النظرية ، إن وجدوا بعد ، لو قارنا بين الدور القصير الذي يمر فيه الانسان أثناء نموه والدور الطويل الذي مر فيه الرس أثناء تطوره لظهر لدينا جلياً أن نمو الانسان في الاشهر والسنوات الاولى يكون أسرع منه في السنوات المتأخرة . وأن مراحل التطور كلها من الحيوانات ذات الحجيرة الواحدة protozoa إلى الحيوانات الفقرية يجب أن يقطعها الجنين في نموه ، أي في غضون الاشهر التسعة التي تسبق الولادة . ثم ان نمو الانسان في السنوات الاثنتي عشرة الاولى يمثل مرحلة أطول من مرحلة المراهقة (١٢-٢٤) لدرجة

كبيرة . وذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن التشابه الموجود بين نمو الافراد ونمو الرس يكفي لتدعيمها واثبات صحتها . ويعمدون في ذلك على التشابه الموجود بين نمو العقل ونمو الجسم ، ويقولون : إن ترتيب التبدل الذي يحدث في الجسم من البويضة الملقحة إلى تركيب جسم الانسان يتبع ترتيب تبدل الرس نفسه من الحيوانات ذات الخلية الواحدة إلى الحيوانات الفقرية . وحيث ان الكائنات الحية تعيد تأريخ الرس في نموها فإنها قد تفعل ذلك في سلوكها .

وبينما نجد أن العالم البيولوجي قد أظهر تشابهاً في أدوار النمو ناحية فلسفية نجد أن العالم النفسي قد أشار إلى التشابه الموجود في سلوك الفرد ، وقال : إن ميل الطفل إلى التسلق يشير إلى مرحلة سكنى الغابات التي مر بها أجدادنا الاولون ، وإن ميل الطفل نحو التشرد والترحل يدل على مرحلة حياة الترحل التي مر بها أسلافنا بعد أن قطعوا المرحلة التطورية الاولى ، وإن ميله نحو الاستقرار يمثل مرحلة البناء والاعمار ، وهكذا .. حتى لقد قال بعضهم : ما الاطفال إلا حيوانات وحشية صغيرة تحاول أن تعيد في نموها تأريخ الرس .

والحقيقة أن الشبه الوحيد ، كما يقول ثورنडाيك ، قد يكون بين نمو العقل والجملة العصبية المركزية . اما الجملة العصبية فإنها لا تنمو عند الانسان بالصورة التي تنمو بها في سلسلة نسب الانسان (تأريخ الرس) ، وإن التطابق بين الكائنات الحية واعادة تأريخ الرس في نمو الجسم العام لا يصح أن يكون قانوناً عاماً للنمو (١) .

وقد نشأت عن هذه النظرية التلخيصية نظرية تربية أطلق عليها اسم « نظرية التعبير التام » Catharsis Theory . فإذا كان الترتيب الذي يسير بموجبه نمو الانسان يرجع - كما تذهب هذه النظرية - إلى قوي داخلية ،

وان هذا النمو يمثل تطور الرس فان كل مرحلة من مراحل النمو تصبح ضرورية لظهور المرحلة التي تليها . فحينما تكون بيئة الطفل معادية إلى نموه وصحته ، وهو يمر في تلك المرحلة الخاصة ، فيذهب أن يؤكد علم الصحة على أهمية التعبير التام حتى يستطيع الطفل أن ينمو جسمياً ، وأن يحمله يتمتع بالهواء الطلق ، إذ أن نموه الطبيعي في هذه المرحلة سيكون سبباً إلى نموه في المرحلة التي تليها !

ثم إن بعض مراحل النمو قد توقع الطفل في عدة مزالق وأخطار وتسبب للمجتمع عدة مشاكل ، وأحسن ما يستطيع عمله المربي - كما تذهب هذه النظرية - هو أن يترك الطفل يعبر عن نفسه تعبيراً تاماً ، دون أن يتدخل في شأنه . فمثلاً إذا لعب الطفل في النار وهو طبيعي فيه ، لأنه يمر في تلك المرحلة التاريخية التي مر بها أسلافه يوم كانوا يوقدون النيران ويستعملونها ويأمنون بها ، فيجب أن تتركه ، إذا ما أردنا إستئصال هذه العادة السيئة منه ، أن يلعب بها ويكتوى بنارها ، ويتألم منها ، ويتمتع فيها ، ولكن تحت إشراف المربي وحيطة وحذره . إن هذه الطريقة - كما يقولون - تنميه وتمده للمرحلة التي بعدها . ولقد ظهرت عيوب « نظرية التعبير التام » شيئاً فشيئاً . إذ لا يوجد تشابه مثلاً بين مراحل نمو الفرد القصيرة ، ومراحل نمو الجنس الطويلة ، بل يوجد تباين عظيم . فخذ نمو رأس الانسان مثلاً . فرأس الجنين ينمو نمواً سريعاً لدرجة يصعب علينا أن نجد مرحلة في تأريخ نمو الرس وتطوره تشبه هذه المرحلة من مراحل نمو الفرد ، هذا من الناحية البايولوجية ، أما من الناحية التربوية فخطؤها معلوم . إذ كيف يتسنى للمربي أن يترك الطفل يعبر عن ميوله تعبيراً تاماً بغية أن يتخلص من ميوله السيئة ؟ أو ما يؤدي ذلك إلى تعريض الطفل الى آلام ومخاطر من جهة ، وإلى الاضرار بالمجتمع والاساءة اليه من جهة ثانية ؟

لم تستطع النظرية التلخيصية أن تفسر نمو الانسان البيولوجي تفسيراً صحيحاً ، مما أدى إلى ظهور تفسير بسيط يمتاز بوضوحه واتخذ أسم « نظرية المنفعة » ويعود الفضل في ذلك إلى العالم النفسى ادورد ثورندايك . وتقوم هذه النظرية على تفسير اوقات ظهور الميول الطبيعية بنفس الاسباب التى اوجدتها - أى في حدود التغير والانتقاء . وتفترض أن العوامل التى قد أظهرت ميلا من الميول أو صفة من الصفات البيولوجية بالتغير والانتقاء ، واختارتها لفائدتها وقيمتها هى التى تقرر وقت ظهور ذلك الميل . وعلى هذا الاساس فقد تظهر صفات جديدة ، وتختفى صفات قديمة ، ولاسكن لا تختفى إلا إذا إنعدمت تنعدم الفائدة من وجودها . وهكذا فإن الوقت الذى تظهر فيه صفة بيولوجية قد يتبدل من حين إلى آخر . ومتى ما كان التغير في الصفات مفيداً تبدل وقت النمو وتغير مكانه جريباً على هذه القاعدة . فالغرائز الجنسية وإن كانت مبكرة في حياة الرس إلا انها تظهر متأخرة في النفس ، والمشى على اربع ارجل وإن كان قد تطور الرس اليه منذ ملايين السنين إلا أنه قد زال بوضعه غريزة انسانية . والزحف وإن لم يطابق كثيراً أى شكل من أشكال التنقل في تأريخ الرس (سلسلة نسب الانسان) إلا انه يبقى أهم ميل وقوى من ميول دور الرضاغة .

وبدافع ثورندايك عن نظرية المنفعة فيقول : « إن نظرية المنفعة في ترتيب ظهور الميول الاصلية وتأريخ حدوثها في عقل الانسان وخلقها ، كما اعتقد بها ، هى أن الاسباب التى تفسر اصل الميل الطبيعى وبقائه هى نفسها تفسر علاقته الزمنية مع غيره من الميول . والاسباب التى تستدعى حدوث ميل من

الميول تجمع له يظهر في زمان ما ومكان ما في سير نمو الجسم العام ، كما أن الذي يحدثه يجعل تأريخ ظهوره متفارتاً . وأن الوقت الذي سيلازم ظهور الميل ويخلد معه سيكون ، إذا تساوت الاشياء ، هو إحدى الاوقات الكثيرة التي قد ظهر فيها ، والذي يبرهن على انه انفع في خلود النوع من غيره . وما يصح على ظهور الميول يصح على اختفائها (١) .

غير أن عامل المنفعة الذي يقرر متى يطر الميل وفي اية مرحلة من المراحل لا يكون ثابتاً . فنحن إذا ما فحصنا حالات واضحة من حالات الميول الطبيعية المتأخرة فإن في انبثاقها في أوائل تكوينها لا تأخيرها فائدة للنوع أكثر .

ثالثاً — نظرية التطابق : The Correspondence Theory

وقد يتطابق نمو السكان الحي مع الكائنات الحية الأخرى ، إذا ما تشابهت عوامل البيئة التي يعيش فيها هذا وذاك . والتشابه الذي قد يحدث بين نمو الافراد وتطور الرس يرجع إلى التشابه الموجود في عوامل البيئة نفسها . فظروف النمو المتشابهة تولد متشابهات جديدة . وتؤكد نظرية التطابق على وجود تشابه كبير جداً بين أوائل نمو الافراد وتطور الرس . إلا أن التشابه ينقلب تبايناً في اواخر مراحل النمو أو في دور المراهقة ، ويصبح ضئيلاً (٢) .

وحيث ان تقرير نمو الميول الطبيعية وظهورها لم يعد يتشكل كثيراً على جبرية ذاتية ، وحيث ان الاتجاه في السنوات الاخيرة قد اخذ يعتمد عن مثل

(١) المصدر الانكليزي نفسه ص ٢٥٣

هذا التفسير ، فإن فائدة هذه النظريات البايولوجية قد أصبحت قليلة ، ولا سيما بعد أن توجه علماء النفس إلى دراسة سلوك الانسان في بيئته ، وتأثير البيئة فيه ، وتوجه إلى دراسة سلوكه الحالى لا إلى تأريخ هذا السلوك .

وانه لمن الخطأ ، كما يقوله ثورنداك ، أن نحصر جهودنا فى مثل هذه الدراسات ، وان ننظر الى النمو كما لو كان سجلاً خالداً لتأريخ الرس ، وان نحسب الفرائز خامدة كل الجمود ، أو انها تنشط فى بضعة اسابيع وتزداد قوتها زيادة عظيمة ، وان نحسب السنة الثالثة من حياة الطفل عمر الخوف ، والسادسة عمر التسلق ، والخامسة عشرة عمر التعاون ، وهكذا ! وانه لمن الخطأ أن نطبق ذلك على « ملاكات » الانسان المفروضة ، او على قدراته العقلية العامة ، فنقول: إن الطفل يتبدل حوالى الثامنة من العمر من مجموعة من القدرات الحسية المجردة إلى طفل يملك خيالاً رائعاً ، وان قابليته على الاستدلال تسمو وتصبح قوة متكاملة ، وانه يصبح « غريباً » حوالى السابعة عشرة من العمر او الثالثة عشرة « هذه العبارات تورث فى النفس الوهم . إن الغريزة الوحيدة التى يبدو ان ظهورها يتخذ صفة الاندفاع والثوران فى مسرح حياة الانسان هى الغريزة الجنسية . غير أن الدراسات الدقيقة قد دلت على أن نمو هذه الغريزة يكون تدريجياً ، وانها كانت تنمو منذ سنوات طويلة » (١) . ثم بواصل كلامه فيقول: إن الاطراد الوقتي Transitorinem حقيقة لا لبس عليها ولا ابهام . فالفرائز تقوى وتضم ، غير ان الضمور اقل تكراراً ، واكثر تدرجاً بما اعتدنا سماعه من اولئك الذين يقولون انها تمر فى « مراحل » وفي « عهود » ، وان لها « ذبذبات » ! ونستطيع ان نفسر كثيراً من سلوك الانسان بواسطة

بعض « الميول الطبيعية » التي قد تضرر قليلاً أو لا تضرر . وهذا يتوقف على النتائج المترتبة عليها . فإذا كانت سيئة ضمرت وزالت بتأثير « قانون

الاهمال » Law of Disuse

النمو العقلي

كلما ازدادت معرفتنا بالصفات العقلية والجسمية والفلسجية ، وادركنا طبيعة نموها - استطعنا أن نقود المتعلمين وأن نوجههم توجيهاً صحيحاً . غير أن معرفتنا بالصفات الجسمية والفلسجية قليلة . ومعرفتنا بالصفات العقلية أقل . إذ لم نستطع حتى الآن أن نقيس صفة من الصفات العقلية قياساً دقيقاً يعول عليه ويستفاد منه . وقد منيت كثير من الدراسات بالفشل العظيم ، وعجزت عن تقديم حقائق وافية عن صفات الافراد العقلية . والمعلومات التي قدمناها والتي ستقدمها يجب أن نحسبها فرضيات واتجاهات إلى أن يقيم علماء النفس الدليل على صحتها التامة .

ومع هذا كله ، فسنذكر عدداً من الصفات الأساسية ، ونتكلم عن بعض المشاكل العامة التي يجابهها التعليم الثانوي ، ونبحث (أولاً في نمو الصفات العقلية جريباً مع العمر و) (ثانياً) في تسلسل نموها و) (ثالثاً) في علاقة دور المراهقة بها . مع العلم بان الصفات العقلية تتأثر تأثيراً سريعاً بالتعلم ، مما يجعل قياسها مجردة أمراً متعذراً في الوقت الحاضر .

أولاً - نمو الصفات العقلية جريباً مع العمر :

يتعذر علينا أن نقرر حالة أية صفة من الصفات العقلية وفي أي عمر كان ، فنقول هذا : ما فعله التعلم (التطبيع) ، وهذا ما فعلته الميول الفطرية (الطبع) . إن حالة أية صفة عقلية في أي وقت من الاوقات ما هي الا محصول تأثير الميول

القطربة والتعلم فيها . ومن أجل هذا يستحسن أن ندرس أولاً طبيعة نمو الصفات العقلية التي قد تتأثر بالتعلم تأثيراً قليلاً .

لقد دلت الدراسات التي قام بها الاستاذ كلبرت J . A . Gilbert على أن الاتجاه العام الذي يسير عليه نمو الصفات العقلية يزداد كلما امتد عمر الانسان . فمثلاً ان قابلية الفرد على الاستجابة إلى المؤثرات الحسية تزداد ازدياداً مطرداً ابتداءً من السنة السادسة من العمر حتى تصل السنة السابعة عشرة ، أو بعدها بقليل ، وان قابلية الفرد على تمييز الفروق بين الاوزان المقررة تزداد دائماً وأبداً حتى تبلغ الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة من العمر ، وان التحسن في القابلية ينقطع بانقطاع التمرين الخاص بها . كما وان الصفات العقلية التي تتصل بتنادى المعاني (الترابط) Association والتعويض Substitution تخضع خضوعاً كبيراً إلى تأثير التمرين فيها . ولقد دلت قياسات الصفات العقلية الخاصة بالتذكر على نتائج متشابهة . ويخرج الاستاذ انكلز من هذه الدراسات بالنتائج الآتية :

١ — تتحسن الصفات العقلية بصورة عامة في كفاءتها طول مدة الدراساتين الابتدائية والثانوية .

٢ — وتختلف سرعة التحسن ، في كل عمر ، بالنسبة إلى الصفات العقلية المختلفة .

٣ — وان حدود هذا التحسن وازدياده يتفاوت بعضه مع بعض .

٤ — وانه متى ما بلغت إحدى الصفات العقلية في نموها مرحلة من المراحل فلا يوجد دليل على ان نوعية هذه الصفة قد أخذت تتناقض ، اللهم الا اذا انقطع عنها التمرين أو تبدلت اساليبه .

ثانياً — تسلسل نمو الصفات العقلية :

تتوقف نتائج التعليم الثانوي على إحدى النظريتين اللتين نعمل بهما ،
والتي تتعلق بتسلسل نمو الصفات العقلية المختلفة ، وتوجد نظريتان في
هذا الصدد :

تفترض (أولها) أن بعض العمليات العقلية ، كالتذكر وكاستدلال
Reasoning مثلاً تظهر قبل غيرها من الصفات العقلية ، وتنمو نمواً سريعاً ،
وتتسكّل تسكلاً عظيماً ، وتفترض هذه النظرية أيضاً أن الصفة العقلية متى ما
قربت « ذروة » نموها أخذت بالانحلال والاضمحلال ، وعلى هذا يطالب
بعض المربين أحياناً أن تعنى التربية عناية كبرى بتلك العمليات أو القابليات
العقلية التي تتعلق في كل مرحلة من مراحل النمو . ويقولون : ينبغي أن نهتم
« بالادراك الحسي » Sense Perception ، والتمييز الحسي
Sensory Discrimination في أوائل دور الطفولة وواسطة كل الاهتمام ،
وأن نعنى بالاستظهار والتمرين Drill في أواخر دور الطفولة كل العناية وأن
نؤكد على الاستدلال أو التفكير المنطقي المنظم في دور المراهقة وفي المدرسة
الثانوية كل التأكيّد . ويطلق انكسار على هذه النظرية اسم « نظرية النمو الدوري »
للصفات العقلية Theory of Serial or Periodic Development

وتفترض (ثانيتهما) أن العمليات العقلية الأساسية تنمو (إن لم تتأثر
بالمزاج والدربة ، ونستطيع أن نسيطر على هذين العاملين) نمواً تدريجياً ومستمرّاً
ومتلازماً نوعاً ما — نمواً إن لم يبدأ في أوائل دور الولادة فإنه يبدأ ولا شك
منذ بداية التعلم ، وتستمر العمليات العقلية في نموها حتى تبلغ آخر مرحلة من
مراحل نموها . وليس من الضروري أن يدب الانحلال فيها بعد انتهاء آخر

مرحلة من مراحل الحياة المدرسية ، وبعد مدة طويلة . وهذه النظرية لا تستلزم أن تمر التربية في مراحل ، تؤكد في مرحلة منها على تدريب بعض العمليات العقلية ، تارة على إهمال بعض العمليات العقلية أو الإقلال من شأنها تارة أخرى . وتسمى هذه النظرية بنظرية النمو المتلازم . Theory of Concomitant Development

نظرية النمو الدورى

وخوى هذه النظرية التي قد سيطرت على طرائق التدريس منذ أن كانت التربية عملية مقصودة ان قسما من العمليات العقلية تزدهر في مراحل من العمر ازدهاراً عظيماً ، وتصبح هذه المراحل أرضاً صالحة لتدريبها ، وأنه إذا ما اردنا أن ندرّبها ونستخدمها فينبغي لنا أن نترتّب ريثما تظهر بوادرها . فهذا الاستاذ روزنكرانتس Rosenkrantz يقسم حياة الطفل إلى دور حسي Intuitive ، وإلى دور تخيلى Imaginative وإلى دور منطقي Logical ويقول : ينبغي أن نربّي أحساس الطفل في الدور الاول ، ونعنى بالتخيّل والتصور في الدور الثانى ، وندرّب العمليات المنطقية حتى تبلغ ذروتها في الدور الثالث . ويوافقه الاستاذ وليم باكلى ، ويقدم وجهة نظر « مرنة » ، إذ يقول : « إن العامل الوحيد الذى يلعب دوراً مهماً في مرحلة الانتقال Transition (من ٦ - ٨ سنوات) هو التعبير الحى الذى يتناول قبل كل شىء خبرات محسوسة . وينبغي أن يكون التكرار مرتباً ومنظماً ولا يحتاج إلى عناء أو جهد شديدين . ولا محل للاستدلال المنطقي في هذا الدور ، وينبغي أن لا تستعمل الدلالات بمعزل عن مدلولاتها أما في المرحلة التكوينية Formative (من ٨ - ١٢ سنة) فعلينا بالتكرار ، على شرط أن يرافقه تعبير حى ، ونواكبه عمليات بسيطة من الاستدلال المنطقي في المراحل الأخيرة .

كما ينبغي أن ترتبط الدلائل (الرموز) بدلولاتها العيانية ارتباطاً وثيقاً. ومع هذا كله فإن أماننا مجالاً لاستعمال التذكر اللفظي استعمالاً قوامه التكرار حتى وإن لم يستطع الطفل أن يقتنى أثر الافكار الأساسية كل الاقتفاء. إن تنظيم الاستدلال المنطقي يحتمل مركزاً منيعاً في دور المراهقة، (من ١٢ - ١٨ سنة) «.

وربما ترجع أسس هذه النظرية إلى تلك العلاقة القائمة بين العمليات العقلية المختلفة وكيفية عملها ضمن أى درس من الدروس. فإذا ما درسنا العمليات العقلية، وابتدأنا ببسطها وأهمها، وانتهينا بأعقدها، أى إذا درسنا «الاحساس» و«الادراك» و«التصور» و«الترابط» وعندهم، و«التذكر» و«الاستدلال» ومجموعة أخرى من هذه العمليات اتضح أن العمليات العقلية الأخرى لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها تأدية تامة إلا إذا أدت هذه العمليات وظيفتها. فالترابط مثلاً يتوقف على الادراك والتصور، ويتوقف التذكر على الترابط، والاستدلال على الترابط وعندهم، وتتوقف عمليات التعلم الاعتيادية على مزيج من العمليات العقلية جماء. وبعبارة أخرى، ينبغي أن تأتى العمليات العقلية المعقدة بعد العمليات العقلية البسيطة، وأن تلحق بها. ويعلق الاستاذ هندرسون E.N. Henderson في كتابه «مبادئ التربية» على نظرية روزنكرانتس فيقول:

«تفترض هذه النظرية أن «الملسكات» واضحة محدودة، وأنها تنمو مستقلة، وأن الطفل يلاحظ أولاً دون أن يحصل على قسط من التذكر أو التصور. وعلى هذا فالطفل قد ينمي قوة ملاحظته ويستعملها في أية ناحية من النواحي بغض النظر عن الدروس التي يجد نفسه فيها، ثم تظهر عنده قوة أخرى. وحالما تنبثق هذه القوة أعدنا لها مادة دراسية جديدة. وتفترض

كذلك انه لمن الخطأ أن نجعل الطفل يعمل وهو لم يصل بعد إلى الدور المنطقي ، أو نحمله على التذكر والتصور بينما هو لم يقطع بعد مرحلة الإدراك . ويفترض بعضهم أن وصول الاطفال إلى مرحلة العمر العقلي Rational Age يجعلهم منطقيين في أي درس من الدروس . أن جميع هذه الفرضيات مغلوطة . فالطفل حينما يمر في دور الإدراك فأنما هو فيه بالنسبة إلى مواضيع أخرى . ان ما توصلنا اليه اليوم من تحليل العمليات العقلية ليس معناه اكتشاف ملكات عقلية مستقلة ، وإنما معناه اكتشاف الاشكال التي يجب أن تمر فيها أية مادة من المواد وهي في طريقها إلى العقل يتأمل فيها . ويستفيد منها في حالات جديدة . ان ترتيب المواضيع في سياق نفسي . ومن حيث هو يوجه مادة الدرس ترتيب مفيد جداً . على اننا لا نستطيع أن ننظر من الاطفال ان يستعملوا استدلالاً معقداً يستند إلى خبرات شاملة ، وإلى مجموعة كبيرة من الافكار المفهومة فهماً صحيحاً

نظرية النمو المتدرج

وتفترض هذه النظرية أن العمليات النفسية الأساسية (باستثناء الاولاد والفراخ) تؤدي عملها بصورة واحدة من المهد إلى اللحد ، وان عملها في أي دور من الادوار ، يخضع إلى مقدار ما يطرأ عليها من التمرين ، وإلى طبيعة المواد التي يتم فيها هذا التمرين نفسه ، وأن نمو الصفات العقلية ينبغي أن يقاس بالنسبة إلى المادة نفسها لا بالنسبة إلى الملكات العامة . ولتوضيح هذه النظرية نكتفي بما يقوله ثقات المربين وعلماء النفس . يقول جون ديوى تحت عنوان : « التفكير يتطلب نمواً طبيعياً من أوائل دور الطفولة » ما يأتي :

« إن الطريقة التي تؤكد على الناحيتين النفسية والطبيعية وتعجز في الوقت نفسه عن ادراك ما لحب الاستطلاع والاستنتاج والرغبة في التعرّيب

والفحص من قدرة في تكوين قسم مهم من الميول الطبيعية في كل دور من أدوار النمو لا تستطيع أن تؤدي إلى نمو طبيعي. وفي النمو الطبيعي، نجد أن كل مرحلة متعاقبة من مراحل الفعالية تعبد الطريق إلى قيام المرحلة التي تليها بصورة لا شعورية، ولكن تعبدها باتقان - كما يحصل ذلك في دورة حياة النبتة. ولا نستطيع أن نقول: إن التفكير ميل طبيعي خاص ومستقل عن غيره من الميول، وأنه يزدهر في موسم معين بناء على أن فعاليات الحس والحركة قد اينعت من قبل في جو حر طليق، أو بناء على أن الملاحظة والتذكر والتخيل، والمهارة اليدوية قد جرى عليها التمرين بمعزل عن التفكير. ولا تتكون أنواع راقية من التفكير إلا إذا صاحبها استعمال الحواس والمعضلات دائماً واستخدمت في توجيه الملاحظات والحركات وتطبيقها.

« ويذهب الناس في الوقت الحاضر إلى أن الطفولة ليست دوراً من ادوار التفكير التأملي - وإنما هي دور تكوين حسي وحركي وتذكرى ليس إلا، وإن المراهقة وحدها تجر باذيلها دلائل التفكير والاستدلال.

« ليست المراهقة عملية سحرية فالمرهقون يحملون معهم، ولا شك، سعة في التفكير، واهتماماً بالمسائل العامة، وينظرون إلى الحياة الاجتماعية والطبيعية نظرة أشمل وأهم. يضاف إلى ذلك أن هذا النمو يقودهم إلى نوع من التفكير أكثر شمولاً من الذي قد حصلوا عليه، وأكثر تجريداً. غير أن التفكير يبقى كما هو شأنه دائماً وابتداءً: شيئاً يجر إلى صقل النتائج وفحصها كما تظهرها حقائق الحياة واحداثها وإن التفكير يبدأ حلماً يدرك الرضيع أن الكرة التي كان يلعب بها قد فقدها، وإن شيئاً كان موجوداً قد اختفى، وحلماً يدرك احتمال اكتشافها، ويبدأ بوضع الخطوات التي تساعد على تحقيق هذا الاحتمال، ويوجه أفعاله بأرائه، وذلك عن طريق التجريب. وهكذا يفحص صدقها. ولا

سبيل إلى ظهور أي تفكير تأملي راق في دور المراهقة أو في أي دور متأخر إلا بان نستفيد من عامل التفكير الفعال في دور الطفولة استفادة كبرى (١) ،

ويقف ثوراندايك من عملية التفكير الموقف العام نفسه حينما يقول :
 « والآن نتناول الحالات العقلية (من ادراك العلاقات ، والمعاني والاحكام ،
 وهي الانواع الثلاثة التي تؤلف مادة التفكير وتلعب دوراً عظيماً في التفكير
 الاستدلالي) عند الاطفال ، فذستطيع أن نقول : إن جميع هذه الحالات تظهر
 طول الحياة المدرسية وقبلها . فالطفل الذي قد بلغ السادسة من العمر
 يملك جميع المشاعر الاولى التي ينطوى عليها الاستدلال ، والتبديل الذي
 يطراً عليه لا ينحصر في ظهورها ، وإنما في ازديادها وثبوتها ، وتبديل طريقة
 استعمالها . إن الزيادة المطردة في اختبار الاشياء اختباراً عاماً ، وخاصة
 في الاختبار الزائد من اشياء معينة ترجع إلى تأثيرات تربوية تضطر
 الاطفال أن يعرفوا من علاقات الاشياء أكثرها ، وتضطربهم أن يعرفوا من
 هذه الاشياء أعظمها . وبهذه الصورة يدرك الاطفال شيئاً فشيئاً علاقات دقيقة
 وشاملة . وهكذا نمر في جميع الادوار : من الرضيع الذي أخذ يدرك أن اياه
 يختلف عن امه ، وأن قطعتين من الحلوى هي أكثر من قطعة واحدة ، إلى
 العالم الذي يدرس اوجه الشبه بين الانسان والفردة العليا ، او يرجع اسباب
 الجاذبية إلى شحنات الآيون Ions الكهربائية .

« ... يتضح من هذه الحقائق ، وبمقدار ما يتصل بالناحية الشكلية
 من عملية الاستدلال ، أن الاطفال لا يختلفون عن الراشدين إلا بمقدار ما

(1) Dewey , J., How we think P. 88—89, D.C., Meath and company 1933.

يختلف الراشدون بعضهم عن بعض . وليس الذى يحمل الطفل الجاهل رجلاً عاقلاً هو تحول داخلى خفى ، وإنما الذى يجعله توسيع الخبرات وتهذيبها ، وتسكين منظومة عقلية وأفكار مفيدة ، ومعرفة وجهات النظر أو معرفة العناصر الضرورية للأشياء واستخدامها لأغراض مختلفة ، وهو الدربة والاعتياد على استعمال الطرق المنظمة للوصول إلى استنتاج معقول واخضاعه إلى الفحص والتدقيق ، ثم تنمية الشك فى الأشياء التى تتشابه وجوهاً بعض التشابه ، وهو مرة أخرى تعريف الحدود ، وتبلور الخبرات فى أحكام عامة صحيحة .

يتضح من هاتين النظريتين أن النظرية التى تتعلق بنمو العمليات العقلية هى تلك التى تفترض أن نشوء الكفاءة العقلية يتوقف على مقدار الأثر الذى تتركه الخبرات وبسببه التدريب فى النمو أكثر مما يتوقف على نمو القابليات العقلية نمواً دورياً ، وأن جميع العمليات العقلية ترتبط الواحدة بالأخرى ، وتعتمد بعضها على بعض بحيث يصبح النمو الدورى الذى تفرده قوى الإنسان الداخلية قليل الفائدة إن لم يكن عديمها .

تقويم نظريتي النمو :

يظهر من الأدلة والأمثلة التى قد أوردناها واستشهدنا بها أن نظرية النمو العقلي المتلازم تنطوى ، وخاصة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الاعتيادية الأساسية للتعليم ، على تفسير صحيح . ويدل علم النفس النظري ، وتدل القياسات العملية ، والمعرفة التجريبية كما تقررهما تجارب المربين الاعتيادية فى داخل المدرسة وخارجها على هذا الاستنتاج نفسه وهو ، أن العمليات العقلية الأساسية تبدأ فى السنوات الأولى من حياة الطفل وتستمر فى نموها دون أن يعترها عائق وخاصة فيما يتعلق بكيفية قيامها بأعمالها .

وما النمو العقلي إلا الخبرات المتراكمة في جميع العمليات الأساسية^(١) . وتدل
قوانين الحياة العقلية ولا شك على أن العمليات العقلية تعتمد بعضها على بعض ،
وأن العامل الذي يؤثر في فعاليات الانسان ، ومن ضمنها عامل التربية المقصودة ،
هو وحده يسبب نمو أحد العمليات العقلية ، وأن هذا العامل (المؤثر) يتناول
جميع هذه العمليات وجميع الأعمار . وقد توصلت الدراسات العملية إلى النتيجة
نفسها . ولو سلمنا جدلاً بأن قوانين الحياة العقلية العامة والابحاث العلمية لم تستطع
أن ترضى العقول المتطلعة والنفوس المتعطشة الى قبول هذه النتائج فإن الأدلة
العملية الاعتيادية تصوننا من محاذير هذه الفرضية التي نذهب إلى الأطفال
الصغار يتذكرون احسن من الاطفال الكبار ، او ان عمليات الاستدلال لا تنفع
تربوياً إلا بعد ان يثبت في دور المراهقة . إن من خصائص فعاليات الأطفال
المدرسية هي انها تضم جميع العمليات العقلية . « ولا يصح أن نقول : إن الخبرات
المحسوسة (المحسوسات) هي وحدها تؤلف مادة الحياة العقلية في أوائل الحياة
المدرسية ، وإن الرموز والمجردات هي المواد الأساسية التي تناسب آخر مرحلة
من مراحل الحياة الدراسية ، أو آخر مرحلة من مراحل الانسان . إن الرموز
الشائعة كثيراً : كالحروف ، والكلمات ، والارقام ، والعلامات الحسابية الخ ...
تستخدم في أوائل حياة الطفل الدراسية تقريباً ، وتلعب دوراً مهماً طول حياته ،
وأن التفكير المجرد السامي يربط في كل صف من الصفوف ، وأن الخبرات
السابقة ، من ناحيتي السكم والكيف ، هي التي تقرر ما يستطيع أن يعتمد عليه
أي مدرس في تدريس أي موضوع من المواضيع في مستوى عقلي معقد لا
العمر الزمني الذي قد بلغه الطلاب (٢) . »

(١) Inglis , A . , Principles of Secondary Education , P.
46, New York, 1618 .

(٢) - المصدر الانكليزي نفسه - ص ٤٨

ثالثاً - نظريتا تأثير المراهقة في نمو الصفات العقلية :

وتتفرع من المشكلة الآنفه الذكر وتتصل بها اتصالاً وثيقاً مشكلة أخرى وهي : تأثير دور المراهقة في نمو الصفات العقلية فهل يثب هذا النمو ، ويسرع أو يكون مستمراً أو متدرجاً؟ وبعبارة أخرى ، هل يظهر البلوغ فجأة نسبياً؟ وهل بسبب ظهوره المفاجيء نمواً واضحاً في تكوين الجسم العام؟ وهل أن نمو الصفات العقلية يطابق هذا النمو الجسمي ؟ لقد وضع علماء النفس والمربون نظريتين في هذا الصدد : (١) نظرية النمو الوثاب Theory of Saltatory Development ، وتفترض أن الصفات العقلية تنمو - نوعاً ما - نمواً وثاباً سريعاً و (٢) نظرية النمو التدريجي Theory of gradual development وتفترض أن النمو في جوهره وطبيعته مستمر وتدرجي ، وأن الذبذبات Fluctuations التي تحدث لا تمثل إلا الظاهرة الاعتيادية للعامل المتغير (١)

أولاً - نظرية النمو الوثاب :

لقد استرعت ظاهرة البلوغ والمراهقة انتباه المربين وعلماء النفس ، وأدت إلى دراستها دراسة مفصلة . وكان كتاب ستانلي هول في « المراهقة » الذي تم طبعه سنة ١٩٠٤ من الكتب المؤثرة . ومن النظريات المشهورة التي وضعها هول هي نظرية النمو الوثاب للصفات العقلية . قال : « ما المراهقة إلا ولادة جديدة . إذ تولد في هذا الدور أسمى الصفات الانسانية وأكملها ، وتظهر صفات جسمية وروحية غضة طرية . فالطفل ينحدر من ماضٍ سحيق ويرجع إليه ، اما المراهق فمولود جديد ... والنمو أقل تدرجاً ، وأكثر ثوباً ، وكأنه يشير إلى تلك المرحلة القديمة من القلق والهياج حينما افلقت السفينة من مراسها وركبت البحر

(١) هو العامل الذي اذا تغير تغيرت تبعاً له كمية أخرى ،

المضطرب . وتزداد سرعة النمو السنوية في الوزن والطول والقوة ، وتتضاعف عادة ، بل وأكثر من ذلك أحياناً ، وتظهر وظائف مهمة لم تكن موجودة من قبل ويفقد الجسم النسب القديمة التي تنمو بموجبها اقسامه واعضائه - يفقد بعضها إلى حيث لا رجعة ، ويفقد غيرها في مواسم معينة . ويستمر قسم منها حتى أيام الكهولة ، بينما تضرر غيرها ضموراً سريعاً ... ويتسع مدى الفروق الفردية في جميع القياسات الجسمية والاختبارات النفسية ويزداد معدل الخطأ ، وتستقر بعض هذه القياسات طويلاً في دور الطفولة وتتقدم بعد ذلك أو تنمو ببطء ، بينما تندفع غيرها جياشة فواردة بالعواطف حتى تصل أوائل دور النضج .

ومن الفئالين بنظرية ستانلي هول والمدافعين عنها الاستاذ بيرنام W . Burnham ، اذ يقول في كتاب « دراسة المراهقة » Study of adolescence : « إن التبدلات الفلسجية التي تحدث في دور المراهقة واضحة لا تخفى على أحد . فاعضاء التناسل يزداد حجمها ، والحنجرة تتوسع ، والاورار الصوتية تمتد ، وسعة القلب تزداد ... وقد تحدث تبدلات مهمة ومماثلة في الدماغ فيتبدل شكل الرأس . ويواكب الفعاليات العقلية والعاطفية تبدل في المراكز الخفية التي كانت قبلاً خامدة هامدة . أضف إلى ذلك أن هذا الدور ما هو إلا دور سريع في كلا الجنسين » . ثم يتناول بعد ذلك التبدلات النفسية فيقول : « ليست التبدلات النفسية واضحة في دور البلوغ كل الوضوح . غير أنه يقترب سيل من الاحساسات Sensations ، وتزداد به فعالية الدماغ وتزدحم في دماغ المراهق آمال شتى ، وأحلام وعواطف وأفكار جديدة ، وتسيطر عليه الدوافع الاجتماعية والاخلاقية . وتحل الغيرة محل الانانية عادة ، وتصبح الحماسة السياسية والاجتماعية أحياناً منبعا للعمل ، ويبدأ المراهق يستثمر قواه الاستدلالية » .

ثانياً - نظرية النمو التدريجي :

وتذهب هذه النظرية - كما قلنا - إلى أن الاصل في نمو الصفات العقلية أن يكون تدريجياً . ومن القائلين بها ، الأستاذ أدورد ثورندايك ، والأستاذ كينك I. King يقول الاول : يتم نمو الجسم الداخلي بصورة شتى ، ويتوقف على الطبيعة الاصلية لذلك الجسم النامي ، وما هو الا توصفات معينة وليست « ملاكات » عامة . ثم يقول : يجب أن لا نغير المعدلات الناتجة من دراسة جماعات معينة أهناماً عظيماً ، وان المعلومات التي لدينا عن النمو الجسمي والعقلي ليست كافية في الوقت الحاضر . ويهزل كثيراً من الآراء النفسية التي تجعل نمو الصفات العقلية وثاباً ، أو انه يمر في مراحل معينة ، يحتفي فيها تارة ويظهر تارة أخرى ، ويقاوم فكرة تصنيف الطلاب وطرق التدريس على أساس « مراحل النمو » هذه ، ويرى أن الدلائل التي بين أيدينا تشير إلى أن النمو مستمر وأنه تدريجي لا وثاب .

ويشرح الأستاذ كينك هذه النظرية فيقول : « كلما ازدادت معرفتنا بطبيعة الانسان آمناً بان النمو عملية مستمرة . ويختلف الطفل ولا شك عن الفتى ، والشاب عن الرجل : غير أن هذا الاختلاف قد تكون تدريجياً ، وتراكم بعضه فوق بعض شيئاً فشيئاً ، ولم يتم فجأة . وكثيراً ما يدور الكلام مثلاً حول الاختلافات الموجودة بين عقائد الطفل الدينية وعقائد الشاب ، مع العلم ان كل اتجاه ديني أو أخلاقي عند الشاب يمتد به إلى عهد الطفولة . فلا يوجد انتقال مفاجئ ، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة . وليس ذلك معناه طبعاً أن لا توجد في حياة الانسان خصائص بارزة أو حاسمة . غير ان تتبعنا المتواصل قد قادنا إلى القول بان النمو مستمر لا وثاب .

« ويصدق هذا القول على نمو جسم الحدث أيضاً . فالجسم لا ينمو في دور البلوغ عادة نمواً مفاجئاً وسريعاً ، كما لا ينتهي بمثل هذه السرعة . ولو فرضنا حدوث ارتفاع حقيقي مفاجئ في منحنيات الطول والوزن فإن هذا النمو السريع قد تهيأ له الحدث منذ مدة طويلة .

« وينطبق القول أيضاً على نمو الغريزة الجنسية في دور البلوغ . فلقد ظن علماء النفس أن هذا الدافع يظهر ظهوراً قوياً في أوائل دور المراهقة ويتضح اتضاحاً جلياً ، وتصوره حدثاً جديداً ، وافترضوا أن الطفل لا يملك شعوراً جنسياً في تصرفاته . فالشعور الجنسي ، كما يقولون : يشرق فجأة في دور البلوغ أنها لنظرة مغلوطة . فحياة الطفل الجنسية تبدأ منذ الولادة ، ويستمر التباين تدريجياً طول سنوات الطفولة ، لا في الجسم وإنما في المواقف العقلية والاولاع وفي وجهات النظر . إن من أهم الأشياء التي أقرها علم النفس هو أن الدوافع الجنسية والاولاع تظهر في سن مبكرة عادة ، وأنها تنمو مع الطفولة ، وتصبح جزءاً لا يتجزأ منها . وعلى هذا فلا نستطيع أن نعد دور البلوغ انتقالاً مفاجئاً ، وإنما هو دور يتصل فيه نمو الطفل اللاحق بالسابق اتصالاً تدريجياً ، ويحتل مكاناً عظيماً في أفقه . وقد يتوهم الناظر أن امرأاً جديداً قد وقع وظهر ، وما هو بالشئ الجديد .

« إن الشباب ولا شك دور انتقال ، غير أن هذا الانتقال لا يختلف عن أى دور يمر به الانسان ، طالما تواصل الحياة نموها المستمر . والحياة في جوهرها تتبدل وتتقدم . فلما ان تتدنى ، وأما ان تتحسن . »
 والتدرج في النمو ليس معناه ان أعضاء الجسم واقامه تنمو كلها في سرعة واحدة دون ما تفريق او تمييز ، وإنما يكون النمو تدريجياً نسبياً فقط . فجميع الانسان مثلاً لا ينمو نمواً واحداً متشابهاً في جميع أعضائه ، كما لا تنمو

اقسامه وأعضاؤه الأخرى فى سرعة متلازمة ، وفى نسب واحدة فى جميع المراحل المختلفة . فالنمو - كما قلنا - شىء نسبى . فلكل عضو سرعة خاصة . فقد ينمو فى دور الطفولة نمواً واحداً ، فإذا جاء دور المراهقة ازداد قليلاً . ويقول الأستاذ بيكلو Bigelow : إن التبدلات الاعتيادية التى تحدث فى دور المراهقة هى « تبدلات تدريجية فى الأعم الأغلب ، وليست سريعة فجائية . وما مشاكل الشباب فى أكثر الأحوال إلا استمرار لمشا كل دور الطفولة » . والتدرج فى النمو الجسمي والعقلي والعاطفي والاجتماعي هو الذى يسبب مشاكل المراهق . فالرجل ينظر إليه كما لو كان بُمُد طفلاً يستحق العطف فى حين أن المراهق ينظر إلى نفسه كما لو كان رجلاً مستقلاً كاملاً !

تقويم هاتين النظريتين :

يبدو أن نظرية النمو الوثاب « تستند إلى نظرية النمو الجسمي الوثاب وإلى التشابه المزعوم بين نمو الصفات الجسمية والعقلية ، وإلى قرآن أخرى ويقول دعاها : إن القياسات الكمية لبعض أقسام البدن وأعضائه تدل على أن النمو فى دور البلوغ يكون مفاجئاً وسريعاً ، ويستشهدون بصورة خاصة فى سرعة نمو الطول والوزن عند المراهق ، ويرد الأستاذ الكسندر انكلز ويقول : يحتمل أن تنمو بعض أقسام البدن وأعضائه نمواً مفاجئاً ووثاباً ، إلا إن تفسير الاسناد التى يعتمد عليها هذا النمو لم يزل موضع أخذ ورد ، من حيث طبيعة هذه الاسناد ، وطرق البحث فيها ، وقياسها ، والاستنتاجات الصادرة عنها . هذا هو حال بعض أقسام البدن وأعضائه . أما فيما يتعلق بغيرها فإن الاسناد التى بين أيدينا تشير إلى حقائق أخرى مختلفة ، وتدل على أن جميع أقسام البدن وأعضائه لا تنضج نضجاً مفاجئاً فى دور البلوغ . من هذا يتبين

إن « نظرية النمو الوثاب » لا يمكن تبريرها ، وقد لا نستطيع أن نعدها صحيحة . إن هذا الثبات قد وقع كما ذكر الاستاذ كنيك ، من جراء الالتباس الذي قد حدث في تفسير قياسات الطول والوزن ، وفي قياس نمو الصفات الفسلجية الخاصة بالمرحلة .

وتستند « نظرية النمو التدريجي » إلى أن النمو في دور المراهقة يكون تدريجياً ومستمرّاً . ويدل تحليل منحنيات النمو العقلي للبنين والبنات ، أفراداً وجماعات ، متجانسين في درجة نضجهم الفسلجي ومتجانسات ، دلالة واضحة على أن سرعة النمو العقلي في أوائل دور المراهقة ليست ثابتة ولا قطعية ، وأن التبدلات الجسمية الفجائية لا يلزمها تبدل في سرعة النمو العقلي ، بل أن سرعة النمو في الطول والوزن لهؤلاء الذين تتشابه أعمارهم في دور البلوغ تزداد طوال السنوات التي تسبق سنوات ظهور البلوغ . غير أن سرعة النمو العقلي ، بالمقياس نفسه ، لا تتأثر تأثيراً مشابهاً . (١)

الخلاصة : لا توجد لدينا في الوقت الحاضر معلومات قطعية عن المراهقة نستطيع أن نلقى بها ضوءاً جديداً على هذه الظاهرة . فقد أنكر الاستاذ انكاز أن تكون المراهقة مرحلة « دقيقة » في حياة الإنسان ، وأن يكون النمو العقلي « دورياً » لا « متلازماً » ، وأن يكون جميع النمو الجسمي « وثاباً » ، لا « تدريجياً » ولقد ذهب أبمد من ذلك فقال : حتى إذا كان الجسم ينمو نمواً وثاباً في دور المراهقة فلا يدل ذلك على وجود تشابه بين سرعة نمو الصفات الجسمية والعقلية . ويخالف الاستاذ انكاز في نظريته

الاستاذ د. كلاس A.A. Douglass كل المخالفة ، إذ يرى « أن سرعة النمو العقلي لا تحدث الا اثناء نمو جسمي متزايد في دور المراهقة » . ويتفق مع الاستاذ انكاز كل من يشتاين Bechtein ومك-كريكور Mc Gregor ، إلا أنهما يعطيان التبدلات الجسمية في الفرد المراهق أهمية اعظم ، ويذهبان الى أن الهيكل العظمي ، والعضلات ، وجهاز التنفس والهضم ، والدورة الدموية ، والاعضاء التناسلية تنمو بسرعة ملحوظة ، وأن تبدلات بسيطة تحدث في الجملة العصبية . الا انه لا تظهر غرائز جديدة ، كما لا ينمو الذكاء نمواً ظاهراً . وقد لاحظ الاستاذ كولفن S.S. Colvin في كتابه « مقدمة في التدريس الثانوى » عدم ظهور زيادة بيئية في وزن الدماغ في دور المراهقة ، إلا انه « قد يحدث تبدل سريع في نمو حجيرات الدماغ Brain Cells وفي ارتباطاتها . »

ويتفق نوعاً ما كل من انكاز والاستاذ كوس Koos في طبيعة التفاعل الموجود بين الصفات الجسمية والعقلية . إذ يعتقد كوس « أن نمو العقل يرتبط ارتباطاً عظيماً بنمو الطول . » غير أن الاستاذ انكاز يذهب إلى أن هذا الارتباط يصبح طرال « مدة النمو » . ومع أن الاستاذ كوس يرى أن النمو في الوزن قد يكون سريعاً جداً في دور المراهقة إلا انه يعترف بأن النمو العقلي في هذا الدور « يستبعد ان يكون سيلاً وفيضاً ، او ان تحدث فروق اساسية في نوع الصفات العقلية . »

أما برنكل Pringle فيجعل بين الناحية الجسمية والعقلية رابطة مباشرة وواضحة . غير ان العالم النفسى الشهير تيرمان لم يجد في دور المراهقة ، كما لم يجد في أى دور آخر ، فروقا عقلية عظيمة . ويذهب كل من الاستاذ كوكس Cox ولونك Long في كتابهما « مبادئ التعليم الثانوى » أن « سرعة نمو قابلية

المراهق على التنفس ، وأقدرته الحيوية تسبب إرسال كميات عظيمة من الاوكسجين إلى الجملة العصبية والانسجة الجسمية فيؤدي ذلك إلى استقرار أعظم عند المراهق ، أو يؤدي على الأقل إلى احتمال Endurance لم تعرفه أية مرحلة سابقة من مراحل نمو الفرد « (١) . . . و « تتوقف أكثر التبدلات التي تحدث في صفات الطلاب العقلية أثناء دور المراهقة على خبراتهم السابقة لدرجة كبيرة ، باستثناء تلك الصفات العقلية التي ترتبط بنضج الدوافع الجنسية وتعتمد عليها . » (٢)

وتشير الدراسات الحديثة في نمو الجسم إلى وجود دورين يسرع فيها النمو : أحدهما قبل الولادة Prenatal وثانيهما في أوائل دور المراهقة . ولم تعرف أسباب هذا الاسراع بعد ، ولعل الأخير يعود إلى نضج أعضاء التناسل وقيامها بوظائفها . « غير أن المربين وعلماء النفس اليوم لا يميلون إلى الاعتقاد بأن الاسراع في نمو الجسم عند المراهق دليل على وجود اسراع مماثل له في نمو العقل . وبينما نجد تطابقاً عاماً بين النمو الجسمي والعقلي ، وإرتباطاً موجباً ، فلا يستطيع أحد أن يستخدم منحنى النمو أكثر من أنه إشارة بسيطة إلى وجود نمو عقلي . » (٣)

مضامينها التربوية

يكاد يكون كل عمل من أعمال المدرسة الثانوية يتأثر بالنظرية المقبولة في

(1) Cox, F.W.L., Long F.E., Principles of Secondary Education, P.117, Heath and Company, New York, 1932

(2) Ibid, 119

(3) Conklin, E.S., Principles of Adolescence Psychology Henry Holt and Company, New York, 1935

ترتيب النمو العقلي وسرعته تأثيراً صغيراً كان أم كبيراً وتأثير دور المراهقة فيه. واليك بعض المضامين التربوية التي تنطوي عليها نظريات النمو الجسمي والعقلي وعلاقة بعضها مع بعض :

أولاً - تأثيرها في تنظيم المدرسة الثانوية وإدارتها :

كثيراً ما يجعل رهنط من المربين « اتصال » التعليم الابتدائي بالتعليم الثانوي مرتبطاً بنظرية النمو الدوري ، ويذهب إلى أن الفروق الموجودة بين صبية المدارس الابتدائية وفتيان المدارس الثانوية عظيمة ومهمة بحيث تقودنا إلى وضع حدود فاصلة بين الدراستين ومن القائلين بهذه النظرية الاستاذ ديفس C.O Davir ، حيث يقول : لا يقوم تنظيم التعليم وإدارته في الولايات المتحدة على أسس نفسية صحيحة . فللمراهقة تبدأ عادة في الثانية عشرة من العمر ، وتصاحبها أهم التبدلات الملحوظة في شكل الجسم ، وتركيبه ، ووظيفته . وتظهر فوق هذا كله تبدلات نفسية متلازمة . ففي هذا الدور يتكون عند المراهق الشعور بالذات ، وتصبح الاولاع التي كانت تسيطر عليه اولاعاً ثانوية ، وتتحرك دوافع جديدة ، وتتوقد مطامح جديدة ، ويتخذ العقل المنطقي الواقعى شكله ، ويثبت نفسه ، ولا يعبأ بعد الحقائق العلمية المجردة ، وإنما يريد أن يدرسها في ضوء علاقاتها الأساسية ... وأنت إذا حاولت أن تفرض على المراهق سيطرة غير طبيعية فانك تमित إحساساته ، وتحمق يقظته العقلية والاجتماعية ، وتضمر قواه الجسمية . وأنت إذا حاولت أن تطبق عليه أساليب المدرسة الابتدائية الاعتيادية في الضبط فانك في عمالك هذا تقترف ذنباً ضد الطبيعة ، وترتكب جرماً ضد التقدم الاجتماعي . وأنت إذا حاولت تطبيق أساليب التدريس في المدارس الابتدائية عليه فانك تدفعه إلى السكسل وتحمله على التراخي ، وتشجعه على إهمال واجباته

المدرسية وتضطره أن يهمل أعماله المدرسية كافة. إن ابتداء المراهقة إن هو الا
ابتداء مدة الدراسة الثانوية وإدارتها ... » ويؤيد الاستاذ بول منرو Paul
Monroe في كتابه « مبادئ التعليم الثانوى » حيث يقول : « من المعروف
الآن أن الطالب تطراً عليه طوال مدة المراهقة تبدلات أساسية ، جسمية
ونفسية ، تبدلات تستطيع أن تجد فيها التربية أسساً كافية للتفريق بين المراحل
التربوية العليا والمراحل التربوية الدنيا . »

إن النظرية التي تستند إليها هذه الفقرات تذهب إلى إمكان إحداث تمييز
بين الدراستين الابتدائية والثانوية على أسس « المراحل العقلية » التي يمر بها
الاطفال ، وخاصة على أساس ظهور قابلية الطالب الفجائية على الاستدلال ، وعلى
ظهور دور المراهقة المفاجيء . غير أن نظرية « النمو العقلي المتلازم » تؤكد على
عدم إمكان تمييز الدراستين بالصورة التي ذهبت إليها نظرية « النمو العقلي
الدوري . »

ومجمل ما يريد أن يقول هؤلاء : تبدأ المراهقة بالثانية عشرة من العمر ،
وأنها دور تبدلات جسمية ونفسية مفاجئة وسريعة منذ مطلع دور البلوغ ،
وأن علاقة المدرسة الثانوية بالابتدائية يجب أن يقررها هذا العامل . ولا غرو
أن صحة النتائج تقاس بصحة المقدمات . ومن الواضح أن نظرية النمو المتلازم
ونظرية النمو التدريجى تؤيدان إلى نتائج أخرى ، حيث تؤكد هاتان النظريتان
أن النمو في دورى البلوغ والمراهقة متلازم ومستمر وتدرجى ، وأن المراهقة
سلسلة من النمو متصلة لا تميزها عن غيرها من مراحل النمو خطوط واضحة .
ولما كنا لا نستطيع أن نضع حداً فاصلاً بين مراحل النمو فكذلك لا
نستطيع أن نفصل الدراسة الثانوية عن الابتدائية .

ولو سلمنا جدلاً أننا نستطيع أن نفعل ذلك ، فإن التغاير العظيم في

الاعمار التي تعين سن البلوغ (١٢؟، ١٣؟، ١٤؟، ١٥؟) يحول دون أية محاولة مجدية لتنظيم مدارسنا الثانوية تنظيمًا واضحًا على أساس ظاهرة المراهقة. وأخيراً لو سلمنا أن نظرية النمو الدوري ونظرية النمو الوثناب صحيحتان، وأن التغيرات في بداية سن البلوغ من القلة بحيث نستطيع أن نحصل على تصنيف متجانس، فإن توزيع الطلاب في صفوفهم حسب أعمارهم يحول أيضاً دون تنظيم بنائنا التربوي تنظيمًا تامًا.

ثانياً — تأثيرها في مادة الدرس :

وكثيراً ما تكون نظريتنا النمو الدوري والنمو الوثناب أساساً لنشئ مفردات المناهج الدراسية. فمن آثارها البارزة هذا التحول المفاجئ في محتويات المناهج. فبعد أن كانت الدروس « محسوسة » في المدارس الابتدائية أصبحت « مجردة » ونظرية في المدارس الثانوية. وتوضع في الصفوف الأولى دروس تتطلب عملاً يدوياً، وقابلية آلية، وقدرة على التذكر، وتوضع في السنوات الأخيرة دروس تحتاج إلى قابلية على الاستدلال ويذهب أصحاب هاتين النظريتين إلى أن الدروس التي تتطلب مهارات عملية بتعلمها الاطفال تعلماً أحسن في المدارس الابتدائية أو في الصفوف الأولى من المدارس الثانوية، وأن تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يبدأ حوالي الثانية عشرة من العمر، لأن تعلمها يتطلب قوة على التذكر، وأن الدروس التي تحتاج إلى ذوق فني، والدروس التي تتطلب استدلالاً منطقياً ينبغي أن تؤجل ربما يصل الطلاب آخر مرحلة من مراحل التعليم الثانوي. بينما يحمل دعاة نظريتي النمو المتلازم والتدريجي مفردات المناهج متدرجة في صعوبتها، فتنتقل من السهل إلى الصعب، أنتقالاً تدريجياً.

ثالثاً — تأثيرها في طرق التدريس :

لا شك أن كل نظرية من نظريات النمو العقلي الآتية الذكر تتخذها طريقة خاصة من طرق التدريس . فنظرية النمو الدوري تؤكد على المحسوس أو المجرد ، وعلى التذكر أو الاستدلال بالنسبة إلى عمر الطالب لا بالنسبة إلى مستواه العامي . فإذا كان الطالب يقطع مرحلة التذكر قامت طريقة التدريس على هذه المرحلة ، وإذا قطعها وانتقل إلى مرحلة الاستدلال تبدلت طريقة التدريس ، إن هذه النظرة تؤدي حتماً إلى نتائج سيئة ، لا لأنها تفترض احتمال انقطاع عادات الاستدكار انقطاعاً مفاجئاً ، هذه العادات التي قد تمت وترعرعت في المرحلة الأولى ، ولا لأنها تفترض ظهور عادات الاستدلال كاملة ، بل لأنها تؤدي أيضاً إلى الاهتمام الشديد بالاستدكار في المراحل الأولى ، والاقبال من شأن التدريب على الاستدلال أثناءها أيضاً . فلو ضربنا مثلاً على تدريس اللغة الانكليزية في المدارس الابتدائية نجد أن بعض المدرسين يعلمونها باستعمال الطريقة المباشرة التي تقوم على التحدث والكتابة عن أشياء محسوسة ملموسة . فإذا ما انتقل الطالب إلى المدرسة الثانوية بدل بعض المدرسين طريقةتهم وجعلوها جافة . وهو لا شك خطأ فاحش . بينما يطالب دعاة نظريتي النمو المتلازم والتدريجي أن تكون طرق التدريس في أساسها واحدة ، على أن تراعى مرحلة نمو الطالب ، وأن تتدرج في صعوبتها ، وأن تنال كل صفة عقلية اهتماماً طويلاً مدة الدراسة الابتدائية والثانوية .

رابعاً — تأثيرها في ضبط الطلاب ومعاملتهم :

وتبنى نظرية النمو الدوري طريقةها في ضبط الطلاب ومعاملتهم على عامل العمر قبل كل شيء ، إذ تركز إلى الشدة في تربية الاطفال وهم في المراحل

الدراسية الاولى وتتطلب منهم خضوعاً كلياً ، وتركناً إلى العقل فى المراحل الدراسية المتأخرة . أما نظرية النمو المتلازم فتستترشد عند ضبط الطلاب ومعاملتهم بالعقل فى كل مرحلة دراسية يمر بها الطالب وتنميه ، لا فرق عندها بين مرحلة واخرى ، على شرط أن تتفق معاملة الطلاب مع كل مرحلة من مراحل النمو . وعلى كل حال يذنبى أن يكون الانتقال من دور الانظمة والتعلميات (الضبط) إلى دور العقل والمنطق (الانضباط) تدريجياً . ولا شك أن الطالب يحتاج إلى الضبط كما يحتاج إلى الحرية . ولكن يذنبى أن لا يصل الضبط إلى حدود الفسوة ، ولا الحرية إلى حدود اللين فالتسيب .

النمو العاطفى

العاطفة حالة من التهييج تتناول جميع أنحاء الجسم . وهى خبرة تؤثر فى عمليات الفرد الحيوية ، وتزيدا قوة أعظم . إن التبدلات التى تواكب العواطف قد تكون معتدلة أو صاخبة تبعاً لتقدم الفرد فى السن ولكن طبيعة العواطف تبقى ثابتة (١) . والسلوك العاطفى « استجابة طارئة لتلك الحالات التى قد يجد المرء فيها نفسه ولكن لا يستطيع التخلص منها . فإذا ما وجد الاطفال أنفسهم يعيشون فى محيطهم عيشة راضية هادئة ، عافوا الاسترسال فى أى سلوك يتنافى ومرحلة نموهم ، فيسيطرون على أنفسهم سيطرة حسنة ، ويمبرون عنها تعبيراً جيداً . ويتضمن النضج العاطفى فى مدنية راقية سيطرة كلية على الموقف بحيث يصبح تأثير العواطف الابتدائية والصاخبة ضعيفاً . إن الاستجابات العاطفية التى يقوم بها انسان ناضج تتناول الموقف جميعه ، بينما الاستجابات التى

يقوم بها انسان ساذج تكون هوجاً ولا تمت إلى الموقف بصلة حقيقية . (١)
 وحينما يراهم الطالب تتدفق في نفسه أحلام كثيرة ، وتجيش في صدره آمال جديدة ، ويصاحبه قلق عظيم بتأثير عوامل عدة منها : الاضطرابات الغددية ، واستيقاظ الروح الاستقلالية ، ونشوء الخصائص الجنسية . ويقول علماء النفس : إن للتبدلات التي تحدث في العواطف اصولاً فسلجية - اصولاً في سرعة نمو العظلات والغدد الصم . فالغدد الدرقية Adrenal تفرز هورموناتها وتصبها في الدورة الدموية بسرعة عظيمة في حالة الغضب ، فيتحرك الدم ويجرى سريعاً ، وتتأثر أعضاء الجسم . أضف إلى هذا أن الاستجابة الداخلية الناتجة عن اضطراب تركيب الجسم العاطفي تظهر في تصبب العرق ، وانهال الدموع ، وفي استجابات أخرى ، وتداول غدد أخرىها ، فيعم الاضطراب جميع أنحاء الجسم ، وتقل قابلية الفرد على العمل .

غير أن معلوماتنا عن الغدد وعملها ما زالت ناقصة . وقد يكون من الاوفق أن نفرض أسباب اضطراب عواطف المراهقين والمراهقات إلى عوامل نفسية وفسلجية واجتماعية . ولكن لا يعرف أحد حتى الآن - كما تقول الاستاذة روث سترانك - مدى تأثير النضج الفسلجي معرفة جيدة ، إلا أن تأثيره يختلف بالنسبة إلى عوامل كثيرة منها : فكرة المراهق نفسه عن النضج ، والانماط الثقافية التي تترك أثرها فيه . فلن كانت نظرة الفرد إلى التبدلات التي تطرأ عليه نظرة خوف سببت له قلقاً واضطراباً عظيمين ، وان كانت نظرة ترحيب وحسبها جزءاً طبيعياً وأساسياً من نموه عادت عليه بالنفع . وتترك التبدلات الجسمية المرئية في المراهق - كما يقول الاستاذ كونكلن - أثراً عظيماً

في سلوكه . فالتبديل الذي يحدث في طوله ، وفي كتمفيه ، وفي بروز كفه وفي خصائصه الجنسية كلها تؤثر في نفسه وفي نظريته إلى العالم . وما ينطبق على الفتى ينطبق على الفتاة .

أما من الناحيتين النفسية والاجتماعية فإن المراهقين يشعرون بأن منزلتهم الاجتماعية واطئة . فلا هم - كما قلنا - اطفال فيحبون ، ولا هم رجال فيستشارون . ويقول طاغور الفيلسوف الهندي الشهير : « لا شيء يزعج الرجل مثل الولد الذي قد بلغ الرابعة عشرة من العمر . فلا هو بالرجل فينفع ، ولا هو بالطفل فيؤنس . ويتعذر أن تغدقه بخنانك ، وتطره بوابل من رحمتك ، وتعامله معاملة ولد صغير . » وان المراهق الذي يستطيع أن يجد لنفسه منزلة بين أقرانه يكون أكثر استقراراً من غيره ، ولا يخضع لسلطان عواطفه خضوعاً مطلقاً . وبما أن أكثر ميوله ورغباته لا تتحقق في البيئة التي يعيش فيها ابعد ما عن نظام المجتمع وتقاليدده ، وبما أن المراهق لا يستطيع كبحها أو التغلب عليها ، وبما أنه لا يستطيع أن يكيف نفسه لبيئته ، ولا يستطيع أن يبدل ما أتفق عليه المجتمع منذ قرون وحسبه تراثاً اجتماعياً جديراً بالعناية والرعاية فإنه يسترسل إلى الخيال ، ويتصور أحلامه وامانيه ليحقق عن هذا الطريق ما يعجز عن تحقيقه في الواقع ، ويهرب من آلام الواقع ومشاكله العديدة ، ويعيد إلى نفسه أطمئنانها وتوازنها أسطناعاً . وكثيراً ما تكون المواقف والعلاقات البيئية التي يجد الطالب نفسه مضطراً إلى الاعتصام بها مصدراً لمشاكله العاطفية . فقد تنظر العائلة إلى الولد كما لو كان غراً نزقاً خطراً ، يجب أن يكبح جماحه ، وتسيطر عليه سيطرة تامة وتحدد سلوكه وتراقب حركاته وسكناته وتحصى عليه أذغاطه ، وتباهظه ، وتقابله بالضبط والشدّة . وقد تحاول المدرسة أن تفعل ذلك ، فلما أن يخضع لها خضوعاً كلياً ويستسلم ويصبح جباناً ، وأما أن يتحدى سلطة

العائلة والمدرسة فيثور ويتمرد ويكون صاحب ارادة قوية .
 ويمر المراهقون فى حالات عدة يسودها كثير من التباين والتصادم
 والتناقض . فمن الحاد إلى تدين ، ومن أطاعة إلى ثورة ، ومن شجاعة إلى تهور ،
 ومن خضوع إلى استسلام . والمراهقة هى دور الرغبات الملحة والمتضاربة
 والمتذبذبة ، فرغبات المراهقين تظهر مرة وتختفى مرة أخرى . وفى هذا الدور
 تظهر نزعة المراهق الاستقلالية الاقتصادية ، وتدين رغبته المهنية . فالشاب يبدأ
 يفكر فى نوع المهنة التى سيدشق طريقه بها ، ويشيد عليها دعائمه الاقتصادية .
 وسرعان ما يحص دروسه ليرى فيما إذا كانت تعينه على تحقيق هدفه الاقتصادى
 أم لا تعينه .

ومع أن الرغبات المهنية تبدو فى هذا الدور واضحة أكثر من غيرها
 إلا أن من متناقضات هذا الدور هو أن المراهقين يميلون فى الوقت نفسه
 إلى دروس أو قضايا « غير نفعية » ، وإلى دروس « فلسفية » . وقد تعصف
 فى رؤوسهم افكار وآراء عظيمة تحلق بهم فى عالم الخيال . وقد يتحدثون
 لهم « مثلاً » ثقافية عليا ، فيتمتعون فى القراءة والمطالعة والمناظرة والجدل .
 و « يتفلسفون » أخيراً . وقد يضعون لهم مثلاً « فنية » ، فيبدأون بتدقون
 جمال الطبيعة ، ويتسلون بالرسم والتصوير والموسيقى والغناء ، كما وقد يتخذون
 مثلاً « أخلاقية » فيتمتعون فى دراسة المسائل الدينية ، ويجعلون من أنفسهم
 أمثلة صالحة .

و « يمر المراهقون . . . فى حالات اضطراب انفعالى شديد . فقد تراه
 يثور على غير عادته على من حوله من والدين واخوة أو زملاء . وقد تراه
 يتذبذب بين الثوران والهدوء ، وقد تراه متناقضاً على وجه العموم . فهو أحياناً
 برم بالحياة ، بمقتها ، ويتمنى الموت ، ويتنقدها اشد الانتقاد وفى وقت آخر تراه

راضياً عن الحياة ، سعيداً بنفسه ، ومعجباً بها كل الإعجاب ، وأحياناً يكون منقبضاً وأخرى مذرهماً ، وأحياناً ينجح للعزلة ، وأحياناً أخرى يميل إلى الاجتماع بغيره . وتراه في هذه المرحلة قد يبحث في الدين ، ويعارس بعض ما يأمر به ، عليه يجد فيه ملجأً لحل مشكلاته . وأحياناً لا يجد فيه ما يحل مشكلاته ، فيتذبذب بين التدين وعدم التدين ، أو بين الإيمان والكفر . ويصبح هذه التغيرات أزمات نفسية حادة ، كثيراً ما لا تجد لها مجالاً إلا في أحلام اليقظة ، التي تتمركز حول تخيل الاشباع الجنسي ، وتخيل النجاح في المستقبل المهني ، والزواج ، والانتقام من السلطة ، أو القضاء على الذات . (١)

ويعمل المراهق في هذا الدور عادة إلى عدم الانتباه وشروء الذهن ، وأحلام اليقظة والكسل واضطراب العواطف . وعليه يجب أن يعامل معاملة حازمة وحكيمة - معاملة لا قسوة فيها ولا لين ، بل فيها شدة من غير لين ، ممزوجة بعطف ومحبة . والطالب في هذه السن يحتاج إلى ضبط ، غير أن هذا الضبط ينبغي أن يستند إلى معالجة نفسية ، لا إلى أساليب قسرية ، ويجب أن يرتقي الضبط الخارجي إلى مستوى الانضباط الذاتي . ويجد المراهق نفسه في كثير من الأحيان أنه من العسير أن يواظب على عمله مدة طويلة . وهذا ما يستدعي أن تكون الواجبات البيتية قصيرة ، لا بالسهولة ولا بالصعوبة . وعلى المدرس أن لا يكلف طلابه بواجبات بيتية لمجرد « تشغييلهم » خارج المدرسة ، فإن ذلك مضر بهم . فالدقة في العمل ، والامانة ، والترتيب هي أهم ما ترمى إليه هذه الواجبات ، أما العمل المضحى الذي لا يستهدف إلا غاية « التشغيل » فضار .

(١) عبد العزيز القوصي - أسس الصحة النفسية ص ١٦٣ - ١٦٤ الطبعة الثانية

النمو الاجتماعي

ويمتاز الانسان في نزعة الاجتماعية ، وتدفعه إلى ذلك غريزة التجمع Gregarious Instinct أو غريزة القطيع Herd Instinct كما يقولون . ويتصف المراهقون بشئ غير هذا ، وهو « الشعور بالنوع » Feeling for the Kind . ومن هاتين الظاهرتين تنمو صفات وروابط اجتماعية كثيرة . فيعطف أحدهم على الآخر ، ويتعاونون بشكل لا نظير له ، ويحترمون عادة حقوق بعضهم ، ويؤلفون « خلايا » صغيرة مترابطة يتصف أعضاؤها بالولاء التام ، وتقوى فيهم « روح الجماعة » ، ويزداد تعاونهم ، وتشتد وحدتهم ، ويخترعون لا نفسهم أساليب جديدة يدافعون بها عن أفراد « خليتهم » أو « صفهم » ، ضماناً لحقوقهم ، واحتفاظاً بوحدتهم . وينشأ عندهم نتيجة ذلك نوع من الكذب يسميه علماء النفس « بالكذب الوقائي » . فإن أراد أحد المدرسين مثلاً أن يعرف أسم الطالب الذي قد عكر عليه صفو الدرس واستجوب طلاب الصف ، أنكروا معرفته ، واستهجنوا تهمة ، ووقفوا منه موقفاً سلبيّاً أن لم يكن عدائياً !!

ويود المراهقون في هذه المرحلة أن يبتعدوا عن بيوتهم ، فيركبون الطرق ، يطلبون المغامرة في أطراف بعيدة ، وفي محيط أوسع من المحيط الذي يضمهم . ويسمى هذا الميل بغريزة الترحل أو الهجرة Migratory Instinct ويترك أتراباً كبيراً في نفوسهم ، وتصبح الدروس والواجبات البيتية عبءاً عليهم ثقيلاً وشيئاً كريهاً تعافه نفوسهم المغامرة المتطلعة ومن أجل هذا يجب أن تكون الوظائف البيتية جذابة ، والصفوف مريحة ، والسفريات المدرسية كثيرة .

وعمل المراهق في هذه المرحلة أيضاً إلى «عبادة الأبطال» Hero Worship وتفتح نفسه إلى آفاق جديدة ، ويسخط على والده الذي لم يزل يعامله معاملة الطفل ! والذي لا يعترف بكمال رجولته ، وينتقده في نفسه أو بين أصدقائه ، ويحسبه « رجعيًا » يقاوم التجدد ! ولا سيما إذا كانت معاملته معاملة خاصة فيها كثير من الشدة والبطش . وقد ينفر منه ويتخذ لنفسه مثلاً يرتضيه ، وبطلاً يستوجهه ، ويكون أما شخصية تأريخية ، أو معاصرة ، وأما شخصية مديره أو أحد مدرسيه .

والطلاب المراهقون يعيشون في عالمين عالم المدرسة وعالم الحياة الاجتماعية . ولكل منهما مطالب ومستلزمات . ولا شك أن سلوكهم يتأثر بمكتسباتهم الفطرية وبحاجاتهم وكيفية تحصيلهم وبالبيئة التي تكتنفهم . وإذا ما أردنا أن ندرس سلوكهم في داخل المدرسة وخارجها علينا أن نعرف شيئاً عن طبائعهم من جهة والعوامل الاجتماعية والمادية من جهة أخرى . فمن العوامل التي تؤثر فيهم : المدرسة ، والبيت ، والمعدات ، والتقاليد ، والدين ، والأنظمة والقوانين ، والسيارات والاذاعة والسينمات والمقاهي والصحف . هذه كلها تؤثر في سلوكهم . أما سلباً أو إيجاباً .

الفروق الفردية وتأثيرها الاجتماعي :

يؤدي التباين البيولوجي والاجتماعي بين انسان وآخر إلى التباين النسبي في السلوك . فالولد الذي يتوجس لغات الموسيقى المختلفة بقابليته الفطرية ويتميزها ويتفردا يستطيع أن يستجيب إليها أكثر من غيره . غير أن كيفية الاستفادة من هذه القابلية تتوقف على عوامل أخرى خارجة عن نطاق هذه القابلية وحدودها . فقد يعيش هذا الولد في مجتمع يعاف الموسيقى ويحرمها

فلا تظهر قابليته، وقد يرسم له والده مستقبلة ويعده اليه في مدرسة لا تراعى هذه القابلية، وهو جاهل بها، أو أنه قد اكتشف هذه القابلية الفطرية ولكنه غير قادر على أن يهيء له ذلك النوع من التعليم الذي يتعمد قابليته ويراعى ولعه. والولد الذي يشكو من «عمى الألوان» لا يستطيع أن يكون رساماً. «فالقابليات الفطرية والروابط المحيطة يعملان جنباً إلى جنب، ويقرران نهائياً سلوك الأفراد.» (١)

ثم إن الفروق الفردية في القابليات العقلية (الذكاء) تؤثر في سلوك الأفراد. فإذا عرف الطالب أنه «ذكي» وأنه يمتاز عن غيره، وإذا ما عرف أقرانه ذلك عنه لعب، عادة، دوراً يخلف عن دور الخامل أو السوي. فإن جد وثائر أثار حسد الطلاب الآخرين وعداءهم، وأن تراخي وتماهل ضر نفسه. فينبغي أن يدرك المدرس هذه الحقيقة ويعد لها ما يستطيعه من تنظيم وحكمة. وليس الأمر مقصوراً على المدرسة وحدها. فالجميع نفسه ينظر إلى «الذكي» نظرة إعجاب وإكبار، ويرعاه رعاية كبرى، من حيث هو طالب ومن حيث هو مواطن.

ويفترض كثير من علماء النفس وجود ذكاء اجتماعي. فإن كان عالياً سلك صاحبه مع الناس سلوكاً مقبولاً، وإن كان واطئاً عزّ عليه ذلك. وسواء أكان التكيف الاجتماعي فطرياً أم مكتسباً فما لا بد منه هو أن المدرسة الثانوية ينبغي أن تنمي كفاءة الطلاب الاجتماعية إلى أقصى ما تستطيعه. ومما يؤسف له هو أن كثيراً من أنظمة المدارس الثانوية ليست اجتماعية. فنظام الامتحانات وأعطاء الدرجات مثلاً يقوم على المنافسة الشديدة، ويعجّد التفوق الفردي،

ويفسد الحياة التعاونية التي يجب أن تكون عنوان المدرسة ، ويدعو إلى « الغش » والتحايل . وما أخرجنا إلى معالجة قضايا « الغش » معالجة جذرية ، لأنه متى ما اعتاد بعض الطلاب « الغش » ، وفالوا درجات « عالية » به تفشت العادة إلى غيرهم من الطلاب ، وصعب على المدرسة اجتثاثها ، وصارت الغاية تبرر الوسيلة ! ورافقت هذه العادة صاحبها في حياته اليومية . والمدرس الذي يقول لطلابه : إنه « يثق » بهم عند الامتحان وفي الوقت نفسه يتساهل في « مراقبتهم » يدفع كثيراً منهم إلى ارتكاب جريمة « الغش » . أن أصحاب النفوس العالية من الطلاب والاذكياء منهم يودون أن يقوم المدرس بالمراقبة خير قيام ، وأن يكون بقطاً حتى لا يتفوق عليهم من كان دونهم .

الخصائص الجسمية وتأثيرها الاجتماعي :

ولما كانت الفروق الفردية في الخصائص الجسمية واضحة كل الوضوح فإن تأثيرها في نظرة الفرد نحو نفسه والناس عظيم جداً . ولا شك أن كثيراً من مشاكل المراهقين تظهر حينما لا يستطيعون أن يكييفوا أنفسهم إلى الأنماط الاجتماعية التي أوجدها المجتمع قبل ولادتهم ، وقد يستجيبون إلى أنماط اجتماعية مكرهين ، ويسلكون سلوكاً معيناً منقادين نظراً لوجود بعض الخصائص الجسمية فيهم . فالبنت الجميلة الذكية مثلاً قد تكون موضع رعاية رفيقاتها وعناية مدرساتها في داخل المدرسة ، وقد يحيط بها ، من بعيد أو قريب ، عدد من المعجبين في خارج المدرسة والمعجبات ، هذه البنت قد تلعب في المدرسة وفي المجتمع دوراً يختلف عن الدور الذي تقوم به طالبة أخرى قبيحة كل الاختلاف . والطالب الفارع والذكي الرياضي قد ينال من الرعاية والوفادة في مدرسته وفي مجتمعه ما لا يحلم به الطالب الدميم الغبي ! وليس من

الضرورى أن يكون سلوك الطالبة من صنع بدنها ، ولا سلوك الطالب بمحض ارادته واختياره ، وإنما هو سلوك مفروض عليهما فرضاً ، سلوك قد جاء عن طريق المقاييس العامة في الجمل والخصال .

ثم ان مواقف الافراد وصلات بعضهم مع بعض تؤثر في طبيعة سلوكهم . ولنضرب مثلاً على ذلك . لؤى طالب « جاح » Delinquent في إحدى مدارس بغداد الثانوية ، لا يستقر له حال ، ولا ينقاد إلى قول . وكثيراً ما يسبب مشاكل حجة . ولقد قيل له مرة : إن « جوحك » هذا يرجع إلى « خسة طبعك » ، وإن هذه الخسة مستقرة في « دمك » ! وإن والدك كان خسيس الطبع مثلك ، وكذلك كانت اختك ! واستمر لؤى على « جوحه » هذا ، ولم ينفعه نصيح أو ارشاد . وحينما كان ينصحه بعض المدرسين ويدعونه إلى العزوف عن هذا السلوك الزائع برد عليهم ببراعة : انا ممدور . ان خسة طبعي في دي ، فكيف اتخلص منها ؟!

ويفرض المجتمع على سلوك الافراد كثيراً من هذه الانماط . فالفصير مثلاً « فتنة » ، والطويل « أحمق » ! ومن تقادحت عيناه وتألفت فهو « لص » ! ومن شحب وجهه واصفر واستطال فهو « لئيم » ! ومن شغ وجهه حناناً وتدفق رفقاً فهو « وديع » ! وغير ذلك . وقد يصطعب بعض قصصار القامة سلوكاً « اعتدائياً » يعوضون به عن نقصهم ، وقد يتوارى بعض طوال القامة عن الانظار ولا يعيرون طولهم اهتماماً خاصاً . وقد يحسب بعض من الافراد خصائصهم الجسمية شيئاً اعتيادياً ، ولا يهتمون بها ، وقد يلعبون دوراً رئيساً بين اقرانهم . وهكذا .

ويؤثر النمو الجسمي في علاقات الراهقين الاجتماعية ، وتبتعد من دائرتها العاطفية الضيقة وتقترب من دائرتها الموضوعية الواسعة . ويصاحب هذا النمو

نقة بالنفس ، واستقلال شخصي فيقلب المراهقون وجوه الحياة المختلفة ويجربونها ليطمئنون إلى قابليتهم ، ويتأكدوا أنهم قد انتقلوا إلى دور جديد ، وانهم قد تخطوا الحدود الضرورية ! ويود المراهقون ان يعرفوا موقف اصحابهم منهم ، ونظرة الناس اليهم . وهم حريصون على تكوين صداقات حقيقية مع أقرانهم من البنين والبنات . ويصاحب هذا النمو أيضاً قلق نفسى شديد من جراء شعورهم باتساع علاقاتهم الاجتماعية وضغطها المتزايد عليهم ، ويعمرون في مرحلة « الحساسية الاجتماعية » Social Sensibility التي تجعلهم يكتفون أنفسهم - عادة - إلى مجتمعهم المدرسي ، ويقتفون آثاره ، فيلبسون ما يلبس أفراده ، ويعملون ما يعملون ، ويستعملون العبارات التي يصطلحون ! ويقدمون الخدمات الاجتماعية التي يقدمون . ومتى ما وصل المراهقون مرحلة « الحساسية الاجتماعية » دخلوا مرحلة النضج الاجتماعى . وتتضمن « الحساسية الاجتماعية » التي تنمو مع الزمن ، معرفة بالمشاكل الاجتماعية ، واستجابة واعية لها . ومقوماتها المواقف والميول والمفاهيم العامة . وأهى امتزاج العامل الثقافى بالعامل العاطفى . ولن يستطيع المراهق أن يبلغ مرحلة النضج الاجتماعى بسهولة ما لم يحصل على خبرات كثيرة مربية . أما إذا تركناه فريسة للاغاني والخيالة (السينما) والافلام التجارية لرخيصة ، واسيراً إلى المجالات الاسبوعية المبتذلة ، وقصرنا في زيادة كفاءته الاجتماعية - فلن نجعل منه مواطناً صالحاً .

تأثير المدرسة والبيت :

إن من واجبات المدرسة الثانوية أن توظف في طلابها « الحساسية الاجتماعية » ، وأن تستفيد من الاعمال اللاصفية التي قد أعدت لهذا الغرض .

وهي وإن كان الأصل فيها أن تنبعث من اولاع المراهقين ورغباتهم التلافائية إلا أن المدرسة الثانوية تستطيع أن تنوعها وتنظمها وتديرها . وينبغي لها ان تستثمرها في تربية المراهقين الاجتماعية إلى اقصى ما تستطيعه ، مع الاحتفاظ بموازنة صحيحة بينها وبين الاعمال الصفية . والمدرسة الثانوية وإن كانت تستهدف ايصال المعارف إلى الطلاب وتنمية المواقف وتربية الاولاع الا أنها ترمي في الوقت نفسه إلى صقل شخصيات المراهقين عن طريق الاعمال الالصفية وتجهلهم منسجمين ومتكيفين - نفسياً واجتماعياً .

هذا ما تستطيع أن تقوم به المدرسة الثانوية ضمن حدودها المرسومة . أما البيت فتأثيره عظيم جداً أيضاً في تربية المراهق الاجتماعية إذا ما أحسن الآباء قيادة أبنائهم وبناتهم . ففي بعض الاسر يستطيع الطالب أن يحصل على قدر من الاستقلال الذاتي ، وأن يتحمل بعض التبعات الاساسية . ومتى ما تهيأ له ذلك نما نمواً طبيعياً ، وتعلق بآبيه أو بولي أمره ، ونشأت بينهما علاقة ودية تتحول في أواخر دور المراهقة الى صداقة متينة ، يذبت منها احترام عظيم ، وانقياد شديد ، وتصبح سيطرة الوالد على الولد أو البنت سيطرة غير مباشرة . ويصبح العكس .

الطالب الجامع :

يحتاج المدرس أن يعرف أسباب الجروح Delinquency ويكتشف الطالب الجامع وينتشله قبل أن يقع فيه ، ويصبح مجرماً . والجروح شكل من أشكال الزيفات الاجتماعية تسببه بيئة خاصة في مراهق خاص ، وقليله « مورث » ، وكثيره « مكتسب » . غير أن الوراثة والمحيط يتعاونان على تكوينه .

ويختلف الجاحون عن غيرهم في قابلياتهم العقلية ، وفي مشاكلهم الخاصة .
 وفي سرعة نموهم العاطفي . ويتراوح ناتج ذكائهم عادة بين ٨٠ - ٨٨ .
 وهم متأخرون في دراساتهم عادة . ودوامهم مرتبك ، وعواطفهم مضطربة ،
 ولا يستطيعون أن يكتفوا أنفسهم إلى بيئتهم تكييفاً صحيحاً .
 الجاحون عن غيرهم في صفات عدة مهمة : فذكائهم واطيء ، ودراساتهم
 متأخرة ، ويكرهون المدرسة التقليدية ، ويكثرون من حركاتهم ولا يتقنون
 بضروب التعبير العاطفي التي يفتنع بها غيرهم من الاطفال . ويوتهم ، في
 الأهم الاغلب ، محطمة لا لاسباب اقتصادية حسب بل لتوتر عاطفي مختلف
 الأنواع ، ويصنعون معاييرهم الاجتماعية في بيئتهم الحقيقية بهم . وينحدرون
 من بيئات تحسب الجموح بين الفتيان والفتيات ضرباً مقبولا من ضروب
 السلوك الاجتماعي . وحيث ان الجموح تعبير حيائي كلي صعب اقتلاعه وامتناعه .
 ولعل تشخيصه قبل أستفحاله ، وتحسين محيط المدرسة وتلطيفه ، واعداد مخارج
 عاطفية له وفي بيئته أحسن طريقة في معالجته » (١) .

مراجع البحث الأساسية

العربية :

١ — الدكتور رياض محمد عسكر — نفسية المراهق ، الناشر مكتبة نهضة مصر ، ١٩٤٥ ، القاهرة .

كتاب تربويّ نفسيّ ، عدد صفحاته ٢١٦ ، يبحث في خصائص المراهقين والتربية الجنسية . ولم يذكر فيه المؤلف أسماء المراجع التي استند إليها .

٢ — الدكتور شخاشيري — أسرار المراهقة بالفتى ، الطبعة الثانية ، المطبعة المصرية ، بمصر ، ١٩٣٤ .

كتيب يضم رسالة مترجمة مفيدة في التربية الجنسية يستطيع الطالب الثانوى أن يقرأها ويستفيد منها ، لأنها قد كتبت بأسلوب أخاذ ، كما يضم مواضيع أخرى تفيد المدرس . ولقد عثرت على كراس صغير (عدد الصفحات ٤٩) عنوانه « المراهقة » وضعه شفيق أسعد فريد ونشرته المكتبة الشعبية (القاهرة) ، وبعد قراءته ومقارنته بكتاب « أسرار المراهقة بالفتى » السالف الذكر وجدت أن الثانى مأخوذ من الاول :

٣ — الدكتور عبد العزيز القوصى — أسس الصحة النفسية ، الطبعة الثانية ، الناشر مكتبة النهضة المصرية مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٤٦ .

يقع هذا الكتاب في ٥١٢ صفحة . وهو كتاب يفيد الآباء والمربين . ويبحث الفصل الثامن في مراحل النمو المختلفة ومشاكل كل مرحلة منها .

- 4—Briggs, T.H., Secondary Education, New York, 1938.
 - 5—Cole, L., Psychology of Adolescence, New York, 1947
 - 6—Colvin, S.S., An Istroduction to High School Teaching, New York, 1931.
 - 7—Conklin, E.S., Principles of Adolescence Psychology, New York, 1935.
 - 8—Cox, F.W.L., Long, F.E., Principles of Secondary Education, New York, 1932.
 - 9—Dewey, J., How We Think, New York, 1933.
 - 10—Doughlass, A.A., Mcdern Secondary Education, New York, 1938
 - 11—Hollingworth, Leta S., The Psychology of The Adolescent London, 1930
 - 12—Inglis, A., Principles of Secondary Education, New York, 1918.
- وقد اعتمدنا عليه كثيراً في كتابة هذا البحث
- 13—Vartridge, E. De Alton, Social Psychology of Adolescence, New York, 1938
 - 14—Strang, Ruth, An Introduction To Child Study, Now York, 1938
 - 15—Thorndike, Edward L. Educational Psychology, Vol. I., New York, 1930.
 - 16—Uhl, Willis L., Principles of Secondary Education, New York, 1925.
 - 17—Wells, H.G., Huxley, J., Wells, G.P., Evolution, London, 1934,

منهج الدراسة الثانوية

يتعلم الانسان أشياء كثيرة تتفاوت فى كميتها وأهميتها ، ويحصل على هذا التعلم أما بصورة مقصودة وأما بصورة غير مقصودة . وتتم عملية التربية المقصودة « بالتدريس » وفق مناهج دراسية مقررة ، وفى مؤسسات اجتماعية خاصة . وليس « التدريس » أَيْصال المعلومات إلى الطلاب والطالبات حسب ، وإنما هو أسمى من « المعلومات » التى توصل ، انه « القابليات » التى تنمي « والمواقف » التى تكون ، « والمثل العليا » التى تبعث ، « والآراء » التى تقلب وتحلل وتوزن .

ويتفاعل الانسان مع محيطه ويتكيف له ، ويبدل فيه وينال نصيبه من الاستقرار ، ويعود عضواً نافعاً . وحيث ان التربية عملية تكيف ، فان هذه العملية لا يشترك فيها - كما يقول المتطرفون - إلا طرفان ، الفرد من جهة والبيئة من جهة أخرى . أما المدرس فليس منها أو فيها كما يقول الاستاذ آدمسون Adamson أحد المربين الانكليز ، وبعبارة أخرى ليست له وظيفة فى مثل هذه الفعالية التركيبية العجيبة التى يحاول أن يسيطر بها على محيطه ، ويعمل على إنراؤه ، فيكون ويتكون .

وقد حسب المربون المواضيع المدرسية كافة « فعاليات Activities » واخذوا يشكون فى قيمة « التدريس » ، ويرون أن الاطفال ينبغي أن يشتركوا اشتراكاً كاملاً فى هذه الفعاليات التربوية ، وأن يتعاملوا بالعمل ، وأن يكونوا أحراراً أثناء عملية التعلم يعبرون عن أولاهم وحاجاتهم وقابلياتهم

مثلاً يريدون ، وأن يكتشفوا المعرفة بأنفسهم ، لا أن تسلط عليهم تسليطاً ،
 ويريدون أن يقلل المدرسون من الفأهم وإيضاحاتهم وإرشاداتهم . وهذا هو
 شئ طبيعي وضروري من حيث هو ثورة عنيفة على النظريات والاساليب
 التربوية القديمة السقيمة . ولكن مهما غاينا في أهمية المعرفة المبعوثة لا
 الموصولة فإن المدرسين ليسوا متطفلين عليها ، وليسوا غريبين عنها . وطبيعة
 الاطفال وإن كانت متطلعة ومستطلعة ، وهي وأن كانت مبتكرة ومبتدعة ،
 ولكنها أيضاً محافظة ، تعيد الفعاليات القديمة بالتكرار ، وتقلد من هو ارفع
 منها وتخضع له . من أجل هذا وغير هذا نستطيع أن نقول: إن التربية الحديثة
 تنظر إلى شخصية الطفل نظرة احترام وتبجيل ، وتبنى طرق التدريس على تحقيق
 هدف معين ، يكون الطالب أثناء تعلمه فعالاً - متتبعاً ومستنبطاً لا مستمعاً أو
 مرغماً على تلقي معلومات لا تجذبه نفعاً كثيراً ، وتريد المدرس أن يكون مرشداً
 وصديقا . وتتكون مادة الدرس ، كما يقول جون ديوى ، من جميع الحقائق
 التي يلاحظها المتعلم ، وتصبح وظيفة المدرس تهيئة الجو الذي يستجيب اليه
 الطالب استجابة مفيدة ، وتعبيد الطريق الذي يؤدي به إلى الغاية المنشودة .

المادة والطريقة :

وحينما ننظر إلى مادة التربية وطريقتها بهذه الصورة فلا سبيل إلى القول
 بأن العقل من ناحية وعالم الاشخاص والاشياء من ناحية ثانية عالمان مستقلان ،
 فليست المادة مجموعة جاهزة من الحقائق والمبادئ تخص عالم الانسان والاشياء ،
 وليست الطريقة ، كما يقول جون ديوى ، معرفة أحسن الاساليب التي يستخدمها
 الانسان في ايصال هذه المعرفة الجاهزة إلى العقل وتثبيتها فيه . « على انه لما
 كان التفكير حركة للمادة توجهها ، وتنتهي بها إلى نتيجة ما ، ولما كان العقل

جدول توزيع الدروس الأسبوعي للدراسة المتوسطة (للمبتدئين)

الموضوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الدين	١	١	١
اللغة العربية	٦	٦	٦
اللغة الانكليزية	١	٦	٦
التاريخ	٢	٢	٣
الجغرافية	٢	٢	٢
الأخلاق والواجبات	-	٢	١
الحساب (ومبادئ الجبر	٤	٢	-
في الصف الأول)	-	٢	-
الجبر	-	٢	٣
الهندسة	٢	٢	٣
العلوم العامة	٦	-	-
الفيزياء	-	-	٣
الكيمياء	-	٣	-
علم الاحياء	-	٢	-
الصحة	-	-	٢
الرسم	٢	١	١
الرياضة	٢	٢	٢
المجموع	٣٣	٣٣	٣٣

للبنيات يضاف الى ذلك اعمال
لاصفية اجبارية (تدبير المنزل
واشغال الأبرة)

٢ ٢ ٢

هو الناحية الفصدية المتعمدة من هذه العملية فكل فكرة للفصل بين المادة والطريقة خاطئة كل الخطأ . فوجود مادة من مواد العلم منتظمة ما هو إلا دليل على أن المادة قد سبق لها الخضوع لذكاء الانسان ، أو قل انها قد خضعت لطريقة تفكيره (١) . فليست الطريقة شيئاً خارجاً عن نطاق المادة مطلقاً .

المادة والحياة :

وإذا نظرنا إلى مادة الدرس في حدود « التربية غير المقصودة » وجدنا أنها الحياة نفسها ، أى أنها تتصل في صميم الحياة الاجتماعية الواقعية اتصالاً مباشراً . فالفرد والمادة شيئان متلازمان حقيقيان . وينبغي أن نفهم طبيعة المادة في « التربية المقصودة » على هذا النحو ، وأن تعقدت الحياة وازدادت المهارات ، ونظمت المعلومات في سياقات منطقية أو نفسية ، وأقرت في مناهج تدريسية . ولا شك أن مادة التربية المقصودة ينبغي أن تظهر معانى الحياة الاجتماعية التى نود أن ننقلها من جيل إلى جيل ، ونحتفظ بها ، ونزيد فيها ، ونهذب ما لا بد من تهذيبه منها ، أى انها تمثل عناصر الثقافة Culture الاساسية التى نعتز بها .

وتقاس قيمة المواضيع الدراسية بمقدار اشتراك الطالب في تكوينها والحصول عليها ، لا بمقدار اعدادها له وايصالها اليه باحسن طريق . ولذلك يسأل جون ديوى : هل الدروس المظومة في مناهج الدراسة ذات علاقة بالطالب نفسه ، وتنمو على هذا الاساس ؟ وهل تناسب وما عنده من خبرات سابقة بحيث تربدها معنى ؟ وهل يشترك هو في تكوينها وإتمامها ؟

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية - ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا

وحيث ان المدرسة الثانوية مؤسسة اجتماعية فينبغي أن تقدم هذه جميع الخبرات التي يحتاجها الطلاب . فما نوع الخبرات المدرسية وعلى أية قاعدة يتم انتقارها ، وما هي أنواع المناهج الدراسية التي تلتئم فيها ؟

ليس في تحديد مواضيع الدراسة الابتدائية ما يدعو إلى الاعضال والاشكال ، « غير أن الموضوعات التي يجب أن تدرس في المدارس الثانوية كانت من الأمور التي اوجدت مشاكل كبيرة ، واثارت مناقشات طويلة ، واستوجبت القيام بتشكيلات متنوعة ، لان الغايات التي تستهدفها الدراسة الثانوية كثيرة ومعقدة لدرجة يصعب معها تحقيقها كلها دفعة واحدة » (١) .

وينبغي أن يتألف منهج الدراسة الثانوية من جميع الخبرات التي تساعد المراهقين على المشاركة الفعلية في حياة الجماعة ، وأن تسمو بهم الى ذلك الحد الاعلى الذى يستطيعون أن يدركوا به أنفسهم بأنفسهم ضمن مصلحة الجماعات (٢) فما هي مقومات المشاركة الفعلية التي تضمن لها الحد الاعلى من الادراك النفسى ؟ Self-Realisation يقول الاستاذ انكز : بين الفرد والمجتمع توافق أساسى في المصلحة . فالإنسان مخلوق اجتماعي ، ويعبر عن نفسه اجتماعياً . والاستحسان الاجتماعي ، والازدراء الاجتماعي يؤثران في نفسه تأثيراً عظيماً ، ويحزان في نفسه حزاً يتراجع أمامه حز الألم والجوع والشهوة العارمة ، ويحمد رضاه ونموه في خدمة عائلته ، وجيرانه وناديه ، ودينه ، ومدينته ، وبلاده .

(١) ساطع الحصرى : آراء واحاديث في التربية والتعليم ، صفحة ٨٧ العامرة ،

مطبعة الرسالة ١٩٤٤

(2) Cox, F.W.L., and Long, F.E.L., Principles of Secondary Education, P. 143, 1932

ويحتاج جميع المراهقين إلى هذه الخبرات كما يدر كون ارتباطهم مع أنفسهم
وبغيرهم ، الأبعدين منهم والأقربين

والدروس موارد اجتماعية ، تسيطر عليها العادات والتقاليد ، وتتحكم
فيها الأساليب « المقتننة » وتجعلها بطيئة في تطور محتوياتها وطرائق تدريسها .
وينبغي أن يكون منهج الدراسة عنوان حياة المدرسة ، وطريقتها في العيش ،
كما يقول الاستاذ هارولد روك ، وأن يمثل مجرى الفعاليات الحركية التي تؤلف
حياة الطلاب والطالبات ، وأن يتألف من سلسلة خبرات يومية يومية ، لا من
مواضيع ثابتة مسطورة ، قد اتفقت عليها جماعة خاصة ، واحكمتها في قوالب
معينة أستخدمها مناهج الدراسة . ونظرة مثل هذه النظرة إلى المنهج وإن كانت مثالية ،
وتطبيقها وإن كان صعباً إلا أنها قابلة للتطور ، نامية مع الزمن ، متصلة بالحياة .
إلا أن هذا المنهج لا يمكن أن يقرر سلفاً . وتصبح عملية وضع المناهج من
أشق الأمور ، لأنها تتطلب معرفة أوضاع الطلاب ، وقابلياتهم ، وطرق التدريس
التي تلائمهم ، وحاجاتهم ، وبمباراة أخرى كل ما يتصل بخبراتهم . وتصبح
المدرسة الثانوية الحديثة مشروعاً جباراً في سبيل الحياة الاجتماعية الواقعة
والمتوقعة . ويتألف منهج الدراسة فيها من جميع الفعاليات والخبرات التي
تهيئها المدرسة لأعدادهم للمشاركة الفعلية في حياة الجماعة - أعداداً يحقق
حاجاتهم ، ويضمن رغباتهم ضمن المصلحة العامة ، فيبدلون سلوكهم إلى ما هو
أحسن أو يزيدون في خبراتهم إلى ما هو أنفع ، ويستبدلون مواقفهم إلى ما هو
أرفع . فهل يحقق منهج الدراسة الثانوية عندنا هذه الأهداف التربوية ؟ كلا ،
لأن الطالب لم يشترك في تكوين هذه الخبرات ، ولم يفهمها فهماً صحيحاً .
فهو مؤثرات حسية تستدعي استجابات آلية .

يتلقى الطالب في المدرسة الثانوية دروساً عدة تختلف في أهميتها وصعوبتها وكميتها، وقد دونت مفرداتها ورتبت ضمن منهج دراسي اقترته وزارة المعارف . ونحن وإن كنا نقديع منهجاً دراسياً واحداً في مختلف مدارسنا الثانوية إلا أن ذلك لا يتفق ومستلزمات التربية الحديثة . ومناهجنا الدراسية مناهج إعدادية لا تعرف التنوع ، وهي مثقلة بالمواضيع الإلزامية الثابتة المحدودة ، بل هي مثل رائع من أمثلة المناهج القائمة على نظرية « الترويض العقلي » Formal Discipline والدروس المطلوبة كثيرة جداً ، سواء في مجموعها ، أو في مقدار ما يعطى في كل درس أو يوم (١) . وبالرغم من حدث تبدل واضح في عدد طلاب المدارس الثانوية ونوعيتهم في السنوات الأخيرة ، وبالرغم من ازدياد عدد المدارس نفسها فإن المنهج لم يتبدل تبديلاً أساسياً يساير تبدل طبيعة الطلاب أنفسهم .

لقد حدثت تبدلات أساسية ولا شك في حاجات شعبنا الثقافية والمهنية ، وفي عدد طلاب المدارس الثانوية وطبيعة تكوينهم . إن كل هذه التبدلات تتطلب تبدلات مثلها في مناهج الدراسة الثانوية . وتتصف الحياة العصرية بالتعقيد والاختصاص . وهي ولا شك أترى من أية مدنية سالفة . فينبغي أن نعنى مناهجنا بتقريب هذه الحياة العصرية إلى طلابنا ، وإن ينال كل واحد قدرأ معقولاً من المعلومات حول الظواهر الاجتماعية والاقتصادية الأساسية حتى يدرك منزلته في هذه الدنيا ، ويشارك في تأمين مستقبله . ويرث الإنسان اليوم

(١) بول منرو : لجنة الكشف التهديي ، صفحة ٣٨ - ٣٩ ، بغداد ، مطبعة

جميع منافع المدنية الحديثة ، إلا أنه لا يستطيع أن يعرف أسسها وقواعدها معرفة واضحة .

ونستطيع - زيادة على ما ذكرناه - أن نقدم تعريفين إلى المنهج : أحدهما خاص بمحدود ، وثانيهما عام شامل . فالاول : مجموعة دروس ومواضيع قد رتبت في سياق معين . وهو اما يكون سياقاً منطقياً أو نفسياً (١) والثاني « سلسلة خبرات منظمة ، قد ارتبطت الواحدة بالآخرى ، ورتبت بحيث ان ما يتعلمه الطالب في خبرة واحدة يساعده على تعلم الخبرات التي تليها ، وتكون هذه الخبرات أنفع له » . وينبغي أن تدرس قيمة كل درس وموضوع في حدود المبادئ العامة والخاصة التي تقوم عليها المناهج الدراسية .

١ - المبادئ العامة

القيم المباشرة وغير المباشرة

ذكر الاستاذ السكسندر انكاز (٢) في كتابه « مبادئ التربية الثانوية » شيئاً عن القيم المباشرة Direct Values وغير المباشرة Indirect Values التي يقوم عليها المنهج الدراسي ، كما ذكر غيره قيماً ثلاثاً :

(١) والسياق المنطقي Logical Sequence هو الذي تراعى فيه العلاقة المنطقية بين المقدمات والتنتائج بحيث يصبح « للموضوع » الواحد متصلاً بما قبله ، وسبباً لما بعده . اما السياق النفسي Psychological Sequence فلا تراعى فيه هذه الرابطة المنطقية ، بل يراعى فيه ترتيب المواضيع من حيث ترغب الطالب فيها ، وسهولة تعليمها ايها .

(2) Inglis, A. Principles of Secondary Education, p

(١) القيمة الثقافية Cultural ، (٢) القيمة الترويضية Disciplinary

(٣) القيمة النفعية او العملية Utilitarian

القيم المباشرة

وهي القابليات الخاصة ، والمهارات ، والمعلومات التي تتكونها الدروس تتكون بنا مباشراً . وتجعل تطبيقها متيسراً في مختلف ميادين الحياة . فمثلاً ان القيمة التي يحصل عليها الانسان من تعلم الضرب على الالة الطابعة أو العزف على آلة موسيقية هي « مهارة » قابلة للتطبيق ، وان حفظ جدول الضرب والعناية بالصحة « معلومات » مفيدة ، يمكن تطبيقها في الحياة اليومية . وهكذا .

ولقد أصبحت القيم المباشرة من الوضوح لدرجة اننا صرنا نتقبلها بلا قيد ولا شرط ، ومن دون تمحيص ، وصرنا نتغاضى عن بعض الحقائق التي تنطوى عليها هذه القيم . ولعله لا يوجد درس في منهج الدراسة الثانوية ليست له بعض القيم المباشرة في فعاليات الناس اليومية . وعليه فان المشكلة تتعلق بمقدار القيم المباشرة التي ينطوى عليها كل نوع من المواضيع ، فان كانت عظيمة ثبت الدرس في صلب المنهج ، وإن كانت قليلة أبعد عنه . وتتوقف كمية القيم المباشرة في كل درس من الدروس على نسبة مجموع الافراد الذين يستطيعون أن يجدوا مجالاً لتطبيق هذه القابليات الخاصة والمهارات والمعلومات الناتجة عن دراسة هذه المواضيع ، وتتوقف على عدد المناسبات التي يمكن ان تطبق فيها . وبعبارة أخرى إن القيم المباشرة نسبية . وهي حقيقة لا تحتاج إلى وضوح ، الا أن كثيراً ما يتجاهلها او يتناساها المربون والمعلمون ، وتسبب لهم ولغيرهم مشاكل حجة . إن عدم ادراك هذه النسبية في القيم المباشرة قد سبب أخطاءاً وأوهاماً كثيرة تحتاج إلى عناية ودراسة

خاصة . وأهم هذه الاوهام هي :

أولاً — فن الاوهام الشائعة في النظريات التربوية وطرائق التدريس هي تلك التي نشأت من عدم التفريق بين (أ) المعارف أو المهارات التي لها قيمة عظيمة جداً في تقدم المجتمع وتطور المدنية ، والتي قد نمت ونشأت في أحضان عدد قليل من الاختصاصيين و (ب) المعارف أو المهارات التي تظهر قيمتها المباشرة إلى جميع الافراد أو لا كثيرتهم . وحينما يدافع واضعو المناهج او المدرسون عن القيم المباشرة لطائفة كبيرة من الدروس (وخاصة العلوم الطبيعية) ويطالبون إدخالها في منهج الدراسة الثانوية فهم يؤكدون دائماً على أن هذه الدروس قد اسدت الى المدنية والى المجتمعات خدمات جليلة ، ناسين أن هذه الخدمات لم يقيم بها كل الناس ، وإنما قد قامت بها صفوة من الاختصاصيين .

ثانياً — ويرتبط بالوهم الآنف الذكر ارتباطاً وثيقاً وهم آخر ، وهو عدم التمييز بين قيم الانتاج Production والاستهلاك Consumption ، أو بين قيم الانجاز Accomplishment وقيم الانتفاع Utilization إن كثيراً من الدراسات التي لها قيمة شائعة تقريباً من حيث تكوين الكفاءة على الانتاج والانجاز محدودة جداً . فن الأمور البديهية مثلاً أن يعرف جميع أفراد المجتمعات المتقدمة كيفية استخدام القوة الكهربائية معرفة بسيطة حتى يحصلوا بها على قدر معين من القيم العامة . غير أنه لا يترتب على ذلك أن يلم جميع الافراد بالفيزياء ، أو حتى ذلك القسم من الفيزياء الخاص بالكهرباء ، ونستطيع أن نقول : إن كل فرد من الافراد على وجه التقريب يستخدم القوة الكهربائية في حياته اليومية باستعمال المصباح الكهربائي ، او الراديو ، أو التلفون ، أو السيارة ، وغير ذلك ، ولا شك أن الانتفاع بهذه الأمور شيء بسيط لا يحتاج الى معلومات واسعة في علم الفيزياء . وليس

من الضروري أن يكون الاختصاص في الانتاج أو الانجاز ، وفي معرفة العمليات الفنية ، وضماً للاختصاص في الاستهلاك أو الانفاق أو التقدير ، وأن شيوع الاستعمال ، أو الاستهلاك ، أو التقدير أو ليس مقياساً لشيوع الانتاج والمعلومات الفنية والمهارة ، أو الانجاز . فجميع الناس مثلاً يلبسون الاحذية . ولا بد لكل فرد أن يلم بكيفية لبس الاحذية ، وأن يعرف شيئاً عن جودتها ، وناقتها . ولكن ليس من الضروري أن يعرف هذا الفرد كيفية دبغ الجلود ، أو العمليات الكيميائية التي تتصل بالدباغة ، وقابلية المعمل على الانتاج ، واجور العمال ومشاكلهم ، والضمان الاجتماعي ، وأنواع الآلات والادوات المستعملة ، وغير ذلك . فمن السخف إذن أن نقيس أهمية المعلومات التي يحصل عليها الطلاب جميعاً بأهمية انتاجها أو انجازها ، كما أنه من السخف أيضاً أن نقيس قيم الدراسات (بقدر ما يتعلق ذلك بالقيم المباشرة) في حدود شيوع الاستعمال . فالأفراد يريدون أن يتدربوا على كيفية استعمال الاشياء التي يستخدمونها في حدود مطالبهم وظروفهم اليومية الواقعية فقط ، ولا يريدون أن يحصلوا على دراسات عميقة جداً لا تشعر أكثرتهم بحاجة ماسة إليها .

ثالثاً — عدم التمييز بين القيم اليقينية Certain Values والقيم المحتملة Contingent Values ، أى عدم ادراك نسبية القيم القائمة على احتمال وقوع أحداث في حياة كل فرد من الأفراد تستدعى الانفاق ببعض المعلومات أو المهارات المعنية . ولعل الدروس التي تكون قيمتها عظيمة إلى الأفراد على احتمال انها ستلقى أوضاعاً مجهولة في حياتهم تصبح فائدتها قليلة جداً إذا هي لم تلتق بهذه الاوضاع حقاً . فالقيم المباشرة من دراسة الهندسة المجسمة أو المثلثات في المدارس الثانوية مثلاً هي غير محتملة لا كثرة الطلاب

الذين يدخلون المدرسة الثانوية .

رابعاً — عدم التمييز بين القيم الملازمة إلى قسم من المواضيع والقيم الملازمة الى الدرس كله من حيث هو مجموعة من المعلومات تربطها منظومة منطقية . ويتكون الوهم بهذه الصورة . (أ) قسم يحتوى على قيم عامة قابلة للتطبيق المباشر فى الحياة اليومية ، و (أ) يعود إلى ذلك الحقل المنظم من المعرفة الذى ينضوى تحت أسم اللغة العربية أو الرياضيات مثلاً . وعلى هذا الاساس أصبحت اللغة العربية والرياضيات قسماً من منهج الدراسة الثانوية . وحالما تدخل هذه الدروس فى منهج الدراسة فإن مجموعة أخرى من المواضيع (ب ، ج ، د ، هـ) تنفذ إلى المنهج نفسه ، وتحتل مكاناً فيه ، وتنضوى تحت الحقل الدراسى العام وهو الدرس ، وتتخذ لها قباها فى الحقيقة تعود إلى موضوع (أ) وحده . ولا نستطيع تبرير هذا العمل إلا إذا كان عمل (أ) يتوقف على وجود (ب ، ج ، د ، هـ) فى منهج الدراسة الثانوية .

وربما كانت القيم المباشرة هى « القيم النفعية » التى يطالب بها المربون . وبنقص « النفعيون » من شأن « الثقافيين » ، ويستندون فى دعوتهم إلى الفلسفة التجريبية Experimentalism ويتخذونها عماد المناهج الدراسية . ويتطلبون من المدرسة أن تعلم الطلاب تلك الدروس التى تنفعهم فى حياتهم العاجلة والآجلة ، وتحررهم من سلطان الدراسات الاكاديمية النظرية التى بحسبها يعض المربين وسائل للترويض العقلى . ولعل مناهج المدارس الثانوية الحديثة Progressive فى الولايات المتحدة ، والمدارس الثانوية الحديثة Modern فى انكلترا تقوم على نظرية كهذه ومن أنصار المذهب النفعى جون ديوى . إذ يرى أن المنهج يجب أن يتصل بطبيعة الطفل والحياة ، وأن يستمد محتوياته من

واقع الحياة ، وأن يقوم على أولاع الاطفال الطبيعية في كل مرحلة من مراحل النمو . ويعتقد أن التربية عملية فعالة ، لا عملية تقبل حقائق .

القيم غير المباشرة

احتلت بعض الدروس في منهج الدراسة الثانوية منزلة رفيعة ، واستندت إلى فرضية واحدة ، وهي أن قابليات عامة مفيدة نسيطيع أن نكونها بالتدريب Training في حقول من المعرفة خاصة . وتفاوت أهمية الدروس في مدارسنا الثانوية . حتى لقد ذهب جماعة من المدرسين إلى أن قيمة الدروس العملية أو الفنية ضئيلة جداً إذا ما هي قيست بدروس المعرفة والدروس العقلية ، وصاروا يعنون بها مرة ، ويهملوها مرة أخرى ، ويرفعون درجتها الامتحانية تارة ، ويعيدونها تارة أخرى . حتى لقد تمرب إلى نفوس طلابنا شك في قيمتها . وإن حالاً تزول فيه حرمة التربية العملية وتندثر لهُو جد صعب ، والنهوض به اصعب . لانه متى ما استصغر الطالب الدروس العملية ، رأى انتهاك حرمتها قلت قيمتها عنده ، وصار يتقبل ساعتها بابتسامة المجامل وتباطؤ المتكاسل .

هذا هو مركز الدروس العملية في مدارسنا . اما دروس المعرفة والتفكير كالرياضيات والطبيعيات والاجتماعيات فهي التي قد دخل الطالب من أجلها المدرسة ، وهي التي تفتح له أبواب الحياة ، فتزيد في تفكيره تفكيراً ، وتعلمه التدقيق والملاحظة ، والاستدلال ، والتحليل ! اما الدروس العملية فقد وضعت في منهج الدراسة تسلياً له ، وإزالة للتعب الذهني عنه ! على هذا ينشأ الطالب ، وبهذه التقاليد المدرسية يتعلق المدرس .

وقد استمدت هذه الفرضية فحواها من « علم نفس المملكات » Faculty Psychology ، هذا العلم الذي قد افترض أن العقل يتكون من

جدول توزيع الدروس الأسبوعي للدراسة الإعدادية (للبنين)

الفرع الأدبي

الموضوع	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	٧	٧
اللغة الانكليزية	٧	٧
الترجمة الى العربية	١	١
التأريخ	٤	٤
الجغرافية	٢	٣
دراسة أحوال العراق الاجتماعية		
والاقتصادية	٢	٢
الرياضيات العامة	٢	٢
العلوم العامة	٤	-
الرسم	١	١
الرياضة	٢	٢
الاقتصاد	-	٣

جدول توزيع الدروس الأسبوعي للدراسة الإعدادية (الباب)

الفرع العلمي

الموضوع	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	٥	٥
اللغة الانكليزية	٦	٦
الترجمة إلى العربية	١	١
دراسة أحوال العراق الاجتماعية والاقتصادية	٢	٢
الجبر	٢	٢
الهندسة	-	٣
المثلثات	٣	-
الفيزياء	-	٧
الكيمياء	٥	-
علم الاحياء	٥	٥
الرسم	١	١
الرياضة	٢	٢

وقد استندت هذه القرضية على أساس من علم نفس الملتصق

هذا العلم الذي قد اتضح أن العقل يتكون من Faculty Psychology

عدة ملاكات مستقلة بعضها عن بعض ، كملكة الانتباه ، والتخيل ، والتصور ، والاستدلال ، والتذكر . إن مثل هذه « الملاكات » كمثل عضلات الجسم إذا دربت عضلة منها بالتمرين المتواصل تدريباً جيداً استطعنا استخدامها في أنواع أخرى من التمارين والاعمال ، وساعدت الجسم على النمو جميعاً .

انتقال التدريب :

وقد ساعد علم نفس الملاكات على ظهور نظرية « الترويض العقلي » Formal Discipline التي لم تزل بعض ذيولها عالقة بأذهان ثلة من المدرسين والمدرسات . ولقد أثبت جون آدمز Adams في كتابه « علم النفس الهربرتي وتطبيقه على التربية » The Herbartian Psychology Applied to Education بطلان هذه النظرية . فما هي نظرية الترويض العقلي ، وما تأثيرها في طرق التدريس ؟ كثيراً ما نقرأ في كتب علم النفس والتربية القديمة : ان قيمة الاشياء التي تتعلمها لا تنحصر في حد ذاتها ، وإنما تتعداها إلى أشياء أخرى . وبعبارة غير هذه : إن الامام التام في درس من الدروس قد « ينتقل » بصورة غير مباشرة إلى دروس أخرى . فلجبر مثلاً وإن كانت فائدته معدومة جداً في حياة الطالب اليومية إلا أنه يساعده على التفكير والتدقيق ، ويسهل عليه دراسة العلوم الاخرى . وكذلك الهندسة والتأريخ . فالهندسة تنمي قوى الطالب العقلية ، وتعلمه الترتيب والتدقيق ، والتأريخ لا تنحصر فائدته في حشو أذهان الطلاب بالمعلومات والتواريخ والحوادث حسب ، وإنما هو فوق ذلك يساعد على تنمية المواقف الاجتماعية والاخلاقية والوطنية المحمودة .

وعلى هذا الاساس والقياس اهتم المدرسون اهتماماً زائداً باستظهار قواعد الصرف والنحو ، وحفظ القواعد الحسابية والهندسية ، واستظهار

الارقام والحوادث التاريخية ظناً منهم أنها تدرب « الذاكرة » وتصل « الخيلة » وتزيد في « قوة العضلات العقلية ». إن علم النفس الحديث قد قوض دعائم علم نفس الملكات ونظرية الترويض العقلي دون أن يحل مشكلة « الانتقال » حلاً مرضياً . فبينما نرى أن علم النفس القديم يذهب إلى أن الانتقال حادث لا محالة ، وبمقياس واسع ، وبصورة آلية نجد أن علم النفس الحديث يذهب إلى أن الانتقال قد يحدث ، ولكن في ظروف خاصة ، وتحت شروط معينة . وإن حدث ، فأنما يحدث في حدود المادة التي يدرسها الطالب ، والولع الذي يسيطر عليه ، والارادة التي تتحكم فيه . أي أن « الانتقال » يتوقف على عملية التنظيم العقلي التي يعبوها الفرد كما يقول الأستاذ جيمس ميرسيل James Mursell أحد أساتذة كلية المعلمين في جامعة كولومبيا (١) .

واليك أهم الآثار التي تركتها نظرية الترويض العقلي في إدارة المدرسة وتوجيه التعليم :

١ — لقد اتخذها الربوب سبباً لوجود بعض الدراسات القديمة كاللاينية واليونانية في مناهج الدراسة الثانوية الأوروبية ، لتثبيتها واستمرارها وإعلاء منزلتها بين الدروس .

٢ — لقد حالت دون إدخال إصلاحات جديدة في طرق التدريس ، وفي الكتب المقررة . لأنها تستدعي طرقاً جامدة لا تحتاج إلى فن في التدريس ، وقد صارت الكتب صعبة معقدة ، لا فيها تبسيط ولا عرض جميل . فلما توارت عن الأنظار تحسنت طرق التدريس ، واصلت الكتب المدرسية المقررة .

(1) Mursell, James, The psychology of Secondary School Teaching, 1939 .

٣ — وهى لم تأخذ بالتشويق والترغيب . فلم يكن يهمها « ولع » الطالب فى الدرس أو أعراضه عنه . فعليه أن يدرس ويجد معها كلفه الامر ، ومهما كانت صعبية المادة . فالدرس الصعب المعقد الجاف هو الذى يعلم ويهذب ، كما يقولون ، وهو الذى يزيد فى تفكير الطالب قوة . فلما اختفت هذه النظرية أكد المربون على الولع فى التعلم ، وعلى الارادة .

هذه هى النظرية التى بها كانت تقدر الدروس وتقوم ، وهذه هى النظرية التى فصلت بين العلوم العقلية والعملية ، فأحلت الاولى محلا عظيما ، وحسبت الثانية لهوآ ولعبا . ولكن ، هل الدروس العقلية النظرية هى وحدها مسؤولة عن تنمية قوى الانسان الفكرية ، وعن تدريبه على التدقيق والترتيب والانظام ؟ وهل هى وحدها مسؤولة عن تربيته الاجتماعية ؟ أو ليست الدروس كلها تشترك فى تربية الانسان ، وتقوم كل واحدة منها بخدمة ؟ أو ليست الموسيقى مثلا أداة عجيبة فى تقويم النفس ، والسمو بها من عالم الشهوات والمادة إلى عالم المثل العليا والفضيلة ؟ أو ليس للدروس العملية أثر فى نمو الجسم ، وتحسن الصحة ، وتقوية الملاحظة والتأمل ؟ أو لا تساعد الطالب على الاختراع والابتكار ، وتغرس فيه الثبات والصبر والارادة ؟ أو لا تنمى فيه سلامة الذوق ، ومعرفة مواطن الجمال (١) ؟ أو لا تفرد بذية قل أن يشاركها فيه درس من الدروس ، إلا وهى الاستقلال فى التفكير والحرية فى العمل ؟ ثم ليست الرياضة البدنية والالعب تساعد على تكوين صفات أخلاقية واجتماعية عظيمة ؟ وهل ينكر أحد دورها الذى تحكيه فى تعويد الطلاب سرعة الانتباه والحركة ، وتغرسهم على ضبط النفس (الانضباط) والعمل بالقواعد (الضبط) ، وعلى الشجاعة والاقدام ، وتقوى فى نفوسهم الهمة والنشاط

والانتظام ، وتسكسبهم العواطف الاجتماعية ، فتجعلهم يشعرون أنهم أفراد ينتمون إلى جماعة أكبر؟ أو لا تحتاج هذه كلها إلى عقل مدبر يسيرها وينظمها؟ إن جميع هذه الدروس تشترك في تربية الانسان المبكرة والاجتماعية والاخلاقية؟ وقيمتها لا تقل عن قيمة أى درس من الدروس الاخرى ، وينتقل « التدريب » منها كما ينتقل من الدروس الاخرى . إن لكل درس قيمة مهما كان نوعه ، ومهما بلغ مقداره ، إذا ما أحسن المدرس تدريسه ، وأتقن الطالب تعلمه . فدرس الرياضة يحتاج إلى تفكير ، ويساعد عليه ، كما يحتاج اليه درس الجبر ويساعد عليه . كذلك درس الرسم ، وتدريب المنزل .

إننا حينما ننتقد نظرية الترويض العقلي فليس ذلك معناه أن « انتقال التدريب » لا يحدث ، وإنما نريد أن نجد حلاً صحيحاً لهذه المشكلة ونفسيراً جديداً ، لأن التربية التي لا تساعد على انتقال التدريب من درس إلى آخر تصبح عملية بطيئة جداً ، ولا تزيد في قابليات الفرد كثيراً . إن الفرق بين نظريتي « الترويض العقلي » و « انتقال التدريب » هو فرق في العمق والسعة والتفسير . فالنظرية الاولى تذهب إلى أن « الانتقال » آلى ، ويحدث دائماً وعلى مقياس واسع جداً ، وبوساطة دروس معينة . اما النظرية الثانية الحديثة فنقول : إن « الانتقال » نسبي ، وإنه يحدث أحياناً ، وفي بعض الحالات ، وبمقياس ضئيل ، وبالدروس كلها ويتوقف على تنظيم العمليات العقلية كافة ، لمضرب مثلاً على ذلك . هل أنت تدرس النحو والصرف وإلمام الطلاب بهما يساعدان على تحسين قابليتهم في الانشاء ؟

ولاجل أن نعرف ذلك نستطيع أن نمتخب طائفتين من الطلاب ، متساويتين نوعاً ما ، في الذكاء والقابليات الانشائية ، والقابليات الأخرى ، تدرس أحدهما النحو لمدة معينة ونسميها « طائفة تحت التجربة » ، ونهمل

الآخري دراسة النحو ونسبها « طائفة تحت السيطرة ». وعندما تنتهي المدة المضروبة تمتحن الطائعتين في الانشاء . إن الامتحان الذي أجريناه في بداية التجربة وقبل تدريس النحو للطائفة الاولى نسميه « بالامتحان الاول » ، والامتحان الذي نجريه بعد القيام بالتجربة نسميه « بالامتحان الثاني » . فان ظهر بعد ذلك أن « طائفة تحت التجربة » قد تفوقت على « طائفة تحت السيطرة » نتيجة « الامتحان الثاني » نستنتج أن ذلك يعود إلى دراسة النحو والصرف ، ونقول : إن الغالبية النحوية والصرفية قد انتقلت إلى الانشاء فحسنه . فان لم يحدث ذلك وصلنا إلى نتيجة مماكسة للسابقة .

هذا ما نود أن نعرفه في الوقت الحاضر بعد أن هجرنا نظرية الترويض العقلي . ولا بد من دراسة أربع مشاكل ، كل واحدة متصلة بالآخري ، وهي :
أولاً — أمن المحتمل أن تكون الكفاءة التي تحسنت من جراء التمرين في موضوع من المواضيع قابلة للتطبيق على موضوع آخر وفي حقل يختلف عنه اختلافاً كبيراً ؟ وهل يوجد شيء يسمى الانتقال أو انتشار الكفاءة المحسنة ؟

ثانياً — وإن كان هذا الانتقال أو انتشار الكفاءة المحسنة ممكناً ، فما الحالات المؤاتية لحدوثه ؟

ثالثاً — وإن كان ممكناً ، فما مقداره وما مداه ؟

رابعاً — وإن كان ممكناً ، فهل في منهج الدراسة الثانوية دروس لها قيمة كبرى على الانتقال ؟ (١) .

هل الانتقال حقيقة ؟ : لقد دلت الدراسات الكثيرة على أن الانتقال

شئ حقيقي ، ولكنه لا يحدث على مقياس واسع ، ويختلف من موضوع إلى آخر ، وهو غير ثابت ، وقد يحدث أحياناً وقد لا يحدث ، ويتوقف على تنظيم القابليات العقلية تنظيماً صحيحاً . ولهذا يقول ادورد ثورندايك في كتابه « علم نفس التعلم » The Psychology of Learning : ليس السؤال الحقيقي هو هل أن التحسن في وظيفة ما يبدل في الوظائف الأخرى ؟ وإنما السؤال الحقيقي هو « كيف يحدث هذا التحسن وما مداه ؟ ويتفق مع الأستاذ ثورندايك الأستاذ جد C.H. Judd حيث يقول في كتابه « علم نفس الدروس الثانوية » The Psychology of High-School Subjects : « ونستطيع أن نؤكد أيضاً على حقيقة أخرى ، وهي ليس فينا من ينكر حدوث نوع من الانتقال . ولكننا نريد أن نعرف معرفة حقيقية ما هي درجة هذا الانتقال ، وما كيفية حدوثه ؟ » .

يتضح مما ذهب إليه كل من ثورندايك وجد ان السؤال المهم هو : ما هي الحالات التي يحدث فيها الانتقال ؟ وهل يلزم دروساً معينة بحيث يجعلنا نؤكد على قسم منها ولا نؤكد على قسم آخر ؟ وسنتناول بحث هذين السؤالين بحثاً مستفيضاً .

ما هي حالات انتشار الانتقال ؟ ونستطيع أن ندرس هذه القضية في ضوء

النظريتين المتناقضتين اللتين يحاول بهما كل من ثورندايك وجد تفسير الحالات التي يحدث فيها الانتقال . يقول الاول : « إن جوابي يتلخص في أن التبديل الذي يحدث في وظيفة Function من الوظائف لا يغير اية وظيفة أخرى إلا إذا اشتركا في عناصر متماثلة Identical Elements ويتوقف التبديل

في الوظيفة الثانية لدرجة كبيرة على التبدل في العناصر المشتركة التي تربطها بالوظيفة الاولى . وما التبدل إلا نتيجة حتمية في الوظيفة الثانية التي قد تغيرت عواملها - هذه العوامل التي كانت عناصر الوظيفة الاولى . وهكذا تغيرت بتدريها .

« ومن هذه العناصر المتماثلة الاساسية التي لها أهمية عملية في التربية هو الترابط (تنادى المعاني) Association ومنه وحدة الاهداف ، والطرق والمبادئ العامة ، ومنه حقائق عن خبرات أولية ، كالطول ، واللون ، والعدد ، هذه الخبرات التي تتكرر عدة مرات في صور وتراكيب جمة » .

وتختلف عن نظرية ثورندايك في « العناصر المتماثلة » نظرية جدي في قوة التعميم Generalisation . تقول هذه النظرية : يتوقف الانتقال على قوة الاهتمام . وهي من مقومات العقل الأصلية ، وكامنة فيه دائماً ، ولا تظهر إلا بالتدريب . وحينما يدرس الانسان علم نفس الاهتمام يشعر بأن المعادلات التي قد وضعها أولئك الذين يذهبون إلى أن الانتقال يحدث في الحالات التي تظهر فيها عناصر متماثلة لا تجدي نفعا - هذه العناصر التي هي من تكوين العقل المعم نفسه عادة . ثم قد توجد عناصر متماثلة في حالات كثيرة ، ولكن العقل الذي لم يدرب لا يلاحظها . وفي الحقيقة أن اكتشاف العناصر المتماثلة في وضع من الاوضاع هو في بعض الحالات مشكلة التدريب كلها .

ما هو مدى الانتقال ؟ تكاد أن تكون معرفة مدى الانتقال أهم مشكلة يعانها التدريب أو انتشار الكفاءة المحسنة . فهل الانتقال تافه فلا يعتد به ، أم انه واسع بحيث يضطرنا إلى الاهتمام به وتقويم الدروس وطرق التدريس في ضوءه ؟ إن أهم سبب يدعونا ، ولا شك ، إلى دراسة انتقال التدريب هو القوائد

الاقتصادية التي يسديها للتربية والتعليم إن كانت كميته عظيمة أو مداه واسعاً
فما هو مداه ؟

أولاً — أظهرت البحوث الكثيرة ان الانتقال متغير ومشكوك فيه :
أراد جماعة من المربين الامريكيين أن يعرفوا مدى تأثير دراسة سنة
واحدة في المدرسة الثانوية في زيادة قابلية الطلاب على الاستدلال . فقاموا
بتجربة تناولت ١٣٠٠ طالب ، وظهر أن الانتقال متغير ومشكوك فيه ، وأن
الفوائد التي حصل عليها الطلاب من هذه السنة قليلة جداً .

ثانياً — إن الانتقال خاص Specific أعظم الخصوص ، وليس عاماً
General كما كانت تذهب لفكرة الترويض العقلي . ويريدون بهذا ان الموضوع
إذا ما درس دراسة جيدة وازداد الاهتمام به تحسنت الكفاءة فيه . ويكون
التحسن فيه دائماً أعظم من التحسن الذي قد ينتقل منه الى موضوع آخر .
إن كثيراً من المدرسين يعتقدون بان تعويد الطلاب على الاناقة والترتيب والنظافة
في الكتابة في درس الخط والجغرافية والانشاء مثلاً ينتقل إلى الحساب
والهندسة والتأريخ ، وبالعكس . وهذا لا شك فيه . غير أن التحسن العظيم
يظهر ظهوراً واضحاً في الدرس الذي ندرسه ونهتم به أكثر مما يظهر في الدرس
الذي قد ينتقل اليه ،

قيمة الدروس الانتقالية : إن قابلية الانسان على الاعمال فطرية . وهي

ليست محصورة ولا مقتصرة على دروس معينة . ولذلك نستطيع أن نقول : إن
كل درس من الدروس قد يصلح لأن يكون أساساً للاعمال ، وسبيلاً إلى
الانتقال . هذا من جهة ، أما من الجهة الثانية فإن كيفية تنظيم المواد الدراسية
وايصالها إلى العقل عملية على جانب عظيم من الاهمية ، مع العلم باننا لا نستطيع
في الحقيقة أن نفصل الطريقة عن المادة . وينبغي أن نعلم ان الانتقال ليس آلياً

وإنما هو عملية مقصودة . « إن الدروس التي تستهدف في المدرسة الثانوية أول ما تستهدف بلوغ غايات معينة لا تقدم إلا قدرأ محدوداً من القيم الانتقالية ، والتي تستهدف تكوين صفات اعمامية لا تلتج إلا قيماً معينة ، والتي تستهدف الانتقال والاعمام في آن واحد قد تبلغ نتائج محدودة منها ، (١) .

غير أن انتقال التدريب ليس وفقاً على الرياضيات ، أو الطبيعيات . فالدروس كلها تساعد على انتقال التدريب أو على انتشار الكفاءة المحسنة . ويتوقف مقداره على (أ) طبيعة مادة الدرس ، وعلى (ب) قابلية الافراد على الاعمام والتنظيم العقلي ، وعلى (ج) العناصر العنيدية التي يجلبها الطالب إلى الوضع وعلى (د) طرق التدريس .

ولعل الطرق الآتية تزيد في كمية الانتقال :

أولاً — إذا تعلم الطالب قاعدة من القواعد ، أو حصل على قابلية من القابليات فعلى المدرس أن يهيئ الظروف المواتية لتطبيقها على نطاق واسع . فمثلاً إذا أردنا أن نقل قابلية الطالب على الاناقة والترتيب في الانشاء ، فينبغي أن نتطلبها في كل موضوع ، وأن نطبقها في عدة دروس : في الجغرافية والخط والحساب والانشاء ، مثلاً . وحينما يريد المدرس أن يعلم قاعدة نحوية أو صرفية ، وأراد انتقالها فعليه أن لا يأني بمثال واحد أو أكثر ، وإنما عليه أن يضرب أمثلة عدة ، وبصور مختلفة .

ثانياً — والولع عامل عظيم في زيادة كمية الانتقال فينبغي على المدرس أن يبعث في الطالب الولع ، ويزيد فيه ، وأن يسايره ويستند اليه . فعندنا ادلة قاطعة على أن الارادة في التعلم ، والدافع اليه ، والنجاح فيه لمن أهم العوامل

(1) Inglis, A., Principles of Secondary Education, qq .

الاساسية فى انتقال التدريب وزيادة كميته .
 والخلاصة — توجد ثلاث نظريات حول انتقال التدريب وكميته وأحواله:
 أولاهما: « نظرية العناصر المتماثلة » التى جاء بها ثورندايك ، وخواتمها أن
 الانتقال ينساب من موضوع إلى آخر ، ومن درس إلى درس إذا اشترك
 الموضوعان أو الدرسان فى عناصر متماثلة . وقد يكون التماثل فى المادة ، أو
 فى الطريقة ، أو فى المواقف . وينبغى أن يكون التماثل فى ذهن الطالب لا
 فى ذهن المدرس . فإن أراد أحد الطلاب مثلاً أن يتعلم اللغة الفارسية وهو
 عارف بالعربية ، فعليه أن يميز اشتقاق الكلمات الفارسية ويردها إلى أصولها
 العربية حتى يستطيع أن ينقل قابليته فى العربية أو جزءاً منها إلى اللغة الفارسية.
 (ثانيتهما) نظرية الاعمام ، وصاحبها جـ د ، ومضمونها أن الانتقال يتم من
 وضع إلى آخر حينما تعمم الخبرة وتتصل بخبرات غيرها ، فى أوضاع مختلفة .
 (وثالثتهما) نظرية التنظيم العقلى التى يصورها لنا ميرميل . وملخصها: « أن كل
 قابلية يعلمها المدرس تعليماً جيداً ، وينظمها تنظيماً عقلياً ذاتياً ضمن دائرتها الخاصة
 فهى تدرس وتنظم بصورة تستدعى انتقال تلك القابلية ، وبالعكس (١) » . فإن
 لم يحدث الانتقال فعنى ذلك أن الانتقال لم يوجه توجيهاً صحيحاً . وعنده أن
 التعليم هو عملية تنظيم قوى الفرد العقلية نحو غاية معينة . وبينها وبين نظرية
 الاعمام تقارب كبير .

٢ - المبادئ الخاصة بتنظيم المناهج

إن جميع المبادئ والعوامل التى تسلكنا عنها فى الأقسام السابقة تؤثر

(1) Mursell, James, The Psychology of Secondary School Teaching, p. 104, New York, 1939.

فى هذا الكتاب فصل مهم عن انتقال التدريب : وهو الفصل الرابع (٨٧ - ١١٦)

فى تقرير مناهج الدراسة الثانوية تأثيراً عظيماً ، وبدرجات متفاوتة . غير ان بعضها تتصل اتصالاً مباشراً بمنهج الدراسة الثانوية بحيث يدفعنا هذا الاتصال الوثيق إلى أن نمنى بها عناية خاصة :

أولاً — أهداف التعليم الثانوي ووظائفه :

قلنا : إن أهداف التعليم الثانوي ينبغي أن تستهدف فى بلد كبلدنا ، تحقيق الكفاءة الاجتماعية ، والمهنية ، والعامية ، والوطنية والقومية . ولما كان اشتراك الفرد فى حياة الجماعة شيئاً لا بد منه ، وحيث ان كل فرد من الافراد هو فى الحقيقة مواطن ، وعامل ، وشخصية مستقلة نوعاً ، وحيث ان هذه الوجوه الاربعة من فعالياته لا يمكن أن تنفصل بعضها عن بعض ان هذه الاهداف الاربعة التى تتصل بحياة الفرد يجب ان تكون مبدأ أساسياً فى تنظيم منهج الدراسة الثانوية ، وان يعترف المربون بها وبأهميتها . وكل منهج يتجاهلها أو يستصغرها لا يمكن أن يكون منهجاً مقبولاً أبداً (١) .

وقد قلنا أيضاً : إن للتعليم الثانوي عدة « وظائف خاصة » ، ونقول : إن هذه الوظائف تؤثر تأثيراً عظيماً فى منهج الدراسة الثانوية :

أولاً — فالوظيفة التكوينية تتطلب أن يقدم المنهج أوساطاً Media تعليمية تنطوى على مبادئ ومهارات أساسية لا ينحصر فقها عليه اليوم ، بل وغداً ، لان بيئة الطالب ليست ثابتة ، وإنما هى حركية . وينبغي أن يتكيف إلى الضوابط والروادع الاجتماعية المقررة من جهة ، وان يكون قادراً على أن يتكيف الى مستلزمات الحياة المتجددة من جهة ثانية .

ثانياً — وتتطلب الوظيفة الانسجامية أن يضم منهج الدراسة تلك

العناصر الاساسية المتماثلة التى يجب أن يشترك فيها أ كثرية الطلاب ، أى ينبغي أن يحتوى على بعض المواضيع المشتركة وخاصة اللغة العربية والتأريخ العربى . ولا شك ان المواطنين فى المجتمع الديمقراطى يحتاجون إلى مجموعة كبيرة من المعلومات والخبرات المشتركة التى تساعدهم على أن يفكروا ، ويشعروا ، ويعملوا متسقين ، متماثلين « دون أن تؤدى هذه المجموعة المشتركة الى التماثل السكاني ، وإلى الانقياد الأعمى ، أو إلى التلقين . Indocination

ثالثاً — والوظيفة التنويرية هى الأساس التى تقوم عليه المناهج المتنوعة نظراً لاختلاف الطلاب فى الالواع والقابليات والمكتسبات ، ونظراً لتنوع فعاليات الإنسان نفسه . وتستهدف الوظيفة التنويرية بصورة عامة تكييف المناهج إلى الفروق الفردية ، وإلى حاجات المجتمع المختلفة .

رابعاً — وتري الوظيفة الاعدادية إلى إعطاء الطالب ضروباً أخرى من الفعاليات التربوية التى تعده الى فعاليات آجلة . وتظهر أهمية هذه الوظيفة ولا شك فى علاقتها بالمناهج الدراسية الاعدادية . ولذلك أصبح مبدأ الاعداد من المبادئ المقررة فى وضع المناهج .

خامساً — وتؤكد الوظيفة الانتمائية على شيئين مهمين يتصلان بتنظيم المناهج الدراسية ، أولهما : الاعتراف بوجوب العمل « بالتنويع » لا « بالاقصاء » وثانيهما : الاعتراف بان الاسس التى تقوم عليها المناهج تختلف من صف إلى آخر اختلافًا يديناً .

سادساً — وتتطلب الوظيفة التشخيصية أن يكون الطلاب — وخاصة فى المرحلة المتوسطة — متماسين مع قدر كبير من المواضيع الدراسية نسبياً ، وأن تنظم المناهج على هذا الاساس ، حتى تتكشف أولاعهم وقابلياتهم . فمن الاسباب التى تدعو المربين أن يدخلوا درس « العلوم العامة » فى المناهج مثلاً هو لترغيب

الطلاب في دراسة العلوم ، ولتشخيص قابلياتهم المختلفة .

مبادئ متأنية من نمو الطلاب :

حاولنا عند دراستنا لبور المراهقة أن نحلل العوامل التي ينطوي عليها نمو الطلاب الجسدي والعقلي ، وأن نعرف تأثيرها في التعليم الثانوي ، وخرجنا من ذلك كله بنتيجة معروفة ، ووضعنا مبدأ عاماً ، وهو أن النمو في طبيعته وجوهره متلازم ومستمر وتدرجي ، ولا تتخلله تبدلات فجائية سريعة في أية مرحلة منه تضطرنا إلى إجراء تبدلات أساسية في المناهج الدراسية . واستناداً إلى ما تقدم يجب أن يكون انتقال الطالب من مرحلة دراسية إلى أخرى ، ومن منهج إلى آخر ، تدرجياً . فيجب أن نهتم بما يأتي :

١ — إحدات « اتصال » وثيق ومتدرج بين منهج الصف السادس الابتدائي ومنهج الصف الأول المتوسط ، وبين منهج الصف الثالث المتوسط والرابع الإعدادي ، وبين منهج الصف الخامس الإعدادي والصف الأول العالى .

٢ — تقديم دروس « اختيارية » بصورة تدرجية ، وتوسيع العناصر المتغيرة في المنهج شيئاً فشيئاً .

٣ — إعداد الوسائل اللازمة لادخال مواضيع جديدة في منهج الدراسة الثانوية بصورة تدرجية .

٤ — إعداد الوسائل اللازمة لاهداث ارتباط Correlation وثيق بين الدروس المختلفة .

أما البدء الثانى المنبثق من طبيعة نمو الطلاب المراهقين فيذهب إلى أن إدخال الدروس المختلفة في منهج الدراسة الثانوية يجب أن يتفق وأعمار الطلاب بصورة عامة . وليس في ذلك ما يور تلك النظرية التي يذهب إلى أن بعض

الاعمار تلائم بعض الدروس تلائماً كلياً ، وأن بعضها لا تتفق وهذه الاعمار فلا يستطيع أحد أن يدعى مثلاً أن الدروس النني تتطلب قابلية على التذكر يجب أن توضع في مراحل الدراسة الاولى لأن هذه المرحلة من العمر هي مرحلة تذكر ، ولا أن الدروس التي تتطلب قابلية على الاستدلال ينبغي أن تؤجل ريثما يقترب ذلك العمر الذي تظهر فيه علائم الاستدلال .

مبادئ متأمية من الفروق الفردية :

يختلف الطلاب ولا شك في قابلياتهم الفطرية والمكتسبة ، وفي أولادهم وفي بيئاتهم ، وفعالياتهم المتوقعة . إن ادراك هذا العامل (الفروق الفردية) لا يتوقف عليه أسس المنهج المتنوع حسب ، وإنما يتوقف عليه التغيرات السكلى أو الجزئى ضمن المنهج الواحد ، وتتوقف عليه سياسة الترفيع بالدروس أو الصفوف ، وتتوقف عليه عملية التشخيص التربوى ، وغيرها . « وينبغي أن نوجه اهتمامنا عند تنظيم المناهج إلى احتمال مواصلة مختلف الطلاب بقاءهم في المدرسة ، وأن نعنى في فعاليتهم المتوقعة مهما كانت الظروف التي تحيط بهم » (١)

فلسفة المنهج :

يقوم كل منهج دراسى صحيح على فلسفة اجتماعية واضحة . وينبغي أن يستند إلى أربعة أسس على الأقل :

أولاً — أن يستند إلى توضيح خصائص الحياة الاجتماعية ، وتعيين مقوماتها الاساسية ، وإلى فلسفة الامة في الحياة ، وإلى أهداف الدولة

وإن المنهج الذى لا يبنى على فكرة واضحة عن فلسفة الحياة والمجتمع ،

والمجتمع والحكومة هو منهج ينقصه ذلك الأساس الوحيد الذي تقوم عليه دعائم الاستقرار والفائدة المستمرة» (١).

ثانياً — وان يستند إلى معرفة خصائص الحياة الحديثة المهمة ، وإدراك مستلزماتها وحاجاتها .

ثالثاً — وإلى فلسفة تربوية واضحة ومقبولة .

رابعاً — وإلى ما توصلت إليه الدراسات التجريبية في حقل التربية والتعليم

أنواع المناهج

وتقسم مناهج الدراسة عادة إلى ثلاثة أقسام :

أولاً — المنهج الاعدادي : Preparatory Curriculum ويتكون

من مجموعة « مطلوبة » ومحدودة وثابتة من الدروس التي يشترك فيها جميع الطلاب ، كما هو الحال في مناهج الدراسة الثانوية في العراق . ويستهدف هذا المنهج إعداد الطلاب للدراسات العالية إعداداً علمياً نظرياً (أكاديمياً) — إستمعداداً يستطيعون به مواصلة دراساتهم الاختصاصية .

ثانياً — المنهج العام : Common Curriculum ويتألف هذا

المنهج من مقومات « الثقافة » وهي : اللغة اللاتينية ، واللغات الحية ، والرياضيات والأدب ، والتاريخ وغيرها .

و « إن أهم المسائل التي أثرت في تنظيم الدراسة الثانوية في البلاد الغربية كانت مسألة الثقافة الكلاسيكية ، وبعبارة أخرى مسألة تعليم اللغتين القديمتين اللاتينية واليونانية وآدابهما باعتبارهما من أسس الثقافة الأوروبية ومن ضرورات الثقافة الراقية ! »

« كان هذا التعليم يشغل القسم الأعظم من أوقات الدراسة في جميع المدارس الثانوية في كل البلاد الأوروبية إلى عهد قريب . غير أنه كلما ترقى العلوم الحديثة وزادت سيطرتها على فروع الحياة العامة - توسعت علاقات الأمم بعضها ببعض ، واشتدت حاجة الناس إلى تعلم اللغات الحية المصرية ، وتزعزعت مكانة اللاتينية واليونانية ، وظهرت ضرورة قطعية لتتويع خطط الدراسة في المدارس الثانوية . وفي كل البلاد نجد خططاً عديدة ... » (١) .

ويستند الثقافيون في دعواهم هذه إلى مقدمات مغلوطة . فقد لاحظوا منذ مطلع القرن الخامس عشر إلى نهاية القرن التاسع عشر أن أكثر « المثقفين » قد درسوا الروائع الأدبية ، والرياضيات ، واللغات الحية ، والتأريخ ، وافترضوا أن « الثقافة » تأتي عن طريق تلقى هذه « الدروس » ، وإنها ترويض العقل . ويستهدف هذا المنهج إعطاء طلاب الصف الواحد دروساً واحدة دون مراعاة قابليتهم وأولادهم وهو منهج يتكون من مجموعة من الثوابت التي تستهدف تقديم ثقافة عامة وإعداداً فكرياً .

ثالثاً — المنهج المتنوع : Differentiated Curriculum ويتكون

هذا المنهج عادة من دروس « مطلوبة » أو « ثوابت » يشترك فيها جميع الطلاب ، ومن دروس « اختيارية » أو « متغيرات » يفتي الطالب منها وبارشاد المدرس ما يراه ملائماً لميوله وحاجاته . ولذلك يقوم « المنهج المتنوع » على ثلاثة أسس : على ثقافة عامة تهيئها الثوابت ، واختصاص تسدية المتغيرات ، وعلى مراعاة الفروق الفردية .

وسنتناول دراسة المنهج المتنوع بصورة خاصة .

إن بعض الدروس لها قيمة عامة بحيث تحتل مكاناً معيناً في كل منهج دراسي ، وبتعلمها كل طالب في أية مرحلة من المراحل التدريسية ، ومهما كانت الفعاليات الخاصة التي يقوم بها ، والتي تتصل بمهنته . وأنه لمن السهل أن ننظم هذه الدروس في منهج الدراسة الثانوية تنظيماً واحداً ، وأن نجعلها تتناول حقلاً واحداً ، وأن ندرسها بطريقة واحدة إلى جميع الطلاب والطالبات ، وفي مختلف أنواع المناهج الدراسية . وتسمى هذه الدروس عادة « بالثوابت »

Constants

غير أن لبعض الدروس قيمة محدودة أو قيمة « اختصاصية » ، وهي لا بد وأن تكون واحدة من هذه المجموعات الثلاثة الدراسية : (أ) أن تكون في بعض المناهج الاختصاصية specialized ، وتسمى « بالاختصاصيات specials أو (ب) أن تكون في عدد كبير من المناهج أو في جميعها ولكن مع قليل من التحوير ، وتسمى « بالمتحورات Modifiables (ج) أو أن تكون في تلك الدروس التي ليست مطلوبة من الطلاب كافة ، بل من بعضهم ، ومفتوحة أمام كل واحد منهم . وتسمى هذه الدروس الواقعة ضمن المنهج الواحد « بالاختيارات Electives . إن جميع هذه الدروس يمكن أن نطلق عليها اسم « المتغيرات Variadles »

ويشوق تنظيم منهج الدراسة الثانوية على توزيع عدد الثوابت والمتغيرات توزيعاً صحيحاً . واليك بعض الاقتراحات :
تقرير الثوابت : يقرر عدد الثوابت عاملاً :

أولها : تتصف بعض الدروس بقيمة مباشرة وعامة وإسماوية . فمثلاً ،

لا بد لسلك طالب أن يدرس اللغة وآدابها مهما كان نوع اختصاصه . إذ «أن تكوين القدرة على استعمال اللغة القومية من حيث هي أداة للتفكير والتعبير عن الآراء ينبغي أن يكون هدفاً عاماً لجميع المناهج ، وينبغي أن تؤلف قسماً من تربية كل فرد من الافراد . ومثل الفعاليات الاجتماعية والمدنية والاخلاقية كمثل اللغة القومية ، فيجب أن يدرسها جميع الافراد ، وأن تؤلف قسماً من كل منهج دراسي ثانوي » (١) إن الحد الأدنى الذي يجب أن تؤلفه الثوابت في منهجنا الدراسي هو : اللغة العربية وآدابها ، وتاريخ العراق والامة العربية ، اللغة الانكليزية ، الاخلاق والواجبات ، الرياضيات العامة ، والعلوم العامة ، والصحة ، والتربية البدنية .

ثانيهما — تلازم بعض الدراسات ، وخاصة الدراسات الاجتماعية واللغة القومية وآدابها بعض القيم الانسجامية ومما يسهل علينا عملية التظيم هو أن الدراسات التي تستهدف هذه الغاية لدرجة عظيمة جداً هي نفسها التي قد تسكلمانا عنها في الفقرات الماضية .

تقرير المتغيرات : تقرر طبيعة المتغيرات وكميتها عوامل ثلاثة مهمة في منهج الدراسة الثانوية :

أولاً — مدى اتساع الفروق الفردية في الالواع والحاجات والقابليات الفطرية والفدرات المكتسبة ، ولا يستطيع المربي أن يتجاهل وجود هذه الفروق الفردية عند تنظيم المنهج أو في طرق التدريس ، وأن تجاهلها فأنما يعاكس مجرى الحياة الطبيعية نفسه . إلا أنه قد يتعذر عليه أن يهتم بها جميعاً ، وكل ما يستطيعه هو العناية بالفروق الاساسية منها ، نظراً لأن وضع المناهج الدراسية

جدول توزيع الدروس الأسبوعي للدراسة الإعدادية (للبنات)

الفرع الأدبي

الموضوع السنة الرابعة السنة الخامسة

٧	٧	اللغة العربية
٧	٧	اللغة الانكليزية
١	١	الترجمة الى العربية
٤	٤	التأريخ
٣	٣	الجغرافية
٢	-	دراسة أحوال العراق الاجتماعية والاقتصادية
٢	٢	تربية الطفل
٤	-	الرياضيات العامة
٢	٢	العلوم العامة
١	١	الرسم
٢	٢	الرياضة والمشييد
٢	٢	أعمال لاصفية اجبارية (تدير المنزل واشغال الأبرة ٠٠ الخ)
٢	٢	أعمال لاصفية اختيارية (الرسم التصوير الموسيقى)

جدول توزيع الدروس الأسبوعي للدراسة الإعدادية (للبنات)

الفرع العلمي

الموضوع السنة الرابعة السنة الخامسة

اللغة العربية	٥	٥
اللغة الانكليزية	٦	٦
الترجمة إلى العربية	١	١
تربية الطفل	٢	-
الجبر	٢	٢
الهندسة	-	٣
المثلثات	٣	-
الفيزياء	-	٧
الكيمياء	٥	-
علم الاحياء	٥	٥
الرسم	١	١
الرياضة والنشيد	٢	٢
أعمال لاصفية اجبارية (تدير		
المنزل وأشغال الابره ألخ .)	٢	
أعمال لاصفية اختيارية (التصوير		
الرسم . الموسيقى)		

على أسس اقتصادية نافعة يتطلب أن نختار من الطلاب مجموعة كبيرة متجانسة في قابلياتها وأولائها وحاجاتها بعض التجانس بحيث نستطيع أن نؤلف منها صفًا لتدريس أى موضوع من المواضيع . وينبغي ان يكون عدد المتغيرات وانواعها فى كل منهج دراسى كثيرًا ومتنوعا مع مراعاة ظروف المدرسة المادية ، وظروف البلد الاقتصادية .

ثانياً — إن حاجات المجتمع المتباينة تتطلب إدخال عناصر متغيرة فى صلب منهج الدراسة الثانوية . ولا نستطيع مجموعة من المواضيع أن تحتكر ميدان التعليم الثانوى وحدها وتفرض نفسها عليه . وينبغي أن تتمثل فى منهج الدراسة الثانوية كل الدراسات التى تمس كل وجه من وجوه الحياة المختلفة والمهمة إذا ما اتضح انها توافق قابليات الطلاب وأولائهم وتسد حاجاتهم الأساسية .

ثالثاً — إن عدد طلاب المدرسة الثانوية وملاكها ومراقفها تؤثر كلها فى تقرير عدد المتغيرات وانواعها . ولا شك ان التنوع فى مناهج التعليم يتوقف تطبيقه على عدد الطلاب والطالبات .

وإذا ما أخذنا المبادئ السابقة بنظر الاعتبار يتضح أن المناهج يجب أن تكون « مرنة » نوعا ما فى مرحلة الدراسة المتوسطة ، و « صلبة » نوعا ما فى مرحلة الدراسة الإعدادية ، و « متدرجة » من حالة الى أخرى . وعمل كهذا العمل يسهل علينا به تصنيف الطلاب الذين يقطعون مراحلهم الدراسية الأخيرة وفق اختصاصهم وحاجاتهم . « ونستطيع أن نقول بصورة عامة ان العناية بالفروق الفردية فى السنوات الست الأولى من مراحل الدراسة يجب أن تنحصر لدرجة كبيرة فى طرق التدريس ، وان العناية بالصفوف المتوسطة ينبغي أن تكون بوساطة تنويع المادة وبطرق التدريس معاً ، وان العناية فى الصفوف

الاعدادية يجب أن تكون بوساطة المناهج المتنوعة . (١) وعلى كل حال ، ينبغي أن يتم الانتقال في نظام التعليم الثانوى من مرحلة إلى أخرى بصورة تدريجية .

حينما يحاول بناء المناهج أن يجعلوا منهاج الدراسة الثانوية تماشى وفروق الطلاب الفردية ، وحينما يريدونها أن تكون « مرنة » ، وأن تؤلف « المتغيرات » اجزاء أساسية منها فلا بد من إدراك قضيتين مهمتين هما :
إطراد المواضيع Continuity وتركيز Concentration الدراسة فيها دفعا لتفكيرها وفقدان وحدتها . ويتطلب هذا العمل أن يقتصر واضعوا المناهج على إدخال أهم « المتغيرات » ، وعلى الإقلال منها لا الاكثار . ومن الاساليب هى دراسة مواضيع ذات سياق معين ، أو دراسة مواضيع عالية مطلوبة . ومن الطرق الاخرى التى يتكون فيها التكييف إلى الفروق الفردية أحسن فائدة هو أن نطلب من الطالب الذى يختار لنفسه « حقلا » معيناً أن يتعمق فيه بانتقاء حقل « التركيز » .
القيم الواقعية والمتوقعة :

وحيث ان عدداً كبيراً من الطلاب يتركون المدرسة الثانوية قبل تخرجهم منها ، وذلك بتأثير عاملي الانتقاء الاجتماعى والنفسى ، فينبغى أن ينظم منهج الدراسة الثانوية بحيث تنال القيم الواقعية اسبقية على القيم المتوقعة ، ويحصل الطلاب « التاركين » على اكبر فائدة من دروسهم قبل أن يتركوا المدرسة .
الارتباط :

لم يزل قسم كبير من المدرسين ينظرون إلى المواضيع المختلفة كما لو كانت

دروساً مستقلة بعضها عن بعض ، ويدرسونها على هذا الاساس ، فلا يربطون بينها ، مع أن الارتباط مفيد ، ولا يساعدون الطالب على أن يربط بين ما يقرؤه في التاريخ والجغرافية ، وبين الكيمياء والفيزياء وبين الحساب والجبر مثلاً . وقد كان هربرت Herbart (١٧٧٦ - ١٨٤١) صاحب الخطوات الخمس الشهيرة أول من أشار إلى ضرورة الارتباط ، ونسج على منواله أتباعه وتلاميذه أمثال تسيلر Ziller وراين Rein (١) .

ويقصد أصحاب هربارت ، المربي الألماني ، بالارتباط أن يكون كل درس مفهوماً وشائعاً وذلك بربطه بالنقاط التي تتصل بغيره . وهم يحسبون أن قابلية المدرس على إيجاد حلقات الارتباط دليل على قابليته في التدريس . وحيث أن الارتباط يزيد في فهم معاني الموضوع زيادة كبيرة فإنه يكون في الطالب ولعاً يدفعه إلى ربط المواد الجديدة بالقديمية ، مما يسهل عملية انتقال التدريب بالارتباط أو الاعمام والتطبيق . ويستعمل المربون أحياناً كلمة اتحاد Fuslon في العلوم الاجتماعية لتخطي الحدود المضرورة حول المواضيع ، وتأسيس علاقات وثيقة بينها لادراك قضية من القضايا أو مشكلة من المشاكل . أما كلمة التوحيد Integration فيستعملها المربون للدلالة على العمليات التي تحدث في عقل الانسان حينما ينصرف إلى تأسيس علاقات بين الحقائق والمبادئ .

وضعنا في العراق

فما الطريق الذي يجب أن نسلكه في وضع مناهجنا بعد أن بينا الشيء الكثير عن المنهج العام ، والمنهج الاعدادي والمنهج المتنوع ؟ إننا ولا شك

نواجه مشكلة كبيرة في إدارة مدارسنا الثانوية ووضعها على أسس صحيحة ،
وتعترضنا صعوبات كثيرة لا نستطيع التغلب عليها بسهولة . فنحن نريد من
وجهاء شبابنا وشوابنا ثقافة عامة وتساعدهم على فهم مشاكلهم الأساسية ، ونسند
حاجاتهم العاجلة والآجلة ، ونريد أن نضمن لهم من جهة أخرى دراسة عالية
حتى اذا ما تخرجوا من المدرسة الثانوية استطاعوا مواصلة دراساتهم بسهولة ،
ونريد ان نراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم ، وندرس أولادهم ونلبي
رغبتهم في التخصص . نعم نريد أن نعمل هذا وغير هذا ونحن نعلم أن المنهج
المتنوع يحتاج إلى مدرسين ومختبرات ومدارس أكثر من المدرسين الموجودين
ومن المختبرات والمدارس الموجودة في الوقت الحاضر . إن تطبيق المنهج المتنوع
يتوقف بالدرجة الاولى على قابلية العراق المالية . فهل نستطيع أن نفعل ذلك في
الوقت الحاضر ؟

لو دققنا ملياً في منهج الدراسة الثانوية لوجدنا أن الدراسة « المتوسطة »
دراسة « عامة » يشترك فيها جميع الطلاب ومنهجها « عاماً » وأن الدراسة
« الاعدادية » دراسة « اختصاصية » نظرية فيها إرهاق لا كثرة الطلاب
والطالبات . وحتى الدراسة المتوسطة العامة ليست ثقافية بالمعنى المطلوب ، وإنما
هي دراسة نظرية يشترك فيها جميع الطلاب .

أما الدراسة الاعدادية « الاختصاصية » فلا تتوافر فيها عوامل
الاختصاص الصحيح ولا الثقافة العامة ، كما لا تراعى فيها القابليات . فالدروس
كلها الثوابت الازلامية ، ولا توجد فيها مختارات من الدروس . والحقيقة ان
مدرستنا الثانوية مدرسة « إعدادية » فقط .

مصادر البحث الرئيسية

- ١ — بول منرو : لجنة الكشف التهديبي - مطبعة الحكومة ١٩٣٢ .
 - ٢ — جون ديوى : الديمقراطية والتربية - ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل - القاهرة ١٩٤٦ .
 - ٣ — اطع الحصرى : آراء وأحاديث فى التربية والتعليم - القاهرة ١٩٤٤ .
- الانكليزية :

- 1 — Briggs, T., Secondary Education
- 2 — Cox, F.W.L., and Long, F.E.L.; Principles of Secondary Education .
- 3 — Douglass, A., Modern Secondary Education .
- 4 — Inglis, A., Principles of Secondary Education
- 5 — Mursell, James . the Psychology of Secondary School Teaching .

المدرس الثانوى

ما من نظرية ، أو خطة ، أو مشكلة تربوية قد أشرنا إليها أثناء دراستنا لأصول التربية الثانوية إلا ويتوقف تحقيقها ، وتطبيقها ، وحلها على المدرس الثانوى أولاً ، وعلى غيره ثانياً . « فكلما يكون المدرس تكون المدرسة » وما من نهضة ثقافية واجتماعية وسياسية نتوخاها شعبنا العراقي وامتنا العربية إلا وتقوم دعائمها الاساسية على أكتاف المدرسين والمدرسات . فكلما تكون المدرسة تكون الامة .

ولقد أدرك « الفلاسفة » ورجال الدين والمصلحون ورجال السياسة أن تقدم الامة ، ورقعها ، واستقرار النظام فيها ، يتوقف على المدرسين ، وان مهنة التدريس لا توازيها مهنة أخرى في الاهمية والخطورة . فالمدرس هو الذى « يعد الجيل المقبل ، ويشكل تفكيره وسلوكه ، ويهذب وجدانه ، ويوجه ثقافته ونظريته إلى الحياة ، ويشربه انمثل العليا التى يجب أن يعمل لها ، ويحميها من أجلها ، يورثه خير ما فى الماضى من تراث ، ويحثه على الزيادة عليه وترقيته ، فيبنيه مستقبل الامة ، بل مستقبل الانسانية كلها ، يصوغه ويوجهه نحو ما ينبغى . » (١) فالمدرس الصالح مرب أولاً ، ومدرس ثانياً . وهو « انسان » و « مواطن » و « فيلسوف » ، و « عالم » ، و « فنان » .

(١) أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس ، ج ١ ، صفحة ١٤٣ ، القاهرة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ .

فإذا كانت مهنة التعليم تتطلب فيلسوفاً وفناناً وعالمًا يتحمل هذه التبعات الوطنية والقومية ، وإذا كانت دعائم الحياة الاجتماعية تستقر على المثل العليا والمواقف التي يتخذها المواطنون ، والوظائف التي يقومون بها ، وإذا كانت المدرسة هو القوة الفعالة الحركية في البعث والتجديد والاستقرار ، على أساس من العلم والاخلاق والوطنية ، فهل دخلتم دار المعلمين العالية وفي نفوسكم هذه الاماني الجسام ، وانتمسيتم الى مهنة التعليم وأنتم تريدون أن تؤدوا هذه الرسالة وهل تعتقدون انكم ستكونون سعداء في مهنتكم المتوقعة ؟ وإنكم تملكون من الصفات ما تجعل نجاحكم فيها مضموناً ؟

إذا أردنا أن نحلل الاسباب التي جعلتكم تلتحقون بدار المعلمين العالية ، والدوافع التي جاءت بكم اليها فنستطيع أن نحلل الاسباب والدوافع التي حفزت غيركم من الطلاب في دخول دور المعلمين ، وفي أقطار أخرى مع مراعاة الاحوال والظروف . ففي ذلك عون على ما نرجو وما نريد .

فلقد قام أحد المربين الامريكين - وأسمه كوفمان Goffman بدراسة شاملة ، فتوصل إلى أن الدوافع الاقتصادية هو الدافع الأساسي الذي يدعو الطلاب أن يلتحقوا في كليات المعلمين . وهذا ما تذهب اليه أكثر الدراسات الأخرى . وليس في ذلك عيب . فالمدرس ، كغيره من الناس ، يريد أن يضمن لنفسه استقلالاً اقتصادياً ، ودخلاً متوسطاً ، ويريد أن يصطفى أصدقاءً ، ويحسب في عداد الطبقة المثقفة ، ويريد أن يساعد ذويہ . . . إلى غير ذلك مما نرجو ، ومما يريد . والعامل « الشخصى » يؤثر تأثيراً مهماً في اصطفاة أية مهنة من المهن . وإذا انعدم فقد التعليم قسماً كثيراً من قوته الحركية الاستمرارية . وحينما ينتسب الطالب إلى مهنة من المهن فإنه يضع الاهداف القريبة قبل الاهداف البعيدة ، ثم يدرك رويداً رويداً أن استمراره في المهنة يتوقف على

أدراك الاهداف البعيدة العامة قبل كل شيء . بل لعلنا نعلم أنها مثلا انه
 لا يمكن أن أراني مكابراً إذا قلت : إنكم قد دختمت دار المعلمين العالية لاسباب
 اقتصادية ، وثقافية ، ووظيفية ، وقومية . فأنتم تريدون أن تضمنوا لكم ولدوكم
 دخلا سنوياً ثابتاً معتدلاً - وهذا حسن وشيء طبيعي . وأنتم تريدون أن
 تحصلوا على ثقافة عالية تمكنكم من فهم أنفسكم ومجتمعكم - وهذا شيء
 ضروري . وأنتم تريدون أن تخدموا بلادكم وامتكم ، وتسامحوا في بعضها
 السياسي والثقافي والاقتصادي - وهذه إحدى واجباتكم الوطنية والقومية .
 ولا أراني مغالطاً إذا قلت : إن هذه الاسباب قد تنزاح بعضها مع بعض ،
 وتتقدم الواحدة على الأخرى كلها أكتسبتم خبرة جديدة ، فأما أن تجعلكم
 « مثاليين » أو « ماديين » أو لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء . بل ربما كان
 وأريدكم أن تدر كوا أن مهنة التعليم مهنة شاقة ، لا تكسب صاحبها غنى
 ولا جاهاً ، وإنما تكسبه شرفاً وذكراً . و « ليس يصلح للتعليم » ، كما يقول
 الاستاذ أحمد أمين : « من طلب بتعليمه الغنى والجاه ، وليس يصلح له كذلك
 من سددت في وجهه طرق الكسب الأخرى ، ثم رأى أن باب التعليم وحده
 هو المفتوح أمامه ، فدخله مرغماً ، إنما يصلح للتعليم من كان يرى - بحكم
 طبيعته ومزاجه - أن لذة التعليم تفوق كل لذة ، وأنه سعيد باحترافه التعليم ،
 وأن ما يجده من لذة في حرفته يعوض ما يجده من ضيق في رزقه وضالة في
 جاهه ، وإلا كانت حرفة التعليم عذاباً ، وكل درس يؤديه ألماً يمتد بامتداد
 الدرس ، وكل فترة من الزمن بين درسين أنيننا من الدرس الماضي ، واشفاقاً من
 الدرس القادم ، وكل ساعات فراغه شكوى من الزمان أن رماه بحرفة التعليم ،
 وسباً للقدر أن يبله بهذا البلاء المبين . « فلا يقاس نجاحكم في مهنة التعليم بمقدار
 رواتبكم ، وإنما بمقدار ما تحييون في نفوس طلابكم من أخلاق ووطنية وعلم .

إلى هذا يستند نجاحكم وبتوقف عليه مستقبل أمتكم . ولا تكونوا «مرتزقة» بل كونوا أصحاب «رسالة» ، فإن الارتزاق عاب ، وتبليغ الرسالة محمود . ولقد أعرب الأستاذ وليم فيلبس أحد أساتذة جامعة ييل الأمريكية عن هذه الروح السامية حينما قال : «التكسب بالتعليم خير من التكسب بأية مهنة أخرى . وليس التعليم عملاً ومهنة وطنية ووظيفة وجهاداً حسب ، وإنما هو هوى في النفس . أننى أحب أن اعلم كما يحب المصور أن يرسم ، وكما يحب الموسيقار أن يعزف ، وكما يحب المغنى أن يطرب ، وكما يود الرجل القوى أن يتسابق . والتعليم فن - وفن عظيم جداً . وليس من السهل أن يلم به كل انسان . فقد يقضى الرجل عمره فيه ولا يدرك منه الا أخطاءه ونواقصه الشخصية ، والا ابتعاده عن المثال الذى أراد تحقيقه . وكذلك قل عن المرأة . أن أسمى هدف أريد له لنفسى وأفضى فيه أياى السعيدة هو أن أصبح مدرساً قديراً كما يود كل ماهر أن يكون مهندساً قديراً ، وكما يود كل شاعر أن يصل إلى مرحلة السكال فى شعره . » (١)

صفات المدرس

وإن شخصاً هذا عمله وجب على الدولة أن تحسن اختياره وإعداده ورعايته . و « إن الشعب الذى يريد أن ينشئ جيلاً صالحاً خليق قبل كل شئ . بأن يفكر فى المعلمين الذين ينشئون له هذا الجيل . » كما يقول الدكتور طه حسين . (٢)

(1) Burton, W., An Introduction to Education, p. 670.

ولقد قال الأستاذ بالمر ، أحد أساتذة جامعة هارفارد مرة :

ليس من العدل أن تدفع لى جامعة هارفارد راتباً شهرياً على وظيفة أنا مستعد كل الاستعداد أن أدفع راتباً عليها لما فيها من شرف وجاه . هذه الوظيفة هى تدريس الشباب .

(٢) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، صفحة ١٠٦

فالتعليم وظيفة اجتماعية خطيرة تتطلب من صاحبها نبلا في القصد ، وترفعاً عن المادة ، وسموآ في الوطنية ، وتوغلاً في الانسانية . والمدرسون « عنوان الامة ، ومظهر ضميرها أو قوتها في عقلها وقلبها وخلقها .. » ، وهم لمشئو الجيل ، وباعثو الحياة « وعدتها في سرائها وضرأها . ومن أجل هذا وغير هذا يتطلب التعليم شاباً واسع الثقافة ، عارفاً بنفسيات المتعلمين غزير المادة ، بعيد المرى ، قوى الشخصية ، جم الحيوية .

والتعليم « مهنة » . وكل مهنة لا بد وأن تتميز بالصفات الآتية :
أولاً — إنها تلازم الانسان ويلازمها ، ويكتسب بها ، وينمو فيها .
ثانياً — إنها تضع « المصلحة العامة » فوق المصلحة الشخصية — فوق الكسب المادى ، والشخصى .

ثالثاً — إنها تستلزم معايير عالية في الشخصية والاخلاق .
رابعاً — إنها تعتمد على المعرفة (العلم والفلسفة والمهارة (الفن) .
خامساً — إنها تحتاج إلى إعداد متواصل في مدارس مهنية لكسب هذه المعرفة ، وهذه المهارة .

سادساً — إنها تدعو صاحبها على البقاء فيها والملازمة لها بمقدار ما يناله من منزلة رفيعة عند أصدقائه والناس .

هذه هى الخصائص العامة التى ينبغى أن تتوافر فى كل مهنة . وهى لا تخرج عن كونها علاقات مهنية عامة أساسية تنظمها معايير خلقية ، وروابط مسلكية خاصة . ويتوقف نجاح المدرس عادة على (١) شخصيته و (٢) كفاءته المهنية و (٣) ثقافته العامة .

عكف كثير من المربين على دراسة « الصفات الشخصية » التي ينبغي أن تتوافر في كل مدرس بحيث تصلح أن تكون معياراً لدراسة شخصيات أخرى . والدراسات وإن كانت متنوعة ، و « الصفات الشخصية » وإن كانت متداخلة وكثيرة إلا أنها تنحصر في مجموعة مترابطة من القيم الأخلاقية والصفات الجسمية لا تستقيم أحدهما إلا بالآخرى . فمن هذه الصفات : (١) انفاة المظهر الخارجى ، على أن لا يكون المدرس « كثير التأنق في ملبسه ، أو شديد الإهمال له . » ، و (٢) جمال الصوت ، فينبغي « أن يكون صوت المدرس معتدلاً ، لا بالاج ، ولا بالاجش ، لا هو بالعالمى الصارخ ، ولا بالخافت غير المسموع كما يجب أن يكون لسانه سهلاً ، لا لكمة فيه ، ولا تعقيد ، خالياً من كل عيب في النطق والابانة ، وحسن التعبير عن الآراء والخواطر . » (١) ، (٣) والصحة الجيدة ، فمن كان معتل الجسم ، قليل الحيوية أوحى إلى طلابه تراخياً وضعفاً ومسكناً . ومن كان مشوهاً عافه الطلاب واستعابوه ، وصار موضع سخريتهم . (٤) روح الفكاهة ، فإن اتزان المدرس وجده لا تمنعانه من أن يكون حلو الحديث ، خفيف الروح ، يغماكه طلابه ويمازحهم حيث يستدعى المقام المزاح . وإن من المربين من يجعل روح الفكاهة من أهم صفات المدرس . وينبغي أن لا يكثر من المزاح ويعتاده . فقد يحجر الطلاب عليه ، ويقل احترامهم له ، وتزول هيئته من نفوسهم ، وتصبح دروسه مزاحاً وهرجاً . (٢) و (٥) الحزم والسياسة ، ويواجه المدرس في كل يوم دراسي

(١) . أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس ، ج ١ ، صفحة ١٦٠ ،

القاهرة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧

(٢) (المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٥٢)

عقبات حجة ، ومشاكل كثيرة تحتاج إلى تدبير ، وحزم ، وحسن تصرف ، وسعة في الحياة . ومن الحزم والكياسة واللباقة أن يصرف المدرس أموره ، ويعالج مشاكله دون أن ينفر منه طلابه ، ودون أن يقسو عليهم ، وبعبارة أخرى ينبغي أن يكون ليناً من غير ضعف ، وشديداً من غير عنف . (٦) وأن يكون حليماً صبوراً ، و (٧) مجدداً ومخلصاً ومستقيماً في عمله و (٨) وأن يكون حسن المعاشرة وتعاوناً مع غيره .

وقد أوصى الاستاذ باكلي في كتابه « طرق التدريس المقتنة » Standard Practices in Teaching ما يأتي :

كن خفيف الروح ، عطوفاً على طلابك ، زاجراً نفسك ، عادلاً في معاملاتك ، متزناً في تصرفاتك ، وكن باشاً ، وحافظ على صحتك وقيافتك ، وكن صبوراً حليماً ، واثقاً بنفسك ، وقوم صوتك واصلحه ، ولا تقحم نفسك في شيء يزيرك .

ثانياً — الكفاءة المهنية :

وتتحقق الكفاءة المهنية بما يأتي :

أ — أن يلم المدرس بمادته الماماً جيداً .

ب — وأن يعرف نفسيات الطلاب واولاعهم وحاجاتهم .

ج — وأن يتدرب تدريباً فنياً كافياً .

د — وأن يتخذ لنفسه فلسفة تربوية ومثلاً أعلى في الحياة ؟

أ — الامام بالمادة : وينبغي أن يلم المدرس بمادته الماماً كافياً ،

وأن يكون قادراً على أن يختار منها ما يراه مناسباً وقابلياً للطلاب ، وأن لا

يكتفى بحصوله المدرسي من المادة ، بل عليه أن يواصل نموه ويزداد

علماً وثقافة .

ب — معرفة نفسيات المتعلمين : ويتناول هذا الاعداد ناحيتين :
 ناحية عملية تطبيقية عن طريق المشاهدات والدراسات النفسية ، وناحية نظرية
 عن طريق دراسة علم نفس الطفولة ، وعلم النفس العام ، وعلم النفس التربوي ،
 وعلم الاجتماع ، والتعليم الثانوي ، وفلسفة التربية .

ج — التدريس الفنى : ويتناول ناحيتين أيضاً : الناحية النظرية التى
 تتم عن طريق أصول التدريس ، والناحية العملية التى تستلزم تدريباً عملياً على
 التدريس فى المدارس الثانوية .

وإن من مميزات الكفاءة المهنية أن يبرع المدرس فى فن أصول التدريس
 وفى إدارة الصف ، فلا يطبق المبادئ والقواعد العامة تطبيقاً حرفياً ، ويحسبها
 آيات منزلات . وإنما ينبغى أن يكون « مرناً » ، وأن يفكر فى الموضوع ويضع
 خطة له وفق ما يحسبه نافعا . إذ أن نجاح أية طريقة من طرق التدريس يتوقف على
 مدى تطبيقها والاستفادة منها ، لا على بهرجتها النظرية .

وعلى المدرس أن يتقن تطبيق الاعمال الرتيبة فى صفه ، اقتصاداً فى
 الوقت والجهد ، ولا سيما إذا ما دخل الصف لأول مرة ، فيعود طلابه مثلاً النظام
 والانتظام فى دخول الصف والخروج منه ، وفى جمع الوظائف البيتية أو توزيعها ،
 ويحسن توجيه الاسئلة ، وغير ذلك من الامور الرتيبة . ويوصى الاستاذ باكلى
 أن يبدأ المدرس درسه بداية جديدة ، وأن يجلس طلابه فى محلات خاصة داخل
 الصف ، وأن يترك انطبعا حسنا فى نفوسهم فى أول الامر ، وأن يتجنب
 التهديد ، وأن لا يجعل الوظائف البيتية عقوبات مدرسية . وعليه أن يعلم أن
 الشئ خير من العقاب ، وأن الطالب المغمور فى عمله قل أن يحل بالنظام .
 فالشيطان — كما يقول الاوربيون — يعد الايدى العاطلة بالشر .

د — فلسفة تربوية ومثل العليا : ولا بد للمدرس من فلسفة تربوية واضحة

تتصل بطبيعة الفرد والدولة ، ونحاول أن تربط بينهما ربطاً واقعياً محكماً ، لا
 جدلياً نظرياً . ثم لا بد له من مثل عليا يتعلق بها ويتعشقها ، ومن مواقف
 مهنية تحدد علاقته بغيره من المدرسين وتنظمها . ولا شك في « ان انماء الانسان
 إلى مهنة كبيرة وشعوره بهذا الانماء ، وإدراكه بأنه يؤدي خدمة جليلة يبعثان
 في أعماله حماسة تقوده إلى معرفة خطورة رسالة التعليم . ويتكون هذا الموقف
 حينما يفهم المدرس المراحل التي قطعتها التربية في تقدمها ، والمنزلة التي تتمتع
 بها في مدينتنا الحديثة . ولعل من أهم ما تمتاز به الامة المثقفة عن الامة
 الجاهلة هو أن الاولى قد اتبعت سياسة « المدرسة العامة » . كما وأن أحسن
 دليل على مدى تقدم أمة من الامة اليوم هو نسبة عدد المتعلمين فيها » (١)
 ونمو المدرس في مهنته بعد تخرجه من دواعي نجاحه وغبطته . فينبغي
 أن ينمو نمواً مطرداً في مادته ، وفي « فنه » ، وأن يجرب ويقترح ، ويكون
 رأياً عاماً مهنيًا ، وأن يتابع الذمير والمجلات المهنية ويشترك فيها ويساهم بها ،
 ومن المجلات العربية التي يستطيع أن يستفيد منها ويراسلها هي : مجلة « المعلم
 الجديد » التي تصدرها وزارة المعارف العراقية ، و « مجلة التربية الحديثة » التي
 تصدرها الجامعة الامريكية في القاهرة ومجلة « المعلم العربي » التي تصدر في
 دمشق ، و « مجلة علم النفس » التي تصدرها جماعة علم النفس التكاملي في
 القاهرة ، و « صحيفة التربية » التي تصدر في القاهرة .

ومهنة التعليم تنطوي - كغيرها من المهن - على معايير أخلاقية .
 فالمدرسون والطلاب ومديرو المدارس والمفتشون والاداريون تربطهم علاقات
 رسمية وأجتماعية . فمن المستلزمات الادبية أن يحتفظ المدرس بما يعرفه عن
 الطلاب ويعده سرّاً ، وأن يتعاون مع مدير المدرسة والمدرسين تعاوناً كلياً

(1) Bagley, W. C., and Macdonald, M. E., Standard
 Practices in Teaching, p. 10., New York, 1932

ويعده واجبا ، وأن لا يتخطى مرجعه الرسمي المباشر ويحسبه عابا ، وأن يحضر الاجتماعات التي يدعى إليها ، وأن يتجنب المشادة السياسية والدينية داخل الصف .

ومن المربين من يرى أن العلاقات المهنية ينبغي أن ينظمها قانون أخلاق كما يفعل الأطباء . فقد وضع هؤلاء لهم قانونا أخلاقيا يرتبطون به مستمداً من « قسم أيبقور » Oath of Hippocrates الطبيب اليوناني الذي عاش في القرن الرابع قبل الميلاد . فهل يحتاج المعلمون في العراق قسماً كهذا ؟ إن طبيعة مهنة التعليم تختلف عن المهن الأخرى . ففي سلك التعليم آلاف المدرسين . وقد يكون من بينهم من لم ينضجوا بعد ، ولم يدربوا تدريباً كافياً على مهنة التعليم ، ولم يدركوا أهميتها في كيان المجتمع وتقدمه . أضف إلى هذا أن المدرس يختلف عن أصحاب المهن الأخرى ، كالأطباء والمحامين والمهندسين ، ويرتبط بالدولة ، ويخدم في أكثر الأحيان مصالحها ، ويتناول مرتبه منها ، ويردعه قانون الانضباط موظفي الدولة . فينبغي أن لا يقارن المدرس مع الطبيب أو التاجر أو المحامي ، وإنما مع الجندي .

ولقد وضعت بعض الولايات الأمريكية قانوناً أخلاقياً ينظم سلوك المدرسين ، ويضبط علاقاتهم ، نظرآ لأنهم ليسوا « موظفين » بل مستخدمين . ولما لم يكن شاملاً عاماً ، فقد فكرت « رابطة التربية القومية » N.E.A. أن تضع غيره ، فوضعت سنة ١٩٢٩ قانوناً أخلاقياً احتوى ثلاث مواد أساسية . ومما جاء في الأسباب الموجبة ما يأتي :

« كما يدرك المدرسون أهداف التربية إدراكاً تاماً ، وكما فعلي من شأن مهنة التعليم ، وكما يعرف المدرسون ما الذي يعد سلوكاً مرضياً وما لا يعد ،

وكما تنتظم مهنتهم معايير خلقية راقية وضمت رابطة التربية القومية هذا
القانون الاخلاقي ١٠٠٠
ثالثاً — الثقافة العامة :

يتفق عامة المربين على انه كلما ازداد محصول المدرسين من الثقافة العامة ،
اتسعت نظرهم إلى الحياة ، واختاروا لانفسهم « فلسفة اجتماعية » تمتد جذورها
في مقوماتهم الثقافية الاصيلية ، وتتصل أطرافها بالتيارات الفكرية الحديثة ،
وكانوا أكفاء في اعمالهم ، أمناء في تأدية رسالتهم . ولا ينال المدرسون
هذه « الثقافة العامة » بقراءة الكتب حسب ، وإنما يذبغي أن تتعدى إلى
الاسفار ، وإلى وضع دراسات عملية وإلى معرفة مشاكل شعبنا الاساسية ،
معرفة تنم عن إدراك وروية . فمن صفات الرجل « المثقف » أن يعرف مثلاً
طبيعة تكوين مجتمعه العراقي وأمة العربية ، وأن يعرف ثروات بلاده الطبيعية
واقصادياتها وتجارتها ، وأن يعرف مشاكلها الداخلية وعلاقاتها الخارجية ، وأن
يتابع التطورات الفكرية والسياسية في العالم ويدرس آثارها في بلاده ، وأن
يعرف لغته القومية ، وتأريخه القومي ، وتراثه الادبي معرفة تتعدى حدود
البسائط والاوليات إلى الجزئيات والاسكليات . ومن صفات الرجل المثقف أن
يكون واسع الفكر ، رحب الصدر ، فيقبل الآراء الجديدة بعد تمحيصها
وتقليبها . وإذا كانت سمة الفكر فضيلة من الفضائل فينبغي أن يكون العقل
قادراً على أن يتلقى الآراء فينتقيها إن كانت نافعة ، ويتلقاها ويقتصرها إن
كانت ضارة .

ومن صفات الرجل المثقف أيضاً أن يعترف بتقصيره . فإذا سئل عما
يجهل فعليه أن يعلن عما لا يعرف ، ولا يتردد ، ويقول للطالب ، لا أعرف
جواباً عن سؤالك ، وسأحاول أن أعرف ذلك وأفكر . ويستطيع أن يطلب من

السائل نفسه أن يبحث عن الجواب بعد أن يرشده إلى احدى المصادر ، ويرجوه أن يطلع صفه عليه . حتى أن الاستاذ باكملي يقول : إن اعتراف الانسان بجهله ساوى له ، وقد يسىء اليه هذا الاعتراف ويضر به إن تكرر ، إلا أنه يخاطر الانسان بسمعه ، ولا يكن « بلافا » .

* * *

وقبل أن نتم موضوعنا نختتمه بتعليق الاستاذ ستيفن كولفن حول قابليات المدرس وخصائصه ، فقد جاء تعليقه جامعاً :

« ينبغى أن يكون المدرس قويم الاخلاق ، عظيم الذكاء ، واهلاً للتعليم ، وينبغى أن يعد اعداداً مهنيًا وثقافياً واختصاصياً تاماً ، وأن يدرّب تدرّباً فنياً كافياً ، وأن يكون مجرباً ، وقادراً على أن يسيطر على طلابه ، وأن تكون شخصيته قوية تتدفق حيوية ونشاطاً على أن تحتفظ بتوازنها ، وينبغى أن يكون شغوفاً بطلابه كل الشغف ، صبوراً ، لين الجانب ، رقيق الحاشية ، حسن الطوية ، على أن يحافظ على اتزانهم ووقاره ، وينبغى أن يكون متفائلاً ، وقادراً على أن يبعث في طلابه الرغبة والشوق ، وأن يكون عدلاً ، لا يفرق بين طالب وآخر ، وأن يعرف عنه طلابه ذلك ، وينبغى أن يكون مطرد المواقف ، لا يتقلب من حين إلى آخر ، وأن يكون صريحاً ، بعيداً عن الرياء والخداع ، وأن يكون مرحاً ، فكها ، باشاً واخيراً ينبغى أن تحدوه مثل عليا شخصية ومهنية تستند إلى معايير أخلاقية ، تدفعه إلى تحقيق غايته ولعله لا يوجد مدرس يتصف بهذه الصفات جماء ، غير أنه لا ينجح مدرس في تأدية رسالته التعليمية إلا إذا ألم بعدد كبير منها ، أو باقلها ، واحسنها فأداة » (١)

مراجع البحث الادبي

- ١ — امين مرسى قنديل : اصول التربية وفن التدريس ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ، القاهرة . في هذا الكتاب فصل قيم عن المدرس .
- ٢ — طه حسين : مستقبل الثقافة في مصر ، ١٩٣٨ ، القاهرة . في هذا الكتاب انتقادات نافذة لمشاكل التعليم في مصر ، وتوجيهات وتوصيات كثيرة ، تغلب عليها المسحة الادبية اكثر من المسحة الفنية ولاسكنها انتقادات صائبة .

٣ — عبدالعزيز القوصى : اسس الصحة النفسية ، الفصل الثانى عشر .

4 — Bagley, W. C., and Macdonald, M.E., Standard Practices in Teaching, New York, 1932

5 — Burton, W., An Introduction to Education.

6 — Colvin, S.S., An Introduction to High School Teaching, New York, 1931

مراجع وبالمحمد الحسني

- ١ - أمين مرسي قنديل : أصول التربية وفن التدريس ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ، القاهرة . مطبوعات مكتب فني عن المدرس .
- ٢ - ساطع حسين : مستقبل الثقافة في مصر ، ١٩٣٨ ، القاهرة .
- في هذا الكتاب انتقاداً لانتقال تعليمات التعليم في مصر ، ووجهات وتوصيات كثيرة ، نطلب عليها المصحة الإديبة أكثر من السعة الفنية ولكننا انتقادات صائبة .
- ولما نفيقتنا رضاءاً

٣ - عبدالمعز القوصي : أسس الصحة النفسية ، الفصل الثاني عشر .

4 — Bagley, W. C. and McDonald, M.E., Standard Practices in Teaching, New York, 1932

5 — Burton, W., An Introduction to Education.

6 — Colvin, E.S., An Introduction to High School Teaching, New York, 1931

مقضايا التعليم الثانوي

تزداد مشاكل التعليم الثانوي في العراق سنة بعد أخرى ، نظراً لازدياد عدد الطلاب والطالبات زيادة مطردة وتظهر هذه المشاكل -سافرة حينما تتلاقى النواحي النظرية بالعملية وتحتمد ، وتضطرم في قضايا جوهرية تتعلق في صميم الدراسة الثانوية . وهذه المشاكل أو القضايا التي سنتطرق إلى قسم منها تختلف عن المشاكل الادارية الاخرى اختلافاً كلياً ، لانها تمس سياسة التعليم الثانوي العامة ممساً مباشراً ، هذه السياسة التي تتكون من اضطراب الآراء والاساليب المتبعة بعضها مع بعض . وحينما ندرس هذه القضايا ونفترض حلولاً لها فإتينا سوف نفعل ذلك لا في ضوء الحقائق التربوية بل في ضوء السياسة العامة الواقعية التي تمس حياتنا الاجتماعية على اختلاف وجوها وتعدد أشكالها فمن القضايا التي سنعالجها قضية سياسة القبول ، والسياسة والتعليم ، والتعليم المهني ، والاعداد والتثقيف العام . ومن القضايا التي ينبغي أن نفكر فيها هي : المدارس الاهلية والاجنبية (١) ، والتعليم الثانوي المختلط ، والفتوة والتدريب العسكري .

سَيَاسَةُ الْقَبُولِ

(١)

« هل يجب أن يدخل جميع المراهقين الاسوياء مدرسة ثانوية مجانية ، أو ينبغي أن يقتصر ذلك على نخبة صالحة منهم ؟ »

كان التعليم الثانوي والعالي في أوروبا وفقاً على الطبقات البورجوازية تتوارثه جيلاً بعد جيل . ولم يكن للطبقات الدنيا نصيب منه إلا فيما شذوذ ونذر . وقد استمرت تستأثر به مدة من الزمن طويلة ، فأنحصرت الثقافة والقيادة فيها ، غير أنها لم تستطع أن تحرم غيرها لذّة التمتع به ، فساعدت - بصورة غير مباشرة - على خلق وعي اجتماعي وسياسي بين الطبقات العاملة والزراعة أدى إلى المطالبة بتوسيع فرص التعليم الثانوي . فلم تعد جماهير الشعب تقنع بالتعليم الابتدائي وحده هذا التعليم الذي لم يكن باستطاعتها أن تتعدى حدوده وتنال قسطاً من غيره الا نادراً . فقد كانت الطبقات البورجوازية تعتقد أن إفساح المجال امام عامة الناس لان يتعلموا تعليماً ثانوياً يؤدي حتماً إلى الاخلال بالتوازن الطبقي ، وأخيراً بنفوذهم ومصالحهم . وعليه فقد كانوا يقاومون كل حركة ترمي إلى توسيع فرص التعليم الثانوي بين سواد الشعب . إلا ان ازدياد الوعي القومي ، وتبدل مفهوم الديمقراطية ، وكفاح الطبقات الدنيا المتواصل في سبيل مصالحها الاقتصادية وحقوقها السياسية والاجتماعية طوال القرن الاخير ادى - إلى اشراكها في نعم التعليم الثانوي . فلما فتحت المدارس الثانوية ابوابها ازداد اقبال الناس

عليها ، وتقدم التعليم الثانوى تقدماً محسوساً فى كل البلاد الاوربية وازدادت العناية به ، وصار الناس ينظرون اليه من حيث هو تربية دور « المراهقة » كما أن التعليم الابتدائى هو تربية دور الطفولة . وصاروا يمتقدون بضرورة اطلاق قوى المراهق وتنظيم مثله العليا ومواقفه وتوجيهها توجيهاً اجتماعياً بالتربية الحققة

لقد أخذت كثير من اقطار العالم اليوم تفكر تفكيراً جديداً فى ضرورة إعمام فرص التعليم الثانوى على جميع المراهقين والمراهقات تطبيقاً لمبدأ « تكافؤ الفرص التعليمية » الذى تسعى اليه الديمقراطية الصحيحة . وقد استطاعت بعضها ومن ضمنها الولايات المتحدة الاميركية والاتحاد السوفياتى أن تدخل تقريباً جميع المراهقين والمراهقات مدارس ثانوية متنوعة مجانية . وقد أدى موضوع إعمام فرص التعليم الثانوى إلى بحث قضية أساسية مهمة وهى : هل التعليم الثانوى « امتياز » يتمتع به أصحاب المواهب والقابليات الخاصة من الطلاب والطالبات مهما كانت جذورهم الاجتماعية كما هو الامر فى المانية وانكلترة وفرنسة مثلاً ، أو انه « حق » يجب أن يمارسه جميع المراهقين مهما كانت مستوياتهم العقلية وجذورهم الاجتماعية كما فى الولايات المتحدة وقد ظهرت فى العراق بوادر هذا الانقسام . فمنهم من يريد أن « تفتح » أبواب المدارس الثانوية أمام كل طالب وطالبة ، ومنهم من يريد أن « توصد » بوجه بعض الطلاب والطالبات . ومعنى ذلك ان بعضهم يريد اتباع « سياسة الباب المفتوح » فى القبول فىكون التعليم الثانوى حقاً عاماً ، وآخرون يريدون إتباع سياسة الباب « الموحد » فى القبول فىكون التعليم الثانوى « انتقائياً » وسنذكر الحجج التى يقدمها كل فريق ، وبعد ذلك نستعرض وضعنا فى العراق فى ضوء هذه الادلة والبراهين :

زيادة عدد المدارس الثانوية (الإعدادية والمتوسطة) وطايرها

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد المدرسين	عدد الطلاب
٢٠ - ٢١	٣	٣٤	١١٠
٢١ - ٢٢	٤	٣٧	٢٢٩
٢٢ - ٢٣	٤	٤٩	٢٤٣
٢٣ - ٢٤	٤	٣١	٣٣٣
٢٤ - ٢٥	٤	٤٦	٤٠٥
٢٥ - ٢٦	٥	٥٦	٥٨٣
٢٦ - ٢٧	٨	٧٨	٧٢٩
٢٧ - ٢٨	١١	١٠٢	١٠٨٦
٢٨ - ٢٩	١٣	١٣٣	١٣٢٤
٢٩ - ٣٠	١٥	١٣٠	١٣٩٠
٣٠ - ٣١	١٩	١٢٩	٢٠٨٢
٣١ - ٣٢	٢٢	١٦٦	٢٨٢٨
٣٢ - ٣٣	٢١	١٧٩	٣٤٤٤
٣٣ - ٣٤	٣٢	٢١١	٣٧٩١
٣٤ - ٣٥	٣٣	٢٢٤	٤٦٥٩
٣٥ - ٣٦	٣٤	٢٤٠	٦١٣٨
٣٦ - ٣٧	٤٥	٢٤٨	٧٩٠٤
٣٧ - ٣٨	٥٦	٣٣٥	١٠٧٥٥
٣٨ - ٣٩	٦٨	٤٥٠	١٣٦٣١
٣٩ - ٤٠	٦٠	٤٩٥	١٣٩٥٩
٤٠ - ٤١	٥٦	٤٢٢	١٣٩٦٩
٤١ - ٤٢	٥٨	٤٣٥	١٢٩٢٦
٤٢ - ٤٣	٦٠	٤٧١	١١١٩١
٤٣ - ٤٤	٦٧	٤٩٠	١١١٢٨
٤٤ - ٤٥	٧١	٥٣٩	١١٣٠٩
٤٥ - ٤٦	٧٨	٥٩٢	١٢١٧٣
٤٦ - ٤٧	٨٣	٦٦٩	١٣٧٨٣
٤٧ - ٤٨	٨٧	٧٠٥	١٤٦٨٨

ويتمسك هؤلاء بالحجج الآتية :

١ — تستهدف الديمقراطية تحقيق « المساواة » بين الناس ، لا فرق بين غنيهم وفقيرهم صغيرهم وكبيرهم ، وعليه فلا بد من تعميم فرص التعليم وتطبيق مبدأ « تكافؤ الفرص التعليمية » على جميع الفتيان والفتيات الاسوياء الذين هم في سن الدراسة الثانوية. فالعدل الاجتماعي لا يتحقق إلا إذا أخذ الناس نصيبهم منه ، وشعروا بانهم متساوون في الحقوق والواجبات ، ولمسوا بأيديهم نتاجه .

٢ — تقوم الديمقراطية على « النشقيف الشعبي العام » . فالجواهر يجب أن « تتعلم » حتى تستطيع أن تحافظ على الديمقراطية من حيث هي نظام للحكم وأسلوب في الحياة ، وأن تدرس مشاكلها الاجتماعية وأن تضع الحلول المناسبة لها. ويتوقف استقرار المجتمعات وتقدمها على محصول الفتيان والفتيات من الثقافة العامة التي يستطيعون بها أن يفهموا حقوقهم وواجباتهم ، ويصونوا مؤسساتهم الاجتماعية . ولما كانت المدرسة الابتدائية لا تستطيع أن تصل بالطلاب والطالبات إلى هذا المستوى العقلي والاجتماعي وجب أن تضم المدرسة الثانوية أكبر عدد ممكن من الفتيان والفتيات .

أما إذا اقتصر التعليم الثانوي على « طبقة » أو « فئة دون أخرى ، وتمتعت به « الصفوة المختارة » من الطلاب والطالبات فإن الثقافة والقيادة والنفوذ وحتى المال ستكون كلها بيد هذه « الصفوة » ، وستحسبها ملكا لها دون غيرها . ومتى ما حدث ذلك استأثرت بالحكم واستبدت به ، وتعدر عليها أن تنازل عن مصالحها التي ارتبطت بمصالح الدولة التي تسيرها ، فتتباعد المسافة

بينها وبين غيرها من الطبقات ، وتميش غريبة عن الشعب ، غريبة في أفكارها . وعاداتها وتقاليدها ومصالحها ، فيبادلها العداء وتبادلها البغضاء . وإنّ حالاً يزول فيه التعاون وتنعدم فيه المحبة يؤدي حتماً إلى ظهور انقسامات في المجتمع متعددة ، فتتمزق وحدة الأمة ، وتعمل فيها عوامل القلق والانهدام ، ويؤول بها الأمر إلى انقلاب اجتماعي أو ثورة مدمية . أما إذا تمتع الشعب جميعه بنعم التعليم الثانوي ، وازداد محصول الناس من الثقافة العامة ، وطبق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقق العدل الاجتماعي فلن تعمل في الشعب عوامل الفوضى والدمار ، ولن يحل الا التعاون والتضامن الاجتماعي محل العداء والتطاحن الطبقى ، وستتسرب عناصر بل دماء جديدة من مستوى إلى آخر - عناصر تزيد قوة وحركة ونماء . وهذا مبدأ تفره القومية وتقواومه الشيوعية التي تنظر إلى المجتمع من حيث هو مجموعة من طبقات متعددة ، حاكمة ومحكومة مستغلة ، ومستغلة ، من طبيعتها التطاحن ، ولن يستقر للمجتمع حالاً إلا إذا تغلب المحكوم على الحاكم عن طريق الثورة والدم .

٣ - ولا تستطيع المدرسة الابتدائية نقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل نقلاً كيمياً وكيفياً ، ذلك لأن وظيفة الاساسية هي تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . أما التراث الاجتماعي - بما فيه العادات والتقاليد والآراء والنظم - فلا تستطيع المدرسة الابتدائية أن تنقله وتهذبه وتريد فيه ، ولهذا يجب اعمام فرص التعليم الثانوي على جميع المراهقين الاسوياء حتى تستطيع المدرسة الثانوية أن تساهم في نقل هذا التراث الاجتماعي من الخلف إلى السلف . يضاف إلى ذلك أن المجتمع قد أصبحت مشاكلة عظيمة ومستلزماته كثيرة لدرجة أن التعليم الابتدائي لم يعد كافياً وقادراً على الناس وتكييفهم إلى مشاكل الحياة المتزايدة . ولا شك أن اعمام فرص التعليم الثانوي واصلاح المدارس الثانوية

عدد طلاب المدارس الإعدادية الالهية والاجمعية للبنين والبنات

السنة ١٩٤٦ - ١٩٤٧

السلوك	اسم المدرسة	عدد			الجموع العام
		الصفوف	الشعب	عدد طلاب الصف الرابع	عدد طلاب الصف الخامس
الموصل	الاعدادية المسائية لجمعية المعلمين للبنين	٢	—	٢٤	٢٨
كركوك	الاعدادية الالهية المسائية للبنين	٢	—	١٢	٢٠
بغداد	الاعدادية الالهية النهارية للبنين	٢	٢	١٠	١٠٧
»	الاعدادية الالهية المسائية للبنين	٢	٢	٩	٩٩
»	اعدادية التفيض النهارية للبنين	٢	٢	١٥	٥٩
»	اعدادية التفيض المسائية للبنين	٢	٥	٢٢	١٠٠
»	اعدادية شماس للبنين	٢	٢	٢٦	١٠٠
»	اعدادية الرجاء النهارية للبنين	٢	—	١١	٣٦
»	اعدادية الجعفرية المسائية للبنين	٢	٣	١٩	٦٥
»	اعدادية عادل المسائية للبنين	٢	—	١٤	١٦
»	اعدادية بيوت الامة المسائية في الكاظمية	٢	١	٩٨	١٥
»	اعدادية الكرخ الالهية المسائية للبنين	٢	—	١٣	١٨
»	اعدادية جمعية المعلمين المسائية للبنين	٢	٢	١٨	٢٢
»	اعدادية الامريكان للبنين (اجنبية)	٢	—	١١	١٧
»	اعدادية كلية بغداد للبنين (اجنبية)	٢	٢	١٨	٥٩
الحلة	اعدادية الحلة المسائية للبنين	١	—	١٣	—
الديوانية	اعدادية الجعفرية المسائية للبنين	١	—	١٠	—
المنتفك	اعدادية الجعفرية المسائية للبنين	٢	—	١١	٦
العمارة	اعدادية الجعفرية المسائية للبنين	١	—	١٩	١٠
البصرة	الاعدادية المسائية لجمعية المعلمين للبنين	٢	١	٢٧	٣٥
»	اعدادية سيلاس خضوري للبنين	٢	—	٧	١٩
مجموع مدارس البنين (٢١)		٣٩	٢٢	٣٢٧	٧٦١
بغداد	الاعدادية المسائية لجمعية المعلمين للبنات	٢	—	٢١	١٩
»	اعدادية الامريكان للبنات (اجنبية)	٢	—	٧	١٦
مجموع مدارس البنات (٢)		٤	—	٢٨	٣٥
المجموع العام لمدارس البنين والبنات (٢٣)		٤٣	٢٢	٣٥٥	٧٩٦
					١٢٧٤
					٢٢٧٠

أحصاء عام

عن نمو عدد المدارس الثانوية (متوسطة واعدادية) أهلية واجنبية وعدد طلابها

الصحة الدراسية	عدد للمدارس	عدد للمدرسين	عدد الطلاب	
٩٣٩ - ٩٤٠	٢١	٩٣	٢٩٠٤	منها ٧ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٤٩ وعدد طلابها ٤٩٣ طالباً
٩٤٠ - ٩٤١	٢٢	١٤٦	٤١٩١	منها ٧ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٣٥ وعدد طلابها ٥١١ طالباً
٩٤١ - ٩٤٢	٣٠	١٨٠	٤٧٩١	منها ٧ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٣٩ وعدد طلابها ٥٥٠ طالباً
٩٤٢ - ٩٤٣	٢٨	١٦٣	٤١٦	منها ٧ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٤٢ وعدد طلابها ٦٧٣ طالباً
٩٤٣ - ٩٤٤	٢٧	٢٤٩	٥٦٢٥	منها ٨ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٤٣ وعدد طلابها ٨١٥ طالباً
٩٤٤ - ٩٤٥	٤٩	٣٢٢	٦٨١٨	منها ٨ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٤٤ وعدد طلابها ٧٦٠ طالباً
٩٤٥ - ٩٤٦	٦٩	٥٢٨	٧٧٥٦	منها ٨ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٦٠ وعدد طلابها ٨٢٣ طالباً
٩٤٦ - ٩٤٧	٦٨	٥٠٥	٧٤٣٧	منها ٨ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٥٠ وعدد طلبتها ٨١٥ طالباً
٩٤٧ - ٩٤٨	٧٦	٥٤٤	٨٢٠٢	منها ٦ مدارس اجنبية عدد مدرسيها ٤٦ وعدد طلبتها ٦٧٠ طالباً

اصلاحاً بلائم ظروف الحياة سيقرب الشقة التي تفصل بين ما هو كائن وما
سيكون ، أو بين ما هو واقع وما هو متوقع .
أنصار سياسة الباب الموحد

وبتدرع هؤلاء بالحجتين الآتيتين :

١ — لقد وضعت الطبيعة قيوداً معينة على الافراد لا نستطيع تخطيها
وتجاهلها . فالتعليم الثانوى يحتاج إلى ناتج ذكاء لا يقل عن ١١٠ . وعيباً يحاول
المجتمع تعليم المراهقين الذين هم دون هذا المستوى العقلى ، لانهم لا يستطيعون أن
يستفيدوا من التعليم الثانوى فائدة كبرى ، ولا تستفيد البلاد من تعلمهم هذا .
وعليه يجب أن يقتصر التعليم الثانوى على الصفوة المختارة من أصحاب المواهب
والقابليات مهما كانت أصولهم الاجتماعية . ويقولون : إن النفقات الكثيرة التي
تصرف على إعمام فرص التعليم الثانوى لا تتناسب هي والفوائد الناتجة عنه .
ويرد عليهم أنصار سياسة الباب المفتوح فيقولون : إن إعمام فرص التعليم الثانوى
يتطلب تبديل المناهج الثانوية القديمة واتباع مناهج « متنوعة » توافق جميع
المستويات العقلية حتى يستطيع كل طالب أن يتعلم حسب قابلياته وأولاده
وحاجاته ويقولون لا نريد أن ينحط مستوى الدراسة الثانوية ولا نريد أن نضحى
بالذكاء وننزل بهم إلى مستوى الاسوياء والاغبياء ، كما لا نريد أن تصل دعوتنا
إلى إعمام فرص التعليم الثانوى إلى احط المستويات العقلية باسم المصلحة العامة .

٢ — إن علاقات الافراد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية قد أصبحت
كثيرة ومعقدة وتحتاج إلى افراد عارفين بها وقادرين على أن يحلوا المشاكل الناجمة
عنها . ومعنى ذلك ان المجتمعات قد أصبحت معقدة وانها تحتاج إلى تدريب
جماعة « واعية » تتولى الحكم ، اي بحاجة الى « الصفوة المختارة » . ففى أصلح

للحكم من غيرها . وعليه فإنّ التعليم الثانوي يجب أن يُعنى بالنوع لا بالسكم ،
ويتعهد اصحاب القابليات والمواهب من الطلاب والطالبات قبل أن يتعهد غيرهم
فهم ثروة الامة وعمادها ، وهم مفكروها وقوادها .

موقفنا في العراق

تلك آراء كل فريق . فما موقفنا نحن في العراق (١) ، وماذا يجب أن
يعمل المسؤولون في وزارة المعارف ؟ وللجواب عن ذلك نسائل : هل التعليم
الثانوي العام ضروري للمجتمع العراقي ؟ وهل يمكن أن يكون عاماً وفي الوقت
نفسه مفيداً ؟ وهل يستطيع الشعب العراقي أن ينهض بهذا الواجب
التربوي مالياً ؟

أما ان التعليم الثانوي ضروري للمجتمع العراقي فهذا مما لا شك فيه .
وقد بينا أهميته حيناً بحثنا في سياسة الباب المفتوح غير اننا لا نستطيع أن
نحجب عن السؤال الثاني إجابة قطعية . وكل ما نقوله : هو ان الطالب الثانوي قد
يصل إلى مرحلة دراسية لا يستفيد فيها من التعليم ، فتتناقص الفائدة من وجوده
في المدرسة عملاً بقانون العوائد المتناقصة في التربية ، وحينئذ اما أن نحور
مناهج الدراسة الثانوية ، واما أن نفتتح مدارس ثانوية مهنية موازية أو غير
موازية للدراسة الثانوية تضم البقية الباقية من الطلاب . ولكن المهم في هذا
كله ان نعلم هل يستطيع الشعب العراقي أن ينهض به مالياً في الوقت الحاضر ؟
والحقيقة اننا لا نستطيع تعميم فرص التعليم الثانوي وتطبيق مبدأ تكافؤ
الفرص التعليمية وقبول جميع خريجي الدراسة الابتدائية ، لان ظروفنا
الاقتصادية تحول بيننا وبين رغبتنا هذه ، مما يضطرنا إلى ان نتبع « سياسة

الباب الموصد « فى القبول ، ونمد التعليم الثانوى « امتيازاً » لاصحاب المواهب والقابليات لا « حقاً » يتمتع به الاغبياء والمتطفلون على الدراسة الثانوية . اى يجب أن تكون المدرسة الثانوية « انتقائية » . أضف إلى ذلك اننا لم نستطع حتى الآن تعميم التعليم الابتدائى وجعله الزامياً فهل يجوز إعمام فرص التعليم الثانوى قبل تعميم التعليم الابتدائى ؟ إن اعمام التعليم الثانوى يحتاج إلى « تنويع » المناهج وتوسيع ملاك التدريس ، وتهيئة المرافق واللوازم الضرورية للتدريس : من ابنية وكتب وقرطاسية ووسائل ايضاح وغير ذلك . وهذا ما لا طاقة لنا عليه فى الوقت الحاضر .

نستنتج من كل ما قلناه : إن المدرسة الثانوية فى العراق يجب أن تتبع « سياسة الباب الموصد » فى القبول ، ويجب أن تكون « انتقائية » تضم احسن طالبا وطالباتنا خلصاً وقابلية وعقلاً وجسماً ، بغض النظر عن الفروق الطبقية أو الاصول الاجتماعية . ولا سبيل إلى انتخاب العناصر الصالحة وانتقاها إلا بمراقبة الامتحانات مراقبة جديده ، والا بالرجوع إلى الدرجات المدرسية فى قبول الطلاب والاستئارة بتقرير مدرسى مفصل يتناول شخصية الطالب وميوله واستعداداته وقابليته العملية ، والا باستعمال مقاييس الذكاء إن وجدت . بهذه الصورة نستطيع أن « ننتقى » احسن الطلاب ونفتح امامهم أبواب المدارس الثانوية . اما غيرهم فيجب توجيههم إلى دراسات أخرى مهنية تنفعهم وتنفع بلادهم ، وتمدهم إلى الحياة التى تنتظرهم .

السياسة والتعليم

(٢)

« هل يجب أن تسمى المدرسة الثانوية إلى تكييف الطلاب والطالبات إلى
المعتقدات السياسية والاجتماعية والاقتصادية القائمة ، أم يجب أن تشارك في
بناء مجتمع جديد ؟ » .

هذه قضية كبرى يجابهها المشتغلون في شؤون التربية والتعليم في مختلف
أقطار العالم ، ومشكلة عظيمة يتساقط على اعتبارها عدد من المدرسين والمدارس .
ولقد سببت عدة مشاكل إلى المدرسين من جهة ، وإلى وزارة المعارف من جهة
ثانية ، لما لها من ملائسات سياسية واجتماعية كثيرة تنصل في صميم المجتمع
العراقي اليوم وغداً .

وتختلف الاجابة عن هذا السؤال في كل قطر من الاقطار ففي « الدول
الكلية » حيث لا انفصام بين التربية والسياسة تصبح وظيفة المدرسة الثانوية
هي المساهمة الفعلية في بناء المجتمع « الجديد » الذي قد تعينت خطوطه
الاساسية ، ويصبح التعليم ضرباً من ضروب الدعاية « والتلقين » ، وتصبح
الاهداف التربوية والخطط التربوية واضحة كل الوضوح ، أما في الدول
الديمقراطية حيث يربى الافراد تربية حرة ، وحيث يكون التعليم - في الاعم

الأغلب - مستقلاً وبعيداً عن تدخل الهيئات الحكومية والسياسية فليس الأمر كذلك . وهنا منشأ الصعوبة .

وينطوى سؤالنا هذا على قضيتين أساسيتين : قضية تكوين الطلاب إلى الآراء والمعتقدات القائمة ، فينشأون على حبها والاعتزاز والعمل بها والمحافظة عليها ، وقضية اشتراك الطلاب في دراسة أحوالهم الاجتماعية .

ومعنى ذلك أن المدرسة قد تصبح معرضاً للآراء الاجتماعية ومسرحةً للتيارات السياسية ، وقد تكون مكاناً للدعائيات الحزبية . ولا أحسب أن المدرسين يريدون أن يزجوا طلابهم في الحياة الحزبية ، وإنما يريدون أن يعرفوا موقف المدرسة الثانوية من هذه التيارات السياسية المتطاحنة الجديدة ، والدور الذي يجب أن يقوم به المدرس في التوفيق بين وجهات النظر المختلفة ، والقيم الاجتماعية الموروثة التي يجب أن يستند إليها ، و « المصلحة العامة » التي يجب أن يراها . فهل يجب أن تسعى المدرسة الثانوية إلى تكوين الطلاب إلى المعتقدات والآراء الاجتماعية والسياسية القائمة أم يجب أن تشارك في بناء

مجتمع جديد ؟

يرى بعض المفكرين أن « نظامنا الاجتماعي » القديم قد تحطم أو كاد ، وأن « مجتمعاً جديداً » سيخرج من أنقاض المجتمع القديم - مجتمعاً يحل في تضاعيفه القوة والجدة والامل . ويذهبون إلى أن المدرسة الثانوية - حيث يعد مواطن المستقبل ويربى الجيل الصاعد - يجب أن تدرس طبيعة مجتمعنا القديم ، وتبحث في مشاكله ، وتضع الخطط لاصلاحه ، وتهيأ لنا مقومات المجتمع الجديد وخصائصه .

وإذا ما دققنا النظر في قضيتنا هذه ، وبحسناها في ضوء أقوال المربين وآرائهم وأبحاثهم - وجدناها تحتوى على شقين : فالشق الاول ، وانصاره كثيرون ، يشير أمامنا قضية « تكوين » الطلاب إلى الوضع القائم ، والشق

الثاني ، وأنصاره أكثر ، يشير أمامنا قضية « اشتراك » الطلاب في أحداث
تبدل أجماعى مرغوب فيه .
أنصار التكييف الاجتماعى :

يقولون : إن أحداث أى تبدل أجماعى أو سياسى فى أى مجتمع من
المجتمعات أو توجيه الناس نحوه هو إحدى وظائف أفراد المجتمع
الراشدين الذين يعيشون خارج المدرسة الثانوية وليس من اختصاص
الطلاب اليافعين . ويعملون إلى الاعتقاد بأن وظيفة المدرسة الثانوية هى أن تجعل
الطلاب يتقبلون - ولو إلى حين - المقاييس الاجتماعية والاخلاقية التى قد توصل
إليها أكابرهم ، وحافظوا عليها ، واخذوا بها . فلن تم ذلك استطاعت أكثرية
الناس أن تعيش متعاونة مع غيرها ، منسجمة فى أهدافها ، متحدة فى مصالحها .
ولا يعارض أنصار التكييف الاجتماعى فى أحداث تبدل أجماعى وبناء
مجتمع جديد ، إذ يحسبون ذلك شيئاً لا بد منه ، وإنما يقولون : ينبغي أن تربي
الطلاب تربية اجتماعية قوامها المواطنة الصالحة ، تربية تعينهم على تبني المقاييس
المقبولة ، حتى إذا تخرجوا من المدرسة الثانوية وأصبحوا مواطنين راشدين
استطاعوا أن يشتركوا مع غيرهم ، وبأساليب ديمقراطية وفى منظمات حزبية ، فى
دراسة مشاكلهم الاجتماعية الكبرى واقتراح الحلول اللازمة لها ، وإحداث
التبدل الاجتماعى بها . أضف إلى هذا أنهم يرون أن أعداد الطلاب إلى نظام
أجماعى جديد وتوجيههم إليه ضمن نظام سياسى معين ، وهم ما زالوا فتياناً لا
يتناسب والتربية الديمقراطية . إذ ليس بمقدورهم ولا بمقدور مدرسيهم « أن
يضعوا خطة عملية لبناء مجتمع جديد . وأن أستعانوا بكنوز المعرفة الموجودة
فى العالم وصار سقراط مرشدهم ! » كما يقول الاستاذ لورنس دنيس
Lawrence Dennis أحد الربين الأمريكيين : « ولو فرضنا أن جمهرة

من الافراد تستطيع أن تفعل ذلك فلا شك أن خطتها ستختلف عن خطة غيرها من الافراد بينما يحتاج المجتمع في الوقت الحاضر إلى خطة عملية واحدة. ثم يقول: « إن كل رأى يخالف ذلك فهو رأى خبيث لأنه ينطوي على أسلوب تربوي فيه تبرير كاذب، وفيه خداع عظيم، وكلاهما يسببان اضطراباً عقلياً وعاطفياً، لأنها بخلاف عدد كبير من الافراد الذين قد يصبحون أعداء النظام الاجتماعي القائم فهم لا يكونون ثورويين مبتكرين، بل يصبحون أنهراميين مكبوتين يحاولون عبثاً أن يكييفوا أنفسهم إلى عالم حقيقي لا راحة لهم فيه، عالم لم تتكون فيه عندهم غير الاوهام والتصورات والوساوس ». ويعتبر المدرسة أداة « الصفوة المختارة ».

ويرى الاستاذ كاندل « أن المدرسة لا تستطيع أن تبني نظاماً اجتماعياً جديداً »، ولكنها تستطيع أن تنمي في طلابها روح النقد الذي يقوم على المعرفة، وعلى تحليل الاوضاع وعلى الوصول إلى الاحكام بروية ونفاذ بصيرة، ولكنها لا تستطيع « أن تبني نظاماً اجتماعياً جديداً، ولا يستطيع المدرسون أن ينضموا بعضهم إلى بعض ويتسللوا إلى المدارس، ويبدشوا أراءهم فيها. هذه حقيقة... يؤيدها تاريخ التربية... ان المدرسة تستطيع أن تبني النظام الاجتماعي الجديد الذي يريده المجتمع نفسه لا النظام الذي تريده المدرسة لنفسها... » (١)، ويقول: إن المدرسين من حيث هم طبقة معينة عليهم أن يضعوا نصب أعينهم أحلام أمتهم وآمالها، وأن يضفوا عليها ثوباً من الحقيقة، وأن يكتشفوا ما يمكن اكتشافه من ثقاتها لتكون مثلاً عليها يصبو الشباب إلى تحقيقها، وإلا أصبحت التربية عملية لا تنفع كثيراً ثم ان النظام الاجتماعي

في المجتمعات الدستورية لا يتبدل إلا ببطء ، وتعكس المدرسة مطالب الحياة الاجتماعية وآمالها ، ولكنها لا تجعل من نفسها أداة تبدل أجماعى .
والخلاصة ، إن المدرسة الثانوية - كما يريد أنصار التكييف الاجتماعى - يجب أن تكيف الطلاب إلى حقائق الحياة الاجتماعية التى يفتسبون إليها . وإلى المعتقدات المقبولة والموروثة والمكتسبة تكييفاً متواصلاً ، وأن تبدل قصارى جهودها في تفهيم الطلاب معنى المبادئ الديمقراطية في دراسة المشاكل الاجتماعية ، وأن تبذل عن « التلقين » الذى يخلق من الناس أنماطاً متشابهة ، يعيشون في « قوالب » خاصة ، ويتحركون في « اطار » معين ، وذلك بسد عقولهم عن معرفة وجهات النظر المختلفة ، وجعلهم آلات صمماً يركضون وراء كل راكض ، وينعقون وراء كل ناعق . انهم يريدون من المدرسة الثانوية ان يجعل الاصاغر يتقبلون ما يحسبه الا كابر مفيداً ومعقولاً ولو الى حين .

انصار التبدل الاجتماعى :

أما انصار التبدل الاجتماعى فيقولون :

أ - إن المجتمعات لا تستطيع أن تتقدم الا إذا اشترك جميع أفرادها في داخل المدرسة وخارجها اشتراكاً فعلياً في دراسة مشاكلهم وتقرير مصيرهم ، وهو أمر تقره الديمقراطية - كما يقولون - وتعمل له . ويريدون أن يعد الطلاب إعداداً سياسياً وهم في هذه المرحلة من الدراسة ويوجهون توجيهاً جديداً ، حتى إذا خرجوا من المدرسة الثانوية ودخلوا معمرة الحياة الاجتماعية كانوا متزودين بالمعرفة واليقين . أما إذا عدموا التوجيه اضطرب تفكيرهم السياسى ، ووقعوا فريسة للدعايات ، وتبلبلت آرائهم ، وانقلبت « مثالياتهم » التى يحصلون عليها من الدروس والمدرسين « بالتعاطف والتجاوب الروحى » الى ثورة عنيفة تدفعهم

ذات « الحين » وذات « الشمال » ويسلكون سبباً معوجة في بلوغ أهدافهم وتحقيق رغباتهم ، ويصبحون قوة عابثة يزداد خطرها يوماً بعد يوم ، قوة إن لم تجد لها السبيل المنظم كسرت السدود والقيود وتلاشت بعد أن يغور بعضها في الأرض ، وتعمل سراً ، فتعود المراوغة والنفاق بدل الجرأة والصراحة ، ويبقى بعضها فوق سطح الأرض يتطاول منه الشرر . ويريدون أن يهيئ الشباب للقيام بواجباتهم الديمقراطية بالمشاركة الفعلية في تجديد كياناتهم الاجتماعية وأن تطرح أمامهم وفي غرف الدرس مشا كل مجتمعاتهم الأساسية ، وتوضح لهم الأهداف العامة ، وتثبت الطرق الصحيحة في بلوغها .

ب — ولا شك أن المدرسة الثانوية التي تحاول أن تخرج طلابها في معمرة « التوجيه » و « التصميم » و « التقويم » لا تستطيع أن تتخلص من « التلقين » (١) أو الدعوة إلى ناحية معينة من نواحي الإصلاح الاجتماعي . ولما كانت التربية — كما يقولون — هي في مفهومها العام ضرباً من ضروب

(١) ومن أمثلة التلقين في « الدول الكلية » ما يأتي :

١ — يشتغل الولد الذي هو دون الثانية عشرة من العمر في بلادنا ٤ ساعات في اليوم ، ويشغل قريته في الصين ١٤ ساعة . فكم ساعة يشتغل في يومين أقل مما يشتغل الولد الصيني في العمل ؟

٢ — كم تلميذاً في صفك ينتمون الى « جمعية للملحين الاحداث » ، وما عدد البنين وعدد البنات ؟ ارسـم عمودين في دفترك أحدهما يمثل الاولاد الملحين ، وثانيهما يمثل البنات الملحدات . اكتب فوقهما :

« عدد الملحين في الصف الثاني » .

٣ — كان العامل يشتغل قبل ثورة أكتوبر ١٢ ساعة في اليوم ، ويشغل الان ٧ ساعات في العمل . ارسـم خطاً بيانياً يصور مقدار ما يشتغله العامل يومياً قبل ثورة أكتوبر وبعدها .

من كتاب للحساب الابتدائي مقرر في الاتحاد السوفياتي ، تأليف بوبوف

« التلقين » ، ولما كان مبدأ الانسجام الاجتماعي يتوقف تحقيقه على الطرق التي نتبعها في « تكوين » المواطن ، ولما كانت التربية هي التي تنشئ المواقف والمعتقدات والاتجاهات فإن « التلقين » واقع لا محالة ، وأنه يحدث في كل ناحية من نواحي النشاط الانساني في المدرسة ، وفي البيت ، وفي المجتمع . ولعل « التلقين » ضروري في عملية التربية وشيء لا محيص عنه الا اننا نجد بعض المربين من أمثال بويد بودي Bode يذهبون الى ان « تلقين » المعتقدات والآراء لا يستند إلى أسس خلقية ، لانه ينكر على الفرد حقه في اختيار الفكرة طواعية . وقد قال آخرون يجب أن نعلم الطالب « كيف يفكر » How to think لا « بما يفكر » What to think

ويعتد الاستاذ جورج كاونتس من أشهر المربين الامريكيين الذين يدافعون عن مبدأ اقحام المدرسة الثانوية في احداث التبدل الاجتماعي ومساهماتها الفعلية فيه . ويقول : لقد نجح دعاء « الحرية المطلقة » في تربية الطفل لدرجة صرنا نحسب « التلقين » شبحاً خفيفاً ، في حين أن « التلقين » يعلو شأننا على « الحرية » المطلقة إذا ما قيس بها ، لما فيها من أخطاء وأخطار ، مع العلم بان التربية كلها تتضمن عنصراً كبيراً من « التلقين » ، وأنه شيء لا بد منه في عملية التربية والتعليم ، وان وجود المجتمع وتطوره متوقف عليه ، وأنه بهذا الاغبار شيء مرغوب فيه ، وان تقبله واجب مهني عظيم ، وان من يتجاهل هذه الحقيقة ولا يصرح بها انما تخفي تعصباته وتحيزاته الدفينة في رمال الحقيقة العامة ، ويدخل عنصر الغموض في النظريات التربوية وطرائقها (١) .

ويتناول بعد ذلك دحض مجموعة من الاوهام التي تحسب « التلقين »

خطرا يتنافى والتربية الحقمة ، نذكر منها ما يأتي :

أولاً — من الإلهام المعروفة أن الانسان قد خالق حراً غير ان الواقع يكذب ذلك . فالانسان لم يولد حراً ، وإنما يولد عاجزاً ، عديم الحيلة ، لا يقوى على شئ . وينال نصيبه من الحرية بالثقافة ، وهي التي تجعله إنساناً وتضيف عليه اللغة والعادات ، والتقاليد ، والافكار . وإن من أهم عناصر الثقافة هي وراثته اساليب العيش وفق خطة مرسومة . فمن الشعوب من تراث تقاليد معينة في الصيد ، وأخرى في القتال ، وغيرها في الموسيقى أو الفن أو التجارة ، وغير ذلك .

ثانياً — ووهم آخر هو أن الطفل صالح بالطبيع غير أن دراسات « علم الانسان » Anthropology والملاحظات العامة تدل على أن الانسان لا يولد صالحاً ، ولا يولد شريراً . وإنما يولد وفي نفسه مجموعة من الاحتمالات التي قد تتخذ في نموها اتجاهات متعددة .

والفرد « الصالح » لا يتكون بعيداً عما نحسبه مجتمعا « صالحاً » وليس المجتمع الصالح هبة من هبات الطبيعة ، وإنما يتكون لدرجة كبيرة بعملية تربية صالحة .

ثالثاً — ووهم آخر ، هو أن الطفل يعيش في عالم خاص به فكثيراً ما يؤكّد دعاة « الحرية المطلقة » على أن تأثير الراشد في تربية الطفل تأثير مدسوس ويحسبون وجوده بين البنين والبنات ، واقحام قيمة في تربيتهم غزواً أجنبياً ! إن اصطناع هذه الثمائية قد أساء الى التربية كثير أفا لطفل ينتسب الى مجتمع معين يتكون من أفراد معدودين ، وفي أعمار مختلفة . وليس من الروية أن يبتعد الطفل عن فعاليات البالغين الحقيقية فإذا لم يجمع المدرسة والمجتمع غرض واحد فقدت الخطة التربوية معناها وقيمتها وحيويتها .

رابعاً — ووهم آخر ، هو ان التربية جوهر خالص لا يتبدل ما كر

الجديدان . وينبغي أن تبتعد عن السياسة ، وأن تعيش فى معزل عن القوى الاجتماعية المتلاطمة ، وأن تحقق أهدافها الخاصة بها ، وأن تكون الفائدة منها واحدة ما تغيرت الأزمنة والامكنة . وهذا من أشد الاوهام خطراً على التربية . فالخطة التربوية الصالحة ينبغي أن تمت إلى زمان وإلى مكان معين ، وأن يختلف « التلقين » ، درجة وطبيعة ، باختلاف الأوضاع الاجتماعية . وقد تستطيع عوامل الحياة أن تحافظ على نفسها فى الأحوال الاعتيادية وتصوب وحدة المجتمع ، إلا أنه حينما يستفحل خطر التفسخ الاجتماعى تصبح السيطرة الاجتماعية المقصودة شيئاً مطلوباً وضرورياً للبقاء الاجتماعى نفسه .

خامساً — وهم آخر هو أن المدرسة ينبغي أن تكون محايدة فى استعراض مشاكل المجتمع ، وأن يبتعد التدريس عن التحيز واللقائنة . ولا شك أن الحياد المطلق لا وجود له . فلا بد للمدرسة أن تنمى مواقف الطلاب ، وتسمو بأذواقهم ، وتلقنهم بعض الآراء عند الحاجة .

سادساً — وهم آخر هو أن للمدرسة يجب أن تربي طلابها تربية تجعلهم ينظرون إلى مشاكلهم نظرة « استاذ الكلية » ، أى نظرة ذلك الفرد الذى يشك فى كل شئ ، والذى ينظر الى القضايا العامة المهمة من جميع وجوهها فيدرس محاسن كل شئ ومساوئه ، ويوازن بينها موازنة دقيقة بعد تقليب وجوهها المختلفة ، والذى لا يبدي رأياً واضحاً فيها وإنما يحسبها فرضيات مالم يستطع الحصول على جميع الحقائق التى يريد ، والتى يستند اليها فى الوصول إلى الاحكام العامة ! ولا شك فى ان لكل قضية اجتماعية معقدة حلولاً كثيرة . وكل حل يقوم على انتقاء بعض القيم واقتضاء غيرها والوصول إلى قرار سريع فيها بعد ذلك .

موقفنا

يتضح مما تقدم أن أنصار « التكييف الاجتماعي » يستندون إلى مبدأ « الحرية المطلقة » التي تنطلق منها أوهاام كثيرة ويريدون أن تبتمد المدرسة عن دراسة واقعها الاجتماعي ، ويرون أن وظيفتها تنحصر - عملياً ونظرياً - في تقديم المعرفة المنظمة إلى الطلاب فقط ، تاركة كل طالب وشأنه فيما يتعلق بمراقبته ومثاله ، ويضيفون إلى هذا أن المدرسين لا يتصفون جميعاً بالحكمة وسداد الرأي وبعد النظر بحيث يستطيعون أن يقرروا المواقف والمثل التي يجب أن يتصف بها المواطن ، وأن يدرسوا المشاكل الاجتماعية ويقترحوا الحلول اللازمة لها .

ولسكن هؤلاء المربين يتجاهلون حقيقة أساسية واحدة وهي : إن وظيفة التربية لا تقتصر على هذا وإعنا وظيفتها تمتد إلى حدود أبعد . والحقيقة أن المعلومات المنظمة التي يكتسبها الطالب لا تظهر قيمتها إلا عند التطبيق أو عند الانتفاع بها . والمواقف والمثل (١) هي التي تثير فيها الحركة ، فإما أن توجهها نحو الخير وإما نحو الشر . والمواقف وليدة التجارب وحينما تصاحبها انفعاليات شديدة جداً - كما هو عادة - تصبح أهميتها عظيمة ، ذلك لأنها تقرر مصير المعرفة - تقرر كيفية الحصول عليها والاحتفاظ بها ، وتؤثر في تحديد معانيها ، وتبث في النفس الاكثار أو الاقلال منها ، ومهما بالغ هؤلاء في دعوهم هذه فانهم لا يستطيعون أن ينسكروا أنهم هم أنفسهم يؤثرون في

(١) المثل الأعلى رأى عام IDEA أو مجموعة من الآراء يتخللها شعور قوي ، وبيعها على العمل دافع عظيم ، وتصطبغ بشق الألوان العاطفية . وقد يتسع مفهوم المثل الأعلى بحيث يتناول « الموقف » . إلا أن الموقف هو استعداد المرء للقيام بعمل من الأعمال في اتجاه معين ، تحدوه افكاره ومثله العليا .

تنمية مواقف طلابهم ومثلهم بصورة مستمرة ، سواء اشعروا فى ذلك أم لم يشعروا ، وسواء أكان تأثيرهم حسناً أم سيئاً . فهم حينما يدرسون موضوعاً من المواضيع مثلاً يظهرون فى حالات انفعالية كثيرة ، فيها الحماسة والفتور فيها عمق المادة أو قلتها ، اللطف أو القسوة ، وغير ذلك . فواقفهم تتفشى فى داخل الصف والمدرسة سلباً وإيجاباً . وهل يستطيع المدرس أن يخفى مواقفه ومثله عن طلابه حينما يكون فى وضع تدريسي يتطلب منه استعمال موقف من المواقف ، واستجلاء مثل من المثل ؟ وبعبارة أخرى . ان هؤلاء الذين يريدون أن تمنى المدرسة الثانوية بالمعرفة المنظمة فقط وينسكرون عليها وظيفتها فى تنمية المواقف والمثل لا يستطيعون أن يكونوا هم انفسهم منسجمين فى تصرفاتهم .

فالقضية إذن ليست فى وجوب تحمل المدرسة الثانوية تبعات تنمية المواقف والمثل أو عدمه ، وإنما هى فى رغبتها فى تحمل هذه التبعات التربوية ، والطرق التى تستخدمها لتحقيق اغراضها . إن المنهج الدراسى الذى لا يعنى بالمواقف والمثل إنما هو ينادى بالمسؤولية التى تقع عليه ، كما وانه ينسكرك على التربية قدرتها على القيام باجراء تبدلات صالحة فى المجتمع .

أما أنصار التبدل الاجتماعي فيقولون : إنما نعيش فى مجتمع حركى من خصائصه التبدل السريع ، وإن مسؤولية التربية الكبرى هى إعداد الفرد اعداداً يستطيع أن يكيف به نفسه إلى هذا المجتمع الحركى ، ويدعون أن العالم يتبدل فى سرعة متزايدة ، وأن المستقبل مليء بالشكوك وأن الفرد الذى يريد أن يعيش فى هذا العالم عليه أن يحصل على عقل جوال ، وعلى نفس متكيفة دائماً وأبداً ، لا تتحكم فيها ولاءات اجتماعية عميقة ، وأن ينظر إلى القيم التى يحصل عليها والنتائج التى يتوصل اليها كما لو كانت فرضيات وقتية ، وأن يكون مستعداً دائماً لان تغير آراءه وفلسفته ، ولا غرو أن فكرة متطرفة كهذه تورث الفوضى

والاضطراب ، ونجمل صاحبها يديت على فكرة ، ويصبح على أخرى .

لقد قام الاستاذ كارلتون واشبورن ، من المربين الامر يكيين ، برحلة عالمية سنة ١٩٣١ درس أثناءها الانجازات التربوية فى كل بلد من البلاد التى مر بها ، ونشر ، قبيل رحلته ، كتاباً مفتوحاً إلى المربين احتوى سلسلة من الاسئلة ، وطلب منهم أن يجيبوا عنها إجابة تحريرية ، كما انه وجه اليهم أسئلة شفوية حينما اجتمع بهم ، ومن هذه الاسئلة التحريرية والشفوية ما يأتى (١) :

ماهى الغايات التى تحاولون الوصول اليها بواسطة التربية فيما يخص المجتمع ؟
(آ) هل تبتغون أن توجدوا - بفضل التربية - مجتمعا من نوع خاص ؟
واذا كان الامر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ب) أو تحاولوا تكييف الطفل لنوع من المجتمع موجود فى الحال الحاضر ؟ وإذا كان الامر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ج) أو تهتموا بتنشئة كل فرد على احسن ما يمكن من الصور ، دون أن تقرروا لانفسكم غاية اجتماعية معينة سلعاً ، لانكم تأملون أن الافراد الذين ينشأون بهذه الصورة يستطيعون أن يحلوا المشاكل الاجتماعية على وجه احسن مما يستطيع حلها الجيل الحاضر ؟

ومن الاسئلة الشفوية ما يأتى :

(أ) هل يجب أن نربي الطفل لأجل المحافظة على النظام الاجتماعى الحالى ؟
أو لأجل ايجاد نظام اجتماعى جديد وفقاً للآراء التى نقررها من الآن ؟ أم يجب أن نربيه لأجل نفسه ونترك أمر « المحافظة على المجتمع الحالى وتجديده » على عاتقه ؟

(١) ساطم الحصرى : آراء واحاديث فى التربية والتعليم ، صفحة ١٣٧ - ١٥٠ ،

(ب) هل يجب أن نكسب الاطفال « وطنية » شديدة ، حتى إذا حدث يوماً من الايام « تنازع » بين قبايعهم الوجدانية ومطالب الدولة تتغلب في أنفسهم مقتضيات « طاعة الدولة » على « القناعات الوجدانية » ؟

(ج) هل يجب أن نسمح للاطفال في المدارس أن يتناقشوا في كل مسألة منها كانت دقيقة ؟ وإذا كان الامر كذلك ، فهل يترتب على المعلم أن يحملهم على قبول وجهة نظر خاصة ؟ وما هي هذه الوجهة ، وجهة نظره هو ، أم وجهة نظر الحكومة ؟

ولقد أجاب الاستاذ ساطع الحصري عن هذه الاسئلة . ومما قاله بصدد جعل استقرار النظام الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن هدفاً من اهداف التربية في الامم التي قد تقدمت حضارياً : لا يسوغ لمرئى الامة العربية أن يجعلوا المحافظة على الوضع الراهن هدفاً من أهداف التربية الاسمى فنحن « نشعر بالتأخر العظيم والنقائص الكبيرة التي يلي بها مجتمعتنا الحالى ، ولذلك نسعى وراء ايجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعتنا الحالى اختلافاً كلياً ، ومن جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية .. » ثم يضرب مثلاً على الامة العربية فيقول : « إننا نعلم أن الامة العربية غلبت على أمرها ، وحرمت من نعم (الوحدة والاستقلال) منذ عهد بعيد وقد تقاسمتها الدول المستعمرة أخيراً ، وأخذت تسعى بكل ما لديها من قوة وسلطان لترسيخ نفوذها المادى والمعنوى في البلاد التي استولت عليها ، والفرقة الادارية التي حدثت بهذه الصورة عقدت المشاكل الاساسية ، كما زادت الحيرة والارتباك في الفكرة القومية ، إن هذه المكرة لم تنم النمو اللازم من جراء تأثير النزعات الدينية والمذهبية من جهة ، والتسويات

الاستعمارية من جهة أخرى ، كما اخذت تتصادم بمقتضيات المشاكل الاقليمية ايضاً ، بصور شتى .

« كل هذه الاحوال تربنا بوضوح تام ، الواجبات التي تترتب علينا في هذه الظروف : فعلينا أن نسعى لتوحيد البلاد العربية ، لتكوين أمة قوية عصرية ، تستعيد مجدها الغابر ، وتدخل في مصاف الامم الراقية . ولذلك لا نستهدف في تربتنا (المحافظة على المجتمع الحالي) بل نسعى لجعل الجيل الجديد عاملاً لتكوين (المجتمع الراقى) الذي نذشده على الدوام » (١) .

ويعارض الاستاذ الحصرى طريقة « الاهتمام بتنشئة الفرد باحسن ما يمكن من الصور ، على أمل أنه يحل مشاكل المستقبل بنفسه ، دون أن يفكر في شكل المجتمع القادم منذ الآن » كل المعارضة ، إذ اننا - كما يقول - نختلف عن الامم التي تسير في طلائع المدنية الحديثة ، والتي تستطيع أن تقول في نفسها : « إن الزمن يخدمنى دائماً » ، وإن المواطنين « لا بد وأنهم عاملون وفق ما تقتضيه المصلحة العامة » ! نختلف من حيث بعدنا عن هذه الاحوال كل البعد ، ونختلف من حيث التيارات المتناقضة التي تمصف في مجتمعنا . « فإذا تركنا الامور على عواهنها دون أن نسعى للسيطرة على هذه التيارات - بقوة التربية - ودون أن نجتهد لتوجيهها نحو تكوين المجتمع الذي نذشده - عن طريق التربية - نكون قد تركنا الاجيال الجديدة عرضة لتأثير العوامل الخارجية الاجنبية التي تخالف مصالحنا القومية مخالفة تامة » (٢) .

وبتداول الاستاذ الحصرى بعد ذلك مشكلة « السياسة في المدارس » ، ويقول : إن كلمة السياسة لها وجهتان مهمتان : وجهة السياسة العليا الاساسية ،

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٤٣ - ١٤٤

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٤٤

ووجهة السياسة الفرعية اليومية ، فالأولى تتضمن « التربية الوطنية » وتدخل فعلا في نطاق وظائف المدارس ، والثانية تتضمن التأثير بالنزعات الحزبية ، وينبغي أن تكون بعيدة عن نطاق المدارس والطلاب فمن واجبنا أن نترك المدارس تجاه ذلك في موقف حيادي تام ، لكي تتفق كلمة الاحزاب والاشخاص على احترامها احتراماً حقيقياً .

وينبغي أن نميز بين العمل السياسي الحزبي الفعلي وموقف المدرسة الثانوية من مشاكلنا السياسية والاقتصادية ، ومن التيارات الفكرية المتضاربة . ولا أحسب أن جمهرة المدرسين الفضلاء يريدون أن يشترك الطلاب في الحياة السياسية الحزبية اشتراكاً فعلياً ، وهم ما زالوا فتياناً لم يتكامل بعد نضجهم السياسي ، والاجتماعي ، ولا نموهم الجسمي ، ولم تستقر ميولهم وآراؤهم بعد . إنهم يرون في مرحلة الاعداد والتكوين لا في مرحلة الكفاح والعمل .

إننا لا نستطيع أن ننكر أن التربية هي - في وجه من وجوها - عملية تلقين ، وأن هذه العملية مفيدة في حدود ، ومضرة في حدود أخرى ، كما لا نستطيع أن نتجاهل تأخر مجتمعا وحاجته إلى الإصلاح ، ومكانة المدرسة الثانوية فيه . ولسكننا نريد أن نعرف : هل يخضع « التلقين » إلى آراء المدرسين وميولهم الخاصة ، أم يخضع إلى إرادة المجتمع وأهدافه العامة ؟ لا شك في أن اتجاهات المجتمع السياسية ومثله العليا لا يقررها المدرسون وحدهم ، ولا أصحاب المصالح المركزة ، ولا رجال الادارة في وزارة المعارف ، بل يقررها أولئك الذين يمثلون « مصالح المجتمع » العراقي أحسن تمثيل . فهل اصطلاح المجتمع العراقي مثلاً اجتماعية عليا حتى يدسنى للمدرسين أن يهتدروا بها ، وهل في العراق منظمات سياسية صحيحة بحيث تعكس علينا آماله واحلامه ؟ ومن هم

الذين يمثلونه أحسن تمثيل؟

في مجتمعنا العراقي اليوم صراع بين القيم الجديدة التي تفرضها علينا طبيعة الحياة العصرية الآلية وبين القيم الموروثة التي قد انحدرت إلينا من ماضينا، فشكلنا نتائجها العقلية والروحية من حيث نشعر أو لا نشعر. ويظهر هذا الصراع في كل مكان، وخاصة في مدارسنا الثانوية والعالية حيث يربي الجيل تربية جديدة، وتفتح قواه إلى معلومات نافعة في السياسة والاجتماع والاقتصاد والعلوم والاخلاق، ويطل على مجتمعه الذي « قد خلا منذ عصور قديمة من كل نظام » أو عدل اجتماعي، حتى أضحي كل من فيه يتطلع إلى منقذ يحدوه إلى طريق الخير، لأنه مل وضجر من الذل والقيود والاعلال. فتصطدم مثاليته هذه بالواقع، فيتبرم بالحياة، ويزداد تبرمه شدة حينما يجد في مدرسه تشجيعاً، ولا سيما إذا ما كان مدرسه هذا « بوقاً » من تلك الابواق الكبيرة التي يردد اصداؤها قطرنا العراقي.

إننا لا نستطيع أن نمنع الطلاب من التدخل في « السياسة » ومن دراسة مشاكل بلاده العامة وسط هذه البلبلة الفكرية، وفي هذا الفحط الاجتماعي، ما لم تقم بتعيين مشاكلنا الاجتماعية، وتقرير الاهداف العامة، ووضع الخطط الأصلحية، ووضع فلسفة اجتماعية تستمد أصولها من مزاجنا الاجتماعي، ومن مقوماتنا الحضارية، وما لم نقيم « بانتقاء » عدد من المدرسين « الكفاء » الذين يستطيعون أن يكونوا « أمناء » على أولادنا ورقباء على ثقافتنا.

والمشكلة التي نحن بصدد حلها لا تنحصر كلها في الطلاب، وإنما في المدرسين المسؤولين عن تربيتهم، وفي وزارة المعارف المسؤولة عن إعداد هؤلاء المدرسين، وفي المنظمات السياسية التي تسخرهم، وفي الطبقة الحاكمة التي لم تستطع أن تخدم البلاد - طول ربيع قرن - خدمة حقيقية، وتؤسس نظاماً ديمقراطياً.

عادلاً ، وتصون حياتنا الدستورية من العبث والفساد ، والتي لم تستطع ان تقدم إلى الطلاب والناس نظاماً اجتماعياً عصرياً يفاخرون به . ويحافظون عليه ، ويعيشون فيه .

وعندى ان المدرسين وحدهم يستطيعون أن يقوموا بقسط من « التلقين » والتوجيه ، ويتحملون أعباء القيادة في هذا الجو الصاخب إذا ما أنصفوا بالذكاء والعلم وبعد النظر ، لأنهم ليسوا من « الطبقة الحاكمة » ، ولا من أصحاب « المصالح المركزة » ، وليست لهم مصلحة معينة ، وإنما هم يمثلون - عادة - آمال الأمة وأهدافها ومستقبلها ، وإذا ما أحسنوا تنظيمهم أنروا في الرأى العام ، وتوغلوا إلى نفوس العامة والخاصة وسيطروا عليها . وعليه يجب أن نقرر موقف المدرس قبل موقف الطالب من هذا الصراع الفكرى . فهل يقوى فيهم روح المحافظة ، فيؤكّد على القيم الموروثة وحدها ، أم هل يقوى فيهم روح التجديد . فيسمى إلى تكوين قيم أخرى في بعثه الجديد ؟

إن المدرس مسؤول عن نقل التراث الاجتماعى من جهة ، ومسؤول عن تمحيصه وتهذيبه من جهة أخرى . وتراثنا الاجتماعى الذى قد ورثناه من ماضينا يحمل في تضاعيفه ألواناً من القيم الاجتماعية والاخلاقية . فعلينا أن نختار منها ما يفيد حالنا اليوم ، وما يكون سبباً لتقدمنا في المستقبل ، ونقدمه الى الطلاب بأسلوب علمى صحيح ، مع قليل من التوجيه والتلقين ، ولا نكن بالمناقشة والجدل والاقناع ، وفى حدود المصلحة العامة . كما ونبغى أن يعرف المدرس عناصر الثقافة الحديثة ، فيميز بين ما يصلح وما لا يصلح ، ويجمع بينها وبين القيم الموروثة الصالحة التى يجب أن ينشأ عليها الطالب ، ويصيبغ من ذلك حلقة تصل ماضيه بحاضره وبمستقبله ، ويكون منبجاً جامعاً إلى محاسن تراثنا العربى ومحاسن المدنية الحديثة القائمة على العلم والصناعة ، ويوجه طلابه عند

دراسة مشاكلهم الاجتماعية في ضوء هذا المزيج ، وبجملهم يتلمسون وجوه
الاصلاح ، ووجوب التبدل ، على ألا يأخذوا في المدرسة « بوجهة نظر
معينة » تضيق دائرة تفكيرهم ، كما يجب أن تصون عقولهم وعواطفهم من
تمديات الاحزاب السياسية « والخلايا » السرية التي تحاول - ظاهراً - زجهم في
معمعة السياسة وهم ليسوا جنودها .

إن السلطات المسؤولة ، وكذلك المدرسين يستطيعون أن يحددوا بعض
المواقف والمثل والآراء والمعتقدات « بالتلفين » ويتقصّدون تنميتها وغرسها
في الطلاب . فمنها ما يتعلق بمحاربة الاستعمار والفقر والاقطاع والصهيونية ،
ومنها ما يتعلق بغرس المبادئ القومية والديمقراطية ، وتحقيق المساواة
الاجتماعية ، وغير ذلك . إن مادة « التلغيم » تستخرج من الوضع الاجتماعي
الذي يجد المدرسون انفسهم فيه . فنحن نعيش اليوم في « دور انتقال » ،
ننتقل من حياة زراعية بسيطة الى حياة عصرية معقدة ، ومن البداوة الى
الحضارة ، ومن العبودية الى الاستقلال ، ومن الاحتكار الى توزيع
الثروة ، ومن الانقسام الى الوحدة . ونحن نعيش في عصر تجرى فيه تبدلات
هائلة ، او نعيش في عصر ثورة ، ونشاهد قيام مدنية جديدة لم تعرف المدنية
السابقة مثلاً - مدنية قائمة على العلم ، وعلى فن الصناعة ، وعلى الآلة . ولعل من
أهم القضايا التي يحتمل حوّلها الكفاح اليوم هي القضايا الاقتصادية في إطارها
القومي الوطني او الشيوعي العالمي فلقد أخذت اولاع الناس منذ عدة قرون
تنتقل من النقطة التعموية التي احتلتها زهاء أربعة قرون الى نقطة اخرى قد
تستقر فيها وتحتلها مدة شبيهة بها . وتتحول من القضايا السياسية الى القضايا
الاقتصادية ، أي من الاهتمام بشكل الحكومة ، بما في ذلك الحرية الفردية ،
الى الاهتمام بانتاج الثروة وتوزيعها واستهلاكها . فاذا أردنا ان تكون مدارسنا

مفيدة حتماً فيجب أن « نصمم » كياناتنا الاقتصادية العادل في عتول الطلاب ،
وأن نصور لهم نوع المجتمع الذي سيصنعهمون في تكوينه ، ويعيشون فيه .

على هذا الأساس ، وبهذه الروحية نستطيع أن « نكيف » طلابنا إلى
تراثهم الاجتماعي ، و « نلقنهم » من المواقف والمثل العليا والافكار ما يتفق
وطبيعة الحياة الآلية المتبدلة ، ونضمن لهم ولامتنا شخصية مستقلة ، هي من
صنع أبنائها الساهرين على مصالحها .

- 3 — Briggs, T., Secondary Education, Chapter XII.
4 — Counts, Dore, The School Build a New social
order, 1932
5 — Counts, Dore, The Schools can Teach democracy
6 — Briggs, H., Readings in the foundations of
Education Vol. I.

المراجع الأساسية

- ١ — اسحق رمزي - المدرسة والمجتمع
- ٢ — ساطع الحصري - آراء واحاديث في التربية والتعليم - مطبعة الرسالة القاهرة ١٩٤٤

- 3 — Briggs, T., Secondary Education, Chapter XII.
- 4 — Counts, Dare the School Build a New social order, 1932
- 5 — Counts, G.S., the Schools can Teach Democracy
- 6 — Rugg, H. Readings in the foundations of Education Vol. I.

السَّعْيُ الْمَرْبِيُّ وَالسُّقْفُ الْعَامُ

(٣)

« أَيْذِبْنِي أَنْ يَحْتَوِيَ مَنَهِجُ الدِّرَاسَةِ الثَّانَوِيَّةِ عَلَى دِرَاسَةِ مَهْنِيَّةٍ ، أَمْ
يَذِبْنِي أَنْ يَقْتَصِرَ عَلَى التَّثْقِيفِ الْعَامِ ؟ » .

يَتَوَقَّفُ ارْتِفَاعُ مَسْتَوَى الْمَعِيشَةِ فِي كُلِّ قَطْرٍ مِنَ الْاَقْطَارِ عَلَى قَابِلِيَّةِ ذَلِكَ
الْقَطْرِ الْاِتِّجَاعِيَّةِ . وَلَمَّا كَانَ الْعَمَلُ حَقًّا وَوَاجِبًا أَصْبَحَ مِنَ الضَّرُورِيِّ أَنْ يَعِدَ
الْمَجْتَمَعُ أَفْرَادَهُ إِعْدَادًا مَهْنِيًّا يَتَنَاسَبُ هُوَ وَقَابِلِيَّاتِهِمْ وَمِيُولُهُمْ كَيْمَا يُوَدِّوا الْخِدْمَاتِ
الْاجْتِمَاعِيَّةَ الْمَطْلُوبَةَ مِنْهُمْ (١) وَصَارَ لَزَامًا عَلَيْهِ أَنْ يَجِدَ لَهُمْ عَمَلًا يَتَعَيَّشُونَ بِهِ مِنْ
جِهَةٍ ، وَيَعْبُرُونَ عَنْ فِعَالِيَّاتِهِمُ الْاِبْدَاعِيَّةِ مِنْ جِهَةٍ ثَانِيَّةٍ .

لَقَدْ كَانَتْ التَّرْبِيَّةُ قَدِيمًا أُرْسَتْ قَرَاطِيَّةُ تَعَالُفِ الْمَهَنِ ، وَتَسْكِرُهُ الْعَمَلُ الْيَدِي
وَتَرْفَعُ عَنْهُ ، وَتَحْسِبُهُ خَاصًّا بِالْفُقَرَاءِ ، وَكَانَتْ « زُخْرَفِيَّةً » ، تَسْتَهْدَفُ تَثْقِيفَ
الْعَقْلِ بِالرَّوَائِعِ الْاِدْبِيَّةِ الْقَدِيمَةِ وَالْحَدِيثَةِ ، وَتَسْكُوْنُ « السَّيِّدِ » أَوْ « السَّيِّدَةِ » !
أَمَّا الْآنَ فَلَمْ تَعُدِ التَّرْبِيَّةُ وَقَفًا عَلَى جَمَاعَةٍ مَعِينَةٍ مِنَ النَّاسِ ، تَخْتَصُّ بِهَا
« طَبَقَةٌ » وَتَحْرُمُ مِنْهَا « طَبَقَةٌ » أُخْرَى ، وَأَصْبَحَتْ دِيْمَقَرَاتِيَّةً ، وَنَفْعِيَّةً ،
تَقْدَسُ الْعَمَلُ الْيَدَوِيُّ ، وَتَحْسِبُهُ عَقْلِيًّا وَثَقَافِيًّا مَعًا . وَتَعْتَبِرُ الْحِرْفَةَ عَمَلًا غَائِبًا
مَتَوَاصِلًا وَتَجْتَمِعُ التَّرْبِيَّةُ بِالْمَهَنِ « فِي ثَنَائِيهَا مِنْ الْعُنَاوَرِ الْمُوَدِّيَّةِ إِلَى التَّعْلِيمِ
مَا لَا يَتَوَافَرُ فِي أَيْةِ طَرَبَقَةٍ أُخْرَى ... وَمِنْ حَيْثُ أَنَّهَا هَدَفًا وَهُوَ التَّوَصُّلُ

(١) وَقَدْ قَالَ : أَفْلَاطُونُ إِنَّ وُظِيفَةَ التَّرْبِيَّةِ هِيَ اِكْتِشَافُ مَا يَصْلُحُ لَهُ كُلِّ فَرْدٍ ،
وَتَدْرِيْبُهُ عَلَيْهِ حَتَّى يَصِلَ بِهِ حُدُودَ الْبِرَاعَةِ .

إلى النتائج ، فإنها تستحث الفكر ، وتتقضى وضع فكرة الهدف نصب العين دائماً حتى لا يكون العمل رتيباً أو مدفوعاً بالنزوات . ولما كان سير العمل يذمغى أن يكون مطرداً ، متتابع المراحل فانه يقتضى الملاحظة والابتكار فى كل مرحلة ابتغاء التغلب على العقبات ، واكتشاف الوسائل الملائمة للتنفيذ « (١) .

ويتفق المربون فى الوقت الحاضر على أن التعليم المهني تعليم لا بد منه . فينبغى أن يربى الفرد تربية كاملة ، حتى إذا ما خرج إلى الحياة العملية اليومية وجد نفسه قادراً على أن يشق طريقه فيها . ووجد لنفسه مهنة يتعيش بها . وقليلون أولئك الذين يعارضون جعل التعليم المهني قسماً أساسياً من تربية الفرد الاجتماعية ، والسكهم يختلفون فى المراحل التى يذمغى أن يتلقى فيها الافراد هذا النوع من التعليم ، وفى أساليب تدريسه . فمن المربين من يعارض أن تكون مرحلة الدراسة الثانوية مرحلة التعليم المهني ، ومنهم من يرى العكس . وقد لاقى أدخل التعليم المهني فى مرحلة الدراسة الثانوية معارضة شديدة من أولئك الذين يعتقدون أن واجب المدرسة الثانوية هو إعداد المرأط الصالح ، وتربيته تربية تقوم على أساس دراسة مشاكله السياسية والاجتماعية والاقتصادية - هذه المشا كل الآخذة بالزيادة والتعميد يوماً بعد يوم

وترجع العناية بالتعليم المهني إلى الاسباب الآتية (٢) :

أولاً - ازداد احترام الديمقراطية للأعمال اليدوية ، والأعمال التجارية ، وكل ما يتصل باداء خدمة ملموسة إلى المجتمع زيادة عظيمة .

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا

ميخائيل ، صفحة ٣١٧ ، القاهرة ١٩٤٦

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٣٢١-٣٢٣ .

ثانياً — ازدادت أهمية المهن التي تتصف بصبغة مهنية خاصة زيادة هائلة.

ثالثاً — لم تعد الصناعات في جوهرها عملية مؤسسية على مجرد الخبرة والحساب التقريبي بتوارثها الأبناء عن الآباء بالتقليد ، بل أصبحت عملية معقدة قائمة على الرياضيات والفيزياء والكيمياء ، وغيرها من العلوم .

رابعاً — يؤكد علم النفس الحديث على أهمية الفراز الفطرية ، من حب للاستطلاع واختبار (تجربة) في التعليم الحرفي . ويدلنا على ان التعليم ليس فعل شيء معد يسمى العقل ، بل العقل نفسه هو تنظيم الاستعدادات الأصلية حتى تصبح أعمالاً مفيدة .

تخليد الانقسام الاجتماعي

ولعل من أهم الاخطار التي قد ينطوي عليها التعليم المهني — إن لم يوضع على اسس ديمقراطية — هو أن ينشأ منه — كما يقول جون ديوى — نظام ربوي ضيق من شأنه أن يخلد الانقسام الاجتماعي في المجتمع ويقويه ، ويؤيد بدعة « القدرية الاجتماعية » Social Predestination ، ويزكيها أى يفرض على طبقة من الناس أن يضلوا أجراء لا يستطيعون التحول من مستوى اجتماعي إلى آخر ، ويقدم اليهم تربية حرفية تساعدهم على زيادة مقدرتهم الفنية فقط فيعيشون هم وأبنائهم وأحفادهم في تلك الطبقة عيشة طويلة تمنعهم — الا فيما شذ ونذر — من التحول إلى مستوى اجتماعي ارفع . وعلى هذا الأساس فان كل خطة تربوية مهنية تبني طريقتها وفلسفتها على النظام الاقتصادي القائم تسلم بالانقسام الاجتماعي فتخلده وتقويه ، وتصبح وسيلة من وسائل تنفيذ اسطورة القدرية الاجتماعية التي قد انحدرت من عهود الاقطاع في اوربة ، وادوات من أدوات تطبيق الناحية المهنية الضيقة ، فيساق العمال إلى مصير محتوم اضطروا اليه اضطراً .

ويجربى التعليم المهنيّ في مختلف اقطار العالم اما في المدارس الثانوية العامة نفسها ، واما في مدارس ثانوية مستقلة مهنية موازية إلى الدراسة الثانوية العامة ، ففي الولايات المتحدة الامريكية يتم التدريب المهني تارة في المدرسة الثانوية العامة حينما يكون منهجها متنوعاً ، ومرافقها واسعة ، وتارة في مدارس صناعية وتجارية وفنية ومنزلية مستقلة . اما في أنكلترة وفي فرنسا فيجربى التعليم المهني في مدارس متوسطة وإعدادية مهنية مستقلة .

وربما تعد « مدارس العمل » Arbeitschule التي أسسها المربي الالماني الشهير كرشنشتاينر G. Kerschensteiner من أشهر المدارس الثانوية التي أراد بها مؤسسها أن تجمع بين التعليم المهني والتربية الاجتماعية الوطنية . فقد لاحظ :

- ١ — إن الدراسة التي تعنى بالناحية الفكرية النظرية فقد لا تضمن التربية الاجتماعية والروحية والاخلاقية للطفل .
- ٢ — وإن الدراسة اللفظية المنفصلة عن الاختبار والطببق في الحياة تجعل من الفرد آلة صماء لا يحسن الملاحظة والتفكير الحر والابتكار .
- ٣ — وإن فصل التربية الفكرية عن التربية الاجتماعية والاخلاقية والمهنية يؤدي إلى نتائج نفسية واجتماعية وخيمة (١) واقترح أن تكون

(١) جورج كرشنشتاينر : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب ، حسين كبة ، صفحة ٤ ، مطبعة التقيض ، بغداد ، ١٩٤١ .

ولقد كانت الاسباب التي دفعت المؤلف إلى كتابة هذا الكتاب الذي طبع عشر مرات هي المسابقة التربوية التي قام بها المجتمع العلمي الملكي في ايرفورت Erfurt سنة ١٩٠٠ ، وعنوانها :

« ما هي الوسائل الفعالة ، التي يمكننا ان نأخذ بها شبابنا الذين تتراوح أعمارهم —

المعلم امل مراکز للتربية ، والعمل محورها يتعلم فيها الطلاب حرفاً معينة ،
 ويطبقون فيها ما يدرسون من حساب ورسم وطبيعيات وغير ذلك .
 وللتعليم المهني في المدرسة الثانوية أنصار ومعارضون . أما الانصار
 فيقولون : لما كان التعليم المهني تعليمًا ضروريًا فيجب أن يتم في المدرسة
 الثانوية ، وذلك للأسباب الآتية : -

أولاً — يقولون : إن سبب تحول العمال (والكلام عن الغرب) من
 مهنة إلى أخرى يرجع إلى نقص في أعدادهم . أما إذا أحكنا إعدادهم في
 المدرسة الثانوية وقبل أن يكونوا عمالاً فقد أضعفنا حركة التحول التي تؤدي
 ولا شك إلى ضياع جهودهم من جهة ، وإلى قلقهم على مصيرهم من جهة ثانية .
 ثانيًا — ويدعون أن ازدياد عدد الطلاب الذين يختارون هذه الدروس
 المهنية في مختلف أقطار العالم وفي منهج الدراسة الثانوية دليل على وجود رغبة
 ملحّة عند الفتيان والفتيات للتدريب على هذه المهن .

ثالثاً — ويذهبون إلى أن الافراد الذين يختارون مهنتهم منذ حداثتهم
 يندفعون في تعلمها واتقانها ويتعلقون بها ، وقد يواصلون دراساتهم المهنية حتى
 يصلوا بها إلى مرحلة الاختصاص .

رابعاً — كما ويذهبون إلى أن قسمًا غير قليل من الطلاب قد يتركون
 المدرسة الثانوية ، ويدخلون الحياة العملية . وهؤلاء لا يستطيعون أن يتعلموا
 منهم أو يجدوا لهم عملاً دون أن يحصلوا على قدر من التدريب المهني . فالعامل
 اليوم لا يستطيع أن يتعلم فن المهنة وهو في معمله — كما كان سابقاً — نظراً

— فيما بين الرابعة عشرة والعشرين من سنى حياتهم ، أى من حين تخرجهم من المدرسة
 الابتدائية إلى حين دخولهم في الخدمة العسكرية ، في تربيتهم تربية تعدهم لأن يكونوا
 مواطنين في جسم الدولة الاجتماعي ؟ »

لصعوبة المهنة نفسها وتعهدها . فلا بد وأن يتدرب عليها - نظرياً وعملياً - في المدرسة الثانوية وقبل أن يكون عاملاً حقيقياً .

خامساً - ويقولون : إن المدرسة الثانوية هي المؤسسة التربوية الوحيدة المحايدة التي يديرها المجتمع ، والتي تستطيع أن تدرب الشباب ، وتكتشف قابلياتهم ، وتوجههم وجهة اجتماعية مفيدة .

أما المعارضون فيدعون أن المدرسة الثانوية مؤسسة اجتماعية ، ووظيفتها الأساسية هي تربية الطلاب تربية اجتماعية واقتصادية حتى يكونوا مواطنين صالحين . وينبغي أن لا يبدل أحد في وظيفتها الأساسية ، أو يغير منهجها ويجعله حرفياً أو مهنيًا وهم لا يعارضون في الاهتمام بالتعليم المهني من حيث هو ضرورة اجتماعية ، ولا كنههم يريدون تأجيله إلى مرحلة أخرى تلي الدراسة الثانوية وتقوم معارضتهم على الأساس الآتية :

أولاً - يمتاز الشباب ، وهم يمرون في دور المراهقة ، بقصر رغباتهم وسرعة تبدلها ، ولا يستطيعون أن ينظروا بعيداً ، فقد تستهويهم مهنة من المهن ويعبدون أنفسهم إليها مدة من الزمن ، ويصبحون عمالاً مأجورين ، ثم لا يلبثون أن يندموا على تسرعهم هذا ، فيعودون من حيث بدؤوا ، ويحاولون أن يبدلوا مسلكهم وعليه فن الحكمة أن يؤجل التعليم المهني حتى يحصل الطالب على ثقافة عامة ، تساعد على أن يدرك مشاكله ، وقابلياته ، وميوله الخاصة . والسعيد - كما يقول جون ديوى - من يكتشف العمل الذي يصلح له ، ويجد الفرصة لمزاويلته . وما من مأساة أعظم من اخفاق المرء في عمله الحقيقي في الحياة ، أو أن ينظر فيرى نفسه وقد جرفه تيار الظروف ، وساقه إلى مصير محتموم ، وعمل مذموم لا يلائم طبيعته .

ثانياً - ويقولون : إن أكثر الأفراد يستطيعون أن ينجحوا في تعلم

مهنة واحدة واكثر . وقد خلقوا كذلك . فلا يصح إذن أن نعدهم إلى مهنة واحدة فقط ، وإنما يستحسن جداً أن يكون اعدادهم عاماً ، فهو اضمن للنجاح . ويؤيدون قولهم هذا مستشهادين باختلاف وجهات نظر المعنيين بالتعليم المهني - هؤلاء الذين لم يتفقوا بعد على انواع الدروس التي يجب أن يتضمنها منهج الدراسة الثانوية المهنية . ويقولون : لما كانت الاساليب الفنية في تبدل مستمر والاختراعات متزايدة أيضاً فقد انشطرت آراء الفريقين إلى شطرين ، فمنهم من يريد أن يكون التعليم المهني « عاماً » ، ومنهم من يريده ان يكون « اختصاصياً » . إن اعداد الفرد إعداداً مهنيّاً اختصاصياً قبل دخوله دائرة عمله ليس ضرورياً ولا عملياً . فقد دلت الاختبارات على ان الطالب الذي ينجح في حصول مهنة له هو ذلك الذي قد اعد نفسه إعداداً عاماً لا اختصاصياً .

ثالثاً - ويعترضون على فكرة تحول العمال من مهنة إلى أخرى ، ويحسبون ذلك مفيداً وضرورياً لتقدم العامل نفسه ومواصلة عمله .

والخلاصة إن الرأيين متضاربان . ويميل المربون في الولايات المتحدة عادة الى الاعتماد بان التعليم المهني يجب أن يؤجل إلى مرحلة تلي الدراسة الثانوية ، وان على المدرسة الثانوية ان تعد الفرد إعداداً شاملاً ليسكون مواطناً صالحاً . ولقد دلت الدراسات المختلفة على أن العامل لا يفقد مهنته بناء على تقصيره فيها . وإنما يفقدها لانه لا يستطيع أن يسلك مع غيره من العمال سلوكاً مرضياً . ولقد عاجلت لجنة أمريكية مسألة التعليم المهني والتثقيف العام سنة ١٩٣٦ وكانت برئاسة الاستاذ توماس بريكرز فاقرت : ينبغي أن يكون التعليم الثانوي تثقيفاً عاماً لا مهنيّاً ضيقاً ، وان وظيفة المدرسة الثانوية هي إعداد الفرد للمواطنة الصالحة .

مُسْكُنُنَا فِي الْعِرَاقِ

ويختلف وضعنا في العراق عن باقي أقطار العالم . فلكل أمة ظروفها ومشاكلها الخاصة . وما ينفع أمة قد يضر أمة أخرى . فالمسألة التي نبحث فيها لا تدور حول التعليم العام والتعليم المهني ، لأن المدرسة الثانوية في العراق ليست « واحدة » كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، وليست « خاصة » كما هو الحال في انكلترا وفرنسة ، وإنما هي « إعدادية » أولاً و « تثقيفية » ثانياً — أما التعليم المهني فيجري في الوقت الحاضر في مدارس مستقلة توازي الدراسة الثانوية . وأهم المدارس المهنية هي : مدارس الصناعة والزراعة والتجارة ، والموظفين الصحيين ، والفنون البيتية . إلا أن ذلك لا يمنعنا من اصلاح مدرستنا الثانوية . ولا يحول بيننا وبين إعلان مشاكلها وتبنيان نواقضها ، على أن نراعي ظروفنا التي تحدد اصلاحها ، وان ندرس القضايا والمشاكل دائماً لا في صورتها النظرية المثالية ، وإنما في صورتها الواقعية ، التي تنطبق على أوضاعنا وحاجتنا الأساسية .

ولما كنا نريد لانفسنا نهضة زراعية ، وتجارية واجتماعية شاملة ، ولما كنا اليوم نعيش في مجتمع زراعي ابتدائي ، ولما كانت ثروتنا القومية هي ثروة زراعية وحيوانية بالدرجة الاولى ، صار لزاماً علينا أن نعتنى بالارض وبالفلح . وبالا ساليب الزراعية حتى نستطيع أن نزيد في دخل البلاد القومي ، ونرفع من مستوى معيشة الافراد . فاذا كان الأمر كذلك أصبح التعليم الزراعي ضرورياً لهضمتنا العامة . ولكن ، هل ينبغي أن يتم التعليم الزراعي في مدرسة ثانوية تضم مختلف الدراسات ، أو في مدرسة زراعية توازي الدراسة الثانوية ؟ لاشك في ان ظروفنا الحاضرة ، ورغبتنا في الاصلاح السريع الشامل تستلزم تأسيس

مدارس زراعية مستقلة ، وتستلزم وضع خطة زراعية وسياسية عامة لأصلاح البلاد ، على أن يصبح التعليم الزراعي منسجماً في خطته وأهدافه مع السياسة العامة ويصبح جزءاً منها . ومعنى ذلك ينبغي أن « تفكر » في مستقبل المتخرجين ، فهل سيكونون « زراعاً » عصريين ، يذتجون وفق الأساليب الزراعية الحديثة ؟ فإن كان الأمر كذلك ، فهل ستوزع الحكومة عليهم مقداراً من الاراضى الاميرية لاستغلالها فتشجع الملكية الصغيرة ، وتدفع الشباب إلى الاعمال الحرة ؟ وهل ستسلفهم ما لا يستطيعون أن يستغلوا به الارض المقطوعة ؟ إن الاجابة عن هذه الاسئلة وقبل البدء بتنفيذ خطتنا في التعليم الزراعي أمر لا بد منه .

وحيث ان حاجتنا إلى تصنيع البلاد عظيمة جداً ، وحيث ان عدد الرجال الفنيين قليل جداً ، كان لا بد من تأسيس مدارس فنية تتمهد نهضة البلاد الصناعية ، على أن يساير التعليم الفني حاجات البلاد العاجلة ولقد أرادت وزارة المعارف أن تصلح التعليم الفني في العراق وتوسمه ، فاستقدمت سنة ١٩٣٥ خبيراً ألمانيا هو الدكتور هرمان سودهوف Herman Sudhof وبعد أن درس حالة التعليم الفني في العراق ، واستعرض حاجات البلاد الصناعية قدم مذكرة (١) إلى الحكومة العراقية يقترح فيها وضع التعليم المهني على أسس جديدة ومما قاله في مذكرته : « تتوقف نهضة البلاد الاقتصادية على شيئين : على (١) موارد البلاد الطبيعية ، على ثروتها الطبيعية ، وعلى خصوبة تربتها ،

(1) Sudhof, Herman, Memorandum on the Organisation of Technical Educational System in the Kingdom of Iraq, Bagdad Government Press, 1935 .

وعلى المناخ وطرق المواصلات وغيرها . وتتوقف قبل كل شيء على (٢) الرجال الذين سيساهمون في بناء صرح هذه النهضة الاقتصادية وإذا ما انعدم الاختصاصيون المدربون ، وذهب الفنيون أصبحت موارد البلاد الطبيعية لا أهمية لها أبداً . وقد لاحظ الخبير الصناعي ان أكثر طلبة المدارس الثانوية يرومون التوظيف ، ويودون مواصلة دراساتهم العالية ، وقليل من تستهيؤهم الحياة التجارية والصناعية والزراعية . وقال : ينبغي أن تبذل جهود عظيمة في سبيل توجيه الطلاب توجيهاً مهنيّاً .

ويعد الدكتور شودهوف التربية المهنية مجموعة من فعاليات « مربية » ، ويحسبها سبيلا لتنمية قابلية الطلاب على التفكير والابداع والابتكار ، ويقول إن حياة الانسان كلها تدور حول مهنته أو حرفته ، فهي التي تفتح أمامه سبل العيش ، وتصفى على حياته لوناً خاصاً ، ومعنى خاصاً ، وتبعث فيها حيوية وأملاً .

ويرى أن أهم فعاليات المدارس الصناعية هي الدروس العملية التي تجري في المعمل وينبغي أن تسير الدروس النظرية ، وتعتمد عليها كل الاعتماد ، وان تكون عامة في مراحلها الاولى ، واختصاصية في مراحلها الاخيرة . إن كل خطة ترمي إلى تقديم الدروس النظرية على الدروس العملية هي خطة فاشلة . كما وأن الدروس العملية تحتاج إلى دقة متناهية ، وإلى صبر عظيم ، وإلى مثابرة . وهذه صفات ينبغي أن ينشأ عليها الطالب بالمران والدربة ساعة دخوله المعمل ، ثم يقول في مكان آخر : لقد وجدت مدارس العراق الفنية غير متصلة بحياة الناس الصناعية والتجارية ، وإنما هي مدارس تدور حول نفسها ، وتجهل وظيفتها ، مما أدى إلى فشلها الرابع . ويقترح في مذكرته تأسيس مدارس ابتدائية فنية للحداثة والنجارة والبناء ، يلتحق من يتخرج

منها ومن يريد في مدارس ثانوية فنية أيضاً ومدارس عالية . « وينبغي أن
تفسح المدارس الفنية في المجال إلى طلابها أن يوسعوا معلوماتهم ، ويجددوها .
فمن نحن نعلم أن الاساليب الفنية الحديثة تتطور تطوراً سريعاً . خذ صناعة
الراديو مثلاً . فالاختصاص في هذه الصناعة المتطورة يضطر الانسان على
أن تكون صلاته بالتطورات التي تطرأ عليها وثيقة حتى لا يتخلف عنها وتتقدم
عليه . وكذلك المهار يجب أن يتتبع تقدم أحدث الاساليب في صب
الكونكريت الخ ... أن وضماً كهذا يستدعي القيام بفتح دورات مسائية
قصيرة تتراوح مدتها بين الشهرين إلى الثلاثة أشهر ، يتعهدا اختصاصيون
معروفون ، على أن يحسنوا تنظيمها والاستفادة منها . ومتى ماتم ذلك ازداد
أقبال الشبان عليها ، وأصبحت أهميتها عظيمة في نشوء الصناعة والاساليب
الفنية الأخرى . وما من مدرسة فنية تستطيع أن تبرر وجودها إلا إذا
كانت قادرة على سد هذه الحاجات كلها » (١) .

وهذهنا العامة لا تثبت قواعدها إلا إذا كانت شاملة ، فتتناول
الناحيتين التجارية والاجتماعية ، كما تتناول الناحيتين الفنية والزراعية .
ونستطيع أن نطمئن حاجتنا التجارية في الوقت الحاضر بطريقتين ، أما بفتح
مدارس ثانوية تجارية ، وأما بفتح فروع تجارية في المدرسة الثانوية العامة
نفسها كما حدث في الماضي . وأعتقد أن الطريقة الثانية أيسر عند التطبيق ،
وأكثر فائدة ، وأقل كلفة مما لو اتبعنا الطريقة الاولى ، ولا سيما وأن حاجتنا
إلى التعليم التجاري ليست ملحة في الوقت الحاضر . وقد أشار الدكتور
سودهوف في مذكرته أيضاً إلى إصلاح التعليم التجاري .

إن هذا النوع من التعليم المهني يوافق البنين بصورة خاصة . أما البنات

فينبغي أن يساهمن مساهمة أخرى في بناء نهضتنا الاجتماعية ، مساهمة تتفق وطبيعة تكوينهن ومركزهن ، وتتفق والمراحل الاجتماعية التي يمر بها شعبنا العراقي وتقطعها أمتنا العربية . ولما كنا نحتاج في الوقت الحاضر إلى تبدل أساسي في حياتنا الاجتماعية ، ولما كان مثل هذا التبدل لا يحدث إلا في البيت والبيت لا يستقيم إلا إذا كانت فيه « أم » صالحة ، تحسن تربية أطفالها ، وإدارة بيتها - وجب إعداد الفتاة العراقية إعداداً مهنيّاً لتسد هذه الرغبات والحاجات الاجتماعية الأساسية ، وفي مدارس ثانوية فنية ، ولذلك بفتح مدارس للفنون البيتية في مراكز الولاية ، وتضييق نطاق التعليم الثانوي النظري ، وحصره في « صفوة مختارة » من الطالبات الموهوبات اللواتي يرمن مواصلة دراستهن العالية .

مصادر البحث الرئيسية

- ١ — بول منرو : لجنة الكشف التهديبي ، ١٩٣٢ ، بغداد .
- ٢ — جورج كرشنشتيانر : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب حسين كبه - مطبعة التفيض ، بغداد ، ١٩٤١ .
- ٣ — جون دينوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، راجع الفصل الثالث والعشرون ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ، ١٩٤٦ .

4 — Briggs, T., Secondary Education, 1937 .

5 — Sudhof, H., Memorandum on the Organisation of Technical Educational System in the Kingdom of Iraq, Bagdad, Government Press, 1935 .

الأعداد والتشيف للمقام

(٤)

« أيدبغي أن يهتم التعليم الثانوى بالدرجة الاولى في إعداد الطلاب الى الدراسة العالية ، ام يجب أن يهتم بالدروس نفسها بغض النظر عن مستقبل الطالب العلمي ؟ »

يتناول هذا السؤال قضيتين مهمتين : أولاها قيام المدرسة الثانوية « بأعداد » الطلاب الى الدراسة العالية واتباع « منهج إعدادى » فى التدريس ، وثانيتهما اهتمام المدرسة الثانوية بالدروس نفسها واعطاء الطالب ثقافة عامة تساعد على معرفة نفسه والعالم ، وتراعى ميوله واولاه وحاجاته ، وتسير به إلى نواحي « الاختصاص » - إن امكن - وتتبع « منهجاً متنوعاً » فى التدريس دون ان يكون للدراسة العالية تأثير فى هذه السياسة . ويختلف المربون في اجابتهم عن هذا السؤال . « فالمحافظون » يريدون أن تعنى المدرسة الثانوية بالدرجة الاولى في تطبيق المنهج القديم ، وإعداد الطلاب إلى الدراسة العالية أعداداً « عامياً » Academic نظرياً بغض النظر عن الاعتبارات الاخرى ، ويستندون إلى ما يأتى :

١ - يتوارث المجتمع مجموعة من العادات والتقاليد والآراء ، والمبادئ ، والحقائق ، والمهارات التى قد ظهر صلاحها منذ زمن قديم ، وبات أهميتها فى تقدم الانسان . وعليه فأن واجب المدرسة الثانوية الاول ينحصر فى رعاية هذا

التراث الانساني العظيم وتقديمه إلى جميع الفتيان والفتيات ليحافظوا عليه وينقلوه إلى الاجيال القادمة . ولا شك في ان هذا النقل لا يتم الا بتلك « الدروس » المعروفة التي قد أصبحت هي نفسها قسما من ذلك التراث الاجتماعي العظيم ، واتضح أهميتها في تقدم المدنية . ويذهب أنصار هذا الرأي إلى أن قيمة هذه الدروس تكون مباشرة وغير مباشرة و « يقينية » و « محتملة » .

٢ — يضاف إلى هذا ان « الدروس » التي يتألف منها المنهج القديم وهي اللغة والرياضيات والطبيعيات (او ما تسمى بالدروس « المرموقة » Respectable) يحسبها هؤلاء أحسن أنواع الدروس التي تقدم ثقافة عامة إلى الطالب من جهة وتعوده على التفكير المنطقي السليم من جهة أخرى . ويقولون : إن استمرارها في منهج الدراسة الثانوية دليل قاطع على أهميتها التربوية ، وان صعوبتها تؤدي إلى « ترويض العقل » . فهؤلاء إذن من أنصار المنهج التقليدي ومن المؤمنين بنظرية الترويض العقلي .

يتضح مما ذكرناه ان الذين يؤمنون بان وظيفة المدرسة الثانوية هي إعداد الطلاب إلى الدراسات العالية يتمسكون بثلاثة اشياء : بنظرية الترويض العقلي ، وبالقيم المباشرة وغير المباشرة ، وبالدروس « المرموقة » او بالمنهج القديم . إلا أن المجددين يقولون : (١) إن وظيفة المدرسة الثانوية قد تبدلت الآن ، فهي تعنى بشخصية الطالب الثانوى أكثر مما تعنى بالدروس نفسها . فالدروس هي الوسيلة والطالب هو الغاية . ويؤكد علم النفس اليوم على الطالب نفسه أكثر مما يؤكد على المادة التي يتلقاها . ثم ان (٢) ظروف المجتمع الحديث قد تبدلت ، ومما كرهه قد تعقدت ، فلا نستطيع أن نواجه هذه الظروف والمشاكل بهذه الدراسة العامة ونسعى إلى تسكينهم بها نفسياً واجتماعياً تسكيناً متواصلاً .

٣ — يضاف إلى ذلك ان أكثر طلاب المدارس الثانوية لا يستطيعون

مواصلة دراساتهم العالية . أو ليس من العيب إذن أن نعد الاقلية إعداداً علمياً على حساب الاكثية من الطلاب ونطالبها بان تتلقى دروساً ليس لها في كثير منها فائدة مباشرة ولا محتملة ؟ إن أنصار المدرسة الثانوية الحديثة Progressive School يريدون أن يعنى منهاجها بالثقافة العامة قبل كل شيء ، ويقولون (٤) إن ما ينفع الطالب اليوم وما يتعلمه ينفعه غداً من حيث هو إعداد للدراسة العالية « وإن الفائدة المباشرة التي يحصل عليها تدفعه على ان يتعلم ويواصل تعلمه في المستقبل .

وإذا ما القينا نظرة على وضع المدرسة الثانوية في العراق وجدنا أنها تستهدف « إعداد » الطلاب إلى المدارس العالية . مع العلم بأن أكثرهم لا يستطيعون متابعة دراساتهم العالية لاسباب كثيرة ، وأن منهاجها « علمي » يتألف من عدة دروس لم تتغير كثيراً ولم يزد عددها إلا قليلاً منذ مرور ربع قرن على تأسيسها ، وانها ترتبط بالمعاهد العالية وتسارها ، وتفرض سيطرتها عليها بصورة غير مباشرة ، ذلك لان أكثر الذين يضعون منهاج الدراسة الاعدادية هم من أساتذة السكليات . فالمدرسة الثانوية العراقية ليست مستقلة عن السكليات ، بل تخضع اليها في كثير من الاشياء .

واعلمنا نستطيع - كما هو الواقع - تقسيم المدرسة الثانوية إلى مرحلتين : مرحلة الدراسة « المتوسطة » ، وهي مرحلة توجيه وتثقيف عام ، ومرحلة الدراسة « الاعدادية » ، وهي مرحلة « إعداد » و « اختصاص » . وهذا التنظيم يوافق سياستنا التعليمية العامة في الوقت الحاضر . أما لو كنا نعرف عدد الطلاب الذين سيواصلون دراساتهم العالية منذ أول عهدهم بالدراسة الثانوية ، أو نعرف عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة المتوسطة بعد أو قبل

تخرجهم منها ، أو نعرف عدد الطلاب الذين يتخرجون من المرحلة الإعدادية ولا يلتحقون بمدرسة عالية لاستطعننا أن نضع لهذه الجماعات المختلفة مناهج تلاءم حاجاتها الاساسية . ولكن ذلك أمر عسير . نظراً للعوامل الكثيرة التي قد تبقى الطالب في المدرسة الثانوية أو تقصيه عنها . وستبقى المدرسة الثانوية كذلك بمراحلها « العامة والإعدادية » إلى أن تحين ظروف موأتمة تعيد تنظيمها وتقرر مصيرهم .

الضبط والانضباط

الفصل الخامس

الضبط والانضباط

قياس نتائج التعليم

تصنيف الطلاب

تنظيم الدراسة الثانوية

أسباب المشاكل السلوكية

تتضمن الأسباب التي تدفع الطالب أن يخل بنظام الصف، وأن يتصرف تصرفاً مخالفاً بين أقرانه. تصرفاً يدعو المسؤولين عن تربيتك إلى ردعه، وكبح جماحه، وإزالة عفته مناسبة به. لا يقتصر أن الأسباب كثيرة، وتختلف باختلاف أعمارها وميولها.

تخرجهم منها ، أو أن يتركوا عند الباب الذي يخرجون من المدرسة ولا
 يستطيعون العودة طاعة لا يتعلموا أو يضع لهم الامتحانات الخاصة ، فيجمع تلامذتهم
 طائفا الاسامية . ولكن ذلك أمر عسير ، نظرا لعدد التلاميذ الكبيرة التي قد
 تفي الطالب في المدرسة الثانوية أو قصية عنها . وسبق المدرسة الثانوية كذلك
 بحر حشود العامة والاعدادية « إلى أن تخرج طوائف موازية فبعضها
 وتكون معهم .

مسألة ١١

لماذا كان الحشود

والثاني في كفة عالية

بكالوريا في كفة

في كفة في كفة

الضبط ولا انضباط

لعل مشكلة الضبط والانضباط ، أو النظام والانتظام من أولى المشاكل التي تجابهها المدرسة الثانوية في الوقت الحاضر . حتى لقد انحط مستوى الدراسة كثيراً ، وظهرت « العامة » في المدارس سافرة بمحتوياتها وأساليبها ، وتدهورت التربية الاخلاقية تدهوراً كبيراً . ويرجع ذلك إلى عدة عوامل تتفاوت في أهميتها ، وتختلف في شدتها من حين إلى آخر ، ومن بيئة إلى أخرى . ولا شك في ان نجاح المدرس في التدريس ، وخاصة المستجد ، يتوقف على قابليته في « حفظ » النظام في صفه . فالطلاب الذين لا « يصغون » إلى الدرس ، بل يعمثون في الصف ، تتعذر افادتهم ، وتسوء تربيتهم ، وينعدم الفصد من وجودهم . ويشكوا أكثر المدرسين اليوم من « انحلال » النظام في مدارسنا الثانوية ، ويذهبون إلى أن ازدهام الصفوف ، وتباين الفروق الفردية ، ودخول مجموعة من الطلاب في المدارس الثانوية تهرباً من خدمة العلم أو من مستلزمات أخرى لا رغبة في التعلم قد زاد المشكلة تعقيداً ، وأفسد التعليم .

أسباب المشاكل الضبطية

فما هي الاسباب التي تدعو الطالب أن يخل بنظام الصف ، وأن يتصرف تصرفاً شائئناً بين أقرانه - تصرفاً يدعو المسؤولين عن تربيته إلى رده ، وكبح جماحه ، وانزال عقوبة مناسبة به ؟
لا شك في أن الاسباب كثيرة ، وتختلف - كما قلنا - في أهميتها ومفعولها .

ونستطيع أن نحصرها - إذا ما اشتثنينا عوامل طارئة أخرى فيما يأتى :

أولاً - العوامل الفسلجية - حينما تتدهور صحة الطالب ، كأن تصيبه آلام موضعية ، تذابحه بين أوان وآخر ، وكأن يكون غذاؤه ناقصاً فى تركيبه ، أو كأن تكون الشروط الصحية فى بيئته غير متوافرة فقد تظهر مشاكل ضبطية كثيرة تقلق بال المدرس والمدرسة ، وبالعكس . أضف إلى هذا ان خروج جسم الطالب عن المألوف ، وإفراز الغدد إفرازاً غير اعتيادى يسبب شذوذاً فى تركيبه الجئمانى العام ، فقد يكون خارق الطول ، أو متضخم الأعضاء . كلاً أو بعضاً ، وقد يخلق هذا الإفراز منه طالباً « بارد » الطبع ، بطى ، الحركة ، فائز الهمة ، قليل الاكتراث ، أو يخلق منه طالباً عصبياً ، سريع التهيج ، قلقاً لا يستقر له حال . وكلها تسبب مشاكل ضبطية كثيرة . فينبغى أن نغنى عناية كبيرة فى صحة الطلاب ، وأن نتمهم « أمر جتهم » حتى لا نجعل سلوكهم . « وشبيهه بتأثير العوامل الصحية تلك العوامل الفسلجية التى تقرر خصائص المراهقة . فنمو الجسم وتطور الأعضاء تطوراً متوازماً ، يجعل فتيان المدارس الثانوية قلقين وحساسين ، يضطرمون ناراً ويلتهبون حماسة . وتؤدى عوامل النمو هذه إلى قلق طبيعى داخل الصف وإلى ضحك اصطناعى عند كثير من الطالبات ، وتؤدى الى أثبات الذات أحياناً . وهذه العوامل تجعل الطالب حساساً إلى سلطة المدرس » (١) .

ثانياً - العوامل الشخصية - وهى تلك العوامل التى تتعلق بالطالب نفسه ، وتقوده إلى الاخلال بالنظام ، كأن يكون « أبنائياً » أو ضعيف العقل ، أو

قليل الادب ، أو « حساساً » « ينجل » من القيام بعمل من الاعمال أمام غيره من الطلاب ، وغير ذلك مما سيأتى ذكره :

ثالثاً - العوامل الاجتماعية - ومنها خروج الطالب على المؤلف والمألوف

فى داخل الصف وخارجه . فبعض الطلاب يلذ لهم القيام باعمال « بهلوانية » يرضون بها أنفسهم من جهة ، ويستميلون بها الآخرين من جهة أخرى . وهو كما لا يخفى مظهر من مظاهر الشعور بالنقص . ثم من خصائص المراهقة ومتناقضاتها إن الطالب الثانوى يقاوم أى تحديد « لحرية الشخصية » مقاومة عنيفة . إن فكرة الاستقلال الذاتى قد تسلت إلى كل ناحية من نواحي التفكير الاجتماعى لدرجة صار يصعب معها أن نجمل الناس بقومون بعمل اجتماعى نافع إذا ما « شمو » منه رائحة الاكراه . ولقد أظهر الاستاذ مورهاوس Moorehouse فى إحدى دراساته لمشاكل الضبط أن ٢٢٪ من مشاكل طلاب المدارس الثانوية فى أمريكا يمكن ارجاعها إلى نفور الطلاب من سيطرة المدرسين عليهم .

رابعاً - العوامل الصفية - وهى عوامل مادية تتعلق بوضع الصف العام ،

كأن تكون غرفة الصف صغيرة الحجم ، والرحلات متراسة مزدحمة وغير مريحة ، والانارة غير كافية أو غير صحية ، ووسائل الايضاح ليست متوافرة ، وغير ذلك مما هو معروف عند جميع المدرسين .

إن تربية الطلاب على الانضباط جزء أساسى من تربيتهم الاخلاقية ، وسبيل إلى تحقيق كفاءتهم الاجتماعية . ولن يستطيع أناس أن يسلك مع غيره ، ولا أن يقوم بعمله ، ولا أن يدرس لنفسه ما لم يحصل على قدر من الانضباط الذاتى ، وما لم يروض نفسه على اكتساب مجموعة من العادات التى

تساعده على أن يحافظ على النظام ، ويبلغ مرحلة الانتظام . ويتصل اعداد الطلاب إلى الانضباط والانتظام اتصالاً وثيقاً باعدادهم إلى حياة المواطنة التي سيسامون فيها . ولا يستطيع الانسان أن يكون منتجاً ، ولا الطالب مجداً ، ولا الفرد مواطناً صحيحاً إلا بالانضباط . ولذلك يجب أن يعد الطالب نفسه لقبول هذا الموقف الاخلاقي الذي تستلزمه المدرسة منذ طفولته ، على أن يستمر معه إلى فتوته وكهولته .

خصائص الانضباط

والانضباط غير الضبط . فالاول تلقائي ، وهو ما تنشده التربية الحققة ، والثاني قسري ، ينصب على الطالب من سلطة عليا ، هي سلطة المدرس أو المدير ، وهو ما تريد أن تبتعد عنه المدرسة . والضبط سابق ، والانضباط لاحق ، والاول سبيل الثاني . وتوجد رابطة متينة بين الولع والانضباط . ويقول حون ديوى في كتابه « الديمقراطية والتربية » : إن الفرد الذي قد تربى تربية تقوده لأن يتعقل أفعاله ، ويتحمل تبعاتها ، ويواظب عليها في تيار من الصخب والاضطراب والصعوبات هو فرد يتصف بالانضباط . هذا هو الانضباط في معناه التربوي الحقيقي المثالي : وهو ما ينبغي أن تنشده المدرسة الثانوية . فليس الانضباط التوافق الخارجي والامثال الظاهري في سلوك الطلاب ، ولا هو الاكراه أو الاستسلام المطلق أو المفيد إلى سلطة المدرسة أو المدير ، ولا هو الانصياع الاعمى إلى الاوامر والتعليمات ، وإنما هو حالة ذهنية وسلوك ذاتي ، إنه موقف أخلاقي يتخذه الفرد استجابة إلى نداء داخلي يجد نفسه مرغمًا على اتخاذه ، إنه الانتقال التدريجي من الضبط بالاوامر إلى الضبط بالاحكام ، إنه يتضمن انتقال المسؤولية الانضباطية التي يتوقف نوعها وتوقف درجتها على

مراحل نمو الطالب وعلى مقدار نضجه الاجتماعي من المدرس إلى الطلاب أنفسهم شيئاً فشيئاً .

وينبغي أن ينظر المدرس إلى الانضباط نظرة « انشائية » ، وأن يرسم خطة عملية توصله إليه ، وأن يقوم بتنميتها وتكوينه مرحلة مرحلة ، فيبدأ بتكوين العادات والمواقف عند الطالب ، تلك العادات والمواقف التي تساعد على أن ينسجم مع أقرانه في داخل المدرسة ، ومع مواطنيه في خارجها . ولا سبيل إلى ذلك إلا باللقاء التبعات الاجتماعية على الطلاب أنفسهم ، وأرشادهم ومراقبتهم ، وإلا بالحكم الذاتي الذي يجب أن يكون من خصائص المدرسة الثانوية الحديثة .

تكوين العادات

ويتعرض السلوك الانضباطي في داخل الصف إذا ما أحكم المدرس طرائقه التدريسية ، وذلك بتعويد الطلاب على النظام واحترام الانظمة والتعاليم . فالعادات هي التي تعبد الطريق ، وتذمى الضبط ، وتؤدي إلى الانضباط . ولها قوة هائلة لا في حياة الافراد حسب ، بل في حياة الجماعة . والصف « المنتظم » هو ذلك الذي قد اصطفى لنفسه مجموعة من العادات وانتظم بها وفيها .

وحينما نغرس في نفوس الطلاب مجموعة من العادات فينبغي أن يدركوا أهميتها لهم ، وأن يستخدموها في حياتهم ، حتى تقوى وتشتد وتصبح عملاً « اعتيادياً » آلياً . والعادات لا تستأصل إلا إذا ادرك صاحبها ضررها ، ولم يمارسها . وينبغي أن يعرف كل مدرس قوانين تكوين العادات وهي :

أولاً — كلما كان المتعلم صغيراً تأصلت فيه العادات ورسخت . وعلى هذا ينبغي للعربي ان يكون العادات منذ الصغر .

ثانياً — وكلما ازدادت العادات في الانسان عدأً صعب تكوين غيرها
نظراً لان العادات القديمة تقاوم تكوين العادات الجديدة . وعلى هذا فن
الصعب تكوين عادات جديدة بعد مرحلة النضج .

ثالثاً — وكلما كانت العادة قديمة رسخت وتأصلت . وعلى هذا لا بد
من استئصال العادات السيئة منذ بداية ظهورها . وتتوقف طرق استئصالها على
وقت حصولها ، وكيفية تمكينها في الجسم .

ولما كانت العادات السيئة القديمة قد تكونت طول مدة طويلة فينبغي
ان يتم استئصالها تدريجياً ، وبالمدة نفسها . ويتطلب وضع كهذا صبراً ومثابرة
من المدرس . فالطالب مثلاً قد يرتكب ذنباً ، ثم يعد باصلاح حاله ، ولكنه
لا يفعل . ثم يعد مرة أخرى ، ولا يصالحها أيضاً . وقد يعود ذلك إلى أن
عادات سيئة قد تأصلت فيه بحيث صارت تمنعه من اصلاح نفسه حتى وإن
أراد ذلك ، وتحول بينه وبين الانعتاق منها . وهذا ما يدعونا دائماً إلى أن
ندرس الطلاب ونعاملهم معاملة تقوم على الروية والحذر .

أنواع وسائل الضبط

وحيث ان مسؤولية الضبط تقع أولاً على المدرس ، ومسئولية الانضباط
تقع نهائياً على الطالب ، فالضبط سابق والانضباط لاحق . ولا بد من إعداد
الطلاب لتحمل هذه المسؤولية الاخلاقية . وهي ضرورة تفرها طبيعة الحياة
الاجتماعية . ويقسم الاستاذ كولفن الضبط الى قسمين : —

١ — الضبط المباشر : وهو إحلال النظام في الصف قصداً وحسب خطة

مرسومة .

٢ — الضبط غير المباشر : وهو السيطرة التي ترافق كل تدريس صحيح .

وتنحصر العوامل التي تؤدي إلى هذا النوع من السيطرة غير المباشرة

فيما يأتي : (١)

أولاً — إن الصف المضبوط جيداً هو ذلك الصف الذي يعمل فيه جميع الطلاب عملاً عقلياً عنيفاً . ولا شك في أن الطلاب « لا ينتظمون » في داخل الصف إلا إذا قاموا بعمل من الأعمال ، والمدرس الذي يود أن يرى النظام سائداً في صفه عليه أن يعمل كل ما في وسعه لأن يجعل طلابه يقضين دائماً ومتطلعين إلى كل ما يجري في داخل الصف وذلك باتباع الوصايا الآتية :

أ — ابدأ كل درس من دروسك بهمة ونشاط ، وارك في نفوس طلابك أنراً فخواً . ان « الفرصة » قد انتهت ، وان ساعة « الدرس » قد بدأت واجلسهم جلسة صحيحة طبيعية ، وليعد كل واحد منهم كتيبه أو أوراقه أو واجباته البيتية قبل دخولك ان امكن .

ب — حاول أن تشارك كل طالب معك طوال مدة الدرس ولا تجعلهم متفرجين أو مستمعين ، فان المشاركة توحد الذهن ، وتعلم المحاكاة والاستقراء ، وتدعو إلى الانتباه . ولا تطل الوقوف عند طالب من الطلاب ، وتحدث اليه عما يفعل وتترك غيره مترقباً ، ولا تعلق كثيراً على أمور تافهة ، وتترك أموراً مهمة ، فتبذر وقتك ، واجعل كل طالب مسؤولاً عما يقال في غرفة الصف ، وتوسل — ان شئت — باختبار قصير جداً قبل بدء الدرس أو قبل انتهائه بقليل حتى يعرف الطلاب « طريقتك » .

ج — راقب كل ما يحدث في الصف طول مدة الدرس ، وكن بقطاً وقف في موضع تشرف منه على جميع طلابك ، واقض على أول بادرة من بوادر الاخلال بالنظام في صفك .

ثانياً — إن الصف المضبوط جيداً هو ذلك الصف الذي يكون فيه الطلاب مولعين بعملهم : فالمدرس الذي يجعل درسه شيقاً ومرغوباً فيه تقل مشاكله الضبطية عادة . ولقد أكد جميع المربين على ناحية الولع في التعليم ، وحسبوا ذلك من مستلزمات النجاح في مهنة التدريس . ويستطيع المدرس السكف أن يخلق الولع في نفوس طلابه إن كان موضوعه « ثقيلاً » . والولع في المحسوسات أعظم منه في المجردات .

ثالثاً — إن الصف المضبوط جيداً هو ذلك الصف الذي يكون فيه المدرس سيداً . ولا يريد بذلك أن يسيطر المدرس باستعمال وسائل التهيب ، وإنما يريد أن « يضبط » صفه بقوة شخصيته . ومتى ما أحب المدرس طلابه واحبوه ، وسيطرت عليهم شخصيته واحترموه توثقت الروابط ، وقلت المشاكل أو تلاشت . وعلى المدرس الذي يريد أن ينال محبة طلابه أن يعطف عليهم عطفاً حقيقياً لا صورياً ، وأن لا يستعطي رضاهم ، ولا أن يتغلب عطفهم عليه . وينبغي أن يعلمهم المبادأة في العمل ولا يستسلم لهم ، وأن يكون شجاعاً غير هيب ، وصاحب إرادة لن يثنيه عن تحقيق رغباته شيء . والشباب يعشقون الشجاعة ، ويحترمون المدرس الفعال . ومن كان سيد نفسه كان سيد صفه .

الضبط المباشر :

الاصل في الضبط أن يكون غير مباشر . إلا أنه قد تحدث حالات يلتجئ فيها المدرس إلى السيطرة المباشرة أو إلى الضبط . كما وان بلوغ مرحلة

الانضباط يحتاج إلى تهديد وإعداد ، أى يحتاج إلى الاستعانة بضروب من السيطرة المباشرة . وقد سبق أن قلنا : إن قسمًا قليلا من الطلاب يدخلون المدارس الثانوية تهرباً من مستلزمات أخرى لا حياء في مواصلة دراساتهم الثانوية ، وكثيراً ما يسبب هؤلاء الطلاب مشاكل مدرسية ، كما وأن اجتماع المراهقين في صف واحد يدعو إلى الاخلال بالنظام من جراء سريان التيارات النفسية بينهم وغير ذلك . فمشاكل الضبط تتولد من الطلاب مجتمعين ومن بعضهم منفردين .

أنواع المشاكل الضبطية : - يصنف الاستاذ كولفن المشاكل الضبطية إلى الأنواع الآتية :-

١ - الصف المختل قليلا : وتختل عادة وحيدة الصف ، ويضطرب اضطراباً لا يتعدى حدود التبرم والضجر وعدم الانتباه . ولا يتخذ الطلاب موقفاً إيجابياً عند الاخلال بنظام الصف ، وإنما يكون موقفهم سلبياً ، فيسود الصف قلق عظيم ، وتتجاوب فيه أحياناً « وشوشات » وهمسات وابتسامات .

٢ - الصف المختل كثيراً : وحينما يتردى الوضع في الصف المختل قليلا فقد يختل كثيراً إن لم تتخذ الاجراءات اللازمة طبعاً . وقد تنشأ قبل دخول الصف أو بعد ذلك بقليل حالات مفاجئة تزيد الاخلال أخلاقاً . وقد يواصل الطلاب الكلام ، ويتبادلون الضحك طوال ساعة الدرس ويتقابلون بالضربات الخفيفة كل مع جاره ، مازحين هازئين وعن المدرس لاهين .

٣ - الصف المختل تماماً : وقد يعنى هذا الصف جميع قواه لمحاربة المدرس في درس من الدروس ، أو في دروس عدة متصلة أو متقطعة ، وعندئذ تعم الفوضى ، ويتعالى « الصياح » وتتفاقم الضوضاء ، ولا يكتفى الطلاب بإعلان تبرهم وعدم اكرائهم فحسب ، وإنما يقفون موقفاً عدائياً من المدرس

ولا يتورعون من احراجهم وتحديه ، ولا يستطيع المدرس أن يقوم بواجبه في صف كهذا إلا إذا استتب النظام .

هذه هي المشاكل الضبطية التي يسببها تجموع الصف . غير أنه توجد مشاكل أخرى يسببها بعض الطلاب المشاكسين وهم على أنواع عدة :

١ - الطالب المخل بالنظام : وحينما يجد الطالب المخل بالنظام نفسه في صف هادئ، يحب الانتظام والدرس - تعذر عليه ان يعكر جو الصف . وقد يركن هو نفسه الى الهدوء امتثالاً لرغبة الجماعة ، ولكنه مع ذلك يبقى يتحين الفرص . غير ان بعض الطلاب المشاكسين لا يتورعون من إثارة المشاكل الصفية أو المدرسية واطلاق الآخريين سواء أكانت ظروف الصف مواتية أو غير مواتية . فيسببون مشاكل ضبطية كثيرة . وينبغي أن نواجه هؤلاء فرداً فرداً ، وأن نحسب كل واحد منهم « قضية » مستقلة تستحق الاهتمام والدرس والاصلاح . وينضوى تحت « الطالب المخل بالنظام » كثير من الطلاب الذين يتفاوتون في درجة اخلاصهم بنظام الصف ووحدته ، فمنهم الطالب الشارد الذهن ، والقلق ، والمهمل ، والكسلان أو المتكاسل والاناني والمتحمس كثيراً والخبث ، والمشاغب . ونقصد بالطالب « المتحمس كثيراً » ذلك الذي يود أن يشترك في الاستجواب ويستأثر به ، ويكثر من رفع « يده » للاجابة ، ذلك الطالب الذي يجيب وان لم يسأل أو يجيب عن غير متبرعاً ، او يقاطع المدرس أو الطالب إن كان الجواب مخالفاً لآرائه ومعتقداته ، او مخالفاً للحقيقة .

اما الطالب « الاناني » فيسبب مشاكل ضبطية باحدى الطريقتين : فقد يقاطع سير المناقشة والتسميع كالمتمسك كثيراً لأظهار قابليته أمام المدرس والطالب وهو اما أن يقاطع احد الطلاب ويرد عليه أو يقاطع المدرس احياناً ويصلح له شطحاته او اغلاطه إن وقع فيها . ويعني الطالب الاناني بنفسه عادة اكثر مما

يعنى بالدرس نفسه . لأنه يحب التعبير عن قابلياته ويدفع الآخرين إلى الاعتراف بمواهبه . وحينما تشتد فيه نزعة الانانية قوة ، يقتله حب الظهور ، ويصبح مشكلة ضبطية .

أما الطالب « الخبيث » فهو الذى يخل بنظام الصف خفية ، متوارياً عن انظار المدرس ، ويسره دائماً أن يعمل فى الخفاء فيدفع بعض الطلاب إلى مشاركته فيما يريد ، ويربك سير الدرس مدة من الزمن دون أن يعرف المدرس الفاعل الحقيقى . وإذا لم يودع هذا الطالب فأنه يصبح - كلما مر الزمن - على درجة كبيرة من المكر والخديعة ، ويدفع غيره على الاخذ بها . وحينما يتبينه المدرس . ويستله من بين رفاقه يظهر بمظهر البرى ، وينكر كل شئ !

٢ — الطالب المتمرد : إن الطالب الذى يميل إلى الاخلال بنظام الصف أو المدرسة موجود فى أكثر الصفوف والمدارس . وهو إذا ما أدرك أنه بين طلاب يميلون إلى الهدوء والاستقرار سائرهم فى أكثر الأحيان . إلا أن الطالب « المتمرد » ، سواء أكان تمرداً سرّاً أو علانية ، نادر الوجود إذا ما قيس بغيره من التخلين بالنظام . وكثيراً ما يدخل المدرسة الثانوية مكرهاً . وهو لا يرغب فى الدروس ، ويتبرم بالانظمة والتعاليم المدرسية . ومن خصائصه أنه اعتدائى ، وغليظ فى اقواله وافعاله . وقد يجده المدرس طيعاً مرة ، وعنوداً مرة أخرى ، ويعود ذلك إلى سوء مرابه ، وإلى رفقة أشرار ، وإلى مدرسين قساة غلاظ .

٣ — الطالب الشرير : وينضوى تحت هذا الصنف كثير من الطلاب الذين رسخت فيهم عادات سيئة . فمنهم « المدخنون » ، و « السراق » و « المقامرون » ، و « الكذابون » و « الماجنون » . وينبغي أن تراقب المدرسة سلوك هؤلاء الطلاب مراقبة جدية ، وتفرض عليهم عقوبات قاسية لئلا يتسرب خطرهم إلى الطلاب الآخرين ، ويتفاقم شرهم .

أنواع السيطرة الانضباطية

وأهمها ما يأتي :

أولاً — السيطرة بالمناقشة : ويتفق المدرسون على أن أحسن طريقة

لمعالجة حوادث الاخلال بالنظام — إن صدرت عن طالب معين — هي أن يبحث المدرس المشكلة مع الطالب وجهاً لوجه ، وأن يتناقش وياه حولها قبل أنزال أية عقوبة به أو الصفح عنه . وإذا ما أتبع المدرس هذه الطريقة أستطاع أن يبين للطالب تقصيره ويرسم له حدوده ، ويعرف وجهة نظره ويعرف الطالب وجهة نظر المدرس . وكثيراً ما تؤدي هذه الطريقة إلى احترام متبادل بين الطالب ومدرسه . وعلى المدرس أن يسعى جاهداً إلى نيل ثقة الطالب ، ويجعله يعتقد أنه أكثر منه حكمة وتجربة ، يرى ما لا يراه ، ولا يفكر إلا بفائدته ومستقبله . وينبغي أن لا يتناقش المدرس مع الطالب طويلاً ، ولا أن يكثر الكلام عن تصرفاته الشخصية ، فقد يستفزه ذلك ، ويدفعه إلى التهادي فيها ، وقد يهتك الطالب ستار الهيبة والحرمة . وليست « المناقشة » هي كل ما يستطيع عمله المدرس بل عليه أن يتخذ تدابير صارمة نحوه إن لم يفده نصيح ولا أرشاد ، وإن هو لم يدرك خطأه ويتجنبه .

هذا إذا كان الاخلال بنظام الصف يعود إلى طالب من الطلاب ، ولسكن إلى أي مدى يستطيع المدرس أن يتناقش في مشكلة ضبطية مع مجموع الصف إن كان قد سببها هذا المجموع ؟ ينبغي أن لا « يحاضر » المدرس في أهمية الضبط والانضباط ، وأن يتجنب توبيخ الصف جملة . وقد وجد أن المدرس الذي يكثر الكلام حول الانضباط ، ويتوسل « بالوعظ والارشاد » كثيراً ، ولا يعمل في سبيل تكوينه إلا قليلاً يفشل في مسعاه ، ولا ينال احترام طلابه . كما وأن المدرس الذي « ينقب » عن المشاكل الضبطية

و « بلاحق » طلابه كثيراً ، ويستعظم الصغير التفاهة ، أو يستصغر الكبير المهم منها لا يكون قادراً على ضبط صفه : وقد يعاديه الطلاب عداءً يفقده شخصيته ومركزه في داخل الصف والمدرسة . أضف إلى ذلك ينبغي أن لا يتوعد طلابه حينما يبحث مشكلة ضبطية معهم ، فقد يتحداه أحد الطلاب ويقع في حيرة من أمره . وعليه أن يكلم عقولهم ، ويستثير عواطفهم النبيلة ، وشعورهم الاجتماعي .

ثانياً — السيطرة بالتعويض : ولا تظهر أهمية السيطرة بالتعويض في المدرسة حسب ، وإنما في مختلف المشاكل الاجتماعية التي يراد حلها . فشكل فعالية مرغوب عنها نستطيع أن نقف دونها بمنافستها لفعالية أخرى مرغوب فيها وجذابة . فالتغيب أو التشرّد عن المدرسة مثلاً نستطيع أن نعالجه بجعل الدروس أكثر فائدة وجاذبية ، والمدرسة أحسن محيطاً ، وغير ذلك . ولقد كتب أحد متخرجي كليات المعلمين في الولايات المتحدة رسالة إلى أحد أساتذته جاء فيها :

جاءت طوال العام الدراسي الماضي وضماً حرجاً جداً من حيث الضبط . فقد تدنى ضبط الصف لدرجة كاد أن يقضى على جميع جهودى التدريسية . ولقد واجهت جميع المشاكل الانضباطية التي يصادفها المدرس المستجد ، فذلت بعضها ، وعزمت على أن لا أصادف غيرها في السنة القادمة . غير أن الصعوبات سرعان ما ظهرت والمشاكل قد ازدادت يوماً بعد يوم حينما أخذت على عاتق تدريس التاريخ الأمريكى لصف من الطلاب المتأخرين والمكملين . فذهبت جميع جهودى سدى لأن الطلاب لم يرقهم هذا الموضوع . فحينما كنت أسأل أحدهم لا يجيب ، حتى لقد أخذوا يتحدثوننى ويخلفون لى المصاعب ، وأصبح وضعى لا يطاق أبداً ، وخفت العاقبة . فالمدرسة لا تستطيع أن تغض النظر ،

والمدرسون غير راضين ، فعزمت على أنزال عقوبة بهم . إلا أن العقاب لم ينفع .
 فهالني الامر وأفتضح أمرى عند الطلاب وقلت فى نفسى : لماذا لا أغير طريقة
 تدريسى معهم ، وأجعل موضوعى جذاباً واكثر ؟ فاقصيت الكتاب المقرر ،
 وتركت الاستجواب . وكان الموضوع الذى بين أيديهم هو « أيام المستعمرات
 الامريكية » . وصادف أن كنت فى مدينة من مدن المستعمرات القديمة .
 فقررت أن تقوم بدراسة جميع المعاهد والمؤسسات التاريخية الموجودة دراسة
 عملية ، وقسمت طلابى إلى حضائر ، كل حضيرة تجمع المعلومات اللازمة وتصنفها
 وتبحثها أمام الصف . فكانت التجربة ناجحة . ودرست على هذه الشاكلة
 ورغب الطلاب فى إتباعهم ، وسروا كثيراً . ولم اواجه تلك المشاكل الضبطية
 التى واجهتها فى مطلع السنة الدراسية .

ثالثاً — السيطرة بتنظيم المحيط : ويستند هذا النوع من الضبط إلى
 تنظيم المؤتمرات الخارجية (محيط الطالب المدرسى وغير المدرسى) بحيث لا
 يستطيع الميل الرغوب عنه أن يجد له مجالاً يعبر فيه عن نفسه ، وبعبارة أخرى
 لا تستطيع المشاكل الضبطية أن تفرس بذورها فى تربة كهذه . فالآباء والمربون
 يسمعون جميعاً إلى صيانة الفتيان من الوقوع فى حمأة الرذائل والنماس المغريات ،
 وذلك بتنظيم محيطهم المدرسى والعائلى ، ومراقبتهم مراقبة شديدة ، فلا تتسرب
 العادات السيئة إلى نفوسهم ولا تتحكم فيها .

رابعاً — السيطرة بالتعبير التام : ويرى بعض المربين أن من الطرق التى
 نستطيع بها أن نتخلص من ميل مرغوب عنه هو أن نسمح للطالب أن يعبر
 عنه كما يشاء دون إكراه أو ضغط . فحينما نقسح له فى المجال لممارسته فسرعان
 ما يدرك خطأه ، فيظهر نفسه من الذنوب والآثام بنفسه . وإذا ما تهرب طالب

عن المدرسة مثلاً فيقولون أتركه وشأنه ، لانه سينعدم على فعلته هذه ، ويعود إلى مدرسته ! وإذا ما أراد أن يدخن لأول مرة فدعه « يجرب » التدخين ، وسيرى أن حلاوة التدخين الموهومة ما هي إلا مرارة معلومة .

أن هذا المبدأ - كما لا يخفى - هو عكس المبدأ الذي يدعو إلى تنظيم المحيط والسيطرة عليه ، وإبعاد عوامل الفساد عنه . وقاما يكون نافعاً . فمن المؤكد أننا حينما نسمح للطلاب أن يعبر عن ميوله كما يهوى ويشاء فستتكون فيه عادات سيئة يصعب اجتثاثها بعد رسوخها .

خامساً - السيطرة بتجوير السلوك : وكثيراً ما نستطيع أن نمنع حدوث

أنماط من السلوك مرغوب عنها بتحويل فعاليات الطلاب إلى مجار أخرى مرغوب فيها . وهذه الصورة نواصل عملية تجوير سلوك الطالب شيئاً فشيئاً . ونعود به إلى حضيرة الطلاب الآخرين . وهذا مبدأ مهم في الضبط الاجتماعي كما هو مهم في الضبط المدرسي . فالطالب الذي يتغيب عن المدرسة كثيراً قد يجد في السفرات والرحلات والزيارات المدرسية أو أى عمل آخر تقوم به المدرسة وسيلة من وسائل ارجاءه إلى المدرسة ، إذ بهذه الفعاليات يستطيع الطالب أن يطمئن رغباته وميوله وأولاه الخاصة . فالطالب الذي يريد أن يعبر عن ميوله الاجتماعية يستطيع أن ينخرط في الجمعيات ، ويعد الحفلات ويتبنى الأعمال الخيرية ويجمع التبرعات ، والطالب الذي يريد أن يعبر عن ميوله الإبداعية يستطيع أن يشترك في إعداد الروايات والتمثيل ، ويستطيع أن يصور ويرسم ، وينظم المعارض وغير ذلك .

والمراهق الذي يريد أن يعبر عن ميوله الغرامية مثلاً قد يجد في كتابة القصص الغرامية ومطالعة الروايات الأدبية « كمنحزون لبلى » ، والروائع الأدبية « كرفائل » ، وقراءة الشعر الغزلي وتذوقه ما يعوض به عن نقصه .

هذه وغيرها أمور تستطيع أن تقوم بها المدرسة إن وجدت أن بعض مشاكل الطلاب ترجع إلى أنها لا تستطيع أن تظمن حاجاتهم وأولاهم الكثيرة ، وأنه لا بد لهذه الأولاد من مخارج تنفذ منها إلى عالم فسيح الجنبات .

أنواع العقاب ونظرياته

يتفق أكثر المربين على أنه ينبغي للمدرس أن يتجنب العقوبة بوصفها وسيلة من وسائل الضبط إن استطاع أن يسيطر عليه بوسائل أخرى . حتى لقد ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك وقال : يجب أن يزول العقاب من جميع المدارس ما دام الاخلال بالنظام يعود إليه اتباع طرق سقيمة في معاملة الطلاب ، ويزيدون على أن الطالب النحل بالنظام ، والطالب المتمرد الشرير هو كاللجرم ابن بيئته . فإذا ما أصلحت الأحوال المدرسية والبيئية التي تحيط به صالح الطالب ومع ان قولهم هذا صحيح من وجوه كثيرة إلا أنه رأى متطرف وغير عملي . فلم يحن الوقت الذي يستطيع أن يسيطر به المدرس على صفه وينال احترامهم ويضمن طاعتهم بوسائل الضبط غير المباشر وحدها ، فقد يجد المدرس نفسه في حالات تستدعي عقاباً صارماً وسريعاً إن أراد أن يجعل الطلاب يدركون ضرورة احترام السلطة المفروضة عليهم عن طريق العرف والقانون .

نعم ، قد لا نجد في المدرسة طالباً يتقمص طبيعة شريرة ، غير ان الطالب المتكبر ، او السليط المغرور او المتمرد أو الدساس أو السارق وغيرهم يجب أن ينال كل واحد منهم قسطاً من العقاب يتناسب وذنبه ، ولكن بحكمة وبشدة . ولن تستطيع العواطف « الكاذبة » ولا « النظريات » التربوية والاجتماعية المجردة أن تصلح أمثال هؤلاء الطلاب ، والمدرس الذي يتردد في انزال العقوبة المناسبة بهم لا يستطيع أن يضمن نجاحه في مهنته . ومهما كانت الوسائل التي

يستخدمها في سبيل حفظ النظام والانتظام داخل الصف والمدرسة ، ومهما كانت القواعد التي يسير عليها في سبيل تحقيق الضبط والانضباط فلا بد له ان يعاقب . فهناك بعض المشاكل الضبطية التي لا تذللها النصيحة ، ولا الارشاد ولا الصفح ، بل تحتاج - ولا سيما إذا ما تكررت - إلى عقاب . لقد سبق أن قلنا: إن المناقشة وسيلة من وسائل الضبط ، ولكن يجب يعرف الطالب المذنب ان وراء المناقشة والنصيحة خطوة اخرى ، وقد تتبعها خطوات إن لم يمتثل إلى انظمة المدرسة ، ويحور سلوكه ، ويجعله مرضياً . وليس الطالب « مفطوراً » على الايذاء والاخلال بالنظام طبعاً ، ولكنه « ميال » إلى ذلك إن أهملت تربيته وساءت ظروفه ، ولم يجد رادعاً يردعه عن غيه وطيشه .

علم النفس القديم والعقاب

ولقد اساء علم النفس القديم إلى التربية حينما نظر إلى الطفل وطبيعة نموه نظرة خاطئة . فالنظرية المعروفة « بالنظرية التاخيصية » التي مر ذكرها في غير محل من هذا الكتاب قد كانت ركناً أساسياً من اركان فلسفة ستانلي هول واتباعه وذهبت إلى أن الانسان يعيد تأريخ الرس من اللحظة التي تتكون فيها النطفة إلى أن ينتهي دور الطفولة ، ويمر في تجارب « الرس » المختلفة فيبدأ بدور البربرية والهمجية ثم ينتقل إلى دور النمدن والاستقرار ، وتتكشف نفسيته أثناء ذلك عن دوافع ابتدائية غريزية فظة هي من بقايا صراعه مع الطبيعة وكفاحه في سبيل العيش . وقد اعتبرت هذه الدوافع حقيقة ، فالطفل الذي « يسرق » و « يكذب » و « يتشاجر » إنما يعبر عن غرائز طبيعية كان قد مر بها الجنس البشري طوال المراحل التي قطعها في حياته الرسية . وتعد هذه النظرية في الوقت الحاضر باطلة وإن انطوت على بعض امور صحيحة ، ذلك لاننا لا نريد أن نحسب هذه الدوافع دوافع طبيعية ، ونفسح امام الطفل في

الجمال لان يعبر عنها كيفما شاء وانى شاء ، بل علينا أن نقف دونها ، ونحذره من عواقبها إن أراد ممارستها .
العقاب وانواعه :

العقاب على نوعين : - اصطناعى Artificial وطبيعى Natural
والعقاب الاصطناعى هو الألم الاصطلاحي الذى ينزله فرد أو عدة اشخاص جزاء ما اقترفوا من ذنب . فالطفل الذى يمد يده إلى القدر خلسة لينال منه شيئاً وتضربه امه على يده الصغيرة عقاباً له انما ينال عقاباً اصطناعياً . فليس الضرب نتيجة « طبيعية » للذنب نفسه ، وبعبارة اخرى ليس بين الألم الذى الحقته الام بطفلها ورغبته فى الطعام من رابطة . أما لو مد الطفل يده إلى صحن حار واكتوى به فانه ينال عقاباً طبيعياً عن سوء تصرفه هذا .
فالعقاب الطبيعى هو العقوبة المؤلمة التى تخرج حتماً من الشيء نفسه .
فوائد العقاب الطبيعى ومحاذيره

أدرك قسم من المربين والفلاسفة امثال روسو وهربرت سبنسر فوائد العقاب الطبيعى وحسبوه الوسيلة الفعالة فى تبديل سلوك الاطفال إلى ما هو احسن . إذ يقول هؤلاء : دع الطفل يختبر الحياة بنفسه ، ويتذوق حلوها ويتجرع مرها فأن فعل ذلك عرف قيمتها ، وتجنب مخاطرها وتعلم وترقى . وحينما تمهد روسو تربية « اميل » اراد له الحياة مدرسة والطبيعة معلماً . فتركه بين الدشالين والمجرمين حتى يستطيع التمييز بين أخيار الناس وأشرارهم . وقد ذهب روسو كما ذهب غيره من « الطبيعيين » Naturalists فى التربية إلى أن معرفة عواقب الامور معرفة تجريبية شخصية هى التى تجعل الاشياء مرغوباً فيها أو مرغوباً عنها ، وهى التى تبين مواطن الخطأ والصواب . فان كانت عقوبة الشيء

مجردة علق الانسان بها ، وأن كانت وخيمة عافها . وحيث ان العقاب الطبيعي شيء حقيقي ، ونتيجة طبيعية المذنب الذي يقتصره المذنب فان قيمته تظهر للفرد سافرة ، وبتقبلها راضياً . وحينما تعاقبنا الطبيعة على مخالفة فلا نستطيع تجنب الضرر اللاحق بنا ، بل نستطيع أن ندرك أخطائنا بانفسنا ، ونسعى إلى تجنبها ، ونلوم أنفسنا على جهلنا بها وسخافتنا . وما ذلك إلا لأن العقاب الطبيعي ثابت وعادل ومحقق . فهو ثابت لأن العقوبة واحدة مهما تغيرت الازمنة والامكنة ، وهو عادل لأن العقوبة واقعة لا محالة ونتيجة حتمية للمذنب ، وهو محقق لأن العقوبة آتية لا ريب فيها .

وإذا كان العقاب الطبيعي ثابتاً وعادلاً ومحققاً فانه قاس جداً ، وقد يكون مهلكاً . فحينما يلعب طفل بالنار فانه يكتوى بها ، وقد يحترق ويموت . وقد يقع فيه البرى . ويفر منه السىء ، وقد يكون صارماً أو ليناً ، وقد يستمر طويلاً ويسار المذنب كثيراً ، وتصبح الرابطة بين السلوك الاول والنتيجة النهائية بعيدة كل البعد . فالمرض الذى يصاب بالزحار مثلاً ويئن منه شاكياً مدة من الزمن طويلاً إنما يدفع آلاماً كثيرة جزاء على عمل ارتكبه سهواً أو قصداً منذ مدة طويلة ونسيه وهذا تبدو لنا أهمية العقاب الاصطناعى ، وتظهر فائدته الوقائية التى لا يمكن أن تقاس بفوائد العقاب الطبيعي . ولا أظن أحداً يفضل العقاب الطبيعي على الاصطناعى غير أن العقاب الاصطناعى يجب أن يتصف بالحسنات الآتية :

أولاً — أن يستفيد العقاب الاصطناعى من حساس العقاب الطبيعي

ويتجنب أخطائه وأخطاره :

أ — أن يتصف العقاب الاصطناعى بالثبوت ، وأن يحرر نفسه من

الاهواء والتقلبات ، وأن يكون عادلاً . ومعنى ذلك ينبغى على المدرس - كلما أستطاع ذلك - أن ينزل عقاباً واحداً فى جميع الطلاب الذين يرتكبون مخالفات متشابهة ، وأن لا يستثنى أحداً منهم . فإذا أدرك الطالب أنه يعاقب اليوم على ذنب قد أقترفه وغداً قد لا يعاقب عليه فسيذهب به الظن إلى أن العقاب قضية « شخصية » تتعلق باهواء المدرس ومشئئته الخاصة ، وليست قضية عامة تتعلق بمصلحته ومصلحة الطلاب الآخرين . وسيلوم المدرس على انزال العقوبة به ، ولا يلوم نفسه . وإذا ما عاقبه المدرس ولم يعاقب الطلاب المذنبين الآخرين فقد يهمله بالمحاباة والمحسوبية والنسوية ويجرده من صفات العدل فى معاملاته ، وعندئذ يفقد الثقة به .

ب - أن يكون العقوبة المحتومة لفعل مشين : فينبغى على كل مدرس أن يكون يقظاً ، ويعاقب جميع حركات الطلاب فى داخل الصف ، ويعرف المذنب وينزل العقاب به . لانه متى ما استطاع الطالب « المتحرك » أو الشرير أو الخبيث أن يفعل من يده أكثر من مرة أمعن فى خلق المشاكل له وزاد .

ج - أن تكون فى العقاب الاصطناعى رابطة حقيقية بين الذنب والعقوبة كما فى العقاب الطبيعى . فالمدرس الذى يعاقب طلابه باعطائهم واجبات بيتية اضافية يسير على نهج مغلوط ، حيث لا رابطة بين الذنب والعقوبة . وهو أسلوب يتضمن مخاطر كثيرة كما يقول الدكتور باكلى . فاطالب لا يجد رابطة بين الذنب والواجبات ، ولا يستطيع أن يبرر عمل المدرس فيستهن بعمله ويستنكره ، فيبادل الدرس والمدرسة والمدرس السكراهية ، فى حين أن الواجب يقضى أن يستهن بالعمل المشين الذى قام به واستحق عقاباً عليه . ولا شك فى أن الطالاب المجد الذى يقوم بواجباته خير قيام يجب أن لا يكره على الاستزادة منها أو على اعادتها عقوبة له بل يجب أن تكون العقوبة شيئاً آخر .

أما الطالب المتكاسل الذى لا يؤدى واجباته بصورة مرضية فالنتيجة الطبيعية لتقصيره هذا هو أن يكاف بأتمام عمله بدقة وبترتيب .

ثانياً — ينبغى أن يكون العقاب الاصطناعى حقيقياً لا صورياً :

يتظاهر المدرسون أحياناً بانزال العقاب ويتكفون به ، ويدرك الطلاب ذلك . ويقرؤنه على وجوههم . وكثيراً ما يؤدى التظاهر به إلى نتائج سيئة . فلكى يكون العقاب مفيداً ومؤثراً ينبغى على المدرس أن يجعله حقيقياً ، فلا يهدد ولا يتوعد طلابه بعقوبات لا يستطيع أنزالها بهم . و « لا تهدد لـسـكن إذا هددت فلا تدع شيئاً يحول دون تنفيذ ما هددت به » . أضف إلى هذا ينبغى للمدرس أن لا ينزل بالطلاب عقاباً قد يستسيغه . فأخراج الطالب من الصف مثلاً ليست عقوبة « حقيقية » عند كثير من الطلاب ، ولا سيما إذا لم يترتب على الإخراج شيء آخر . والإخراج عقوبة لا يقرها نظام المدارس الثانوية ، ولكن أكثر المدرسين يستخدمونها .

ثالثاً — ينبغى أن ينال المذهب عقابه الاصطناعى حلاً وكلاً أمكن ذلك :

حينما يقوم أحد المدرسين بتدريب حيوان من الحيوانات على القفز مثلاً ، وارتكب ذلك الحيوان خطأ عند تدريبه فإن المدرب يعاقبه حالا ، كي يربط العقوبة بالخطأ ، وكى يدرك الحيوان خطأه ، ويسعى إلى تجنبه . أما إذا نال الحيوان عقوبته بعد حدوث الخطأ بمدة فإن الرابطة بين الفعل والعقوبة تصبح بعيدة ، فتضيع الفائدة من تطبيقها . وهذا المبدأ ينطبق أيضاً على تربية الاطفال والمراهقين . فينبغى للمربي أن يعاقب الطالب حالا كلما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، حتى لا تنعدم الرابطة بين العقوبة والمذهب . ويستطيع المدرس — فى معاملة المراهقين — أن يترك فترة طويلة أو قصيرة بين وقوع المذهب وانزال

العقوبة . ولكن العقوبة بصورة عامة تترك أثراً أعظم في النفوس إذا ما جاءت نتيجة مباشرة للذنب . ويتوقف ذلك على نوع الإساءة . فإن كان الطالب وقحاً مثلاً فينبغي أن يعاقب حالا . وكثيراً ما يعمل المدرس على خلاف هذه القاعدة لأسباب عدة منها : أنه لا يستطيع إقرار العقوبة المناسبة التي يستحقها ذلك الطالب ، فيتردد في تطبيقها ، أو أنه عرف المخالفة ولكنه لم يعرف المخالف ، أو أن المخالفة مهمة جداً بحيث تتطلب التروى والبحث مع الإدارة . إن تأجيل تنفيذ العقوبة قد يؤدي أحياناً ومع بعض الطلاب إلى نتائج حسنة . فمتى ما شعر الطالب بأنه قد أقترف ذنباً داخل الصف وعلم أن المدرس قد ساءه ذلك ، وادرك أنه سيعاقب تسربت إلى نفسه أخيلة مؤلمة من جراء التفكير بالعقوبة التي ستنزل به بعد انتهاء ساعة الدرس . أن هذا القلق النفسى المؤلم لعقوبة أخرى غير التي سيعرض إليها .

رابعاً — ينبغى أن ينزل المدرس العقاب بنفسه حينما توجه الإساءة إليه :

ومن القواعد العامة في الضبط هو أن المدرس يجب أن يسيطر بنفسه على الطلاب دون الاستعانة بغيره ، وأن لا يعتاد إرسال الطلاب المذنبين إلى مدير المدرسة في المخالفات الصغيرة والكبيرة ، بل عليه أن يعالج الوضع بنفسه ، وإلا فإنه يفقد شخصيته . وله أن يستعين بالإدارة إذا ما حدثت له مشكلة ضبطية أساسية في داخل الصف أو في خارجه . وفي هذه الحالة إما أن يستدعى المدير إلى داخل الصف ، وأما أن يبحثها معه في خارجه . وعلى المدرس المستجد أن لا يتردد في استشارة المدير في المشاكل الضبطية الكبرى أو أحد المدرسين المجربين ، ففي ذلك نفع عظيم له .

نظريات العقاب

العقاب وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي . ولقد استخدمه الانسان طوال حياته ، فظهر في طقوسه الدينية ومراسيمه الابتدائية . وتنطوى فكرة العقاب المدرسى على نقطتين أساسيتين :

١ — تفرض المدرسة العقوبة على الطالب لانها تمثل مجموع إرادة الطلاب الذين يرتبط بهم .

٢ — إن العقاب معناه إحداث ألم مقصود مفيد .
ولقد ظهرت في تاريخ التطور الانسانى خمس نظريات في العقاب ، وجدت أربعة منها طريقها إلى المدرسة مفتوحاً . وهذه النظريات الخمس هي :

١ — نظرية الانتقام : Vindictive Theory وهي أقدم نظرية

عرفها الانسان . والحقيقة أنها لا تتضمن قيمة اجتماعية . وقد ظهرت في أديان الأمم الابتدائية وطقوسها الدينية ، ونجسدت في آلهها الجبار العتيد المتقلب ، هذا الآله الذى « ينتقم » من الافراد الذين لا يطيعونه وينزل بهم أشد العقوبات . ولا فائدة منها في الحياة المدرسية . إلا أن بعض المدرسين يتصورون مع الاسف أن المشاكل الضبطية مشاكل « شخصية » ، وحينما يعاقبون طالباً « ينتقمون » لانفسهم منه . ولقد بحث كثير من علماء النفس والاجتماع عن أصل العقوبة فقرروا بوضوح أنها تعبير عن غريزة الانتقام ، وذهب آخرون إلى أنها تعبير عن رغبة في الانتقام ، وأن هذه الرغبة مركبة من عدة غرائز .

٢ — نظرية المجازاة (القصاص) The Retributive Theory وهي

أرفع مستوى من نظرية الانتقام في المعايير الاجتماعية . وقد ظهرت في الديانات المختلفة وتركت أثرها في التشريع المدنى . وتدعو إلى أن يؤخذ المجرم بمجرمته،

وأن ينال عقاباً يتناسب وإساءته ، عقاباً بعيداً عن الانتقام والانفعالات النفسية الأخرى . أو كما قال الله تعالى في كتابه المجيد « وكتبنا عليهم فيها أن النفس بالنفس ، والعين بالعين ، والأنف بالأنف ، والأذن بالأذن ، والسِّن بالسِّن ، والجروح قصاص » .

٣ — نظرية المنع The Deterrent Theory وهي أول نظرية

في العقاب تتخذ معنى اجتماعياً ، إذ تعد العقاب وسيلة من وسائل « منع » الفرد من ارتكاب الجرم ثانية ، ويتحقق المنع أما بالحبس أو بالغرامة أو بهما معاً . كما أنها وسيلة « لمنع » الآخرين وردعهم وكبح نزواتهم . فلعقاب إذن مانع له وراوع لغيره . ولا يخفى أن في هذه النظرية شيئاً من الظلم ، حيث يعاقب زيد من أجل مصلحة عمر . ولقد وجدت هذه النظرية تعبيراً تاماً في قانون العقوبات . من ذلك الشنق في الميادين العامة والجلد . أما في المدارس فقد عمد المدرسون إلى توقيف الطالب داخل الصف ، أو انزال عقوبة به على مرأى من الطلاب . إن هذه النظرية تستند إلى عنصر الخوف وتعد رادعاً للنفس عظيماً . فهل يصح أن نستخدم الخوف وسيلة من وسائل التربية والتأديب ؟ وينقسم المربون حيال هذه القضية إلى فئتين ، فئة تريد إقصاءه عن التربية الحديثة ، وفئة تقول : إننا لا نستطيع الاستغناء عنه . ولا شك في أن العقاب « يمنع » ارتكاب الجرائم منعاً جزئياً ويخفف من حدتها ، وبذلك تسلم الإنسانية من بعض شرور المجرمين .

٤ — نظرية الإصلاح The Remedial Theory يقول أصحاب

هذه النظرية : إن المجرم رجل مريض لا يلام ، ويحتاج إلى علاج شاف . وعلى المجتمع أن يهتم به و « يصاحبه » لا أن « يعاقبه » فيزيد مشكلته تعقيداً ،

والآلة ابلا. وما أن استخدمت هذه النظرة بل هذه النظرية الجديدة في معالجة المجرمين الا وتبدل موقف المجتمع منهم تبديلا جوهريا ، وأصبحت السجون مراكز اصلاح لا مراكز انتقام وقصاص ، فجزت بالسكتب ووسائل التسليمية وانشئت فيها المعامل لتدريب المجرمين على مهنة من المهن أو حرفة من الحرف ، وافتتحت فيها ساحات للالعاب وقاعات للارشاد والمحاضرات . أما المجرمون الاحداث فقد فتحت لهم « مدارس اصلاحية » يتعلمون فيها القراءة والكتابة ويدربون على المواطنة الصحيحة .

ولقد تركت هذه النظرية أثرا واضحا في التربية والتعليم ، فالتربية تنظر إلى العقاب من حيث هو وسيلة من وسائل تعديل سلوك الطلاب ، وإلى المدرسة من حيث هي وسيلة من وسائل « إصلاح » الطالب ليكون عضوا نافعا في المدرسة والمجتمع . ولكن يجب أن يتذكر المدرس دائما ان الطلاب مختلفون في امزجتهم وطباعهم وميولهم وأخلاقهم ، ويتفاوتون في استجاباتهم للعقاب . فهذا قد تكفيه اشارة بسيطة ، وآخر نظرة ، وغيره تفرغ أو ارشاد . وغير ذلك وهذا ما يضطرنا أن نعرف امزجة طلابنا وطبائعهم ونختار العقوبة المناسبة لهم .

٥ — نظرية الوقاية (الحماية) : The Prophylaxis Theory وقد

أصبحت هذه النظرية مقبولة لدى جميع المربين وعلماء الاجتماع ، فالمرعون يقولون : لم تنشأ السجون إلا لوقاية أولئك الذين يعيشون خارجها ، وليست عقوبة الحبس التي ينالها السارق عقوبة له وإنما هي حفظا للمجتمع من شروره . والسارق والقاتل أن يدمته . فيجب تحسين البيئة الاجتماعية ومكافحة الامراض ورفع مستوى معيشة الافراد . ويرون أنه من العبث أن نبني السجون الكبيرة ،

ونصرف المبالغ الطائفة على مكافئة الاجرام دون أن نقوم بوضع منهاج إصلاحى شامل يستهدف تنظيم حياة الناس الاجتماعية والاقتصادية . ويقولون : إن مثلنا كمثل هؤلاء الذين يصرفون جهودهم فى انقاذ الناس من وباء مرض التيفوس دون أن يقضوا عليه وهو فى مصدره .

وقد ساعد علم النفس الحديث على تثبيت قواعد هذه النظرية حينما بحث فى طبيعة الانسان الاصلية ودرس تأثير البيئة فيها .

والخلاصة : إن العقاب - كما يقول الاستاذ كولفن : أما أن يكون « تأديبياً » Punitive وأما أن يكون « إصلاحياً » Corrective فالمسئله سواء أكان طالباً أم غير طالب إنما يعاقب ليكون عظة لغيره . فيجب أن يكون وراء العقاب « إصلاح » حتى يصبح عضواً نافعاً فى مجتمعه .

انواع العقوبات المدرسية

لقد تطورت فكرة العقاب تطوراً سريعاً . فمذ أن أعلن روسو ثورته على التقاليد المدرسية القديمة فى « تأديب » الاطفال ، ودعى إلى « العقاب الطبيعى » فى تربية « اميل » أخذ علماء النفس والمربون يحورون أساليبهم التأديبية ، ويدرسون تأثير العقاب فى نفوس الاطفال ، ويدرسون مدى نجاحه فى تحويل سلوكهم ، فوجدوا أن العطف خير من الشدة ، وأن الثناء خير من التأديب ، وأن الصفح أقرب إلى النفوس من القصاص ، وأن « الضرب » يورث الذل ، ويدعو إلى النكمة ، ولا يمين على « إصلاح » حال الطالب .

عقيدة الخطيئة الاصلية :

ولقد كان « لاضمحلال عقيدة الخطيئة الاصلية أثر عظيم فى التغير الذى طرأ على طرق التربية . كانت الفكرة التقليدية التى تسكاد تمدثر الآن إننا

جميعاً نولد ، مفضوباً علينا ، مفطورين على الشر ، وان علينا قبل أن نصلح لاي خير أن نتحول إلى اطفال الرحمة والنفو (١) وهذا الخطأ الذى وقع فيه أصحاب عقيدة « الخطيئة الأصلية » وقع فيه ايضاً اولئك الذين يعتقدون « أن الاطفال اهل فضيلة بفطرتهم ، وانهم إنما يفسدون بمشاهدة رذائل من يكبرونهم سنًا . وقد جرى العرف بنسبة هذا رأى إلى روسو ، ولعله كان رأياً نظرياً ، لكن من يقرأ اميل يجد أنه كان بحاجة إلى كثير من التربية الخلقية قبل أن يصير الفرد الفذ الذى كان تخرجه مقصوداً من نظام روسو . والواقع ان الاطفال ليسوا اخياراً ، ولا اشراراً ، بالفطرة ، فمنهم من يولدون وليس فيهم إلا بعض غرائز وانعكاسات ، ومن هذه تفتيح العادات بتأثير البيئة والوسط . والعادات اما صحيحة ، واما سقيمة ، وأيهما تكون تتوقف على حكمة الامهات او الخاضعات » (٢) .

ولكن التربية لم تستطع أن تحرر نفسها حتى الآن من العقاب من حيث هو وسيلة من وسائل الضبط المباشر . ومع أن روسو كان من أشد المؤمنين بنظرية العقاب الطبيعى إلا أنه كان يستعين بالعقوبات فى تربية « اميل » من حين إلى آخر . وما زال بعض المربين والفلاسفة يدافعون عن « قدر مذكور من العقوبات ، بينما يرى غيرهم أن فى الامكان الاستغناء عنه بتاتا . وبين هذين الرأيين مجال لالوان كثيرة من الرأى . وانا اعتقد شخصياً أن للعقاب مكاناً معيناً ثانوياً جداً فى التربية ، لكننى أشك فى هل من حاجة قط إلى الشدة فيه . وانى اعد من العقوبات الحدة او الاغلاظ فى

(١) بتراند رسل : فى التربية ، تعريب أحمد عبد السلام الكردي ومحمد أحمد المرادى صفحة ٣٩ ، القاهرة ، سلسلة الفكر الحديث .

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٣٤

القول ، واعتقد ان اقصى عقوبة يمكن أن تدعو الحاجة اليها هي التعبير الطبيعي عن السخط تواءاً . (١) .

ولو قارنا بين ما كانت عليه العقوبات المدرسية سابقاً وما هي عليه الآن في أكثر المدارس الثانوية الحديثة في العالم - لوجدنا بوناً شاسعاً في التنظيم والحربة والحكم والسلطة والنظام . « فللمدارس القديمة كانت شديدة العناية باظهار السلطة والقسوة في الحكم والمغالاة في العقاب : من حجز وجلد وطرد . وكان التعليم جافاً ، والدراسة منفرة . ولا عجب ، فالمدرسون كانوا غير مثقفين ، يجهلون قواعد النمو الانساني ، ولا يسيرون بغير العصا » . (٢)

وتمتاز المدارس الحديثة في الوقت الحاضر بالحكم الذاتي . فالطلاب يحكمون أنفسهم بأنفسهم عن طريق جمعياتهم ومجالسهم ، فيتمرنون على أساليب الحكم الديمقراطي وهم ما زالوا ياعمين ، ويشتركون في تقرير نوع دراساتهم وانتخاب مواضيعهم ، ويكونون مسئولين عن تصرفاتهم الشخصية ، فإن كانت حسنة قدروا وكوفئوا ، وإن كانت سيئة قوموا واصلحوا . أما المدرسون فقد أحكم إعدادهم مهنيًا وثقافياً وعلمياً ، وتغيرت نظرتهم إلى الطفل والمراهق وطبيعة نموهما ، كما وان مشاكل الضبط قد قلت إذا ما قورنت بمشاكل المدرسة القديمة . وتسعى المدرسة الثانوية الحديثة إلى تربية الطالب تربية حرة بعيدة عن سلطة المدرس وسطوته كلما أمكن ذلك ، وتريده ان يسلك سلوكاً ذاتياً بوازع من نفسه لا رهبة أو خشية منه ولا رجاءاً في ثواب أو تهرباً من عقاب . ولقد حاول بعض المربين أن يظهروا بالاختبارات والقياسات الموضوعة فوائد العقاب ، فقاموا باجراء عدة تجارب لتبيان فوائد المكافأة والعقاب في

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٢١

(٢) محمد عطية الابراشي ، الاتجاهات الحديثة في التربية ، صفحة ٣٤٦

تعلم الحيوان . وقد خصت الأنسة لوسيل شيس Lucile Chase هذه التجارب واستنتجت ان عدد الدراسات التي أظهرت تأثير العقوبة في التعليم كانت أعظم من عدد الدراسات التي أظهرت تأثير المكافأة . هذا في الحيوان ، اما في تعلم الانسان فلم تظهر هذه الدراسات تأثير العقوبة واضحاً . فقد تدعو عقوبة بسيطة إلى انصراف المتعلم على التعلم ، وقد تسبب عقوبة صارمة ذعراً يحول بينه وبين التعلم تماماً . والعقاب وإن ادى في بعض الاحايين إلى نتائج حسنة ، وفي غيرها إلى نتائج سيئة ، ولكن من الصعب أن نعرف نتائج العقوبة وتأثيرها في الاصلاح او المنع او التضامن الاجتماعى . ومهما كان الامر فان العقوبة تترك آثاراً سيئة في الطالاب المعاقب منها : -

١ - إنها كثيراً ما تباعد بينه وبين مدرسه أو مدرسته ، فتجعله خارجاً عليها عدواً لدوداً لها .

٢ - إنها قد تولد الحذر فى نفسه لا المنع .

٣ - إنها قد تعطيه منزلة بين أقرانه وتخلق عليه ثوب البطولة .

٤ - إنها قد تحول دون إصلاحه إصلاًحاً انشائياً .

انواع العقوبات :

إذا استطاع المدرس أن يحافظ على نظام الصف دون أن يفرض عقوبة عليه أو على بعض أفرادِه فهذا منتهى ما تتطلبه التربية ، وأبعد ما يصل إليه المدرس فى سيطرته على طلابه . وانه لما يسمى إلى المدرسة والمدرس كثيراً إذا ارتكب أحد الطلاب مخالفة من المخالفات ولم ينل عقوبة عليها ، ثم ارتكبها مرة ثانية وثالثة ولم تردعه عقوبة من العقوبات . وإذا ما اعتاد الطالب الاخلال بالنظام ، صعب عليه اتباع الاوامر والتعلميات المدرسية .

ولقد استعمل المربون قديماً وحديثاً عدة أنواع من العقوبات المدرسية . ولو قارنا بين العقوبات التي كانت تستخدمها المدرسة القديمة والعقوبات التي تفرضها المدرسة الثانوية الحديثة - لوجدناها أخف وطأة وأقل شدة . وتتدرج العقوبات في أهميتها . فقد تكون من وسائل الضبط « تبديل » محلات بعض الطلاب في داخل الصف . أو نقلهم إلى « شعب » أخرى ، أو إلى مدرسة غير مدرستهم . وقد يكون الضبط بالثناء أو الالتماس أو الرجاء أو التأنيب ، وقد يشتد ويتعدى هذه الحدود البسيطة ، فيكون بالتوبيخ أو الاستهزاء أو الزجر ، وقد يزداد شدة فيكون بخصم درجات السلوك ، أو الاقصاء الموقت ، أو الفصل لما تبقى من السنة ، أو الطرد المؤبد !

والعقوبة اما أن ينزلها المدرس نفسه ، واما المدير وحده ، واما أن يقرها مجلس المدرسين وينفذها المدير . وقد نصت المادة الخامسة والخمسون من نظام المدارس الثانوية على أن المدرسة الثانوية تستطيع أن تستعين بالوسائل التأديبية الآتية :
التنبيه ، والحرمان من الامتيازات إن وجدت ، والانذار ، وخصم درجات السلوك ، والتوبيخ المسجل ، والتكدير العاني ، والأخراج الموقت لمدة اسبوع ، والفصل لما تبقى من السنة الدراسية ، والطرد المؤبد . وهو الطرد الذي لا يحق فيه للطالب العودة إلى المدارس مطلقاً .

واليك أهم أنواع العقوبات التي استعملت وما زالت تستعمل في مدارسنا :
١ — العقاب البدني Corporal Punishment : محذور على المدرسين

استعمال العقاب البدني من حيث هو وسيلة من وسائل تأديب الأطفال أو المراهقين ، إذ انه يثير فيهم الكراهية والحقد ، ويزيد في تعقيد مشاكلهم ونفسياتهم ، وشبه العقاب البدني يخيفهم ، وينضبهم ويروعهم ، ويقودهم إلى

التحاييل والكذب (١) . وقد وجد المربون أن سلوك الأطفال الذين لا ينالون عقاباً بدنياً في المدارس الحديثة هو أحسن من سلوك الأطفال في المدارس القديمة التي تعد العقاب البدني شيئاً اعتيادياً . ولا حاجة بنا الى القول إن العقاب البدني سلاح العاجز ومطية الأحمق ، لأنه لن يكون وسيلة نافعة من وسائل إصلاح الطلاب . فهو يدك كراماتهم ، ويجردهم عن انسانياتهم ، ويحشرهم في عداد البهائم ، ويدفعهم الى الانقباض ، والتألب على النظام ، والشذوذ ، ويورثهم النمل والمسكنة . وينبغي أن لا تسول المدرس نفسه فينزل عقوبة بدنية بطالب صغير قد عهد إليه امر تربيته .

ومع أن العقاب البدني قد منع منها باتاً في مدارسنا الثانوية الا أن بعض المدرسين ما زالوا مع الأسف يرجعون اليه من حين إلى آخر . والعقوبة البدنية كما يقول بتراندارس في كتابه « في التربية » لا تكون أبداً وسيلة صحيحة من

(١) ولقد نهى المربي العربي ابن خلدون للمربين من استعمال الشدة في العقاب لأنه يدل الافراد والامم وقال : إن الشدة على المتعلمين مضره بهم » وذلك ان ارهاق الحد بالمتعلم مضر ، سيما في اصاغر الولد لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين او المتأليكم أو الخدم سطا به القهر ، وضيق عن النفس في انبساطها ، وذهب بنشاطها ، ودعاها الى الكسل ، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره ، خوفاً من انبساط الايدي بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلقاً ، وفسدت معاني الانسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي : الحمية والمدافعة عن نفسه ومزله ، وصار عيالا على غيره في ذلك ، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانقبضت على غايتها ومدى انسانياتها فارتكس وعاد في اسفل السافلين . . فينبغي للمعلم في متعلمه والوالدي ولده أن لا يستبدأ عليها في التأديب .

وقد جاء في المادة ٦٢ من نظام المدارس الثانوية :

« لا يجوز الالتجاء الى الضرب والشتم بتاتا ، كما انه على جميع أفراد الهيئة التدريسية تجنب كل ما من شأنه استفزاز الطلاب والجأهم الى خرق الانضباط . »

وسائل التربية . فالتخفيف منها يحدث ضرراً قليلاً من غير أن ينفع ، والشديد منها يولد القسوة والوحشية (١) .

٢ — حجر الطالب : وأحياناً يضطر المدير إلى تطبيق هذه العقوبة على

بعض الطلاب ، فيطلب من المذنب أن « يراجع » بعد انتهاء الدروس ، ويحججه في المدرسة لمدة معينة عقاباً له . ولهذا العقوبة حسنات ومحاذير فمن حسناتها أنها عقوبة بسيطة ومؤثرة إن لم يستعملها المدرس كثيراً . ومن محاذيرها أنها تسبب آلاماً نفسية شديدة إلى الطالب من جراء حجره ، وإهانته وإبعاده عن رفاقه . وقد يكره المدرسة ويحسبها سجنًا ، وقد يكره المدرس الذي سبب « حجره » ويعده عدواً ، وقد يكره الدرس الذي الفاه في الحجر ويراه عبئاً ثقيلاً .

وكثيراً ما يطلب المدرس من الطلاب الذين قد « قصرُوا » في الفيام

(١) ولقد ذكر للمربي الأمريكي الشهير هنري بارنارد Henry Bernard

إحصائية غريبة احتفظ بها مدير مدرسة ثانوية في ألمانيا قديماً ، سجل فيها تسجيلاً دقيقاً — وكما هو مأثور عن العقول الألمانية — جميع أنواع العقوبات البدنية التي قد أنزلها بطلابه طوال الواحد والخمسين عاماً التي قضاها في التعليم فكانت :

ضربة بالعصا	٩١١ر٥٢٧
ضربة بالمسطرة	٢٠ر٩٨٩
ضربة باليد	١٣٦ر٧١٥
ضربة على الفم	١٠ر٢٠٥
ضربة على الأذن	٧ر٩٠٥
ضربة على الرأس	١ر١١٥ر٨٠٠

اضف الى هذا انه استخدم قرابة ٣٠٠٠ كلمة للسب والشتم ، ثلثها من

« وضعه وتلجينه ! »

بواجباتهم البيتية أو الصفية أن يكتبوا في المدرسة بعد انتهاء الدروس ولا يخرجوا منها إلا بعد أن يتموا « وظائفهم » التي قد حجروا من أجلها .

٣ - التأنيب : وهذا أبسط أنواع العقوبات المدرسية وأخفها وهو إما أن يكون « خاصاً » . وأما أن يكون عاماً . أي أمام مجموع الصف . وينبغي أن لا يؤنب الطالب على ذنب قد اقترفه إلا بعد أن يوضحه المدرس توضيحاً تاماً .

٤ - التحذير : وقد لا يجدي التأنيب نفعا في ضبط الطلاب ، وإن نفع فلا مد قصير جداً . فقد يؤنب المدرس طالبا من الطلاب لانه لم يقيم واجباته البيتية ، أو لم يقدمها في الوقت المضروب ، فيستجيب الطالب للتأنيب ويصلح حاله . غير أنه قد يتوانى مرة ثانية ويرتكب نفس المخالفة ، فما على المدرس إلا أن يحذره ويفهمه . ان تباديه في التقصير سيضطره إلى إنزال عقوبة أخرى أشد . وينبغي أن ينال الطالب عقابه إن لم يصالح حاله (١)

٥ - الإخراج من الصف : لقد اعتاد بعض المدرسين « إخراج » بعض الطلاب من الصفوف حينما لا ينفع معهم نصيح ولا تأنيب ولا تحذير ، مع أن نظام المدارس الثانوية لا يجيز ذلك . وتفاوت أهمية هذه العقوبة بالنسبة إلى

(١) إذا اعتاد الطالب الكسل والتمول وعدم اتباع النظام ، وعدم الطاعة ، أو سلك مسلكا لا يتفق والصفات التي يجب أن يتحلى بها الطالب الثانوي فعلى مدير المدرسة أن يندره بوجوب اصلاح حاله بانذار تحريري يخبره فيه بانه إذا لم يغير سلوكه خلال شهرين تقطع علاقته بالمدرسة ، ويوجه هذا الانذار النهائي بقرار من لجنة الانضباط ، ويبلغ الى الطالب ووليّه ، وإلى جميع للمدرسين ، ويبت عند انتهاء مدة الانذار في أمر الطالب بعد مذاكرة عامة في لجنة الانضباط أولا وفي مجلس المدرسين ثانياً .

كثرة استعمالها ، وبالنسبة إلى استجابة الصف إليها ، وبالنسبة لما قد يصيب الطالب منها بعد اخراجه من الصف . فإذا أكثر المدرس من استعمالها تضاعفت قيمتها الضبطية ، وإذا لم تنجم عنها عقوبة أخرى قل شأنها . ومع ان بعض المدرسين يعترفون بعدم قابليتها على الضبط الا أنهم يبررون استعمالها من حيث هي وسيلة وقتية للتخلص من ذلك الطالب الذى يؤلف وجوده فى الصف خطراً على نظامه وانتظامه . وينبغى أن يكون إخراج الطالب من الصف حادثاً مهماً جداً ، وأن لا يلجأ اليه إلا عند الضرورات .

٦ — الحرمان من الامتيازات : يتمتع الطالب بنوعين من الامتيازات :

تلك التى (١) يشترك فيها مع غيره وتلك التى (٢) ينفرد بها لنفسه . ويشير نظام المدارس الثانوية إلى تقديم الامتيازات الآتية الى الطلاب المتفوقين :

أ — الاعفاء من الامتحانات النهائية لكل طالب يكون معدل درجته الفصلية ٨٥٪ فأكثر وفى كل درس واعتبار هذا المعدل درجة نهائية .

ب — تعيين الطلاب ذوي السيرة الحسنة والشجاعة الادبية مراقبين للصفوف ، والقاء مسؤولية قيادة الطلاب فى مناسبات عدة عليهم .

ج — تخصيص جوائز سنوية للاول فى صفه ، وللمتفوقين فى بعض الدروس كاللغة العربية والانكليزية والرياضيات فى كل سنة .

ونستطيع حرمان الطالب من الامتيازين (أ و ب) أما الامتياز الثالث فندستطيع أن نحرمه منه فى نهاية العام الدراسى ، كما نستطيع تجريده من امتيازات مدرسية أخرى . فقد نحرم الطالب الذكى مثلاً من شرف « المراقبة » إن قصر ، ونحرم الطالب المتكاسل من بعض السفرات أو الالعاب أو الاحتفالات أو كلها إن عمادى فى كسله . وقد نحرم منها مجموع الصف إن أخل أحدهم بنظامه واستجاب له الآخرون . ولكن ينبغى أن نحتاط كثيراً فى إنزال عقوبة إجماعية

تنكح بالطلاب الخلين ، ويجب أن لا تنفذها إلا نادراً وفي حذر . وإذا ما
أظهر جميع الطلاب إستعدادهم للمحافظة على النظام وتلاقي الخطأ والتقصير ،
وكانت أكثرتهم له وعلى المذنبين كان تأثير هذه العقوبة عظيماً جداً . أما إذا
قرر المدرس إنزال العقوبة بمجموع الصف ، وشعر الطلاب الآخرون بأنهم قد
ظلموا حينما أخذوا بحجيرة غيرهم ، فقد يناهضون المدرس بالعداء الخفي منه
والعلمي ، ولا سيما إذا ما كان هذا المدرس ضعيفاً ، ويمتشي معاقبة المذنبين
الحقيقيين منهم .

٧ — الثناء واللوم : يقول بتراند رسل B. Russell الفيلسوف

الانكليزي المشهور في كتابه « في التربية » : إن الثناء واللوم شكلان مهمان من
أشكال الجزاء والعقاب للأطفال الصغار ولهم أكبر منهم سناً من البنين والبنات
إذا صدرتا من شخص محترم عندهم . وليس من الممكن في إعتقادي القيام
بالتربية بغير الثناء واللوم لكن لا بد من الحذر في كليهما . فينبغي :

أ — أن لا ينطوي أيهما على مقارنة ما . فلا يقال للطفل : إنه فعل خيراً
من فلان ، أو إن فلاناً لا « يتعفرت » أبداً . فالأول يولد الاحتقار والثاني
يولد الكراهية .

ب — أن يكون استخدام اللوم أقل كثيراً من إستخدام الثناء . وينبغي
أن يكون اللوم عقوبة محدودة تنزل بالطفل من أجل إنحراف غير منتظر عن
السلوك الحسن ، ولا يجوز أن تستمر بعد أن تحدث أثرها .

ج — أن لا يكون الثناء من أجل شيء حقه أن يكون اعتيادياً مألوفاً
إنما يمنح الثناء من أجل مظهر جديد للشجاعة والبراعة ، أو من أجل نكران
للذات يتصل بما يملكه الطفل إن اقتضى ذلك مجاهدة منه لنفسه .

ففي مراحل التربية ينبغي الثناء على كل عمل أظهر فيه إجابة ممتازة .

فإن من أسر الأمور في الشباب أن يحمّد الانسان على عمل صعب قام به (١)

٨ — عزل الطالب المذنب: وهي عقوبة تتصل بعقوبة الاخراج من الصف

ففي هذه الحالة أما أن يمنع المدرس الطالب من الحضور ، وأما أن يمنع اتصاله مع أقرانه ويبقى بمعزل عنهم في داخل الصف . وقد تتطور هذه العقوبة إلى عقوبتين مهمتين وهما : الاقصاء والطرْد اللذان لا يستخدمان إلا في حالات نادرة ، أي حينما يصبح سلوك الطالب سيئاً جداً ، وترى الدكتور منتسوري المربية الايطالية المشهورة أن العزل Isolation وسيلة مهمة من وسائل السيطرة إن لم تكن الأهم . إذ تعتقد أن التلميذ الذي لا يطيع في « بيت الطفولة » يجب أن يكون تلميذاً غير اعتيادي ، وعليه أن يبقى بعيداً عن التلاميذ الآخرين ولا يعود إلى « بيت الطفولة » إلا بعد أن يصلح نفسه ويحسن سلوكه .

وتتلخص طريقة منتسوري في العقاب بما يأتي :

« أما عن العقوبات فقد صادفنا مراراً أطفالاً يضايقون غيرهم ، غير عابئين بنصائحنا ، فمثل هؤلاء كان يفحصهم الطبيب في الحال . فإذا ما تبين أن الطفل طبيعي عزلناه في ركن من أركان الحجرة ، نضع له فيه منضدة صغيرة وكرسیاً صغيراً مريحاً بحيث يستطيع وهو جالس عليه أن يرى زملاءه يعملون ، وامتدنا بالعب والالعب الاحب اليه ، فكان هذا العزل يفلح في الغالب الكثير في تهدئة الطفل . كان الطفل من حيث يجلس يرى الجميع كله يشغل ، وكانت الطريقة التي بها يقوم رفقاءه بأعمالهم درساً عملياً له أفعّل من أية

(١) بتراندرسل ، في التربية تعريب : احمد عبد السلام الكردي ومحمد احمد النمرادي

كلمات يمكن المعلم أن يقولها ، وشيئاً فشيئاً كان الطفل يدرك ميزة كونه فرداً من أفراد جماعة تعمل بجهد واقبال أمام عينيه ، وكان يتمنى حقيقة أن يعود فينضم اليوم ، وبفعل كما يفعلون . فهذه الطريقة استطعنا أن نعيد إلى النظام جميع الاطفال الذين كانوا يبدون في أول الامر انهم خارجون عليه . وكان الطفل المعزول دائماً موضع عناية خاصة كما لو كان مريضاً تقريباً . واني نفسي عندما كنت ادخل الغرفة كنت اذهب اليه مباشرة كما لو كان طفلاً صغيراً جداً ، ثم احوّل عنايتي الى الآخرين ، مبدية اهتمامي باشغالهم ، وسائلة إياهم عنها كما لو كانوا رجالاً صغاراً ... » (١)

ولا شك أن عقوبة العزل عقوبة مؤثرة ، لأن الطالب السوى يتصف بشعور اجتماعي شديد يدفعه إلى المحافظة على روح الجماعة . والانتماء إلى الجماعة والتعلق بها هي إحدى خصائص المراهقين المعروفة .

٩ — التوبيخ : والتوبيخ عقوبة مؤثرة جداً اذا ما استعملت استعمالاً جيداً فهو عقوبة نفسية تتصل بشعور الطالب الاجتماعي . ولكي يترك التوبيخ أثره يجب أن يكون « الموبخ » شخصاً محترماً لدى الطالب ، شخصاً يستجيب به ويتطلب شفاعته . والطالب الذي لا يحترم مدرسه إحتراماً حقيقياً لا تؤثر فيه عقوبة التوبيخ ، بل قد تخلق منه « بطلاً » بين رفاقه الآخرين . ويتخذ التوبيخ اشكالاً متنوعة : فقد يكون فردياً ، وقد يكون إجماعياً . وينبغي أن لا نستخدم التوبيخ الاجتماعي في أمور تافهة ولا ان نكثر من استعماله ، اذ قد يترك أثراً بليغاً جداً في نفوس الطلاب والطالبات . والتوبيخ الانفرادي بصورة عامة اسلم عاقبة من التوبيخ الاجتماعي .

وحينما ترافق عقوبة التوبيخ نقمة أفراد الصف على الطالب المذنب فإن
 آلاما نفسية شديدة جداً تصيبه ، ويتجرع مرارتين : مرارة توبيخ المدرس
 له ، ومرارة نقمة الصف عليه . إن أكثر ما يخشاه المجرم عادة هو موقف
 أفراد المجتمع منه لا السجن وما فيه . وقد يمشى المجرم السياسى إلى المقصلة رافع
 الرأس ، فرحاً مسروراً ، لأنه يعلم أنه سيملى استحقاقاً من هؤلاء الذين يحترم
 آراءهم ، هؤلاء الذين يؤلفون « نفسه الاجتماعية » الحقيقية Social Self كما
 يقول وليم جيمس في كتابه « مبادئ علم النفس » . إن جميع المخالفات
 المدرسية التى تصطبغ بطابع اجتماعى يجب أن تقابل بمثل هذه العقوبة إن
 أمكن استخدامها .

١٠ — التهمك والاستهزاء : وهذه العقوبة وإن كانت تتصل بعقوبة

التوبيخ إلا أنها اشد وقعا واعمق أثراً فى النفس . وتستخدم فى حالات
 خاصة فقط . والاستهزاء سلاح خطر ، والطالب لا يستسيغونه مطلقاً ، ولا سيما
 الاستهزاء المتواصل الذى يذيع من نفسية مطوية على السوء وتحب التتمكيل .
 وقد يضطر المدرس إلى استخدام هذه العقوبة مع الطالب « الصلف » المغرور ،
 ومع الطالب السفيف « الأرعن » . فالاول يرى نفسه أعظم شأنًا من المدرس ،
 وقد يزدرى به ، ويذبحى أن لا يتساهل المدرس مع طالب هذه صفته أبداً ، لأنه
 يكون خطراً على الصف ، ويدعو الى الأخلال به . وعليه ان يتلافى مخالفات
 هذا الطالب ويضع حداً الى تصرفاته بسرعة وبقوة حتى لا يعود اليها ثانية . ولما
 كان الطلاب يخشون التهمك والاستهزاء لما لهما من محاذير اجتماعية فعندئذ يسهل
 عليه ان يعد العدة للطالب « الصلف » المغرور ، والطالب السفيف الأرعن ويقابله
 بما يستحق من عقاب .

١١ — الأخراج الموقت والفصل لما تبقى من السنة : وهما عقوبتان

صارمتان ، تنزلها المدرسة بعد فشل جميع الوسائل التأديبية الأخرى . وينبغي أن تستخدم بحذر ، وبعد دراسة وتأمل . ولعل اخراج الطالب وقتيا أو فصله لما تبقى من السنة قد لا يؤدي إلى تحسين سلوكه ، ولكنه قد يصون الآخرين من شره ، ويردعهم عن مماثاته .

متى تنزل العقوبة

والعقوبة لا تكون مؤثرة إلا إذا راعى المدرس عند انتقادها وتنقيدها الأمور الآتية :

ما هو سلوك الطالب قبل وقوع المخالفة ؟ أهو من أصحاب السوابق ؟ وهل يخالف الأنظمة مخالفة مقصودة ومتكررة ؟ وهل هي أول مخالفة يقوم بها ، أم انها تكرار لما قد حدث ؟ وما هي نتائجها الواقعة والمتوقعة ، وتأثيرها في نفسه والمدرسة والطلاب ؟ ولما قد أساء ، وهل هو نادم على ما فعل ، وهل هو آسف على ما جرى ، وهل اعترف في ذنبه أو حاول إخفاءه ؟

وينبغي أن لا يذهب بنا الظن فنحسب العقوبات المدرسية ، بمختلف صورها واشكالها ، هي الوسائل الرئيسية في تكوين الانضباط . فالانضباط لا يتكون بالقهر ، وإنما وفق خطة تربوية إيجابية تقوم بها المدرسة ، وتتصل بكل مدرس وفي كل درس ، وفي داخل الصف وخارجه وذلك بتكوين عادات اجتماعية في الطلاب ، وتشجيعهم على ممارستها ، وتفهمهم معنى الأنظمة المدرسية من حيث هي ضوابط وروادع اجتماعية مهمة في التعامل الاجتماعي (١) .

(١) جاء في نظام المدارس الثانوية ما يأتي :
على طلاب المدارس الثانوية أن :

ويتطلب تكوين الانضباط في الطلاب من المدرس أن « يعرف » طلابه معرفة جيدة - يعرفهم في المدرسة وخارجها ، يعرفهم في السفرات والرحلات والحفلات ، ويعرفهم في بيئاتهم الخاصة . إن هذه المعرفة تساعد ولا شك على تقرير نوع العقوبة التي قد ينزلها بالطالب الذي هو نتيج بيئته واقربه ومجتمعه ، على إدراك أسباب المخالفات المدرسية ، وتساعد أيضاً على اكتشاف تلك الحالات المؤاتية التي ينمى فيها الانضباط ولنفحص الآن مجموعة من الأمثلة التي تبين ان اختيار الوسائل التربوية يتوقف على معرفة الأسباب الحقيقية التي تؤدي الى مخالفة النظام .

١ — قد يفشل أحد الطلاب في مراعاة قاعدة مدرسية مقررة : وبعد دراسة اسباب مخالفتها ، نجد أنه لم يفهم تلك القاعدة . فلو قام المدرس بتوضيحها للطلاب فإنه قد يلتزم بها ولا يخالفها .

- ١ — يحافظوا على الآداب العامة داخل المدرسة وخارجها .
- ٢ — يداوموا بانتظام ، ويحافظوا على المواعيد .
- ٣ — يراعوا وسائل الوقاية والحفاظة على الصحة ، ويبادروا حالاً إلى معالجة ما يعترضهم من الامراض .
- ٤ — يجتهدوا بتحضير دروسهم . وتأدية واجباتهم المدرسية .
- ٥ — ان يكونوا نموذجاً حسناً للمائة الخلق . وشرف النفس . وتأدية الخدمات الانسانية والاجتماعية والوطنية .
- ٦ — يطيعوا اوامر مدرسيهم ورؤسائهم داخل المدرسة وخارجها . واثناء الجولات والسفرات والتخييمات المدرسية . وفي ساحات الالعب .
- ٧ — يتبعوا اوامر مدير المدرسة فيما يتعلق بمحل السكنى والطعام في الاماكن التي ليس لهم أهل أو أقارب فيها .

٢ — قد يخالف بعض الطلاب آداب الدخول إلى غرفة المدرسين مخالفة غير مقصودة ، نظراً لأنه يجهل إن الأستاذان قبل الدخول شيء لا بد منه .
فحينما يوصيه المدرس بمراعات آداب الدخول فإنه سرعان ما يستجيب إليها ويمتادها بالمران .

٣ — قد يقضى بعض الطلاب شطراً من أوقات فراغهم في الطرقات ، ويجلسون في منعطفات الشوارع يقامرون ، أو ينغمسون في فماليات أخرى ضارة . فلو أثرنا خبراتهم المدرسية وعيننا بالأعمال اللاصفية ، كأن نشغلهم في إعداد رواية أو سفرة أو حفلة أو غير ذلك ، فقد نضلهم من هذه الهوة التي ينحدرون إليها .

المدرس « المستجد »

قد يواجه بعض المدرسين « المستجدين » صعوبات عظيمة أحياناً في ضبط الصف ، وقد يتسرب اليأس إلى نفوسهم ، ويتهمون أنفسهم بالتقصير ، ويتهمون معلوماتهم التربوية والنفسية بالعقم غير أن المدرس يستطيع أن يصالح نفسه ، ويتغلب على هذه المشاكل الضبطية ، وذلك بما يراه أصلح وأنفع ، له ولطلابه .
ويبغى أن يحلل أسباب فشله ، ويستعرض هفواته ، ويثقف نفسه بنفسه ، ويستفيد من تجارب غيره من المدرسين . وعليه أن يتجنب « التهديدات » .
إذ كثيراً ما تعود أسباب فشل المدرسين إلى أنهم « يهددون » طلابهم ، ثم يترددون في تطبيقها ، أو يدركون استحالة تنفيذها . وسرعان ما يدرك الطلاب ان « تهديدات » المدرس فارغة ، فلا يحسبون لها حساباً (١) .

ويلجأ بعض المدرسين « المستجدين » أو غير الأكفاء إلى « الدرجات » ،

ويتخذونها وسيلة من وسائل الضبط . فيكيلونها إلى بعض الطلاب « المتحررين » ،
 بغية « تسكينهم » ، أو ارشادهم في داخل الصف ، أو يشحون بها على
 غيرهم بغية زجرهم وتأنيدهم . وهو خطأ فاحش .

ومن المهم جداً في ضبط الطلاب أن يكتسب المدرس « مظهراً جدياً » ،
 وأن يكون « لبقاً » بحيث يستطيع أن يزن كل طالب ، وأن يكتشف الصعوبات
 التي تحول دون تنظيم سلوكه تنظيماً صحيحاً ، وأن يرشده ويقومه . وينبغي
 أن يتخذ المدرس موقفاً حازماً ومؤثراً تجاه الطلاب ، وأن ينظم علاقته معهم على
 هذا الأساس منذ أول معرفته بهم . ولكن ينبغي أن لا يبعده هذا « الموقف »
 الحازم عنهم ، بل يجب أن يقربه منهم دائماً .

مراجع البحث الرئيسية

العربية

- ١ — أحمد فؤاد الأهواني : التعليم في رأى القابسي ، القاهرة ، ١٩٤٥ .
- ٢ — بتراندرسل : في التربية ، تعريب أحمد عبدالسلام السكرداني ومحمد احمد النمر اوى ، القاهرة .
- ٣ — برسى ن : التربية — حقائقها وأصولها الأولى ، تعريب عبدالعزيز البسام ، مطبعة المعارف — بغداد ١٩٤٦ .
- ٤ — جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، تعريب الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، القاهرة ١٩٤٦ .
- ٥ — صالح عبدالعزيز : تطور النظرية التربوية ، القاهرة ١٩٤٧ .
- ٦ — محمد عطية الأبراشي : الاتجاهات الحديثة في التربية ، القاهرة ١٩٤٣ .

الانكليزية

- 1 — Bagley, W.C., School Discipline .
- 2 — Bagley, W.C., and Macdonal, M.E., Standard Practices in Teaching .
- 3 — Bossing, N., Progressive Methods of Teaching, in Secondary Schools.
- 4 — Colvin, S.S., An Introduction to High School Teaching.

وقد اعتمدنا عليه كثيراً في كتابة هذا الفصل

5 — Counts, G.S., and Lodge, N.P., "I Want To Be Like Stalin", From The Russian Text on Pedagogy, By B.P. Yesipov and N.K. Gencharov, New York, 1947

6 — Mursell, J.L., The Psychology of Secondary School Teaching, New York 1939

7 — Rayment, T., Modern Education, London 1934

8 — Sutherland, Criminology.

٦ — ريمونت : كتاب : "أريد أن أصبح مثل ستالين" ، من نص روسي ، تأليف ب. ب. يسيپوف و ن. ك. جنشاروف ، نيويورك ، ١٩٤٧

٥ — مرسيل : كتاب : "العلماء في علم النفس في التدريس الثانوي" ، نيويورك ، ١٩٣٩

٤ — ريمونت : كتاب : "التعليم الحديث" ، لندن ، ١٩٣٤

٣ — سutherland : كتاب : "علم الجريمة" ، نيويورك ، ١٩٤٧

المراجع :

- 1 — Bagley, W.C., School Discipline.
- 2 — Bagley, W.C., and Macdonald, M.R., Standard Practices in Teaching.
- 3 — Bossing, N., Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools.
- 4 — Colvin, S.S., An Introduction to High School Teaching.

فياض نتائج التعليم

يقاس نجاح التعليم الثانوي بتحقيق الكفاءات الأربع التي ذكرناها في معرض الكلام عن أهداف التعليم الثانوي . فهل تعنى مدرستنا الثانوية بصحة طلابها ، وهل تعينهم على التفكير السليم ، وهل تكون فيهم المثل والمواقف الوطنية والقومية والاخلاقية ، وهل تقدمهم بالمعلومات النافعة والحقائق العلمية اللازمة ؟ هذا ما تريد أن تعرفه الدولة بوجه عام ، والمدرسة والمدرس بوجه خاص . فإن من حق الدولة التي تقوم بتأسيس المدارس وإدارتها والاتفاق عليها أن تعرف نتائج عملها ، وأن من واجبات المدرسة التي تقوم بتعليم الطلاب أن تقيس مدى نجاحها أو مقدار فشلها في مهمتها ، بالقياس الدقيق ، والتقويم المتواصل . إن معرفتنا بنتائج التعليم قليلة وعرضية ، وليست « موضوعية » ، ونقوم على الحدس والتخمين أكثر مما نقوم على الحصر والتعيين .

ولسنا مباغين إذا قلنا : إن عناية مدرستنا الثانوية باستظهار المعلومات تفوق عنايتها بتكوين الروح الاجتماعية ، والمواقف الاخلاقية والقومية ، وإنها تقيس نجاح طلابها بالدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات المدرسية أو العامة . ولا شك في أن المدرسة التي تعنى « بإيصال المعلومات » وحدها لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها الأساسية ، بل لا تستطيع أن تبرر وجودها في نظام التعليم كله ، لأن « المعلومات » أو « الحقائق » العلمية التي يحصل عليها الطلاب طيلة السنة الدراسية لا تستقر في نفوسهم كثيراً ، بل سرعان ما

« ينسون » قسمًا كبيراً منها أثناء العام الدراسي وبعده بقليل . والطلاب والمدرسون يعرفون جيداً حقيقة هذه الظاهرة النفسية . وكثيراً ما « يعلن » الطلاب ذلك إلى مدرسيهم وإلى أولياء أمورهم ، فيجيبونهم بالسكوت البليغ ! ولقد ايدت التجارب ذلك ، فقد أجرى أحد المدرسين تجربة في مدرسة ثانوية امر بكتابة حوال أن يعرف بها مقدار ما ينساه الطلاب من معلوماتهم المدرسية ، ومقدار ما يتذكرون منها بعد مرور مدة على تعلمها ، فوجد أنهم قد احتفظوا بثلاثة ارباعها حينما ادوا امتحاناً فيها ، وبلغت النصف بعد انقضاء سنة ، والرابع بعد مرور عامين . ومعنى هذا ان « المعلومات » التي يكرس المدرسون جميع جهودهم في سبيل « إيصالها » إلى الطلاب تتناقص شيئاً فشيئاً ، وتتوارى في زوايا النسيان . فان كان الامر كذلك ، فما فائدة التعليم ، وما نصيب المتعلم منه ؟

ويختلف ، مع هذا ، تذكر المعلومات من درس الى آخر . ويتذكر الطلاب « المبادئ العامة » في كل درس من الدروس . ويصبح هذا على اللغة العربية والحساب ، كما يصبح على الفيزياء والهندسة والتأريخ مثلاً . وقد يتذكرون « المفاهيم العامة » و « وجهات النظر » المختلفة ، وتصبح هذه لا « المعلومات » ذخيرة علمية تعينهم على دراسة مشكلاتهم ، وتفهم دروسهم . وقد يفشل بعض الطلاب حتى في تذكر المعلومات والمفاهيم والمبادئ العامة ، وجل ما يستطيعون الحصول عليه هو « طريقة التفكير » (١) .

أسباب النسيان

ولنا أن نسأل بعد هذا ، ما هي الاسباب التي تدعو الى النسيان ؟ إن

أسبابه كثيرة ، وتتوقف كلها على نوع المادة وطريقة تدريسها ، واستجابة الطلاب إليها . ولقد أجريت تجربة على طلاب مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة مقدار ما ينساه التلميذ بين شهر مايس وايلول (أي أثناء العطلة الصيفية) في القراءة والاملاء والحساب ، فظهر أن قابلية التلميذ في القراءة تزداد ، وقابليته في الحساب والتاريخ تتناقص . ومنشأ الزيادة هو أن التلميذ يستطيع أن يقرأ أثناء العطلة الصيفية كثيراً من المجلات والجرائد والكتب ، وتقع عيناه على إعلانات كثيرة في كل مكان ، أي أن الطالب يستفيد من قابليته في القراءة بحكم الضرورة ، بينما لا يستطيع أن يستفيد من التاريخ والحساب فائدة تذكر في حياته اليومية . فلاستعمال يؤدي إلى التذكر ، والامهال يؤدي إلى النسيان .

ولا بد للمدرس أن يعرف طرق مكافحة النسيان حتى يستطيع أن يعلم الطلاب على الاحتفاظ بقسم غير قليل من معلوماتهم . فينبغي أن (١) يعود طلابه على أن يدرسوا ويستمعوا لانفسهم و (٢) أن يعيدوا ما يقرؤونه و (٣) أن يرشداهم إلى اتباع طريقة « السكل » في الحفظ والمطالعة و (٤) ان يعيدوا الموضوع بعد دراسته بفترة قصيرة و (٥) أن يشترك أكبر عدد منهم في المناقشة فلا يبقون مستمعين أو متفرجين ، و (٦) يقوى فيهم « الارادة » على التذكر . ونحن نعلم ان قابلية الطلاب على التذكر تزداد في مواسم الامتحانات ، وما ذلك الا لعزمهم على التذكر « وارادتهم » على الدراسة .

نستنتج من هذا كله أن نتائج التدريس تتناقص سنة بعد أخرى ، بل شهراً بعد شهر ، وأن مقدار ما ينساه الطالب أكثر مما يتعلمه ، وأن المواقف والمثل الرفيعة وطريقة التفكير الصحيحة هي اسمى ما في التربية والتعليم ،

وليست المعلومات ، وان قيمة التربية هي في « نوعها » لا في « كميتها »
ومهما كانت المكتسبات التعلمية التي يحصل عليها الطلاب في مختلف
الدروس فلا بد من تقديرها أو قياسها . ولقد وضع المربون عدة مقاييس لاختيار
المهارات والمعلومات « المكتسبة » والقابليات « الفطرية » ، إلا انها لا تستطيع
أن تقيسها قياساً « موضوعياً » ، لان نتائج التدريس ليست محدودة من جهة ،
والمقاييس غير دقيقة من جهة ثانية ، فحينما يحاول أحدنا ان يتعلم كرة المنضدة أو
التنس مثلاً فان جهوده تستهدف الوصول إلى مرحلة معينة من مراحل التفوق
في ضروب اللعب و « النقاط » التي ينالها دليل على مقدرة في اللعب ، او
هي النتيجة التي قد حصل عليها من جراء تعلمه هذا . اما في التعلم فان النتائج
لا تقدر هذا التقدير السكبي ، لانها لا توضع موضع التطبيق كما هو الحال في
كرة المنضدة أو التنس . وكثيراً ما « يتوهم » الطالب انه قد « تعلم » شيئاً وهو
لم يتعلم إلا الشيء التافه ، وكثيراً ما يتوهم المدرس انه قد « درس » وأفاد وهو
يجهل ما تعلمه الطلاب وما أفاد . ولكن مهما كان الامر فقد أصبح ضرورياً
ان نضع « منظومة » System قياسية خاصة نقيس بها نتائج التدريس أو
مكتسبات الطلاب التعليمية ، منظومة ثابتة صحيحة .

أسس القياس

فاذا أردنا أن نفعل ذلك ، فما هي الاسس التي يقوم عليها تقدير مكتسبات
الطلاب التعليمية ؟ يعتقد كثير من المربين أن هذه المقاييس يجب أن تقيس
الحقائق العامة وقابلية الطلاب على التفكير الصحيح ، ويحسن ان لا تتأثر
بصفات الطالب الشخصية وسلوكه المدرسي ومواقفه ومثله . غير أن المكتسبات
« التعليمية » شيء ، والمكتسبات « العامة » شيء آخر . فالأولى كل والثانية

جزء ، والاولى أصل والثانية فرع . فبعض المربين يريدون أن تتناول المقاييس جميع الصفات التي يحصل عليها الطالب من المدرسة : العاطفية منها والاخلاقية ، العلمية منها والعقلية ولا يريدون أن تفسر المكتسبات التعليمية تفسيراً مجرداً ضيقاً ، لأن التفسير الضيق المجرد يجعل التعليم شيئاً صورياً لا حقيقياً ، شيئاً لا علاقة له بميول الطالب وباتجاهاته ، وبمثله .

فما الذي ينبغي أن تقيسه الاختبارات المدرسية ؟ هذا هو الشيء الذي يختلف فيه المربون . وهذه هي الصعوبة التي تظهر حينما نروم وضع مقاييس تربوية صحيحة يستطيع ان يستعملها كل مدرس استعمالاً ناجحاً . فقد يضع أحد المدرسين لنفسه أهدافاً تربوية معينة ويحاول أن يصطلح لنفسه «منظومة» يقيس بها تحقيق هذه الاهداف . وقد يتفق جماعة من المدرسين على أهداف أخرى ، ويسعون إلى قياسها ، فتتباين المقاييس بتباين الأهداف .

إلا أن ذلك لا يمنع من اصطلاح مقاييس متعددة يقيس كل واحد منها ناحية معينة من نواحي نمو الطالب . ولسكن المشكلة التي نجابها هي - كما قلنا - أن تناول مقاييس التعليم مكتسبات الطلاب العلمية فقط ، أم تتناول العلمية منها والشخصية ؟

أسباب اختبار الطلاب

إن الاسباب التي تدعو إلى اختبار الطلاب (بمعناه الواسع) هي كما يؤكد الأستاذ بوسك : (١) قياس قابلية الطالب و(٢) قياس درجة سعى الطالب و(٣) تشخيص ضعف الطالب و(٤) حمل الطالب على مراجعة دروسه و(٥) توجيه دراسة الطالب و(٦) تشويق الطالب إلى الدراسة .

حاول المربون منذ أن وضعت اختبارات بينة Binet في الحرب العلمية الأولى قياس قابليات الطلاب المختلفة . أما قبل هذا التاريخ فقد كان الآباء يعتقدون بأن فشل الطلاب في الدراسة يرجع إلى « كسلهم » وإلى عقم أساليب تدريسهم . فلما كشفت مقاييس الذكاء عن الفروق الفردية في القابليات العقلية بين الطلاب استطاعوا أن « يصنفوا » بها الطلاب في صفوف تتفق وهذه القابليات وأن يراعوا أولاهم ، ويضعوا لهم « مناهج متنوعة » تلائم مستوياتهم أضف إلى هذا أنهم وضعوا مقاييس أو اختبارات أخرى لمعرفة قابليات الطلاب « الخاصة » واستخدموها في التوجيه والأرشاد كثيراً ، كما وضعوا اختبارات تشخيصية غيرها سيأتى ذكرها .

ثانياً — قياس درجة سعى الطالب :

غير أن القياس لم يقتصر على القابليات العقلية ، والقابليات الخاصة ، بل وضعت اختبارات لقياس مكتسبات الطلاب العلمية ، أو لقياس درجة سعى الطالب وقياس مستوى الصف والمدرسة . فاستطاع كل مدرس أن يعرف مدى نجاحه في التدريس ، ومستوى صفه أو مدرسته ، ومحصل طلابه من الثقافة العامة والأختصاصية واستطاع كل واحد منهم أن يحكم على الطلاب بالنجاح أو الرسوب .

ثالثاً — تشخيص ضعف الطالب :

وحيثما أدرك المربون أن عملية التعليم عملية معقدة ازداد اهتمامهم في تشخيص صعوبات المتعلم ، واستطاعوا أن يكتشفوا الضعف الذي يعتوره في

حدود معينة ، وذلك باستعمال مقاييس دقيقة . فحينما تكون نتائج صف من الصفوف « واطئة » في درس من الدروس مثلاً فستطيع أن نعزو هذا الفشل إلى جهل في بعض الحقائق وإلى ضعف في الأسس العامة ، وإلى نقص في تطبيق بعض العمليات الضرورية بصورة « آلية » وبسرعة فائقة . وكثيراً ما تظهر لنا الاختبارات بأن قسماً من الطلاب يفشلون في دراستهم بالرغم من جهودهم المتواصلة . وبعد تأمل ودراسة نجد إن أسباب هذا الفشل تعود إلى أن عادات دراسية سيئة قد تأصلت فيهم . فقد يجهلون أن بعض الأشياء ينبغي أن « يستظروها » بينما ينبغي أن يدركوا غيرها ويتفهموا معانيها ، وأن بعض المبادئ والقواعد العامة ينبغي أن « يتذكروها » مقرونة بالأمثلة . إن عدم قابلية الطلاب على أن يزنوا الأشياء بميزان صحيح ، وأن يعرفوا الشيء المعارض من الشيء الأصيل ، وأن يميزوا بين الأهم والمهم ، وإن عدم قابليتهم على أن يحلوا أو يجردوا قد تظهر كلها أو بعضها حينما نروم قياس نتائج سعيهم المدرسي وكثيراً ما تعلق في أذهان الطلاب بعض الأفكار المغلوطة ، وتستقر فيها لمدة طويلة دون أن يشعروا بخللها ، فيتخلفون عن رفاقهم في الدراسة . وتستطيع الاختبارات الشخصية أن تكشف طبيعة هذه الأفكار المغلوطة ، ويستطيع المدرس أن يتلافى هذا الضعف في طلابه حينما يتبينه ويتلمسه . وتدل دراسات علم النفس على أن أكثر الطلاب قد يبلغون بعد مرور أسابيع عدة مرحلة لا يستطيعون أن يتقدموا منها إلى غيرها ، فلا هم يتقدمون ، ولا هم يتأخرون مرحلة تسميها في منحنيات التعليم « مرحلة توقف التعلم » ، وذلك للأسباب التي مر ذكرها .

رابعاً — حمل الطالب على مراجعة دروسه :

ومن الأسباب التي تدعونا إلى اختبار الطلاب ، يومياً كان ذلك أو

شهيراً شفويّاً كان ذلك أو تحريراً ، هو حملهم على مراجعة دروسهم بغية تثبيت بعض القواعد والمبادئ . والحقائق العامة في نفوسهم ولا سيما تلك « النقاط » التي يظهرون فيها ضعفاً بيّناً . ولولا المراجعة لما استطاع الطالب أن يتذكر المبادئ العامة ، ويربطها بغيرها ، ويستفيد منها في تفهم غيرها . وينبغي أن تستهدف « اختبارات المراجعة » العناية بالأصول لا الفروع ، وبالأهم لا المهم . ولا يخفى إنه من الصعب أن يتذكر الطالب كل ما يقرأ ويسمع في داخل الصف فلا بد من الاختيار في المراجعة والاختبار ، على أن تكون « موزعة » ومرسومة وفق خطة ثابتة . فمن الحقائق الثابتة في علم النفس هو أننا ينبغي أن لا نركز جهودنا في دراسة موضوع من المواضيع في فترة من الزمن معينة ، ثم لا نعود إليه إلا نادراً ، بل ينبغي أن نوزع هذه الجهود في فترات من الزمن متعاقبة ، وان « نراجع » الموضوع بين حين وآخر .

خامساً — توجيه دراسة الطالب :

وقليل من المدرسين من يستعمل نتائج القياس من حيث هي وسيلة من وسائل تدريب الطلاب على أصول المطالعة والدرس . فإذا ما وجه المدرس اهتمام الطلاب إلى الاختبارات ، وجعلهم يدركون فائدتها لهم في توجيه دراساتهم ، ودلهم على مواطن الضعف والقوة في إجاباتهم ، وبين لهم ما هو مفروض في كل سؤال وما هو مطلوب ، وأجاب عن كل سؤال إجابة « نموذجية » وأكد على نقاط الموضوع أو السؤال الأساسية التي لا بد من ذكرها وتبيانها قبل غيرها ، ودلهم على النقاط الأصلية وميزها عن النقاط الفرعية فقد حقق هدفاً رئيسياً من أهداف الاختبارات .

إن اتخاذ الاختبارات وجعله وسيلة من وسائل التشويق والترغيب أمر مشكوك فيه من الناحية « المثالية » ، فقد تنقلب الوسائل غايات . ولكن ما من مدرس ينكر ناهيتها « العلمية » في تشويق الطلاب إلى الدرس والمثابرة والتفوق .
 لا شك في أن النظريات التربوية تتطلب أن يكون « الدافع » ذاتياً ، ويتكون تكويناً شعورياً ، قائماً على ادراك فائدة الشيء الذي يود المتعلم تعلمه . ولا شك أيضاً في أن القيم البعيدة لا يدرك أهميتها وفائدتها الشاب المراهق الذي يحب عالم اليوم وتستهو به ألوانه وصوره . ادراكاً جيداً مهما أكدت عليها المدرسة ، وإنما يدرك أهميتها له ذلك الرجل الراشد الذي جعل نفسه وصياً عليه ، ومربيّاً له يرى ما لا يراه ، ويريد له ما لا يريد له لنفسه . وعليه لا بد للمدرسة من اصطناع وسائل خارجية تستعين بها في تشويق الطالب وترغيبه في تحقيق هذه القيم غير المباشرة التي تمس مستقبله مساً مباشراً . فكانت الاختبارات ، وكانت الدرجات .

أنواع الاختبارات

كان التدريس قبل القرن التاسع عشر في أوروبا « جمعياً » في صورته ، « فردياً » في حقيقته . فالطلاب وإن كانوا يجلسون في صف واحد ، ويعلمهم مدرس واحد ، إلا أن عملية التدريس كانت فردية على ^(١) غرار ما هو جار في الكتاتيب اليوم . وقد كانت طريقة قياس نتائج التعلم « عندية »

(1) Butterweck, J.S., and Segers, J.C., 'An orientation Course in Education, P. 222, Houghton Mifflin Company, 1933 .

Subjective و « التسميع » اما أن يلقى قبولا حسناً عند المدرس واما أن يلقى جفاءً . فان كان الاول « نجاح » الطالب ، وان كان الثاني « رسب » . وقد يعجبه « التسميع » اليوم ، وقد ينكر له غداً . وكثيراً ما يقع المدرس تحت تأثير شخصيات الطلاب ويتأثر بهم عند قياس تعلمهم .

وقد خضع قياس التسميع إلى أربعة عوامل : إلى شكله وطريقة قياسه وإلى خصائص الطالب ، وحالة المدرس النفسية والصحية . وكل واحد منها عامل متغير . ولما كانت طريقة القياس تستند إلى رأى المدرسة الخاص وإلى معاييرها الخاصة ، وحيث أن رأى المدرس عامل متغير فذستطيع أن نقول : إن طريقة القياس كانت « عندية » وليست « موضوعية » وكل منظومة قياسية تقوم على عدة عوامل متغيرة لا يمكن أن تكون منظومة « ثابتة » Reliable . أضف إلى هذا ان تقدير المدرس لم يكن تقديرأ « كميأ » ، وإنما كان « لفظيأ » ، وفي كثير من الاحيان اعتباطيأ .

وتطور القياس بعد ذلك بتقدم « نظام الصفوف » . فقد أخذ المدرسون يرفعون إلى أولياء الطلاب « تقارير » عن تقدم الطلاب أو تأخرهم في دراساتهم وجعلوها أساس « نجاحهم » من صف إلى آخر ، ووسيلة من وسائل التشخيص . غير ان الحال لم يبق على هذا المنوال ، ولا سيما بعد أن تقلص التلميم الفردى ، وتعمد كل مدرس تعليم ثلاثين طالباً أو أكثر . فلم يكن بمقدوره أن « يستمع » إلى كل واحد منهم ، ويقيس سعيه قياساً جيداً نظراً لكثرة الطلاب ، وضيق الوقت . فاصبح من الضروري إستبدال طريقة « التسميع » باختبارات « كتابية » واصطلاح منظومة قياسية معينة . وهكذا ظهرت الامتحانات الاشائية .

وهي الامتحانات المستعملة في مدارسنا في الوقت الحاضر . وقد سميت بهذا الاسم لأنها تتألف من مجموعة من الاسئلة ، وتطلب إجابة مستفيضة . يحجر الطالب أثناءها مقالة ، أو يعد « تقريراً » ضافياً في موضوع واحد أو أكثر ، ويكون طيلة الوقت مشغولاً بالبحث ، والمقارنة ، والاستدلال ، وتذكر الحقائق والمبادئ العامة ، لذلك تستلزم الامتحانات الانشائية طالباً حسن التعبير ، قوى الحجة ، منطقي التفكير ، مستقل التفكير : يربط الحوادث ربطاً محكماً ، ويستخلص منها رأياً ، أو يقيم دليلاً أو يفند فرضية .

وكتابة « التقارير » Reports نوع من الامتحانات الانشائية التي تستخدمها المدارس الثانوية الحديثة . وفائدتها عظيمة جداً ، ولا تختلف كثيراً عن فوائد الامتحانات الانشائية ، إذ انها تساعد الطالب على التفكير والتنظيم بصورة واسعة . فينبغي للمدرس أن يستخدمها ما سبغت له ولطلابه الفرصة . وفي ذلك يقول الاستاذ بوسنك Bossing : « ينبغي أن تعنى المدرسة بكتابة المقالات والتقارير ، لان الطالب يريد أن يعبر عن نفسه ولانه يجد في هذه الانواع من الفعاليات مجالا لان يظهر فيها مقدرة على التعبير والتنظيم والتحليل والاعمال ... » (١)

ومع أن الامتحانات الانشائية تمتاز بهذه الفوائد وبغيرها ، الا انها لا تخلو من نواقص كثيرة ، سرعان ما تظهر عند وضعها وتطبيقها . فينبغي أن تستهدف الامتحانات قياس ما يريد المدرس قياسه ، وأن تكون عباراتها سالمة من الابهام والغموض ، وأن يقوم تقديرها وفق منظومة قياسية صحيحة .

ويستعمل المدرسون الامتحان الشفوي اقتصاداً في الوقت . ويستهدف ، كما تستهدف الامتحانات الأخرى ، قياس مكتسبات الطلاب التعليمية ، وإثارة تفكيرهم وتحريك أولادهم ، وإشواقهم إلى الدرس . ومن حسناته أنه يجعل الطلاب يقظين ومنتهبين طوال مدة « الاستجواب » ، ويستطيع المدرس أن « يشجع » طلابه على الكلام ، ويقضي على الخجل ، ويصلح أخطاءهم حال وقوعهم فيها ، ويدربهم على حسن الإجابة وآداب الكلام . ومن سيئاته أنه قد يربك الطالب أحياناً ، ويترك انطباعاً سيئاً في نفس المدرس عنه . ولا سيما حينما يكون الوقت قليلاً ويحتاج السؤال إلى تفكير وتأمل . فيدعوه إلى تقدير الإجابة تقديرآً عندياً سريعاً . وهنا مذنباً الخطأ ، ومصدر الجفاف .

المقياس المئوي

وقد خضعت الامتحانات الانشائية والشفوية « للمقياس المئوي » ، يوم كانت فلسفة الحياة « استبدادية » وقد تجلت هذه النزعة في إخضاع الصغار إلى مقاييس الراشدين ، وظهرت في المدارس ، كما ظهر في البيوت والمجتمعات . فقد وضع المدرسون حدوداً من المعرفة معينة ، وطلبوا من الناشئين أن يصلوا إليها ، وينتقلوا منها إلى مراحل تعليمية متعاقبة بعد أن يثبتوا فيها جدارتهم . وقد ظنوا أن كل مرحلة من مراحل تمثل درجة من « السكال » معينة ، وافترضوا حالة « السكال » في كل درس من الدروس ، وتصوروا أقساماً منها وأجزاء . فقد يصل الطالب إلى ٨٠٪ من حدود السكال ، أو إلى ٧٠٪ ، أو إلى ٦٠٪ ، وجعلوا حده الأعلى ١٠٠٪ ، وحسبوا أن درجة ٥٠ ، أو ٧٥ ، أو ٧٥ ، أو كما يقتضي الحال ، مرحلة من مراحل السكال ، ودرجة من درجات

النجاح ، ووسيلة من وسائل « الانتقال » ، وهكذا ظهرت طريقة جديدة فى قياس مكتسبات الطلاب . وحيث ان مقياس السكال هو من صنع المدرس ، فان مقياس « النجاح » هو من صنعه أيضاً .

وتستعمل مدارسنا الثانوية اليوم فى تقدير مكتسبات الطلاب العلمية هذا المقياس المئوى الذى قد ترك استعماله أكثر المدارس الثانوية فى العالم ، وخاصة المدارس الأمريكية والانكليزية لما فيه من نقص وعيب فى التطبيق . وهو مقياس ثابت يتألف من نهايتين : نهاية صغرى وهى الصفر ، ونهاية كبرى وهى المئة التى تفترض مرحلة السكال والفروض فى هذا المقياس أن يقيس مكتسبات الطلاب قياساً دقيقاً . فإذا نال أحد الطلاب مثلاً فى امتحان الجبر « صفرأ » فمعنى ذلك انه لم يستفد شيئاً ، ولم يبذل جهداً ، وإذا نال غيره درجة ١٠٠ فمعنى ذلك انه قد « ألم » فى جميع مادة الدرس وفهمها . وكلما نعلم أنه ما من طالب يحضر الدرس ويستمتع إلى المدرس لمدة من الزمن معينة إلا ويحصل على بعض الفائدة . ولذلك لا نستطيع أن نقول : إن هذه الدرجة ، وهى درجة الصفر ، درجة عادلة وحقيقية . وقد ينال طالب آخر درجة قدرها ٩٥ ٪ فى الجغرافية الاقتصادية مثلاً فهل معنى ذلك انه يحتاج إلى خمس درجات حتى يصل مرحلة السكال فى الجغرافية الاقتصادية ؟ أو ليس من المحتمل أن تصبح هذه الدرجة ٧٥ ٪ . إذا ما « صحح » ورقة الامتحان مدرس آخر ؟

ثم ان الدرجات لا تدل على شىء معين أحياناً ، ولا تشخص ضعف الطالب وقوة فى مادته . فما معنى أن الطالب حاز على درجة ٨٠ ٪ فى امتحان اللغة العربية ؟ هل تدل هذه الدرجة على قابليته فى الانشاء أو النحو أو الادب ؟ وإذا كان أحد الطلاب « قويا » فى ناحية من نواحي الحساب « وضعيفاً » فى

ناحية أخرى ، وحاز على درجة متوسطة في الامتحان فما الذي تدل عليه هذه الدرجة ؟ أنشبر إلى قوته أم إلى ضعفه ؟ إنها في الحقيقة لا تشير إلى هذا ولا إلى ذاك . ثم هب أن أحد طلاب الصف الثالث المتوسط قد نجح في مجموعتي الرياضيات (وتتألف في الامتحان العام للدراسة المتوسطة من الجبر والهندسة والحساب) وعلم الحياة (وتتألف من الحيوان والنبات والصحة) وحاز على درجة متوسطة ، فإذا يستطيع أن يعرفه المدرس عن قابليات الطالب المامية في هذه الدروس ؟

ومع أن الامتحانات الانشائية تنطوي على فوائد كثيرة إلا أنها لا تخلو من نواقص عدة ومشاكل حمة . فقد تكون ، وهو ما يحدث عادة ، غير محدودة ، وقد تخضع لتأثيرات مختلفة عند « التصليح » والتقدير . فقد يتأثر الفاحص بعوامل النظافة والترتيب والخط والأملأ ، ويحسبها جزءاً أساسياً من الاختبار . وقد يطبق أحدهم مقياساً أوسع وآخر أضيق ، فيحدث التباين في التقدير ، وينتج الأسراف والتقتير في وضع الدرجات .

يضاف إلى ذلك أن مقياس المدرس الفاحص لا يبقى ثابتاً في جميع الأحوال ، بل يتغير تبعاً لتغير مقياسه وحالائه النفسية . وقد يلمس الطلاب هذا التغير من شهر إلى شهر ، ومن أسبوع إلى أسبوع . فارتياح المدرس من شيء ، أو امتعاضه من شيء آخر عند « التصليح » ، أو شعوره بالكمال أو الملل ، أو استعجاله في انجاز عمله كل ذلك يؤدي إلى غبن الطالب واجفافه . وليس أدل على ذلك من الوقائع الآتية :

أ — قام كل من الأستاذ ستارج D . starch واليوت E.C.Elliot في الولايات المتحدة بدراسة درجة صحة الاختبارات الانشائية سنة ١٩١٣ ، لمعرفة مدى ما يتمتع به هذا المقياس الذاتي من صحة وثبات وموضوعية . فارسلوا

مجموعة من أوراق الامتحانات العامة لطلاب الصف الأول المتوسط في موضوع اللغة الانكليزية الى ١٤٢ مدرساً مختصاً في مختلف المدارس ، كما أرسل دفتر امتحان نهائي واحد في الهندسة الى ١٨ مدرساً مختصاً ، ودفتر امتحان نهائي في التاريخ الأمريكي إلى ٧٠ مدرساً مختصاً . وكانت دهشة الاستاذين عظيمة حينما وجدوا أن التفاوت في تقدير الدرجات كان عظيماً جداً في الدرس الواحد . فقد قدر أحد مدرسي اللغة الانكليزية ٦٤ لدفتر من الدفاتر ، بينما قدر له فاحص آخر ٩٨ ! وبلغ مدى التفاوت في تقدير درجات اللغة الانكليزية من ٥٠ الى ٩٨ ! ولعل الدهشة كانت أعظم حينما وجدوا أن مدى التفاوت في تقدير درجة الهندسة كان من ٢٨ إلى ٩٢ ! ومدى التفاوت في دفتر الأريخ من ٤٣ إلى ٩٠ !

ب — كتب أحد الطلاب موضوعاً في الأنشاء ، وقدمه إلى مدرسه فاستحق عليه درجة ٨٠ ٪ . وأخذ آخر بمدرسة ، واستنسخه ، وقدمه إلى المدرس نفسه ، فنال عليه درجة قدرها ٣٩ ٪ !

ج — نال أحد الطلاب ٦٠ ٪ في امتحان التأريخ . وقد كانت كتابة الطالب رديئة ، وفيها أغلاط أملائية كثيرة . فلما قدمت ورقة الامتحان إلى مدرسة آخر قدر لها ٥٠ ٪ . ولكن حينما استنسخ الدفتر ثانية ، وكتبه بخط جميل واصلح اغلاطه الاملائية نال درجة قدرها ٧٠ ٪ ! نستنتج من هذا ان الخط والاملاء والنظافة تؤثر كلها في تقدير درجة الطالب .

د — وذكروا أن فئة من المدرسين ، وهم من أهل اختصاص واحد ، أرادوا أن « يصلحوا » مجموعة من دفاتر الامتحانات ، ويقدرها لها الدرجات . وقبل أن يمشوا في عملهم هذا تبرع أحدهم أن يضع أجوبة « نموذجية » لتكون مقياساً موضوعياً ، وأختلطت اجابة هذا المدرس « النموذجية » بطريقة من الطرق بدفاتر الامتحانات ، وسهت على أحدهم ، فقرأها وقدر لها درجة

واظئة (درجة رسوب) وهو لا يعلم بها ! (١)

هـ — وقد لوحظ ان اختلاف التقدير لم ينحصر فى دروس اللغة والاجتماع وإنما تناول دروس الرياضيات أيضاً . فقد أجرى أحد المدرسين تجربة خلاصتها انه أرسل دفترآ يحتوى على مسألة هندسية واحدة إلى ٤٩ مدرسا مختصا . وقد طلب من كل واحد منهم أن « يصلح » المسألة « ويضع الدرجة » لها مع العلم ان درجة السؤال الكاملة هي ١٢٥ . فلما وصلت النتائج اليه كانت :

٩ - مدرسين قدروا	صفر	٦ - مدرسين قدروا
١ - مدرس واحد قدر	٢	٢ - مدرسان قدر
٢ - مدرسان قدر	٣	٤ - مدرسين قدروا
٦ - مدرسين قدروا	٤	١ - مدرس واحد قدر
٢ - مدرسان قدر	٤٥	٢ - مدرسان قدر
١٠ - مدرسين قدروا	٥	١ - مدرس واحد قدر
٢ - مدرسان قدر	٥٥	١ - مدرس واحد قدر

ضرورة وضع مقاييس دقيقة :

وأجرى كثير من المربين عدة تجارب حول درجة « صحة » الاختبارات الانشائية . فوجدوا أن درجة الصحة قليلة جداً . كما وجدوا أن « الارتباط » بين الدرجات التى يقدرها المدرس إلى مجموعة من الدفائر فى وقت من الاوقات والدرجات التى يقدرها المدرس نفسه لتلك الدفائر نفسها فى وقت آخر قليل .

(1) Cox Philp W. L., and Long, Forrest, F.E., Principles of Secondary Education . PP . 228—229 , D . C . Heath and Company , New York , 1932 .

ويصطدم تقدير مكتسبات الطلاب التعليمية بمشككتين كبيرتين (١) :
 أولا — مشكلة انتخاب الاسئلة بصورة تربل عاملي الصدفة والاتفاق
 في الاجابة عنها . ولا يتيسر هذا إلا بتنويع الاسئلة إلى اقصى درجات
 الامكان ، بحيث تتطلب اجوبة قصيرة ومعينة وشاملة ، وزيادة عددها زيادة
 كبيرة دون تطويل مدة الامتحان ، وتكثير عدد الامتحانات لتوخي احتمال
 الصدفة ، ولمعرفة جهود الطلاب وقابلياتهم معرفة صحيحة .

ثانياً — ومشكلة تقدير الدرجات بصورة تدفع عنها أهواء الفاحصين
 وأحوالهم النفسية . وهي أعظم مشكلة يجابهها المربون . وقد دفعتهم إلى وضع
 اختبارات جديدة هي الاختبارات « الموضوعية » .
 فما هي الشروط التي ينبغي أن تتوافر في كل اختبار حتى يصبح مقياساً
 « دقيقاً » . إنها تنحصر فيما يأتي :

أولاً — الصحة Validity : وهي أن يقيس الاختبار الشيء الذي قد
 وضع من أجله قياساً دقيقاً . فالختبار الذكاء يكون « صحيحاً » مثلاً متى ما
 قاس الذكاء قياساً حقيقياً . واختبار قابلية الطالب على التفكير العلمي
 يكون صحيحاً إذا ما استهدف قياس قابلية الطالب الحقيقية على التفكير وحدها .
 وهكذا فإن الاسئلة التي يضمها المدرس يجب أن تستهدف الاجابة عن تلك
 المعلومات التي يتوخى المدرس قياسها . فإذا كان غرض الاختبار قياس
 معلومات الطالب في موضوع من مواضيع التأريخ العربي مثلاً فينبغي أن تكون
 الاسئلة واضحة كل الوضوح ، واللغة مفهومة كل الفهم ، بحيث يستهدف

الاختبار قياس معلومات الطالب في التأريخ العربي وليس غيرها . والسكى نضمن صحة الاختبار ينبغي أن تكون الاسئلة من ضمن المنهج .

ثانياً — الموضوعية Objectivity: إن من شروط كل اختبار « صحيح » هو أن تكون نتائج التقدير واحدة تقريباً حيناً « يصلحها » عدة ممتحنين . أما إذا كانت نتائج التقدير متفاوتة لدرجة كبيرة فلا اختبار لا يكون والحالة هذه مقياساً صالحاً لتقدير نتائج التعلم . وهذا ما يحدث أحياناً ، لأن الناس لا يستطيعون أن يتفقوا على رأى واحد نظراً لاختلاف ميولهم وأهدافهم وزعاتهم وثقافتهم ومقاييسهم . ومتى ما تدخلت « ذاتية » المدرس في قياس مكتسبات الطلاب التعليمية فسد المقياس أو الاختبار . لأنه يتأثر بعوامل شخصية كالحبة والكرهية ، والمحسوبة والمذسوبة ، فإذا أردنا أن نحصل على نتيجة صحيحة لمكتسبات الطلاب وجب أن تكون مقاييسنا « موضوعية » .

ويصبح الاختبار « موضوعياً » متى ما وضع بحيث أن ما « يقدره » فاحص اليوم لا اختبار من الاختبارات هو نفس ما « يقدره » غيره من الفاحصين غداً . ونستطيع أن نقيس درجة « موضوعية » أى اختبار بأن نرسل « أوراق » الاختبار الى عدة فاحصين لتصليحها و « تقدير » درجة لها ، ثم نقارن النتائج بعد ذلك بعضها مع بعض . وإذا أراد المدرس أن يفمل ذلك نفسه ، فيستطيع أن يصلح « الأوراق » و « يضع » درجاتها ، ويتركها مدة طويلة ثم يعيد « تصليحها » وبقابها بنتائج الاختبار الاول ليحصل كل درجة « موضوعية »

الامتحان . ان « معامل الارتباط » Co-efficient Correlation بين التصليحات المختلفة يعرف « بمعامل الموضوعية » Co-efficient Objectivity ونستطيع في « الامتحانات الانشائية » أن نتوصل إلى درجة « الموضوعية » نوعاً ما بان نجعل الاسئلة محدودة ، ونتجنب الاسئلة « العامة »

كالتى تبدأ بكلمة « البحث » مثلاً ، أو « أذكر ما تعرف عن »
أو « فسر » وغير ذلك .

ثالثاً الثبات Reliability : إذا قسمنا مثلاً طول غرفة الصف بالشريط مرة وبالمسطرة مرة أخرى ، فسيظهر فرق بسيط بين هذين القياسين ، نظراً لأن المقياس الثانى لا يمكن أن يكون دقيقاً كالمقياس الاول . حينما نقيس طول الغرفة بالشريط فإن النتيجة واحدة تقريباً كلما أعدنا القياس ، وحينما نقيسه بالمسطرة فإن النتيجة قد تتفاوت فى كل مرة . فنقول إن صفة « الثبات » ليست متوافرة فى المقياس الثانى . وإذا ما أردنا أن نقيس معلومات الطلاب فى الثبات مثلاً بوساطة ثلاثة أنواع من الاختبارات وكانت نتائج كل اختبار متباينة لدرجة عظيمة فنستنتج أن واحداً من هذه الاختبارات قد يكون ثابتاً ، Reliabile وقد لا يكون . وبعبارة أخرى يكون اختبار ثابتاً متى ما كانت النتائج فى المرة الاولى هي نفسها تقريباً فى المرة الثانية . فالثبات إذن هو درجة الدقة Degree of accuracy التى يقيس بها اختبار من الاختبارات ما يريد قياسه . ويتوقف الثبات على :

أ — درجة شمول الاسئلة وتنوعها Sampling . فالاختبار الذى يمكن من سؤالين أو ثلاثة لا يعطينا صورة دقيقة عن سعى الطالب . و « الثبات » أهم مشكلة تجاوبها الامتحانات الشفوية .

ب — اهتمام الاسئلة « بنقاط الدرس » او بمشاكله الرئيسية .

ج — التقليل من عامل الصدفة .

د — وضع درجات ثابتة ومعينة . فينبغى للمدرس أن يفكر قبل تصليح « دفتر الامتحان » فى تقسيم الدرجة ، وأن يوزعها على نقاط البحث الاساسية توزيعاً عادلاً .

وليس المهم أن تضع مقاييس دقيقة تنصف بالصحة والموضوعية والثبات حسب ، وإنما المهم أيضاً أن يحسن المدرس الاستفادة من هذه المقاييس . فكثير من المدرسين ينظرون إلى الدرجات من حيث هي شر لا بد منه . وقد « يتساهلون » في التصليح والتقدير تساهلاً يضر بهم وبطلابهم . فحينما يكشف الطلاب موقف المدرس من الامتحانات والدرجات ، ويدركون تهاونه وتكاسله في التصليح والتقدير استجابوا إلى درسه بمثل ما يستجيب هو إلى درجاتهم ، فيفسد التعليم ، وتضيع الفائدة من الامتحانات والدرجات ، ويتعسر عندئذ معرفة مكاسب الطلاب معرفة صحيحة تضعهم حيث هم في معايير التقدير ، وبالعكس ، فتمى ما شعر الطلاب بارت درجاتهم تصور درجة سعيهم المدرسي تصويراً صادقا تغير موقفهم منها ، وانصرفوا إلى « دراستهم » جادين راغبين . أضف إلى ذلك أنه إذا ما تعذر على الطلاب معرفة « سعيهم » الحقيقي ، أي أنهم لم يعرفوا الأسباب التي دعت إلى فشلهم أو نجاحهم ضيعوا طريقهم ، وتبلبلت دراستهم .

وإذا ما استخدمنا مقاييس صحيحة في تقدير الدرجات ، وإذا ما كان المدرسون مولعين في تقدير درجات الطلاب كوالهم وحماستهم في إيصال المعلومات إليهم وزيادة كفاءتهم فإن الطلاب يحصلون على فوائد عظيمة منها . وحينما نستطيع أن نضع مقاييس موضوعية فإن الشك في « أغراض » المدرس ونواياه تجاه الطلاب سينزول ، وسيعرف الطالب لماذا قد نال هذه الدرجة ولم ينل غيرها . إن من مساوئ نظام « تقدير » الدرجات المعمول به الآن هو أن المدرس لا يستطيع في كثير من الأحيان أن « ينعّم » الطالب لماذا استحق هذه الدرجة على هذا السؤال ولم يستحق الدرجة التي يقترحها الطالب نفسه . ومتى ما اقرت هذه المقاييس الجديدة واستعملها المدرسون استعمالاً حسناً ،

واطمأنن اليها الطلاب ، وثبتت صحتها صارت العلاقات بين الطالب والمدرس طبيعية ، وبين الطلاب انفسهم اعتيادية وتصبح الدراسة من « أجل الدرجات » شيئاً طبيعياً يبرره الواقع .

الاختبارات الموضوعية

واستطاع المربون بعد أن اتضحت لهم مساوىء الامتحانات الانشائية أن يضعوا منظومة قياسية جديدة ويبحثوا عن اختبارات صحيحة ، فكانت الاختبارات الموضوعية Objective tests . وهى على أنواع عدة ، ولكنها تتصف بخاصية واحدة وهى : ان لكل سؤال جواباً محدوداً . ويستطيع كل مدرس أن « يقدرها » إذا ما حصل على « مفتاحها » . وترى إلى التخلص من « ذاتية » المدرس ، وتقدير نتائج التعليم تقديرأ موضوعياً قابلاً للقياس والحصر بصورة قطعية . وهى على أنواع مختلفة ، منها :

١ - الصواب والخطأ True-False : وهو شكل من أشكال الاختبارات التى تصح الاجابة عنه بلا او نعم . ويتألف من سلسلة من العبارات التامة بعضها صواب ، وبعضها خطأ ، ويطلب من الممتحن أن يبين وجه الخطأ أو الصواب فى كل واحدة منها . مثال ذلك . هل بنى المنصور مدينة بغداد فى الكرخ ؟ وتكون الاجابة عن هذا السؤال بذكر كلمة « لا » او « نعم » امامها اما فى اختبار الصواب والخطأ فإن السؤال يصاغ بشكل عبارة تامة ، فيقال بنى المنصور مدينة بغداد فى الكرخ . فإذا حسب الطالب ان العبارة صحيحة أشر عليها بحرف (ص) او دل عليها بعلامة + ، وإذا حسبها مغلوطة اشر عليها بحرف خ ، او دل عليها بعلامة - .

ولقد استخدم المدرسون فى امرىكة هذا الاختبار فى المدارس الابتدائية

والثانوية ، وبرعوا في وضعه ، واستطاعوا أن يتناولوا به مادة كثيرة ، بينما كان يتعذر عليهم ذلك في الامتحانات الانشائية . ولا تخلو هذه الاختبارات من مساوئ ، ينبغي تحاشيها . فالعبارات الغامضة تدعو الى افسادها . فينبغي أن تكون موجزة ، وبلغية ، وغير معقدة ، وواضحة كل الوضوح ، حتى لا يلتبس معناها على الطالب . كما ينبغي أن يكون عدد العبارات الصحيحة والعبارات المغلوطة متساويا .

ويتفق أكثر المدرسين على أن « تقدير » اختبار الصواب والخطأ ينبغي أن يقوم على أساس طرح الاستجابات المغلوطة من الاستجابات الصحيحة . فلو فرضنا أن أحد الطلاب أجاب عن ١٠٠ جملة إجابة صحيحة (+) في اختبار يتألف من خمسين عبارة صحيحة وخمسين مغلوطة ، فيكون عدد العبارات الصحيحة التي أجاب عنها هذا الطالب خمسين عبارة . وحيث أن خطأه هذا مرجعه إلى نقص في التأمل والتحكيم ، واستمالة بالحدس والتخمين فتكون درجته صفراً ($50 - 50 = 0$) . ولو فرضنا مرة ثانية أن الطالب استطاع أن يجيب عن ٥٠ عبارة إجابة صحيحة فقط ، فينبغي أن تكون درجته خمسين فقط . ثم لو فرضنا مرة أخرى أن الطالب قد أجاب عن ٥٠ عبارة إجابة صحيحة ، وحدس ٢٥ عبارة أخرى وكان الحدس صحيحاً ، فتكون درجته النهائية : ($50 + 25$) - $25 = 50$ أيضاً .

٢ - الاختبار المتعدد Multiple Choice : طرح جملة ناقصة ،

وتذكر اجوبة مختلفة ، (وهي عادة أربعة) يكون احدها صحيحاً ، ويطلب من الممتحن أن يختار الجواب الصحيح ويسد به نقص الجملة . مثال ذلك :

أ - إن أول خليفة من الخلفاء الراشدين هو : علي عمر ، أبو بكر ، عثمان .

ب — يسير الصوت بسرعة: (١) ١٨٦٠٠ (٢) ١١٠٠ (٣) ١٥٠ (٤) ٥٠٠٠ قدم في الثانية .

٣ — المقابلة Matching : وهي عرض جدول يتضمن عدة عبارات وآخر يتضمن عدة أجوبة موجزة أو مفصلة ، على أن لا يتفق ترتيب عبارات الجدول الاول مع تسلسل إجابات الجدول الثاني . ويطلب من الممتحن أن يبحث في الجدول الثاني عن جواب (كلمة أو عبارة) يستطيع به أن يصف أو يوضح العبارة الاولى الواقعة في الجدول الاول ، ويكتفى بوضع رقمه لا نقله كاملاً . مثال ذلك :

٤ — أ — مؤلف كتاب « أميل » . ١ — هوراس مان

٦ — ب — أسس مدرسة ناجحة في يفردون . ٢ — افلاطون

٨ — ج — له الفضل في تأسيس رياض الأطفال . ٣ — هنري بارنارد

٦ — د — هو القائل بالانطباع الحسى من ٤ — روسو

حيث هو عامل أساسى في التدريس . ٥ — ستورم

٦ — يستالوتزى

٧ — ه — له كل الفضل في إحداث انقلاب أساسى ٧ — ديوي

في مفهوم التربية والتعليم . ٨ — فروبيل

٤ — التكملة Completion : وهي أما أن تكون مطلقة أو مقيدة .

ففي الحالة الأولى توضع عبارة ناقصة ، ويطلب من الممتحن املاء الفراغ بكلمة مناسبة . وفي الحالة الثانية توضع عبارة ناقصة وتدون الكلمات المحذوفة في حقل جانبي ، ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ ، أو يتم العبارة الناقصة بالكلمة المناسبة . مثال ذلك :

الحالة الأولى : عاصمة الهند مدينة وتقع في

الحالة الثانية : تقع أشهر حقول النفط في العراق في لواء

الحالة ، كركوك ، البصرة .

٥ — القياس Analogy : مثال ذلك :

القدم للإنسان كالخافر (١) للكلب (٢) للقطعة (٣) للحصان (٤) للدب .

٦ — الترابط Association : مثال ذلك :

ضع أمام كل تأريخ الحدث المهم الذي يدل عليه

١٩١٤

١٧٨٩

١٩٢١

١٩١٦

٧ — التشخيص Identification : مثال ذلك :

ضع ازاء الكلمات الآتية حرف (ف) للفعل ، و (م) للمصدر و (أ)
للاسم و (ح) للحرف .

١ — كتاب

٢ — في

٣ — طال

٤ — قتال

ولا شك في ان «الاختبارات الموضوعية» تعد انقلاباً عظيماً في «تقدير»
مكتسبات الطلاب العلمية . وقد فاق في موضوعيتها وصدقها وثباتها الامتحانات
الانشائية كما انها قد ضمنت بعض الفوائد وذلت بعض الصعاب . غير انها كما
يقول الاستاذ ساطع المصري = لا تحل جميع المشاكل ، ولا تخلو من بعض

المحاذير ، لانها تتـكل أولاً على التذكـر أكثر مما تتـكل على قوة محاكمة الطلاب . وهي لا تفسح في المجال لجمع المعلومات وتنظيمها . ان هذه الاختبارات مفيدة بصورة خاصة في تقدير درجة سعي الطلاب ومعرفة مكتسباتهم العلمية ، غير انها لا تظهر مقدرتهم على التعبير والتحليل والتفكير بصورة جيدة (١) .
وقد لخص الاستاذ برسي هذه الشبهات التي تحوم حول الاختبارات الموضوعية فقال (٢) :

١ — يقولون : إن هذه الاختبارات « مفتعلة » لا تتصف بالعمق ، ولا تتصل بالمادة كثيراً ، لانها تتطلب التمييز بين شيئين احدهما خطأ والآخر صواب . ويقول الاستاذ برسي : إن مثل هذا التمييز واقع في الحياة لا محالة . فكثيراً ما نرى انفسنا مضطرين ان تمييز بين الخطأ والصواب حينما نسمع شخصاً يتكلم ، حتى نكون انفسنا حكام . فالاختبارات الموضوعية ليست مفتعلة كما يريد أن يتصورها بعض من الناس .

٢ — ويقولون : إن من الاساليب التربوية السقيمة أن تطرح امام الطالب عبارة أو عبارات مغلوطة ، فقد تستقر معانيها المغلوطة فيه ويتأثر بها . وهو اعتراض وجيه حينما يخلع المدرس على المعاني المغلوطة ثوباً براقاً . غير أن العبارات لا توضع في أكثر الاحايين بهذه الصورة . أضف إلى ذلك ان الخطأ يتبعه تصحيح . فان المدرس بعد أن يصحح « الاوراق » يعيدها إلى أصحابها ، ويجيب عنها في داخل الصف اجابة « نموذجية » .

(١) المصدر السابق نفسه صفحة ١٥٠ — ١٥١ .

(2) Pressey, S.L., Psychology and the New Education,

المقياس النسبي

ولما كان المقياس المئوي مقياساً « مطلقاً » Absolute فقد أخذ المربون يبحثون عن مقياس « نسبي » Relative ، فقاموا بدراسات تتعلق بطبيعة توزيع درجات الطلاب . واكتشف الاستاذ جونسون Johnson بعد أن قام بدراسة درجات ٥٠٠٠ طالب في القراءة الصامتة في الصف الخامس من مدرسة ابتدائية امريكية ان عدد الطلاب الذين قد حصلوا على درجات عالية قليل جداً ، وعدد الذين قد نالوا درجات واطئة قليل ايضاً . وحينما وزعت درجات الباقيين بين هذين الطرفين المتباعين وجد أن الاكثرية قد حصلت على درجات متوسطة ، وحينما رسم الخط البياني لتوزيع الدرجات بدا في هيئة « جرس » تقريباً . وذهب جونسون إلى أن هذا « التوزيع » لا ينطبق على توزيع درجات القراءة الصامتة لطلاب الصف الخامس وحده ، وإنما هي ظاهرة طبيعية تنطبق على جميع الدرجات ، وفي أي موضوع من المواضيع . وتسمى هيئة الجرس هذه « بمنحنى التوزيع الاعتيادي » . Curve of Normal Distribution

ولقد ظهر أن استعمال منحنى التوزيع الاعتيادي في تقدير درجات الطلاب ، والمعروف أحياناً بمقياس ميزوري Missouri Plan (نسبة إلى ولاية ميزوري الامريكية) يجعل المقياس « نسبياً » لا « مطلقاً » . ويقوم « منحنى التوزيع الاعتيادي » الذي يستند اليه المقياس النسبي على دعامتين أساسيتين : أولاهما « قانون الصدفة في الرياضيات » Mathematical Law ، of Chance وثانيتهما ملاحظة المفعول الحقيقي لمنحنى التوزيع الاعتيادي في حقل التغير البيولوجي Biological Variation . ولتوضيح الاول نقول : حينما نرى في الهواء مثلاً كميات متعاوية من حبات القمح ونعيد العملية مرات

ومرات فان تشكيلات معينة تتكون على الارض بفعل عامل التوالى أو التكرار Frequency تشكيلات إذا ما رسم خطها البياني اقتربت من شكل « جرس » فتكون كميات الجيوب في الوسط كثيرة حيث يكون مفعول التوالى اعظم ، وتتناقص على الجانبين ولكن بنسب متساوية . ولتوضيح الثانى نقول : نجد في دراسة علم الحياة أن ظهور التغاير في الصفات البايولوجية يطابق ، إن لم تدخل عوامل أخرى تؤدي إلى نمو غير طبيعي ، منحني التوزيع الاعتيادى تطابقاً عظيماً . فمثلاً ان الخصائص الجسمية في الطول عند الامم كافة تسير وفق منحني توزيع معين . فأكثريّة الناس متوسطو القامة ، وأقليتهم طوال القامة وقصارها ، ولكن بنسب متساوية تقريباً . وحتى الاكثريّة منهم تتفاوت في طولها أيضاً ، إلا أنها تتحرك نحو قمة الجرس بنسب معينة ومن جانبيه .

المقياس الحرفي : وإذا ما طبقنا منحني التوزيع الاعتيادى على تقدير درجات الطلاب أصبح مقياساً نسبياً لا مقياساً مطلقاً كالمقياس المئوى الذى يتألف حده من السكّال والعدم ، ولا تفسر مضامينه تفسيراً غامضاً . ولقد أقترح المربون عدة طرق في تقدير درجات الطلاب وفق « المقياس النسبي » أو مقياس ميزورى . فإذا فرضنا إننا نريد أن نصطلح خمسة أنواع من الدرجات لتقدير مكاسب الطلاب ، فما هي نسبة الطلاب الذين سيستحقون هذه الأنواع الخمسة من الدرجات عملاً بمنحني التوزيع الاعتيادى ؟

يتفق أكثر المدرسين على أن تكون النسب كما يأتى :

٦ - ٢٤ - ٤٠ - ٢٤ - ٦ . وإذا ما أردنا أن نترجم هذه النسب إلى

مقياس حرفي فتكون الدرجات بالصورة الآتية :

٦ .٪ يحصلون على (أ) أو درجة « ممتاز »

٣٤. / . يحصلون على (ب) أو درجة « جيد »

٤٠. / . يحصلون على درجة (ج) أو « متوسط »

٢٤. / . يحصلون على درجة (د) أو « مقارب »

٦. / . يحصلون على درجة (هـ) أو « راسب »

ولم تزل قضية تعيين النسب المئوية موضع اختلاف عند كثير من المدرسين ولعل أسهل طريقة يستطيع أن يطبقها المدرس هي أن يرتب درجات الطلاب حسب تسلسلها ، مبتدئاً بأعلاها ومنتهياً بأوطئها ، ويقسمها بعد ذلك إلى أربعة أرباع : الربع الأول . وينال رבעه وهو ٦. / . درجة (أ) أو « ممتاز » وينال الباقيون وهم ١٩. / . درجة (ب) أو « جيد » . ويؤلف الربع الثاني والثالث ومجموعه ٥٠. / . الدرجة الوسطى وينال الطلاب درجة (ح) أو وسط . ويمثل الربع الأخير الدرجات الواطئة ، فينال الربع الأول منه وهو قرابة ٦. / . درجة (د) أو « مقارب » ، والباقي وهو ١٩. / . ينال درجة (هـ) أو « راسب » .

الدرجات

لقد تعرضت أساليب « تقدير » الدرجات إلى كثير من الانتقاد . فالدرجات - كما يقولون - تجعل الدروس واسطة ، وتصبح هي الغاية عند كثير من الطلاب والطالبات . فينشأ الطالب على اعتبار الوسائل غايات ، والغايات وسائل ، وهو شر ما تبطل به التربية ، وتؤكد على قيمة الدروس الظاهرية لا على قيمتها الحقيقية ، وتسبب قلقاً متواصلاً إلى الطلاب لا مبرر له ، قلقاً قد يضر بصحتهم ولا سيما « العصبيين » منهم .

ويبدو أن الانتقاد منصب على طريقة « تقدير » الدرجات لا على

الدرجات نفسها . فإن كنا نعتقد أن الدرجات ليست شراً في ذاتها ، بل أن فيها خيراً عظيماً للطلاب والمدرسين ، وأن الشر كل الشر في « كيفية تقديرها » فكل ما ينبغي أن نستهدفه هو إصلاح نظام تقدير الدرجات .

فوائدها :

ومن الأمور التي تستهدفها الدرجات ما يأتي :

أ — إنها ضرورة إدارية : فإدارة المدرسة تستعملها في تقرير نجاح الطلاب أو رسوبهم ، في تقرير انتقالهم أو تخرجهم . ويستفيد منها المفتشون ومديرو المدارس وغيرهم من رجال التعليم في معرفة كفاءة المدرسين ، وسير الدراسة ، ودرجة سعي الطلاب .

ب — إنها ضرورة تعليمية : وتقدم الدرجات إذا ما أحسن استعمالها المدرس صورة صحيحة أو تقريبية عن مكتسبات الطلاب العلمية ، وعن معرفة مستوياتهم ، أفراداً وجماعات . وهي إحدى وظائفها الأساسية . وينبغي أن يستفيد جميع المدرسين من الدرجات ، سواء أكانت لهم أم لغيرهم ، في « تقدير » طلابهم وصفوفهم ، لا أن يستأثروا بهم وحدهم .

ج — إنها أداة للتشويق : وتستخدم الدرجات من حيث هي وسيلة من وسائل تشويق الطلاب وترغيبهم في الدراسة . وينبغي أن لا تصبح الوسيلة غاية ، كما هو الحال في أكثر مدارسنا .

والدرجات رموز اصطلاحها المدرسة لتقدير مكتسبات الطلاب تقديرأ كياً . إن النقص العظيم الذي يظهر في نظام وضع الدرجات هو أن هذا النظام يفترض (١) المساواة في القابليات عند جميع الطلاب ، ويفترض (٢) المساواة في الفرص التعليمية . فهل إن الطلاب متساوون في قابلياتهم أو هل يتمتعون

بفرض تعليمية واحدة في داخل الصف ؟ والحقيقة أن الفروق الفردية موجودة ،
والفرص التعليمية متفاوتة . فإن كان الامر كذلك فهل من العدل أن نقيس
جهود الطلاب بمقياس واحد ، ونعاملهم معاملة متشابهة وقد خلقوا متفاوتين ؟
إننا لا نقيس الطالب بالنسبة إلى جهوده الخاصة بل نقيسه بالنسبة إلى جهود
غيره من الطلاب ، وفي ذلك إجحاف عظيم كما لا يخفى .

يقول بعضهم : إن الحياة كفاح وتنافس . وإن نجاح الافراد يتوقف على
قابلياتهم في السكاح ومنافسة الآخرين ، وإن الطلاب يجب أن يتدربوا على ذلك
وهم في المدرسة ، وإن المدرسة الثانوية لا تستطيع أن تؤدي رسالتها إلا إذا
أنتجت مثل هذا الوضع الحقيقي المقتبس من الحياة نفسها . حينما ينافس الطالب
الذكي طالباً سوبياً وآخر ذكياً فاعلم هو يبعث فيهما روح الجد والمثابرة ،
وبدفعهما إلى العمل . وفي هذا كثير من المغالاة والتضليل ، لأن الحياة في طبيعتها
تضامنية تعاونية وليست عدائية ، تقوم على المنافسة الشديدة .

الاختبارات المقتننة

إن الاختبارات الانشائية والشفوية والموضوعية هي اختبارات يضعها
المدرسون ، وتختلف في درجة صحتها وموضوعيتها وثبوتها . وتتناول قياس
المعلومات والآراء التي يبديها المدرسون في صفوفهم ، ولا تستطيع قياس نتائج التربية
الآخري قياساً موضوعياً . وقد وضع المربون الامر بكيون في الربع الاخير
من القرن العشرين طائفة من « الاختبارات المقتننة » التي أدت ، وما زالت
تؤدي ، خدمات جليلة الى الفاحصين ، وحدثت انقلاباً في طريقة قياس نتائج
التعلم . ومن أهم خصائصها ان المادة قد أحكم انتقاؤها ، وتعينت صلها بمنهج
الدراسة ، وباهداف تدريس أي موضوع من المواضيع .

ويعد الاختبار « مقنناً » متى ما « أعطى » إلى عدد كبير من الطلاب وكانت درجاتهم متقاربة مع الدرجات التي يحصل عليها غيرهم وهم في أعمار أو صفوف واحدة إن « أخذوا » الاختبار نفسه . وتستعمل الاختبارات المقننة لأغراض كثيرة منها : المقارنة والتشخيص ، والتصنيف ، والارشاد .

وتستعمل المدارس الامريكية الاختبارات المقننة كثيراً . ومن هذه الاختبارات : (أ) اختبارات التهجئة spelling test وقد وضعت على أساس تواتر استعمال الكلمات المختلفة في كتابات الاطفال والراشدين اليومية ، تلك الكلمات التي يستعملونها عادة في معاملاتهم اليومية ، والتي يريدون أن يعلموا بها . (ب) اختبارات النحو Grammar tests وقد وضعت على أساس تحليل كتابة آلاف الاطفال ، واخراج اغلاظهم الشائعة المشتركة التي يعدها الثقات أغلاظاً لغوية حقيقية . (ج) اختبارات الحساب Arithmetic tests وتتناول تلك العمليات الحسابية التي يحتاجها الفرد فعلاً في حياته اليومية . (د) اختبارات التاريخ History tests ، وتستند إلى تلك المعلومات والحقائق التاريخية الجارية التي تتناقلها المجلات والكتب والاذاعة والصحافة والمجالس .

وينبغي أن تنظم هذه الاختبارات عند اجرائها تنظيمًا جيداً ، بحيث تكون التعليمات المدرجة واضحة كل الوضوح ، وصيغة الاسئلة جيدة ، والتقدير موضوعياً وبسيطاً . وحينما تتصف الاختبارات المقننة بهذه الصفات فيستطيع أن يجربها المدرسون في أية مدرسة من المدارس ، ويصلون إلى نتائج متشابهة يستخدمونها في مقارنة المدارس بعضها مع بعض ، وفي وضع معدلات لها . وتستهدف هذه الاختبارات اقتصاداً في الوقت ، وفي الجهود . وهي لذلك جاهزة ومطبوعة ، والارشادات واضحة ، وتقديرها سهل .

ومن الاختبارات المقننة المشهورة اختبارات الذكاء وتنقسم - كما هو

معروف - إلى قسمين : « فردية » ، كاختبارات تيرمان وبينه ، وهى أشهرها ، وبحاجة أجراؤها إلى مدرس قدير قد أعد أعداداً خاصاً ، واختبارات « جمعية » وهى أسهلها وضعاً وتطبيقاً . والحقيقة إن اختبارات الذكاء لا تقيس الذكاء أو طبيعته الأصلية ، وإنما تحاول أن تظهر لنا درجات الذكاء المحتملة فى كل فرد من الافراد . وينبغى أن ننظر اليها دائماً كما لو كانت تشير إلى اتجاه من الاتجاهات ، أو احتمال من الاحتمالات .

أنواع الاختبارات المقننة :

يكاد يكون لكل درس من الدروس اختبار مقنن فى المدارس الامر بكية ، وفى كل صف من الصفوف ، سواء أكان ذلك فى مدرسة ابتدائية ، أم ثانوية ، أم عالية وتنقسم الاختبارات المقننة عادة إلى ثلاثة أقسام (١) :

General tests	أولاً - الاختبارات العامة
Diagnostic tests	ثانياً - الاختبارات التشخيصية
Practice tests	ثالثاً - الاختبارات التدريبية (٢)

الاختبارات العامة : وترى هذه الاختبارات عادة إلى معرفة درجة

سعى الطلاب أو مستوياتهم فى كل درس من الدروس ، أو فى قسم منه . وهى فى الحقيقة كما لو كانت أمتحانات شاملة ، ومنها اختبار Compass Survey test فى الحساب الذى تستعمله المدارس الثانوية الامر بكية . ويتناول هذا الاختبار معرفة مقدرة الطالب فى جميع العمليات الاربع الاساسية ،

(1) Pressey, S.L., Psychology and the New Education, F: 477, New York, 1933

(٢) ويضيف الاستاذ ميرسل نوعاً رابعاً يطلق عليها الاختبارات الدالية
Prognostic tests

والكسور الاعتيادية والعشرية ، مع بعض المسائل الحسابية . ويستفيد من تطبيق هذا الاختبار المفتشون ومديرو المدارس ، ليعرف الاولون مستوى مدارسهم ، ومقدار تقدم الطلاب في الحساب ، ويستفيد منه الآخرون (المدرسون) حينما يجرونه في مطلع السنة الدراسية ، أو في منتصفها ، أو في ختامها . ولا يختص به هؤلاء فقط ، وإنما يستطيع الاستفادة منه كل من يشغل في شئون التربية والتعليم .

وتقيس الاختبارات العامة المقننة - كما قلنا - درجة السعى المدرسى . ونستطيع أن نوجد ناتج السعى المدرسى Achievement Quotient . وهى نسبة تدل على درجة سعى الطالب فى درس من الدروس بالنسبة إلى غيره من الطلاب . ويؤخذ ناتج السعى المدرسى بالصورة الآتية : لو فرضنا ان عدنان قد نال فى اختبار الحساب المقيّن درجة تساوى معدل ما يناله جميع الاطفال الذين قد بلغوا العاشرة من العمر ، وان ناتج ذكائه يساوى معدل ذكائه . طلاب قد بلغوا الثانية عشرة من العمر ، - فان عمر السعى المدرسى لعدنان يكون عشرة سنوات ، وعمره العقلي ١٢ سنة . ويصبح ناتج السعى المدرسى $\frac{10}{12} \times 100 = 83$ يتضح من هذا ان عدنان قد ارتفع إلى مستوى جيد فى الحساب اذا ما قيس باقرانه من الطلاب ، إلا انه لم يرتفع إلى المستوى اللائق به كما يتطلب منه ذكاؤه . ويصبح ناتج ذكائه دون الوسط أو هو اقل من ١٠٠

الاختبارات التشخيصية :

وهى اختبارات تحليلية لدرجة عظيمة جداً . وتهدف « تشخيص » صعوبات الطالب حتى يستطيع المدرس أن يمد اليه يد المساعدة . وأكثرها لما يزل فى مستوى الدراسة الابتدائية وفى دور التكوين ، اما فى مستوى الدراسة

الثانوية فلم توضع إلا اختبارات قليلة جداً في الولايات المتحدة التي تعنى بالقياس
المفن عناية كبيرة . ويعود ذلك إلى أن وضع هذه الاختبارات يتطلب القيام
بحملة واسعة وفي كل درس من الدروس لتحليل صعوبات الطلاب الأساسية .
وهو أمر ليس بالسهل عمله .

ومن الاختبارات التشخيصية اختبارات تشخيص القدرة الخاصة
Special Aptitude tests . فحينما شاع استعمال اختبارات الذكاء ظهر أنها
لا تقيس « الذكاء العام » وإنما تقيس نوعاً معيناً منه . فقد يكون أحد الأفراد
خارق الذكاء في إدراك العضلات العلمية أو الرياضية ولكنه فاشل في استخدام
الآلات الميكانيكية ، أو قاصر عن كيفية تركيب ما كنة من المسكن البسيطة
أو جاهل في تصليح جرس كهربائي ، أو قفل أو غير ذلك . ويبدو أن بعض
الأفراد يتمتعون « بذكاء ميكانيكي » ، كما يذهب بعض علماء النفس ، بينما لا
يتمتع به آخرون . ولقد أصبح قياس هذه القدرة مشكلة من المشاكل ، مما
دفع المربين إلى قياسها .

وكثيراً ما « يذهب المربون إلى أن القدرة الرياضية هبة خاصة موروثة .
فإن كان الأمر كذلك فيكون بمقدورنا أن نزيح الستار عنها إن كانت موجودة
أو نسدل الستار عليها إن كانت معدومة ، وأن نتنبأ عن مدى نجاح الطالب في
الرياضيات تنبئاً لم نكن نحلم به من قبل . وعلى أساس هذه الفرضية أجرى
المربون عدة تجارب ، ووضموها جملة من اختبارات القدرات الخاصة ، منها ما
يتعلق بالرياضيات ، واللغات الأجنبية ، والموسيقى ، والكتابة بالآلة الطابعة ،
والقابليات الميكانيكية ... » (١) .

إن أشهر اختبارات القدرات الخاصة هي :

أ — اختبارات ستينكويسيت للقدره الميكانيكية Stenquist Mechanic Aptitude tests ويكون القياس على أساس حساب الوقت الذى يحتاجه الطالب فى تركيب أجزاء ما كئنه من الماكينات .

ب — اختبارات سيدشور للقدره الموسيقية : Seashore Music

Aptitude tests وتتألف من طريقة تشخيص هذه القدره فى تحليل ضرب من ضرب الفعاليات الموسيقية التى يهواها الطالب إلى مهارات أو صفات معينة ، وادخالها فى اختبار خاص ، ثم إجراء الاختبار بغية تقرير وجودها أو عدمه . فمثلا لقد توصل سيدشور إلى أنه كلما يكون الفرد موسيقاراً ناجحاً ينبغى أن يملك قبل أى شىء آخر ، حاسة ايقاعية ، وان يكون قادراً على أن يميز تمييزاً دقيقاً بين الاصوات المختلفة ، وأن يتذكر جيداً النغمات ، وأن يكون قادراً على المقاضاة بين لحن وآخر ، ويعرف أيها أوقع فى النفس ، وغير ذلك . وقد بنى اختباراته على هذا الأساس .

وتتصل باختبارات القدرات الخاصة ، وأن لم تكن جزءاً منها ، اختبارات الالواع Interests tests . وأشهر الذين اشتغلوا فى وضع هذه الاختبارات وفى الدعوة إلى تطبيقها هو الاستاذ سترونك Strong فى جامعة ستانفورد الامريكية . وتتألف اختبارات الالواع عادة من مجموعه كبيرة من الالعب ووسائل التسلية الاخرى ، يطلب فيها من الطالب أن يؤشر على الكتب التى قرأها والتى يفضلها على غيرها ، والافلام التى شاهدها ، والمهن التى يود أن يعد نفسه اليها ، وهكذا .

الاختبارات التمرينية :

إذا جاز لنا وإن نقول أن الاختبارات التشخيصية هى اختبارات المدرس ،

فإن الاختبارات التمرينية هي اختبارات الطالب ، وفائدتها له عظيمة جداً . وترى إلى إعطائه أعظم فرصة لأن يوجه نفسه بنفسه ، فيشخص أخطائه ، ويعلم نفسه . ومن هذه الاختبارات اختبارات كورتيس في الحساب Courtis Practice tests . وتتألف من مجموعة من الاسئلة تتناول المواضيع الاولى للثاني عشر درساً من دروس الحساب المقرر ، ويطلب من الطالب أن يجيب عنها . فإن نجح فيها بعض الطلاب تركوا دراسة هذه المواضيع ، وإن رسب فيها بعضهم وجبت عليهم دراستها وأداء أمتحان بها في المدة المضروبة ، فإن تعذر عليهم النجاح عرضوا صعوباتهم على المدرس .

قياس المواقف والصفات الاخلاقية

قلنا مراراً: ليست التربية الثانوية عملية ادخار الحقائق العامة واكتنازها وايصال المعلومات واستظهارها حسب ، وإنما هي عملية تنمية المواقف والاولاع ، وتكوين المثل العليا ، وتنشأة الخلق الصحيح . وإذا كنا نؤكد في تربيتنا على هذين العاملين المتلازمين ، وإذا كنا قد نجحنا في قياس « معلومات » الطلاب قياساً دقيقاً أو تقريباً فلماذا لا نقيس مكتسباتهم الاخلاقية والعاطفية ، ولماذا لا نعد من الاختبارات المقننة ما يساعدنا على معرفتها ، وتقديرها ؟ ولعل من أهم الأسباب التي دعت إلى تأخير حركة قياس الصفات الاجتماعية والاخلاقية عند الطلاب والطالبات هو فقدان وسائل القياس من جهة ، واعتقاد البعض بان المدرسة الثانوية لا « تستطيع » أن تعمل في هذا الصدد شيئاً محسوساً .

لا شك في أن الرين لم يتفوقوا بعد إلى وضع اختبارات كهذه ، وهم ولا شك واصلون إلى « وضعها » لحاجتنا الماسة . فإذا كنا نستطيع قياس مكتسبات الطلاب في اللغة والحساب ، مثلاً فلماذا لا نستطيع قياس درجة تفكيرهم ، وصدقهم ، وأمانتهم ، وتعاونهم ، وأمانيتهم ، وغير ذلك ؟

أن نجاح الانسان في الحياة يتوقف على درجة ذكائه وعلى مكتسباته . ويتوقف على المثابرة ، وعلى الاتزان العاطفي : وعلى قابلية الفرد التكييفية وعلى عوامل أخرى نطلق عليها اسم « الشخصية » لعدم وجود تسميات أخرى . وقد وضع المربون عدة مقاييس لتقدير صفة الشخصية ، إلا أنهم لم يوفقوا بعد توفيقاً حسناً ، نظراً لأن هذه تتكون من عدة صفات متداخلة بعضها مع بعض . ويفترض الاستاذ دوني U. Richard S. Downey وجود رابطة بين الشخصية واستجابة الفرد العضلية إلى مؤثرات عاطفية متنوعة (١) . فإذا طلب إلى أحدها مثلاً أن يسرع في انجاز مهمة كتابية طرأ على الاستجابة العضلية تبديل يظهر اثره في الكتابة . ويرى أن مدى هذه الاستجابة مقياس من مقاييس الشخصية . وقد وضع بعد دراسة طويلة اختباراً أطلق عليه Downey Will Temperament tests

٤ — اختبار الخلق Character

وهي من الاختبارات التي ظهرت حديثاً بناء على رغبة المربين في معرفة تأثير التربية الاخلاقية في الطلاب والطالبات . ولقد قام كل من هارتشورن Hartshorne و May الاسر بكيين بدراسة واسعة في هذا الموضوع ، فوضعا مجموعة المشاكل الاخلاقية ، واقترحا بعض الاختبارات . وأهمها اختبارات الامانة . وضبط النفس ، والتعاون . ويتألف الاختبار من أعمال يقوم بها الفرد ، ومن ألعاب يمارسها ، ومن فعاليات أخرى يقوم بها . وبعبارة أخرى تتطلب هذه الاختبارات منه حركة وعملًا ، وتراقب سلوكه أثناء

(1) ButterWeck, . J.S., and J. C Segers, An Orientation Course in Education, P.231, New York, 1933

حركاته وعمله في اوضاع معينة . خذ مثلاً اختبار الامانة . لقد أجريت مرة امتحاناً في التعليم الثانوى ، وحصل كل طالب على درجته ، وبعد مدة من الزمن تظاهرت أننى قد فقدت الدرجات ، ورجوت كل طالب أن يعلى درجته على . فلما تجمعت الدرجات وقارنتها بالدرجات الاولى ظهر أن طالبين قد أعليا درجة هي أكثر من درجتهما الحقيقية ! ولم انبه الطالبين على ذلك ، بل جعلت ذلك سرّاً في نفسى .

وهكذا تطورت أساليب القياس ، فبعد أن كانت « عتدية » أصبحت « موضوعية » و « مقننة » ، وبعد أن كانت الدرجات « لفظية » و « مئوية » ومطلقة أصبحت « حرفية » و « نسبية » ، وبعد أن كانت الاختبارات مقصورة على قياس مكتسبات الطلاب « العامة » تناولت قياس قابلياتهم العقلية والمدرسية والاخلاقية . كل ذلك بفضل « الطريقة العامة » في التربية والتعليم . « إن الطريقة العامة في حل جميع المشاكل هي إحدى خصائص القرن العشرين . والدقة في القياس عنصر ضرورى في الدراسات العلمية كافة ، وتتطلب استخدام اختبارات موضوعية تمس وتقيس كل وجه من وجوه الاشياء المبحوثة . والتربية مشكلة معقدة كل التعقيد . وتتناول أكبر الاعضاء الحية تعقيداً - هو الانسان . إن معرفتنا بالعناصر الصحيحة التي تقرر عمل هذا الكائن الحى مازالت قليلة جداً . وما نعرفه عنه لا يخرج عن كونه نتيج التحليل الذاتى . وينبغى أن نضع اختبارات موضوعية غير الموجودة لدينا في الحال الحاضر بحيث نستطيع أن نفسر نتائجها في مقادير كمية ، وأن نمنع في تحسين ما هو موجود منها . لقد كانت باكورة أعمالنا جيدة ، غير أنه لم يزل أمامنا مجال واسع للعمل » (١) .

مراجع البحث الرئيسية

- 1 — Bossing, N.L., Progressive Methods of Teaching in High Schools, Chapter XIX, Houghton Mifflin Company, New York, 1935 .
Brown, J. F, Psychology and The Social order, PP. 240 +, New York, 1936
- وفيه بحث مفصل عن منحى التوزيع الاعتيادي .
- 2 — Butterweck, J.S., And Segers, J.C., An Orientation Course in Edudation, Houghton Mifflin Company, New York, 1933
- 3 — Colvin, S.S., An Introduction to High School Teaching, Chapte VIII: NeW York, 1931
- 4 — Cox, E.W.L. and Long, F.E., Principles of Secondary Educaton, D.C. Heath and Company, New York, 1932
- 5 — Douglass, A.A., Modern Secondary Education, New York, 1938
- 6 — Mursell, J.I. The Psychology of Secondary School Teaching, Chapters 13, 14, NeW York, 1939
- 7 — Pressey, S.L., Psychology and The NeW Education Chapter IX NeW York, 1833

تصنيف الطلاب

أصبح التدريس « جميعاً » منذ أن شاع « نظام الصفوف » ، ومنذ أن اخذ الناس يطالبون باعتماد فرض التعليم الثانوي . وقد كان نظام الصفوف وما زال في أ كثر أقطار العالم « رمزاً » للتعليم ، ووحدة في التنظيم ، حيث يصنف الطلاب حسب أعمارهم الزمنية ، فتبدأ الدراسة الابتدائية في سن معينة ، وتنتهي من حيث تبدأ الدراسة المتوسطة ، وهكذا ... واستمر التعليم الجمعي في الانتشار سنة بعد أخرى ، وقام على العمر الزمني وحده إلى أن اكتشف المربون وجود فروق فردية أساسية بين الطلاب من حيث القابليات العقلية والعاطفية والاجتماعية والجسمية ، ومن حيث الالوان والحاجات والقدرات الخاصة . فآخذوا ينتقدون التصنيف المتجانس القائم على العمر الزمني ويظهرون مساوئه ومشاكله ، ويفكرون في وضع أسس جديدة يقوم عليها « تصنيف » الطلاب في صفوف متجانسة ومنسجمة .

إن أ اكتشاف الفروق الفردية وضع المربين آزاء مشكلتين رئيسيتين ، تنفرع من كل واحدة منهما عدة مشاكل أخرى . وهاتان المشكلتان هما :
أولاً — على أي أساس نستطيع « تصنيف » الطلاب في صفوف تدريسية بحيث يكون أدعى إلى تحقيق أهدافنا التعليمية ؟ أ يكون ذلك حسب أعمارهم الزمنية ، أم أعمارهم العقلية (أو ناتج ذكائهم) أو درجة شعبيهم المدرسي ؟

- أ — وماذا ينبغي أن يكون عليه حجم الصف ؟
- ب — أيبقى الصف كما هو من أول السنة الدراسية إلى آخرها ، أم يخضع إلى تبدلات مستمرة من حين إلى آخر ؟
- ج — هل يجوز أن تكون ضمن الصف الواحد حوزات صغيرة ؟
- د — ما التدابير الخاصة التي ينبغي أن تتخذها في سبيل مساعدة الأذكياء والضعفاء ؟
- ثانياً — وبإية سرعة ، وعلى أى أساس يتقدم الطالب « وينتقل » في سلم الدراسة ؟

وتعد هذه الاسئلة وغيرها من أمهات المشاكل الادارية والتربوية التي يواجهها التربون في الوقت الحاضر . وقد تبدو بسيطة لمن ليس له الملم بنظريات التربية وعلم النفس ، فالعامية تعتقد مثلاً ان الاطفال يدخلون المدرسة الابتدائية بعد ان يتموا السادسة من العمر ، ويصنفون حسب أعمارهم ، ويتقدمون في سلم الدراسة الابتدائية والثانوية ، عادة ، بمعدل سنة دراسية يقضونها في كل صف من الصفوف المختلفة . أما حجم الصف فيمتصرون أنه يتوقف على عدد الطلاب المسجلين او على حجم الغرفة نفسها !

الا ان الطلاب المبتدئين في دراسة علم النفس والتربية يعلمون أن الطلاب « يختلفون عقلياً وجسمياً وارادياً واجتماعياً وخلقياً » (١) ويعلمون أنهم لا يتقدمون في تحصيلهم المدرسى على حد سواء ، وبسرعة واحدة ، ويعلمون مرة أخرى إن الدراسات التربوية قد أظهرت أنه اميس من الضروري أن تكون السنة السابعة من العمر هي أحسن سنة لدخول التلاميذ مدرسة ابتدائية ، ولا أن الانتقال من صف إلى آخر بعد قضاء عام دراسي في ذلك الصف هو تدبير

تربوى مثالى ينم عن تفكير تربوى سليم .
 وإذا ما القينا نظرة فاحصة على صف من الصفوف فى مدرسة من
 مدارسنا الثانوية - نجد أن التباين فى أعمار الطلاب الزمنية عظيم ، وأن نجاحهم
 من صف إلى صف عرضى لا يسير وفق خطة منتظمة كما يتصور عامة الناس .
 فما زالت صفوفنا تعج بالطلاب الذين تتفاوت أعمارهم الزمنية . فقد يكون
 بعضهم دون معدل السن الاعتيادى ، وهو نادر ، وقد يكون بعضهم قد
 تجاوزه كثيراً ، وهو المألوف .

ولا شك أن التربية الحديثة « ترمى إلى زيادة التجانس بين طلاب الصف
 الواحد ، وتضمن مراعاة الفروق الفردية بمقياس أوسع » (١) ولا شك أن المادة
 التى يقدمها المدرس إلى طلابه ، وأن تربية المواقف والمثل وتنميتها ، وأن طريقة
 التدريس ، ونجاح الطلاب أفراداً وجماعات تتوقف كلها على درجة تجانس أفراد
 الصف الواحد وانسجامهم جسمياً وعقلياً واجتماعياً . ولضمان هذا التجانس
 أخذت المدارس الثانوية الحديثة تقوم بتصنيف الطلاب على أساس القابليات
 العقلية ، أو على أساس قابليات أخرى لا على أساس العمر الزمنى وحده ، كما
 تفعل المدارس الثانوية القديمة ، وذلك باستعمال اختبارات الذكاء ، فاستطاعت أن
 تذلل بعض المشاكل التى أوجدها نظام الصفوف . وقبل أن نتناول دراسة
 التدابير التربوية التى اتخذتها المدرسة الثانوية ، وما زالت تتخذها لتذليل هذه
 الصعوبات ، لا بد من الإشارة إلى نشأة نظام الصفوف الذى يعد أول محاولة أريد
 بها تصنيف الطلاب ، وتسهيل عملية التعليم .

(١) ساطم الحصرى : دروس فى أصول التدريس ، ج ١ ، صفحة ١١٢ ،

نظام الصفوف

يقضى « نظام الصفوف » تقسيم المدرسة الابتدائية والثانوية أو أية مدرسة أخرى إلى صفوف متعددة ومتصاعدة ، كل صف يتصل بما قبله وما بعده ، وكل طالب « ينتقل » من صف إلى آخر وفق ترتيب ونظام ثابت . إن أول من وضع نظام الصفوف هم الاخوان المسيحيون Christian Brothers في فرنسا ، وذلك حوالى سنة ١٦٨٤ ، ثم لحق بهم الانكليز حينما أقروا « نظام المراقبة » Monitorial System في سنة ١٨٠٦ ، الذى يتطلب تعيين « مراقب » يقوم بتعليم عشرة طلاب تقريباً . ولكن ما ان أقبل القرن التاسع عشر إلا واصبح نظام الصفوف والانتقال من صف إلى آخر بعد قضاء عام دراسى فيه ، ويمد النجاح شيئاً مألوفاً فى أكثر الاقطار الأوروبية .

وبينما أدرك المربون أن نظام الصفوف مفيد من الوجهتين الاقتصادية ، حيث النفقات قليلة ، والتعليمية حيث يربى الفرد تربية اجتماعية إلا أنهم أدركوا أن هذا النظام لا يستطيع أن يعنى بقايليات الطلاب المختلفة ، ولا باولاعهم المتباينة ، ولا بحاجاتهم الكثيرة . فمن مشاكله فقدان « التجانس » والانسجام بين أفراد الصف الواحد ، واصطدام المدرس عند تدريسهم بمشاكل عدة ليس من الهين تذليلها أو التخلص منها ، ويتعذر عليه مراعاة اولاع الطلاب وميولهم وحاجاتهم ، ويصعب عليه جلب انتباههم وضمائهم ، ونظراً للتفاعلات النفسية التى تحدث عند اجتماعهم فى صف واحد . وينوء المدرس بمشكلة أساسية أخرى وهى ضمان الضبط والانضباط - مشكلة تأسيس نظام يساعد على حسن سير الحياة المدرسية دون ان يقلل من فعاليات الطلاب أو يحدد من حريتهم

تحدد أولاً مبرر له ، كما يقول الاستاذ الحصرى . « فان المعلم إذا سار في دروسه حسب قابلية الاذكياء من التلاميذ تباعد بذلك عن سوية الضعفاء ، واضاع امكان افادتهم افادة كافية ، واذا سار حسب قابلية الضعفاء أدى ذلك إلى املال الاذكياء من الدرس ، وحرمانهم من الاستفادة حرماناً كبيراً . أما إذا سار وفق قابلية متوسط الصف فإنه لا يتمكن من استثمار مواهب الاذكياء - الذين هم فوق ذلك المتوسط - استثماراً تاماً ، كما انه يجهد قوة الضعفاء - الذين دون ذلك المتوسط - إجهاداً قد يكون مضرآ بهم » (١) .

ولقد بذل كل من الاستاذ هاريس W.T. Harris وباركر F.W. Parker وسيرج P.W. Search في الولايات المتحدة جهوداً جبارة في حل سبيل مشاكل « نظام الصفوف » أو التعليم الجمعى ، وتأسيس نظام صفى مرن ، يسهل عملية التعليم وحرية الانتقال . وقد اقترح الاستاذ هاريس المار ذكره تقسيم السنة الدراسية إلى أربعة « فصول » ، كل فصل مستقل عن الآخر ، وسوغ الانتقال من صف إلى صف بمداء الامتحان والنجاح فيه . فاستطاع الطاب الذكى والطاب المتوسط ، والطاب الغبى ، بهذه الصورة ، أن يتقدم كل واحد منهم في دراسته بمقدار ما تسمح به قابلياته وظروفه . إن هذه التدابير وغيرها ادت بعد ذلك إلى وضع مناهج متنوعة ، وإلى ظهور طريقتي وينيتكا Winnetka ودالتون Dalton . وكانت هذه التدابير وغيرها تستهدف تحويل نظام الصفوف ، وترى إلى مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب ، حتى يستطيع كل واحد منهم أن ينال من المدرسة أعظم فرصة تعليمية سانحة تتناسب هي وقابليته على التعلم .

ولم يزل نظام الصفوف معمولاً به بالرغم من نواقصه الكثيرة التي ذكرناها ، ويشعر المدرسون بأنه ملازم لهم ، وعليهم أن يعملوا فيه ، غير قانعين به ، بل جادين في تحسينه ، وذلك باجراء تكيفات اساسية في صلبه . ومن هذه التكيفات ما كانت تربوية وإدارية وآلية . فمن التكيفات التربوية تخصيص دروس إضافية إلى الطلاب النباه والضعفاء في داخل الصف أو خارجه حتى يصلوا إلى سوية أترابهم إن كانوا متأخرين أو يطمئنون قابلياتهم الخاصة إن كانوا متقدمين ، ومنها أيضاً الاكثار أو الاقلال من الاستجواب ، والتعليم الفردي الخصوصي ، والتدريس التشخيصي والاصلاحي . ومن التكيفات الادارية تقسيم كل صف من الصفوف إلى ثلاث شعب متوازية ، يوضع في احداها الاذكياء ، وفي الثانية الاسوياء ، وفي الثالثة الضعفاء ، ومنها تطبيق منهج متنوع تقرر فيه الثواب والتغيرات . ومن التكيفات الآلية الانتقال من صف إلى آخر بعد كل نصف سنة دراسية ، أو بعد كل فصل دراسي مقرر ، وجعل الصفوف « متحركة ومتحولة » يسمح لكل طاب أن يتلقى دروسه - في كل فرع من فروع الدراسة - في الصف الذي يوافقه . وبالنسبة إلى « سويته » في ذلك الفرع ، فمثلاً يستطيع الطالب أن يتقدم إلى الصف الثالث المتوسط في درس أو أكثر في حين أنه لم يزل في الصف الثاني المتوسط . ومن التكيفات الآلية أيضاً تصنيف الطلاب تصنيفاً مجانساً .

إنه لمن الصعب أن نعرف مدى تأثير هذه التكيفات المختلفة في تقدم الطالب معرفة دقيقة . إن التكيفات التربوية يعرفها الطلاب الذين قد درسوا « الطرق العامة » في التدريس . أما التكيفات المنهجية فقد سبق أن بحثناها

بمحصن مفصلا . والنذى يهنا قبل كل شىء هو التصنيف المتجانس Homogeneous Grouping أو التصنيف على أساس القابلية .

التصنيف المتجانس

يفترض التصنيف المتجانس أن قابلية الطالب على التعلم تتوقف على توافر بعض الصفات فيه . فمن هذه الصفات ما كانت « فطرية » ، وتكتشفها اختبارات الذكاء ، ويصنف الطلاب على أساسها ، ومنها ما كانت « مكتسبة » وهى درجة السعى المدرسى ، وتكتشفها الدرجات أو الاختبارات المقننة . ويصنف فى ضوءها الطلاب .

وللتصنيف المتجانس أنواع كثيرة . فقد يصنف طلاب الصف الواحد فى شعب مختلفة ، كما تفعل بعض المدارس الثانوية عندنا ، وقد يصنفون فى فروع خاصة ، كما هو حال الدراسة الاعدادية حينما تقسم إلى علمى وأدبى وتجارى ، وقد يصنفون فى مدارس خاصة ، حيث يوضع الاذكياء الموهوبون فى مدارس خاصة . وتصنف المدارس الثانوية الأمريكية تصنيفاً رابعاً ، ذلك هو تصنيف الطلاب حسب تقدمهم فى الدروس . فالطلاب البارزون فى الرياضيات أو اللغة أو الموسيقى يصنفون على أساس هذه القابليات ، ويحضرون عدة صفوف تلائم مستوياتهم المختلفة .

والتصنيف المتجانس - كما يقولون - هو الطريقة الفعالة التى تضمن تقدماً مطرداً إلى الطلاب ، لانه يستهدف أن يكون طلاب الصف الواحد متشابهين فى قابلياتهم ، متساوين فى سرعة تقدمهم . ولا شك فى أن المدرس يستطيع فى صف كهذا أن يكيف المنهج ، وطريقة التدريس إلى قابليات الطلاب تكييفاً حسناً . وإذا ما أردنا أن نتطرق فى تطبيق التصنيف المتجانس

ونصل به إلى حدود المثالية فينبغي أن نضع جميع الطلاب الذين « يتأهلون » في الصفات ، ويتساوون في مقاديرها في صف واحد . إلا أن ذلك ، كما لا يخفى صعب التطبيق ، بل قد يكون مستحيلاً . فالفروق الفردية نفسها لا يمكن أن « تتماثل » بعضها مع بعض تماثلاً كلياً . فإذا ما جمعنا عدداً من الطلاب الذين نعتقد أنهم متماثلين في صفة من الصفات وفي صف واحد ، فسرعان ما تبدو فروق فردية جديدة تجعل التصنيف المتجانس متبايناً . وإذا ما أضفنا إلى هذا التجانس الموهوم عدداً من الصفات الأخرى التي تحدد التعليم وتكيفه استحال علينا أن نجتمع في صف واحد عدداً من الطلاب على أساس التماثل السكلي في الصفات . فقد يتصف طالب بقدرة عظيمة في صفة من الصفات ، وقدرة قليلة في صفة غيرها ، فيصبح تصنيفنا المتجانس تصنيفاً نسبياً .

أسس التصنيف المتجانس

كان التصنيف المتجانس ، وما يزال في كثير من الاقطار ، عرضياً يستند إلى العمر الزمني . إلا أن دراسة الفروق الفردية وابتداع اختبارات الذكاء ، وظهور الاختبارات المقننة الأخرى أخذت له - كما قلنا - أسساً جديدة ، منها :

(١) ناتج الذكاء (٢) ناتج السعي المدرسي (٣) الدرجات .

ناتج الذكاء وناتج السعي المدرسي : - حينما وضعت اختبارات الذكاء

واختبارات السعي المدرسي سهل على المربين تصنيف الطلاب الذين تشابه أو تتقارب أعمارهم العقلية أو نواتج ذكائهم . ولكن هل نستطيع حقاً تصنيف الطلاب تصنيفاً متجانساً على أساس ناتج الذكاء وناتج السعي المدرسي ، وهل نستطيع أن نحافظ على بقاء واستمراره ؟

فإن كانت اختبارات الذكاء تقيس الذكاء العام المحرود قياساً صحيحاً وأن كان المقصود بالسعى المدرسى هو قدرة الطالب على التعلم ، وهو ما تريد أن تعرفه اختبارات الذكاء ، فينبغى أن نتوقع « ارتباطاً » بين ناتج الذكاء ودرجة سعى الطالب المدرسى . فإذا أظهرت البحوث التربوية تضارباً فى النتائج وتفاوتاً فى معناه لا توجد أدلة قاطعة تؤيد أنه إذا كان ناتج الذكاء عالياً يصبح سعى الطالب عالياً أيضاً ، وأنه إذا كان واطئاً يصبح سعى واطئاً (١) ،

وقبل أن ندرس مدى الارتباط بين الذكاء ودرجة السعى المدرسى لا بد من معرفة درجة « الثبات » فى اختبارات الذكاء . ويتوصل الربون إلى معرفة ذلك بإعادة اختبار الطلاب ، أفراداً وجماعات ، بين حين وآخر ، أى فى فترات من الزمن متعاقبة ، فقد تكون بين شهر وشهر ، أو بين سنة وأخرى .

ومما هو جدير بالذكر أن أكثر الدراسات التربوية قد أظهرت « ارتباطاً » إيجابياً بين ناتج الذكاء والسعى المدرسى . ويختلف الباحثون فى مدى هذا « الارتباط » . فمنهم من أظهره عالياً بحيث قادهم إلى القول بأن الذكاء هو العامل الأساسى الذى يؤثر فى درجة السعى المدرسى . ويتراوح الارتباط عادة بين ٤٠ - ٥٠ ٪ .

وتؤثر ولا شك فى نوعية السعى المدرسى عوامل أخرى غير الذكاء فتزيد أو تنقص فى درجة الارتباط . فإن استفاد الطالب الذكى من قدرته هذه ، وإن جد وثابر فالارتباط يكون وثيقاً ، وإن تكاسل ، وظن أنه ناجح

(1) John, C.W. ST., Educational Achievement in Relation to intelligence, Howard Studies in Education, No 15, 1930.

لا محاولة فإن ناتج (١) السعى المدرسى للطالب الذكى (وهو النسبة بين قابلية الفرد الحقيقية ، وقابليته الاسمية ، أى النسبة بين ما يستطيع أن يعمل الطالب وبين ما يقوم به فعلاً) يكون - أقل من ناتج السعى المدرسى للطالب المتوسطين وحتى الضعفاء منهم . أضف إلى هذا أن « الارتباط » - كما أظهرت البحوث التربوية - يتناقص سنة بعد أخرى ، أى كلما واصل الطلاب دراساتهم . فإن صح ذلك فمنه أن عوامل أخرى غير عامل الذكاء تؤثر فى درجة السعى المدرسى . ولسكن سرعان ما نصنف الطلاب تصنيفاً متجانساً على أساس ناتج الذكاء إلا ونجد أن التصنيف المتجانس أصبح تصنيفاً متبايناً (٢) وذلك للسببين الآتين : أولاً - إن اختبارات الذكاء لا تقيس إلا نواحى معينة من قدرة الطالب على التعلم ، وهى تلك التى تتصل باكتشاف « الذكاء العام » ، وباستعمال اللغة . أما اكتشاف المواهب الخاصة أو القدرات الخاصة كاللوهية الموسيقية والفنية ، والميكانيكية مثلاً فلا تقيسها .

ثانياً - وحتى هذا الذى تقيسه اختبارات الذكاء لا يسلم من عوامل خارجية تؤثر فيه سلباً أو إيجاباً : عوامل إرادية وانفعالية . ولا تسلم من تأثير عادات الطالب فى الدراسة ، من جد أو كسل ، من دقة وترتيب وانتظام ، ولا تسلم من تأثير موقف العائلة منه ، ومن حسن صحته ، وسلامة طرق تدريسه ، وغير ذلك فبعض الطلاب « النبهاء » مثلاً لا يبذلون جهوداً ملموسة فى دراساتهم ، فى حين أن غيرهم من الطلاب « الضعفاء » يرغبون فى

(١) راجع صفحة ٣٨٥ من هذا الكتاب تجد بحثاً وافياً عن معنى ناتج السعى

المدرسى .

(2) Burton; W.H., Introduction to Education; P; 550; 1934 New York;

الدراسة ، ويبذلون قصارى جهودهم فيها . ثم أن الطلاب على اختلاف قابلياتهم وسوياتهم يكرهون بعض الدروس ، ويحبون غيرها بدرجات متفاوتة ، مما يجعل سعيهم فيها متأثراً بعامل الكره والبغض فناتج الذكاء إذن يكشف لنا ناحية واحدة معينة ، تكتنفها ظروف خاصة ، وليست كل النواحي ، وفي كل الظروف .

فإذا كان ناتج الذكاء يشير إلى ما « يستطيع » أن يعمل الطالب لا إلى ما « يريد » أن يعمل فلماذا لا نجعل درجة سعى الطلاب الحقيقية في الدروس أساساً لتصنيفهم ؟ ولكن حتى هذا الأساس لا ينفع كثيراً ، ولا يصلح أن يكون مثلاً صحيحاً ، لأنه لا يستطيع أن يأخذ سرعة التعلم عند الطلاب بنظر الاعتبار ، ولا النواحي الاجتماعية والانفعالية الأخرى .

الدرجات المدرسية

يحسب كثير من الباحثين أن درجات المدرس ، وخاصة إذا كانت « ثابتة » ، هي أحسن وسيلة من وسائل التصنيف إذا ما قيست باختبارات الذكاء (١) . ولما كانت درجة ذكاء الطالب تدل على قابليته التعليمية ، وحيث أن الدرجات تستهدف الغاية نفسها وتشير أيضاً إلى سعى الطالب المدرسي فينبغي أن تكون الدرجات أحسن أساس للتصنيف من اختبارات الذكاء . هذا إذا كانت الدرجات نتيجة اختبارات مقننة طبعاً ، وليست عندية كما هو الحال في الاختبارات الانشائية . حتى لقد قال الاستاذ كلى T.L. Kelley إنما تقيسه اختبارات الذكاء واختبارات السعى المدرسي يتقارب بعضه مع بعض حتى يصل هذا التقارب أو التشابه النسبي إلى ٩٠ ٪ . ولذلك فإن اختبارات

السمعى المدرسى المقننة تدل على نجاح الطالب أو فشله فى دراسته أكثر مما تدل عليه اختبارات الذكاء .

ولكن ما المقصود فى قولنا إن الدرجات تصلح لان تكون مقياساً جيداً من مقاييس التصنيف ، أمضى ذلك إننا نصف الطلاب حسب « معدلاتهم العامة » ، أم حسب معدلاتهم فى كل درس من الدروس ؟ فإن كان الاول ، فهل يستطيع أن نحصل على مجموعة منسجمة من الطلاب تتقارب « معدلاتها العامة » ؟ إننا نستطيع أن نقوم بهذا التصنيف إذا ما كان عدد طلاب الصف الواحد كبيراً ، فنضع أصحاب المعدلات العامة العالية فى شعبة أو شعب ، وأصحاب المعدلات المتوسطة والواطة فى شعب أخرى . وإن كان الثانى فهل نستطيع أن نصنفهم تصنيفاً يساير معدلاتهم فى كل درس من الدروس ؟ إننا نستطيع أن نفعل ذلك طبعاً حينما نجد العدد المطلوب . ثم إن كثيراً من المدارس الثانوية الأمريكية الحديثة تصنف طلابها على أساس كل درس من الدروس بنجاح . إلا أن هذا التصنيف يحتاج إلى مرافق وإلى مدرسين زيادة على العدد المقرر ، وإلى تنظيم مدرسى جديد .

مقاييس ونتائج

لم يثر النقاش حول موضوع تربوى كما أثير حول موضوع التصنيف . فالدراسات كثيرة ، والنتائج متعددة ومتضاربة أحياناً . والحلول مختلفة (١) ، فهل يؤدى التصنيف المتجانس إلى زيادة الكفاءة التعليمية ؟ هذا هو السؤال الذى قد اختلفت أجوبة المرين والباحثين فيه . فإن أدى فهو تصنيف مفيد ولا شك ، وإن لم يؤد فهو ولا شك تصنيف باطل . ولا سبيل إلى معرفة ذلك

(1) Burton . W . H . , Introduction to Education , P .

إلا بالتجريب المتواصل ، وإلا باستخدام مقاييس « ثابتة » .
ولقد انحصرت أ كثر التجارب في المقارنة بين مقدار المعلومات التي
قد تعلمها الطلاب في صفوف متجانسة Homogeneous ومقدار المعلومات
التي قد حصل عليها غيرهم من الطلاب في صفوف متباينة Hetrogeneous
وحاول الباحثون أن يجعلوا الظروف التي تحيط بالطلاب واحدة تقريباً حتى
تكون النتائج موضوعية بقدر الامكان . ومما فعلوه هو توحيد الطلاب في
خصائصهم العامة .

ونعود لسائل أنفسنا : هل الطالب الذكي أو المتوسط أو الخامل يتعلم
تعلماً أحسن إذا ما وضع مع جماعة متجانسة في قابلياتها أو إذا ما انضم إلى
جماعة متباينة في مستوياتها ؟ يقول الاستاذ ميرسيل : إن الفروق التحصيلية
الناجمة من جراء تصنيف الطلاب في شعب متجانسة على أساس القابليات قليلة
وليست يقيمية . ويضيف قائلاً : إن خلاصة الابحاث التي دارت حول التصنيف
المتجانس تذهب إلى أن القيم الناتجة عنه تكاد تكون ضئيلة .

لقد كتب كثير من المربين حول فوائد التصنيف المتجانس ومحاذيره .
وأظهرت بعض الدراسات ان الطالب البليد يستفيد منه فائدة كبيرة ، بينما لا
يستفيد الطالب الذكي والمتوسط الفائدة نفسها . ومع هذا فإن أ كثر المدرسين
في المدارس الامريكية يفضلون التصنيف المتجانس على المتباين ، ويميلون إلى
تطبيقه . وقد يرجع ذلك إلى رغبتهم في تدريس الصفوف المتجانسة واعتمادهم
على طرق تدريسية معروفة يجدون في تبديلها صعوبات جمة . والحقيقة ان
هؤلاء المدرسين يتوهمون وجود قيم تربوية في التصنيف المتجانس ليست
موجودة . ولا يخفى أن أ كثرهم لا يودون تدريس طلاب « ضعفاء » أو بلداء

لأنهم يحتاجون إلى عناية خاصة ، وإلى قابليات وجهود عظيمة في التدريس .
ولقد أظهر الأستاذ بيليت Billet في إحدى دراساته أنسب ربيع المدارس
الثانوية الأمريكية التي تتبع التصنيف المتجانس كانت ناجحة في تطبيقه
لدرجة كبيرة .

الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس

ولعل من أهم الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس ما يأتي :

أولاً — إنه يولد الشعور بالنقص عند كثير من الطلاب والطالبات حيث
يشعر الطالب « الضعيف » أنه قد حشر في زمرة « البلاء » وأنه سيبقى فيها
دائماً وأبداً . وقد يشتد به هذا الشعور فيتمسب اليأس إليه ، ويفقد ثقته
بنفسه ، وتضمحل قابليته على التعلم شيئاً فشيئاً . ولا تمضي مدة طويلة إلا ويجد
نفسه قد ترك المدرسة ! غير أن الأستاذ وليم برتون Eurlon يرد على هذا
الاعتراض ويقول : ليس في التصنيف المتجانس ما يولد شعوراً بالنقص ، كما
ليس في التصنيف المتباين ما يمنع وقوعه . فالاعتراض — كما يقول — سخيف
لأن التصنيف ليس بالمستحدث وإنما هو شيء قديم عند الناس ، ولم نسمع أن
شخصاً من الأشخاص قد أثار موضوع الشعور بالنقص من قبل . وإذا ما
تسأل هذا الشعور إلى نفوس بعض الطلاب وشعروا به فإن ذلك يعود إلى سوء
الإدارة المدرسية ، وإلى « تعليقات » بعض المدرسين السخيفة التي تمس
شعورهم ، وإلى تدخل أولياء الطلاب أحياناً في موضوع التصنيف ، وإلى
سوء الفهم الطالب به ، وغير ذلك ، لا إلى التصنيف نفسه . وربما تسأل أنفسنا :
هل أن معرفة الفرد بمستواه العقلي يضربه ؟ لقد أجرى للربون الأمريكيون
عدة تجارب في هذا الميدان ، وتوصلوا إلى نتائج مختلفة . فما ينفع أزيد قد يضرم

بعمق . كل ذلك يتوقف على نفسية الشخص ، و كيفية اخباره بمستواه العقلي .
ويذهب كثير من الباحثين إلى أن هذه المعرفة كثيراً ما تنفع بعض الافراد ،
وتكون عوناً لهم على تلافي ضعفهم ، فيثبتون لاقراءهم ولمدرسيهم ومن يعنى بهم
عكس ما ذهبوا اليه ! .

ثانياً — وإنه « غير ديمقراطي » ، إذ يعتمد إلى تقسيم الطلاب في داخل
المدرسة إلى فئات متمايزة ، ويفرس في نفوسهم — وهم في هذه السن — بذور التمايز
والتفاوت العقلي وأخيراً الاجتماعى ، وقد يدفع بالاذكيااء إلى الغرور فتفسد
تربيتهم الاجتماعية ، كما قد يدفع « بالاغبياء » إلى الخضوع فتتبدل شخصياتهم
الفتية . ولكن ما كانت المحاذير فينبغى أن يربى بالاذكيااء الذين يمتازون عن
غيرهم في كثير من الصفات والخصائص تربية تعود كل واحد منهم أن « يدرك
مسئوليته نحو مجتمعه ، وأن لا يحسب أن العناية الخاصة التى ينالها من
المدرسة الثانوية العامة هى إحدى حقوقه المقررة ، يستخدها قبل كل شئ في
تطمين رغبته الشخصية الفردية . » (١)

ويعتقد الاستاذ راوب R.B. Raup الذى قام بدراسة التصنيف على
أسس فلسفية بان التصنيف المتجانس غير ديمقراطي ، لان هدف التعليم الثانوى
أو أى تعليم آخر لا يقتصر على إيصال المعلومات المجردة حسب وإنما ينحصر
أيضاً فى الحصول على قدر عام من الفعاليات الاجتماعية المشتركة ، وعلى معرفة
بطرائق العيش المختلفة . ومن أجل هذا يطالب ان يقاس سعى الطالب المدرسى
على أساس الكفاءة الاجتماعية ، وعلى قابليته فى تنمية روح التعاون بينهم وبين
الطلاب الآخرين . ويصرح بان التصنيف المتجانس أو التصنيف على أساس

القابليات لا يحقق هذه الاغراض، بل هو في الحقيقة معادلهما. ويحذر المرين من استعمال اساليب التصنيف المتجانس المعروفة التي يخشى أن تصبح ثابتة ومقننة كلما مر عليها الزمن، وعندئذ يصعب تحويلها أو تعديلها. (١) ويذكره مربيون آخرون أمريكيون منهم: جان F.S. Shapin، وكونوي M.I. Conway غير أن الذين يؤمنون بالتصنيف يقولون: إن التصنيف المتجانس شيء طبيعي، وإنه أسلوب ديمقراطي، إذ ينبغي على كل مدرسة أن تقدم إلى طلابها تعليمًا واحدًا وفي صفوف واحدة، وإنما عليها أن تفسح في المجال أمام كل طالب أن يتقدم حسب قابلياته وحاجاته.

ثالثاً — ومن الاعتراضات الأخرى هو أن الاختبارات التي يقوم عليها التصنيف المتجانس ليست صحيحة وثابتة تماماً، وإنما فيها نقص كبير. وهذا اعتراض وجيه لا ينكره أحد، كما ينبغي أن يعرف المعارضون أنفسهم أن قيم الاختبارات تبقى دائماً وابتداءً نسبية. أضف إلى هذا أن الطالب المتوسط أو دونه بقليل لن يتمتع بجمعية الطلاب الازدياء، ولن يستفيد من مناقشتهم ومعلوماتهم في داخل الصف، وهو بأشد الحاجة إليهم. كما أن بعض المعارضين يقولون: إنما لا نستطيع أن نحافظ على اطراد التصنيف المتجانس فإذا ما تقارب الطلاب في نواتج ذكائهم، أو في أعمارهم العقلية، أو في درجة سعيهم المدرسي، فإنهم قد يتفاوتون في صفات أخرى، وخاصة حينما يكون التصنيف قائماً على أساس الدروس.

وقبل أن نصل إلى نتيجة حاسمة بشأن أهمية التصنيف المتجانس لا بد من

الركون إلى دراسات أخرى غير التي ذكرناها - دراسات - تتناول ميادين جديدة من ميادين التعليم . ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها الاستاذ كودريج الامريكي T.V. Goodrich ، والتي أستفتى بها عدداً من المدرسين ، ومديرى المدارس ، والطلاب ، وأولياء أمورهم . وقد توصل إلى النتائج الآتية : ذكر المدرسون ومديرو المدارس والمفتشون الذين استمحو بهم ان الطلاب الضعفاء يلاقون عطفاً من مدرسيهم الذين يدرسون حاجاتهم ، ويحترمون شخصياتهم ، وذكروا أن الطلاب الاغبياء ربما يتمتعون في حياتهم المدرسية ويشتركون في فعاليتهم التعليمية تماماً اجدى واشتراكاً أنفع حينما يصنفون تصنيفاً متجانساً ، وقد لا ينتزعون الثقة من نفوسهم ، ولا يشعرون بنقص في أنفسهم ، ولا يكونون « مواقف » غير اجتماعية ، كما لا يحتمل أن يصاب الطلاب « النباهون » بالغرور ، وهو ما يذهب اليه بعض المربين ، ولا ينظرون إلى اترابهم الآخرين نظرة ازدراء واحتقار ، ولا يذبتون في نفوسهم مواقف غير اجتماعية . فالمدرسون ومديرو المدارس والمفتشون يناصرون التصنيف المتجانس إلى درجة كبيرة .

ولقد أراد كل من الاستاذ تورنى A.H. Turney والاستاذ هايد M.F. Hyde ان يعرفا وجهة نظر الطلاب انفسهم في التصنيف المتجانس ، فوجدوا أن أكثرية الطلاب يحسبون عملية التصنيف المتجانس أحسن وسيلة تربوية تضمن لهم تقدماً مطرداً . فحينما ينضمون إلى اتراب لهم يتساوون أو يتقاربون معهم في القابليات - تصبح الدراسة شيئاً حبيباً إلى نفوسهم . وأراد الاستاذ سوفين W.H. Sauvain أن يعرف وجهة نظر اولياء الطلاب والطالبات في تصنيف أبنائهم وبناتهم تصنيفاً متجانساً ، فوجد أن أكثرهم يجهلون هذه القضية . غير أن أولياء الطلاب الاذكيا يستحسنون طريقة

التصنيف المتجانس أكثر مما يفعل أولياء الطلاب الخاملين . كما وجد أن بعض أولياء الطلاب يتدخلون في مسألة التصنيف ، إن أحسوا بها ، ويطالبون إدارة المدرسة بأن تجعل أبناءهم « النصفاء » الخاملين في شعبة « الأقوياء » النابذين . وتوصل أيضاً إلى أن نصف عدد أولياء الطلاب تقريباً يعتقدون أن أولادهم يسرهم أن يلغى التصنيف المتجانس . أما النصف الثاني فيعتقد ربهم أن أبناءهم يكونون أسعد حالاً إن أبطلت عملية التصنيف المتجانس ، ولا رأى الربع الثاني . غير أنه بالرغم من ذلك كله فلم يزل عدد من الآباء يعتقدون أن أولادهم يدرسون دراسة جيدة إذا ما صنفوا تصنيفاً متجانساً . (١)

موقفنا من التصنيف

يتضح مما أوردناه سابقاً أن التصنيف موضوع لم يزل تتجاذبه عوامل كثيرة ، ويتمخض عن صعوبات حجة ، والمربون ما زالوا فيه مختلفين ، فمن مؤيد له ، ومن ساخط عليه . والتصنيف إما أن يكون « متجانساً » أو « متبايناً » ، وهو إما أن يكون في صفوف خاصة ، أو في شعب خاصة ، أو في مدارس خاصة ، وهو إما أن يستند إلى أعمار الطلاب الزمنية - كما كانت عليه المدارس الثانوية الغربية وكما هي عليه اليوم مدارسنا ، وإما إلى ناتج ذكائهم ، أو ناتج سعيهم المدرسي ، أو إلى الدرجات . وقد رأينا أن كل طريقة في التصنيف المتجانس تستند إلى عامل واحد تجر وراءها مشاكل كثيرة . فمثلاً إذا أردنا أن نصنف طلاب الصف الأول المتوسط (السن حوالي ١٣) تصنيفاً متجانساً على أساس العمر الزمني فإن التباين في العمر العقلي سيتراوح بين ١١ سنة إلى ١٨ سنة . وإذا ما صنفناهم على أساس العمر العقلي فإن التباين في العمر الزمني سيتراوح بين

١١ سنة إلى ١٦ سنة . وإذا ما صنفناهم على أساس الناتج العقلي ، ولنفرض أنه ١٠٠ ، فإن التباين في العمر العقلي والزمن لهذا الصف سيتراوح بين ١٢ سنة إلى ١٦ سنة . وهكذا إذا ما استخدمنا مقياساً واحداً في التصنيف فستظهر أمامنا مشاكل متعددة نظراً لصعوبة تصنيف الطلاب في صفات أخرى ، حتى كأن لم نتبع مقاييس معينة في تصنيفهم .

ولهذا فلت أحسن أنواع التصنيف هو ذلك التصنيف الذي يجمع بين التصنيف المتجانس والتصنيف المتباين ، ويستخدم اختبارات الذكاء ودرجات السعى المدرسي ، وعوامل أخرى تقررها المدرسة والطلاب ، كالاهتمام الزمنية أو القدرات الخاصة وغير ذلك . وأنه لمن الخطأ مثلاً أن نصنف الطلاب في درس اللغة القومية على أساس ناتج الذكاء وحده . فكثير من الطلاب الأكفاء الذين يحسبون النكلم والكتابة والقراءة بها سيصنيفهم ملل وكلل إذا ما حشروا مع طلاب أذكاء دونهم مقدرة فيها . فينبغي في حالة كهذه أن يصنف الطلاب على أساس ناتج الذكاء والقابلية اللغوية . وأنه لمن الخطأ أيضاً أن نصنف الطلاب في دروس الموسيقى مثلاً على أساس ناتج الذكاء . فدراسة الموسيقى أما أن تستهدف « تقدير » الموسيقى Appreciation أو تعلمها والمهارة فيها . ويتوقف تذوقها على مزاج الفرد وخبراته السابقة ، وعلى بيئته الحقيقية به ، وغير ذلك من العوامل الأخرى . ثم إذا كان الغرض من دراسة الموسيقى هو المهارة بها ، فإن هذه المهارة تتأثر بالواقع ، وفي أدراك فائدتها ومجال تطبيقها . وهي أمور لا بد للمربي أن يأخذ بها إذا أراد أن يصنف الطلاب تصنيفاً متجانساً .

ومما فلت ينبغى مراعاة النقاط الآتية عند محاولة تصنيف الطلاب تصنيفاً متجانساً .

١ — الذكاء أو القابلية على التعلم المجرد .

٢ — بعض الصفات الارادية والانفعالية .

٣ — مستوى المهارة المطلوبة .

٤ — آراء المدرسين كما تفصح عنها الدرجات والتقارير المدرسية .

وقد أستعملت بعض المدارس الامر بكية أساليب أخرى لحل مشكلة التصنيف المتجانس . ففتحت صفوفًا خاصة بالذكاء ، وأخرى خاصة بالضعفاء سُميها « صفوف التكيف Adjustment Classes » . وبعد أن تم عملية « التكيف » باستخدام اختبارات التشخيص يتابع الطلاب دراساتهم الاصولية وقد جعلت بعض المدارس الثانوية الحديثة الانتقال من صف إلى آخر « مرناً » غير خاضع للشكليات الكثيرة ، بل يترك أمره إلى رأى المدير والمدرسين ، وجمعت الصفوف « متحركة » .

هذا هو التصنيف من وجوه النظرية ، ومن تطبيقاته العملية في المدارس الثانوية الغربية ، وخاصة الامر بكية . فما نصيب مدرستنا الثانوية منه ؟ ليست لدينا اختبارات للذكاء حتى نستطيع أن نستفيد منها في التصنيف المتجانس ، ليست لدينا اختبارات مقننة للسعى المدرسى أو القدرات الخاصة نستخدمها للغرض نفسه ، وكل ما نملكه من المقاييس هو : أعمار الطلاب الزمنية ، ودرجاتهم المدرسية ، ورأى المدرسين فيهم . هذا كل ما نستطيع الحصول عليه والاستفادة منه في مرحلتنا التربوية الحاضرة . وعلى هذا الاساس تصنف بعض المدارس الثانوية طلابها . فرة تجعل الطلاب الذين تتقارب أعمارهم في شعبة ، والطلاب الذين تتقارب « معدلاتهم » في شعب مختلفة . وقد دلت الدراسات الكثيرة ان التصنيف المتجانس يصبح فائدته قليلة إذ لم تشايه تبدلات أساسية في المناهج أو في طرق التدريس . وهذا ما يقننا به

مديرو المدارس الذين يقومون بعملية التصنيف . فما الفائدة من التصنيف إذن
والمناهج واحدة ، والكتب المقررة واحدة ، والامتحانات المدرسية واحدة ؟
وليس الغرض من التدريس هو أن نضع مقاييس شكلية ثابتة نصنف
بها الطلاب ، وإنما الغرض هو تكييف المنهج الدراسي وطرق التدريس إلى
قابليات الطلاب المختلفة وأولاهم الخاصة حتى نضمن تقدمهم المطرد في
حياتهم المدرسية . فقد يصنف أحد المدرسين طلابه تصنيفاً « متجانساً » في
درس من الدروس على أساس الذكاء وحده ، وقد يصنفهم تصنيفاً « متبايناً »
في موضوع آخر . كل ذلك حتى يجد الطالب نفسه في المحل الذي يليق به
دائماً ، ويستفيد منه أعظم فائدة .

الاذكياء والاغبياء

يستفيد الطالب المتوسط في الذكاء من المدرسة أكثر مما يستفيد الطلاب
الاذكياء والاغبياء ، إذ أن المناهج الدراسية وطرق التدريس قد وضعت كلها
كما تلائم « مستواه » لا مستوى غيره . من أجل هذا صار الطلاب الذين
يرتفعون عن هذا المستوى ، وهم الاذكياء ، والذين ينحطون دونه ، وهم
الاغبياء ، مشكلة من المشاكل التربوية الخاصة التي تحتاج إلى عناية كبيرة .

١ — الطالب الذكي : وكما أن الطالب الغبي الخامل مشكلة تربوية ،

فكذلك الطالب الذكي النابه . فالطلاب الاذكياء يمتازون عن غيرهم بطول مدة
انتباههم Long Attention Span ، وبقدرتهم على التحليل والتركيب ،
وبيقظتهم الفكرية ويتوقد أذهانهم ، وبجهم للاستطلاع وقابلياتهم على الابتكار
والإبداع ، وبقدرتهم على أن ينزوا الأمور بأنفسهم ، وبشفغهم بالقراءة
والدرس . وتؤدي هذه القابليات المختلفة إلى تكوين أولاع كثيرة ، وإلى

إدراك سريع للعلاقات التي ترتبط بها الأشياء . ولا شك في أن من واجبات المدرسة الثانوية هو العناية بهذه القابليات ، وصقلها ، وافساح المجال في تنميتها . فعليها أن « تتحدى » هذه القوى الجائشة ، وأن تهيب من الفرص التعليمية ما يستطيع الطلاب بها أن يكتسبوا لأنفسهم مفهومات أجماعية ، ويشعروا بالمسؤولية ، ويتحملوا التبعات ^(١) ، وذلك بتقديم منهج دراسي « ثري » بالخبرات يتعهد هذه القابليات ويصقلها ويجعلها أكثر اتقاداً . ولما كان هؤلاء الطلاب يستطيعون أن يتقدموا سريعاً في سلم الدراسة ، ولما كانوا يمتازون بقابلياتهم على التذكر فينبغي أن « تعطى » لهم دروس اضافية من غير إرهاق ، و « ينتقلوا » من صف إلى آخر من غير تأخير ، ويتحرروا من التمارين والاعمال الرتيبة التي تسترق أوقاتهم من غير نفع ومن دون جدوى . ولقد دلت الدراسات التي قام بها المربون الامر بكون على أن الطالب الذكي يستطيع أن يدرس موضوعاً أو موضوعين زيادة على مقرر السنة الدراسية ، وينجح دون أن يؤثر ذلك في درجة سميه ، أو يتنقص من درجته . وقد وجدوا أيضاً أن الطالب الخامل يستطيع أن يتقدم في دراسته إذا ما قل حمله المدرسي .

ولقد أشار بعض المربين إلى أن تقدم الطالب الذكي في سلم الدراسة الثانوية تقدماً سريعاً يجتاز به أقرانه سيوصله إلى الدراسة العالية في سن غير سنه الطبيعية وقد يلحق به بعض الضرر . إلا أن A.A. Douglass يرى في هذا الدخول المبكر انتفاعاً له من وجوه كثيرة . وهو يحبه ويستحسنه ^(٢) .

(1) Mursell, J., Psychology of secondary school subjects, P. 335 .

(2) Douglass, A.A., Modern secondary Education, P. 657,

٢ — الطالب الغبي : يظهر الطالب الغبي في الصف قبل غيره من الطلاب ،

فلا يستطيع أن يخفى نفسه ، أو يلبس لبوس غيره . أما الطالب الذكي فقد يتوارى عن نظر المدرس مدة من الزمن ، ثم لا يلبث أن يظهر ويتميزه بعد ذلك . ويتصف الطلاب الخاملون بقصر مدة الانتباه ومعنى ذلك أنهم لا يستطيعون أن يواظبوا على عمل يتطلب انتباهاً مستمراً ، وليس لهم شغف بالدراسة والقراءة ، وليست لديهم أصالة في التفكير ، ولا يدركون العلاقات بين الأشياء جيداً ، ولا يستفيدون كثيراً من تطبيق المبادئ ، والقواعد والآراء الجديدة التي قد تعلموها . وإن سرعة تعلمهم بطيئة ، مما يضطرنا إلى الاكثار من المراجعة والتكرار في أوضاع محسوسة ، حتى ترسخ المعلومات في أذهانهم ، وينتفعون بها كل الانتفاع . وعلينا أن نحفظ بقسم منهم في مرحلة الدراسة المتوسطة ونشجعهم على الدراسة ، ونكشف « صعوباتهم » قبل أن يطوح بهم عامل الإقصاء العقلي .

مجمع الصف

ماذا ينبغي أن يكون عليه حجم الصف ؟ يتفق أكثر المربين اليوم على أن الصفوف الصغيرة التي يتراوح عدد الطلاب فيها بين ٢٥ إلى ٣٠ طالباً أصلح من غيرها للتدريس ، وذلك للأسباب الآتية :

يستطيع المدرس في الصف الصغير

- ١ — أن يساعد الطالب ويعنى به . ويشخص صعوباته
- ٢ — أن يعرف مزاجه وطباعه وقابلياته وانفعالاته معرفة جيدة .
- ٣ — أن يعرف أخلاقه بتماسه المتواصل معه وصلته به .
- ٤ — هذا وإن الصف الكبير لا طاقة لأكثر المدرسين عليه . إذ يحتاج

إلى عمل متواصل وبقظة تامة .

ولقد قام بعض المربين بدراسة مشكلة حجم الصف دراسة تجريبية لتثبت من صحة دعوى بعض المدرسين ، فوجدوا :

١ — أن العناية الخاصة التي يتمتع بها كل طالب من طلاب صف صغير الحجم تجعله كثير الاعتماد على غيره أحياناً ، أما في الصف الكبير فتتمو عنده روح المبادرة Initiative والاستقلال في العمل ، فلما ان تقوى فيه فينجح ، وأما أن تضمر عنده فيفشل . وفي الصف الكبير تشتد روح التعاون بين الطلاب ، فيساعد كل واحد منهم زميله أحياناً ، مما يؤدي الى تبادل الرأي وصقل الاحكام العامة ، وإلى تكوين صفات أخرى محمودة .

٢ — وأن المدرسين يبالغون كثيراً في أهمية « الأنصال الشخصي » بالطالب حينما يكون حجم الصف صغيراً ، أن أثر هذا الاتصال لم يظهر جيداً في أكثر الصفوف الصغيرة

٣ — وأن مصاعب الصف الكبير ومتاعبه نستطيع أن نخفف من حدتها ، وذلك بتحسين الظروف المادية في داخل الصف من ائارة وتهوية صحية واسعة ، وبإدارة الصف إدارة محكمة صالحة ، واتباع طرق تدريسية جديدة تعين المدرس على أن يوظف في طلابه حب الاستطلاع والانتباه .

ولم يتوصل المربون إلى دراسة تأثير حجم الصف في نوعية التعليم دراسة موضوعية إلا بعد أن وضعت اختبارات الذكاء وشاع استعمالها عند المربين . ولقد قام الاستاذ ستيفنسون الأمريكي P; R; Stevenson بتجارب كثيرة أستغرقت عدة سنين ، واستخدم فيها طرائق جديدة في البحث ، وتوصل إلى تقرير حقائق علمية دقيقة تعد من روائع البحوث في التربية والتعليم . ولم تظهر

هذه الدراسات أفضلية الصفوف الكبيرة ، وانها أكثر ملائمة للتدريس من غيرها ، ولكنها أظهرت :

أولاً — أن نتائج الصفوف الكبيرة في الوقت الحاضر حيث يهيمن المدرس على الصف ، وحيث يقوم التدريس على الكتب المقررة ، وحيث تكون العناية بالتسميع كبيرة تساوى تقريباً نتائج الصفوف الصغيرة .

ثانياً — أن النتائج كلها تستند إلى قياس نتائج التدريس في المهارات والمعلومات وحدها ، أما الأشياء الأخرى التي يتعلمها الطالب في المدرسة فلم تمن بها .

ثالثاً — أن طرق التدريس ، سواء ما استعمل منها في الصفوف الكبيرة أم الصغيرة ، فهي تتوقف كلها على المدرس والمادة والطلاب . إن دراسة تأثير حجم الصف على سير التدريس والنتائج المترتبة على ذلك قد تمت في ضوء الأوضاع المدرسية التقليدية . ورب سائل يقول : ما الذي يحدث لو أن الظروف قد تبدلت ، كما هو الحال في بعض المدارس الثانوية الحديثة ، فيتحرر الطالب من سيطرة المدرس ، ويتغير نظام الصفوف ، وتصبح الدروس « مشاريع » فردية واجتماعية ، ويصبح المدرس مرشداً لا سيدياً ؟ لا شك في أن حجم الصف في أحوال تربوية كهذه لا يصبح مشكلة ، وإنما يتخذ لها معنى آخر ، وصورة أخرى . ثم ما الذي يحدث لو أن نتائج التعليم لا تقاس بالمعلومات والمهارات التي توصل وتكون وحسب وإنما بالمواقف التي تنمي وبالمثل التي تربي ؟

وتعد دراسة إيرل هدلسون Earl Hudleson الأستاذ بجامعة ولاية منيسوتا الأمريكية لمشكلة حجم الصف أحدث دراسة إلا أنها ليست في

مستوى الدراسة الثانوية ، وإنما فى مستوى الدراسة العالية (١) . ولقد جمعت دراسته بين الناحية التجريبية والناحية النظرية . وتتلخص النتائج التى توصل إليها فيما يأتى :-

- ١ — يبدو أن حجم الصف عامل ثانوى فى الكفاءة التربوية .
- ٢ — ومع هذا فأننا لا نعرف جميع العوامل التى تؤثر فيه .
- ٣ — كما ليس بمقدورنا أن نعرف أن التدريس فى صف صغير الحجم يؤدى حتماً إلى نتائج مفيدة .
- ٤ — أن تباين الصفوف فى حجمها قد جعل التشابه فى طرق التدريس لا يجدى نفعا عظيماً .
- ٥ — لا نحتاج إلى إتباع طرق جديدة فى تدريس الصفوف الكبيرة ، غير أنه من المحتمل جداً أن تكون طرق التدريس المتبعة فى الصفوف الصغيرة ليست مرضية فى الوقت الحاضر بحيث لو أننا قد سعيينا فى تحسينها لضررت نتائج الدراسات التجريبية جميعاً عرض الحائط ، ولبرهنت على أن الصفوف الصغيرة هى فى الحقيقة أكثر كفاءة من غيرها ، وأعظم فائدة للتدريس من سواها .

* * *

إن النقطة التى بحثناها وجعلناها أساساً لاختلاف الدراسات التجريبية ، وأوليناها عناية خاصة هى تلك التى تتعلق بـ نتائج التعليم المباشرة فقط ، ولم نأخذ غير هذا العامل (المعلومات والمهارات) بنظر الاعتبار عند مقارنة

(1) Hubleson, Earl, Class size of The College Level, University of Minnesota Press, 1928.

ويحتوى هذا الكتاب على خلاصة وتحليل لجميع الدراسات التى سبقته .

الصفوف الكبيرة بالصغيرة . أما إذا أردنا أن ندخل - عند المقارنة - أشياء أخرى : كالكلفة ، وسرعة انتقال الطلاب من صف إلى صف ، ومدى مشاركة الطلاب في الدرس ، والجهود التي يبذلها المدرس في الاعمال الرتيبة داخل الصف وخارجه ، وأجراء الامتحانات ، وكتابة التقارير وغير ذلك من الامور الادارية والتربوية فان المفاضلة بينهما تتخذ وجهة أخرى لا تخفى على القارىء . ولا شك في أن الصف الكبير أحسن من الصف الصغير حينما تكون الكلفة وحدة القياس . إلا أننا لا ننظر إلى التربية دائماً في هذه الحدود الضيقة وبهذا المنظار المادى ، وإنما ننظر اليها في حدود أوسع . ولذلك لا نستطيع أن نتخذ الكلفة أساساً صالحاً للمقارنة والمفاضلة .

مصادر البحث الرئيسة

- 1 — Burton; W.H., Introduction to Education, New York, 1934
- 2 — Brooks, F.D. Adolescence Psychology,
- 3 — Douglass, A.A., Modern Secondary Education.
- 4 — Douglass, Harl H., Modern Methods in High School Teaching
- 5 — Hudleson, Earl, Class Size of The College Level, 1928
- 6 — John, C.W. ST., Educational Achievement in Relation to Intellegence, HoWard Studies in Education, No. 15, 1930
- 7 — Kelly, T.L., Interpretaion of Educational Measurement
- 8 — Mursell, James, PsYchologY of SecondarY School Teaching
- 9 — Raup, R.B., National SocietY for the StudY of Education, Thirty First Yearbook, 1936, Part, I.

تنظيم الدراسة الثانوية

التربية - كما هي - عملية مستمرة مترابطة لا تعرف - في الأعم الأغلب - مرحلة ابتدائية مستقلة ، تنفرع منها مرحلة ثانوية منفصلة ، وأخرى عالية مختلفة . هذا هو الأصل في التربية من حيث هي عملية نمو واحدة مستمرة تتشابه مراحلها وتتداخل عواملها ، وتتصل أوائلها بأواخرها إتصالاً متدرجاً ومتلازماً . ومتى ما تدرج « نظام التعليم » هذا التدرج ، واتصل هذا الاتصال ، وكان « الانتقال » من مرحلة إلى أخرى سهلاً وطبيعياً صار هذا النظام « مثالياً » وأصبح التعليم الثانوي جزءاً معلوماً منه ولكنه مجهول فيه ، وتطور عن دراسة ابتدائية تطوراً تدريجياً ، واتصل بدراسة عالية إتصالاً طبيعياً .

غير أن التعليم الجمعي ومقتضياته ، والوضع الاقتصادي ومستلزماته ، والكفاءة الإدارية وشروطها - تجعل من هذه « المثالية » في التنظيم أسطورة في التعليم ، وتتطلب من المسؤولين أن يفصلوا أقسامه بعضها عن بعض ، فيفتحوا للأطفال مجموعة من المدارس الابتدائية تقع كل مدرسة منها على مقربة منهم ، يتلقون فيها مبادئ القراءة والكتابة والحساب على معلمين كثيرين يستطيع كل واحد منهم أن يدرس جميع هذه الدروس أو أكثرها ، ويفتحوا للمراهقين مدارس ثانوية أقل عدداً من المدارس الابتدائية وقد تكون أكثر بعداً منها ، يتلقون فيها قدرًا معيناً ومشتبكاً من « الثقافة العامة » إن كانوا

في مرحلة الدراسة « المتوسطة » وقدراً متنوعاً من الدراسة « الاختصاصية » ان كانوا في مرحلة الدراسة « الاعدادية » ، على مدرسين قد « اختص » كل واحد منهم بتدريس « موضوع » من المواضيع أو فرع من الفروع . ويصبح منهج الدراسة في الحالة الاولى « عاماً » وفي الحالة الثانية « متنوعاً » .

فاذا ما أدركنا أن مستلزمات التنظيم Organisation والادارة Administration تتطلب من المسؤولين تقسيم الدراسة إلى مرحلتين أو أكثر ، ففي أية نقطة ينبغي أن يجري هذا التقسيم ؟

لو القينا نظرة عامة على « نظام التعليم » في العراق لوجدنا أن الدراسة الابتدائية تقسم إلى مرحلتين متداخلتين مستمرتين : مرحلة أولية طولها اربع سنوات ، ومرحلة ابتدائية طولها سنتان ، تنتهي في أواخر دور الطفولة أي حوالي الثالثة عشرة من العمر أو بعدها بقليل . ويرى أكثر المربين أن هذا التقسيم ، وهذه المدة من التعليم الابتدائي تستند إلى أسس نفسية وتربوية مقبولة ، وتصبح وظيفة المدرسة الابتدائية تربية دور الطفولة .

وتقسم الدراسة الثانوية إلى مرحلتين متعاقبتين أيضاً : مرحلة « متوسطة » وطولها ثلاث سنوات بعد ان كانت سنتين ، ومرحلة « إعدادية » طولها سنتان فقط . وتبدأ المرحلة الاولى في أوائل دور المراهقة (سن البلوغ) وتنتهي المرحلة الثانية في أواسط دور المراهقة أو بعد ذلك بقليل . ولا يستند هذا التقسيم إلى أصول نفسية أو تربوية مقررّة ، وانما قد تم بعد أن امتدت الدراسة الثانوية في العراق سنة أخرى فصارت خمسة (١) ، وهذا ما يدعونا الى تحليله وانتقاده واقتراح خطة جديدة لاصلاحه في ضوء التيارات التربوية الحديثة .

ويشاهد العالم اليوم تبدلات أساسية في نظم التعليم الثانوي . فما من

ثورة اجتماعية أو سياسية أو عسكرية إلا وترك أثرها في تنظيم المدرسة الثانوية ومناهجها وإدارتها وأهدافها وطرائق تدريسها . ويقترح « المختصون » في شؤون التعليم الثانوى وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية ، حيث تجري أعظم التبدلات والتجارب التربوية في جميع مستويات التعليم ، - أن يساير التعليم الثانوى دور المراهقة ، فيبدأ في الثالثة أو الرابعة عشرة من العمر وينتهى في التاسعة عشرة منه ، وان يستهدف دراسة مشاكل المراهقين ، ويسد حاجاتهم ، وينمي قابلياتهم ، ويستجيب إلى اولاعهم ، واقترحوا من أجل هذا خطة تنظيمية جديدة وجدت طريقها إلى كثير من الولايات الامريكية ولاقت فيها قبولا حسنا . وتقضى هذه « الخطة الجديدة » أن تكون مدة الدراسة الابتدائية ست سنوات ، ومثلها الدراسة الثانوية ، على أن تقسم الاخيرة إلى مرحلتين متساويتين ، طول كل مرحلة منها ثلاث سنوات . وتعرف هذه الخطة - كما مر بنا في غير محل من هذا الكتاب (١) - بخطة : ٦ + ٣ + ٣ .

ونقترح « تنظيم » الدراسة الثانوية وفق هذه الخطة وذلك للأسباب الآتية :

اولا - إن تلاميذ المدارس الابتدائية لم يتم نضجهم الفسلجى بعد ، وإنما يمرون ، في الاعم الاغلب ، في مراحل من النمو متدرجة ومستمرة طوال مرحلة التعليم الابتدائى ، بينما تم نضج طلاب المدارس الاعـدادية عادة الذين قد بلغوا أواخر دور المراهقة . أما طلاب المدارس المتوسطة فيؤلفون حلقة اتصال بين اطفال المدارس الابتدائية الذين يواصلون نموهم الفسلجى وفتيان المدارس الاعدادية ، ويمرون في مرحلة « انتقالية » . وعليه تصبح الدراسة الابتدائية تربية دور الطفولة ، والدراسة المتوسطة تربية دور البلوغ ،

والدراسة الاعدادية تربية أواخر دور المراهقة .

ثانياً — تظهر الفروق الفردية في جميع مراحل الدراسة ، غير أنها تزداد وتتجلى كلما واصل الطلاب دراساتهم . ومع أنه لا توجد مرحلة تعليمية معينة تستلزم عناية خاصة بالطلاب إلا أنه من المستحسن جداً أن تبدأ العناية في الصف الثالث المتوسط أو الاول الاعدادي ، وتصبح الدراسة المتوسطة — عادة — دراسة ثقافية عامة والاعدادية دراسة اختصاصية .

ثالثاً — وينبغي قبل أن يختار الطالب فرعاً من الفروع و « يختص » به أن نهيء له فرصاً تعليمية متنوعة يستطيع أن يكتشف فيها ويعرف بها قابلياته ومواهبه وإدراكه . ومن أجل هذا يصبح « التشخيص » « والارشاد » في مرحلة دراسية معينة وظيفتين مهمتين من وظائف هذه الحقبة الدراسية . ولعل الدراسة المتوسطة هي التي تستطيع القيام بهذه الوظائف التربوية أحسن قيام .

رابعاً — ويظهر تأثير عادل « الاقصاء النفسي » عادة في أواخر مرحلة الدراسة الابتدائية ، وفي أوائل مرحلة الدراسة المتوسطة . ولا يخفى أن الأطفال وهم في هذه السن ، لم يتسنى لهم الحصول إلا على معلومات أولية في القراءة والكتابة والحساب ، ولم يتزودوا إلا بقدر بسيط جداً من المفاهيم العامة وانماثل والمواقف التي تؤهلهم الدخول في « معترك الحياة » ولا تعينهم كثيراً على إدراك واجبات « المواطنة » وحقوقها . وعليه فن أولى واجبات المربي أن يصعد عادية عامل « الاقصاء » ويسهل على الطلاب الاسوياء مواصلة دراساتهم المتوسطة حتى يأخذ مفعول « قانون العوائد المتناقضة » في الاستجلاء ، وعندئذ تصبح المدرسة المتوسطة ، في حدود هذا الحصر الطبيعي ، مدرسة شعبية عامة مجانية .

خامساً — إن تمديد الدراسة الثانوية في العراق سنة أخرى ، وتقسيمها

إلى مرحلتين متساويتين يرفع مستوى التعليم الثانوى فى الداخل والخارج ،
 ويعطينا عن التفكير فى « السنة التحضيرية » التى أخذت بها بعض الكليات مدة
 من الزمن ثم عدلت عنها .

وأرى أن تسمى المرحلة الاولى - ومدتها ثلاث سنوات - بالدراسة
 « المتوسطة » والمرحلة الثانية - ومدتها ثلاث سنوات أيضاً - بالدراسة
 « الاعدادية » كما هو معروف اليوم . وينبغى أن تلى الدراسة المتوسطة جميع
 أنواع الدراسات المهنية الأخرى . فلا يلتحق طالب من الطلاب مثلاً فى مدرسة
 إعدادية ، أو حرفية ، أو فنية أو غير ذلك إلا بعد إتمام الدراسة المتوسطة ،
 وأن لا يقبل طالب من الطلاب فى مدرسة عالية إلا بعد أكمل تحصيله
 الاعدادى ، سواء أأكمل دراسته هذه فى مدرسة شاملة ، كما سيأتى تفصيل
 ذلك ، أم فى مدرسة إعدادية ذات لون خاص من ألوان الاختصاص ، على أن
 يراعى شروط الاطراد فى الاختصاص المتصاعد . فيكون القبول مثلاً إلى دور
 المعلمين والمعلمات الابتدائية والريفية ، وإلى مدارس الصناعة والزراعة والتجارة
 والفنون البيئية - من خريجي الدراسات المتوسطة . وعلى هذا الاساس والقياس
 تصبح الدراسة المتوسطة الشعبية نقطة تحول وتبدل فى حياة الطالب المدرسية ،
 ونقطة ارتكاز وحلقة اتصال فى نظام التعليم كله .

وأرى أن تسمى الدراسة التى تلى الدراسة المتوسطة دراسة « اعدادية » ،
 لا جريباً مع التقاليد التربوية التى نحسب الدراسة الثانوية اعداداً للدراسة
 العالية ، وإنما جريباً مع المفاهيم العامة التى تنطوى عليها هذه الكلمة ، وتصبح
 وظيفة المدرسة الاعدادية فى الحقيقة اعداد الناشئين إلى مطالب الحياة المتوقعة ،
 سواء أكان هذا الاعداد يرمى الى دراسة « علمية » عالية ، أم إلى دراسات
 فنية ومهنية عالية أيضاً ، وخاصة بعد أن نالوا فيها حظاً موفوراً من الثقافة العامة .

المدرسة المتوسطة

وتصبح المدرسة المتوسطة مؤسسة اجتماعية شعبية تستهدف اعطاء الطلاب ثقافة عامة تساعد على أن يكونوا « مواطنين » منتجين ، يعرفون ما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق ، ويدركون مشاكلهم الاجتماعية إدراكاً نسبياً يتفق ومرحلة نموهم العقلي ، ويعمدون أنفسهم للمساهمة في حياة الجماعة . وتصبح وظيفتها انسجامية أولاً ، وتشخيصية توجيهية ثانياً ، وإعدادية ثالثاً ويتألف منهاجها من مجموعة من « الثوابت » على أن لا يخضع إلى منهاج المدارس الإعدادية كل الخوضوع ، وتتبع في قبول الطلاب إليها سياسة الباب المفتوح ، على أن تكون هذه السياسة مقيدة غير مطلقة ، وتوجه طلابها إلى الدراسات المهنية أو الحرفية أو العلمية ، وتشخص قابلياتهم ، وترشدتهم إلى ما فيه صلاحهم ، على أن تتصل بالدرستين الابتدائية والإعدادية اتصالاً وثيقاً ، كما تصبح عملية التربية عملية « موحدة ومستمرة » لا فيها انقطاع أو خفض أو ارتفاع ، وتؤسس في كل قضاء ، وتضمها بنىة حديثة واحدة ، تحتوى على قسم داخلي يحتضن الاذكياء من ابناء القرى والارياف .

المدرسة الإعدادية

وأنصورها مؤسسة اجتماعية . « انتقائية » ترمي إلى تزويد الطلاب بثقافة عامة واختصاصية ، تساعد كل واحد منهم على أن يكون مواطناً صالحاً من جهة ، وطالباً يعد نفسه إلى لون من ألوان الاختصاص من جهة ثانية ، وتكون وظيفتها انسجامية وتنويعية وإعدادية وانتقائية . أما منهاجها فينبغى أن يتألف من مجموعة من « الثوابت » و « المختارات » وتحفظ حداً أدنى من

الثقافة والاختصاص وتراعى حداً معيناً من الاولاع والقابليات ، وأن تـنـشـطـر
الدراسة فيها إلى ثلاثة فروع أو أقسام :

- ١ — الفرع العلمى ، ويمد الطلاب إلى دخول كلية الطب ، والكيمياء ،
والصيدلة ، وقسم العلوم فى دار المعلمين العالية ، وفى معهد المـلـكـة عـالـية .
- ٢ — الفرع الادبى ، ويمد الطلاب إلى دخول كلية الحقوق ، وقسم
الآداب فى دار المعلمين العالية ، وفى معهد المـلـكـة عـالـية أو أية مؤسسة أخرى
مشابهة .

- ٣ — الفرع الاقتصادى والتجارى ، ويمد الطلاب إلى دخول كلية
الحقوق ، والتجارة ، وقسم العلوم الاجتماعية فى دار المعلمين العالية ، أو فى
معهد الملكة عالية .

وأقترح أن تتبع المدرسة الاعدادية فى قبول الطلاب « سياسة الباب
الموصد » ، ويصبح الالتحاق بها « امتيازاً » لاصحاب المواهب والقابليات
من خريجي الدراسات المتوسطة لا « حقاً » من حقوقهم . وحيث أن هذه
المدرسة ستضم أوفر الطلاب حفظاً فى الذكاء ، وحيث أنهم سيؤلفون « الصفوة
المختارة » من الطلاب والطالبات فينبغى أن تؤسس هذه المدرسة الاعدادية فى
مركز كل لواء ، وفى مركز كل قضاء كبير ، وأن تكون « داخلية » ومجانية ،
يتوافد عليها نخبة صالحة من أبناء الاقضية والنواحي والارياف الذين قد
نجحوا فى دراساتهم المتوسطة نجاحاً باهراً . كما أقترح أن يؤدى الطالب بعد
تخرجه من المدرسة الاعدادية خدمة عسكرية طولها سنة واحدة ، وتكون
شرطاً من شروط القبول إلى المدارس العالية .

تنظيم الدراساتين

ينبغي أن نراعى الأمور الآتية فى تنظيم الدراستين المتوسطة والاعدادية :

اولا — لو نظرنا إلى مناهج الدراستين المتوسطة والاعدادية اليوم لوجدنا أن « مفرداتها » العلمية ، قد رتبت نوعاً ما فى سياق منطقي ثابت ، وعلى المدرس أن يراعى فى تدريسها شيئين : مسححة الروح الاكاديمية العلمية « النظرية » ، ومسححة السياق المنطقي . ونحن وإن كنا لا نستبعد تنظيم مفردات المناهج الدراسية فى سياقات منطقية ولا نستذكر ذلك ، إلا اننا ننكر أن يكون السياق المنطقي آخر مرحلة من مراحل التنظيم ، أو انه أحسن سياق . وكل محاولة فى تجديد المناهج وتنظيمها لا بد وان تقوم على معيارين وهما :

(أ) مطالب طريقة التعلم النفسية ، كما يقرها نمو الطلاب العقلي وكما تقررها خبراتهم المكتسبة و (ب) ومستلزمات الحياة التى سيشارك الطالب فى فعاليتها . وليس ذلك معناه أن المواضيع ستتحلل من ارتباطاتها المنطقية كل التحلل ، وإنما معناه أن يدرس كل درس فى ضوء المعيارين السابقين أيضاً . فقد نضطر تارة إلى اجراء تبدلات أساسية فى مفردات درس من الدروس وفى طريقة تدريسها ، وقد نضطر تارة أخرى إلى تنظيم مفردات كل درس على أسس منطقية . ولعل تنظيم الدراسة المتوسطة يدعونا فى كثير من الاحيان إلى الاهتمام بتلك الفعاليات المشتركة التى يشعر الفرد بحاجة ماسة اليها ، وإلى تنظيمها على سناد من الحاجة والمنفعة لا على أساس من التسلسل المنطقي . اما الدراسة الاعدادية فيتطلب « الاختصاص » فى فرع من فروعها تنظيم الدروس وطرائق التدريس فى سياقات منطقية ، وفى دراسة بعض المواضيع دراسة « مركزة »

ثانياً — ويتصل بالمعيارين السابقين معيار القيم العاجلة والآجلة . ولا يخفى أن مدارسنا الثانوية تؤكد اليوم في مناهجها وامتحاناتها وطرائق تدريسيها على القيم الآجلة . ولما كان عامل « الاقصاء » يدفع بكثير من الطلاب إلى ترك المدرسة الثانوية ، بمراحلتيها المتوسطة والاعدادية ، وحيث ان عددهم قد أخذ يتناقص سنة بعد سنة ، فينبغى أن تكون عنايتنا بالقيم العاجلة لا تقل عن عنايتنا بالقيم الآجلة ، إن لم تبرزها ، والا أضعنا على بعض الطلاب جهودهم وأوقاتهم .

وقد يقول قائل : إن طلاب المدارس المتوسطة يدرسون اليوم عدداً من الدروس التي يكاد يكون نفعها قليلاً . غير أن فائدتها زداد وأهميتها تتعاظم إذا ما واصلوا دراستها لبضع سنين . فان كان الامر كذلك فينبغى أن نحسن تنظيمها بحيث يتصاعد نفعها سنة بعد أخرى ، وتتصل مفرداتها اتصالاً منطقياً . ومن هذه الدروس مبادئ العلوم ، والرياضيات العامة .

وتسير مدرستنا الثانوية على نمط قديم في مناهجها وامتحاناتها وطرائق تدريسيها . فالدروس محدودة ، والمواضيع كثيرة ، والامتحانات شاقة ، والرسوب عظيم . ففي الامتحانات النهائية يكون الطالب مسؤولاً عن جميع مفردات الدروس (المواضيع) التي قد تعلمها طوال العام الدراسي . وفي الامتحانات العامة يطلب من الطلاب ان يحيطوا علماً بجميع مواضيع الدراسة المتوسطة إن كانوا في الصف الثالث المتوسط ، وفي جميع مواضيع الدراسة الاعدادية إن كانوا في الصف الخامس . وهذا كما لا يخفى امر شاق يتطلب جهوداً كبيرة من الطلاب والطالبات والمدرسين والمدرسات لا تتناسب في كثير من الاحيان والوقت المخصص .

ولو قابلنا مدرستنا الثانوية بالمدرسة الثانوية الامر بمكة مثلاً

لوجدنا أن الثانية تسير على نظام يختلف عن نظامنا ، فمنهجها يتكون من « وحدات » Unit courses وتعرف الوحدات عادة في حدود الزمن المعروف عليها لا في حدود السعي الحاصل منها . وهذه إما أن يدرسها الطالب لمدة سنة دراسية كاملة ويؤدي امتحاناً فيها ، أو أن يدرسها لمدة نصف سنة دراسية ويؤدي امتحاناً فيها . وتكون « الوحدات » عادة متداخلة ومرتبطة بعضها مع بعض . وتطلب بعض المدارس من طلابها - كشرط أساسي من شروط النجاح أو التخرج - امتحاناً شاملاً . كل ذلك في سبيل معرفة مقدار استفادة الطالب منها ، ودرجة ارتباطها في ذهنه من حيث هي مجموعة عامة منظمة لا مواضيع متفرقة .

إن أية حركة تربوية ترى في المستقبل إلى تنظيم الدراسة المتوسطة يجب أن تبتعد ولو قليلاً عن تقاليد المدرسة الثانوية القديمة ، وتقترب من مطالب المدرسة الحديثة . فالمنهج التقليدي يجب أن يتغير ، وأن يتألف من « وحدات » Unit دراسية تستغرق نصف سنة أو أقل يمتحن بعدها الطالب فإن نجح أخذ « وحدات » أخرى في النصف الثاني من السنة الدراسية وأصبح مسؤولاً عنها لا عن غيرها . وبذلك تنقسم السنة الدراسية إلى قسمين ، كل قسم مستقل عن الآخر . ولا بد « الدروس » أن تنجزاً إلى « وحدات » مترابطة متدرجة ، فيتنوع المنهج ، ويشعر الطالب بالتقدم ، ويزداد عدد الوحدات مما يؤدي كل هذا إلى تنوع الدروس ، فيسهل الاختبار ، ويقل الرسوب ، وتصبح الدراسة غير مرهقة ، ويتقدم الطالب الذكي في سلم الدراسة الثانوية سريعاً ، ويسير الطالب السوى سيراً يتفق ومستواه العقلي .

ونحن حينما نطالب بالكشف عن اتباع السياسة التقليدية ، وتنظيم المدرسة الثانوية على أساس كهذا ، فلا نريد أن يزداد عدد الوحدات بحيث

تصبح غير مترابطة ولا متداخلة، بل نريدها أن تكون متصلة بعضها مع بعض كلما أمكن ذلك ، حتى تصبح معلومات الطالب مستقرة - كما قلنا - ضمن منظومة علمية منطقية تتصل نتائجها بمقدماتها ، وترتبط أواخرها باوائها ، وتظهر فأندتها بالانتفاع منها . ولا نريدها أن تكون متفرقة بحيث يتعذر على الطالب إدراك العلاقات بينها ، والمبادئ العامة التي تنتظم فيها . ويتطلب ذلك إجراء امتحانات شاملة لمنظومة علمية متجانسة بين حين وآخر .

تنوع الدراسة الاعدادية

يعتقد المربون الانكليز أن المدارس الثانوية ينبغي أن تواصل الطلاب بفعاليات متنوعة تتناسب هي وقابلياتهم واولاعهم ومراحل نموهم ، وأن تختلف هذه المدارس بعضها عن بعض في وظائفها ومناهجها وطرائق تدريسها مثلما يختلف الطلاب في الميول والقابليات . ونقول ينبغي ان تتنوع هذه المدارس مثلما تتنوع حاجات المجتمع ومطالبه ومرحلة تطوره ، ومثلما تتنوع وظائف المواطنين من منتجين مستهلكين .

وقد اطلقنا على جميع الدراسات التي تلى الدراسة المتوسطة ، ومدتها ثلاث سنوات ، بالدراسات الاعدادية وجعلنا « المدرسة الاعدادية » العلمية النظرية جزءاً من هذه المدارس اما المدارس الاخرى التي تلى الدراسة المتوسطة ، والتي ينبغي أن توازي الدراسة الاعدادية فتتكون من عدة مدارس وهي : المدارس المهنية ، من فنية وصناعية وزراعية ، ومدارس اعداد المعلمين والمعلمات ، من ابتدائية وريفية ، ومدارس الفنون البيتية . ونفترض أن تكون هذه المدارس عامة ومجانية وداخلية .

وأرى أن تجري هذه الدراسات المختلفة اما في مدرسة اعدادية « شاملة » واحدة تضم جميع الفروع ، كما تفعل بعض الولايات الامريكية والمقاطعات

الانكليزية ، واما في مدارس إعدادية متنوعة ، تغني كل مدرسة منها بمهنة من المهن ، أو بحرفة من الحرف ، إلا دور المعلمين والمعلمات حيث أن لهذه المدارس وظائف خاصة ، وطبيعة خاصة .

واقترح الاكثار من مدارس الفنون البيئية ، وتأسيس مدرسة داخلية واحدة على الاقل في مركز كل لواء ، واعداد معلمات لهذا الغرض في معهد الملكة عالية ، كما اقترح الاقلال من المدارس الاعدادية « العلمية النظرية » للبنات ، واقتصار هذه الدراسة النظرية على الصفوة المختارة من الطالبات الموهوبات ، على أن تستطيع المتخربات من مدارس الفنون البيئية الاعدادية مواصلة دراساتهم في معهد نسوى أو مختلط عال ، كما تستطيع خريجات الاعداديات النظرية مواصلة دراساتهم في السكيات الأخرى . واقترح أن يقتصر الدخول إلى كلية الهندسة على خريجي الاعداديات الصناعية فقط ، وان يكون لخريجي دور المعلمين والمعلمات حرية اختيار : التدريس في المدارس الابتدائية أو الالتحاق في دار المعلمين العالية .

وإن من القضايا المهمة التي تشغل بال المربين هي : أينبغي أن يجري التعليم الاعدادي في مدارس أعدادية « شاملة » بحيث ترتبط جميع الفروع في منظومة تعليمية وإدارية واحدة ، أم ينبغي أن يتم في مدارس أعدادية متنوعة ومتعددة ؟

واستطاعت الولايات المتحدة الامريكية - كما مر بنا ذلك - أن تؤسس نوعين من هذه المدارس ، فنشأت في المدن الكبيرة مدارس أعدادية تجارية ، وصناعية ، ومهنية ، وفنون بيئية ، أختصت كل وحدة بنوع خاص من التعليم الفني والمهني وغير ذلك ، كما نشأت معها مدارس « شاملة » تضم أكثر هذه الدراسات المتنوعة بنائة واحدة . وللمدارس المتنوعة والشاملة محاسن ومساوى .

فن محاسن الاولى سهولة توجيه كل فعالية من فعالياتها توجيهاً مهنيّاً معيماً .
وتصنيف الطلاب تصنيفاً جيداً ، وتوافق فعالياتها توافقاً كلياً ، والاستفادة
من مرافقها فائدة تامة ، وتنمية أوضاع الطلاب المهنية تنمية حسنة . ومن
مساوئها تأكيدها المتواصل على لون خاص من ألوان التعليم ، إذ أن هذا
التأكيّد قد يؤدى إلى تفاقم خطر الاختصاص الضيق ، ويجعل وظيفة المدرسة
مقصورة فى ناحية معينة ، وتقل مرونة المناهج بتقليل عدد المختارات والدروس
ال إضافية العامة ، ويعود من الصعب أن ينتقل الطالب إلى مدرسة أخرى إذا ما
وجد أن هذه المدرسة لم تعد تنفعه ، أو أنها ليست ملائمة لحاجاته وقابلياته
وإلّا .

التعليم المهني : إن المشكّة الحقيقية التى تنطوى عليها علاقة التعليم المهني
الاعدادى بأنواع التعليم الأخرى تتمثل (أ) بمقدار التعليم المهني الذى نريد أن
نعد الطلاب اليه و (ب) بمرحلة الانتقال من الاختصاص العام إلى الاختصاص
الضيق .

وينبغى أن يتصل التعليم المهني ، إذا ما أريد به أن يكون نافعا حقاً ،
بعالم الحرف والصناعة إتصلاً تاماً وعلى أسس عملية - هذا العالم الذى لم يخلق
التعليم المهني إلّا له . ومعنى ذلك ينبغى أن يكون عملياً لا نظرياً ، وحقيقياً لا
صورياً ، أى أن يستخدم من الآلات والمكان والمسايل ما هو مستعمل فى
الحرف والصناعة نفسها ، وأن يصل فى كل فعالية إلى مستوى راق من الكفاءة
الفنية . وينبغى أن يتمهده مدرسون ثقات ، لهم من الخبرة الفنية فى حرفهم
ما تؤهلهم لأن يقوموا بتدريب الطلاب تدريباً عملياً حقيقياً ، كما يقول
الاستاذ أنسكلز .

تنظيم الفعاليات اللاصفية

أعتادت المدارس الثانوية - فيما أعتادت عليه من أساليب مغلوطه - أن تمايز بين الفعاليات المنهجية والفعاليات اللاصفية ، ونحسب الاولى هدفاً مقصوداً مفيداً ، والثانية شيئاً عارضاً تافهاً . إن هذا التمايز والافتصال بين هاتين العمليتين التربويتين المتلازمتين ، لا مبرر له ، ولا يقوم على أسس تربوية سليمة . فينبغى أن تنال كل الفعاليات المدرسية نصيبها من العناية والرعاية . فلا تقدم فعالية على أخرى ، ما دامت كل واحدة منها تقوم بقسط من التوجيه والارشاد .

ولا شك في أننا حينما نحسن تنظيم الفعاليات اللاصفية ، ونوجهها توجيهاً حسناً ، فإن أهميتها التربوية لا تقل عن أهمية أية فعالية أخرى يحتضنها منهج الدراسة الثانوية . فالألعاب الرياضية مثلاً ، والسباقات المدرسية ، والجمعيات العلمية والأدبية ، والحفلات المدرسية والمسابقات الخطائية ، والجمعيات التمثيلية والسفرات والرحلات وجميع التبرعات تستطيع كلها - إذا ما أحكم تنظيمها - أن تؤدي نصيبها في تحقيق الكفاءات الاجتماعية والوطنية والقومية والفردية وحتى المهنية . وعليه فلا بد من دمج الفعاليات الشكلية وغير الشكلية كافة في منظومة تعليمية منسجمة تتعاون كلها على تسهيل تحقيق وظيفة التربية الانسجامية . وتنطوي الفعاليات اللاصفية على احتمالات تربوية عظيمة يعجز المنهج الدراسي عن اخراجها وتقديمها الى الطلاب ، وأهمها :

- ١ - تنشأ أكثر الفعاليات اللاصفية من حركة تلقائية ومن أولاع ذاتية ولا نريد من المدرسة أن تبعثها ، وإنما نريد أن نستفيد منها وننتفع بها فقط .
- ٢ - ومن خصائص الفعاليات اللاصفية الأساسية صفتها الاجتماعية ،

حيث يتربى الفرد تربية تعاونية بالمشاركة الفعلية في حياة المجتمع المدرسى .
وهي صفة قل أن تدرکها مناهج الدراسة الشكلية .

٣ — وتصبح الفعاليات اللاصفية أول خطوة من خطوات إعداد الفرد للاستفادة من أوقات فراغه بشكل منظم .

٤ — وتصبح الفعاليات اللاصفية كمادلت التجارب عاملاً قوياً في توحيد الطلاب وشد أزرها بعضهم البعض إن كانت تستند الى الاولاع العامة المشتركة ، وفي العيش ضمن مجموعة من متعاونة ومتحابة من الطلاب لا يتسرب التباغض أو الوهن الى صفوفها .

والخلاصة ينبغي أن تتعاون الفعاليات المدرسية كافة ، الشكلية منها وغير الشكلية ، على بعث الحياة الاجتماعية في داخل المدرسة وتنظيمها ، وإشراك الطلاب فيها للوصول الى درجة من الحياة الاجتماعية التعاونية . ويتوقف ولا شك وجود المواطنة المراقبة واستمرارها ونجاحها على وعى افرادها الاجتماعى ، وعلى درجة تعاونهم وتسامحهم . فإذا لم تقم المدرسة الثانوية بتأدية قسطها في خلق الوعى الاجتماعى بين طلابها ، وإذا لم تقم علاقات افرادها على اسس تعاونية فقد تفشل فشلاً ذريعاً في تحقيق رسالتها الاجتماعية .

ويمثل طلاب المدارس المتوسطة والاعدادية صفوة مختارة من سكان العراق ، وسيؤدون — بعد تخرجهم — واجباتهم الوطنية ، وسيؤثرون عما قريب في حياتنا الاجتماعية تأثيراً عظيماً . فإذا قصرنا في تربيتهم الاجتماعية بلينا بشر ما تبلى به أمة ناهضة ، متطلعة ، تريد أن تحيا حياة جديدة موفورة ، تتصف بالحب والتعاون ، وتقوم على المساواة ، والعدل .

معنى الاصطلاحات

A

Acceleration	إسراع
Achievement Quotient	ناتج السهمى المدرسى
Activity	فعالية
Administration	إدارة
Adolescence	مرحلة
Age	عمر
Physiological —	عمر فسلجى
Pedagogical —	عمر تربوى
Psychological —	عمر نفسى
Analogy	قياس
Appreciation	تقدير
Aptitude	قدرة
Articulation	اتصال
Association	ترابط (تنادى المعانى)
Attention Span	مدى الانتباه
Attitude	موقف

B

Behaviourism	للذهب السلوكى
Boarding	داخلية

C

Catharsis Theory	نظرية التعبير التام
Central	مركزى
Childhood	طفولة

Co-ordinated	منسق ، متناسق
Colleges	الكلية
Completion	تكملة
Consolidation	تجمع
Communication	اتصال
Continuity	اطراد
Conformity	امتثال
Correspondence Theory	نظرية التطابق
Constants	الثوابت
Correlation	ارتباط
Corrective	اصلاحي
Corporal	بدني
Concentration	تركيز
Culture	ثقافة
Curriculum	منهج
Preparatory —	منهج اعدادي
Common —	منهج مشترك
Differentiated —	منهج متنوع
Curve of Normal Distribution	منحنى التوزيع الاعتيادي

D

Delinquent	جامح
Delinquency	جوح
Discrimination	تمييز
Dual	ثنائي
Dvnamic	حركي
Equality of Educational	تساوي الفرص التربوية
Opportnnities	
Essentialism	المدرسة الاصولية
Emotion	عاطفة ، انفعال
Electives	مختارات

Efficiency	كفاءة
Social -	كفاءة اجتماعية
Scientific -	كفاءة علمية
Vocational -	كفاءة مهنية
Experience	خبرة
Experimentalism	الفلسفة التجريبية
Experimentation	تجريب
Evaluation	تقويم

F

Faculty Psychology	علم نفس للمسكات
Feeble-minded	ضعيف العقل
Feeling for the kind	الشعور بالنوع
Fluctuations	ذبذبات
Formal Discipline	الترويض العقلي
Formal Education	التربية المقصودة
Frequency	تواتر
Function	وظيفة
Adjustive -	الوظيفة التكيفية
Integrating -	الوظيفة الانسجامية
Differentiating -	الوظيفة التنويعية
Propeadeutic -	الوظيفة الاعدادية
Selective -	الوظيفة الانتقائية
Diagnostic -	الوظيفة التشخيصية
Directive -	الوظيفة التوجيهية

G

Grammar School	مدرسة ثانوية علمية
Germ	نطفة
General	عام
Generalisation	اعمام

H

Hetrogeneous	متباين
Hero Worship	عبادة الابطال
Homogeneous	متجانس
Humanities	الدراسات الانسانية
Human Nature	الطبيعة الانسانية

I

Idealised Unity	وحدة مثالية
Ideal	مثال
Identical Elements	عناصر متماثلة
Identification	تشخيص
Indoctrination	تلقين
Informal Education	التربية غير المقصودة
Infancy	دور الرضاعة
Instinct	غريزة
Herd —	غريزة القطيع
Migratory —	غريزة الترحل
Gregarious —	غريزة التجمع
Interest	ولع

L

Laisser-faire	سياسة التسليم
Laws of Learning	قوانين التعليم
Law of the Jungle	قانون الغابة ، شرع الغاب
Liberal Education	التربية الحرة
Lyces	الليسه

M

Matching	مقابلة
Modifiables	المتحورات
Motive	دافع

Monitorial System
Multiple Choice

نظام المراقبة
أختبار متعدد

N

National Ideals
National character
Nature
Natural tendencies
Need
Nurseries
Nurture

النحل القومية العليا
الخلق القومى
طبيعة
ميول طبيعية
حاجة
دور حضانة
تطبع

O

Objectivity
Ontogoney
Organisation
 Functional—
 Unitary—
Organic Evolution
Ovum

موضوعية
الكائنات الحية
تنظيم
التنظيم العملى
التنظيم الموحد
تطور عضوى
بويضة

P

Patriotism
Planning
Perennialism
Phylogoney
Prenatal
Preparatory School
Private
Progressive
Propoganda
Protozoa

وطنية
تصميم
المذهب الخلودى
تاريخ الرس
قبل الولادة
مدرسة تحضيرية
خصوصى
تجديدى ، تقدمى
دعاية
حيوان ذو حجيرة واحدة

"Public School"	مدرسة خاصة
Punishment	عقاب
Natural—	عقاب طبيعي
Artificial —	عقاب اصطناعي
Punitive	تأديبي

Q

Questioning	استجواب
-------------	---------

R

Race	رسي
Reflex	فعل منعكس
Reliability	ثبات
Reasoning	استدلال
Relative	نسبي
Reproduction	توالد

S

Selection by elimination	الانتقاء بالافضاء
— By differentiation	الانتقاء بالتنويع
Self-realisation	أدراك الذات
Sensations	أحاساسات
Sense Perception	أدراك حسي
Sensory Discrimination	تمييز حسي
Sequence	سياق
Psychological—	سياق نفسي
Logical —	سياق منطقي
Social Integration	انسجام اجتماعي
— Sensibility	حساسية اجتماعية
— Solidarity	تضامن اجتماعي
— Heritage	تراث اجتماعي
— Predestination	قدرة اجتماعية
— Self	النفس الاجتماعية

Specials	الاختصاصيات
Statie	ثابت
Subjective	عندى

T

Technical	فنى
Temparement	مزاج
Test	أختبار
Objective—	أختبار موضوعى
Standard—	أختبار مقنن
General—	أختبار عام
Diagnostic—	أختبار تشخيص
Practice—	أختبار تمرينى
Theory	نظرية

— of serial development	نظرية النمو الدورى
— of concomitant development	نظرية النمو المتلازم
— of saltatory development	نظرية النمو الوثاب
— of gradual development	نظرية النمو التدريجى
Vindictive—	نظرية الانتقام
Retributive—	نظرية القصاص
Deterrent—	نظرية المنع
Remedial—	نظرية الاصلاح
Prophylaxis—	نظرية الوقاية
Recapitulation—	النظرية التلخيصية
Utility—	نظرية المنفعة

Totalitarian	كلىة
Transfer of training	انتقال التدريب

U

Unfolding	أنكشاف
Unlearned	غير مكتسب
Utilitarian	نفعى

Validity	صحة
Value	قيمة
irect—	قيمة مباشرة
ndirect—	قيمة غير مباشرة
Certain—	قيمة يقينية
Contingent—	قيمة محتملة
Variables	المتغيرات
Variation	تفاير

ATE DUE
JAFET L.
24 MAR 2000
Commission Dept. 2

American University of Beirut



373

D87uA

General Library

