التربية المقارنة

بين الأصول النظرية والتجارب العالمية

عالم الكتب

نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى – القاهرة

تليفون : 3924626

فاكـــس : 002023939027

❖ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت – القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريد : 11518

❖ الطبعة الثانية

1426هـ - 2005 م

❖ رقم الإيداع 9903 / 2005

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N

977-232-457-1

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريـد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

التربية المقارنة

بين الأصول النظرية والتجارب العالمية

الدكتور محمد منير مرسي

عالم الكتب

بسم الله الرحمن الرحيم

« ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا

اللـــه إن اللـــه خبير بمـــا تعملون »

صدق الله العظيم

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسي البري ، وشهرته منير مرسي .
* ولد في ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع ، محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧ ، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتي بالقاهرة عام ١٩٥٢ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم ـ جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة في التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاص في التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير في التربية ١٩٦١ من كلية التربية ـ جامعة عين شمس . وحصل على درجة الفلسفة في التربية من جامعة لندن ـ إنجلترا عام ١٩٦٩ .
* عمل مدرساً بمدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في بداية حياته المهنية ، ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .
* أعير للعمل أستاذاً للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتي سابقاً في الفترة من ١٩٦٠ـ ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيراً من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية في مجلة " المجلة " ومجلة " الرسالة ، ومجلة "الثقافة " .وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحي حقي أثر كبير في ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : " مع المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكي" ، و" الشعر العربي في الأندلس " له أيضاً ، وأراجيز الملاح العربي لفاسكودي جاما أحمد بن ماجد" وهي أطروحة علمية لشوموفسكي ، والرسالة الثانية لأبي دلف من تأليف أنس خالدوف .
* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاواريز" . كما تعلم وقتها أيضاً من نجوم مرموقين يعتبرون

الآن رواداً يشار إليهم بالبنان في الميدان من أمثال " نيقولا هانز" ، و" برايان هولمز" و " إدموندكنج" ، والمؤرخ العربي المشهور عبد اللطيف الطيباوي رحمه الله ، الذي حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit .) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة في تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية في شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك في مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الانجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرساً بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية .ثم رقي إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذاً بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التي يستعين بها في تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج في توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الانجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام . وفي نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحياناً مع بعض زملائه . منهاكتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلي " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " وانثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج نيللر " والتاريخ الاجتماعي للتربية لروبرت بك . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام في البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذاً مساعداً ثم أستاذاً طيلة فترة عمله بها حتى عام ١٩٩٠ .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى

انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩٠.

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيراً من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه ، كما اشترك في مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد ـ أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة .

* شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* أشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثيرمن بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفلبين والمكسيك وماليزيا ، وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية .

* حاضر في كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتي سابقاً وبريطانيا وجامعات والاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا وألمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك والفيلبين .

* اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢. وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

مقدمة الكتاب

يتناول هذا الكتاب ميدان التربية المقارنة من حيث أصولها النظرية وتجاربها العالمية . وهو بهذا يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي في الميدان . وهو ينقسم إلى بابين رئيسيين : الباب الأول عن الأصول النظرية . وهو يتكون من أربعة فصول تتناول التربية المقارنة من حيث تعريفها وأهدافها وتطورها ومناهجها . كما يتناول العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التعليمية وأساليب تصنيفها .

أما الباب الثاني فيتعلق بالتجارب العالمية في ميدان التربية المقارنة . وهو يتكون من ثلاثة فصول . فصل منها يتناول تجارب الدول الغربية في التعليم وإعداد المعلم . وهذه الدول هي : الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي سابقا وانجلترا وفرنسا . وفصل آخر يتناول تجارب الدول العربية ، وفصل أخير يتناول تجارب الدول الأسيوية في التعليم وهذه الدول هي : اليابان والصين الشعبية والصين الوطنية (تايوان) وكوريا الشمالية وكوريا الجنوبية . وهذا الجزء من الكتاب يعتبر إضافة جديدة للمكتبة العربية .

ويهم هذا الكتاب المهتمين بالتربية بصفة عامة والتربية المقارنة بصفة خاصة من أكاديميين وعلماء وباحثين ومربين وممارسين ودارسين . وقد حرصنا كعادتنا دائما على أن نقدم أحدث ما توفر في الميدان من معارف واتجاهات وأفكار علمية مستهدفين بذلك خدمة ميدان التربية المقارنة الذي أفنينا زهرة شبابنا فيه طيلة اشتغالنا سنوات طويلة بالعمل الجامعي . كما استهدفنا أيضا خدمة جمهور المشتغلين بالتربية المقارنة والمهتمين بتطوراتها ومتابعة ما ينشر فيها .

وشعاري الذي أرفعه دائما هو قوله عز وجل : " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " . صدق الله العظيم .

مصر الجديدة : ٣٠ مارس ١٩٩٨

أ.د.محمد منير مرسي

محتويات الكتاب

- نبذه تفصيلية عن المؤلف
- مقدمة . ١

الباب الأول : الأصول النظرية

الفصل الأول : التربية المقارنة- تعريفها وأهدافها . ٥
الفصل الثاني : تطور التربية المقارنة وتطور مناهجها . ٢٤
الفصل الثالث : العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التعليمية . ٦٩
الفصل الرابع : تصنيف النظم التعليمية . ٩٣

الباب الثاني : التجارب العالمية

الفصل الخامس : تجارب الدول الغربية . ١٠٣
١- التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية . ١٠٣
٢- التعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا . ١٤٢
٣- التعليم في إنجلترا . ١٦٩
٤- التعليم في فرنسا ١٩٣
الفصل السادس : تجارب الدول العربية . ٢٠٨
الفصل السابع : تجارب الدول الآسيوية . ٢٩١
١ . التعليم في اليابان . ٢٩١
٢ . التعليم في الصين الشعبية . ٣٢٦
٣- التعليم في الصين الوطنية (تايوان) . ٣٤٩
٤ . التعليم في كوريا الشمالية . ٣٥٧
٥ . التعليم في كوريا الجنوبية . ٣٧١
- مراجع الكتاب . ٣٧٩
- كتب للمؤلف . ٣٨٥

الباب الأول

الأصول النظرية

الفصل الأول

التربية المقارنة : تعريفها وأهدافها

تمهيد :

يرجع الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد . ولذلك درج دراسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة فترة ما قبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة . وربما كان شنايدر ، المؤرخ الألماني المعروف والذي سيرد ذكره بالتفصيل ، أول من اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة . وتلاه في ذلك بريكمان الذي سيرد ذكره أيضا .

وقد درجه دارسو التربية المقارنة أيضا على التأريخ لها برواداها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين على السواء على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يذكر على أنه من روادها أيضا . ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطه وابن جبير وابن خلدون . فقد تعرض ابن بطوطة في رحلته المشهورة المسماة " تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار " إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها . وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد ، وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول :

" لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ، ويقعد المدرس عليه السكينة والوقار لابسا ثياب السواد معتما وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما يمليه . وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة . وفي داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء " . ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به . وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها . (ابن بطوطة : ص ٧١ ـ ٨٠).

وذكر بعض علماء مصر والاسكندرية . وهي إشارات قليلة في الواقع بيد أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية . وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثاني عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية . أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه . يقول ابن خلدون (المقدمة : ص ص ٦٢٩ - ٦٣٢) :

" فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائلة واختلاف جملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شئ من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه . فيكون انقطاعه في الغالب إنقطاعا عن العلم بالجملة . وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر . وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو . وهذا هو الذي يراعونه في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط . بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط أو الكتاب . وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف روايته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع لذلك . وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس . وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بِمَ عنايتهم منها . والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة . ولا يخلطون بتعليم الخط. بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد كما تتعلم سائر الصنائع . ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان . وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة . "

وربما كانت من الإشارات القليلة التي يعترف بها كاتب غربي بفضل ابن خلدون ما ذكره بريكمان من أن ما كتبه ابن خلدون عن أوجه التشابه والاختلاف

الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات يؤهله بدون تحيز لأن يكون باحثا في التربية المقارنة (Brickman : pp . 33 - 47) .

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة تعتبر حديثة النشأة نسبيا . وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ماتزال في طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال " ماثيو أرنولد " في القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية في أوربا و" كاندل " في القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة . ومنذ منتصف العقد الخامس سنة ١٩٤٥ بدأت اليونسكو تسهم بنشاط في الدراسات المقارنة وبمطبوعاته التي تنشرها عن التربية ومشكلاتها في بلاد العالم المختلفة . وكثير من المواد التي ظهرت في ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفي وتحليلي . منها ما كتبه " كاندل " ١٩٣٣ بعنوان : دراسات في التربية المقارنة : Studies in Comparative Education وفي فبراير سنة ١٩٣٠ نشر « هانز وهسن » كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا . وفي سنة ١٩٣٩ نشر ماير A. Meyer كتابه عن تطور التعليم في القرن العشرين : The Development of Education in the Twentieth Century . وفي سنة ١٩٤٩ نشر هانز كتابه عن التربية المقارنة: Comparative Education . وفي سنة ١٩٥١ نشر « موهلمان وروسيك » Moehlman and Rouceek كتاب التربية المقارنة : Comarative Education وفي سنة ١٩٥٦ نشر كرامر وبراون Cramer and Browme الطبعة الأولى من كتاب : Contemporary Education : A. Comparative Study of Educational Sys- tems . وفي سنة ١٩٦٠ نشر كر Ker كتابه عن مدارس أوربا Schools of Europe وتلاه كتاب أوليخ Ulich تربية الشعوب :

وفي السنوات الأخيرة ظهرت جهود ومؤلفات جادة في الميدان من أبرزها كتاب بيريداي عن الطريقة المقارنة في التربية (١٩٦٤) Comparative Method in Education وهولمز « مشكلات التربية : دراسة مقارنة » (١٩٦٥) Problems of Education وكتاب جرانت Grant عن « المجتمع والمدارس والتقدم في أوربا الشرقية» (١٩٦٩) Soeiety . Schools and Progress in Eastern Europe وكتاب نوح وإكشتاين بعنوان : « نحو علم للتربية المقارنة » (١٩٥٩) Toward A Science of

Comparative Education وكتابهما الأخيرمن تحريرهما بعنوان « استقصاءات علمية في التربية المقارنة » : Scientific Investigations in Comparative Education وكتاب جونز Jones عن التربية المقارنة Comparative Education وكتاب كنج King بعنوان : Comparative Studies and Educational Decision , 1968 .

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دورا هاما في تطوير التربية المقارنة وتقدمها وهي : المركز الدولي للتربية بجنيف - سويسرا ، ومعهد التربية بجامعة لندن - إنجلترا ، والمعهد ا لدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك . ويجب أن يضاف إلى هذه المراكز أيضا ما قامت به منظمة اليونسكو من جهود وأنشطة تربوية مقارنة وما قامت به أيضا المنظمات الإقليمية في مختلف الدول منها منظمة التعاون الاقتصادي لدول أوربا OECD.

ومن التطورات الهامة الحديثة في التربية المقارنة ظهور البنك الدولي في مجال البحوث والدراسات المقارنة . وهو يعتبر مصدرا هاما للمعلومات للباحثين في التربية المقارنة . لكن يعاب على دراسات البنك الدولي أنها ليست متاحة للباحثين لأنها عادة جزء من برامج البنك للمعونة والقروض للدول النامية . ومن الدراسات الهامة التي نشرها البنك حديثا وأثارت اهتماما كبيرا : التربية جنوب صحراء إفريقيا ١٩٨٨. ومما يزيد من أهمية هذه الدراسات التي يقوم بها البنك الدولي أن جهود اليونسكو في مجال الدراسات المقارنة قد تضاءل في السنوات الأخيرة إلى حد كبير .

وبالنسبة للمنطقة العربية نلاحظ تضاؤل جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال الدراسات العربية المقارنة في السنوات الأخيرة بعد أن كانت منشورات المنظمة مصدرا مفيدا للدراسين والباحثين في التربية المقارنة . ومن ناحية أخرى يجب الإشادة بجهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الذي يقوم بنشر دراسات وإحصاءات تعليمية هامة تعتبر مصدرا مفيدا للدارسين والباحثين ، وإن كانت غالبيتها خاصة بدول الخليج العربية .

ومن التطورات الهامة أيضا ظهور موسوعات التربية الدولية والمقارنة في السنوات الأخيرة والتي تعتبر مرجعا رئيسيا هاما لكل باحث في الميدان . ومن

أهم هذه الموسوعات : الموسوعة الدولية للتربية . وهي بأجزائها العشرة تعتبر أضخم الجهود المنشورة في الميدان وتبين الطبيعة العالمية للتربية المقارنة خلال العقود الماضية . ومحررا الموسوعة أحدهما أستاذ جامعة سويدي والثاني عالم بريطاني يعمل في ألمانيا . وناشر الموسوعة هيئة بريطانية متعددة الجنسيات . والمؤلفون من دول كثيرة . والموسوعة نفسها باللغة الإنجليزية . وهناك موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القومية ، ومحرر هذه الموسوعة هو أحد محرري الموسوعة السابقة . وأحدث هذه الموسوعات هي الموسوعة الدولية للتعليم العالي المقارن ، والتي يحررها "فليب ألتباخ" عالم التربية المقارنة الأمريكي المعاصر المعروف والتي صدرت عام ١٩٩١ .

ومن التطورات الحديثة الهامة ظهور العديد من مجلات التربية المقارنة التي تعتبر مصدرا حيويا هاما للباحثين لأنها تحتوي على دراسات ومعلومات حديثة ومتجددة باستمرار . منها مجلة التربية المقارنة التي تصدرها الجمعية الأمريكية للتربية المقارنة والدولية . وهي المجلة الوحيدة التي تنشر حاليا في التربية المقارنة في أمريكا . وقد صدر هذا العام ١٩٩١ المجلد الخامس والثلاثين بأعداده الثلاثة . ومحررها هو عالم التربية المقارنة الأمريكي المعروف الذي سبقت الإشارة إليه .

وهناك مجلة التربية الكندية والتربية العالمية . وهي المجلة الوحيدة للتربية المقارنة في كندا . وفي إنجلترا توجد مجلة التربية المقارنة التي يرأس تحريرها إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة المعروف الذي عمل بجامعة لندن حتى إحالته إلى المعاش . وقد صدر منها عام ١٩٩١ المجلد ٢٧ بأجزائه الثلاثة . وهناك مجلة التربية الدولية التي ينشرها معهد اليونسكو للتربية في هامبورج بألمانيا . وقد صدر منها المجلد ٣٧ بأعداده الأربعة ١٩٩١. وهناك المجلة البريطانية للدراسات التربوية ، وهي تنشر دراسات تربوية مقارنة . وقد صدر منها العدد ٣٩ بأعداده الأربعة عام ١٩٩١ . وهناك مجلات متخصصة تنشر دراسات مقارنة من أهمها :

Jounal of Educational Policy. Taylor & Francis Ltd. Lonson. Washington. Dc. Vol.6. Nos. 1-4 1991.

- Journal of Educational Administration. MCB University Press Ltd. Bredford. England. Vol. 29 Nos.1-4 1991.

- The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 16. Nos. 1-3 1991.

وهي مجلة تصدرها جمعية بحوث التعليم العالي في بريطانيا (SRHE)، وهناك أيضا مجلة الرابطة البريطانية للإدارة التعليمية :

Educational Management & Administration . Journal of The British Educational Management & Administration Society . Longman . وهناك المجلة الدولية لتعليم الكبار الجامعيين : International Journal of University Adult Education .

التي ينشرها المؤتمر أو المجلس Congress الدولي لتعليم الكبار الجامعي . ومقر هذا المجلس في كندا لكن محرر المجلة أستاذ بريطاني "ديوك " Duke بجامعة واريك Warwick . ومساعده تشارلز ونج Charles Wong بالجامعة الصينية بهونج كونج . وقد صدر منها المجلد الثلاثون لعام ١٩٩١ بأعداده الثلاثة . وهناك History of Education . Quarterly وهي مجلة تصدرها الجمعية الأمريكية لتأريخ التربية . وهي تنشر دراسات تاريخية في التربية تفيد باحثي التربية المقارنة باعتبار أن التربية المقارنة تمثل الإمتداد المعاصر لتاريخ التربية .

تعريف التربية المقارنة :

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة نعرضها فيما يلي منسوبة لأصحابها :

١- تعريف جوليان : يعرفها جوليان الذي يلقب بأبي التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية . ويقول جوليان :

« إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات . ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . و

بهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها » (Fraser : p . 40)

ويبدو من هذا التعريف اهتمام جوليان بالجانب التحليلي في دراسة التربية المقارنة بهدف نفعي إصلاحي ، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال يلقى قبولا لدى المحدثين من دراسي التربية المقارنة .

٢- تعريف كاندل : يعرفها كاندل بأنها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة، أو أنها الإمتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر . وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة (Kandel : p . xx) .

ويقول كاندل : إن الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن هوالكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها فروق في النظم التعليمية . وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم . وهو في هذا يكرر نفس ما قاله جوليان من قبل .

٣- تعريف مالينسون : يعرف مالينسون التربية المقارنة « بأنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف . ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع؟ وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا الميدان ، وأن أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى . وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس وأن يفهم نظام بلده ، وأن يخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعي (Mallinson : p . 10) . وهنا نجد تأكيد مالينسون لدراسة الإطار الثقافي للأنظمة التعليمية ، وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه والاختلاف . وذلك بهدف نفعي إصلاحي يمكن الإفادة منه في إصلاح النظم القومية وتطويرها.

٤- تعريف لاواريز : يرى لاواريز أن على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي

بوصف النظم التعليمية ، وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها . فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها . وهو يرى أن الغرض من التربية المقارنة نظري وعملي معا . فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم (Lauwerys : p . 281) .

٥- تعريف بيرايدي : يعرف بيرايدي التربية المقارنة بأنها « المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية » . وفي عبارة أخرى يعرفها بأنها « الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي . ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدورس التي يمكن إستخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية » .

ويؤكد بيريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يقول الآخرون - وهو يشير بذلك إلى كاندل - لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة . وهو يرى إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فإن ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها . ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية .

ويبدو بوضوح من تعريف بيريداي تأثره بعلم الجغرافيا ، وهو ما سنشير إليه عند الكلام عن تقسيم بيريداي لميادين التربية المقارنة . بيد أن بيريداي يهتم أيضا بالجانب التحليلي والنفعي للدراسة المقارنة ، وأن هذه الدراسة تعتمد بالضرورة على الميادين الأخرى ، أي أنه ينظر إلى التربية المقارنة على اعتبار أنها تعتمد على علوم متعددة .

تعريف قاموس التربية :

تعرف التربية المقارنة في قاموس التربية بأنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى (Good : p . 87)

خلاصة :

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته . فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم . أي أنها تعنى بالتربية من منظور عالمي ، وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة . كما أن للتربية المقارنة مناهج خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن . وهي في سبيل ذلك تعنى بالتوصل إلى الطريقة السليمة كأساس للمقارنة . وسنشير بالتفصيل فيما بعد إلى مناهج البحث والدراسة في التربية المقارنة وأساليبها . ويتضح أيضا من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية . فللدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسات التعليمية أو إتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظر معينة . وهو أيضا ما سنشير إليه بتفصيل أكثر عند الكلام عن أهداف التربية المقارنة .

وينبغي لفهم النظم التعليمية أن نتعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تحكمها . ذلك أن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا .

فليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية . فبعضها جاء نتيجة تطور بطئ يمتد بأصوله إلى الماضي البعيد . ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها . وبعضها جاء نتيجة تغير ثوري مفاجئ . ومن ثم استخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام

الجديد . وبعضها فرضت على شعوبها المهزومة من جانب المنتصر الظافر . ومن ثم قامت على أسس وضعها هذا الأخير لتخدم أغراضه كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وبعضها جاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي كما حدث في إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية بصدور قانون بتلر سنة ١٩٤٤ . وكما حدث ويحدث أيضا في بعض الشعوب العربية والنامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحها في الحياة الكريمة .

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف متعددة نعرض لها فيمايلي :

أولا ، الهدف العلمي الأكاديمي : لدراسة التربية المقارنة هدف علمي أكاديمي. فللتربية المقارنة قيمتها العلمية من حيث أن العلم قيمة في ذاته . فلا يستوي الذين يعلمون والذين لايعلمون . وفضل الله الذين أوتوا العلم درجات . وهذا يعني أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات العلمية الأكاديمية له أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

إن العمل العقلي محبب إلى نفس كل باحث أو طالب علم . وإن المتعة العقلية من مداومة التأمل والتفكير والبحث والإطلاع عملية يحس بها كل عالم. وقد يتوج هذه المتعة شعاع فكري غامر يحمل معه إكتشافا جديدا أو مولد فكري جديد . عندها يحس الباحث بسعادة علمية عظيمة . ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس سواء في ذلك من يقلب في صفحات الكتب أو من يقف في أي مختبر عظيم . وهكذا تتأكد الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة . ومن أهم دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة لاواريز و بيريداي اللذان يريان أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلي ، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم شغوفون ومتطلعون لذلك . ومع أن بيريداي ومن نحا نحوه يؤكد الأهمية النظرية لدراسة التربية المقارنة فإنه لا يقلل من أهميتها

التطبيقية والعلمية كما سنرى .

ثانيا : الهدف الحضاري : تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب وحضارتها في أبعادها المختلفة . فعن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب وطبائعها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ومن ثم تساعد التربية المقارنة على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وأنظمتها التعليمية . وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربوية لكل الشعوب سواء في المحافل الدولية أو المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة . وهي بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة موقعها من الكرة الأرضية التي تنتمي إليها . هذا بالإضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة على خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدي إلى مزيد من التفاهم والتقارب بينها . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة دارسيها على امتداح النظم التعليمية الأخرى وتقديرها بما يطلعون عليها من جوانب أصيلة تستحق هذا الامتداح والتقدير . فلكثير من النظم التعليمية من السمات ما يبعث على الدهشة والإستغراب ، أو ما يدعو إلى التساؤل والتفكير ، ولا يملك الإنسان معها إلا أن ينحني أمامها إجلالا وتعظيما . ومن ناحية أخرى نجد أن كثيرا من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم في داخل مجتمعهم ، قد يدفعهم الغرور إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق ، أو يسيطر عليهم شعور الارتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان . وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من غلوائهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية ، وتستثير فيهم الحماس من أجل تحسينها وتطويرها من ناحية أخرى . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة على تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية المشتركة للدول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضا .

ثالثا : الهدف السياسي : للتربية المقارنة هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات

والأهداف السياسية للدولة ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت هذه الأهداف مستترة أو معبراً عنها بصراحة . وأوضح مثال لذلك ما حدث في ألمانيا على يد هتلر عندما أدخل نظام التدريب الإجباري في المدارس الذي كشف عن نوايا هتلر العدوانية نحو الدول الأوربية . ومثالها أيضا ما حدث في أمريكا بعد إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية وما ترتب على ذلك من رد فعل عنيف على نظام التعليم الأمريكي واتهامه بالقصور، وبروز الإهتمام بدراسة نظام التعليم السوفيتي واللغة الروسية والعلوم الرياضية والطبيعية . وهو ما تجسم في صدور قانون التربية للأمن القومي في الولايات المتحدة الأمريكية National Defense Education Act . (١٩٥٨) ، وما حدث في كل من اليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية من بعث الروح العسكرية وتنميتها . وما حدث في هاتين الدولتين بعد هزيمتهما في الحرب واتباع أمريكا لسياسة تربوية تستهدف القضاء على الروح العسكرية فيهما ، وتنمية القيم الديمقراطية الغربية هو أيضا من الأمثلة على الهدف السياسي الذي يتحقق بدراسة التربية المقارنة . وبالمثل يمكن أن يقال إن السياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في الجزء الذي احتلته من القدس العربية بعد عدوان ١٩٦٧ وتطبيق نظام المدارس الإسرائيلية على المدارس العربية هناك يكشف بصورة واضحة عن نوايا إسرائيل في الاحتفاظ بالقدس كلها كجزء لا يتجزأ منها . وهو ما أعلنته إسرائيل صراحة فيما بعد .

رابعا : الهدف النفعي الإصلاحي : إن بروز الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية وشيدة قد أكد الجانب النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة . فلا شك أن التربية المقارنة تزود راسمي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس علمي سليم . وهذه الأهمية تبرز الجانب النفعي للتربية المقارنة . أوبمعنى آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة . وقد ساعد على تأكيد هذه النفعية تزايد الأهمية الحيوية للتعليم وضخامة حجمه وتعدد مشكلاته ، وما ترتب على ذلك

من ظهور الحاجة إلى المواد والدراسات المقارنة للاستفادة من خبرات الدول الأخرى في رسم السياسة التعليمية ، واختيار أفضل الاحتمالات للتطوير . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة إلى أهميتها العملية في الاستفادة من النظم وما يترتب على هذه الاستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية . كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على فهم مشكلات التربية في بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة . وفي نفس الوقت تنمي فيهم الحساسية والوعي معا بالتزام الحرص والحذر في استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم .

ومعنى هذا أنه ينبغي بالنسبة للجانب النفعي أن يتسم بالحذر . ذلك أن النقل أو الإستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا تؤمن عقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح ومن أهمها المواءمة والتكيف . وأوضح مثال على ذلك ما حدث في إندونيسيا عندما كان يستعمرها الهولنديون وما قاموا به في القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم في بلادهم ، وإقامة المدارس الاندونيسية على غرار المدارس الهولندية . وكان ذلك سببا في غضب الإندونيسيين ورفضهم اغتراب أطفالهم عن بيئاتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا في النهاية إلى إدخال تعديلات كثيرة على النظم التي أدخلوها في نهاية القرن التاسع عشر .

التربية المقارنة وتاريخ التربية :

يرى كاندل كما سبق أن أشرنا أن التربية المقارنة هي « امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر » وفي رأيه أن التربية المقارنة مثلها مثل تاريخ التربية تبحث عن العوامل التي تشكل النظم التعليمية وتوجد الفروق بينها . والوقع أن هذا الرأي وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلهما شيئا واحدا . فالتربية المقارنة تعني أساسا بالحاضر أي واقع النظم التعليمية في الفترة الراهنة . أما تاريخ التربية فيعني بالماضي . وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخي يعتبر أحد

مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضي يفسر الحاضر ويوضحه . ويتفق هذا الرأي مع ما يؤكده بيريداي من أن التربية المقارنة دراسة ذات طابع تتداخل فيه علوم ميادين مختلفة .

التربية المقارنة والتربية العالمية :

من المعروف أن من أهم أغراض الأمم المتحدة منذ إنشائها بعد الحرب العالمية الثانية هو تحقيق السلام العالمي ونبذ فكرة الحرب . والفكرة الأساسية التي تقوم عليها فكرة السلام العالمي هي أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس . فإذا استطعنا أن نربي هذه العقول على حب السلام ونبذ الحرب فإننا نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لأهوال حرب مدمرة قد تؤدي به إلى الفناء .

وتستهدف التربية العالمية تحقيق التفاهم العالمي المتبادل بين الشعوب . وتلعب التربية العالمية دورا هاما في هذا السبيل بما تقوم به من جهود في التقريب بين شعوب العالم والتعريف بثقافات هذه الشعوب ونظمها الاجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بينها . ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التربية المقارنة والتربية العالمية ، وتسهم في تحقيق أهدافها بما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية في ارتباطها بالأنظمة التعليمية مما يساعد على تفهم الشعوب بعضها لبعض وتقاربها فيما بينها . يضاف إلى ذلك أيضا أن ما تكشف عنه التربية المقارنة من أوجه التشابه والاختلاف في المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيء جوا من التعاطف والفهم والتقدير بين مختلف الشعوب . ولذلك يمكن أن تعتبر التربية العالمية فرعا من فروع التربية المقارنة أو ميدانا من ميادينها .

ميدان التربية المقارنة :

إن التربية المقارنة شأنها شأن علم الاجتماع تعتمد في جوهرها على المقارنة. والمقارنة تتعلق بشكل المعالجة لا بمضمون المقارنة . وهذه المقارنة قد تكون تاريخية عندما تكون بين نظامين تعليميين أو أكثر في عصور مختلفة في مجتمعات مختلفة . وقد تكون المقارنة عبر ثقافة معاصرة لنظم تعليمية مختلفة

في مجتمعات معاصرة مختلفة . وقد تكون المقارنة في داخل المجتمع الواحد بين النظام التعليمي الواحد بين منطقة وأخرى . والمقارنة مهمة لرجال التربية المقارنة حتى ولو كانت الدراسة تتناول نظاما تعليميا معينا ، أي " دراسة حالة " لنظام تعليمي معين . ومع أن دراستهم تتركز على " دراسة الحالة " إلا أنهم يشيرون إلى أمثلة من نظم تعليمية أخرى على سبيل المقارنة . وهم يحاولون دائما أن يجدوا تفسيرا لما آلت إليه الأوضاع التعليمية في بلد ما . ولماذا وجدت على هذه الصورة ؟ إن أهم ما يميز المجتمعات البشرية ونظم تعليمها هو تنوعها واختلافها من مجتمع لآخر . فهناك نظم تعليمية في مجتمعات كبيرة وأخرى صغيرة ، ومجتمعات متقدمة وأخرى نامية ، ومجتمعات غنية وأخرى فقيرة ، ومجتمعات صناعية وأخرى زراعية . وفي داخل المجتمع الواحد هناك مناطق حضارية وأخرى ريفية وصناعية وزراعية ، وهناك مدن ريف وحضر ، وغني وفقر .

ويشير بيريداي إلى أنه على الرغم من عدم وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة ، فإن هناك اتفاقا تاما على أن ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين :

أ ـ الدراسات المجالية (المنطقية) Area Studies

ب ـ الدراسات المقارنة . Comparative Studies

وتكون الدراسات المجالية بدراسة نظام التعليم في بلد واحد أو إقليم واحد. وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة .

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أوعدة بلاد . وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقية أساسا للدراسات المقارنة وتدريبا عليها .

وسنشير إلى تفصيل الكلام عن الدراسات المجالية والمقارنة فيما بعد .

ويبدو أن هذا التقسيم هو تقسيم بيريدي نفسه لأنه يتمشى مع مراحله الأربع التي حددها للطريقة المقارنة . فالمرحلتان الأوليان تتعلقان بالدراسة المجالية. والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسة المقارنة . ويقول « سبولتون » إن

تقسيم أن تصنيف بيريداي للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم في دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثير بيرايداي بعلم الجغرافيا ، لاسيما السياسة . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في تعريفه للتربية المقارنة بأنها الجغرافيا السياسية من منظور عالمي . ويعاب على هذا التقسيم عدم الوضوح في مسمياته . ففي الوقت الذي يصف فيه أحد المجالين « بالمقارنة » يسقطها عن المجال الآخر على الرغم من وقوعه في نفس الميدان . ومن ناحية أخرى فإن التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولا يساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعادة المختلفة ، ولذلك يميل كاتب هذه السطور إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين الآتية :

١ ـ دراسة الحالة : Case Study ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمي واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلي الذي يشرح ويفسر النظام التعليمي في إطاره الثقافي بالصورة التي هو عليها .

٢ ـ الدراسة المجالية : Area Study ويقصد بها هنا غير المعنى الذي قصده بيريداي . إذ تكون الدراسة المجالية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية في منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم في البلاد العربية مثلا أو في أوربا الغربية أو في أوربا الشرقية أو في أمريكا اللاتينية . أو يكون شاملا لدول تتماثل في اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم في الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم في الدول المتقدمة أو في الدول النامية وهكذا .

٣ ـ الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات : Problem Study ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد يكون في مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائي أو الثانوي مثلا في بلدين ، أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم الفتاة أو مشكلات التسرب أو الفاقد . وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية في عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات معينة في ذهن الباحث .

٤ ـ الدراسة العالمية : Global Study ويقصد بها الدراسة العالمية التي تقوم بها

عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمي . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس في مقدور باحث واحد القيام به . لأنه يتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم في شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين . لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التي تتطلبها وتحليل البيانات التي تشملها وتفسير النتائج التي تترتب عليها ، كل هذا يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسة على بيانات استفتاءات أو استبيانات ترسل إلى الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن خفض الفاقد في التعليم ، وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص في معلمي التعليم الثانوي ، وهكذا . وإدراج الدراسات العالمية ضمن ميادين التربية المقارنة يتمشى مع ما سبق أن أشرنا إليه من تصورنا للتربية العالمية على أنها جزء من التربية المقارنة وميدان من ميادينها .

التربية المقارنة كعلم متداخل التخصصات

Interdisciplinarian أو متعدد التخصصات Multidisciplinarian

شعر رجال التربية المقارنة منذ فترة طويلة بالحاجة إلى المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية . وكاندل نفسه لا ينظر إلى التربية في ضوء التطور القومي فحسب ، ولكن في علاقتها بجوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها . والآن لا يوجد دارس للتربية المقارنة لايرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى . ومع التسليم بأهمية وضرورة هذا المنهج ، إلا أن الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه الميادين بصورة كافية . والاستعانة بخبراء الميادين الأخرى تتطلب إلمامهم بميدان التربية وطبيعته ومشكلاته . وهناك مشكلة الاتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها . وترى هيلداتابا « Hilda Taba » أن

دراسي التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعارة من مختلف العلوم السلوكية ولاسيما معرفة عملية التطبيع الاجتماعي في مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسئولة عنها (Taba : p . 171) . ويؤكد أندرسون « Anderson » قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة في التربية المقارنة . ويعتقد أن الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية والنتائج التي توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة (Anderson : pp . 1 - 23). وإحدى النقاط الهامة التي أكدها أندرسون وتردد صداها في كل أنحاء العالم ولاسيما لدى أمثال فليب كومبز هي أنه على الرغم من تجمع مادة كبيرة عن مدخلات النظم التعليمية للعالم فإن ما لدينا قليل جدا بالنسبة للمخرجات التعليمية . وهذا الوضع قد جعل من الصعب إحراز تقدم في التقويم الكمي للتربية .

وعلى كل حال فسواء كانت التربية المقارنة تعتمد على العلوم المتداخلة التخصصات أو العلوم المتعددة فإنه لاغنى لدراسي التربية المقارنة عن الاعتماد على العلوم الأخرى .

ويرى بعض المربين أن التربية المقارنة لم تصل بعد إلى درجة النضج الكامل كعلم مستقل بذاته ، وأنها تشمل مجالا واسعا يصعب تحديده . ولهذا فإنها تقع في داخل كل تخصص . فالمناهج له جانبه المقارن ، وكذلك علم النفس ، وكذلك طرق التدريس ، وغير ذلك . ولذلك فميدان التربية المقارنة مجال كبير للجدل . ولكن على الرغم من هذه الاعتراضات فإنها لا تقلل بأي حال من الأحوال من كون التربية المقارنة علما مستقلا بذاته من علوم التربية ، بل إنها تسمى بملكة العلوم التربوية .

مصادر الباحث في التربية المقارنة :

ينبغي على الباحث في ميدان التربية المقارنة شأنه شأن الباحث في الميادين الأخرى أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية والمصادر المعينة . أما المصادر الأولية فهي المصادر الأصلية . وقد جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التي تعتمد على المشاهدة العينية . لكن في التربية المقارنة ليس هذا التمييز صحيحا دائما . ويمكن القول بأن المصادر الأولية في التربية المقارنة تعني المصادر التي

لاتعتبر معالجة علمية شاملة منظمة وكاملة للموضوع . ومن أمثلتها تقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التي تصدرها الوزارات أو المصالح الحكومية، ومحاضر جلسات اللجان أو المؤتمرات أو الندوات أو المجالس المتخصصة والعامة والتشريعية والقوانين والنشرات والقرارات والصحف وما شابهها من المواد التي تعتبر مادة مباشرة من الميدان . أما المصادر الثانوية فتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات وما يشبهها من المواد التي تعتبر من الدرجة الثانية ، وهذه المواد ينبغي أن يحترس منها الباحث في التربية المقارنة لما قد يتعرض له من مزالق في النقل عنها. وينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسو النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعا من التوازن في الأحكام والتعميمات

وهناك نوع آخر من المصادر يهم دراسي التربية المقارنة وهو مايطلق عليه المواد المعينة . وهي تتمثل في الكتب والمقالات والمطبوعات التي لا تتعلق بالتربية مباشرة ولكنها تتصل بها في جانب أو أكثر من جوانبها . فالكتب التي تتناول الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية لها أهميتها في الدراسات المقارنة لأنها تلقي الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة ، بل وتعطي لهذه الأبعاد معنى مفهوما .

الفصل الثاني

تطور التربية المقارنة ومناهجها

مقدمة :

إن تعدد مناهج البحث في التربية المقارنة قد استدعى الحاجة إلى وجود نظام لتصنيفها . وقد حاول مثل هذا التصنيف "هيجسون" بكلية مانشستر للآداب. وهو يتوقع أن دراسي التربية المقارنة في المستقبل سيرتبطون بالعلوم الاجتماعية أكثر من ارتباطهم بالأساليب التاريخية ، على الرغم من أن المنهج التاريخي لم يفقد أهميته . وهو يرى أن الاستعانة أو التوجه إلى العلوم الاجتماعية سيؤدي إلى ظهور علم الاجتماع التربوي المقارن أو اجتماعيات التربية المقارنة . وقد حاول "هيجسون" تصنيف دراسي التربية المقارنة . وبعد دراسة لمؤلفات ما يزيد عن خمسين دارسا للتربية المقارنة حاول وضع بعض المعايير لتصنيفهم . إلا أنه تصنيف غامض يصعب الاستفادة منه (Jones : p . 127) .

وقد حاول كاتب هذه السطور أن يعرض لتطور التربية المقارنة وأساليبها المنهجية وفق تقسيم خاص به ، وإن كان قد استفاد بالطبع من الكتابات السابقة في الميدان.وسنعرض هذا التقسيم في السطور التالية .

تطور التربية المقارنة وتطور مناهجها :

سبق أن أشرنا إلى أنه من الصعب تتبع البداية الأولى للدراسات المقارنة ، وقد درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الأساسية وروادها ومناهجها الخاصة . وسنحاول أن نعرض لتطور التربية المقارنة ومناهجها في ضوء المراحل الآتية :

أ ـ مرحلة النقل أو الاستعارة .

ب ـ مرحلة القوى والعوامل الثقافية .

جـ ـ المرحلة المنهجية العلمية .

وسنتناول الكلام عن كل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل :

أولا : مرحلة النقل أو الاستعارة :

تعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة . ويعود تاريخها إلى العقد الثاني من القرن التاسع عشر . وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ عندما نشر مارك أنطوان جوليان الباريسي كتابه المعروف « خطة ونظرات مبدئية عن عمل في التربية المقارنة » .

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة . ومن روادها الآخرين فيكتور كوزان في فرنسا . وهوراس مان و هنري برنارد في أمريكا . وماثيو أرنولد في إنجلترا ، وأوشنسكي في روسيا . وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد في تلك الفترة ، وهي طيلة القرن التاسع عشر ، أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخرى . ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة . وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم . وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ، أو بمعنى آخر وصف مظاهر النظام التعليمي دون التعمق في تحليل جذوره وأصوله ودون التصدي لتفسير كنهه أو نقده والتعرف على مشكلاته . وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها جوليان كما سنرى . وسنتناول فيما يلي أهم علماء هذه الفترة كل على حدة .

١- مارك أنطوات جوليان الباريسي :

به يبدأ التأريخ العلمي للتربية المقارنة ، ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذي أهله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجة التحليلي المرتب . ويصفة بيرادي بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية ، وأن هذا هو الذي جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة . ويقول كازامياس إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابها لعلم التشريح المقارن . وقد سبق أن أشرنا إلى ما ذكره عنه من أن التربية شأنها شأن غيرها من العلوم والآداب تتكون من حقائق وملاحظات وأنه

من الضروري أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها في جداول تحليلية تسمح بتصنيفها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة . وبهذا يمكن أن تصبح التربية المقارنة علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة، وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها . وقد اتجه جوليان وكرس جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا . وكان رجلا عمليا . ولذا رأى أن يبني خطته في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة . ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا . وأعد لهذا الغرض استفتاءه المشهور . وكان يأمل في أن المقارنات المترتبة على هذا الاستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان جوليان معنيا بنشر المعلومات التربوية ولاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها . وقد اقترح جوليان أن يجرى الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة ، على أن تنظم الإجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنها . واقترح أن يضم الاستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هي :

١- التعليم الابتدائي والعام .

٢- التعليم الثانوي والكلاسيكي .

٣- التعليم العالي والعلمي .

٤- إعداد المعلمين .

٥- تعليم الفتاة .

٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية .

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليها أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطي كلا القسمين الأول وعدد أسئلته ١٢٠ والثاني وعدد أسئلته ١٤٦ سؤالا . وقد تأثر جوليان في وضع خطته هذه بآخرين من أهمهم "باسيت" فيما كتبه سنة ١٨٠٨م عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية

والتعليم في البلاد الأجنبية . وكذلك تأثر بما كتبه "بيرشتولد" في مقالته عن توجيه وتقويم استقصاءات الرحالة الوطنيين . ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب في هاتين المقالتين .

٢ـ فيكتور كوزان (١٧٩٢ ـ ١٨٦٧) :

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا . كلفته حكومته الفرنسية بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا لكي تستفيد منها في إصلاح أجهزتها التعليمية . وفي تقريره عام ١٨٣١ وصف "كوزان" التربية في بروسيا وصفا مباشرا . وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلماني وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وإنجلترا . وقد بين على أساس تقريره القانون الأساسي المعروف بقانون "جيزوت " ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا . وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين ، وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة منه مهما كان . وقد عين كوزان وزيرا للتربية في فرنسا سنة ١٨٤٠ . وكان تقرير كوزان ذا طابع وصفي . وكان من أنصار الاستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاة ، مادامت العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقولة إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان في خطوات رئيسية ثلاث :

١ـ دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن النظام التعليمي المراد دراسته .

٢ـ زيارة نظام التعليم وملاحظته في بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التي توصل إليها .

٣ـ اقتراح ما يراه مناسبا لنظام تعليمي آخر .

٣ـ هوراس مان (١٧٩٦ ـ ١٨٥٩) .

هو مرب أمريكي طاف بأوربا مدة ستة أشهر زار خلالها إنجلترا واسكتلندا وأيرلندا وفرنسا وهولندا وألمانيا . وكان أول سكرتير لمجلس التربية في ولاية

"ماساشوستش" الذي أنشئ سنة ١٨٣٧ وظل يعمل به ١٢ عاما . وكان يكتب تقريرا سنويا إلى السلطة التشريعية للولاية مضمنا أياه بعض المقترحات . وقد ضمن تقريره السابع الذي كتبه سنة ١٨٤٣ بعد قضاء ستة أشهر في أوربا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس . ودعا إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية ، وزيادة تدخل الولاية في التعليم . وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التي توضحها وتشرحها وتلقي الضوء عليها . ومع هذا كان يؤمن إيمانا شديدا بالمستقبل ويقول عنه إنه ميدان عملنا . وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الاجتماعي بين الطبقات الغنية والفقيرة في التعليم بحيث يجمع أولادهم في مدرسة واحدة . وقد توج جهاده عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة . ولذلك يعتبر « مان» أبا المدرسة العامة الأمريكية . وليس من الغريب أن يصدر أول قانون للتعليم الإلزامي في أمريكا سنة ١٨٥٢ في ولاية ماساشوستس التي ظل سكرتيرا لمجلس التربية بها طيلة ١٢ عاما . وكان ضد التزام المدارس العامة أو تحيزها لمذهب ديني معين دون آخر . وكان يرى ألا تقوم المدارس بتدريس مذهب معين لطائفة معينة دون أخرى . وهو ما سبب له عداوات كثيرة وصراعات عنيفة من رجال الدين والكنيسة . ومن المعروف أن المدارس الأمريكية العامة لا تقوم حاليا بتدريس الدين ولا تدخله ضمن برامجها . وإنما تترك مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء . وكان لآراء « مان » أثر كبير في التطبيق التربوي والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة كما أشرنا .

وقد عمل « مان » على تطوير إعداد المعلمين وزيادة مدة المدرسة الابتدائية. واستطاع أن يحصل على تأييد شعبي ومالي متزايد من أجل تحسين المدارس والمعلمين . وفي كتاباته غطى « مان » كل جانب تقريبا من جوانب التربية . وتعتبر كتاباته حديثة حتى في عصرنا الراهن . وبفضل جهوده تأسست أول مدرسة لإعداد المعلمين « النورمال » في ولاية ماساشوستس سنة ١٨٢٩ . وامتد أثر جهده الذي لم يهدأ خارج ولايته إلى الولايات المتحدة الأخرى . بل

وامتد تأثيره خارج أمريكا نفسها وإلى شيلي والأرجنتين بالذات من خلال صديقه « سارامينو » .

٤ هنري برنارد (١٨١١ ـ ١٩٠٠)

هو أحد معاصري هوراس مان وكان أول سكرتير لمجلس التعليم في ولاية "كونيكتيكت" الأمريكية سنة ١٨٢٩ ، ولما يبلغ من العمر ثلاثين عاما . وقد زار أوربا . وكان مثل هوراس مان معجبا بالأفكار التربوية في بروسيا . وكان أيضا كهوراس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التعليمية التي جمعها من النظم التعليمية الأخرى تاريخية وصفية . وفيما بين ١٨٥٦ و ١٨٨١ كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الأمريكية للتربية . وكانت تضم موضوعات عن التربية المقارنة . وقد حاول أن يقدم بيانات إحصائية عن النظم التعليمية المختلفة. وكذلك بعض المعلومات التاريخية والوصفية ذات الطابع المقارن . وقد تشرب برنارد أفكار بستالونزي ، وعمل على نشرها في الولايات المتحدة الأمريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٣٩ . وعمل على تحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ، وهو يعتبر من دارسي التربية المقارنة المهمين في القرن التاسع عشر .

٥ ماثيو أرنولد (١٨٢٢ ـ ١٨٨٨)

هو مرب إنجليزي كان يعمل مفتشا لصاحبة الجلالة . وقد كتب أرنولد تقريرا مشهورا بعنوان (المدارس والجامعات في أوربا) تناول فيه تطوير التعليم الثانوي في أوربا والتعليم الثانوي والجامعي في كل من فرنسا وإيطاليا ومدارس سويسرا وتطور مدارس ألمانيا ولاسيما التربية البروسية التي ازدهرت في القرن التاسع عشر تحت رقابة الدولة وسيطرتها . وفي كتابه (التربية الديمقراطية) عقد مقارنة بين التربية في فرنسا وانجلترا . وقام بتسجيل ملاحظاته الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطابعها . وقد اتبع في تقاريره الخاصة بالموضوعات التربوية التي نشرت في ١٨٩٨ ـ ١٩١١ وقدم لها السير مايكل سادلر ، طريقة تفصيلية في بياناتها عن النظم الأجنبية للتعليم على غرار ما قام به قبل ذلك هنري برنارد في مجلداته الواحد والثلاثين من صحيفة التربية

الأمريكية .

قد أعجب كثيرا بما رآه في أوربا . وكان "أرنولد" قد وجد في فرنسا وبروسيا نظما حكومية للتعليم الثانوي والعالي . وكان يعتقد أنهما أرقى من مثيليهما في بلده . ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا . وكان يعتقد أن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى ترقي الطبقات المتوسطة في انجلترا عن طريق التعليم . وهي نظرة ثاقبة لأرنولد لأهمية دور التعليم في إحداث الحراك الاجتماعي . وكان - وهو الذي رأى بعينه طبقية التعليم في إنجلترا - مدركا لمطالب الطبقة المتوسطة. ووجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي .

ويعتبر أرنولد من الرواد المهتمين بالتربية المقارنة في القرن التاسع عشر في إنجلترا، وكان لآرائه تأثير كبيرا على تطور النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلده .

٦. أوشنسكي (١٨٢٤ - ١٨٧٠)

هو روسي ابن موظف حكومي . كان أستاذا للقانون ، واضطهد من القيصر بسبب محاضراته عن الإصلاح الاجتماعي . فعمل بالتدريس ثم صار مفتشا . قرأ ما كتبه المصلحون المربون من الأوربيين . وحاول إدخال وتطبيق ما قرأه على المدارس التي يعمل فيها . وتخلصًا منه أرسل إلى الخارج لدراسة المؤسسات التعليمية وعمل دراسات تربوية . وقد كتب مقالات عن التربية في الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية .

ويقول هانز - وهو حجة في التربية الروسية إن أوشنسكي كان مصلحا ديمقراطيا راديكاليا . واستطاع أن يعقد مقارنات واعية عرضها بدقة وتحديد . وقد اعترف أوشنسكي بالفروق القومية . وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثر في التربية . ولكنه مع هذا اقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتهاومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة . ومنها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأي العام للشعب .

المرحلة الثانية : مرحلة القوى والعوامل الثقافية :

هي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين . وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا . مثل ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها "بول مونرو" في خمسة أجزاء بين عام ١٩١١ و ١٩١٣ . ودائرة المعارف التي أعدها "فوستر واطسون" في أربعة أجزاء بين عام ١٩٢١ و ١٩٢٣ ، والكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أصدره "كاندل" في الفترة بين ١٩٢٥ ، ١٩٤٤ والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه "لورد برس" سنة ١٩٣٢ . ويصف هانز هذه المطبوعات بقوله : « ومهما كانت قيمة الأفكار التي تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نفعي عملي لإصلاح التعليم » .

ويعتبر السير "مايكل سادلر" عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها . وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسي وتبعه على الطريق كل من فريدريك شنايدر في ألمانيا ، وكاندل وأوليخ في أمريكا ، وهانز وماليسون ولاواريز في انجلترا ، وروسللو في سويسرا . وجميعهم إهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند عليها التربية في الدول المختلفة . وجميع هؤلاء اتجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه . وكان عملهم مدفوعا بالاتجاهات الإنسانية التحررية . ووجدوا في التربية أحسن أمل للإنسان . ووجدوا في التربية المقارنة أعظم الإمكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع .

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر على نظم التعليم . ويسمى بيريداي هذه المرحلة بمرحلة « التنبؤ » لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الاستعارة ، وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى . وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه الذي سار فيه في دولة أخرى مع مراعاة

اختلاف الظروف . وسنتناول ، بشيء من التفصيل ، الكلام عن كل شخصية من شخصيات هذه المرحلة التي سبقت الإشارة إليها .

١- ليفازير : (١٨٢٨ ـ ١٩١١)

وهو عالم إحصائي فرنسي كان له مجهود قيم في تطوير التربية المقارنة . بل إن مجهوده رغم عدم شهرته قد يفوق كثيرا أعمالا حديثة في الميدان . ولقد أكد أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية كمعيارين أساسيين للمقارنات التعليمية والتربوية . وله تقرير مشهور قدمه إلى المعهد الدولي للإحصاءات في دورته في فينا سنة ١٨٩١ ، ويعتبر نموذجا لعمله . وقد قدم فيه مسحا لعشر دول أوربية . وفي كل منها قدم تاريخا موجزا للنظام التعليمي ومعلومات عن المدارس وإدراتها وتنظيمها وتمويلها . وأشار إلى مصادر الإحصاءات عن التعليم الابتدائي في كل دولة . وعمل جداول لها ، وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذي تقوم عليه من ناحية ، ولأنها مقدمة من الحكومة الوطنية من ناحية أخرى .

والجزء الثاني من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث في التربية المقارنة . وقد لفت ليفازير الإهتمام إلى حدود المقارنة القائمة على الإحصاءات المجموعة بطرق مختلفة من جانب منظمات مختلفة . وقد أكد الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الإحصائية من دولة لأخرى . وقد ساعدته هذه الجداول الإحصائية على ترتيب الدول وفقا لمعايير تربوية . وعندما قارن قائمة الترتيب التي توصل إليها في نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان قد عملها سنة ١٨٧٣ وجد أن هناك تقدما ملموسا في كل الدول التي زارها . ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عقدين من الزمان . وقد جاء في ترتيبه الدول الإسكندنافية في المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة في الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت في المقام الثالث . وقد حاول ليفازير أن يربط بين المقارنات التربوية وبين القوى والعوامل القومية . واختبر أولا العلاقة الإحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدمه من تعليم ابتدائي . وكانت العلاقة التي توصل إليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية

ترتبط بمستوى عال من الإلتحاق المدرسي ، والديانة الكاثيولكيكية والأرثوذكسية اليونانية ، والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة بدرجة كبيرة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم في المجتمع الإسلامي ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين . وهو رأي ردده هانز فيما بعد أيضا . وعلى كل حال فقد أشار ليفازير إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد المؤثر . ولذلك نجده ينتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى . وقد وجد أن كل الدول الأوربية شمال الألب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلهامثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التي تقع عليها دول وسط أوربا بالنسبة لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهي دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسي مماثلة لدول الشمال كانت نسبها التربوية منخفضة . وقد أرجع هذا الانخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة للسويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلبت على الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الديني . وفي تناوله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيري وجد ليفازيز أن الشعوب المسماة بالتيوتوثية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما في التعليم الابتدائي . وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للإقليم الشمالي الشرقي في فرنسا على المناطق الأخرى .

وقد أشار ليفازير أيضا إلى العامل السياسي كعامل مؤثر على التعليم في الشعوب المختلفة . ومع تثبيت عاملي الجنس والدين وجد أن الدول الديمقراطية أظهرت إهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية . وفي رأيه أن العامل السياسي يمكن أن يكون سلبيا في وجود عوامل أخرى قوية . وضرب لذلك مثلا بالسويد كبلد قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الديني . ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الإستوائية كمثال على الدول التي تشترك فيها عدة عوامل منها المناخ والجنس وعدم الإستقرار السياسي والمؤسسات الاجتماعية في إعاقة النمو التربوي

بها . ويعترف ليفازير بأن أي عامل من هذه العوامل لا يعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . فكل العوامل التي أشار إليها عوامل دينامية حية سواء في علاقتها مع بعضها البعض أو في علاقتها مع التطور التعليمي . وربما كان لليفازير تأثير على هانز الذي سنجد لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

السير مايكل سادلر ، (١٨٦١ ـ ١٩٤٣)

هو مرب إنجليزي كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولايمكن نقلها من مكان لآخر . وفي ذلك يقول سادلر إقتباسه المشهور :

« ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها . بل إنها تتحكم فيها وتفسرها . إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي . إن نظام التعليم القومي شيئ حي وثمرة النضال الذي غمره النسيان » . لقد اعتقد سادلر بأن عظمة النظم التعليمية تتمثل في ورحها الحية وطابعها المميز ، وكان عمله استمرارا لعمل ماثيو أرنولد . فقد قامت وزارة التربية في انجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدارة للتقارير والبحوث الخاصة وعين سادلر مديرا لها . وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية في بعض البلاد الأوربية . ثم حدث أن تحول الإهتمام في إنجلترا نحو دراسة نظم التعليم في دول الكومنولث أو الدوي ذات الاقتصاد المشترك . وكتب تقريرا عن التعليم في هذه البلاد منها كندا واستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة . وظهر كذلك مجلدان عظيمان عن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كتب سادلر في أحدهما مقالين : أحدهما يقارن فيه المثل والأهداف التربوية في كل من ألمانيا وأمريكا والثانية عن تعليم الزنوج في أمريكا .

ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة في التربية المقارنة في هذه الفترة ، وتكمن عظمته في أنه أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي

أشار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسي التربية المقارنة . وقد ظلت معظم الدراسات في التربية المقارنة طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يدل على تأثيره العميق على دارسي التربية المقارنة طيلة هذه الفترة .

٣ـ فريدريك شنايدر :

كان مدير معهد التربية المقارنة بسالزبورج . وهو أحد رواد التربية المقارنة الناطقين بالألمانية . وقد بدأ كتاباته في التربية المقارنة بكولونيا سنة ١٩٣٠ بتحرير المجلة الدولية للتربية في أربع لغات . وفي آخر كتاب له بالألمانية وهو الذي نشر سنة ١٩٤٧ . تناول بشكل منظم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة . وقد اتبع المنهج التاريخي في معالجته للمشكلات التربوية في كثير من البلاد . وقسم مادته العلمية تبعا للعوامل التي أثرت في نظرية التربية وتطبيقاتها إلى ما يأتي : شخصية الأمة والموقع الجغرافي والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعي للممارسات التربوية . ويعتبر شنايدر من الشخصيات البارزة في ميدان التربية المقارنة في القرن العشرين . وتعتبر كتاباته من الكتابات الهامة المقارنة لاعتمادها على مادة علمية غنية سواء كانت تاريخية أو ميدانية . ويقول شنايدر إن أهم ميزة للتربية المقارنة هي استخدام الطريقة المقارنة ، فكل موضوع في ميدان التربية سواء كان نظرية تربوية أو نظاما تعليميا يمكن أن يبحث بالطريقة المقارنة ، وهي الطريقة التي توضح الحقائق وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر. ويشير شنايدر إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لا يجوز مقارنة ظواهر تتباين فيما بينها تباينا تاما .

٤ـ إسحاق كاندل : (١٨٨١ ـ ١٩٦٥)

وهو من أشهر رجال التربية المقارنة . ولد في رومانيا سنة ١٨٨١ . وهو يهودي الأصل . وتعلم في إنجلترا في جامعة مانشستر ثم انتقل إلى العمل في أمريكا . وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محررا للكتاب السنوي في التربية الذي كان ينشره المعهد الدولي . وكان كاندل في نفس الوقت أستاذا

بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا . واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ . وحتى وفاته سنة ١٩٦٥ نشر العديد من الكتب والمقالات التي أغنت ميدان التربية المقارنة وأصبحت من مصادرها الهامة . وكان كاندل يرى أن وظيفة التربية المقارنة ليست المفاضلة بين النظم التعليمية أو تحديد أيها أحسن . إن القيمة الحقيقية للتربية المقارنة هي إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا . وكان كاندل لا يكتفي بالوصف ، وإنما بالتفسير والشرح . وكان يهتم بشرح العوامل التي تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما ، أو خصائص تربوية معينة. وقد نظر كاندل إلى الثقافات التي درسها من منظور تاريخي وحاول أن يؤكد الطابع القومي لكل منها . وقد أشار كاندل إلى ما أحس به بصورة متزايدة بأن مناهج التربية المقارنة في حاجة إلى تطوير . وأشار إلى ما يفهم منه أنه لا توجد طريقة علمية أحسن وأجدى من الطريقة التي استخدمها . وذكر أن أولئك الذين يهتمون بالبحث عن طرق أحسن ومناهج أفضل للتربية المقارنة هم في الواقع مهتمون بإرساء المكانة المحترمة للتربية المقارنة كعلم أكاديمي أكثر من اهتمامهم بالوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية المقارنة .

وقد أكد كاندل في منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية واجتماعية وثقافية تحدد طابع النظم القومية للتعليم . وكان اهتمامه منصبا على تحليل الأسباب المسئولة عن تحديد هذه النظم . وقد ردد بصورة أخرى العبارة المشهورة لسادلر : إن ما يحدث خارج المدرسة يحدد ما يحدث بداخلها بل قد يكون أهم منه . وكان كاندل مهتما بدراسة أوجه الاختلاف بين النظم التعليمية واختلافها في تناولها للمشكلات التعليمية والحلول التي تتبعها لمعالجتها . ولكنه في نفس الوقت كان يهدف من وراء ذلك إلى اكتشاف المبادئ التي تتحكم في النظم القومية للتعليم .

منهج كاندل

أشار "كازامياس" " وماسيلاس " في كتابهما « التقليد والتغيير في التربية » إلى أن منهج « كاندل » المقارن يتميز بثلاثة أسس رئيسية :

الأساس الأول : هو أساس وصفي وهو نقطة أساسية في منهج كاندل لأن

توافر المعلومات شرط ضروري لإصدار الأحكام وعقد المقارنات . وقد اتبع كل دارسي التربية المقارنة هذا الأساس الذي تميز به منهج كاندل .

الأساس الثاني : هو الأساس التاريخي الوظيفي . فالحقائق وحدها ليست كافية ، وإنما يجب أن نبحث عن الأسباب المسئولة عن إيجادها لتفسير هذه الحقائق . ولذلك تصبح الجذور التاريخية مهمة لإلقاء الضوء عليها . ويجب أن يتحدد استخدام العرض التاريخي بأن تكون وظيفته الشرح والتفسير .

الأساس الثالث : هو الأساس النفعي العام لأن كاندل كان مهتما بدرجة كبيرة بتطوير التربية في جميع أنحاء العالم . ولذلك كان يستهدف منهجه خدمة التربية في أي بقعة من بقاع الأرض . وقد أدى ذلك إلى أن كاندل كان يتبنى مجموعة من القيم مثل اعتقاده بأن النظم الديمقراطية للتربية أحسن من غيرها ، وأن المركزية سيئة ، وأن التربية يجب أن تستهدف النمو الكامل لشخصية الفرد والإيمان بالتقدم والمسئولية الفردية .

ويقول كاندل إن منهج التربية المقارنة يتحدد بالغرض المنشود من الدراسة . فإذا كان الهدف هو معرفة شيء عن نظام تعليمي فإن الوصف بدون شرح أو توضيح قد يكون كافيا . ولكن مثل هذا الوصف من وجهة النظر المقارنة يكون محدودا لكنه خطوة رئيسية أولية في طريقة الدراسة . إن من الضروري على دارس أي نظام تعليمي أن يتعمق في البحث . ووظيفته أن يدرس القوى التي تحدد هذا النظام وما هي الأسباب المسئولة عن أوجه الشبه والاختلاف في نظامين تعليميين أوأكثر ؟ وكيف يتناول النظام التعليمي حل المشكلات التي تواجه نظما تعليمية أخرى ؟ وهكذا . ومثل هذه الأمثلة لن يجد إجابة لها من مجرد المعلومات التي تصف النظام التعليمي الذي يدرسه . بل ولن يتذوق ما هو أطيب نتاج للدراسة المقارنة ونعني به القدرة على تحليل نظامه التعليمي وإضافة شيء جديد إلى الفلسفة التي يستند عليها . وقد حدد كاندل مجموعة من العوامل هي القومية والأيديولوجية السياسية والتطور التاريخي كعوامل مؤثرة في النظم التعليمية . وقد كان لمنهج كاندل تأثير كبير على دارسي التربية المقارنة والباحثين فيها واتبعه كثيرون منهم هانز وغيره . ومع هذ فإن كازمياس وزميله

يعتقدان أن هناك إنتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل ، ومن أهمها أن كاندل أهمل كلية نتائج العلوم الاجتماعية بتعليقه أهمية كبرى على الدور الذي تلعبه الدول في التربية . ذلك لأن تربية الأطفال هي ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك . والنقد الثاني الذي يوجه إلى كاندل هو تعميماته عن الطابع القومي ، مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسي هو رجل الأفكار . وربما كان هذا ليس صحيحا دائما. ولا يستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته . ثم إن ربطه بين الطابع القومي وبعض الخصائص التربوية في بلد معين أمر موضع تساؤل كبير عن مدى صحتة.ومع تقديرنا الكامل لأهمية الدور الذي لعبه كاندل في التربية المقارنة فإنه يجب ألا ننساق وراء المبالغات التي تخفي وراءها التعصب الديني لبعض دارسي التربية المقارنة من أمثال نوح وإكستاين في تلقيبه ب «أبي التربية المقارنة » .

٥ نيقولا هانز ، (١٨٨٨ - ١٩٦٩)

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد سنة ١٨٨٨ . ويعتبر تابعا لكاندل وأحد العارفين بالتربية الروسية التي كتب عنها الشيء الكثير . فقد كان هو نفسه من أصل روسي وعمل بالتربية والتعليم هناك . وقد اعترف هانز بأنه مدين لكاندل الذي أكد أهمية المنهج التاريخي في التربية المقارنة . مع أن كاندل لم يصل في تحليل العوامل التي توصل إليها بنفس التفصيل الذي نجده لدى هانز . وقد إعترف هانز أيضا بأنه مدين لشنايدر الذي تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة . وقد اعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي وارتباطه بالطابع القومي والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة . بيد أن هانز أثار إعتراضه على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات في الدول المختلفة واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول . وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة ، شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون . بمعنى أنها تكشف عن شيء مميز للشعب الذي نبتت فيه . ولتفسير

الأسباب في وجود النظم التعليمية بالنحو الذي هي عليه كان من الضروري تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية عن خلق أمم مختلفة ، وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية . ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم . وقد أشار هانز إلى العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة هيجل عن الأمة التي اعتبر أن أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز (Hans : p . 9) خمسة عوامل لهذه الأمة المثالية هي :

١ـ وحدة الجنس .
٢ـ وحدة الدين .
٣ـ وحدة اللغة .
٤ـ وحدة الأرض .
٥ـ السيادة السياسية .

وقد ذهب هانز إلى أن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية . بلجيكا مثلا بها لغتان قوميتان هما الفرنسية والفلمنكية ، وسويسرا يفتقر شعبها إلى وحدة اللغة والدين معا . إن شخصية الأمة هي نتيجة تفاعل العوامل التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية. ولابد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل . ولا بد لها أيضا أن تمتد بجذورها إلى الماضي السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصد لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن تراث الماضي للشعوب يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة. بل إن أشد الحركات الثورية عنفا كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة للظروف التاريخية والحضارية القائمة . وعلى هذا فإن النظم القومية للتعليم تضرب بجذورها في أغوار الماضي البعيد وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل معا . ويعتقد هانز أن ماضي النظم القومية قد تشكل في الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم . لذلك فإن مشكلات التربية في البلاد المختلفة متماثلة . كما أن المبادئ التي توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها . ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الحلول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة . وإن تطبيق نتائج هذه

الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية في نطاق فلسفة التربية كما يقع من الناحية العملية في نطاق إدارة وتنظيم التعليم .

وقد توصل هانز في النهاية إلى ثلاث مجموعات من العوامل كان لها دور في تحديد نظم التربية والتعليم التي درسها . وهذه العوامل هي :

أ ـ العوامل الطبيعية وتشمل : الجنس واللغة والبيئة بمناخها واقتصادياتها.

ب ـ العوامل الدينية وتشمل : الكاثوليكية والإنجليكانية والبيوريتانية .

جـ ـ العوامل العلمانية وتشمل : الإنسانية والاشتراكية والقومية .

وقد حاول هانز ، كما فعل كاندل من قبل ، البحث عن الأسباب التي تفسر الظواهر التعليمية . ومع أن منهج هانز هو منهج تحليلي شامل إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه . فهولمز مثلا يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدل . بيد أن هانز في نظر هولمز لم يكن مجرد شارح وصفي، وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل المسئولة. وكان اهتمامه بتأثير قوة الأفكار أكثر من اهتمامه بالإحصاءات . ويقول سيريجليانو (Cirigliano :p.18) إن العوامل التي شرحها هانز تبين لنا لماذا ، لكنها لا تقول لنا بالضبط كم أو مدى هذا التأثير . بمعنى أن هذه العوامل لا تقيس وإنما يمكن أن تشرح أي شيء . لكن هذا لايقلل من الأهمية العلمية لهانز والمكانة المرموقة التي يمثلها في ميدان التربية المقارنة .

٦ـ روبرت أوليخ :

هو ألماني الأصل ولد سنة ١٨٩٠ . وذهب إلى أمريكا سنة ١٩٣٤ ليعمل أستاذا للتربية في جامعة هارفارد . وهو من المتحمسين للميزات العظيمة لنظام التعليم الأمريكي وضرورة تحسينه باهتمام بالجانب العقلي للعملية التربوية . وهو يتشابه مع المربي الأمريكي هتشنسن في كثير من الأمور والأفكار . وكان أوليخ مهتما بالجانب التاريخي في الدراسة المقارنة . وقد اعتبر أن دراسة التربية هي دراسة للإنسان في محاولاته لتحسين ظروف معيشته ومواجهة التغيرات المستمرة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تهدده أو قد تعرض حياته للأخطار .

ويعتقد أوليخ أنه لا بد من توافر عناصر مشتركة بين الأشياء موضوع المقارنة حتى يمكن التوصل إلى مقارنات صحيحة . ومن هنا اقتصر أوليخ في مقارناته على الدول التي توجد بينها أرضية ثقافية مشتركة . وقد اعتبر العوامل التاريخية قوى فوق طبيعية شكلت الصورة العامة للتعليم . واعتبر الثقافة القومية بمثابة الممر الذي يجب على هذه الدول أن تعبره . ومن هنا كان إيمانه بأهمية العوامل التاريخية كأساس للمقارنة .

٧ـ فرنون مالينسون :

كان أستاذ التربية المقارنة بجامعة ريدنج بإنجلترا . وهو عالم لغات ماهر كتب مؤلفات عدة عن علم النفس وتدريس اللغات الحديثة وعن التربية المقارنة . ويعتبر مالينسون من العارفين جيدا بالتربية في أوربا الغربية ولاسيما بلجيكا ، بالإضافة إلى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي سابقا . ويعتبر مالينسون من اتباع مدرسة كاندل وهانز وشنايدر ، وهو يولي اهتماما كبيرا للتفصيلات التاريخية . ويهتم أيضا في تفسير الحركات التي تلقي الضوء على التربية . فهو ينظر إلى التربية في ضوء حركات عامة على مدى زمني كبير كتفسيره للقرن التاسع عشر ، بأنه قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين . ويتميز منهج مالينسون أيضا بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلد الذي يدرسه كما حدث في طبعة كتابه الثانية عندما أضاف الإصلاحات التعليمية في كل من فرنسا والاتحاد السوفيتي . على أن لب منهجه يتمركز حول فكرته عن « النمط القومي » وتأثيرها على تشكيل الطابع القومي للتعليم . ويقول مالينسون إن هناك إتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية . بيد أن المفهوم يختلف من بلد إلى بلد آخر . لأن كل بلد تفسره بما يساعدها على بناء نمطها القومي . ويرى مالينسون أن شخصية الأمة أو نمطها القومي هو الذي يشكل آمالها وأهدافها ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية . ويدلل ماينسون على وجهة نظره بأمثلة كثيرة من الشعب البلجيكي . ويقابل بين النمط القومي الألماني والإيطالي مشيرا إلى أنه السبب وراء النجاح الذي حققه هتلر والفشل الذي مني به موسوليني . ولكن ماذا يقصد مالينسون

بالطابع أو النمط القومي ؟ وللإجابة على هذا السؤال يجب أن نذكر أربعة مكونات أساسية هي الوراثة والبيئة والتراث الاجتماعي والتربية . ومن الواضح أنه بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة . ويرى مالينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطيء في الطابع القومي نتيجة عدة عوامل من أهمها :

١ ـ منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ، ومن ثم الصراع من أجل البقاء القومي.

٢ ـ الإكتشافات العلمية .

٣ ـ تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجيا .

٤ ـ التربية بما لها من تأثير غير مباشر من حيث إنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة .

بيد أنه يرى أن مثل هذا التغيير يحدث ببطء . بل إنه يحذر من أن محاولة إستخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافي القائم الذي يخدمه النظام التربوي محكوم عليها بالفشل ما لم يكن هذا التغيير بطئيا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومي . وهو يشير إلى حذر الفرنسيين من الإصلاحات التربوية . وأن هذا الحذر ضروري ليجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن النجاح الذي حققه الشيوعيون في كل من الاتحاد السوفيتي سابقا والصين يعزى إلى اتباعهم لسياسة طويلة المدى واعتبارهم للأوجه المختلفة للنمط القومي . وعلى هذا فإن "مالينسون" يرى أن التربية لاتحدث التغيير المنشود إلا على مدى طويل من الزمن (Mallinson . pp . 1 - 9) .

٨ـ جوزيف لاواريز : Lauwerys

شغل كرسي أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧ حتى سنة ١٩٧٠ عندما اعتزل عمله في انجلترا . ورحل ليعمل مديرا لمعهد التربية في هاليفاكس في كندا . وهو معاصر لكل من هانز ومالينسون . وكان يؤمن بأن على رجال التربية أن يعملوا على تنمية التفاهم العالمي .

وقد لعب دورا هاما في إثارة التفكير في التربية المقارنة . وأشار إلى الحاجة إلى جمع مادة دقيقة على المستوى العالمي من أجل تسهيل المقارنة . وقد

عبر عن عدم رضائه عن مفهوم الطابع أو النمط القومي ، لكنه أشار إلى إمكانية تحديد مجموعة من التقاليد القومية نابعة من الاتجاه الفلسفي للشعب .

وهو يعتقد أن منهج « النمط القومي » له قيمة في الكشف عن الحقائق والتفسير على الرغم من أن هذا المنهج فيه نقاط ضعف من الناحية النظرية . وهو يعتقد أنه من الممكن خفض العناصر المكونة أو التي يجب أخذها في الاعتبار . ويرى لاواريز أن الطريقة أو الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الفلسفية مادام معظم دارسي التربية المقارنة قد استخدموا بصورة ما المنهج الفلسفي .

وقد أكدرلاواريز الدور الذي لعبته القومية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية على نطاق واسع . وأشار أيضا إلى عوامل أخرى عالمية مثل التجارة والتصنيع . وهو ما يعكس تحمسه لفكرة الدولية . وهو يؤمن بأهمية اتجاه المجتمع نحو التربية . وهو يرى أن هناك أنماطا قومية في الفلسفة أو أساليب مختلفة للجدل الفلسفي مثل البراجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الإنجليزية والمادية الجدلية للإتحاد السوفيتي (سابقا) . وهو يعتقد أن التوصل إلى الألوان الفكرية السائدة في الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوي في تلك الثقافة ، بما في ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة . ومثل هذا المنهج كما يعتقد لاواريز يؤدي إلى المقارنة التي لهامعنى ، ويؤدي أيضا للتنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل تبعا لطريقة الشعب في التفكير، ومن ثم طريقة عمله للأشياء (Lauwerys , pp . 281 - 289) . ويتميز المنهج الفلسفي للواريز عن منهج النمط القومي بأنه أكثر تحديدا لإقتصاره على عنصر رئيسي واحد هو الأيديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج النمط القومي ، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا .

وقد تتلمذ كاتب هذه السطور على يد لاواريز في دراسته العليا عندما كان يدرس للدكتوراه في جامعة لندن . وكان لاواريز أستاذه المشرف عليه . وكان سيمنار الدراسات العليا يضم آنذاك إلى جانب لاواريز كلا من هانز في آخر أيامه وكنج وهولمز وكلهم من نجوم التربية المقارنة اللامعين .

المرحلة الثالثة : مرحلة المنهجية العلمية

تتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة . ويعتبر آرثر موهلمان رائد هذه المرحلة ، وتبعه كل من جورج بيريداي في أمريكا وبرايان هولمز وإدموندكنج في إنجلترا . وسنتناول الكلام عن كل منهم بشيء من التفصيل :

١- آرثر موهلمان Moehlman : المجالات الثقافية والإطار النظري :

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وله مؤلفات في التربية المقارنة والنظم التعليمية منها التربية المقارنة (١٩٥٢) والنظم التعليمية المقارنة (١٩٦٣) . ويتركز اهتمام موهلمان حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار نموذج نظري . ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه ، وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة .

وهو يعتقد أن أي نظام تعليمي هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه . ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية وطريقة الموضوعات . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي من حيث إن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية . ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي . ويؤكد موهلمان أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطارا نظريا يستخدمه في دراسته وتحليله للنظام التعليمي ، وأن مثل هذا الإطار ينبغي أن يكون مناسبا للتحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة للنظام ، وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الاقتصادية والفنية . وهو يرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية الحالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية . ويخلص موهلمان من ذلك إلى الإشارة إلى الحاجة إلى ما سماه بقانون الشكل أو التركيب Law of Form or Mor-

phology الذي يساعدنا على دراسة التربية في شكلها الراهن ، بل وفي تطورها التاريخي . وهو يقتبس على سبيل المثال (النموذج التركيبي) لهرسكوفيتش Herskovits الذي يتضمن العناصر التالية :

أ ـ الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية .

ب ـ المؤسسات الاجتماعية ، وتشمل المنظمات الاجتماعية والتربية والتركيب السياسي .

جـ ـ الفرد والكون والمعتقدات والمقدسات .

د ـ الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

هـ ـ اللغة .

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد ، والتي تمثل حركة البشرية في دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافي المستمرة . وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنظم للنظم التعليمية لامجرد وصفها . وهو يعتقد أن أعظم ما يجنيه الإنسان في التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية في مختلف الثقافات .

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظري ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي قد تبدو أحيانا أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار في الواقع . وهناك فائدة قليلة عندما نقتصر على تصنيف المشكلات في قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الإنتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة وهي « المدرسة المنهجية » . وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز ومالينسون ولاواريز . إذ أنه خلافا لهم ركز على ضرورة إستخدام الإطار النظري من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية . وهي الفكرة الأساسية التي ترتكز عليها دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية .

٢- جورج بيريداي : منهج الخطوات الأربع :

ولد بيريداي من أصل بولندي سنة ١٩٢٠ . وحارب مع القوات البولندية التي كانت موجودة في بريطانيا في الحرب العالمية الثانية . وقد درس التاريخ في جامعة إكسفورد بإنجلترا . وحصل على الدكتوراة في الفلسفة من جامعة هارفارد . وهو يعمل أستاذا للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك . وحاضر في جامعتي موسكو وطوكيو . وله مؤلفات عدة في التربية المقارنة .وفي كتابه : « الطريقة المقارنة في التربية المقارنة » (١٩٦٤) عبر عن رأيه في أغراض التربية المقارنة والطريقة التي تدرس بها . ويرى بيريداي كما سبق أن أشرنا أن ميدان التربية المقارنة يقسم إلى نوعين :

أ - الدراسات المجالية أو المنطقية . Area Studies

ب - الدراسات المقارنة . Comparative Studies

الدراسات المجالية :

يقصد بها دراسة منطقة صغيرة . وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها . وهي تكون المتطلبات الأساسية الأولية التي لاغنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الدراسات مهمتها تدريب العاملين في التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها. وهنا يجب أن نذكر أنه لابد أن يتوافر لهؤلاء الباحثين ثلاثة أمور :

١- معرفة لغة المنطقة التي يدرسونها . وربما يمكن الاستعاضة عن ذلك بمترجم أو كتب مترجمة ، ولكنها بدائل لاتقل في أهميتها وفاعليتها عن معرفة اللغة نفسها .

٢- الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة لكنها لا تداني الأولى في فاعليتها .

٣- الملاحظة المستمرة للنظام مع مراعاة التحكم في التعصب أو التحيز الثقافي للباحث . وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية في ملاحظاته .

الدراسات المقارنة :

وهي تعني ببلاد كثيرة ومناطق متعددة . ويقول بيريداي إنه يمكن تقسيم

كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلى أجزاء أو أقسام أخرى. ومن الواضح تداخل كلا النوعين من الدراسة بحيث يصعب وضع خط يفصل بينهما . وقد أشرنا من قبل إلى انتقادنا لهذا التقسيم الذي وصفه سيولتون بأنه مقتبس من علم الجغرافيا . وعلى كل حال فإن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التي حددها بيريداي للدراسات المقارنة

الخطوات الأربع : وهي تشمل الخطوات الآتية :

أولا : الوصف Descriptio يقول بيريداي إنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد . أما في حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون في الحالة الأولى . وهذا الوصف يكون معنيا بالمعلومات التربوية فقط محاولا الإجابة عن السؤال : كيف ؟ ويتطلب الوصف عدة أمور :

١- قراءات واسعة عريضة على أساس المصادر الأولية مثل مشاهدات العيان والتقارير وتسجيلات السابقين وغيرها .

٢- زيارة النظام التعليمي نفسه . وقد يكون ميسورا إذا توافر المال اللازم لهذا الزيارة . لكن هناك مزالق . فإن الفرد يجب ألا يزور المدارس التي حددتها له السلطات التعليمية فقط . وإنما يجب عليه أن يزور عينة واسعة شاملة من المدارس وكل نوع منها .

٣- تسجيل ما رآه الفرد في زيارته مستخدما في ذلك الخرائط والرسوم والجدوال والإحصاءات وعرض المادة في صورة مجدولة .

٤- الوصول إلى فروض معينة أو تعميمات أولية .

ثانيا : التحليل أو الوصف : Interpretation ثاني خطوة بعد الوصف هي التحليل . ويعني بها بيريداي تفسير وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها . ويتطلب التحليل الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في وجود نظام التعليم بالصورة التي هو عليها ، وتفسير العلل والأسباب . أي يجيب على السؤال : لماذا ؟ وهو ما يؤدي إلى المقارنة المباشرة .

و هاتان الخطوتان ، الوصف والتحليل ، تمثلان خطوات الدراسة المجالية أو المنطقية . لكن مما يؤخذ على هذا المنهج ذي الخطوتين لبريداي أن الوصف في واقع الأمر لا يمكن إقتصاره على المعلومات التربوية وإنما يحتاج إلى توضيح من المواد والميادين الأخرى . ويضيف بريداي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين. هاتان الخطوتان تتمثلان في الخطوة الثالثة والرابعة في نموذج بيريداي الكامل وهما :

ثالثا : الموازنة والمناظرة : Juxtaposition وهدف هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة التعليمية التي جمعت . وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة تختبر على أساسها المادة . ومنها يتوصل إلى صياغة بعض الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاوجة بين المادة المجموعة من أجل المقارنة . وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها في مجموعات أو تصنيفات متماثلة . وتقتضي هذه الخطوة أيضا البحث عن الفروض والتوصل إليها من واقع تصنيفات المادة العلمية . ويجب أن توضع الفروض بحيث تكون متمشية مع هذه التصنيفات بما يساعد على البرهنة عليها . وأبسط صور المناظرة هي الجدولة أو المعالجة الرأسية أو الأفقية . وعلى الرغم من بساطة الصورة الأولى وسهولتها فإنها أقل شيوعا في استخدامها بالنسبة للطريقة الثانية .

وفي طريقة عمل الجدولة من أجل المناظرة ترتب المواد المراد مقارنتها جنبا إلى جنب في أعمدة أو صفوف . وفي حالة الترتيب الأفقي توضع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها البعض بجسب الدول . أما الترتيب الرأسي فتوضع المادة العلمية فيه مرتبة بجوار بعضها البعض حسب الدول . وهو مفيد بصفة خاصة في عمل المقارنات الإحصائية وتوضيح تفصيلات التركيب الإداري للأنظمة التعليمية.

وعلى هذا فإن المقارنة هي ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة . وبهذا نضع أساس المقارنة واسعا عريضا كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر ثقافية أو اجتماعية مشتركة ، وإنما يشتركان في بعض الجوانب العامة كالمقارنة مثلا بين انجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين . ومن ثم

يقارن بينهما لرابط العزلة الذي يجمع بينهما . وقد تكون المقارنة أكثر تحديدا بين دول تربط بينها روابط ثقافية كالمقارنة بين الدول العربية مثلا والتي يوجد بينها عوامل مشتركة مع اختلاف بعضها في بعض جوانب التطور التاريخي . وسواء أكانت المقارنة عريضة أومحدودة فإن مرحلة المناظرة التي تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والاختلاف تعتبر في الواقع لب عملية المقارنة .(Bereday . pp . 308).

رابعا : المقارنة : Comparison وهي تلي مرحلة المناظرة أو الموازنة ويمكن تقسيمها إلى نوعين : مطردة وتصويرية .

أما المقارنة المطردة : فهي عملية انتقال منتظمة من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول في جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة أيضا وهكذا . والنقطة الأساسية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة ، وفي نسيج واحد يجمع بينها في ترابط كامل . وهذا يتطلب البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول . وتكون المقارنة متباينة في درجة تركيزها . وبصرف النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدي في النهاية إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة .

أما المقارنات التصويرية : فتستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة العلمية . وفي هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج . وكثير من النتائج التحليلية قد تترك للقارئ ليفهمها من السياق . وفي مرحلة المقارنة يتم التوصل إلى تحقيق الفروض التي استخلصت في مرحلة المناظرة . وذلك عن طريق التوصل إلى بعض النتائج . ويحذر بيريداي من التكلف أو المعاناة في المقارنة . ذلك لأن دارس التربية المقارنة في محاولته للوصول إلى مقارنة متزنة قد يصدر في بعض الأحوال أحكاما غير متزنة . وفي حالة عدم تمكنه من عقد هذه المقارنة المتزنة فإن عليه أن يكتفي بالمقارنة التصويرية أو الوصفية . وفي هذه الحالة لا

يمكن التوصل إلى تعميمات أو قوانين عامة . ويقرر بيريداي أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات المنطقية أو المجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التي يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عمليا تكتنفه بعض الصعوبات . ولذلك يعتقد بيريداي أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات ، وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية . ذلك لأن طريقة المشكلات هي بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي يقدمها بيريداي . وتتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه الدراسة المقارنة للمشكلات واضعي السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها في تبصيرهم ومساعدتهم على الإهتداء بها في عملهم .

٣- برايان هولمز ، «منهج أو طريقة المشكلات»

كان هولمز يعمل في معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ . وكان يعمل قبل ذلك محاضرا في جامعة « درم » بإنجلترا وهو أصلا مدرس للطبيعة . وقد سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، وله شهرة متزايدة على المستوى العالمي في ميدان التربية المقارنة . وله مطبوعات عدة في هذا الميدان . ويتركز إهتمام هولمز في استخدام المناهج العلمية والفلسفية في ميدان التربية . وفي كتابه الشهير « مشكلات التربية - دراسة مقارنة » ١٩٦٥ يعبر بوضوح عن إهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على خطوات التفكير النقدي لجون ديوي والثنائية الحرجة لكارل بوبر . ويعتقد هولمز بأهمية « طريقة المشكلات » في الدراسة المقارنة . وهو بهذا يتفق مع بيريداي . ويرى أن لهذه الطريقة أهمية في إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له . وهو بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة . ويرى هولمز أن هناك ضعفا في منهج أو طريقة الاستعارة الثقافية من النظم الأخرى ، وهو يؤمن أيضا بأن المنهج التاريخي ليست له قيمة كبيرة . ذلك لأن التاريخ ، وإن كان مهما في تفسير الظواهر

التربوية ، فإن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج . وهو يشير إلى المنهج البراجماسي الذي يقوم على الطرق العلمية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو الهدف الأسمى للعلم . ويؤمن هولز بأن العلم والفلسفة يرتبطان بعضهما ببعض ارتباطا وثيقا من حيث إنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التي تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة في البيئة الاجتماعية .

ويخلص هولز إلى القول بأن البحث عن علم للتربية تكون له قوة موجهة في إصلاح التعليم وتخطيطه ، يتطلب البحث عن المبادئ الرئيسية التي تحكم تطوركل النظم القومية للتعليم . والعلم الذي يقصده هولز علم ما بعد النظرية النسبية . فالعلم اليوم يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغيير عما كانت تعتبر قبل إينشتين . وفكرة الاستقراء بأكملها كعملية للإكتشاف هي الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التي ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوار جديدة . وفي العلوم الاجتماعية هناك إتفاق على توقع عدم الكمال . ويصعب الوصول إلى التنبؤ المحكم مع أنه لا غنى عنه للتخطيط المحكم .

استخدام هولز خطوات التفكير النقدي لديوي :

يشير هولز إلى تحليل جون ديوي المعروف لوظيفة التفكير النقدي في حل المشكلة أو مواجهة موقف ملغز . ويتضمن هذا التحليل الإحساس بالمشكلة وتعقلها وتفهمها وتحليل وتحديد محتوى الموقف وفرض الفروض والاستنتاج المنطقي لمترتبات الحدث والتحقق العملي من صحة الفروض . ويقول هولز إنه في مواجهة موقف محير قد يتبادر إلى الذهن على الفوربعض الحلول الممكنة . ولكن زيادة التفكير في المشكلة تقتضي تقليب أوجهها فتصبح المشكلة أكثر وضوحا . وبالتالي فإن ذلك يحدد الاتجاه الذي على أساسه تجمع المادة العلمية المتصلة بالمشكلة . ومن ثنايا هذه المادة تبرز الحلول الجديدة الممكنة التي يمكن إعتبارها فروضا توضع موضع الإختبار واحدا بعد الآخر. (Holmes : pp . 32 - 47)

ويتضمن إختبار الفروض الإستنتاج المنطقي من الفروض في نطاق العوامل المتصلة بها . ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن

أحداث إجراء معين . والتطابق بين الأثنين يحقق صدق الفروض . وتوضيح الأحداث يمثل حلا ناجحا للمشكلة . وبالمثل فإن تعارض الأحداث المستنتجة مع الأحداث العقلية ينبغي صدق الفرض ، وبالتالي يتطلب إعادة النظر في بحث المشكلة . بيد أن هولمز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل ديوي ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية :

أ - اختيار المشكلة وتحليلها : يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه ، إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلات قائما على أساس عموميتها في النظم التعليمية . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأشيع الطرق المستخدمة هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يغلب عليها الطابع السياسي وأخرى يغلب عليها الطابع الاجتماعي وهكذا .

ب - صياغة المقترحات لرسم السياسة التعليمية : يجب أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات التربوية العامة لم يقترح لها سوى قلة من الحلول . وذلك لأن المشكلة الرئيسية هنا هي أن الحل الذي يصلح أو يناسب مجتمعا ما قد لا يناسب مجتمعا آخر . هذه الصعوبة تبدو بوضوح في حالة الدولة النامية التي تقتبس حلولا لمشكلاتها من الحلول التي ثبت أنها نجحت في الدول المتقدمة . وبالتالي فإن أي اقتراحات تبني على أساسها السياسة التعليمية في دول شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها في الغرب هي عملية محفوفة بالمزالق . وأوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان تحت تأثير النفوذ الأمريكي بعد احتلالها في الحرب العالمية الثانية . وأحد الأدوار المفيدة التي يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها في مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الإقتراحات والإختيارات المناسبة لرسم السياسة في مثل هذه الحالات .

جـ- تحديد العوامل المتصلة : يقول هولمز : إن السياسة ينبغي أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الاجتماعية المنشودة . ومن ثم فإنه من الضروري التوصل إلى قرار معقول في ضوء الاختيارات والاقتراحات

المتاحة. وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضروري تصنيف المتغيرات ، وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل أيديولوجية (مثل المعايير والاتجاهات) وعوامل تأسيسية مثل المنظمات والممارسات المختلفة وعوامل متنوعة أخرى لا يتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات الطبيعية .

د - التنبؤ : ويعني التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق . ويعتبر التنبؤ آخر مرحلة في خطوات التفكير النقدي . وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لا يمكن تجاهله . ومن الضروري وضع معايير للنجاح بعناية . وفي مثل هذه المعايير يمكن أن يعبر عنها في صورة العدالة الاجتماعية أو النمو الاقتصادي أو النمو الفردي وما شابهها . وإلى جانب هذا ينبغي وضع معايير أيضا للعائد الذي يعود على الفرد والمجتمع معا . ومن المعتاد تصنيف الدراسات العلمية في التربية إلى وصفية أو توضيحية أو تفسيرية . وهذه الأخيرة يمكن أن تقسم بدورها إلى دراسات تستهدف معرفة محددات السياسة التعليمية ودراسات توجه عنايتها إلى التنبؤ . ويعتقد هولمز أن التنبؤ مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة . وقد هاجم كنج زميل هولمز وخصمه العنيد فكرة التنبؤ هجوما مرا عنيفا وخصص لها عنوانا مستقلا في كتابه الأخير عن « الدراسات المقارنة والقرارات التربوية» (١٩٦٨) تحت عنوان : هل هناك علم يسمى التنبؤ ؟ وسنشير إلى مزيد من نقد كنج لهولمز فيما بعد . ونظرا لأن الإطار التصوري لهولمز كما سبق أن أشرنا يقوم على أساس تحليل ديوي للتفكير النقدي ونظرية الثنائية الحرجة لكارل بوبر فإنه ينبغي أن نتعرض لهذه الأخيرة .

الثنائية الحرجة :

كان « بوبر » Poper الفيلسوف البريطاني معنيا بالفروض الفلسفية التي تستند إليها فكرة التخطيط . وقد ثارت قضية التخطيط بعد الحرب العالمية

الثانية عندما نادى البعض بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب . بينما نادى البعض بأن أي نوع من التخطيط يتنافى مع مبادئ المجتمعات التي تقوم على الاقتصاد الحر . وإزاء هذين الاتجاهين المتعارضين أخذ بوبر موقفا آخر إذ اعتقد أنه من الممكن البناء الاجتماعي ولو جزئيا . ويقول بوبر إنه في أي مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : النوع المعياري والنوع الاجتماعي وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة . ففي بيئة الإنسان هناك عنصران : العنصر الطبيعي والعنصر الاجتماعي . والتمييز بينهما صعب . لكنه يؤدي إلى التمييز بين القوانين الطبيعية مثل قوانين الفصول والجاذبية وحركة الشمس والقمر ، وبين القوانين المعيارية مثل قواعد السلوك والمحللات والمحرمات

والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية ما لم يثبت زيفها . أما النوع الثاني فهو قوانين مفروضة من جانب الإنسان ويمكن مخالفتها . ومن ثم فهي ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية ، ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة ، ثنائية وحرجية القوانين التي يصعب التمييز بينها . ويشير بوبر إلى أنه على الرغم من أنه وكثيرين معه يرون ويعتقدون في هذا التقسيم أو التمييز فإن هناك آخرين لا يؤمنون به . وهو يعزو عدم المقدرة على عمل هذا التمييز أو التقسيم إلى ما نسميه مرحلة « الفردية البدائية » التي يرى أنها من سمات معظم المجتمعات المغلقة كالمجتمعات القبلية أو جماعات المشعوزين أو المجتمعات الجماعية . في حين الإختلاف أو التنوع هو من سمات «المجتمع المفتوح » حيث يواجه الفرد بعمل قرارات شخصية . وعلى هذا فإن «المجتمع المفتوح » هو المجتمع الذي يتمتع فيه الفرد في تفاعله مع الآخرين بحرية كافية لتغيير القوانين المعيارية على شرط عدم مخالفة القوانين التشريعية. فالإنسان حر في أن ينشط ذكاءه أو يستخدمه في رفض أو تعديل المعايير . وفي المجتمعات المغلقة هناك خطر كبير في هذه الناحية وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن المجتمعات الجماعية أو التسلطية .

والثنائية الحرجة حسب رأي بوبر هي حرجية الحقائق والقرارات . فالقرارات لا يمكن اختزالها إلى حقائق . وهو يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين

ليس صعبا . فالقوانين الطبيعية (تتكون من الحقائق والأشياء المنتظمة) ولا تتغير أو غير قابلة للتغيير . أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الإنسان أي أنها تتغير والفرد حر في تعديلها في المجتمع المفتوح . ولمزيد من التوضيح يقول بوبر إنه مع أن عمل القرارات هو حقيقة فإن المعيار الذي ينبني بناء عليه ليس قانونا .

وهو يهاجم المذهب التاريخي لأنه يعتقد أنه محاولة لتجنب المفهوم الحرجي. وهو يقول إن المذهب التاريخي وليد يأسنا من معقولية ومسئولية تصرفنا . فالكثير يريد أن يحول مسئولياته إلى شئ آخر كتركها للظروف أوالحظ أو القدرة. وبوبر يتمشى مع المنهج البراجماسي الذي يقول بأن الإنسان مقياس كل شيء . ولكن المقصود بالثنائية الحرجة أصعب لأن هناك معاني كثيرة مرتبطة بها. وهي تشير إلى معنى الحرج . ومن تعريفاتها أنها مرحلة الإنتقال أو التحول من حالة إلى أخرى كما هو الحال في « الزاوية الحرجة » أو الدرجة الحرجة للحرارة، وما يجري عليه الإصطلاح في الرياضيات والعلوم الطبيعية .

وينكر « بوبر » أن « القوانين الاجتماعية » أي كل « منظومات حياتنا الاجتماعية » معيارية ومفروضة من قبل على الإنسان . فالحياة الاجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية الهامة التي يمكن أن نطلق عليها « القوانين الاجتماعية» أو القوانين الطبيعية للحياة الاجتماعية . ومن أمثلتها النظريات الاقتصادية الحديثة . وهذه القوانين ترتبط بوظيفة المؤسسات الاجتماعية . ويقول بوبر إننا في المؤسسات نجد أن القوانين المعيارية والاجتماعية (الطبيعية) يرتبطان ارتباطا وثيقا . ولفهم كيف تعمل المؤسسة ينبغي أن يكون الفرد قادرا على التمييز بين كلا النوعين من القوانين .

ويهاجم بوبر العلوم الاجتماعية لأنها لم تستغل بصورة كاملة بل لأنها فشلت أحيانا في استخدام الوسائل الاجتماعية للموضوعات العلمية . ويقول في ذلك إن الطريق الوحيد الممهد أمام العلوم الاجتماعية هو أن تنسى الاستعراضات اللفظية وأن تتجه إلى معالجة المشكلات العملية لعصرنا بمساعدة الطرق النظرية التي تعتبر في أساسها واحدة لكل العلوم . ويقول : إنني أعني طرق المحاولة

والخطأ والتوصل إلى فروض يمكن اختبارها عمليا وإخضاعها للاختبار الفعلي . إن المطلوب هو التكنولوجيا الاجتماعية التي يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الاجتماعية التدريجية . ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساس نظرية أو عملية في طابعها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية . وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لا ينبغي أن ينعزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليها موضع التطبيق .

ويفرق بوبر بوضوح بين التسلطية والمعقولية ولا سيما فيما يتعلق بمسألة التخطيط . فالمجتمعات التسلطية محكومة برقابة شديدة على عكس المجتمعات الأخرى التي يحكمها العقل الذي يتولد من خلال النقد المتبادل . ويصر بوبر على أن نمو مثل هذه المجتمعات مرهون بتنمية المؤسسات التي تحمي حرية النقد وحرية التفكير وتذود عناه . ويبدو من كلام بوبر أن جوهر كلامه يتمثل في حلقة الوصول بين فكرة الاتجاه العلمي للموضوعية من ناحية ، وفكرة الاتجاه العقلاني للمشكلات من ناحية أخرى . فالعقلانية تتضمن استخدام العقل والخضوع للنقد والتمحيص . ويعتقد هولمز أن الثنائية الحرجة تعتبر إطارا مفيدا لطريقة المشكلات في التربية المقارنة .ففي ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها وفهمها . وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها . ففي دراستنا للمجتمع يتمثل النموذج الذي نتبعه في الإطار المعياري (القوانين المعيارية) والإطار الاجتماعي (القوانين الاجتماعية) . بيد أن هذا النموذج ليس كافيا في حد ذاته للدراسة في التربية المقارنة من حيث إن هذه الدراسة تتناول غالبا المقارنة بين الدول . ومن ثم كان لابد من وجود إطار ثالث يتناول خصائص المصادر الطبيعية للدولة مثل الأرض والمناخ والملامح الجغرافية . ويأتي جمع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية بصفة أساسية . ومع أنه من المفيد استخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعياري والإطار الاجتماعي والإطار الطبيعي كأساس للنموذج الذي تنبني عليه الدراسات المقارنة في التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة ، بل تختلف فيما بينها . وسنعود في

السطور التالية إلى تفصيل الكلام عن الإطارات الثلاثة السابقة .

أولا : الإطار المعياري :

وهو يعتبر من أصعب الأطر الثلاثة . ولكن هناك طريقتان لتحديده .

الطريقة الأولى : التكوين التجريبي : وأسلوبه مماثل للأساليب المستخدمة في القياس في علم النفس والاجتماعي مثل : قياس الاتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشكلاتهم والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها . والمادة التي تجمع بهذه الطريقة تنظم في إطار يسمى التكوين أو البناء التجريبي .

الطريقة الثانية : التكوين العقلاني : وهو يقوم على أساس استخدام الأساليب الفلسفية . ويتناول عموميات الأشياء لا خصوصيتها على عكس الطريقة الأولى . ويقترح هولمز للتكوين العقلاني موضوعات ثلاثة ناقشها الفلاسفة الغربيون بالتفصيل وهي : طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها . وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهي الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع المادة العلمية واختبارها . ويشير هولمز إلى إمكانية التوصل إلى تكوين عقلاني بالنسبة لإنجلترا على أساس أفلاطون والمسيحية وجون لوك كمقياس مناسب . وهو يعزو الفروق القومية إلى ديكارت وهيجل وسبنسر وديوي وغيرهم . وبالنسبة للاتحاد السوفيتي (سابقا) يمثل ماركس ولينين المصدر الفلسفي وهكذا . ولكن المشكلة تبرز عند مقارنة دولة بدولة أخرى تختلف في إطارها الثقافي العام كدول الشرق بدول الغرب مثلا . ففي دول الشرق نجد الفلسفة الإسلامية أو الفلسفة البوذية أساس التكوين المثالي . ومن الصعب الوصول إلى أرضية مشتركة للمقارنة بين الدولتين .

ثانيا : الإطار الاجتماعي :

إن الإطار الاجتماعي كإطار للعمل على أساس الثنائية الحرجة يتطلب التحليل الوصفي لنظام التعليم في إطاره الثقافي . وهذا التحليل ينبغي أن يكشف عن المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يرتبط بها النظام. فأي نظام تعليمي له طابعه القومي وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الإقليمي أو المحلي . ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار .

وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة في النظام . فمثلا : الثابت بالنسبة لاستراليا هو ضعف نظام حكمها المحلي . وإحدى الطرق التي يمكن أن يوضح بها ذلك هي تحليل إدارة التعليم على المستوى الإقليمي أو المحلي . ويرى هولمز أن الثنائية الحرجة تقتضي أن الإطار الاجتماعي يتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الاجتماعية التي تعمل من خلالها هذه المؤسسات . ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة في المجتمع . وأن الاختيار من بينها ضروري ويجب أن تختار المؤسسات المر تبطة بالمشكلة .

ثالثا : الإطار الطبيعي :

ويشمل تحليل المصادر الطبيعية والديمغرافية (السكانية) للبلاد . ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية ما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات رئيسية كالبترول أو المعادن والمواد الخام . وارتباط ذلك بالأنشطة الصناعية والمستوى الاقتصادي للدولة ومدى قدرتها على تخصيص أموال للإنفاق التعليمي . وكذلك يتضمن الإطار الطبيعي كما يراه هولمز تحليل الجانب الديمقراطي للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتطلبه من توسع في حجم التعليم أو زيادة في الفرص التعليمية وهكذا . ويعتبر الإطار الطبيعي أسهل بكثير في تناوله من الإطارين السابقين المعياري والاجتماعي . ولا شك أن الإطار النظري الذي يقدمه هولمز يمثل صعوبة في فهمه واستخدامه . وهو نفسه لا ينكر ذلك . ويرى أن طلبة البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه ويجدون فيه فائدة لهم .

٤ـ إدموند كنج : المنهج النظري واتخاذ القرار :

كان إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن . وقد زار بلادا مختلفة ونشرت له كتب عدة وأشرف على أعمال أخرى في التربية . وهو يعتبر زميلا لهولمز في نفس الجامعة . ولكنه أيضا يعتبر من أبرز خصومه ومعارضيه . وقد تصدى لنقد هولمز نقدا عنيفا مرا .

ويميز كنج بين أربع مراحل لأوجه تطور التربية المقارنة .

المرحلة الأولى : وكانت تعني بإرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في كل أنحاء العالم الغربي . وهي المرحلة التي تعرف عادة بمرحلة الاستعمارة . والمرحلة الثانية : تتمثل فيما ظهر في أوائل القرن العشرين من السعي إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية . المرحلة الثالثة : وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة في توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمي أو المدرسي عي غرار ما حدث في الدول الأخرى. أما المرحلة الرابعة : فهي المرحلة التي أصبحت فيها التربية المقارنة في السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والعلوم الاجتماعية الأخرى في عمل واتخاذ القرارات .

أغراض التربية المقارنة :

يرى كنج أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلي :

١- لهاغرض تاريخي .

٢- أنها تساعد بما توفره من معلومات في التحليل لاسيما لدراسي التربية لأنها تبرز الثقافة ككل .

٣- أنها أسلوب للعمل يساعد على تحليل المشكلة .

٤- أنها تقدم معايير للإستقصاءات أو المسوح الدولية .

٥- أنها تساعد على تطبيق القرارات (أو إتخاذها) بصورة فعالة .

ويؤكد كنج على جانب اتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة . وذلك لأن التربية أصبحت في بؤرة إهتمام كل الشعوب . ومن هنا كانت الأهمية الكبرى لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب القرار هو ضخامة الأموال التي ينفقها كل شعب على التربية . ويجب التأكد من أن هذه الأموال موجهة في مجالها الصحيح من الإنفاق بما يعود على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التي تتخذ في التربية لها نتائج بعيدة المدى ، فإنه من الضروري أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها . ويعتقد " كنج " أن التربية المقارنة يمكن أن تسهم في إحداث التغييرات

على السياسة التعليمية بصورة سليمة بناءة قل أن نجد لها مثيلا . وعلى هذا فإن التربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست دراسة أكاديمية . وإنما هي دراسة تطبيقية نفعية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة . ويختلف كنج مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن عمل تنبؤات على مدى طويل . وهو يعتقد بأن هناك قيودا على هذا التنبؤ . وهو على نقيض هولمز ينكر أن هناك قوانين اجتماعية واقتصادية تتحكم في النشاط الاجتماعي والتربوي . ويعتقد أن الأولويات الاقتصادية والمحلية هي التي تؤدي إلى اختلاف النظم التعليمية . وهو بهذا يهاجم صراحة فكرة هولمز عن « التنبؤ » . وإذا كان هولمز بحكم إعداده في العلوم الطبيعية يؤمن بالتفكير العلمي ويعتقد بأن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، فإن كنج كما أشرنا من قبل لا يؤمن بأن هناك علما يصح أن يطلق عليه « التنبؤ التعليمي » . وفي كتابه عن الدراسات المقارنة يخصص فصلا بأكمله بعنوان : هل هناك علم للتنبؤ ؟ إنتقد فيه فكرة هولمز نقدا مرا شديدا .

ويجوز لنا الآن أن نتساءل : هل هناك منهج علمي أو طريقة علمية لدى كنج لدراسة التربية المقارنة ؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب فما هو منهجه ؟ وللإجابة على هذا السؤال نشير إلى ما يقوله « هيجسون » بكلية الآداب بمانشستر - وهو من أحسن المعاصرين في التربية المقارنة - : إن ما كتبه كنج لايتضمن أي منهج أوطريقة علمية على الإطلاق ، وإنما هي كتابات « صحفية ممتازة » (Higson : pp . 25 _ 30) . ولكن جونز (Jones : p. 30) يرى أن لكنج منهجا علميا نظريا يقوم على عدة عناصر حددها فيما يلي :

١- مبدأ التغير الاجتماعي السريع .

٢- دور التربية المقارنة في عمل واتخاذ القرار بما تقدمه من أفكار وآراء .

٣- مبدأ الإلتزام والاشتراك في مجتمع ديمقراطي ، فالإلتزام والمشاركة الواعية تساعد في الوصول إلى قرار متبصر معقول .

٤- العنصر الرابع يتمثل في الناحية العملية باختيار الفروض العملية الصالحة .

٥- يختلف منهج العلوم الطبيعية عن منهج العلوم الاجتماعية من حيث أن الأول

يمكنه عزل الظاهرة والتحكم فيها وهو ما يصعب عمله في المنهج الثاني .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لا يمكن أن تكون موضوعية تماما ، وإنما هي تكون موضوعية بالقدر الذي تحاول به أن تدخل كل العوامل بما فيها الثقافية في اعتبارها .

ومع أن جونز يعتبر من المتحمسين لما يسميه المنهج النظري لكنج إلى درجة أنه يرسم له تخطيطا من تصوره فإنه من الصعب الإتفاق معه . ومن الواضح أن هذه العناصر هي مبادئ عامة تفتقر إلى الوحدة والترابط . ولا تكون في مجموعها منهجا علميا نظريا بالمعنى المعروف . وأخيرا فإن كنج نفسه - وهو الذي ينادي بالبساطة - معقد في كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة .

المنهج العلمي والتربية المقارنة :

من التطورات الحديثة الهامة في ميدان التربية المقارنة اتجاهها نحو الأخذ بأسلوب المنهج العلمي واستخدامه في الدراسات المقارنة . ومع أننا رأينا فيما سبق محاولات في هذا السبيل وبخاصة لدى هولمز ، إلا أننا نجد أن هذا المنهج قد تعزز اتجاهه بصورة واضحة في كتابات المحدثين المعاصرين من دارسي التربية المقارنة ولاسيما نوح واكتشاين Noah & Eckstein . وليس أدل على ذلك من كتابهما الذي يحمل عنوانا له دلالته : نحو علم التربية المقارنة Toward A Science of Comparative Education (١٩٦٩) . وهو من تأليفهما . وكتابهما الآخر بعنوان : دراسات علمية في التربية المقارنة (١٩٦٩) وهو من تحريرهما .

خطوات المنهج العلمي :

إن خطوات المنهج العلمي تقوم على أساس خطوات رئيسية ثلاث هي الوصف أي وصف الظاهرة ، والتفسير ، والتنبؤ وهو يعتبر الهدف الأسمى للعلم. فعلى أساس الوصف والتفسير يمكن التوصل إلى التنبؤ . ولعل هذا هو ما كان يعنيه هاكسلي عندما عرف العلم بأنه « إدراك عقلي منظم » . إن ما نسعى إليه في العلم ليس مجرد جمع لعناصر متنوعة من المعلومات ، وإنما إلى عرض جيد الربط بين الحقائق . وعلى المستوى الوصفي يؤدي هذا إلى تصانيف وتقاسيم في صور توضيحية وجداول إحصائية ، وعلى المستوى التفسيري تستخدم مجموعات

من القوانين والفروض النظرية . وفرض الفروض ، والتحقق من صدقها يمثل لب المنهج العلمي . والفرض هو صيغة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر كل منها محدود في نطاق مفاهيم معينة . ويتطلب اختبار الفرض في التربية المقارنة اختيار حالات للدراسة من الأنظمة التعليمية المختلفة . والتوصل إلى الفروض يتطلب الإستناد إلى أساس نظري حتى لا تكون عشوائية . والفرض بمفرده لا يقيم نظرية لأنه كما أشرنا لا يخرج عن كونه صيغة معينة لعلاقة معينة يفترض وجودها في ظاهرة معينة . أما النظرية فهي مكونة من مجموعة من الفروض المترابطة التي يمكن بدورها أن تؤدي إلى فروض تجريبية تكون موضع الاختبار . أو بمعنى أخر فإن النظرية كما يعرفها " فيجل "هي مجموعة من الفروض التي يمكن عن طريقها التوصل إلى قوانين تجريبية باستخدام المنطق الرياضي . إن النظرية هي بمثابة خريطة يحاول فيها الباحثون التوصل إلى صورة رمزية للعلاقات المكانية بين المواقع المختلفة . وبالمثل يمكن القول بأن تطبيق الطريقة التجريبية للفروض في التربية المقارنة يمثل بناء خريطة للعلاقة بين التربية والمجتمع من المنظور المقارن .

إن قيمة فرض الفروض تتمثل في مساعدة الباحث على تحديد مجال مواده العلمية ، وتوضح له الطريق الذي ينبغي أن يسير فيه لجمع المادة العلمية . وعلى هذا فإن الفروض موضع الاختبار تحدد نوع المادة العلمية التي يجب جمعها . وبالعكس يمكن القول بأن نوع المادة العلمية يحدد نوع الفروض التي يجب عملها ووضعها موضع الاختبار العملي . إن إمكانية التحقق من فرض معين تتوقف على نوع المادة العلمية المتاحة . بل إنه مع عدم توافر هذه المادة أو نقصها بدرجة خطيرة قد تولد مادة علمية لم تكن موجودة من قبل .

إن استخدام الفروض مثله مثل لعبة الحظ حيث تتحدد فيها قوانين اللعبة مقدما ولا يجوز للاعب تغيير هذه القوانين بعد بدء اللعبة . وليس من العدل أو الإنصاف على سبيل المثال أن يعرف اللاعب إسم الحصان الذي سيفوز ثم يراهن عليه . وبالمثل فإن الباحث الذي يصل إلى نتائج مسبقة ثم يجمع المادة العلمية التي تؤيد نتائجه أو الذي يجمع مادة علمية معينة ثم يختار منها وجهة نظر معينة يكون قد خالف قوانين المباراة العلمية .

وقد يقوم الباحث بفحص أو دراسة مادته العلمية بدون أن يكون في ذهنه فروض معينة . ومن ثم يعمد إلى ترتيب هذه المادة وتصنيفها . وربما يلفت نظره وجود علاقة معينة أو مجموعة من العلاقات تربط بينها . وقد يكون لهذه العلاقة معنى أو تفسير أو قد تكون هذه العلاقة محدودة بكمية المادة ونوعها . وقد تكون هناك علاقات مستترة لم تظهر لعدم وجود المادة العلمية الكافية التي تبرزها . وقد تكون العلاقة ظاهرية وليست حقيقية . وكل هذا يبرز في الواقع أهمية فرض الفروض مقدما حتى لايقع الباحث في مثل هذه المزالق .

ولتوضيح ذلك نضرب مثالا بباحث ليس لديه فروض مسبقة يجمع مادة علمية عن التعليم الثانوي في إنجلترا وألمانيا . ثم يقوم بترتيب هذه المادة وتصنيفها على أساس منطقي من حيث السن الذي يترك عنده التلميذ المدرسة الثانوية ومواد الدراسة ومدتها ومحتوى المناهج ومستوى التحصيل وإعداد المعلمين وهكذا . وبتحليل هذه المادة توصل إلى نتيجتين ، أولهما أن تلاميذ المدرسة الثانوية في ألمانيا أكبر سنا من زملائهم في إنجلترا عندما يتركون المدرسة. وثانيهما أن مستوى تحصيلهم أعلى . وقد يعمم الباحث بناء على ذلك وجود علاقة بين سن ترك المدرسة ومستوى التحصيل وهو ما لم يبرهن عليه أو لم يثبته . ومثل هذا الوضع الخطأ لا يمكن تجنبه بتوسيع دائرة البحث لتشمل مجالا أوسع من الدول ، وبالتالي موادا أكثر . فربما أن البحث بعد توسيع مجال الدراسة وترتيب المادة التي جمعها عن التعليم الثانوي بنفس الطريقة السابقة قد يتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين سن ترك المدرسة الثانوية ومستوى التحصيل في كثير من الدول . ولكن يجب أن نضع في اعتبارنا أن الباحث عندما يؤكد وجود هذه العلاقة في كثير من الدول فإنه في نفس الوقت يهمل الحالات الأخرى التي لاتتمشى مع هذه العلاقة . ومثله عندئذ هو مثل من يراهن على حصان في سباق يعلم سلفا أنه الحصان الفائز كما أشرنا . وعلى هذا فإن جمع المادة العلمية وتصنيفها ليس وحده كافيا كأساس للشرح والتفسير . فالحقائق وحدها لا تبرهن على شيئ ، وإنما يتطلب الأمر صياغة فروض مسبقة وترجمة هذه الفروض إلى لغة تسهل طريق إختبارها وجمع المعلومات اللازمة لها .

معالجة المادة :

من الأمور البديهية أهمية المادة العلمية للباحث لأنها تساعده في البرهنة الموضوعية على صحة فروضه أو عدم صحتها . فملاحظة الباحث ولاسيما في العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تكون ذاتية وغير موضوعية . أما المادة العلمية فهي محايدة . ومما يضمن حياد المادة العلمية المعالجة الكمية لها بمعنى ترتيبها وتصنيفها في صورة كمية . ومن المفهوم صعوبة المعالجة الكمية في العلوم الإنسانية لكن بإمكان الباحث استخدام درجات مختلفة من هذا التصنيف الكمي للمادة . منها إثبات وجود الظاهرة أو انتفائها ، أو الترتيب التسلسلس للظاهرة بحسب درجة التركيز أو الحدوث أو ما شابه ذلك ، أو بوضعها في صورة تفاضلية (أقل أو أكثر) ، فمثلا في دراسة العلاقة بين الصور المختلفة للحكومات الديمقراطية والتعليم يلجأ دارسو التربية المقارنة أولا إلى تحديد وجود أو عدم وجود الديمقراطية في البلد موضوع المقارنة . ثم تحديد مدى ديمقراطية الحكومة فيه . وهذا نوع من المعالجة أو التقدير الكمي . ولكن توجد في التربية المقارنة الأرقام بصورتها التقليدية كأعداد التلاميذ وحجم المدارس وما شابهها . ولكن على كل حال فإن المعالجة الكمية في التربية المقارنة كما في باقي العلوم الاجتماعية قد تتعرض لأخطاء الباحث . وهذا شيئ طبيعي حتى في أدق العلوم إنضباطا . فهناك دائما الخطأ المحتمل في القياس والتقدير . ولكن يصبح هذا الخطأ غير محتمل عندما تكون البيانات والأرقام نفسها مضللة من الأصل . فقد تلجأ الحكومة لاعتبارات تتعلق بالأمن القومي أو الهيبة القومية أو الاحترام والمكانة بين الدول إلى تزييف البيانات أو المعلومات كإحصاءات الأمية وميزانيات التعليم والمنح المالية والمساعدات الدولية .

وأهم ما تتميز به المعالجة الكمية أنها تسهل الوصول إلى تعميمات أو استخلاص النتائج بصورة موضوعية . ومما يساعد أيضا على موضوعية النتائج وحياد المادة العلمية الضبط التجريبي للظاهرة والتحكم فيها . وهو أمر مألوف ومعروف في العلوم الطبيعية . لكنه صعب عسير في العلوم الاجتماعية بما فيها التربية المقارنة . فمن الصعب إخضاع الناس للضبط التجريبي أو جعلهم موضوعا

للتجارب . بل إن الموقف التجريبي نفسه قد يغير من سلوك الناس وتصرفاتهم مما يلقي الشك على صدق النتائج المستخلصة . ومن ثم فإن الطريقة المقارنة هي البديل للضبط التجريبي فيها . فهذه الصعوبة موجودة بصورة أخرى في ميدان العلوم . خذ مثالا عالم الفلك إنه لايتحكم تجريبيا في الظاهرة ولا يخضعها لإرادته ، ومع هذا فلا يمكن لأحد أن يكابر في أن عالم الفلك يستخدم الأسلوب العلمي . وكذلك الحال في العلوم الاجتماعية ومنها ميدان التربية . إن الباحث باختياره الدقيق للمواقف التي يمكن مقارنتها يحاول أن يحدد العوالم المسئولة عن إحداث الظاهرة . وقد يصل بعد عدة استقصاءات إلى تعميمات معينة بشأن هذه العوامل . ومع أن هذه التعميمات لا يمكن إختبارها تجريبيا فإنه يمكن إستخدامها للتنبؤ . وهنا توضع هذه التعميمات في موضع الاختبار والتدليل على صحتها بما تكشف عنه النتائج المقبلة . ووضعها موضع التطبيق الحاضر .

وفي التربية المقارنة يمكن عمل تعميمات واختبار صحتها بنفس الطريقة . ولتوضيح ذلك نسوق المثال التالي : لو تصورنا أن نظام التعليم الأمريكي معروف بتنوعه وعدم تساوي نوعية التعليم الذي يقدمه واختلافه في هذه الناحية من ولاية لأخرى ، بل وداخل الولاية الواحدة . هنا يمكن أن نفترض أن هذا الوضع يرجع إلى عدم وجود إدارة مركزية للتعليم . ولتحقيق هذا الإفتراض وإختبار صحته يلزم دراسة نظم تعليمية أخرى في بلاد مختلفة مثل روسيا أو الصين أو أستراليا أو كندا أو غيرها . ولو إفترضنا أن الدراسة كشفت عن صدق هذا الإفتراض وهو أن انعدام الإدارة المركزية في التعليم يؤدي إلى تباين المستوى النوعي له فإنه يمكن التنبؤ بأنه كلما زادت مركزية التعليم في أمريكا قلت الفجوة في تباين نوعية التعليم بين الولايات . وإذا أثبتت التجربة وأكدت صدق هذا الإفتراض بعد عقد من الزمان مثلا فإنها بالتالي تعزز التعميم الذي استندت إليه عملية التنبؤ . ويمكن أيضا التحقق من صدق التنبؤ بتطبيقه على الأنظمة التعليمية المعاصرة . فإذا أثبتت النتيجة أن درجة المركزية دالة تنبؤية على تباين نوعية التعليم ، فإن ذلك يعزز من الثقة في التعميم الذي توصلنا إليه .

خلاصة :

عرضنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل للتربية المقارنة كما عرضنا لمحاولات المحدثين من العلماء لوضع هذا العلم على أسس منهجية علمية . وعلى الرغم من الجهود القيمة من جانب هؤلاء العلماء لتقديم مناهج علمية يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة فإن هذه المناهج كمارأينا تبدو غامضة أحيانا ويصعب تطبيقها . بل إن بعضها لايعتبر منهج بحث بالمعنى العلمي ، وإنما عدة مبادئ يمكن الاهتداء أو الاسترشاد بها . وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمي عملي يمكن لدارسي التربية المقارنة أن يستخدموه في دراساتهم المقارنة . ومع أن المنهج العلمي يبدو أنه أوضح المناهج التي عرضت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحقيقها وهي الصورة التي عرضت بها المنهج العلمي يعتبر في مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات . ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أو تسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . ولذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلماتقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة . يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لاتقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقق منها . ومن هنا كان من الضروري الحاجة إلى بدائل أخرى يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة دراسة علمية منهجية . ومن أجل التوصل إلى هذا البديل حاولنا الإستفادة من المحاولات والجهود السابقة لصياغة منهج مقترح يمكن استخدامه بوضوح في الدراسة المقارنة . ونحن لاندعي فضل السبق في هذا المنهج ، وإنما هي محاولة متواضعة الهدف منها تيسير سبل البحث في هذا الميدان .

وقبل الدخول في تفاصيل المنهج يجب أن نؤكد منذ البداية أن على دارس التربية المقارنة أن يضع في ذهنه عدة اعتبارات رئيسية : الاعتبار الأول هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد في ضوء الهدف المقصود من وراء البحث . وبمعنى آخر يتحدد منهج البحث في التربية المقارنة بالهدف من المقارنة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الهدف من المقارنة قد يكون هدفا أكاديميا أو حضاريا أو سياسيا أو نفعيا إصلاحيا . والإعتبار الثاني الذي يجب أن يعلمه دارس التربية المقارنة هو

أن منهج البحث المستخدم يتحدد بمجال المقارنة ، وقد عرضنا لمجال التربية المقارنة وقلنا إن هذا المجال قد يكون دراسة حالة لدولة واحدة أو دراسة مجالية لأكثر من دولة أو دراسة مشكلة واحدة في دولة أو أكثر . أو دراسات علمية على المستوى العالمي . والإعتبار الثالث للباحث هو أن التربية المقارنة تمكنه أيضا من أن يستخدم مناهج البحث المعروفة في التربية كالمنهج الوصفي أو المنهج التاريخي أو المنهج التجريبي .

أما المنهج المقترح فهو مقتبس من المنهج العلمي . فمن المعروف كما سبق أن أشرنا أن الهدف الرئيسي للعلم أن يحقق ثلاثة أيضاء هي الوصف والتفسير والتنبؤ . وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمني . واستنادا إلى هذا فإن المنهج المقترح يقوم في أساسه على هذه الخطوات الثلاث : الوصف والتفسير والتنبؤ . ونحاول أن نفصل الكلام عن كل خطوة من هذه الخطوات على حدة مع تطبيقها على ميدان التربية المقارنة .

١ ـ مرحلة الوصف : وفيها يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة حالة مجالية أو عالمية . ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل كما ينبغي أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصي . كما يجب أن تتوافر للباحث الإمكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق بها . كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لايجيء ناقصا في جوانبه أو لا يمثل الواقع برمته . ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والانتظام في استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع في ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك . ويجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض في وحدة عضوية . وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعلم الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية.

٢ـ مرحلة التفسير : وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التي تفسرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها . وهنا يستعين الباحث في التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعده

على التوصل لغرضه . وللمزيد من التفصيل في ذلك يستحسن أن يرجع القارىء إلى الفصل التالي عن العوامل التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية . وهنا أيضا يجب أن يتسم الباحث بالموضوعية والحياد والبعد عن التحيز الشخصي وألا يتحكم في تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتنقها الباحث أو نتائج معينة في ذهن الباحث يود أن يصل البحث إليها . وقد يستخدم الباحث في هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التي تقوم على الطريقة الاستثنائية . وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة . لكن هذه التعميمات أو الفروض لا تتجاوز حدود البحث والميدان الذي حدده الباحث لنفسه . وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخري من أنظمة تعليمية . وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذي يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتي الوصف والتفسير في مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآن مع الوصف . وبالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور التربية المقارنة فإنه من المستحب أن تركز الدراسات والبحوث في هذا الميدان على هاتين المرحلتين حتى يمكن إغناء الميدان وتوفير المادة والقوانين العلمية الضرورية للمرحلة الثالثة وهي مرحلة التنبؤ.

المرحلة الثالثة : التنبؤ : ويقصد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي أو أي جانب من جوانبه في ضوء القوانين العامة التي توصلنا إليها من المرحلتين السابقتين . وقد يستهدف التنبؤ أيضا الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة في المستقبل بالنسبة لأي نظام تعليمي في ضوء تطوره الراهن أو ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة . بيد أنه يجب ألا ننسى أن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، وأن هذا الهدف مازال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التي قطعت شوطا بعيدا في تطوير مناهج بحثها . والتربية المقارنة شأنها شأن العلوم الأخرى تستهدف أيضا التنبؤ . ومن هنا فإن هذه المرحلة كما قلنا تتزايد أهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها وأساليبها .

الفصل الثالث

العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التعليمية

تعتبر النظم التعليمية في البلاد المختلفة وليدة الظروف الاجتماعية والحضارية التي نشأت فيها . ويرجع اختلاف النظم التعليمية المعاصرة إلى اختلافها في هذه الظروف . ذلك لأنه كما سبق أن أشرنا ليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية . فبعضها جاء نتيجة التطور البطيء عبر السنين والأجيال الطويلة . وبعضها جاء نتيجة التغييرات الجذرية . وبعضها جاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي . وبعضها مفروضا من قوى خارجية متحكمة نتيجة وقوع البلاد تحت السيطرة الاستعمارية أو إنهزامها في الحرب . كما أن هناك أيضا القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية أو السكانية بأبعادها المختلفة التي تؤثر تأثيرا مباشرا في حركة النظم التعليمية وتطورها بصفة مستمرة . وقد تنبه دارسو التربية المقارنة إلى أهمية هذه العوامل فحاولوا دراستها وتحليلها وبيان ارتباطها أو تأثيرها بالنظم التعليمية . وقد أشار إلى ذلك سادلر في عبارته المشهورة التي سبق أن أشرنا إليها وسبقه أيضا ليفازير (١٨٢٨ ـ ١٩٩١) عالم الإحصاء الفرنسي قليل الذكر عظيم الشأن في التربية المقارنة والذي ساعده تخصصه على دراسة العلاقات الإحصائية بين الجوانب الاجتماعية والجوانب التربوية . فدرس على سبيل المثال أثر العامل السياسي على التعليم والعلاقة بين كل من الطابع الديني للدول والعنصر والسلالة والمناخ من ناحية ، والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى .

وشنايدر العالم الألماني إهتم بالعوامل التي أثرت في نظريات التربية وتطبيقاتها كشخصية الأمة والموقع الجغرافي والثقافة والعلوم الفلسفية والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعي للممارسات التربوية . وجاء كاندل ليؤكد القوى السياسية والاجتماعية والثقافية كمحددات لطابع النظم التعليمية . وقد حدد مجموعة من ا لعوامل هي القومية والأيديولوجية والسياسية والتطور التاريخي كعوامل محددة لتطور النظم

التعليمية . وكان هانز أشهر هؤلاء جميعا في تناوله للقوى والعوامل المؤثرة على التعليم . وتوصل إلى ثلاث مجموعات من العوامل التي كان لها دور في تحديد النظم التعليمية التي درسها . هذه العوامل هي :

أ - العوامل الطبيعية : وتشمل عامل الجنس واللغة والبيئة بمناخها واقتصادياتها

ب - العوامل الدينية : وتشمل الكاثولوكية والإنجليكانية البيوريتانية .

جـ - العوامل العلمانية : وتشمل الإنسانية والإشتراكية والقومية .

أما مالينسون أستاذ التربية المقارنة السابق بجامعة ريدنج بإنجلترا وعالم اللغات المعروف الذي يعتبر حجة في التعليم في دول أوربا الغربية ، فقد أكد على فكرة النمط أو الطابع القومي كمحدد للنظام التعليمي . ويقصد بالطابع القومي كما سبق أن أشرنا أثر الوراثة والبيئة والتراث الاجتماعي والتربية في تشكيل شخصية الأمة . وهو بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة .

ولاواريز العالم المعاصر الذي شغل كرسي التربية المقارنة بجامعة لندن سنوات عديدة قبل أن يعتزله ليعمل مديرا لمعهد التربية بجامعة هاليفاكس في كندا أكد فكرة التقاليد الفلسفية من حيث أن هناك أنماطا قومية في الفلسفة تؤثر في تحديد النظم القومية للتعليم . وقد ساعدت هذه المحاولات والجهود العظيمة من جانب علماء التربية المقارنة على تعميق فهمنا للعوامل المختلفة التي تؤثر على النظم التعليمية . بيد أنه من الملاحظ أن كل محاولة منها تتناول هذه العوامل من ناحية معينة تبرزها وتركز عليها وإن كانت في النهاية تكمل بعضها بعضا .

وفي معالجتنا لهذا الفصل حاولنا الاستفادة من هذه الجهود السابقة . كما استفدنا أيضا من الكتابات الحديثة المرتبطة بالموضوع سواء في ميدان التربية المقارنة أو الميادين الأخرى المرتبطة بها . ومع أن منهج القوى والعوامل الثقافية كما قلنا من قبل كان منهجا سائدا للتربية المقارنة في فترة مضت ، إلا أنه مازال محتفظا بأهميته حتى بدخول التربية إلى مرحلة المنهجية العلمية . وذلك لأن الكلام عن هذه القوى والعوامل الثقافية مفيد في تحليل النظم التعليمية وتفسير

أهم القوى التي تتحكم في تشكيلها . وعلى هذا فإن القوى والعوامل الثقافية التي سنتناولها هي : الأيديولوجية والقوى الاجتماعية والعامل الديني والتركيب السكاني أو الديمقراطي والعامل الجغرافي والاقتصادي . ومع التسليم بتداخل هذه العوامل وصعوبة الفصل بينها فإن التقسيم هنا يستهدف الشرح والتفسير للطابع العام الذي يغلب على كل عامل من هذه العوامل .

أولا : الأيديولوجية :

يعتبر مفهوم الأيديولوجية من المفاهيم التي يشوبها الخلط ، بل وعدم الوضوح . فبعضهم يفهمها على أنها تعني مذهبا سياسيا . والبعض الآخر يقصد بها مذهبا عقائديا معينا كالاشتراكية مثلا . والواقع أن مفهوم الأيديولوجية يتحدد في أساسه من اللغة الإصطلاحية للفلسفة . وعلى وجه التحديد الفلسفة الفرنسية في أواخر القرن الثامن عشر . فالأيديولوجية بالنسبة للفلاسفة الفرنسيين تعني « علم الافكار » وهو المعنى الحرفي للمقطعين اللذين تتكون منهما الكلمة . ومن هنا فإن مصطلح الأيديولوجية ينسب إلى عالم التفكير الفلسفي حيث ينتمي أيضا مفهومان يقتربان منه لغويا هما الفكرة Idea والمثل الأعلى Ideal . ولهذين المفهومين أهمية خاصة بالنسبة لفهمنا لمفهوم الأيديولوجية.

وإذا كانت الأفكار هي الصورة الأصلية في فهمنا للعالم ، جاز لنا اعتبار المثل العليا كناية عن الصور الأصلية في تشييدها لصرح العالم . فالمثل العليا إذن هي تلك الأفكار التي تحدد نظرتنا إلى الحياة الإنسانية ، والتي تقوم بموجبها إرادتنا وأفعالنا . إنها تقرر المراتب في سلم القيم التي نأخذ بها . وهي المعيار لتلك المنظومات من القيم التي تنتظم بموجبها حياتنا الشخصية في الأهداف التي نضعها نصب أعيننا وما نتخذه من قرارات . فالمثل العليا تملك قوة عملية كمبادئ تنظيمية بالنسبة لحياتنا ، وهي ـ كما قال الفيلسوف الألماني كانط ـ تشكل القاعدة الأساسية لإمكانية بلوغ أفعال معينة درجة معينة من الكمال .

وقد حاول بعض الفلاسفة ولاسيما الفيلسوف الفرنسي دي تراسي (١٧٥٤-١٨٣٦) في كتابه « عناصر الأيديولوجية » شرح نظرية الأفكار أو مايسميه علم الأفكار وأهميته ومغزاه بالنسبة لحياة الإنسان ومجتمعه مع التركيز

بصفة رئيسية على مسائل التربية والتعليم . وقد عرض من خلال علم الأفكار المبادئ والقواعد الأساسية لتربية الإنسان وتعليمه . بيد أن تطبيق تلك المبادئ بصورة علمية في واقع الحياة حدا بالأيديولوجية إلى الانتقال من ميدان التربية إلى ميدان السياسة لاعتقادهم بأن تمام بناء هذا الميدان السياسي يفسح المجال أمام تحقيق أهدافهم وأمانيهم التربوية . فقد أدرك هؤلاء الأيديولوجيين أن الشرط الأول يكمن في توافر الحرية العقلية والسياسية للإنسان . وبهذه الحرية وحدها يستطيع الإنسان أن يحيا على سجيته الحقة وطبيعته العقلية ، وأن يبذل قصارى جهده ليكون عالمه على أفضل وجه .

وربما كانت الثورة الفرنسية من أهم العوامل التي ساعدت على دخول الأيديولوجية ميدان السياسة . بيد أن هذا الاتجاه الأيديولوجي إصطدم فيما بعد برغبة نابليون الحقيقية في إقامة سلطة فردية من ناحية ، ومن ناحية أخرى تعارضت مبادئ هذا الاتجاه الأيديولوجي العقلاني في كثير من النواحي مع الآراء والنظريات المسيحية . وهكذا وجد الاتجاه الأيديولوجي نفسه في خصومة مع رجال الدولة ورجال الدين معا . وانتهي به المطاف بأن هاتين القوتين دمغتاه بأنه عدو الدين والدولة . وقد اعتبر الأيديولوجيون أناسا غرباء عن الواقع ومجرد سفسطائيين غير قادرين على إدراك الطبيعة الحقة لواقع المجتمع . ومن هنا أصبحت الأيديولوجية تعني اغتراب النظرية عن التطبيق ، وخضوع التطبيق لآراء وأفكار نظرية مسبقة . وهذا هو المعنى السلبي الذي شاع عن الأيديولوجية ، والذي عززه نقد كل من ماركس وإنجلز للأيديولوجية . وبقي هذا المعنى محتفظا بدلالته السلبية في ميدان الاجتماع والسياسة . ومع أن المفهوم الحديث للأيديولوجية ليس مقصورا على دائرة السياسة وحدها ، فإن الأيديولوجية السياسية هي أول ما يتبادر إلى الذهن . ولا شك في أن الأيديولوجيات مهما اختلفت وتباينت تتوكأ على العلم أو تدعي الانتساب إليه . فالفكرة الاشتراكية لدى الماركسية مبنية على أساس علمي واتخذت منه صفة لها فسميت بالاشتراكية العلمية .وكذلك فإن الديمقراطية تقوم على أساس علمي وتتخذه منهجا لها في التفكير والعمل .

وعلى الرغم من صعوبة وضع تعريف موحد للأيديولوجية ، فإنه يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأفكار تكون أساساً لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي معين . وفي ضوء هذا الفهم للأيديولوجية يمكن القول بأن النظم التعليمية تتأثر تأثرا مباشرا بنمط الأيديولوجية السائد . وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى مجموعتين كبيرتين : النظم النمطية والنظم التنوعية . وسنفصل الكلام عن كل مجموعة على حدة .

١- النظم النمطية : وهي النظم التي تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد بإخضاعهم لمؤثرات تربوية واحدة . لكن هذه النظم تنقسم بدورها فيما بينها إلى نوعين : نوع عقائدي ونوع ثقافي وحضاري .

أما النوع الأول وهو النظم العقائدية فهي التي تستهدف تحقيق أغراض عقائدية ومثالها النظم التعليمية في دول الكتلة الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي (سابقا) . إذ كانت الفلسفة الماركسية اللينينية تلعب الدور الأول في تشكيل النظرية التربوية في هذه النظم . وتقوم هذه الأيديولوجية على فكرة الدول الجماعية التي تسيطر فيها الدولة على كل شيئ ، وتتلاشى فيها الملكية الخاصة. فجميع الثروات الطبيعية الموجودة على ظهر الأرض أو في باطنها ملك للدولة . والدولة هي التي تحتكر كل وسائل الانتاج والاستثمار والتوزيع .

وتقوم الأيديولوجية الشيوعية على أن القلة فقط هي القادرة على التفكير والتخطيط للأغلبية . وتتمثل هذه القلة في الصفوة المختارة للحزب الشيوعي الذي يرسم الإطار الذي تتحدد فيه أبعاد العمل الاجتماعي والحرية الأكاديمية والتصرفات أو القرارات الشخصية . وتقوم هذه الأيديولوجية أيضا على الفلسفة المادية الجدلية وعلمانية الدولة لأن « الدين أفيون الشعوب » في نظرها .

وفي ضوء هذه الأيديولوجية فإن الدولة هي التي تحتكر التعليم وتسيطر عليه سيطرة تامة . وعلى الرغم من المساحة الهائلة للاتحاد السوفيتي (سابقا) على سبيل المثال الذي يكون ١/٦ الكرة الأرضية وكان يمتد على

رقعة ضخمة من « كالين » في شرق أوربا إلى « سخالين » على الحدود اليابانية . ومن وسط آسيا جنوبا إلى القطب المتجمد الشمالي ، ويضم مختلف الأجواء المناخية ، ويتسع لمختلف الجنسيات والقوميات من تاجيك وأوزبك وأرمن وتتار وأذربيجانيين وداغستانيين وغيرهم من المجموعات العنصرية واللغوية . نقول : على الرغم من كل هذا فإن الاتحاد السوفيتي سابقا كان مركزيا في إدارته التعليمية . ومع أنه كانت توجد وزارة للتعليم في كل جمهورية ، إلا أن هذه الوزارة كانت تتلقى تعليماتها وأوامرها من موسكو . وتصدق مركزية الإدارة التعليمية أيضا بالنسبة لباقي الدول الاشتراكية على أساس من النمطية التي تستهدف خلق « المواطن الجديد » الذي يؤمن بالشيوعية عقيدة ومنهجا . ولا يسمح بإنشاء المدارس الخاصة باستثناء الصين حيث توجد بها مدارس خاصة لكنها تخضع لإشراف دقيق من الدولة ، ويوغسلافيا حيث يسمح بإنشاء مدارس خاصة بشروط مقيدة جدا . ولذلك لا توجد المدارس الدينية أو الطائفية . وتعتبر التربية السياسية جزءا رئيسيا في تربية الناشئة منذ المراحل الأولى . وتتم هذه التربية السياسية من خلال المقررات السياسية ذات الصلة كالمواد الاجتماعية أو الأنشطة المختلفة التي تقدمها منظمات الشباب ، وتختلف نسبة هذه المنظمات باختلاف الدول الاشتراكية ، ونكتفي بالإشارة إلى أسمائها بالنسبة للاتحاد السوفيتي سابقا وهي : الأكتوبربون وهي للأطفال ، والبيونيرز وهي للصبية ، والكومسمول وهي للفتيان . ومع أن رجال التربية على المستوى العالمي يتخوفون من الاتجاه نحو تدخل السياسة في التعليم ، فإن هذا الاتجاه آخذ في الإزدياد لعدة أسباب من أهمها تزايد أهمية التربية كاستراتيجية قومية بالنسبة لكل الشعوب . وتقوم التربية الاشتراكية على ربط التعليم بواقع العمل والإنتاج ، والاهتمام بالعمل ذي النفع الاجتماعي والعناية بالتربية البوليتكنيكية .

أما النظم النمطية الحضارية فهي النظم التي تهتم بالأسس الثقافية والحضارية على أساس قومي ، وأقرب مثال لها هو نظام التعليم الفرنسي .

وتفسير ذلك أن الفرنسيين يؤمنون بحضارتهم وثقافتهم إيمانا شديدا . ويعجبون بها أشد الإعجاب ويعتبرونها الحضارة الحقة . ولعل هذا يفسر السياسة التعليمية التي اتبعتها الإدارة الفرنسية في المستعمرات التي تقوم على مبدأ « الفرنسة » أو قلب أبناء المستعمرات إلى فرنسيين ملونين .

ومن مظاهر إعتزاز الفرنسيين بثقافتهم أيضا تمسكهم بنقاوة لغتهم وحرصهم على خلوها من الدخيل والغريب . وهو أمر نلمسه في اللغة الفرنسية إذا ما قورنت بغيرها من اللغات الأوربية الأخرى . ومن أقرب الأمثلة ما حدث في المشروع البريطاني الفرنسي المشترك لإنتاج طائرة الكونكورد وإصرار فرنسا على كتابة اسم المشروع بالصورة الفرنسية لا بالصورة الإنجليزية على الرغم من التقارب الكبير بين الصورتين . وكذلك عندما قام الجنرال ديجول حينما كان رئيسا للجمهورية الفرنسية بزيارته المشهورة لكوبيك في كندا عام ١٩٦٨ وهي المنطقة التي تتحدث الفرنسية وسط بحر كبير يتحدث الإنجليزية . وهناك وقف ديجول وهتف بعبارته المشهورة « لتحيا كوبيك الحرة » Vive Le Qubec Libre لقد أراد ديجول بذلك أن يعلي من شأن الثقافة الفرنسية في منطقة تموج في أساسها بالثقافة الأنجلوساكسونية . وعلى كل حال فإن هذا الإيمان الشديد بالثقافة الفرنسية قد ساعد على تقبل النمطية على أساس الثقافة العامة .

وتقوم النظم النمطية على أسس مركزية بصفة عامة تمشيا منطقيا معها ، حيث تقوم السلطة المركزية فيها بالمسئولية الكبرى في إدارة وتوجيه التعليم على المستوى القومي . لكن الإنفجار السكاني من ناحية ، والإنفجار المعرفي من ناحية أخرى قد فرضا على النظم النمطية التخلص من قيود المركزية ومنح السلطات المحلية للتعليم مسئوليات متزايدة باستمرار ويندرج تحت هذا النوع من النظم التعليم في البلاد العربية .

٢ ـ النظم التنوعية : وهي النظم التي تقوم على أساس ديمقراطي . ولعل كلمة الديمقراطية هي من أكثر المفاهيم خلطا وإساءة في الاستعمال . فكل دولة في العالم مهما كانت فلسفتها أو أيديولوجيتها تدعي أنها دولة ديمقراطية .

وكلمة الديمقراطية في أصلها اللاتيني تعني حكم الشعب . وفي مفهومها السياسي تعني حكم الشعب بالشعب لصالح الشعب . وفي مفهومها الاجتماعي أسلوب للحياة . وعلى هذا الأساس فإنها تعطي الفرد إحتراما لشخصيته ، وإعتدادا بنفسه . فهي تحترم شخصية الأفراد كأفراد ، لا كأعضاء خاضعين للمجتمع . والفرد في النظام الديمقراطي يفعل مايتسنى له أن يفعله ، ولا يتراجع عن بذل الجهد المضني في سبيل تحقيق ما يعمل من أجله . وهو كذلك ينبذ التكاسل ويحتقره . بل ويحتقر تلك الطبقات التي تعيش مرفهة خامدة حوله .

وترتبط الديمقراطية بمبدأ تكافؤ الفرص . ويقوم هذا المبدأ على أساس أن الأطفال جميعهم حين يولدون يكونون متكافئين فيما بينهم دونما فروق في مقدرتهم . ويقول روسو : إن الفروق بين الأفراد تنتج أساساً من سبب رئيسي هو أن بعض الأطفال حين يولدون ويخرجون إلى الحياة يجدون أمامهم فرصا كثيرة متوافرة لكي ينالوا قدرا كبيرا من التعليم والتربية أكثر مما يجده الأطفال الآخرون. ومع ذلك فإن الكثيرين يعتقدون أن التكافؤ بين الأفراد حين يكون حرفيا يعد تفسيرا ساذجا لفلسفة الديمقراطية في التعليم . ويعتمدون في رأيهم هذا على أن علم النفس قد أثبت وجود فروق فردية بين الأشخاص . وأن الأطفال لا يولدون مختلفين فقط في نوع القدرات والاتجاهات ، بل إنهم يكونون مختلفين في نفس القدرات ونفس الاتجاهات .

ومع ذلك فإن هناك من ينادون بأن المدرسة يجب عليها أن تعطي تلاميذها مقادير متساوية أو متقاربة من المعرفة . والنتيجة الحتمية هنا هي أن تكافؤ الفرص لايمكن أن يعني أن التربية يجب أن تكون متساوية بالنسبة للجميع .

وترتبط الديمقراطية بالحرية وكثير من ا لناس يعتبر أن الديمقراطية من الوجهة التعليمية ما هي إلا الحرية لا تكافؤ الفرص . وهذا في حد ذاته لا يحمل معنى وجود فروق فردية بين الأشخاص لأنه من طبيعة أي شخص أن يكون مختلفا عن أقرانه . ولو أن الأفراد يولدون بقدرات متكافئة لما استطاعوا أن يشعروا بالإحساس نحو الحرية . ولكن الحقيقة العلمية هي أن الأفراد يولدون

مختلفين مع كونهم أحرارا . وفي كتاب الجمهورية يقول أفلاطون في باب الحرية إن المجتمع العادل هو المجتمع الذي يفعل أفراده بمواهبهم ومقدراتهم ما فيه إسعاد المجتمع ككل . فالحرية لا تفهم إلا في منظورها الاجتماعي وليست هناك حرية مطلقة أو حرية في فراغ . وحين نستعمل كلمة التحرر ، فإننا بالضرورة نتبعها بكلمة « من » . وبالنسبة للممارسات التعليمية التي تنبع منها الديمقراطية كتأكيد للحرية نجد أن المدرس يجب أن يكون « حرا » « من » الأشياء التي تعوقه عن قول الحقيقة لتلاميذه . والتربية المتحررة هي تربية الرجال الأحرار ، أي الرجال الذين يتمتعون بالحرية السياسية التي ترتبط بدورها بالحرية الاجتماعية والحرية الاقتصادية .

وفي الديمقراطيات الحديثة نجد أن مفهوم الديمقراطية يكمن في انتخاب القادة . ويرى البعض أن المدرسة يجب عليها أن تنتقي الأفراد الذين يمكن أن يصلحوا كقيادات في المستقبل وتربيهم تربية قيادية . وفي نفس الوقت تعلم بقية الأطفال وتنشئهم على كيفية التبعية لهؤلاء القادة . والتربية في هذا الإطار المزدوج من القيادة والتبعية تكون دائما أفضل حينما تكون القوة السياسية في أيدي القلة . ومع ذلك فإن عملية القيادة والتبعية بهذا المفهوم ليست مطلقة ، وإنما نجد أن القائد في مجال الصناعة مثلا يكون تابعا في مجال الزراعة ، أو المجال السياسي . كذلك الحال بالنسبة لقادة المجالات المختلفة للمجتمع .

وترتبط الديمقراطية بمبدأ المشاركة.وهي في هذا المجال تتمركز حول صورتها في الداخل والترابط بين أفرادها . والذين يدافعون عن هذه الفكرة لايتمسكون فقط بأنها تعني الترابط الفردي ، بل التداخل الطبيعي المعتدل داخل نموذج جيد من المجتمع . وهذا المجتمع المفترض له بعدان أساسيان أحدهما هو المصالح المشتركة والمتعددة بين الأفراد ، والآخر هو المشاركة المماثلة مع الجماعات الأخرى

وفي ضوء هذا الفهم لأبعاد الديمقراطية يمكننا أن نتصور تأثيرها على الأنماط التعليمية المعاصرة . فالديمقراطية تؤمن بالتنوع والتعدد وحرية

الاختيار على أساس من الإيمان بقيمة الفرد في ذاته ، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات ، وأن على نظام التعليم أن يواجه هذه الفروق ، وأن يساعد التلميذ على تنمية هذه القدرات والاستعدادات إلى أقصى حد ممكن . وإلى جانب هذا أيضا هناك المجموعات العنصرية والدينية والأقليات المختلفة بما لها من حقوق في تأسيس وإنشاء المدارس الخاصة بها مما سيرد تفصيله . ومن أمثلة النظم التنوعية نظام التعليم الأمريكي والإنجليزي . وسيرد تفصيل الكلام عنها فيما بعد .

ثانيا : التركيب الاجتماعي :

ربما كان من نافلة القول أن نشير إلى العملية التربوية على أنها عملية اجتماعية في أساسها . فلا جدال في أن المجتمع يعتبر بعدا رئيسيا من أبعاد التربية يتنوع حسب تنوع الفلسفات الاجتماعية . ومن ثم فإن التربية تختلف باختلاف تصور هذه الفلسفات لمفهوم الفرد وعلاقته بالمجتمع وأفراده ومنظماته . أو بعبارة أخرى تختلف التربية باختلاف التركيب الاجتماعي الذي يتوقف بدوره على طبيعة المجتمع نفسه . فلكل مجتمع طبيعة تركيبه العضوي في نسيج معقد متشابك ترتبط فيه الجزئيات بالكليات لتكون في النهاية الصورة العامة للمجتمع . وبصرف النظر عن الدخول في تفصيلات الفلسفات المختلفة التي تبحث في طبيعة المجتمع فإنه يمكن القول بإيجاز بأن هناك اتجاهين رئيسين أحدهما يقوم على أن المجتمع غاية في ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع . وهو مفهوم المجتمع الجماعي . والاتجاه الثاني يقوم على أن الفرد غاية في ذاته له شخصيته وكيانه وقيمته . فالمجتمع يتكون من أفراد ، ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفراده ومدى ما يتمتعون به من اهتمام ورعاية وحرية . وهو مفهوم المجتمع الديمقراطي . وقد سبق أن أشرنا إلى تفصيل الكلام عن طبيعة هذين النوعين من المجتمعات في كلامنا عن الأيديولوجية ورأينا أن نشير إليهما مرة أخرى من حيث ارتباطهما بكلامنا عن البناء الاجتماعي .

ثم إن التركيب الطبقي الاجتماعي ، وما يتسم به من تمتع طبقة معينة بالامتيازات الاجتماعية على غيرها من الطبقات ينعكس أثره على التعليم .

فقديما احتكر النبلاء والبورجوازيون الأثرياء نظام التعليم وقصروه على أنفسهم . واستخدموه لخدمة أغراضهم ومصالحهم ليضمنوا لأولادهم من بعدهم الوصول إلى الحكم وتسلم مقاليده . ولم يكن يحظى بالتعليم إلا الصفوة المختارة . ولئن اختلفت الصورة في قرننا الحالي فإن مثل هذا التطبيع الطبقي مازال قائما في كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات الأوربية الغربية والأمريكية . إذ توجد في هذه المجتمعات مدارس عامة ومدارس أخرى للطبقات الغنية والعالية . ويعتبر نظام التعليم الإنجليزي من أوضح الأمثلة على ارتباط التعليم بالطبقة الاجتماعية. وقد عبر أحسن التعبير عن ذلك " روبين بيدلي " أكبر ناقد معاصر للتعليم الإنجليزي الذي كان يعمل عميدا لمعهد التربية بجامعة إكستر بإنجلترا ومستشار وزارة التعليم البريطاني في كتابه المشهور « المدرسة الشاملة » * الذي أثاربه ضجة في الأوساط التربوية . كتب يقول تحت عنوان « طبقية التعليم » :

« كانت إنجلترا في الستينات مجتمعا أرستقراطيا وليس ديمقراطيا . هذه هي الحقيقة الأساسية التي يجب تثبيتها إذا أريد فهم نظامها التعليمي فهما كاملا . وعندما نأتي إلى السبعينات نجد ظهور تغييرات كبيرة لكن ميزان القوى الاجتماعية في الجوانب الهامة يظل محافظا في طابعه . وفي فترة من الفترات كان من المفروض أن « النوعية » ترتبط بنبل الميلاد ثم حلت الثروة محل الميلاد على أنها الأساس . وكلا الجانبين « نبل الميلاد والثروة » مازال يحيا في المجتمع الإنجليزي اليوم . لكن القدرة والكفاءة تتجه بسرعة لتحل محلها كمفتاح لمراكز القوة . والآن وبعد مائة عام منذ صدور أول قانون عظيم خاص بالتعليم الأولي مازال المواطن الإنجليزي غير مؤمن بالمساواة . إن ما يريده هو أن تصبح الفرص المتكافئة غير متكافئة » .

وتحت نفس العنوان يورد قصة دخول تشرشل إلى مدرسة « هارو » وهي واحدة من مدارس الأغنياء المشهورة التي تعد على الأصابع ، وكان لها دور كبير في تخريج بناة الأمبراطورية البريطانية وحكامها يقول : « إن خبرة ونستون تشرشل منذ ثمانين عاما ليست تماما قديمة أو عفا عليها الزمن . وهذا ما قاله هو بنفسه عن امتحانه للقبول في مدرسة مستقلة مشهورة :

كتبت إسمي في أعلى الورقة وكتبت رقم السؤال ١ . وبعد لأي كبير وضعت قوسين حول الرقم . وبعدها لم استطع أن أفكر في أي شيء يرتبط بالسؤال مناسبة أو صحة . وبالمصادفة وقعت بقع حبر على الورقة وظللت أحملق إلى هذا المنظر الحزين لمدة ساعتين كاملتين . ثم جاء مراقب الامتحان وجمع ورقتي مع الآخرين وحملها إلى منضدة ناظر المدرسة . وكان من هذه الإشارات البسيطة أن استنتج « مستر ويلدون » أنني أستحق أن ألتحق بمدرسة هارو » .

وقصة دخول الأمير تشارلز إلى جامعة كمبريدج معروفة مشهورة . وفي الولايات المتحدة الأمريكية نجد وضعا مشابها وإن كان أخف حدة بكثير . وللتدليل على ذلك نستعين باقتباس لاثنين معاصرين من أحسن العارفين بالتربية الأمريكية . أولهما " جرامبز " Grambs الذي يقول إن الدلائل تشير إلى الاتجاه العدواني لطبقة الآباء العليا والمتوسطة الأمريكية في سيطرة رغباتهم على المدرسة وموظفيها (Grambs;p.41). والثاني جوسلين في إشارته إلى اتجاه المدارس الأمريكية إلى إقامة حواجز إدارية للتعاون والإتصال بالآباء حتى يوفروا على أنفسهم المتاعب التي يسببها الآباء بتدخلهم في شئون المدرسة (Goslin: p . 12) .

ولكن مما لاشك فيه أن طبيعة التغيير الاجتماعي الحادث في هذه المجتمعات يقلل من سيطرة هذا التمايز الطبقي باستمرار . وللتعليم دور رئيسي في إحداث التغيير . فنمو القيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وظهور دولة الرفاهية قد خلق فرصا جديدة من التعليم للطبقات المحرومة . وأصبح التعليم من الحقوق الأساسية المعترف بها للإنسان . يضاف إلى ذلك أن التحسن النسبي المستمر في مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط بها من تفجر لآمالها ولطامحها قد ترتب عليه إزدياد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا . ونعني بذلك زيادة فرص التعليم لأعداد متزايدة باستمرار من ناحية ، وإطالة مدة التعليم الإلزامي الإجباري من ناحية أخرى . ونظرا لأن التعليم يعتبر من أقوى أجهزة الحراك الاجتماعي وأكثرها فعالية بما يحققها للأفراد من ترق وتقدم في السلم الاجتماعي ، فإن اتجاه النظم التعليمية سيتزايد باستمرار في صف تعليم القاعدة الجماهيرية العريضة . وهو اتجاه حادث فعلا بدرجات متفاوتة في الأنظمة

المعاصرة على اختلاف أشكالها .كذلك نجد أن التغيير الكبير الذي طرأ على وظيفة الأسرة وبنائها الاجتماعي قد وضع النظام التعليمي في موقف يتحتم عليه فيه أن يأخذ على عاتقه مسئولية أكبر في تربية الأطفال تربية شاملة . وترتب على دخول المرأة إلى سوق العمل إستحداث وظيفة جديدة للمدرسة كحاضنة أطفال تقوم على تنشئة الصغار ورعايتهم . كما أن ظهور الأنماط الجديدة للحياة الاجتماعية الذي يتمثل بصورة واضحة في القيم والمعايير الاجتماعية المتغيرة ، وكذلك التفجر المعرفي والضغوط المتزايدة على الأفراد لتنمية وسائل جديدة للتكيف مع المجتمع قد خلق العديد من المشكلات التربوية التي ينبغي على النظم التعليمية المعاصرة أن تواجهها بنجاح إذا كان عليها أن تخدم الاهتمامات الكبرى للمجتمع برمته .

ثالثا : العامل الديني :

يؤثر العالم الديني بصورة مباشرة في النظم التعليمية . بل إن فكرة إنشاء المدارس نشأت أول ما نشأت مرتبطة بالدين . ويصدق هذا القول على المسيحية والإسلام على السواء . فقد كانت قراءة القرآن والإنجيل ، وكذلك نشر التعاليم الدينية من أهم الدوافع لإنشاء المدارس . إن المدارس نفسها إتخذت وسيلة للدعاية لمذاهب دينية معينة . فإنشاء الجامع الأزهر على سبيل المثال كان دعاية للمذهب الشيعي . وكذلك كان إنشاء المدرسة النظامية في بغداد للدعاية للمذهب الأشعري . وهكذا كان الأمر بالنسبة للمدارس الأخرى كالمستنصرية أو غيرها .

وقد شهدت العلاقة بين الدولة والكنيسة في الحضارة المسيحية صراعا طويلا ومريرا للسيطرة على جوانب الحياة الاجتماعية وتوجيهها ، ومن بينها التعليم . فقبل الثورة الفرنسية على سبيل المثال كان هناك صراع بين الكنيسة والدولة على السيطرة على التعليم . وقد اسلم ملوك فرنسا الزمام للكنيسة في سيطرتها على التعليم واحتكارها له . وكان ذلك لسببين : أولهما : الأموال التي كانت تدفعها الكنيسة للدولة . ثانيهما : قيام الكنيسة بمساندة الملوك والمحافظة على أوضاعهم بتعليم التلاميذ الخضوع لما يسمى « بالحق المقدس » للملوك . ولذلك عندما قامت الثورة الفرنسية أصرت على أن تكون السيطرة على التعليم

للدولة وليست للكنيسة . وخلال القرن التاسع عشر استمر الصراع بين الكنيسة والدولة للسيطرة على التعليم في فرنسا مما أعاق الإصلاح التعليمي بصورة كبيرة. وهناك مثال آخر يتمثل في كوبيك بكندا حيث قام نظام التعليم الفرنسي منذ البداية على أكتاف الكنيسة الكاثوليكية من أجل تعليم الهنود وحملهم على إعتناق المسيحية . بيد أن الصراع بين الكنيسة والدولة في المسيحية قد انتهى إلى انفصال الكنيسة عن الدولة . وعلى الرغم من أن تطور العلاقات بين الدولة والدين في الإسلام يختلف عنه في المسيحية ، فإن النتيجة في الحالتين كانت واحدة بالنسبة للتعليم ، وهي وجود نظامين تعليميين مستقلين أحدهماديني والآخر مدني . ويصدق هذا على كل النظم التعليمية المعاصرة تقريبا باستثناء دول الكتلة الاشتراكية سابقا حيث كان لايسمح فيها بالمدارس الدينية أو الخاصة على السواء.

وتقوم المدارس الدينية على أساس ديمقراطي سليم قوامه الإعتراف بحق كل طائفة أو مجموعة دينية في إنشاء المدارس الدينية الخاصة بها . وهناك حالات خاصة يحرم فيها إنشاء المدراس الدينية من جانب مجموعة دينية أخرى مثل أسبانيا والبرتغال حيث تشتد سيطرة النزعة الدينية الكاثوليكية التي يدين بها معظم السكان . وهناك كان يحرم على البروتستانت إنشاء أي مدارس لهم . وإذا كانت مسألة التعليم الديني لاتمثل مشكلة بالنسبة لنظام التعليم الديني ، فإنها تفرض العديد من المشكلات أمام نظام التعليم العام . فالتعليم العام بحكم طبيعته عام للجميع ويفتح أبوابه لكل التلاميذ بصرف النظر عن اللون أو الجنس أو الدين أو العقيدة . ولذلك فعلى التعليم العام أن يقرر منذ البداية ما إذا كان عليه أن يدخل التعليم الديني في برامجه أم لا ؟ وإذا كان سيقوم بمسئولية هذا التعليم فكيف يواجه الفروق الطائفية وتعدد المجموعات الدينية ؟ .

وقد أخذت النظم المعاصرة للتعليم بأساليب مختلفة في مواجهة هذه المشكلات . فبعض النظم أخذ بمبدأ اعتبار التعليم الديني ليس من مسئولية التعليم العام كنظام التعليم الأمريكي والفرنسي . ففي هذين النظامين لا يدخل التعليم الديني ضمن برامج الدراسة بالتعليم العام لاعتباره مسئولية الكنائس

والأسر . ويخلي التلاميذ بعض الوقت من الدراسة لممارسة الشعائر الدينية بالكنائس . وقد قررت المحكمة الفيدرالية العليا للولايات المتحدة في يونيه سنة ١٩٦٢ عدم دستورية قيام التلاميذ في المدارس العامة تطوعا بصلوات غير طائفية . وقررت أيضا في عام ١٩٦٣ عدم قانونية قراءة وإنشاد « صلوات الرب» في الفصول الدراسية . وعلى كل حال فإن عدم تدريس الدين في المدارس العامة يثير نقاشا عنيفا وجدلا مرا لدى الرأي العام والساسة والمربين على السواء.

وبعض النظم الأخرى وعلى رأسها نظام التعليم الإنجليزي أخذ بمبدأ إدخال التعليم الديني ضمن مناهج الدراسة ، وتبدأ الدراسة في جميع مدارس إنجلترا كل صباح بالصلاة . ولكن كيف استطاع منهج التعليم الديني أن يواجه الفروق الطائفية واختلاف المجموعات الدينية ؟ إن حل هذه المشكلة في الواقع كان بالطريقة المعروفة عن العقلية الإنجليزية وهو أسلوب التوفيق والحل الوسط . ولذلك يقوم بإعداد منهج التربية الدينية لجنة رسمية مشتركة تضم الأطواف المعنية من ممثلين لوزارات التربية والهيئات الدينية والسلطات المحلية والآباء والمعلمين والروابط المهنية . وهو منهج عام في طبيعته يؤكد القيم الخلقية والروحية العامة .

هذا بالنسبة للدولة التي ليس لها طابع ديني رسمي . أما بالنسبة للدول التي تنص دساتيرها أو تشريعاتها على دين رسمي معين للدولة كما هو الحال في الدول العربية والإسلامية ، فإن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمي للدولة مع الاعتراف بحقوق الأقليات أو المجموعات الدينية الأخرى في تعليم أبنائها الدين الذي تريده . لكننا نجد في هذه الدول أن الوزن المخصص للدين في خطة الدراسة يتفاوت تبعا لقوة النزعة الدينية . ومن المعروف أن العلاقة بين التربية الدينية والتربية الخلقية ليست علاقة سببية بمعنى أن الأولى لا تؤدي بالضرورة إلى الثانية .

وربما كان من المفيد هنا أن نشير إلى دولة كانت في يوم من الأيام تعتبر زعيمة العالم الإسلامي وهي تركيا . فقبل ثورة كمال أتاتورك ١٩٢٣ كانت

التربية الدينية مادة إجبارية في كل المدارس . ولكن ما حدث بعد هذه الثورة من تغييرات جذرية مثل « علمنة » الدولة واستخدام اللاتينية في كتابة اللغة العربية جعل تركيا مثل الغراب الأسود الذي دهن نفسه باللون الأبيض فأصبح أمره عجبا . لا هو إلى فصيلة الغربان إنتمى ، ولا هو إلى فصيلة البجع إنتمى . وكانت النتيجة إلغاء الدين من المنهج المدرسي . ولكن هذا الوضع لم يستمر ، إذ حدث منذ سنة ١٩٤٧ أن أدخلت التربية الدينية في المنهج لكن مع كونها مادة اختيارية . وقد يلعب العامل الديني دورا كبيرا في تحديد محتويات المنهج أو حذف موضوعات معينة منه . ففي بعض المدارس الخاصة في نظام التعليم الأمريكي على سبيل المثال لا تدرس نظرية النشوء والإرتقاء في بعض المدارس لإعتبار أنها تتعارض مع الدين . وكذلك قد يلعب العامل الديني دورا هاما في اختيار المعلمين وتعيينهم والتزامهم بنوع معين من السلوك . ففي نظام التعليم الأمريكي قد يحرم على المعلمين إرتياد دور اللهو والملاهي والبارات . وقد يطالبون بالإنتظام في الذهاب إلى الكنائس والإشتراك في الشعائر والمناسبات الدينية المختلفة .

وأخيرا هناك مسألة منح الإعانات المالية للمدارس الدينية ، والمبدأ الذي يأخذ به كثير من النظم التعليمية المعاصرة هو ألا تمنح هذه المدارس إعانات مالية من الأموال العامة أو الخزانة العامة . ذلك لأن الأصل في الأموال العامة أن تنفق في الأغراض العامة . وبعض النظم المعاصرة كالنظام الإنجليزي يمنح إعانات مالية من الخزانة العامة لمدارس الكنائس تحت إدارة سلطة عامة . ولكن هذا الوضع معترض عليه من الناحية الديمقراطية . وهناك أيضا دول أمريكا اللاتينية ومعظمها دول كاثوليكية وفيها تقوم الدولة بمساعدة المدارس الدينية من أموال الخزانة العامة . وفي البلاد العربية والإسلامية تقوم الحكومات بتقديم الدعم والمعونة المادية للمدارس الدينية .

رابعا : التركيب السكاني :

سنتناول في حديثنا عن التركيب السكاني ثلاثة عناصر رئيسية تتعلق بهذا التركيب ، هي على الترتيب : الإنفجار السكاني ، والتكوين اللغوي ،

والتكوين العنصري .

١ـ **الإنفجار السكاني** : يشهد عصرنا الحالي إنفجارا سكانيا لم نشهد له مثيلا من قبل لدرجة أنه أصبح إحدى السمات الثلاث المميزة لهذا العصر في تسميته بعصر التفجيرات الثلاثة : التفجر السكاني والتفجر المعرفي وتفجر الآمال والمطامح . وليس الإنفجار السكاني مشكلة تعليمية في حد ذاته ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى معه بنفس السرعة . ولكن الحادث غير ذلك . فالإنفجار السكاني ظاهرة مميزة للدول النامية بصفة خاصة . وهي الدول التي تعتبر مواردها الاقتصادية محدودة وفي نفس الوقت تجد نفسها أمام العديد من المشروعات الملحة في شتى الميادين التي تطالب بحقها من العناية والاهتمام سواء في ميدان الصناعة أو الزراعة أو الصحة أو التعليم أو الخدمات الاجتماعية وغيرها . ومما يزيد المشكلة تعقيدا بالنسبة للدول النامية بالذات أن في كثير منها ـ نتيجة للتحسن في الخدمات الصحية والاجتماعية وقلة معدل الوفيات ـ نجد نمو السكان بالنسبة لفئات الأطفال والشباب أسرع من نمو الفئات الأخرى للسكان ككل ، مما يؤدي إلى مواجهة هذه الدول باختيارات صعبة أقلها فقدان التوازن بين النمو السكاني والتنمية التعليمية . ومن ناحية أخرى نجد أن انخفاض معدلات قبول التلاميذ بالمراحل المختلفة ، وتكديس الفصول وازدحامها يكون عادة على حساب مستوى التعليم ونوعيته .

٢ـ **التكوين اللغوي** : يلعب التكوين اللغوي دورا مهما في تشكيل النظم التعليمية . وتوجد المشكلة اللغوية في الدول التي يتكلم سكانها أكثر من لغة . لكن كيف حدث ذلك ؟ أو بمعنى آخر كيف تكونت المشكلة اللغوية ؟ للإجابة على هذا السؤال نقول هناك إحتمال من ثلاثة :

الإحتمال الأول : الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان إلى مكان آخر . ومع التفوق الثقافي للمجموعة الوافدة ومع الجوار والتزاوج يحدث إنصهار المجموعة الأصلية في الثقافة الجديدة على المدى الطويل . وهذا ما حدث في الدنيا الجديدة أو الأمريكتين وفي أستراليا ونيوزيلندة . وتكون المشكلة اللغوية مرحلية في هذه الحالة ويكون زوالها بالتدريج حتى تنقضي تماما .

الإحتمال الثاني : فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة كما حدث بالنسبة لكل من الإدارة الفرنسية والبريطانية في المستعمرات . وعلى الرغم من إختلاف هدف كل من الإدارتين فإن النتيجة كانت واحدة . وهي خلق مشكلات لغوية في البلاد المستعمرة . كما حدث في الجزائر تحت الإدارة الفرنسية وفي الهند تحت الإدارة الإنجليزية . فالهند على سبيل المثال شبه قارة ضخمة تسكنها أجناس مختلفة من هندوس ومسلمين ومسيحيين وغيرهم. وتسكنها جماعات لغوية مختلفة تتكلم لغات كثيرة مختلفة تصل إلى حوالي ١٤ لغة رئيسية ومئات اللهجات المحلية . ومن أهم هذه اللغات ، اللغة الهندية وهي مزيج من اللغة السنسكريتية القديمة للهند واللغة الأوردية التي يتكلمها أساسا المسلمون من أبناء الهند . وهي تمثل لغة المثقفين والمتحضرين من أبناء الهند الذين حكموها وساسوها . وهناك أيضا اللغة البنغالية والكجراتية وغيرها . وكانت السياسة الإنجليزية التعليمية التي رسمها " ماكولي " في مواجهة تعدد اللغات الهندية هي استخدام الإنجليزية لغة للتعليم بالمدارس . وكان إدخال اللغة الإنجليزية كأداة للتعليم محل نقاش كبير حتى بين الإنجليز أنفسهم . فمن قائل إنها كانت ضربة معلم ، ومن قائل إنها كانت أكبر الأخطاء التي إرتكبتها السياسة الإنجليزية. وقد حاول كرومر في مصر أن يقتفي أثر سياسة ماكولي في الهند. وعلى الرغم من فشل سياسة كل من ماكولي في الهند وكرومر في مصر، فإن آثارها مازالت باقية في البلدين . فما زالت اللغة الإنجليزية تستعمل في الهند حتى الآن ، وإن كانت السياسة الحالية في الهند هي استخدام اللغة الهندية كلغة قومية لكل أبناء البلاد . ويجري إحلالها بالتدريج محل اللغة الإنجليزية . وفي مصر مازالت بعض المواد في بعض الكليات العلمية تدرس باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات ينص على أن تكون اللغة العربية لغة التعليم بالجامعات . وعلى كل حال فإن الموقف الحالي بالنسبة للمشكلات اللغوية في الهند هو إنهاء الدور الذي كانت تلعبه اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم ، وتبني اللغة الهندية كلغة قومية لكل أبناء الهند كما أشرنا . ومن الواضح أن الحل الذي اتبعته الهند

أشبه إلى حد كبير بالحل الذي اتبعه الاتحاد السوفيتي سابقا وهو الحل الذي يقوم على مبدأ ثنائية اللغة . ويصدق الوضع في الهند على بلاد أخرى وقعت تحت نير الاستعمار مثل دول المغرب العربي . وعلى كل حال فحيثما توجد المشكلة اللغوية عن طريق فرضها بالقوة من جانب سلطة أجنبية عليا يكون بقاء المشكلة مرهونا بوجود هذه السلطة . فإذا ما زالت وأنقضى عهدها تبدأ حركة مضادة هدفها التخلص من اللغة الدخيلة . وهو ما حدث في دول شرق أوربا ودول الكومنولث المستقلة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي سابقا ، حيث ألغى الدور الرئيسي الذي كانت تلعبه اللغة الروسية في هذه البلاد .

الإحتمال الثالث : وجود المشكلة اللغوية نتيجة للغزو أو الفتوحات الحربية والعسكرية مما يترتب عليه تغير في الحدود السياسية للدول ودخول منطقة أو مناطق معينة بشعوبها كاملة ضمن حدود دولة أخرى ، أو اقتطاع منطقة من دولة وضمها إلى دولة على غرار ما حدث للإلزاس واللورين بالنسبة لفرنسا وألمانيا ، أو إتحاد دول مع بعضها طواعية . ولعل أوضح مثال للمشكلة اللغوية من هذا النوع رابطة دول الكومنولث المستقلة التي كانت تعرف من قبل بالاتحاد السوفيتي . فهي تتكون من قوميات كثيرة مختلفة إتحدت مع بعضها البعض طواعية أو قسرا وكونت هذا المزيج الهائل من الشعوب والقوميات واللغات . بيد أن كون الروس أغلبية عددية في الرابطة - إذ يشكلون ٧٥٪ من مجموع السكان وتمتعهم دائما بالسلطة وتغلغلهم في جميع أنحاء الرابطة - قد مكن من استخدام اللغة الروسية على أساس مبدأ ثنائية اللغة . بمعنى أن يبدأ التعليم لغير الروس بلغاتهم الوطنية ، وفي نفس الوقت تعلم اللغة الروسية كلغة قومية منذ المراحل الأولى . ومع تقدم الطفل في الدراسة يزداد الوزن المخصص لها باستمرار . وفي الجامعات والجيش تكون الروسية هي اللغة الوحيدة المستخدمة . ويكثر استخدامها أيضا في الحياة العامة في التخاطب والاحتفالات والبيع والشراء والسينما والإذاعة والتلفزيون والصحافة وغيرها من وسائل الاتصال بالجماهير ، وقد تغير هذا الوضع واضمحل دور اللغة الروسية في هذه البلاد كما أشرنا.

ويصدق هذا الوضع في الاتحاد السوفيتي سابقا على وضع العراق بالنسبة للأكراد والسودان بالنسبة للجنوب . وقد يحدث أيضا الأخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية في حالة الدول التي وجدت بها قوميتان أو أكثر فترة طويلة دون أن تستوعب إحداهما الأخرى . ففي هذه الحالة يكون للغتين مكانة قومية متساوية . وتقتضي ضرورة الحياة وحسن الجوار أن يتعلم السكان لغتين ، وهذا هو الحال في كل من بلجيكا وسويسرا وكوبيك في كندا وغيرها .

٣- **التكوين العنصري:** تتأثر النظم التعليمية أيضا بالتكوين العنصري للسكان . وتوجد مشكلة العنصر أو الجنس أو السلالة كعامل محدد للنظم التعليمية في الدول التي توجد بها مجموعات عنصرية كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقية وغيرها .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل الزنوج ما يقرب من ١٠٪ من السكان . وهم لا يمثلون مشكلة عنصرية بالمعنى البيولوجي . بل يمثلون مشكلة اجتماعية . فليس للزنوج خصائص ثقافية أو دينية أو لغوية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكيين . فهم أمريكيون مسيحيون ومسلمون يتكلمون الإنجليزية ومخلصون للنظام الأمريكي . بل إن بعضهم أبيض البشرة واللون كأي أمريكي غير زنجي . ولكن مع هذا لا يحظى الزنوج في أمريكا بالمساواة في الحقوق والامتيازات الاجتماعية . ويتركز الزنوج في الولايات الجنوبية . وتفرض المشكلة العنصرية في هذه المناطق وجود نظامين للتعليم أحدهما للبيض والآخر للزنوج ، وفي حين يختص النظام الأول بإمكانيات كبيرة تجعل منه نظاما جديرا بالإحترام، فإن نظام التعليم للزنوج يتكون عادة من مدارس فقيرة في مبناها ومعداتها وإمكانياتها ومدرسيها من حيث المؤهلات والمرتبات . ويترتب على ذلك إنخفاض مستوى التعليم ونوعيته للزنوج مما يكون له آثار اجتماعية بعيدة المدى على فرص العمل والوضع الاجتماعي لهم . وقد تحسن وضع الزنوج كثيرا في السنوات الأخيرة لكن الحل النهائي لمشكلاتهم يحتاج إلى زمن طويل .

أما في جنوب أفريقية فالمشكلة العنصرية تختلف عنها في الولايات

المتحدة . فالزنوج يكونون غالبية الشعب في جنوب أفريقية . ويكون الأوربيون أقلية ، لكنهم كانوا حكام البلاد . وفي حين نجد أن للأوربيين نظاما تعليميا متقدما يقوم على أساس علماني مجاني ، الحضور فيه إجباري بين سن ٧ ـ ١٥ فإن نظام التعليم للزنوج يتميز بالإنحطاط والدونية في كل هذه الأمور . وبينما يجد كل طفل أوربي مكانه في المدرسة فإن مجموع الأطفال الزنوج في المدارس لا يزيد عن الربع تقريبا . وبينما يجد الطفل الأوربي السلم التعليمي أمامه مفتوحا حتى أعلى المراحل ويعد لحياة تكون فيها السيادة والسيطرة له ، فإن الطفل الزنجي يجد أمامه سلم التعليم مقفولا ومحدودا ويعد للحياة في مجموعة خاضعة ذليلة. ويعمل كلا النظامين على تعزيز البغض والكراهية والعداء لأبناء الجنس الآخر . ويلعب التشريع والقانون والرأي العام دورا هاما في تثبيت هذه الأنماط التربوية . وقد تغير هذا الوضع بعد تسلم السود مقاليد الحكم في البلاد بزعامة قائدهم " مانديلا " وأخذ وضع السود في التحسن باستمرار وتدريجيا في جميع المجالات ومنها المجال التعليمي . وكان يصدق هذا أيضا على الوضع في زيمبابوي (روديسيا سابقا) حيث كان الأوربيون الحاكمون وهم أقلية يتمتعون بكل الإمتيازات . وقد تغير الوضع عما كان عليه عند بداية الاستقلال .

خامسا : العامل الجغرافي والاقتصادي :

يرتبط العامل الجغرافي بالعامل الاقتصادي من حيث إن اقتصاديات أي دولة تعتمد بصورة مباشرة على مناخها . ولا شك في أن النظم التعليمية تتأثر بالعوامل الجغرافية والاقتصادية للبلاد . فنمط الأبنية المدرسية وأسلوب العمارة ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة في نقل التلاميذ وقيود السن المتعلقة بالإلزام أو الحضور الإجباري تتأثر تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية والمناخية . فمدارس العراء أو الهواء الطلق مستحيلة في الدول الإسكندنافية ببردها القارس ، وعواصفها الثلجية ، ولكنها شائعة في البلاد الإستوائية . وكذلك نجد أن التعليم الإلزامي يبدأ متأخرا عاما أو عامين في الدول

الإسكندنافية عنه في الدول الأوربية وحوض البحر الأبيض نظرا لقسوة المناخ . ولذلك يتأخر سن الإلزام حتى السابعة . ولا توجد أقسام للحضانة بالمدرسة الابتدائية . في حين أن الطفل في دول البحر المتوسط يذهب إلى المدرسة في سن الثالثة . وفي إنجلترا أيضا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد قد أدى إلى ضرورة الإهتمام في الأبنية المدرسية بتوفير مساحات وملاعب رياضية مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته ، والإهتمام بألوان من النشاط تتم داخل الأبنية المقفولة ، وكذلك الإهتمام بوجود نظام للتدفئة داخل المدرسة . وفي أستراليا بسكانها الذين يصلون إلى حوالي أربعين مليونا ينتشرون على مساحة قارة بأكملها تعادل مساحتها مساحة الولايات المتحدة الأمريكية حتمت الظروف الجغرافية والتشتت السكاني قيام نظام التعليم بها على أسس مركزية . وهو نقيض ما درجت عليه التقاليد في البلاد الناطقة بالإنجليزية . وهيأت نفس هذه الظروف وجود نظام للتعليم خاص بالمدن ونظام خاص بالريف . كما ساعدت أيضا على وجود نظام للتعليم بالمراسلة تشرف عليه الدولة ، وكذلك التعليم عن طريق الزيارات والمدرسين المتنقلين .

كذلك تتأثر النظم التعليمية بالعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع . فتحديد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه يخضع للظروف الاقتصادية . وفي المجتمعات البدائية لم تكن هناك حاجة ملحة لإنشاء منظمات خاصة للتربية كالمدارس . ذلك لأن المعرفة في هذه المجتمعات كانت بسيطة والمهارات المطلوب إكسابها للناشئة ليست معقدة ، ويتم نقلها بواسطة الكبار البالغين . ويشترك الطفل عمليا في ممارسة الطقوس وألوان الأنشطة المختلفة من صيد وزرع وحصاد. أما في المجتمعات الحديثة فقد استدعى تطورها الاجتماعي والاقتصادي الحاجة إلى التعليم الرسمي الأساسي لإكساب الأفراد المهارات المهنية والفنية اللازمة لإعداد الفرد في مجتمع يقوم على أساس تقسيم العمل والتخصص .

إن كلمة مدرسة في أصلها الأوربي والغربي ترجع إلى أصل كلمة يونانية تعنى وقت الفراغ . وذلك لأن هذه الكلمة تعني أن المدرسة كانت وسيلة لسد وقت الفراغ الناتج عن رفاهية اليونانيين ورفاهية الاقتصاد اليوناني بفضل التجارة مع جيرانهم . فالعلاقة بين المدرسة ووقت الفراغ معروفة ، وربما يفسر هذا ما أشار

إليه أفلاطون من أن أولاد الأغنياء هم أول الناس الذين يذهبون إلى المدرسة وآخر من يتركونها .

وهكذا ترتبط التربية برفاهية الشعوب أو ضنكها ، ولعل أوضح الأمثلة على ذلك أن العصر الذهبي للتربية الإغريقية وهو عصر كبار المعلمين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو كان عصر إزدهار اقتصادي كبير لليونان ، فقد كانت أثينا زعيمة حركة تجارية كبيرة . وقد إستطاع اليونانيون آنذاك أن يوفروا لأبنائهم تعليما يفوق ما قدمته أية حضارة سبقتهم لأبنائهم . وكذلك استطاع هذا الرخاء الاقتصادي أن يخلق طائفة كبيرة من المعلمين المحترفين من أمثال السوفسطائيين الذين وفدوا إلى أثينا طمعا في الأجور العالية وتجارة الأفكار أيضا . وقد كان وقت الفراغ في العصور الأولى إمتيازا لطبقة من الأفراد دون غيرها ، سواء كانت هذه الطبقة طبقة النبلاء أو الأرستقراطيين . وكان إستمتاعها بهذا الفراغ نتيجة لإعتمادها اقتصاديا على طبقة أخرى كطبقة العبيد أو ما شابههم .

وقد خلقت الثورة الصناعية الحاجة إلى الأيدي المدربة التي تجيد نوعا من المهارة اللازمة . وترتب على ذلك إنشاء المدارس الفنية والمهنية . وقد بلغت أوج ازدهارها في المناطق الصناعية الكبرى حيثما كانت تتركز الصناعة . وقد ترتب على الثورة الصناعية قيام نظام التعليم العام المجاني الذي يقدم لأفراد الشعب من جانب الدولة والحكومة . وتجدر هنا الإشارة إلى رجل الصناعة الأسكتلندي المتنور المشهور وهو روبرت أوين (١٧٧١ ـ ١٨٥٨) الذي أنشأ في مصانعه النموذجية في نيولانارك مدرسة مجانية لتعليم الأطفال دون سن العاشرة . وهي السن التي حددها كحد أدنى للعمل في مصانعه . ولإعتقاده بأن الأطفال هم نتاج بيئاتهم ، ولذلك أثث هذه المدرسة تأثيثا مناسبا . وكانت تعلم القراءة والكتابة والحساب . ويشير كارل ماركس الألماني وأكبر ناقد للرأسمالية إلى هذه المدرسة في كتابه (رأس المال) على أنها مدرسة المستقبل لأنها تقدم تعليما مرتبطا بالعمل والإنتاج والتربية الجسمية مما يساعد على زيادة المهارة الإنتاجية وتكامل تربية الشخصية الإنسانية .

وفي روسيا كان للثورة الصناعية أثر كبير في نهضة التعليم الفني والمهني بها . وحظيت المدارس الفنية الروسية بمستوى عال وشهرة كبيرة بلغت أوجها في العقد السادس من القرن التاسع عشر لدرجة أن الأمريكيين أعجبوا بمدرسة موسكو الفنية العالية التي أنشئت سنة ١٧٣٩ . وأدخلوا في أمريكا في العقد الثامن من نفس القرن ما عرف باسم « النظام الروسي » مما كان له أثر في تطوير التعليم الفني في أمريكا .

وكذلك نجد أن المناطق الصناعية تختلف عن المناطق الزراعية والمناطق الساحلية أو الصحراوية أو مناطق المناجم أو البترول . وهذا الإختلاف في الظروف الاقتصادية ينعكس على نظام التعليم . ويترتب عليه إختلاف في نظمه وطرائقه. فمما لاشك فيه أن إختلاف المجتمعات والبيئات في طابعها الاقتصادي ودرجة نموها وما يرتبط به من إختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة يلعب دورا هاما في تشكيل النظام التعليمي . فالتوسع الأفقي والرأسي في التعليم ، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتحسين نوعية التعليم ، والإرتفاع بمستواه ، وتنويع الأنشطة التعليمية وبرامجها ، وتحسين نوعية المعلم ومستوى أدائه المهني ومستواه المادي ، وتيسير سبل نقل التلاميذ ، وتغذيتهم ، والعناية الصحية بهم، وتقديم الخدمات الاجتماعية والتوجيهية ، والعناية بالموهوبين والمتخلفين منهم على السواء ، وتطوير العملية التربوية ، والقيام بالبحوث التي تخدمها ، كل هذه أمثلة تتوقف على العامل الاقتصادي من حيث إنه يتحكم في تحديد الأموال المخصصة للتعليم . ونظرا لأن التمويل يعتبر عاملا مهما في تطوير النظم القومية للتعليم ، فإنه يمكننا أن نتصور بسهولة مدى تأثيره على النظم التعليمية.

الفصل الرابع

تصنيف النظم التعليمية

يتفق كثير من علماء الاجتماع على أن أكثر النماذج فائدة لتصنيف النظم التعليمية هو النموذج الذي قدمه لنا رالف تيرنر R . Turner. وفيه يفترض أن النظم التعليمية في المجتمعات الصناعية تمثل النماذج الرئيسية للحراك الاجتماعي إلى أعلى . وقد كان تيرنر مهتما بالتمييز بين النظام التعليمي في إنجلترا والنظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية . ومن الخطأ أن نستنتج من كلام تيرنر أن النظم التعليمية يمكن أن تندرج تحت أي من النمطين الأمريكي أو الإنجليزي . ومن ثم فإن نموذجه لا يسمح لنا بالتمييز بين النظم التعليمية الأخرى كنظام التعليم في روسيا أوفرنسا أو السويد أو غيرها .

ويقدم لنا إيرل هوبر E . Hopper نموذجا موسعا لنموذج تيرنر (Karabel etal) ١٩٧٩. ويقول هوبر إن المجتمعات في تحولها الصناعي تطور نظما تعليمية متخصصة ومتمايزة ، وإن لمثل هذه النظم ثلاث وظائف رئيسية : إختيار الأطفال من مختلف القدرات وتقديم التعليم المناسب لهم وفقا للطريقة التي تمت بها عملية إختيارهم وتوزيع الأفراد مهنيا في مستقبل عملهم . ونظرا لأن الوظيفتين الأخيرتين ترتبطان إرتباطا وثيقا بالوظيفة الأولى ، فإن بنية النظم التعليمية لاسيما في المجتمعات الصناعية يمكن أن تفهم في إطار طريقة هذه النظم في الاختيار . ويمكننا أن نوجه أربعة أسئلة تتعلق بطريقة الاختيار :

١- كيف يحدث الإختيار التعليمي ؟ ٢- متى يتم الإختيار الأول للمدرسة ؟

٣- من الذي يجب أن يختاروا ؟ ٤- ولماذا يختارون ؟

وهذه الأسئلة يمكن أن تمثل أبعادا أربعة تتباين فيها النظم التعليمية وتصلح أساسا للمقارنة بينها .

البعد الأول : كيف يحدث الاختيار التعليمي ؟

يمكن أن نشير إلى جانبين يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . أحدهما يتعلق بمدى مركزية الطريقة التي يتم بها الإختيار . والثاني يتعلق بالدرجة التي

يكون فيها نوع التعليم المقدم ـ لاسيما في أول اختيار ـ عاما موحدا أو من مستوى واحد بالنسبة لكل السكان . ومع أن هذين الجانبين لعملية الإختيار يرتبطان إرتباطا وثيقا ، فإن بعض النظم التعليمية تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي غير موحد والعكس بالعكس . وفي ظل مركزية طريقة الإختيار يميل البرنامج التعليمي إلى أن يكون عاما وموحدا . وعلى هذا يكون من المعقول أن نشير إلى نمطين إستقطابيين أحدهما تكون فيه طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي موحدا ، وثانيهما وهو الطرف العكسي تكون فيه طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمي غير موحد . وتختلف النظم التعليمية أيضا ـ نظرا لإختلاف أيديولوجياتها ـ في الطريقة التي يتم بها الإختيار . وهنا نمكن أن نميز بين نمطين من أيديولوجيات التطبيق : أيديولوجية الوصاية وأيديولوجية التنافس . وترى أيديولوجية الوصاية أن الإشراف على الاختيار ضروري لضمان إختيار أحسن العناصر ، وأن القائمين بالإشراف على الاختيار مؤهلون عن حق لهذا العمل ، وأن أحكامهم رشيدة فيما يتعلق بالإختيار. أما أيديولوجية التنافس فترى أن عملية الإختيار يجب ألا تتم على أساس مركزي ، وإنما من خلال القانون الطبيعي والسوق الحرة والبقاء للأصلح .

وفي المجتمعات التي تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي موحدا يغلب عليها أيديولوجية الوصاية مثل جمهورية روسيا وفرنسا والدول العربية . أما في المجتمعات التي تكون فيها طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمي موحدا يغلب عليها أيديولوجية التنافس مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. وقد يوجد في بعض المجتمعات في فترة زمنية ما أيديولوجيات التنافس مع درجة من مركزية الإختيار وتوحيد البرنامج التعليمي .

وبالمثل نقول إن أيديولوجيات الوصاية توجد في المجتمعات من كلا النوعين . ومع أن الدلائل تشير إلى أن النظم التي تتميز بعدم التطابق بين أيديولوجيتها وإطارها التنظيمي ليست نادرة ، فإنها تحدث عادة وبصورة أساسية أثناء فترات التغيير الاجتماعي السريع لكنها مع الزمن تميل إلى إيجاد هذا التطابق ، ويمكن أن نلخص الكلام السابق عن البعد أو العامل الأول في الشكل التالي :

مركزية طريقة الإختيار وتوحيدها

الدرجة

عالية	متوسطة	منخفضة
روسيا ، فرنسا	إنجلترا	أمريكا
السويد ، الدول العربية	أستراليا	كندا

البعد الثاني : متى يتم اختيار التلاميذ لأول مرة ؟

هناك جانبان يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . . أحدهما يتمثل في الدرجة التي ينقسم إليها نظام التعليم إلى أنواع تخصصية يوزع عليها التلاميذ. والثاني يتمثل في الدرجة أو المرحلة التي يحدث عندها إختيار التلاميذ لأول مرة لأنوع مختلفة من التعليم . ونظرا لمايترتب على توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم التخصصية من تحديد مكانتهم المهنية والاجتماعية في المجتمع ، فإن من المهم هنا للتمييز بين النظم التعليمية أن نتبين إلى أي حد يتميز النظام التعليمي بالتشعيب أو التفريع المبكر لمختلف أنواع التعليم . وقد يكون من المناسب أن نشير إلى نوعين رئيسيين من النظم التعليمية . نوع يتميز بدرجة عالية من التشعيب والتخصص المبكر ونوع آخر يتميز بدرجة منخفضة من هذا التشعيب والتخصص المبكر . ومن الطبيعي أنه كلما زادت درجة التشعيب والتخصص المبكر زاد إحتمال رفض بعض العناصر المناسبة من التلاميذ نظرا للقيود التي تفرضها طريقة الإختيار المستخدمة . وكلما قلت الدرجة زاد إحتمال قبول بعض العناصر غير المناسبة من التلاميذ نظرا للمرونة الزائدة لطريقة الإختيار المستخدمة . ونظرا لأن إحتمال الخطأ في الإختيار في الحالة الأولى يرتبط عكسيا مع إحتمال الخطأ في الحالة الثانية ، فلا توجد أية بنية تعليمية تستطيع ان تقلل إحتمال الخطأ في الحالتين إلى الحد الأدنى على الأقل علي المدى القصير مع استخدام الطرق التقليدية في التدريس وتنظيم الفصول .

ومن المسلم به أن فرص التعليم التي يستطيع أي نظام تعليمي أن يوفرها لأبناء تتوقف على المصادر الاقتصادية المتاحة ، وما يتصل بها من مصادر أخرى ضرورية . ومن ثم فإن من المتوقع بصفة عامة أنه كلما زادت المصادر المتاحة للمجتمع ، زاد احتمال وجود نظام تعليمي يقلل فرص عدم إختيار العناصر المناسبة من التلاميذ إلى الحد الأدنى . أي أن نظام التعليم يكون متميزا بدرجة منخفضة من التشعيب والتخصص المبكرين . ومع أن الدول الصناعية تتشابه فيما بينها بالنسبة لأيديولوجيتها الرسمية الخاصة بأول مراحل الإختيار التعليمي ، فإنها تختلف بالنسبة لأيديولوجيتها غير الرسمية . وبالنسبة لهذه النقطة الأخيرة يمكن أن نميز نوعين على الأقل من أيديولوجيات التطبيق أو الممارسة : أيديولوجية « الصفوة » وأيديولوجية «المساواة » بين الناس .

وتؤمن أيديولوجية الصفوة بأن الحد الأقصى من التعليم لأي فرد إنما ينبغي أن يتوقف على قدرته في المستقبل على الإسهام في الناتج الاقتصادي ، وأن الذكاء والقابلية للتعليم يتحددان أساسا بعوامل وراثية ، وأن بعض الناس قد لا يستفيدون من التعليم إذا زاد عن حد أدنى معين ، وأن أولئك الذين يبدو أنهم من الصفوة يجب فصلهم في فترة مبكرة من العمر عن أولئك الذين ينتمون إلى مكانة أدنى . وذلك حتى يستطيع أولئك الصفوة أن يكتسبوا الثقة في القيادة كما يزداد لدى الآخرين رغبتهم في الإنقياد . وهذه الأيديولوجية تعزز الرأي بضرورة التبكير ما أمكن باختيار التلاميذ. وأنه ينبغي أن يوجد عدد كبير من القنوات التعليمية التي يتوزع عليها هؤلاء التلاميذ .

أما أيديولوجية المساواة فترى أن من حق كل مواطن أن يتعلم إلى أقصى درجة ممكنة بصرف النظر عن قدرته في المستقبل في الإسهام في الناتج الاقتصادي . وأن الذكاء وقابلية التعلم يتحددان أساسا بعوامل بيئية ، وأن الناس إذا ما أحسن تعليمهم يستطيعون أن يستفيدوا من الحد الأقصى للتعليم . وأن أولئك الذين يبدو عليهم أنهم من الصفوة يجب أن يعملوا ويلعبوا لأطول فترة ممكنة مع أولئك الذين ينتمون إلى مكانة أقل . وذلك حتى لا يفقد أولئك الصفوة الصلة بالرجل العادي ، وحتى لا يصبح الآخرون خنوعين ويفتقرون إلى المبادأة .

وهذه الأيديولوجية تعزز الرأي بأنه يجب تأخير إختيارالتلاميذ إلى أطول فترة ممكنة ، وأنه يجب التقليل من الفروع والقنوات التعليمية التي يوزع عليها التلاميذ . وأيديولوجية المساواة توجد في مجتمعات تتمتع بمستوى عال نسبيا من متوسط الدخل الفردي كالولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، وكذلك في مجتمعات ذات مستوى أقل نسبيا من متوسط الدخل الفردي كروسيا ومعها دول الكومنولث . وبالمثل فإن أيديولوجية الصفوة توجد في كلا النوعين من المجتمعات مثل إنجلترا وفرنسا وإيطاليا . ويمكن أن نلخص الكلام عن البعد أو العامل الثاني في الشكل التالي :

التشعيب والتخصص المبكر للنظام التعليمي

الدرجة		
عالية	متوسطة	منخفضة
فرنسا ، إنجلترا	روسيا ، أستراليا	أمريكا ،السويد
ألمانيا	الدول العربية	كندا

البعدان الثالث والرابع ، من يجب أن يختاروا ؟ ولماذا يختارون ؟

تواجه المجتمعات ذات التوزيع الطبقي ثلاث مشاكل متداخلة منتظمة هي:

١- على كل الناس حيثما كان موقعهم من التسلسل الهرمي للقوة أو النفوذ أن يبرروا المكانة التي يشغلونها سواء لأنفسهم أو لغيرهم .

٢- على الصفوة إذا أرادت أن يكون حكمها فعالا أن تحتفظ بحد أدنى من التظاهر بالتحالف والتعاون من جانب المجموعات الأقل نفوذا أو قوة .

٣- على الصفوة أن يكونوا منظمين بدرجة تمتص القيادات الممكن ظهورها من بين المجموعات التابعة أو المنافسة لتجنب التحدي لنفوذهم .

إن التنافس على توزيع السلطة والنفوذ هو شيئ من طبيعة المجتمعات الطبقية ، وأن التوتر والصراع من طبيعة التنافس على السلطة والقوة. ومن بين الطرق التي تحاول بها المجتمعات الطبقية أن تواجه مشكلاتها العمل على تطوير

أيديولوجيات واضحة نسبيا تحدد أنواع الناس الذين يقدرهم المجتمع عاليا ، وتبرر إعطاءهم سلطة وقوة أكثر من غيرهم . هذه الأيديولوجيات يمكن تسميتها بأيديولوجيات « إضفاء الشرعية » . ونظرا لأن النظم التعليمية في المجتمعات الطبقية الصناعية تمثل أجهزة لإنتقاء الأفراد وتوزيعهم ، فمن المتوقع أن يكون لمثل هذه المجتمعات أيديولوجيات واضحة لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي . ومثل هذه الأيديولوجيات تترجم المسائل المتعلقة بتوزيع القوة أوالنفوذ إلى مسائل متعلقة بتوزيع اللياقة أو الصلاحية التعليمية . أي أنها تحدد من يجب إختيارهم لإعدادهم في المراحل العليا . كما أنها تفسر السبب في رفض بعض الأفراد في الوقت الذي يقبل فيه آخرون .

ومن بين الطرق التي يمكن أن يتم بها تصنيف النظم التعليمية ، تصنيفها حسب أيديولوجياتها لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي . وللإجابة على التساؤل الخاص بمن يجب أن يختاروا يمكن أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحر طرفيه إلى « العمومية » وطرفه الآخر إلى « الخصوصية » . وللإجابة على التساؤل الخاص بلماذا يختارون يمكن أيضا أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحد طرفيه إلى « الجماعية » والطرف الآخر إلى « الفردية » . ويمكننا أن نجمع بين كل بعدين من هذه الأبعاد لتكون فيما بينها أبعادا أربعة تمثل أنماطا أربعة لإيديولوجيات إضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي وهي : النمط الأبوي ، والأرستقراطي، والعمومي ، والحقاني أو نمط الجدارة Meritocratic . وسنفصل الكلام عن هذه الأنماط في السطور التالية :

أيديولوجية الخصوصية :

تقوم أيديولوجية الخصوصية على أساس أن نظام المجتمع يقوم على أساس أن السمات والخصائص تتوزع بين الأفراد توزيعا غير متساو. وهذا يعني أن التلاميذ يجب أن يختاروا بصفة أساسية على أساس قدراتهم العامة أولا ثم الفنية . وتؤمن هذه الأيديولوجية أيضا بأن فرص التعليم تقتصر على مجموعة خاصة من الأفراد وهي تشمل نمطين :

أ- النمط الأرستقراطي :

وهو إحدى صور الفردية لأيديولوجية الخصوصية . ويبرر هذا النمط الإختيار الفردي على أساس حق أولئك الذين إختيروا في التميز على أساس قدراتهم ومهاراتهم .

ب- النمط الأبوي :

وهو نمط جماعي لأيديولوجية الخصوصية . وفيه يقوم تبرير الإختيار الفردي على أساس احتياجات المجتمع لمهارات معينة تتوفر في أناس معينين . ويكون المجتمع موجها على أساس أنسب العناصر من أفراده .

ايديولوجية العمومية :

تعطي هذه الأيديولوجية أولوية للقدرات الخاصة ثم القدرات العامة . أي أن التلاميذ يجب أن يختاروا أولا على أساس قدراتهم الخاصة . وهي تفترض أن نظام المجتمع يقوم على أساس أن القدرات لا تتوزع توزيعا غير متساو ، أي على عكس ما تؤمن به أيديولوجية الخصوصية . وهي لهذا تفترض وجود فرص قصوى لتعلم هذه القدرات . وتضم هذه الأيديولوجيات نوعين أو نمطين :

أ- النمط الحقاني أو نمط الجدارة :

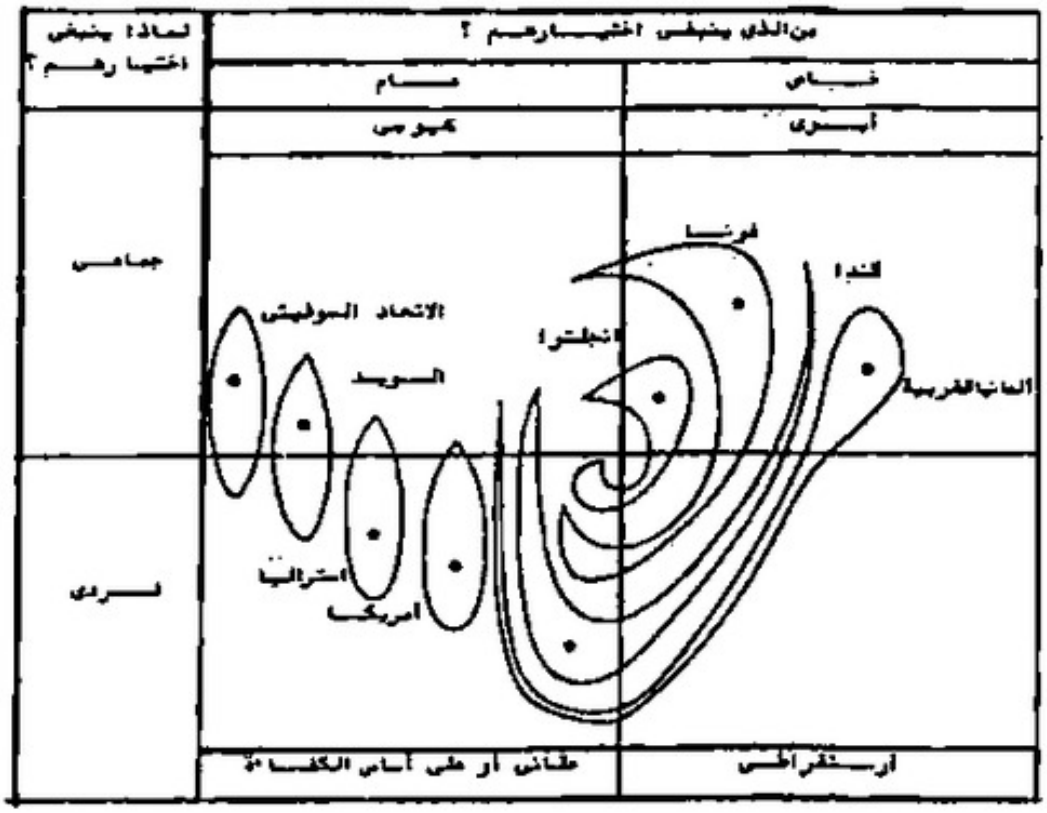
وهو صورة فردية للأيديولوجية العمومية . ويقوم تبرير الإختيار هنا على أساس حق التلاميذ المختارين في التمايز مكافأة لهم على مواهبهم وطموحهم وقدراتهم الخاصة .

ب- النمط العمومي :

وهو صورة جماعية لأيديولوجيات العمومية . وتقوم عملية الإختيار على أساس حاجة المجتمع لأكثر الأفراد موهبة وطموحا وقدرة فنية. وأن هؤلاء يمكن توجيههم إلى مراكز القيادة أو المسئولية . أما من هم من مستوى أقل فيوجهون إلى مراكز تابعة أو إنقيادية مناسبة لهم .

ومعظم الدول الصناعية تضم عدة مجموعات من الصفوة ذات الأيديولوجيات المتنافسة حول إضفاء الشرعية على عملية الإختيار التعليمي .

ولكي يمكن تمثيل أيديولوجية أي مجتمع بأعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الاستعانة بالنموذج الآتي :



ويقوم هذا النموذج كما يتضح منه على أربعة تقسيمات أساسية في ضوء ما سبق شرحه ، ومنه يمكن أن يتبين لنا النمط الأيديولوجي في عملية الإختيار الذي يغلب على أي نظم تعليمي .

الباب الثاني

التجارب العالمية

الفصل الخامس

تجارب الدول الغربية

مقدمة :

سنتناول في هذا الفصل تجارب بعض الدول الغربية في مجال التعليم وإعداد المعلم وهي الدول الأربع الكبرى : الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي سابقا وإنجلترا وفرنسا .

١ - التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

تمهيد :

ترتبط النشأة الأولى للتعليم الأمريكي بالتراث الأوربي الذي حمله المهاجرون الأول الذين استوطنوا الدنيا الجديدة . وقد حمل هؤلاء المستوطنين الذين يمثلون أكبر عدد من المهاجرين في تاريخ البشرية على ترك بلادهم الفرار من الفقر والإضطهاد والسخط على الظلم وعدم تكافؤ الفرص . وكانت هناك إختلافات كبيرة بينهم في اللغة والدين والثقافة والأصول السياسية والخلفية العرقية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية . وقد حمل أولئك الرواد من المستوطنين معهم من بلادهم آراءهم السياسية ومعتقداتهم الدينية وقيمهم الاجتماعية وعاداتهم وتقاليدهم وأنظمتهم الثقافية والحضارية . وظلت أمريكا خلال القرن التاسع عشر ملتقى هذه الأفكار والثقافات المتباينة المتوافدة إليها من مختلف البلاد الأوربية .

وفي الفترة الأولى للمستوطنين الأوائل كان يوجد تعليم أولي متاح للقادرين على دفع نفقاته المكلفة الغالية . وكان يستهدف تعليم أساسيات القراءة والكتابة . أما تعليم ما بعد المرحلة الأولى فكان امتياز الطبقة الحاكمة . وكان الأطفال لا سيما من الولايات المتحدة الجنوبية يرسلون إلى بلاد أجدادهم في أوربا إذا كانوا يريدون تعليما عاليا . وقد استمر هذا الوضع حتى القرن الثامن عشر . وتعتبر الفترة الأولى من القرن التاسع عشر هامة بالنسبة لتاريخ أمريكا لأنها

الفترة التي شهدت حرب الاستقلال الثانية . وكان التعليم يسير على النظام الأوربي وهو أمر غير مستغرب ، وكانت اللغة الإنجليزية هي الشائعة لغلبة المتحدثين بها . ومع أنه كان هناك اتجاه نحو الثقافة الفرنسية إلا أن هذا الاتجاه سرعان ما انطفأ في مهده ، ويرجع ذلك إلى أن الثقافة الفرنسية ليست لها صلة قوية بالعبقرية النامية للدنيا الجديدة . هذا إلى جانب أسباب عديدة أخرى منها الثورة والحروب النابليونية التي تحطمت على صخورها التطلعات نحو التوسع الاستعماري . ولعل من أبرز التأثيرات الأوربية على التعليم الأمريكي خلال القرن التاسع عشر إنشاء مدارس الأحد التي اقتبس نظامها من انجلترا ، ومدارس الحضانة التي اقتبست من ألمانيا ، وتطبيق نظام العرفاء الذي بدأ تطبيقه سنة ١٨٠٦، واقتبس أيضا من انجلترا . وهو نظام يرجع الفضل في تقديمه إلى اثنين من رجال الدين الإنجليزي هما « جوزيف لا نكستر ١٧٧٨ ـ ١٨٣٨ وأندرو بل ١٧٥٣ ـ ١٨٣٢ » وهو يشبه نظام العرفاء في التربية الإسلامية وربماكان منقولا عنها . كما نقل الأمريكيون عن بروسيا فكرة التعليم الإلزامي الإجباري بعد زيارة هوراس مان لها . كما كان لأفكار بستالونزي و فروبل و هربارت تأثير كبير على النظرية والتطبيق في التعليم الأمريكي .

وحتى منتصف القرن التاسع عشر كان التعليم في أمريكا يستهدف تعليم الأطفال الحضارة والثقافة الغربية والأدب الغربي وتعريفهم بتاريخ أمريكا وتطوره والفلسفة والجغرافيا . وكانت المدارس في تلك الفترة تعاني من نقص الإمكانيات المادية والبشرية . وكان التعليم مكلفاً ولم يكن هناك إهتمام بالمواد المهنية والعملية على الرغم من أن الثورة الصناعية كانت قد مضى عليها وقت كبير لكنها لم تحدث أثراً كبيراً في تطوير التعليم الفني . وكان نمو التعليم الفني غير مطرد وسار بخطوات بطيئة وراء حركة التصنيع . وذلك لأن أمريكا انتهجت نهج السياسة الإنجليزية بعدم التدخل في شئون التعليم . ولم يكن التعليم إذن عاملا مهما مساعدا للناس في حياتهم . ولكن مع تقدم التصنيع والتجارة بدأ الإهتمام بالتعليم فأدخلت المواد العملية والتجارية وبدأ في نفس الوقت تقديم التعليم المجاني الإجباري لتسهيل إقبال الناس عليه . وقد خاض الأمريكيون غمار حروب

وصراعات مريرة حتى استطاعوا في النهاية أن ينصهروا في بوتقة شعب واحد ، وأن يحققوا وحدتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن يحققوا أيضاً ديمقراطيتهم التي يفتخرون بها . والأمريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة . فأمريكا التي تقف اليوم عملاقة على المسرح العالمي لا يتعدى عمرها قرنين من الزمان منذ توقيع إعلان إستقلال المستعمرات الشمالية الثلاث عشرة عن إنجلترا عام ١٧٧٦ . ولذلك فإن الأمريكيين لا يؤمنون بالماضي . ولا ينظرون إليه . ويعتبرونه عديم القيمة . أو بمعنى آخر « كومة من التراب » . وهم يتطلعون دائما إلى المستقبل إيمانا منهم بأنه أحسن من الحاضر . ومن هنا كان إيمان المجتمع الأمريكي بالتغيير السريع ، وإيمانهم أيضا بأهمية التعليم في إحداث هذا التغيير وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها . ولذا جاءت الفلسفة البراجماسية تعبيرا مناسبا للعقلية الأمريكية . وفي ضوء هذه الفلسفة يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكي . ولذا فمن المستحسن تفصيل الكلام عن هذه الفلسفة في السطور التالية : *

للبراجماسية عدة أسماء تعرف بها . منها البراجماتية والأداتية أو الوسيلية والوظيفية والتجريبية . ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجا لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراجماسية بالمنهج التربوي . وجون ديوي نفسه وهو من شيوخ البراجماسية فضل في آخر أيامه استعمال كلمة التجريبية على كلمة الأداتية لأن الكلمة الأخيرة تتسم بالمادية إلى حد بعيد . ومع أن البراجماسية ينظر إليها على أنها وليدة الفلسفة الأمريكية بصفة عامة إلا أنها ترتبط بالتراث البريطاني التجريبي الذي يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبراتنا الحسية . أما من حيث ما تنادي به من تغير فإنها ترجع في ذلك إلى هيرقليطس أحد فلاسفة اليونان قبل سقراط . وتقوم البراجماسية على عدة مبادئ رئيسية أهمها التغير ونسبية القيم والطبيعة الاجتماعية والبيولوجية للإنسان وأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة ، وأخيرا قيمة الذكاء الناقد في جميع ألوان السلوك الإنساني.

---

* لمزيد من التفصيل عن هذه الفلسفة وغيرها أنظر لنفس المؤلف كتاب فلسفة التربية :اتجاهاتها ومدارسها ـ عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

وشيوخ البراجماسية من الأمريكيين هم تشارلز بيرس ووليم جيمس وجون ديوي مع اختلاف بينهم في تناولها . فنظرة بيرس عن البراجماسية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات . أما نظرة " جيمس "فهي سيكولوجية وشخصية وتحركها إعتبارات دينية . ونظرة " ديوي " موجهة إلى علم الأحياء والعلوم الاجتماعية .

وقد أولى ديوي إهتماما كبيرا إلى دور المعرفة في التربية . وفي نظريته للمعرفة كان متأثرا بتطبيقات نظرية دارون في التطور . ووفقا للنظرية الداروينية يفترض أن العقل أو الذكاء جاء متأخرا . واستخدمه الإنسان في التكيف مع بيئته . وبناء على ذلك صاغ ديوي نظرية في التربية على أساس أنها تعلم الفرد طريقة التفكير ، لا لأن التفكير شيء حسن في حد ذاته ، ولكن لأن التفكير وسيلة أو ذريعة أو أداة لحل المشكلات أي مشكلات التكيف مع العالم . وقد رفض جون ديوي الثنائية بين العقل والجسم لأنها تناقض ما تقرره العلوم البيولوجية والسيكولوجية على أنهما كل متكامل . ومن ثم فهو يربط بين الفكر والعمل . وأن التعليم من أجل العمل يجب أن يحظى بأهمية واحترام مماثل تماما للتعليم من أجل التفكير . وقد يعاب على فلسفة ديوي أو تنتقد بأنها مغرقة في الفردية والنسبية بصورة مشابهة للسوفسطائيين عند الإغريق . وعلى كل حال فقد جاءت البراجماسية معبرة عن طبيعة الشعب الأمريكي وعقليته وانعكست آثارها على التربية الأمريكية .

وقد أدرك الأمريكيون أن التعليم مفتاح الحرية . واعتبروا انتشار التعليم ضمانا أساسيا للحرية والمساواة والحكم الذاتي . وهي المبادئ التي كسبها الشعب الأمريكي خلال الحرب والصرعات التي خاضها من أجل الإستقلال . ومن مأثور قول " جيفرسون " : « إن الشعب الذي يتوقع أن يكون حرا وهو جاهل فإنه يتوقع ما لم يحدث ولن يحدث » . إن المدارس العامة في نظر الأمريكيين من خلال دورها العظيم في نشر المعرفة والفهم العام تدعم مثاليات الديمقراطية الأمريكية وتخلدها .

أمة في خطر :

يعتبر صدور التقرير المعروف « أمة في خطر » ١٩٨٣ أهم وثيقة عن

التعليم في أمريكا خلال العقود الماضية . فمع أن هناك تقارير سابقة فيها نقد للتعليم إلا أن هذا التقرير قد أثار اهتماما كبيرا ونقاشاحادا حول التعليم الأمريكي . فقد أشار هذا التقرير إلى نقاط الضعف في التعليم الأمريكي سواء فيما يتعلق بنوعيتة أو فاعليته وجدواه . وقد تطلب هذا التقرير زيادة الإهتمام بالرياضيات والعلوم اللغة الإنجليزية وإطالة اليوم المدرسي . وقد ترتب على هذا التقرير إتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمي تجسدت في موجتين رئيستين : الموجة الأولى بين ١٩٨٣ و ١٩٨٦ والثانية بين عام ١٩٨٦ و ١٩٩٠ .

الموجة الأولى للإصلاح ١٩٨٣ـ١٩٨٦ :

وهي تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمي تحت تأثير تقرير أمة في خطر . وقد استندت هذه الموجة على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية في التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى إنخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدني نوعية التدريس . واعتبر المعلم المسئول الأول عن ذلك وأشير إليه بأصبع الإتهام . وبين عام ١٩٨٣ و ١٩٨٥ أعدت تشريعات للإرتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين وإعداد اختبارات للكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين . وبحلول عام ١٩٨٨ كان هناك ٤٤ ولاية بها نظام إمتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل . وتشمل هذه الإمتحانات المهارة الأساسية والمعرفة المهنية والإلمام بمادة التخصص . وقد أدى هذا النظام من الإمتحانات للمعلمين الداخلين في المهنة إلى نتائج غير مقصودة منها وجود نقص شديد في المعلمين في بعض الولايات . مما أدى بدوره إلى التجاوز عن بعض شروط الترخيص للعمل بالمنهة بصورة مؤقتة . والنتيجة الثانية غير المقصودة لهذا النظام هو تناقص أعداد معلمي الأقليات العرقية . وقد أثار هذا النظام نزاعا وخلافات كثيرة بين المعلمين والسلطات إمتدت إلى ساحات القضاء في ولايات عدة على أساس أن هذه الامتحانات متحيزة وتنعدم صلتها بالوظيفة .

الموجة الثانية للإصلاح ، ١٩٨٦ ـ ١٩٩٠ :

وهي تتداخل مع الموجة الأولى . وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على أنه لب المشكلة في التعليم فإن الموجة الثانية نظرت إليه على أنه الحل للمشكلة . فقد بدأت الصيحات تنادي في هذه الفترة بضرورة إعطاء مزيد من القوة للمعلمين بتحسين مكانتهم المهنية وإعطائهم مزيدا من الإستقلال والحرية والثقة ومزيدا من التدريب والفرص للقيام بواجباتهم . وقد شهدت هذه الفترة تحسنا ملحوظا في مرتبات المعلمين . فقد ارتفع متوسط المرتب للمعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٦٨/١٩٦٧ إلى ٢٥٢٤٠ دولارا عام ١٩٨٥ / ١٩٨٦ . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك في نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ويقل عن أجر ساعي البريد الذي وصل إلى ٢٦٢٣٢ دولارا في نفس العام . وقد ارتفع مرتب المعلم في العام التالي ١٩٨٧/١٩٨٦ إلى ٢٦٥٥١ دولارا في العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى . كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة في مرتبات المعلمين . وعلى كل حال فقد كان تأثير الإصلاح واضحا في الولايات المتحدة المختلفة . فقد أظهر مسح أجري عام ١٩٨٦ على مستوى الولايات المتحدة النتائج الآتية :

- ٤٢ ولاية رفعت متطلبات دراسة الرياضيات .
- ٣٤ ولاية رفعت متطلبات دراسة العلوم .
- ٢٦ ولاية رفعت متطلبات دراسة المواد الاجتماعية .
- ١٥ ولاية عدلت سن الإنتظام في الدراسة .
- ٦ ولايات زادت مدة السنة الدراسية .

أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم :

طرح الرئيس الأمريكي جورج بوش مشروعه القومي في الثامن عشر من أبريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم . وقد أثار هذا المشروع إهتماما على المستوى القومي والعالمي على السواء ولفت أنظار العالم

أجمع إلى أهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دولة في العالم . ومن باب أولى بالطبع أن يكون ذلك درس مستفاد للدول الأخرى لاسيما الدول النامية . والواقع أن نظام التعليم الإنجليزي يمر بثورة منذ صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ . ومنذ ذلك الحين والتشريعات والتنظيمات تصدر تباعا لإصلاح التعليم الإنجليزي . وكذلك الحال في فرنسا فهي تمر الآن بفترة حاسمة من إعادة تنظيم تعليمها العام لاسيما مدارس الليسيه (الثانوية) . وهذا يعني أن الدول المتقدمة تضع إصلاح تعليمها القومي وتطويره في مجال الأولوية الكبرى . وقد تضمن مشروع الرئيس الأمريكي كثيرا من إتجاهات الإصلاح التي نادى بها تقرير أمة في خطر والإصلاحات الفعلية التي أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة .

أهداف المشروع القومي : تضمن المشروع القومي ستة أهداف رئيسية للتعليم يرمي إلى تحقيقها وهي:

١- تنمية إستعدادات الطفل الأمريكي في مرحلة التعليم الإجباري أي حتى سن السابعة عشرة .

٢- أن يواصل ٩٠٪ من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى النهاية . وهو هدف مماثل لما وضعته فرنسا لأبنائها .

٣- أن يكون إنتقال الطالب من مرحلة لأخرى على أساس إجادته للعلوم الأساسية وهي : اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية . وبناء على أدائه في امتحانات هذه المواد . كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج في ظل اقتصاد حديث . وهو هدف نجد صدى واسعا له في الإصلاحات الحديثة في نظام التعليم الإنجليزي والفرنسي . وللوصول بالطلاب إلى المستوى العالمي من الكفاءة تعقد امتحانات بصفة مستمرة . كما أن مرتب معلمي المواد الأساسية سيكون موضع تغيير حسب كفاءتهم التدريسية .

٤- أن يحتل الطالب الأمريكي المرتبة الأولى بين دول العالم في مادتي العلوم والرياضيات . ولعل هذا الهدف رد فعل للنتيجة المخزية التي كشفت عنها

نتائج إمتحان عقد للطلاب في ١٥ دولة . وجار ترتيب الطالب الأمريكي الثاني عشر بين الطلاب .

٥- أن يكتسب كل أمريكي ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمي وممارسة الحقوق والوجبات . فالتعليم ليس لكسب العيش وإنما للحياة .

٦- أن تقوم كل مدرسة بتوفير البيئة المواتية للتعليم . وأن تعمل على القضاء على ظاهرة العنف وتعاطي المخدرات والسموم البيضاء بين الطلبة .وهذه الظاهرة مصدر قلق شديد للسلطات التعليمية . لا في أمريكا فحسب ، وإنما في الدول المتقدمة الأخرى ومنها بريطانيا وفرنسا وغيرها .

تنظيم التعليم العام :

على الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكي فإنه يمكن القول بصفة عامة إن التعليم الأمريكي يمتد على مدى اثنتي عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة . تغطي منها مرحلة التعليم الأولي أو الابتدائي ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة . والمرحلة الثانوية تمتد أيضا لست سنوات من سن الثانية عشرة حتى سن الثامنة عشرة . والتعليم العام إلزامي بين سن السادسة والسادسة عشرة . لكن يمكن للتلاميذ مواصلة الدراسة بعد ذلك . وحسب الإحصاءات الحديثة (١٩٩١) يواصل أكثر من ٧٠٪ من التلاميذ الدراسة حتى الصف الثاني عشر أي نهاية المرحلة الثانوية ويكون سن التلميذ قد بلغ الثامنة عشرة . وعندها يمكنه أن يحصل على دبلوم أوشهادة المدرسة الثانوية . والدراسة بالتعليم العام مجانية بدون مصروفات دراسية . ويعيش التلاميذ عادة مع أسرهم إذ أن المدارس الداخلية قليلة وتوجد عادة في المناطق المنعزلة أو البعيدة التي يصعب فيها وجود مواصلات عامة . وهناك تسهيلات وخدمات مجانية لتوصيل التلاميذ إلى المدارس وإرجاعهم إلى منازلهم . وتتكون السنة الدراسية من ١٨٠ يوما تبدأ من شهر سبتمبر إلى يونيه كما هو الحال في كثير من دول العالم . ويمتد اليوم المدرسي عادة من ٦ إلى ٧ ساعات . ويقوم التعليم العام على أساس التنظيم الشامل الموحد ، وينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين : المرحلة الأولى هي المرحلة الأولية . والمرحلة الثانية وهي

المرحلة الثانوية . وتشمل المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا . وسنفصل الكلام عن هاتين المرحلتين فيما بعد . أما مرحلة ما قبل التعليم العام فهي تشمل دور الحضانة ورياض الأطفال وسنوجز الكلام عنها .

أ - دورالحضانة : أنشئت دور الحضانة قبل رياض الأطفال بما يقرب من ربع قرن. وذلك في سنة ١٨٢٦ عندما أنشئت أول مدرسة لدار الحضانة في الولايات المتحدة الأمريكية . وأنشأها روبرت ديل أوين (١٨٠١ - ١٨٧٧) في جماعته النموذجية المشهورة في نيوهارموني بولاية إنديانا . وهو غير روبرت أوين (١٧٧١ - ١٨٥٨) رجل الصناعة الإسكتلندي الإشتراكي المشهور الذي بدأ حركة إنشاء مدارس الأطفال وأنشأ المدارس لأطفال العمال الذين كانوا يعملون في مصانعه . وكان لهذه المدارس تأثير على كل من فرنسا وأمريكا إذ أنشئت فيها مدارس مماثلة .

ومع أن إنشاء دور الحضانة سبق إنشاء رياض الأطفال ، ومع أن دور الحضانة تأتي بالنسبة لعمر الطفل قبل رياض الأطفال ، فإن تطور دور الحضانة جاء متأخرا . والنمو الرئيسي الذي شهدته دورالحضانة تحقق بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية في العقود القليلة الأخيرة . وتضم دور الحضانة الأطفال ما بين سن الثانية والرابعة . وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والعاطفية والإنفعالية وإكسابها العادات الصحية السلوكية واستخدام وتنمية عضلاته الجسمية . كما تعلم الطفل ضبط النفس والإلتزام بقواعد السلوك الاجتماعي والإعتماد على النفس والتعاون مع أقرانه . وتهتم دورالحضانة بصفة رئيسية بتكوين العادات الجسمية والصحية السليمة وإشباع الحاجات الأولية والأساسية والبيولوجية للطفل كالأكل والراحة .

ولدور الحضانة إتصال مباشر مع منزل الطفل والتعرف على ظروف منزله التي يحيا فيها . وليس لدورالحضانة برنامج ثابت محدد ، وإنما هو برنامج مرن متنوع يشمل الألعاب الحرة واستماع القصص ومناقشتها والغناء

والرقص . كما يخصص بعض الوقت لتناول الطعام « وجبة خفيفة » . وقد يتسع برنامج دور الحضانة ليشمل اليوم كله أو يقتصر على بعض اليوم . وهناك خمسة أنواع رئيسية من مدارس دور الحضانة . فبعض المدن تنشئ ضمن نظامها التعليمي مدارس لدور الحضانة داخل المدرسة الأولية . وتوجد مدارس للحضانة مع رياض الأطفال مع المدرسة الابتدائية في وحدة واحدة . وبعض المدارس الثانوية تلحق مدارس الحضانة بها . وبعضها يلحق بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين الذين سيعملون بدور الحضانة أو البحث العلمي . وهناك مدارس للحضانة مستقلة بذاتها تنفق عليها أو تديرها الكنائس أوالهيئات أو المؤسسات المختلفة أو المنظمات الخاصة . ومن ناحية التمويل فإن دور الحضانة بعضها يمول من السلطات التعليمية المحلية وبعضها من الحكومة الفيدرالية أو من أموال الكنيسة أو من الأموال الخاصة .

٢ - رياض الأطفال : أنشئت أول مدرسة أمريكية لرياض الأطفال سنة ١٨٥٥ في روترتاون . وكانت تعلم باللغة الألمانية لأن السيدة التي أنشأتها وهي مسز شورز كانت ألمانية. وقد ساعدت هذه المدرسة على نشر فكرة رياض الأطفال . وقد قامت إليزابيث بيبودي وهي زوجة أخ هوارس مان بإنشاء مدرسة أخرى لرياض الأطفال في بوسطن سنة ١٨٦٠ . وكانت تعلم باللغة الإنجليزية . ومنذ سنة ١٨٨٠ بدأت رياض الأطفال تنشأ كجزء من النظام التعليمي العام . وقد انتشرت رياض الأطفال بسرعة . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كان هناك ٤٥٠٠ دار للحضانة في أمريكا .

ومع هذا الإنتشار السريع في تلك الفترة إلا أنه لم يكن هناك ترحيب كبير بهذه المدارس . مماترتب عليه مضي سنوات طويلة قبل أن تحظى هذه المدارس بالأساس القانوني والتشريعي لتضمينها في النظم التعليمية للولايات . ويرجع السبب في ذلك في نظر "كاندل" إلى سيطرة فلسفة صاحب فكرة رياض الأطفال "فردريك فروبل" وهي الفلسفة التي اعتبرها الأمريكيون فلسفة غامضة جدا . فما كان يراه "فروبل" من تنظيم الفصل

على شكل حلقة والهدايا واللعب والألعاب كانت تشكل برنامجا موحدا ثابتا لا يسمح بالخروج عليه . ولذلك كان برنامجا شديد الجمود . كما أن رموزه المتعلقة بالهدايا والمكعبات والدوائر والأسطوانات لم تكن تلقى ترحيبا من الآباء الأمريكيين . وكانت غير ذات معنى للشعب . ولقد بدأت الثورة ضد فروبل في سنة ١٨٩٠ تحت قيادة « أنا برايان » و « باتي سميث هيل » التي أصبحت أستاذة للتربية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ورائدة معروفة في حركة إصلاح تربية الطفل في السنوات الأولى من عمره . وقد ثارت هاتان الناقدتان ضد جمود نظام فروبل ورمزيته . وقامتا تحت تأثير حركة دراسة الطفل الجديد بابتكار لعب وأغان وقصص وأوجه نشاط جديدة تناسب ميول الأطفال وحاجاتهم للنمو . وقد استمر الصراع بين المعسكرين حتى سنة ١٩١٣ عندما تمكن المعسكر التقدمي بقيادة " باتي سميث هيل " من التغلب على معسكر " فروبل " التقليدي . وبدأت جامعة شيكاغو في نفس العام بجمع صفوف مدرسة روضة الأطفال والمدرسة الابتدائية في وحدة واحدة .

وتعلم رياض الأطفال الأطفال بين سن الرابعة والسادسة ، وإن كان يسمح للأطفال في سن الثالثة أو الخامسة بالإلتحاق بها . وهناك عدة أنواع لرياض الأطفال تشبه دور الحضانة . فبعضها مدارس خاصة أو تابعة للكنائس تديرها وتمولها أو تعينها الحكومة الفيدرالية أو السلطات المحلية . وتكون رياض الأطفال عادة إما ملحقة بالهيئات الخاصة أو بالمدارس العامة. وتتشابه رياض الأطفال مع دور الحضانة في أهدافها والفرق بينهما فرق في الدرجة لا في النوع . ومن أهم الخبرات التي تهدف رياض الأطفال إلى إكسابها للطفل العلاقات الاجتماعية وتعليمة العناية بما يمتلك وغرس الإحترام لملكية الآخرين والقيام بالمشاركة وأداء الأدوار والإستماع أو التحدث أمام مجموعة ، والتدريب على استخدام أساليب التحية وكذلك التوجه بالأسئلة العادية .

منهج رياض الأطفال :

تقوم رياض الأطفال على أساس منهج مرن . وليس لها مواد ثابتة معينة . والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه المنهج هو التعلم عن طريق العمل . ويراعي في تخطيط المنهج أن يوجه الاهتمام بصورة رئيسية إلى تنمية الطفل من جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية . والمبدأ الأساسي السيكولوجي والفسيولوجي الذي تعتمد عليه أنشطة رياض الأطفال هو تنمية الإستعداد للتعلم . وتعتمد رياض الأطفال في منهجها وبرنامجها المدرسي على طريقة فروبل أو منتسوري أو الطريقة التقدمية التي سبق أن أشرنا إليها ، أو الطريقة المحافظة التي تقف وسطا بين الطريقتين .

التعليم الأولي :

في الأيام الأولى للمستوطنين الأوائل كان التعليم الأولي متاحا . لكنه كان غاليا ومكلفا . وكان يستهدف تعليم أساسيات القراءة والكتابة كما سبق أن أشرنا . وقد أسس في ولاية نيويورك تحت حكم الألمان أول مدرسة أولية سنة ١٦٣٣ . وكانت مدرسة مجانية تعان من الضرائب العامة . وكان التعليم الأولي قبل الإستقلال مشبعا بالنزعة الدينية . بل وكان خادما للكنيسة . وكانت هناك مدارس طائفية . وكان بعضها يمنح مساعدات من أموال الولايات . وكان على التعليم الأولي بعد الاستقلال أن يواجه الصراع في جبهات ثلاث : علمانيته ومجانيته وإلزاميته .

أما بالنسبة لعلمانية التعليم فقد استطاع التعليم الأولي أن يحقق علمانيته وتخليصه من النزعة الدينية سنة ١٧٩٢ عندما قامت أول ولاية وهي "نيوهامبشاير" باستصدار نص دستوري يحرم التعليم الديني الطائفي . وتبعها في ذلك ولايات كثيرة . والآن يعتبر أي تعليم ديني طائفي في أي مدرسة عامة أو معانة من الأموال العامة مخالفة دستورية . لقد كان انفصال الكنيسة عن الدولة وهو العامل الرئيسي وراء علمانية التعليم الأولي أهم التحولات الجذرية التي وجهت المدارس العامة إلى الأغراض الدنيوية . أما بالنسبة للجبهة الثانية

وهي محاولة جعل التعليم الأولي مجانيا وعاما للجميع فقد كانت الفكرة صدى للأفكار التربوية في كل من إنجلترا وألمانيا وفرنسا . وقد جاءت فكرة المجانية مرتبطة مع فكرة المدرسة العامة التي لا تعرف الفوارق أو الإمتيازات الاجتماعية. ومع أن حركة المدارس العامة بدأت في ولاية نيويورك تحت رعاية « دويت كلنتون» إلا أن « هوارس مان » يعتبر كما سبق أن أشرنا أبا المدرسة العامة . وتبعه « هنري برنارد » في « رودأيلاند » . وتعتبر المدرسة العامة هي الأساس الذي تطورت عنه المدرسة الأولية العامة الأمريكية . وقد ساعد على انتشار المدارس العامة وبالتالي التعليم الأولي ما قررته السلطة التشريعية سنة ١٨٠٥ من إقامة صندوق المدرسة العامة . وكان يجري تمويله من بيع الأراضي الموقوفة لهذه المدارس واليانصيب والبنوك بالإضافة إلى الموارد المالية من الحكومة الفيدرالية والمصادر الأخرى . وساعد ذلك على تطوير المدارس المجانية التي يمكن أن يتعلم فيها الأطفال الفقراء الذين حرمتهم الكنائس حق التعليم وحال فقرهم دون تعليمهم . وقد جاءت مجانية التعليم محققة لتطلعات الجماهير نحو زيادة الإهتمام الشعبي بالتعليم . وكان القانون الذي أصدرته ولاية ماساشوستس الخاص بإلغاء المصروفات الدراسية وإعلان المجانية في كل المدارس سنة ١٨٢٧ بمثابة النموذج الذي احتذته الولايات الأخرى . ويعتبر ما قامت به نيويورك سنة ١٦٣٢ من جعل بعض المدارس مجانية مثل مدارس « جمعية نيويورك المجانية » مؤشرا لميلاد عهد جديد من الكفاح من أجل المدرسة العامة . تبعها في نفس الاتجاه مدن الولايات بل والولايات الأخرى .

وعلى كل حال ومع انتشار فكرة المدرسة العامة وزيادة عدد التلاميذ الهائلة ترتب على ذلك إحداث تغييرين رئيسيين بالنسبة للمدارس الأولية : أولهما ظهور نظام التدريس في الفصل ونظام تجميع التلاميذ حسب أعمارهم ومستوياتهم . وتغيرت فكرة مدرسة الحي ذات الفصل الواحد التي تضم مختلف الأعمار والمستويات إلى مدرسة متعددة الفصول . وانقسمت أيضا إلى مرحلة ابتدائية من ٣ ـ ٥ إلى ٩ ـ ١٠ ، ومدرسة متوسطة من سن ١٠ إلى ١٤ مع اختلاف الولايات . وقد ساعد على ظهور نظام الفصل والتجميع التوسع في مواد

الدراسة بالمرحلة الابتدائية ، وأيضا التأثير للنظم التعليمية الأوربية ، لاسيما في ألمانيا بفضل الصورة التي نقلها الأمريكيون من أمثال هوارس مان ، وهنري برنارد ، وجون جرسوم ، وغيرهم . بيد أن الخطوة الحقيقية نحو مجانية التعليم الأولي كانت سنة ١٨٢٤ عندما جعلت ولاية بنسلفانيا التعليم الأولي مجانيا عاما وتبعتها ولايات أخرى. وقد ساعد على انتشار مجانية التعليم وشموله لكل الأطفال بدون تمييز طبقي أو اجتماعي أو ديني إعتقاد الأمريكيين بأن التعليم ضروري لإرساء قواعد الديمقراطية والحفاظ عليها واستمرارها . وإبان الحرب الأهلية أصبحت المدارس العامة المجانية ذات الصفة العلمانية هي السياسة المقررة في كل البلاد .

أما بالنسبة للجبهة الثالثة وهي إلزامية التعليم الأولي فقد سبق أن أشرنا إلى أن فكرة الإلزام نفسها كانت غريبة على المجتمع الأمريكي . وكانت مستعارة من بروسيا بالذات بعد زيارة هوارس مان لها . وكان نظام الإلزام مطبقا هناك . وقد لقيت هذه الفكرة معارضة على أساس أنها تتنافى مع الديمقراطية لتدخلها في حرية الآباء في تعليم أبنائهم . وعلى كل حال فقد صدر أول قانون للإلزام في ولاية ماساشوستس سنة ١٨٥٢ . وقد انتشرت الفكرة في باقي الولايات . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كانت معظم الولايات قد أخذت بها باستثناء الولايات الجنوبية التي أقرت الفكرة فيما بعد في الفترة ما بين ١٩٠٥ و ١٩١٨ . وعمت كل الولايات . وكان من أهم التطورات أيضا التي حدثت للتعليم الأولى استخدام طريقة « لانكستر» في التعليم منذ سنة ١٨٠٦ . وهي طريقة مستعارة من إنجلترا تشبه نظام « العريف » في التربية الإسلامية كما سبق أن أشرنا .

واليوم ترتبط المدرسة الأولية بتعليم ما قبل المرحلة الأولى ولاسيما في دور الحضانة ورياض الأطفال . وتشترط المدرسة الأولية اليوم في أمريكا الخبرة لدى الطفل بحياة الفصل المدرسي قبل أن تلحقه بها . ولذلك فإن الأطفال الذين لم يلحقوا بدور الحضانة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أي خبرة بالمدرسة من قبل يطلب منهم زيارة الفصل الأول من المدرسة الأولية قبل أن يلحقوا به فعلا . وذلك لأن انتقال التلميذ بدون تمهيد من أسرته حيث يعيش بين عدد قليل إلى فصل

دراسي يبلغ عدده ٢٥ تلميذا أو أكثر عملية تحتاج إلى تكيف كبير من جانب كثير من التلاميذ .

أهداف التعليم الأولي :

يهدف التعليم الأولي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحقيق الأغراض التالية :

١- النمو الجسمي والصحي والعناية بالبدن .

٢- النمو الفردي من الناحية الاجتماعية والعاطفية ، ويتضمن الصحة النفسيي والثبات الإنفعالي والعاطفي ونمو الشخصية .

٣- السلوك الخلقي الملتزم بالمعايير والقيم ويتضمن ذلك احترام القانون والعادات والعرف السائد .

٤- العلاقات الاجتماعية : بمعنى تنمية علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين وتقدير حاجات الآخرين واهتماماتهم ودوافعهم ومعتقداتهم ومثالياتهم .

٥- العالم الاجتماعي : ويستهدف النظرة إلى الطفل في نطاق تركيب الثقافة الأمريكية ومؤسساتها في علاقاتها بالمجتمع والدولة والشعب .

٦- العالم المادي : ويقصد به البيئة الطبيعية . ويتركز هذا الهدف حول مفهوم واسع للعلوم البيولوجية والفيزيقية واستخدام الطرق العلمية في حل المشكلات سواء في العلم أو في الحياة اليومية .

٧- النمو الجمالي : ويتركز الإهتمام في هذا الهدف على تذوق الفنون والتعبير عنها سواء كان ذلك في الموسيقى أو الرسم أو غيرهما . كما يتضمن ذلك أيضا الجوانب العقلية والخلقية والعاطفية للنمو الجمالي .

٨- الإتصال : ويشمل الوسائل التي عن طريقها يتصل الفرد بالآخرين كالقراءة والكتابة والتعبير والإستعمال اللغوي الصحيح والهجاء والترقيم والتحدث والإستماع .

٩- العلاقات الكمية : وتشمل الرياضة ومبادئ الجبر والهندسة . ويولي الإهتمام

إلى فهم النظام الرقمي واستخدامه بكفاءة .

أنواع المدارس الأولية : توجد أنواع متعددة من المدارس الأولية تختلف فيما بينها من حيث الحجم والتنظيم الداخلي ومصادر التمويل ونوعية المدارس . أما من حيث الحجم فأبسط صورة للمدرسة الأولية هي المدرسة الصغيرة ذات المدرس الواحد أو ذات الحجرة الواحدة . وفي هذه المدرسة تجتمع كل الصفوف الستة أو السبعة أو الثمانية في حجرة واحدة . ويقوم المعلم بالتدريس لهم . وقد يصل عدد الدروس اليومية للمعلم ثلاثين درسا . وذلك يتوقف على عدد التلاميذ وفرقهم الدراسية والمنهج الدراسي ومدى مرونة الإدارة . أما المدرسة الأولية ذات الحجم المتوسط فتوجد في القرى والمدن الصغيرة . ويخصص لكل فصل دراسي معلم عادة كما يخصص ناظر للمدرسة . أما المدارس الأولية الكبيرة الحجم فتوجد في مراكز التجمعات السكانية الكبيرة . وفي هذه المدارس يخصص لكل صف دراسي معلم أو إثنان . وقد يستخدم نظام الأقسام . ويكون حجم المدرسة الابتدائية عادة حوالي ٥٠٠ تلميذ. ويزيد هذا الحجم بالطبع تبعا لحجم السكان . أما من جهة التنظيم الداخلي للمدارس الأولية فهناك نوعان من التنظيم : التنظيم الرأسي والتنظيم الأفقي. أما التنظيم الرأسي فيقصد به التنظيم الذي يسمح بانتقال التلميذ رأسيا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى خلال النظام التعليمي . ومن أمثلة هذا التنظيم الفصول المتدرجة والمتعددة التدرج وغير المتدرجة . وتعتبر المدرسة المتدرجة النمط التقليدي للتنظيم الرأسي . فيقبل بها الطفل في سن الخامسة في فصول رياض الأطفال.وينتقل انتقالا طبيعيا من صف إلى صف أعلى كل سنة .ويعين المدرسون والكتب بحسب الصفوف الدراسية. فهناك مدرس يسمى مثلا مدرس الصف الثالث أو كتاب الجغرافيا للصف الخامس مثلا . ويحدد لكل صف دراسي مواد دراسية معينة . ويشترط نجاح التلميذ بها وإلا أعاد السنة الدراسية سنة أخرى أو أكثر . ولعل أكبر عيب في المدرسة المتدرجة افتراضها غير الواقعي بأن كل الأطفال يستطيعون دراسة نفس المواد بدرجة واحدة . وقد ترتب على تزايد عدم الرضا عن المدارس المتدرجة أن قامت بعض المدارس بتعديل أو إلغاء التنظيم المدرج .

وقد تبنت بعض المدارس التنظيم متعدد التدرج حيث يوجد في داخل الفصل الدراسي الواحد صفان أو أكثر . ويمكن للتلميذ أن يدرس في صفين مختلفين في وقت واحد . فنجد أنه يدرس مثلا القراءة في مستوى الصف الخامس والعلوم في مستوى الصف السادس والرياضة في مستوى الصف الرابع . وأكثر تنظيم شائع حاليا هو التنظيم غير المتدرج حيث لايوجد فيه تدرج على الإطلاق . وقد زاد انتشار هذا النوع من التنظيم منذ سنة ١٩٥٤ . ويكون عدم التدرج عادة في مستوى الصفوف الأولى حتى مستوى الصف الرابع . ويقسم الأطفال مابين الحضانة والصف الرابع إلى مجموعات في وحدات أولية . ويبقى معظم الأطفال في المجموعة لمدة ثلاث سنوات وبعضهم لمدة سنتين وبعضهم لمدة أربع سنوات . ويمر كل التلاميذ بنفس الخبرات التربوية لكن بدرجات مختلفة . وتقسم الوحدة بحيث تسمح للتلميذ أن ينتقل من الأقسام على فترات لمدة أسابيع قليلة لتنضم إلى مجموعة أخرى في نفس المستوى التحصيلي . ويكون التقسم عادة على أساس التحصيل في القراءة . وفي بعض الأحيان يبقى المدرس مع نفس المجموعة لمدة ثلاث سنوات . وتحاول المدرسة غير المتدرجة بلا صفوف أو ما تسمى أحيانا بخطة التقدم المستمر أن تمارس فلسفة تقوم على أن تنظيم المدرسة يجب أن يتكيف مع الطفل وليس الطفل هو الذي يتكيف مع التنظيم .

أما التنظيم الأفقي فيقوم على أساس تقسيم التلاميذ من مستوى دراسي واحد إلى مجموعات في فصول وتخصيص مدرسين لهم . وهناك عدة أشكال لهذا التنظيم بعضها يقوم على التدريس الجمعي أو الفصول المكتفية ذاتيا أو الفصول ذات الأقسام أو التجميع على أساس القدرات .

والمشكلة الرئيسية للتنظيم الأفقي هي حجم الفصل . فمتوسط حجم الفصل في المدرسة الأولية وهو ٣٠ تلميذا قد بقي على ما هو عليه في السنوات الأخيرة . وقد كشف استفتاء للمدرسين قامت به الرابطة القومية للتربية أن معظم المدرسين يرون أن العدد المثالي لحجم الفصل في المدرسة الأولية هو ما بين ٢٠ و ٢٥ تلميذا . وأي محاولة لخفض حجم الفصل إلى هذا العدد تعتبر مكلفة جدا وتتطلب أموالا هائلة تصل إلى بلايين الدولارات لبناء فصول جديدة ولدفع أجور

المعلمين الإضافيين . وكان البديل هو الإستعانة بالتجديدات والإبتكارات الحديثة في توفير المرونة في حجم الفصل واستخدام التدريس الجمعي والإكتشافات الإلكترونية والميكانيكية . وقد ساعدت هذه الوسائل على تعليم مائة تلميذ أو أكثر في الفصل الواحد في بعض الأوقات وأوقات أخرى في مجموعات صغيرة لأغراض تعليمية مختلفة . ويقوم التدريس الجمعي على أساس أن يتولى فريق من خمسة مدرسين التدريس لعدد ١٥٠ تلميذا في أربعة أو خمسة فصول عادية كبيرة أو صغيرة ، ويتولى هذا الفريق من المدرسين المسئولية المشتركة في تخطيط وتنظيم وتقديم وتقويم الخبرات التربوية للتلاميذ مع كونهم في صفوف مختلفة . وقد يكون أحد المدرسين متخصصا في القراءة وآخر في الدراسات الاجتماعية وثالث في الفنون الإبتكارية وآخر في العلوم وآخر في الرياضة . وكل منهم يقوم بدور رئيسي في تدريس مادته مع تعاونه مع رئيس الفريق . وقد يقدم هذا الفريق مساعدات كتابية . ويقول المنافحون عن نظام التدريس الجمعي أنه يركز على قوة المدرس ويسمح للمدرسين بالتخصص وأنه يسهل الاستخدام الفعال لوقت المدرس وموهبته وأنه يوفر الوقت الكافي للتخطيط والإعداد والتجريب والتوجيه ، وأنه يوسع من تأثير المدرسين الأكفاء وأنه يحقق التعاون والفائدة بين المعلمين وأنه يوفر إمكانية الرواتب الأعلى ، وأنه يرفع الروح المعنوية للمعلمين .

أما الصف الدراسي المستقل أو المكتفي ذاتيا فيقوم فيه مدرس واحد بالتدريس لصف واحد طيلة اليوم المدرسي كله . وله المسئولية الكاملة في تعليمه. ويساعد هذا النظام المدرس في تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ وتفهمهم والتعامل معهم لأنه يبقى معهم طوال اليوم المدرسي . ويساعد هذا النظام أيضا على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة . ولكن على الرغم من ذلك فإن هناك نقصا في عدد الصفوف المستقلة أو المكتفية ذاتيا مما يشير بوضوح إلى الاتجاه نحو الفصل والأقسام الدراسية .

أما الصفوف ذات الأقسام الدراسية فيقوم بالتدريس فيها أكثر من مدرس وأحيانا يكون لكل مادة معلم يدرسها . وهذا النوع من التنظيم يقل في الصفوف الأولى من المرحلة الأولية ، ولكنه شائع في الصفوف المتوسطة ويشيع جدا في

الصفوف العليا من المرحلة الأولية وكذلك في المدرسة الثانوية . ويساعد هذا النظام المعلم على التخصص في مادة دراسية واحدة أو بعض المواد . ويقوم التنظيم الأفقي في توزيع التلاميذ على أساس متجانس أو غير متجانس . ففي الفصول ذات التوزيع غير المتجانس يقسم التلاميذ بحسب العمر أو الصف الدراسي بدون نظر إلى قدرتهم أو تحصيلهم . أما في التوزيع المتجانس فيقسم التلاميذ بحسب قدرتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي . والمنهج الدراسي موحد لجميع التلاميذ . ولكن الوقت المخصص للإنتهاء منه يختلف حسب سرعة التلميذ في التحصيل . وعلى هذا يمكن للتلاميذ النجباء الإنتهاء من برنامج المدرسة الأولية في خمس سنوات بينما ينتهي منه التلميذ البطئ في ثماني سنوات .

وينظر إلى هذا التنظيم على أنه يساعد المدرسة على تكيف محتوى التعليم وطرائقه للتلاميذ من مختلف مستويات القدرة . والتعليم يكون أبسط وأحسن في الفصل الذي يقل فيه تباين الفروق بين التلاميذ . يضاف إلى ذلك أن التلميذ النجيب يمكن أن يتعلم أكثر ويتقدم أكثر عندما يتناسب التعليم مع تفوق قدرته . وقد انتقد التوزيع المتجانس على أساس أنه غير حقيقي . لأن توزيع التلاميذ على أساس قدراتهم قد يكون شيئا مختلفا بالنسبة للتحصيل والعكس بالعكس . وكذلك فإن التلاميذ الذين يجمعون على أساس قدراتهم في القراءة قد يختلفون في قدراتهم الرياضية أو المواد الأخرى .

ومن أنواع التنظيمات الأخرى للمدرسة الأولية ما يسمى بخطة التقدم المزدوج . وفيها يجمع التلاميذ بحسب قدراتهم لنصف اليوم يدرسون الأساسيات الثقافية كالتحدث والهجاء والنحو والقراءة والكتابة والآداب والدراسات الاجتماعية . ويقضون بقية اليوم في دراسة « المواد » الثقافية على أساس النظام الرأسي بلا صفوف . وتشمل هذه المواد الرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى واللغات الأجنبية . كما توجد مدارس أولية تجريبية معظمها تابع للجامعات وكليات المعلمين . وتوجد أيضا مدارس أولية لتعليم الموهوبين وأخرى لتعليم المعوقين .

ومن ناحية أخرى يمكن تقسيم المدارس الأولية بحسب مصادر تمويلها

الرئيسية إلي مدارس عامة ومدارس غير عامة . وتشمل المدارس الخاصة والدينية. أما المدارس العامة فهي التي تعان من الضرائب العامة . وتفتح أبوابها لجميع الأطفال بدون تحيز . وهذه المدارس تمثل الغالبية العظمى من المدارس الأولية في أمريكا . وتضم معظم مجموع التلاميذ في هذه المرحلة .

المناهج الدراسية :

تتبع المدارس الأولية نظاما مرنا في مناهجها الدراسية . وبعض المدارس يحدد الزمن المخصص للمواد الرئيسية في الأسبوع مع بيان الحد الأقصى والأدنى. وهناك زيادة في الإهتمام بالتعليم البرنامجي . وهو نوع من التعليم الذاتي يقوم على أساس تنظيم المادة الدراسية على أساس متدرج يستخدم فيه الكتاب المبرمج أو ماكينات التعليم . ومن أهم الاتجاهات الواضحة ولاسيما منذ سنة ١٩٥٤ الإبتعاد عن التربية الحديثة أو التقدمية التي كانت تهتم بالطفل على حساب المادة الدراسية والعودة إلى التعليم الأساسي والإهتمام بالمادة الدراسية في حد ذاتها . كما يوجد إهتمام بتدريس العلوم واللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الأسبانية والفرنسية . وهناك زيادة في الإهتمام بتعليم الأطفال حياة الشعوب الأخرى في العالم وتنمية اتجاه متعاطف نحو هذه الشعوب وثقافتها . هذا بالإضافة إلى المواد الدراسية الأساسية . ويستعان في تنفيذ المنهج باستخدام التليفزيون سواء عن طريق الدائرة المغلقة أو التليفزيون التجاري . وكذلك استخدام ماكينات التعليم ومعامل اللغات والأفلام والشرائط والتسجيلات وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية .

التعليم الثانوي :

مر تطور التعليم الثانوي في أمريكا بأربع مراحل متميزة عرفت كل مرحلة باسم نمط المدرسة الثانوية التي عرفته . وهذه المراحل هي : مرحلة مدرسة النحو اللاتيني ، ومرحلة الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية ، ومرحلة المدرسة الثانوية المجانية ، ومرحلة المدرسة الثانوية الممتدة عموديا . وسنتناول كل مرحل من هذه المراحل على حدة .

مدرسة النحو اللاتيني :

أنشئت أول مدرسة للنحو اللاتيني في مدينة بوسطن سنة ١٦٣٥ . ومنها أخذت تنشأ في ولايات أخرى . وحتى سنة ١٧٠٠ كان هناك حوالي ٤٠ مدرسة للنحو اللاتيني في ولاية نيوإنجلاند . ومع هذا لم يكن التعليم الثانوي موجودا في كل مكان . وكان الهدف الرئيسي لمدارس النحو اللاتيني إعداد التلميذ للدراسة في الكليات . وكانت هذه المدارس ولاسيما في الفترات الأولى تقدم منهجا محدودا كما يفهم من إسمها . فقد كانت الدراسة بها مقصورة على دراسة اللغات الكلاسيكية والأدب الكلاسيكي . وكانت هذه المدارس تقوم على أساس إنتقائي شديد . ولم تكن تقبل إلا الصفوة لتخلق منهم أرستقراطية مثقفة . ولذلك كان الإلتحاق بها يعتمد عادة على المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ . وكانت هذه المدارس تمول من مصادر متنوعة منها المصروفات الدراسية والهبات والضرائب ومنح الأراضي والأوقاف وغيرها من الأموال التي تقدمها الهيئات المدنية أو الأفراد . وكانت الرقابة على هذه المدارس في أول الأمر مسئولية رجال الدين لأن تلاميذها كانوا يدرسون فيها ما يؤهلهم للعمل في الكنيسة أو المهن . وقد بدأت مدارس النحو تفقد شعبيتها تدريجيا لاهتمامها بالدين .

الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية :

كان لبنيامين فرانكلين الفضل الأول في إنشاء أول أكاديمية في فيلادلفيا سنة ١٧٥١ . وقد أنشئ عدد كبير من الأكاديميات حتى نهاية القرن الثامن عشر. إلا أن حركة إنشاء الأكاديميات وصلت إلى قمتها في الأربعينات ولاسيما في ماساشوستس ونيويورك . وفي بداية القرن التاسع عشر كانت الأكاديميات التي تديرها الهيئات الدينية أو الخاصة هي النمط الشائع للمدرسة الثانوية العامة. وتختلف الأكاديميات عن مدارس النحو اللاتينية في نواح عدة . فقد سمحت الأكاديميات بقبول الفتيات . وكانت مناهجها الدراسية أوسع وتشمل موادا أكثر مثل التجارة والعلوم . وكانت الأكاديميات شبه عامة نظرا لأنها كانت تعان بالمصروفات الدراسية والهبات . وكانت أكثر ديمقراطية في تنظيمها

وإدارتها وبرامجها . وتوجد حتى الآن في أمريكا بعض الأكاديميات الخاصة مثل الأكاديميات العسكرية أو المدارس الخاصة .

المدرسة الثانوية المجانية :

وهي تمثل ظهور الفترة الثالثة من تطور التعليم الثانوي في أمريكا . وتبدأ هذه الفترة بإنشاء المدرسة الكلاسيكية الإنجليزية سنة ١٨٢١ في مدينة بوسطن . وكانت هذه المدرسة للأولاد . وسميت فيما بعد المدرسة الثانوية الإنجليزية . وتبعها في سنة ١٨٢٦ إنشاء مدرسة مماثلة للبنات في نفس المدينة . ويعتبر القرار الذي اتخذته المحكمة العليا لولاية ميتشجان سنة ١٨٧٤ ذا أهمية خاصة بالنسبة لتطور هذا النوع من المدارس . وذلك لأنه وضع أساسا قانونيا لإنشاء مدارس تعان من الأموال العامة . وقد ساعد ذلك على سرعة انتشار المدارس الثانوية المجانية . واتخذت قرارات مماثلة في ولايات أخرى . وهكذا نجد أنه منذ بداية العقد الثالث من القرن التاسع عشر بدأت القوى الديمقراطية في أمريكا تطالب بنوع من التعليم الثانوي الذي يمول من الاموال العامة ويكون له قيمة وفائدة . وطرحت فكرة المدرسة الثانوية العامة على أنها النموذج الذي يفي بذلك. وبدأت هذه المدرسة في الظهور وسرعان ما انتشرت . ولم يأت مطلع القرن العشرين حتى كان هناك ستة آلاف من هذه المدارس تضم ٨٠٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية .

المدرسة الثانوية الممتدة عموديا: The Vertically Extended Secondery School

وهي الفترة الرابعة والأخيرة من تطور المدرسة الثانوية الأمريكية وهي وليدة القرن العشرين . إذ نجد ميلاد نوعين جديدين من المدرسة الثانوية هما المدرسة الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا . وقد ظهر هذان النوعان من المدارس نتيجة لإعادة تنظيم في السلم التعليمي بتعديل السنتين الأخيرتين في المدرسة الأولية والأربع سنوات للمدرسة الثانوية والسنتين التاليتين .

أنواع التعليم الثانوي :

توجد عدة أنواع من التعليم الثانوي نتناول الكلام عليها في السطور التالية :

١- المدرسة الثانوية الدنيا : Junior High School

وقد أنشئت هذه المدرسة لتخدم غرضين رئيسيين . الغرض الأول مساعدة التلميذ على الإنتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة . والغرض الثاني أن تحقق الوصل بين المدرسة الأولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول المادة الدراسية . وقد ساعدت هذه المدرسة على تقليل أعداد التلاميذ المستربين لأنها مهدت الإنتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة الثانوية بعمق دراستها وجوها ونظامها المختلف . وساعدت أيضا على تكييف التلميذ إلى الجدول المدرسي القائم على أساس الأقسام للمواد الدراسية والصعوبة النسبية للدراسة في المدرسة الثانوية .

وتقدم المدرسة الثانوية الدنيا مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية الإستكشافية في ميدان الفنون والموسيقى وأعمال المنزل والفنون الصناعية إلى جانب المواد الأكاديمية . وتساعد التلميذ على اختيار المقررات الدراسية بثقة كبيرة في السنوات التالية . والنمط الشائع للمدرسة الثانوية الدنيا هو التنظيم ذو الثلاث سنوات من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة بعد ست سنوات من التعليم الأولي ويعقبها حلقة أخرى من ثلاث سنوات . ويشبه هذا النوع من المدارس الثانوية الدنيا من حيث وضعها في السلم التعليمي الأمريكي وضع المدرسة الإعدادية في السلم التعليمي المصري . وفي هذا النوع من التنظيم تكون المدرسة الثانوية الدنيا وحدة مستقلة ومنفصلة في مبناها ومناهجها وبرامجها وإدارتها .والنمط الثاني الشائع لتنظيم المدرسة الثانوية الدنيا هو ست سنوات مرحلة أولية وست سنوات مرحلة ثانوية حيث تكون المدرسة الثانوية الدنيا ضمن هذه المرحلة الأخيرة . وتكون معها وحدة مستقلة . وخلال الفترة من ١٩٥٤/١٩٦٤ إرتفع عدد الأحياء التي بها مدارس ثانوية دنيا منفصلة من ٤٠٪ إلى ٥٣٪ من المجموع الكلي بينما زاد المجموع الكلي لعدد المدارس

الثانوية الدنيا بما يزيد عن ٥٠٪ .

وهناك أنواع أخرى من المدارس الثانوية الدنيا كالمدرسة ذات الصفين فقط (السابع والثامن) . أما الصف الثالث فيكون ملحقا بالمدرسة الثانوية العليا . وهناك تنظيم للسلم التعليمي على أساس ٨ سنوات منها أربع سنوات مرحلة أولية وأربع سنوات مرحلة ثانوية بدون مرحلة ثانوية دنيا .

وفي تقويم المدرسة الثانوية الدنيا يقال إن كثيرا من هذه المدارس لسوء الحظ ليس لها إلا إسمها فقط لفشلها في تكييف خدماتها التعليمية للأغراض التي يجب أن تخدمها المدرسة . كما أن مدرسيها ينظرون إلى أنفسهم أحيانا على أنهم أقل مكانة من زملائهم في المدرسة الثانوية العليا .

المدرسة الثانوية العليا : Senior High School

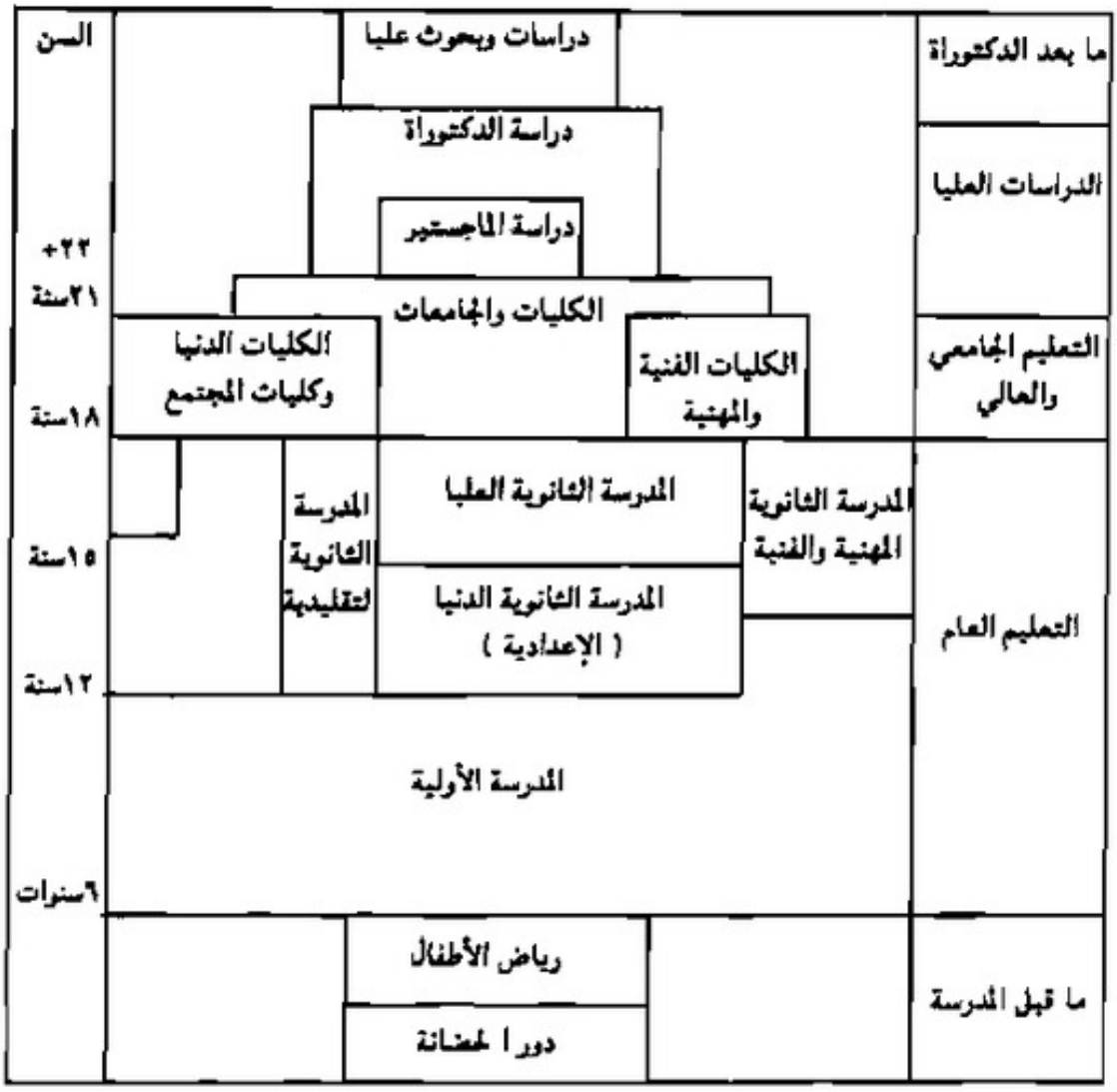
وهي عادة مدرسة ذات ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة . وتمثل المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية الدنيا . وهي تماثل وضع المدرسة الثانوية العامة في مصر . وتولي المدرسة الثانوية إهتمامها إلى المادة الدراسية وبها أقسام علمية .

وهناك أيضا المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات من ١٤ إلى ١٨ . وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي المألوف للتعليم الثانوي في أمريكا . وهي تستهدف مواجهة احتياجات من هم في سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازية للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات في التعليم العام . ويتميز كل من هذه المناهج بالمرونة بما يقدمه من مواد اختيارية . وقد ساعدت المدرسة الثانوية الشاملة على صهر التلاميذ من مختلف الأجواء الثقافية والاجتماعية والاهتمامات والميول في بوتقة واحدة . مما يؤدي إلى وحدة المجتمع الأمريكي وتماسكه . ومع أن هناك دعوة لإنشاء مدارس ثانوية مستقلة للموهوبين ، وأخرون يفضلون نظام الفصل بين التلاميذ على أساس الدين والعنصر، إلا أن المدرسة الشاملة ستظل بلا شك لتخدم احتياجات الغالبية العظمى من الشباب الأمريكي في سن المدرسة الثانوية .

ومن أنواع التعليم الثانوي أيضا الكلية الدنيا أو الصغرى إلا أن وضعها غامض إلى حد ما نظرا لأن البعض ينظر إليها على أنها إمتداد للتعليم الثانوي والبعض ينظر إليها على أنها صورة معدلة من التعليم العالي .

ويلتحق جميع التلاميذ الأمريكيين بلا استثناء بالمدرسة الثانوية الشاملة سواء كانت ذات الست أو الأربع سنوات . وتضم هذه المدرسة مناهج متنوعة تتناسب مع مختلف القدرات والاستعدادات . وفيها برامج متنوعة منها البرامج والمقررات الدراسية الأكاديمية أو العامة التي تؤهل للإلتحاق بالجامعة . ومنها البرامج والدراسات المهنية التي تؤهل للعمل والدخول إلى دنيا الحياة . وهناك دراسات أخرى متنوعة . وتشير البيانات الاحصائية أن حوالي ٢٠٪ من التلاميذ يلتحقون بالدراسة التي تؤهل للجامعة و ٢٠٪ يلتحقون بالدراسات المهنية ، ومايقرب من ٦٠٪ يلتحقون بالدراسات الأخرى .

وإلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوي مثل المدارس المهنية . وهي مدارس مهنية أو فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات . كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم بها حوالي ١٠٪ من التلاميذ في سن المدرسة الثانوية . ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعاني من الطوائف الدينية وتضم ٧٥٪ من التلاميذ في المدارس ويتعلم الباقي ٢٥٪ في المدارس المدنية الخاصة . والجدول التالي يبين سلم التعليم الأمريكي .



السلم التعليمي الأمريكي

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨ ص ٦٩٩

إدارة التعليم :

تعتبر إدارة التعليم وتمويله في نظام التعليم الأمريكي من اختصاص الولايات المحلية . ويرجع ذلك إلى النشأة الأولى للتعليم وإلى طبيعة العقلية الأمريكية الجديدة ومثلها العليا . فقد كانت إدارة التعليم في كل الأمم الأوربية التي هاجر منها مستوطنو أمريكا في يد السلطة الكهنوتية ورجال الإكليروس أو في يد الحكومات القومية . ولهذا السبب كان التعليم في الغالبية العظمى من

هذه الدول مركزيا . إلا أن الأمريكيين ناقضوا ذلك وجعلوا المدارس منذ البداية على قدر الإمكان خاضعة للإدارة المحلية والشعبية . وقد عارض توماس جيفرسون المركزية سواء في الحكومة أو التعليم لأنه كان يعتقد بأن الحكم المحلي يمثل أقوى الضمانات للحرية . ويؤمن الأمريكيون بأن الديمقراطية تعني تفويض السلطات . ولذلك كان تمسكهم باللامركزية تعبيرا واضحا عن رغبتهم الأكيدة في إرساء قواعد الديمقراطية والحرية على أساس سليم . إن التعديل العاشر للدستور الأمريكي سنة ١٧٩١ ينص على أن السلطات التي لم ترد أو لم ينوه عنها في الدستور على أنها من اختصاص الحكومة الفيدرالية تصبح تلقائيا من اختصاص الولايات المحلية . ونظرا لأنه لم يرد ذكر للتعليم في الدستور فقد أصبحت مسئولية التعليم من حيث إدارته وتمويله وتنظيمه من اختصاص الولايات بحكم نص الدستور .

ولكن على الرغم من أن الدستور لا يتضمن شيئا عن التعليم بالنسبة للحكومة الفيدرالية ، فإن ذلك لم يحل دون اهتمام هذه الحكومة بالتعليم بصورة مباشرة وغير مباشرة . ويمثل هذا الاهتمام ما تقدمه الحكومة الفيدرالية من مساعدات مالية للولايات المحلية . وكانت أول مساعدة مالية فيدرالية للحكومات المحلية سنة ١٨١٨ . وتزايد تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بالمساعدات المالية ومنح الأراضي وتشجيع أنواع معينة من التعليم والبحث .

وهناك تخوف من جانب الولايات في قبول المساعدات المالية الفيدرالية لاعتقادهم بأن هذه المساعدات ستجعل للحكومة الفيدرالية تدخلا في شئون الولايات . وهو ما يناقض روح الحكم المحلي التي يحرص عليها الأمريكيون . لكننا نجد من ناحية أخرى أن روح العصر تفرض على الحكومة الفيدرالية زيادة اهتمامها بالتعليم بصورة مستمرة . فقد برزت على الصعيد العالمي الأهمية الحيوية للتعليم كاستراتيجية قومية . وبرزت مع ذلك أيضا ضرورة التوجيه القومي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي للتعليم . وهذا يستلزم وجود رأي مسموع للحكومة المركزية أو الفيدرالية في التعليم . وينطبق ذلك أيضا على الوضع في الولايات المتحدة الأمريكية . يضاف إلى ذلك أن تحقيق تكافؤ الفرص

التعليمية وديمقراطية التعليم يستلزم تدخل الحكومة الفيدرالية . إن مشكلة تعليم الزنوج في الولايات الجنوبية الفقيرة ونوعية التعليم المنخفض في مستواه وبرامجه وامكانياته ومبانية ومدرسيه يمكن أن تتحسن بلا شك بتدخل من الحكومة الفيدرالية ولاسيما أن التعليم الآن يعتبر من الوجهة الاقتصادية غاليا ومكلفا . وهناك مجالات من التعليم والبحوث قد تهمل مع أهميتها في حين أن تدخل الحكومة الفيدرالية قد يساعد على الاهتمام بها . إن ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي سابقا لأول سفينة فضاء سنة ١٩٥٧ اعتبر مؤشرا لضرورة زيادة اهتمام الحكومة الفيدرالية بالتعليم . فقد كان لهذا الحدث رد فعل عنيف في الأوساط السياسية والتعليمية الأمريكية . وترتب على ذلك أن أصدر الكونجرس الأمريكي سنة ١٩٥٨ أي بعد عام واحد من إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية ما عرف بإسم « قانون الأمن القومي للتعليم » الذي نص على تقديم حوالي ربع بليون دولار سنويا لتحسين التعليم في المجالات التي تعتبر حيوية للأمن القومي واكتشاف الفضاء والاهتمام بتعليم العلوم واللغات الأجنبية لاسيما الروسية .

وقد بلغ تزايد تدخل الحكومة الفيدرالية في شئون التعليم الإقتراب من حد التعارض مع بعض المقررات الدستورية بشأن الحرية والمساواة . يقول كاهيل في إشارته إلى التغير الذي طرأ على التعليم الأمريكي : (Cahill (et al) : p . 37)

« في العقود الأخيرة أخذت تتدعم رقابة الدولة على المدارس . وانتشرت النشاطات الفيدرالية في التعليم بصورة واسعة بين كثير من الهيئات المتعددة . لقد أصبح تأثير الحكومة الإتحادية موزعا عشوائيا . وربما بصورة غير آمنة أحيانا. وقد يغلف ذلك بتأكيدات زائفة للرقابة المحلية . ومن المحتم أن مصلحة الشعب في التعليم وتزايد اعتماد الشعب بعضه على بعض في النواحي الاقتصادية والاجتماعية يتطلب من الحكومة الفيدرالية العليا للولايات المتحدة تفسيرات بشأن المسائل التعليمية » .

وإلى جانب المساعدات المالية ومنح الأراضي التي تقدمها الحكومة الفيدرالية للولايات فإنها تقدم أيضا مساعدات مالية للإنفاق على التعليم في

المناطق التي تقع تحت إدارتها مباشرة . كما تقوم الحكومة الفيدرالية أيضا بتحمل المسئولية الكاملة في تعليم الهنود الحمر الأمريكيين .

مكتب التعليم : Office of Education

يعتبر مكتب التعليم الجهاز الحكومي المهتم بالتعليم على المستوى الفيدرالي . وقد أنشئ سنة ١٨٦٧ . وكان أول رئيس له " هنري برنادر " أحد رواد التربية المقارنة الذين سبقت الإشارة إليهم . وللمكتب ثلاث وظائف رئيسية : البحث التربوي وإدارة المنح الفيدرالية التعليمية وتقديم الخدمات التعليمية للولايات المتحدة والهيئات القومية العالمية . كما يقوم المكتب بجمع البيانات الإحصائية ومختلف المعلومات عن التعليم . وللمكتب مستشار للتعليم في وزارة الصحة والتعليم والرفاهية . وقد أصبح مكتب التعليم تابعا لهذه الوزارة منذ سنة ١٩٥٣ .

الولايات والتعليم :

التعليم مسئولية الولايات . ولكل ولاية حاكم ينتخب من جانب الشعب . وله سلطات هامة على التعليم . فهو يتمتع بسلطات على ميزانية الولاية التي ينفق منها على التعليم . وله تأثير على التشريعات التي تصدرها الولاية . وبعض حكام الولايات يشاركون أعضاء مجلس التعليم بالولاية . وإلى جانب سلطاته الرسمية فإنه يمارس سلطانا غير رسمي من خلال مركزه ومنصبه القيادي . وتقوم الولاية بتصريف كل شئون التعليم بها بما فيها تحديد المستويات التعليمية.[٣] ويوجد بكل ولاية في تنظيمها العام الهيئات التالية:

١ - الهيئة التشريعية للولاية : وهي السلطة المختصة برسم السياسة التعليمية وتحديد الاعتمادات المالية للإنفاق على التعليم وإصدار القوانين التعليمية . كما تقوم في بعض الولايات بتعيين أعضاء مجلس الولاية للتعليم .

٢ - مجلس الولاية للتعليم : هو يعتبر أعلى سلطة في الغالبية العظمى من الولاية بعد الهيئة التشريعية . والمسئولية الرئيسية لمجلس الولاية هي تخطيط التعليم في ضوء قرارات الهيئة التشريعية واحتياجات الولاية . كما يقوم بتعيين مدير التعليم بالولاية . ويضم مجلس الولاية عددا من

الأعضاء يتراوح بين خمسة وخمسة عشر عضوا في معظم الولايات . وهؤلاء الأعضاء مواطنون عاديون يتم اختيارهم بالانتخاب أو التعيين . وليست هناك مؤهلات معينة تشترط لعضوية المجلس . كما أن الأعضاء لا يتقاضون أجورا على عضويتهم وتكون مدة عضويتهم لفترة تتراوح بين سنتين وست سنوات .

٣ . مدير التعليم العام : وهو المدير التنفيذي المسئول وسكرتير مجلس التعليم . ويتم تعينه بمعرفة حاكم الولاية أو مجلس التعليم . وقد يتم تعيينه بالإنتخاب ويشترط فيه أن يكون جامعيا وله خبرة مناسبة في مجال التعليم.

٤ . مديرية الولاية للتعليم : وهي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التي يرسمها ويحددها مجلس التعليم. وتعتبر مديرية التعليم للولاية الهيئة التنفيذية للتعليم بها . وتساعد مدير التعليم على توجيه التعليم والإشراف عليه . وتضم المديرية أقساما مختلفة للتعليم الابتدائي والثانوي والفني والعالي وإعداد المعلمين وتعليم الكبار والبحوث التربوية والخدمات التعليمية .

الإدارة المحلية للتعليم :

تقوم المناطق أو الأقسام المحلية سواء كانت مدنا كبيرة أو صغيرة أو مناطق ريفية أو مقاطعات بالمسئولية الرئيسية في إدارة التعليم على المستوى المحلي . وتعتبر المنطقة المحلية ممثلة للولاية في إدارة التعليم على هذا المستوى . وتتولى المنطقة المحلية إنشاء المدارس وتجهيزها بالمعدات اللازمة وتعيين المعلمين وتنظيم قبول التلاميذ وتوفير الرعاية الصحية والتغذية ووسائل الإنتقال ووضع التنظيمات الخاصة بالدارسة والمناهج الدراسية . كما تقوم بجمع الأموال الضرورية للإنفاق على التعليم . ولكل منطقة مجلس للتعليم يتولى توجيه العمل في المدارس والإشراف عليه ويتكون مجلس التعليم من أعضاء يختارون بالإنتخاب أو التعيين . ويرأس مجلس التعليم مدير محلي للتعليم يعتبر المسئول التنفيذي للتعليم في المنطقة . ويشترط في رجال الإدارة كنظار المدارس والمراقبين التعليمين والاخصائيين التربويين الحصول على درجة جامعية أعلى من الدرجة الجامعية

الأولى مع خبرة بالتدريس لعدة سنوات .

تمويل التعليم :

كان بيع اليانصيب مصدرا مشروعا لتمويل التعليم في أمريكا قبل الإستقلال . وكان هذا المصدر بديل فرض الضرائب المباشرة للتعليم . وكان التعليم يعتمد في تمويله على الأموال الخيرية والهدايا التي يقدمها الأفراد للمدارس . وكان فرض الضرائب للإنفاق منها على التعليم عملية إختيارية في أول الأمر . ولم تصبح الضرائب المباشرة على كل الأملاك لتمويل التعليم مبدأ معترفا به بصفة عامة إلا سنة ١٨٢٥ . ويعتبر تمويل التعليم المسئولية الرئيسية للولايات . ويبلغ مقدار ما تقدمه حكومات الولايات كلها بالنسبة للتعليم ٤٠٪ من التكاليف التعليمية . وتختلف هذه النسبة من ولاية إلى أخرى وكلها ينبغي عليها أن تنفق مزيدا من الأموال على التعليم . وعلى الرغم من المخاوف والشكوك التي تكتنف جانب المساعدات المالية الفيدرالية للتعليم فإن الحكومة الفيدرالية كما سبق أن أشرنا يتزايد إهتمامها بالتعليم وبالتالي تساعد في تمويله والإنفاق عليه . وتقدم الحكومة الفيدرالية المنح المالية المباشرة للمدارس والكليات أو المنح غير المباشرة من خلال مكتب التعليم . ومع أن الحكومة الفيدرالية تخصص جزءا صغيرا من دخلها للتعليم فإنها تظهر إهتماما بالمساعدات المالية المتزايدة من خلال مايخولها لها الدستور من نشاط تحت عنوان « الرفاهية العامة» . لأن التعليم كما سبق أن أشرنا ليس مسئولية الحكومة الفيدرالية .

ويمول التعليم من ثلاثة مصادر رئيسية : المصدر الأول هو السلطات المحلية التي تتحمل الجانب الأكبر والمصدر الثاني هو حكومة الولاية التي تشارك في تمويل التعليم بنصيب أقل نسبيا أما المصدر الثالث فهو الحكومة الفيدرالية التي تشارك بجزء بسيط مع أنها وحدها تجمع مايزيد على ثلثي الدخل من كل أنواع الضرائب المفروضة .

وينفق جزء كبير من أموال الولايات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية نتيجة للفروق الناتجة من وجود أحياء فقيرة وأخرى غنية . وتختلف الولايات فيما بينها إختلافا كبيرا في ذلك . والغالبية العظمى من الولايات تنفق كل أو

بعض أموالها المخصصه للمدارس على خطط تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم مساعدات أكثر للأحياء الفقيرة .

إعداد المعلم :

تطور إعداد المعلم :

كانت الكنيسة هي التي تتولى شئون التعليم في أمريكا قبل الإستقلال ، وكان القساوسة ورجال الدين هم الذين يقومون بالتدريس كمعلمين ، وربما كان ذلك السبب وراء النظرة إلى المعلم على أنه يتصف بالأخلاق الكريمة . وحتى نهاية الربع الأخير من القرن ١٩ لم يكن ينظر إلى التدريس على أنه مهنة تتطلب الإعداد السابق شأنها شأن غيرها من المهن . وكانت الفكرة السائدة هي أن من لديه إلمام بالمادة الدراسية يستطيع أن يقوم بتدريسها . ومع إنخفاض الأجور التي كانت تدفع للمدرسين آنذاك فإنه لم يكن يقبل على المهنة الأذكياء وذوو الحظ الكبير من التعليم . ومن هنا كان من الطبيعي أن تنخفض مكانة المهنة في نظر الناس وأعين أصحابها .

بيد أن هذا الوضع قد تغير بالتدريج مع الزمن نتيجة للإهتمام بمهنة التدريس وتحسين مستواها . فقد تبين أن الإلمام ببعض المعلومات ليس كافيا لتدريس المادة ، وإنما يتطلب الأمر إعدادا خاصا . ومن ثم بدأت فكرة إنشاء معاهد خاصة لإعداد المعلمين وتدريبهم . وكانت أول مدرسة خاصة لإعداد المعلمين مدرسة النورمال التي أنشئت في مرمونت سنة ١٨٢٣م . وأما أول مدرسة نورمال عامة فقد أنشئت في ولاية ماساشوستس سنة ١٨٢٩م بفضل هوراس مان الذي سبقت الإشارة إليه . وقد نقل فكرتها من بروسيا . وكانت مدة الدراسة بها سنة واحدة. وبدأت الولايات المتحدة الأمريكية الأخرى تحذو حذو ولاية ماساشوستس فأنشأت لنفسها معاهد لإعداد المعلمين . فأنشأت ولاية إلينوي الجامعة الحكومية للمعلمين سنة ١٨٥٧م . وكان هدفها تقديم برامج لإعداد المعلمين على مستوى عال للمدارس الأولية والثانوية . وقد تلا ذلك قيام أقسام لإعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية . وأخذ الإهتمام بإعداد المعلمين يمثل إهتماما متزايدا في الولايات المتحدة الأمريكية حتى وقتنا الحاضر .

ولم يكن هناك في أول الأمر شروط معينة لإختيار طلاب مدارس المعلمين ، وإنما كانت هذه المدارس تعادل مستوى المدرسة الثانوية ، فكان يلتحق بها من أتم الدراسة الابتدائية . وكانت مدة الدراسة سنتين زيدت إلى أربع سنوات سنة ١٩٢٥م . وقد أخذ الإهتمام بشروط القبول يتزايد بصورة مستمرة . وفي الفترة الراهنة تحرص كل الولايات تقريبا على اشتراط حد أدنى من المؤهلات الدراسية إلى جانب شروط أخرى مثل شهادة بحسن السير والخلق من آخر معهد علمي كان به الطالب ، بالإضافة إلى الذكاء واللياقة الجسمية والنفسية والنجاح في الإختبار الشخصي الذي يستهدف التعرف على مدى استعداد الطالب للمهنة . ويتم إختيار المعلمين بناء على معلومات مفصلة عن تاريخ حياتهم وسلوكهم وممارستهم ومعتقداتهم الدينية واتجاهاتهم السياسية والاجتماعية . ويختلف الحد الأدنى للمؤهلات الدراسية التي تشترط في المعلمين من ولاية إلى أخرى .

وكان " كونانت " من أهم دعاة تطوير إعداد المعلمين في أمريكا . ونادى بضرورة العمل على تحسين إعداد المعلمين وإعطاء مساعدة أكثر للمعلمين المبتدئين. واقترح بالنسبة لإعداد معلمي المدرسة الثانوية تخصيص نصف الوقت للتربية أو الثقافة العامة ، وأكثر من ثلث الوقت لمجال أو مادة تخصصه والمواد المرتبطة به . وما يقرب من ثلث الوقت للإعداد المهني والمواد التربوية بما فيها التربية العملية . وقد اقترح نفس الشيء تقريبا بالنسبة لمعلمي المرحلة الأولى مع زيادة ما يخص الإعداد المهني إلى ربع الوقت .

أنماط معاهد إعداد المعلمين :

توجد عدة أنماط من المعاهد لإعداد المعلمين في أمريكا من أهمها : مدارس النورمال وكليات المعلمين وأقسام التربية في الجامعات ومدارس أو كليات التربية وسنفصل الكلام عن كل منها في السطور التالية :

١ ـ مدارس النورمال : وهي أقدم المعاهد ولها أهمية تاريخية في تطور إعداد المعلمين في أمريكا. ومن المعروف أن أول مدرسة خاصة من هذا النوع أنشئت كما أشرنا في فرمونت سنة ١٨٢٣م . أما أول مدرسة نورمال عامة فقد أنشئت بعد ذلك سنة ١٨٣٩م في ماساشوستس بفضل هوراس مان أحد رواد

المدرسة العامة في أمركيا كما سبق أن أشرنا أيضا. ونظمت هذه المدرسة على النمط البروسي ، إذ كان نظام التعليم في بروسيا ، وكذلك مدارس إعداد المعلمين تحظى بشهرة كبيرة آنذاك . فكانت هذه المدارس تعد معلمي المرحلة الأولى ، وكانت حركة مدارس النورمال تستهدف الإرتفاع بمستوى التعليم الأولى بتحسين نوعية المعلم . ولم تأت سنة ١٩٠٠م إلا وكان لمدارس النورمال مكانة كبرى في إعداد معلم المرحلة الأولى في أمريكا . وكانت هذه المدارس إما تابعة لهيئات خاصة أو سلطات محلية أو إقليمية .

وقد تأثرت حركة مدارس النورمال بكتابات "روسو" و "هربارت" و "بستالوتزي" و"فرويل " ثم "وليم جيمس" و "جون ديوي" فيما بعد . ففي حين كانت مدارس النورمال الأولى تهتم بالجانب التحصيلي للتلميذ وإجادة تعليمه القراءة والكتابة والحساب بدأت فيما بعد تعنى بطبيعة الطفل واحتياجاته النامية وألقت على المعلم مسئولية جديدة نحو فهم الطفل وحفزه واستثارته للتعلم . وكان يقبل بمدارس النورمال التلاميذ من المدارس الأولية ويعدون فيها للتدريس في مدة تتراوح بين عدة أسابيع قليلة وسنتين . وقد تطورت مدارس النورمال تطورا كبيرا ولاسيما بعد سنة ١٨٧٠م مع التوسع الكبير في التعليم الثانوي المجاني . وفي سنة ١٩٠٠م بدأت كثير من مدارس النورمال تشترط الحصول على شهادة الدراسة الثانوية للإلتحاق بها . وفي سنة ١٩٢٠م بدأت كثير من مدارس النورمال في جعل مدة الدراسة بها أربع سنوات تنتهي بالحصول على درجة علمية عالية . وفي منتصف الثلاثينيات بدأت تسمية مدارس النورمال تتغير إلى كليات للمعلمين وكليات للتربية . ومنذ سنة ١٩٥٠م بدأت كثير من هذه الكليات تسقط من أسمائها كلمة « المعلمين » وكلمة « التربية » وأصبحت كليات عامة أو كليات للفنون الحرة أو جامعات في بعض الأحيان مع إستمرارها في إعداد المعلمين . لم يكن ذلك مجرد تغيير في الإسم . وهكذا أصبحت التسمية (كلية المعلمين) تسمية قديمة عفا عليها الزمن وبدأت الكليات تشمل الفنون والآداب الحرة التي تدرس في أي كلية للآداب والفنون الحرة .

وقد استطاعت كليات المعلمين أن تكسب حربها مع مدارس النورمال بين عام ١٩٢٠م و ١٩٤٠م . وعلى أي حال فإن مدارس النورمال في طريقها إلى الزوال حاليا ولا يوجد منها إلا أعداد قليلة .

٢ ـ كليات المعلمين : تقوم بإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي . وبعضها يعد المعلمين للكليات والجامعات . وتمنح الماجستير والدكتوراه . وهناك إتجاه في هذه الكليات لتوسيع برامجها ومناهجها لتشمل برامج التعليم العالي والتربية الحرة . وكثير منها تعد طلابها لمهن أخرى غير مهنة التدريس . وهذا يعني تحول كليات المعلمين في السنوات الأخيرة إلى كليات للفنون الحرة تدرس فيها الآداب والعلوم والفنون والموسيقى وغيرها .

٣ ـ أقسام التربية : وهي توجد كأقسام في كليات الفنون الحرة أو الكليات الحكومية الرسمية الجديدة . وتتشابه خطة الدراسة بها مع كليات المعلمين . وتوجد هذه الأقسام أيضا في بعض الجامعات أو توجد ضمن قسم أكبر يضم العلوم الاجتماعية مثلا أو الفنون الحرة . وقد بدأ إهتمام الجامعات بإعداد المعلم منذ ١٨٧٣م عندما أنشأت جامعة "أيوا" أول كرسي دائم للتربية في أمريكا وتبعتها جامعات أخرى.

٤ ـ مدارس التربية أوكلياتها: وتكون هذه المدارس أو الكليات تابعة للجامعات الحكومية أو الخاصة . ومعظم المعلمين حاليا يعدون في الجامعات وكليات الفنون الحرة .

مدة ونظم الإعداد :

مدة الدراسة العادية لإعداد المعلم هي أربع سنوات . وقد تصل إلى خمس سنوات في بعض الأحيان . ويقوم أساس إعداد المعلم على تدريبه في ثلاث جوانب ومجالات رئيسية : مجال الثقافة العامة التي تساعده على توسيع أفقه ومداركه في تربية التلاميذ وتعامله معهم ، ومجال الثقافة الخاصة التي تتعلق بتخصصه في مادة دراسية أو في ميدان من الميادين ، وأخيرا ميدان الثقافة المهنية التي تتعلق بدوره كمعلم وإكسابه المهارات المهنية المعرفية والسلوكية التي تساعده على القيام بمهنة التدريس . ومع إتفاق نظم الإعداد مع هذه الجوانب

الثلاثة ، فإنها تختلف في ترتيبها وتنظيمها . وبالنسبة لنظام الأربع سنوات يوجد نظامان شائعان أحدهما يخصص السنتين الأولين للثقافة العامة ، والسنتين الأخيرتين للإعداد المهني التربوي والتخصصي مناصفة . أما النظام الثاني فيقوم على أساس توازي الجوانب الثلاثة مع السنوات الأربع . وتختلف نسبة توازي هذه الجوانب بالنسبة لبعضها البعض باختلاف المعاهد . إلا أنه في العادة يكون الوقت بالنسبة للمواد المخصصة للثقافة العامة أكبر في السنة الأولى من الجانبين الآخرين ، ثم تقل هذه النسبة بالنسبة للثقافة الخاصة وتزداد بالنسبة للثقافة المهنية التربوية ، وكذلك يزداد الوقت المخصص للثقافة الخاصة أو مادة التخصص. أما بالنسبة لنظام الخمس سنوات فهناك نظامان أيضا : النظام الأول تخصص فيه السنوات الأربع بالتساوي للثقافة العامة والثقافة التخصصية في مادة أو في ميدان بأكمله ، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهني التربوي كلية. والنظام الثاني يتوازى فيه الجوانب الثلاثة العام والخاص والمهني على مدى خمس سنوات على غرار ما سبق قوله بالنسبة لنظام الأربع سنوات .

التصديق والترخيص بالعمل في التدريس :

يتولى المجلس القومي للتصديق على تربية المعلمين الذي أنشئ سنة ١٩٥٤ الإشراف على إعداد المعلمين من الناحية المهنية . ويتمتع هذا المجلس بحرية وإستقلال ذاتي في السياسة التي يتبعها بالنسبة لإعداد المعلم . ولا تعتبر وظيفة المجلس هي التصديق على تربية المعلمين واعتماد المعاهد التي تقوم بها فحسب ، وإنما يقوم بدور في تطوير إعداد المعلم . كما تتولى اللجنة القومية لتربية المعلم والمستويات المهنية التي أنشئت منذ سنة ١٩٤٦ طبع دليل دوري لمتطلبات منح تراخيص العمل والتدريب في الولايات المتحدة . وتتطلب كل الولايات من المعلمين شهادة أو تصريحا للعمل بالتدريس في المدارس الأولية والثانوية قبل أن يسمح لهم بالتدريس في هذه المدارس . وكثير من الولايات يشترط أن يقدم المعلم ما يثبت أنه في صحة جيدة . وتوجد وكالات لتوظيف المعلمين المستوفين للشروط القانونية التي تخول لهم الإشتغال بالتدريس . وبعض هذه الوكالات تجارية خاصة وبعضها غير تجاري . وتضم معاهد وكليات إعداد المعلمين وكالات غير تجارية تقوم بتسهيل فرص العمل في التدريس لطلابها عن

طريق إتصالها بأرباب العمل . وهي تقدم هذه الخدمات بصور مجانية اللهم إلا بعض المصاريف النثرية البسيطة .

أما الوكالات التجارية فبعضها يتبع الرابطة القومية لوكالات المعلمين . وهي تقدم خدمات التوظيف للمعلمين نظير إقتطاع نسبة سنوية من أول مرتب سنوي لهم ، إلى جانب تحصيل رسوم تختلف قيمتها بحسب نوع الخدمة المقدمة . ويعين المعلم في وظيفة التدريس عادة على أساس بيانات أوراقه وشهاداته وسجلاته في الكلية ، واشتراكه في الأنشطة خارج المنهج ، وشخصيته وخبرته والمقابلة الشخصية . وقد تعقد للمعلمين إختبارات يقبل المعلمون على أساسها للعمل في التدريس . وقد قام المجلس الأمريكي للتربية من خلال اللجنة القومية لإمتحانات المعلمين وبمساعدة منح مؤسسة كارنيجي ببرنامج يستهدف إعداد مجموعة من الإختبارات التي تقوم على أساس موضوعي لاختبار المرشحين للتدريس . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه بين عام ١٩٨٣م و ١٩٨٥م أعدت تشريعات للإرتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين ، وإعداد إختبارات الكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين . وبحلول عام ١٩٨٨م كان هناك ٤٤ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية بها نظام إمتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل . ولابد أن يكون هذا العدد قد زاد بعد ذلك .

مرتبات المعلمين وأوضاعهم المادية والاجتماعية :

على الرغم من التحسن الذي طرأ على مرتبات المعلمين على مدى السنين فإن المعلمين كفئة مهنية لا تزال مرتباتهم أقل . لقد أثر عن "روبرت هتشنز" الرئيس الأسبق لجامعة شيكاغو قوله : «إن المجتمع لا يمكنه أن يحصل على مدارس جيدة بدون معلمين جيدين ، وأنه بمعاملة المعلم كالأجير الذي يجر العربة فإن المجتمع لايبدي بهذا أي إحترام لمهنة التدريس ».

وقد شهدت الفترة الأخيرة تحسنا ملحوظا في مرتبات المعلمين . فقد إرتفع متوسط المرتب للمعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٦٧/١٩٦٨م إلى ٢٥٢٤٠

دولارا عام ١٩٨٥/١٩٨٦م . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك في نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولار ، ويقل عن أجر ساعي البريد الذي يصل إلى ٢٦٢٣٢ دولارا في نفس العام . وقد إرتفع مرتب المعلم في العام التالي ١٩٨٦/١٩٨٧م إلى ٢٦٥٥١ دولارا في العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى ، كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة في مرتبات المعلمين . وفي دراسة أجريت في ميتشجان وجد أن ٣٠٪ من المعلمين والمديرين كان لهم وظيفة أخرى بجانب التدريس . وهي ظاهرة تنسحب على باقي المعلمين بدرجات متفاوتة . إذ على هؤلاء المعلمين أن يعملوا في وظيفة أخرى حتى يبقوا في وظيفتهم الأصلية . ويتمتع المعلمون إلى جانب مرتباتهم ببعض الضمانات ضد الطرد والفصل من الخدمة . كما يمنحون الإجازات في حالة المرض و حالات الحمل والوضع بالنسبة للمعلمات . ويمنحون إجازات دراسية بمرتب أو بدون مرتب يقوم خلالها المعلمون بتلقي دراسات تجديدية لمعلوماتهم . وتوفر المدارس غرفة لإستراحة المدرسين يجلسون فيها في فترات إستراحاتهم حيث ينالون المشروبات الخفيفة .

التدريب أثناء الخدمة :

يعتبر التدريب في أثناء الخدمة في كثير من الولايات إجباريا . وأحيانا تتوقف زيادة المرتب على النجاح في البرامج التدريبية المتقدمة. وتوجد برامج تدريبية متنوعة بعضها قصير الأجل والبعض الآخر طويل الأجل . كما يمنح المعلمون إجازات دراسية بمرتب لمدة عام يلتحقون فيها بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين .

الروابط المهنية للمعلمين :

توجد كثير من الروابط المهنية للمعلمين على المستوى القومي والإقليمي والمحلي ، وتعتبر الرابطة القومية للتربية أكبر هذه الروابط لا في أمريكا فحسب، بل و في العالم أجمع . إذ تضم ما يقرب من مليون عضو . ونظرا لأهميتها الكبرى فسنخصها بالكلام في السطور التالية :

الرابطة القومية للتربية : هي رابطة خاصة وليست حكومية . وقد أنشئت هذه الرابطة سنة ١٨٥٧م وكانت تعرف عندئذ باسم الرابطة القومية للمعلمين ، ثم تغير إسمها إلى الرابطة القومية للتربية سنة ١٩٠٧م . والغرض من إنشاء هذه الرابطة هو العمل على ترقية مهنة التدريس والنهوض بتربية الشعب لمجتمع ديمقراطي متحضر . وفي سبيل تحقيق ذلك تقوم الرابطة بنوعين من الأنشطة :

أولا : عن طريق مجلتها التي تطبع تسع مرات سنويا ، وكذلك مطبوعاتها الأخرى إلى جانب المؤتمرات التي تعقدها . وتستهدف هذه الأنشطة النمو المهني لأعضائها وتنشيط البحوث التربوية .

ثانيا : تنمية الوعي الجماهيري والرأي العام نحو التربية وترقية ميدان التربية في البلاد .

وتضم هذه الرابطة المعلمين والمديرين العاملين في كل مراحل التعليم بما فيها مرحلة ماقبل التعليم الأولي والتعليم ا لأولي والثانوي والعالي وتعليم الكبار . ويتولى إدارة الرابطة جمعية منتخبة تمثل المعلمين والمنظمات المهنية في كل الولايات . وإلى جانب هذه الجمعية يقوم بالإدارة أيضا مجلس الأوصياء ولجنة تنفيذية ومجلس إدارة . وللرابطة لجان تعمل من خلالها تختص كل لجنة بمجال أو ميدان معين للعمل . فمنها ما تختص بالتشريعات أوبالسياسات التعليمية أوإعداد المعلمين وغيرها .

وتتعاون الرابطة مع الهيئات والمنظمات الأخرى مثل المجلس القومي للآباء والمعلمين واتحادات العمال . و هذه الرابطة تنظر إلى التعليم على أنه مهنة وليس حرفة . ولذلك فإنها تعارض مبدأ المساومة الجماعية من أجل زيادة الأجور أو استخدام الإضرابات أو العقوبات كوسيلة ضد المدرس من أجل زيادة تحسين الأجور وظروف العمل . وتوجد روابط أخرى مثل إتحاد المعلمين الأمريكيين والمنظمات الدينية الأخرى .

٢- التعليم في الاتحاد السوفيتي (سابقا)

تمهيد :

كان الاتحاد السوفيتي سابقا يمثل من حيث المساحة دولة ضخمة يصل حجمها إلى نصف الكرة الأرضية . وكانت تصل مساحته إلى ثلاثة أضعاف مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ، وأربعة أضعاف مساحة أوربا بأكملها . وكان يتكون من قسمين رئيسيين : قسم أوربي وقسم آسيوي . وكان يبلغ سكانه حوالي ٢٤٠ مليونا غالبيتهم من الروس ، وكان يتكون إلى جانب ذلك من عديد من القوميات كالتاجيك والأوزبك والأرمن والتتار والداغستانيين وغيرهم من القوميات المختلفة التي تتباين في خلفيتها الثقافية واللغوية والعنصرية . وقد عمل البلاشفة منذ انتصارهم في ثورة أكتوبر على تجميع هذه الشعوب المتباينة حول راية الشيوعية « الماركسية اللينينية » . وكان قبل ثورة أكتوبر بلدا متخلفاً يشتغل معظم سكانه بالزراعة . وكانت توجد طبقتان : طبقة ملاك الأرض وطبقة الفلاحين ، وكانت الطبقة الحاكمة تتمثل في ملاك الأرض ورجال الدين . وكان التعليم آنذاك تحت الرقابة الكاملة والإشراف الكامل للدولة والكنيسة معاً . وكانت روسيا القيصرية تعتبر نفسها وصية على العالم المسيحي الأرثوذكسي ، وكانت لهامدارس تبشيرية في فلسطين وسوريا عرفت بإسم مدارس الجمعية الفلسطينية التي برزت أهميتها بالنسبة لتاريخ الإستعراب السوفيتي لإرتباطها ببعض الشخصيات العربية التي لها أهمية خاصة مثل الأديب العربي المعروف ميخائيل نعيمة ربيب الناصرة وخريج مدرسة المعلمين الروسية بها الذي رحل ليدرس في مدرسة دينية ببلطافا الروسية بين عام ١٩٠٥ - ١٩١١ . وكان معاصرا أسبق لمكارنكو المربي السوفيتي المشهور . وإلى جانب ميخائيل نعيمة هناك أيضاً كلثوم عودة إبنة الناصرة التي أنهت مدرسة المعلمين في "بيت جالة" قرب "بيت لحم" وسافرت إلى روسيا في عطلة صيف ١٩١٤ وشبت الحرب وحالت دون عودتها فبقيت في روسيا مدى الحياة تعلم اللغة العربية لدارسيها في جامعة بطرسبورج . وقد إنتهت حياة مدارس الجمعية الفلسطينية نتيجة التغيرات التي حدثت في روسيا بقيام ثورة أكتوبر ، ونتيجة لقيام الحرب

العالمية الأولى . وكان التعليم في روسيا حتى ثورة أكتوبر ذا طابع ديني وتجاري، وكان إمتيازاً لطبقة الأغنياء والنبلاء وأولاد موظفي الحكومة .

بيد أن الاهتمام بالتعليم ترتبط بمحاولة بطرس الأكبر لبناء روسيا الحديثة في القرن السابع عشر ، وقد حكم البلاد بين عام ١٦٨٩ و ١٧٢٥ . وسن سابقة اتبعها من جاء بعده من المصلحين . فقد حاول البحث عن نماذج جديدة خارج بلاده. وكان يتساءل عن سر عظمة بريطانيا وهولندة في تلك الفترة . وقد اعتقد أن سر هذه العظمة يكمن في نظام التدريب الذي أعطى كلتا الدولتين تفوقا في الصناعة والتجارة والرحلات والمواصلات . ولذلك استعار من النظام الإنجليزي الأكاديمية البحرية ، ومن النظام الهولندي مدارس البحرية . واستدعى مدرسين بريطانيين للتدريس في المدارس الجديدة . ولكن تعتبر الإمبراطورة "كاترين" الثانية من الناحية التاريخية ـ وقد حكمت البلاد من ١٧٦٢ إلى ١٧٩٦ ـ أول من أسس نظام التعليم الحكومي الروسي عام ١٧٨٣ . وكان تعليما مدنيا مجانياً مشتركا بين البنين والبنات ، وعاما لكل أفراد الشعب بدون تمييز . ثم قام القيصر الإسكندر الأول في سنة ١٨٠٢ بإعادة تنظيم التعليم على غرار ما تصوره كل من كومنيوس (١٥٩٢ ـ ١٦٧٠)Comenius وكوندرسيه Condercet عن المدرسة الموحدة . وقد تكون النظام التعليمي آنذاك من المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وكانت مجانية وعامة للجميع . بل وكانت أول مدرسة ديمقراطية موحدة في أوربا . لكن هذا النظام لم يدم طويلا ، فقد قام القيصر نيقولا الأول في سنة ١٨٢٩ بإعادة تنظيم التعليم على أسس طبقية وحرم التعليم الثانوي على الطبقات الدنيا والفقيرة . وكان هناك نظامان أحدهما للعامة والآخر للخاصة . وقد حاول القيصر الإسكندر الثاني إصلاح التعليم وإعادته إلى سيرته السابقة ، لكنه اغتيل سنة ١٨٨١ ولم يستمر الإصلاح . واستمر ذلك الوضع مدة طويلة حتى قيام الثورة سنة ١٩٠٥ وبعدها بسنوات أي في سنة ١٩١٧ إستولى البلاشفة على الحكم بزعامة "لينين" ، وعملوا على تخليص البلاد من تخلفها. وعولوا على برنامج اجتماعي شامل للنهوض بالبلاد في مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية . وأولوا إهتماماً كبيرا للتعليم لما له من

أهمية في نشر مذهبهم الجديد وبناء المواطن السوفيتي الذي ينشدونه . ولذلك اهتموا بمحو الأمية وأعدوا لها برنامجاً مازال يضرب به المثل في نجاحه حتى الآن. وقامت الحكومة السوفيتية في سنة ١٩١٨ بإنشاء المدرسة الموحدة على أسس ديمقراطية من التعليم المدني المشترك المجاني في كل المراحل . وقد حقق التعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا تقدما كبيرا في السنوات الأخيرة لاسيما بعد موت "ستالين" . وتقوم الفلسفة التربوية التي يعتمد عليها التعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا على أساس الفلسفة الماركسية التي أرسى دعائمها كل من كارل ماركس (١٨١٨ ـ ١٨٨٢) ، وفريدريك انجلز (١٨٢٠ ـ ١٨٩٥) ، وفلاديمير لينين (١٨٧٠ ـ ١٩٢٤) وهي الفلسفة التي تستمد أصولها من «جدلية هيجل» الفيلسوف المثالي الألماني المعروف .

وقد أعطى ماركس أهمية كبرى للعالم المادي ويتفق مع ما ذهب إليه إنجلز من أن الأسباب الحقيقية للثورات والتغير الاجتماعي تتمثل فيما يترتب من نتائج على عملية الإنتاج والتبادل الاقتصادي . وهذه هي فكرة أو مبدأ «تحكمية أو حتمية الاقتصاد » أو الإعتقاد بأن مجرى التاريخ بما في ذلك نشأة وتطور المؤسسات يعتمد على مدى تأثير البيئة الاقتصادية على احتياجات الإنسان الاقتصادية . وقد تطورت عقيدة أو مبدأ « تحكمية أو حتمية الاقتصاد » على الأساس الديلكتيكي أو الجدلي . ورفض ماركس وأنصاره فكرة المادية الألية أو الميكانيكية التي أثرت وتأثر بها بعض علماء العصر الفيكتوري . ولم يتجاهل هو وأنصاره حرية الإنسان . فقد اعتقدوا بأن الإنسان صانع تاريخ نفسه إلا أن حريته محدودة بظروف بيئته وهي ما ليست من إختياره . وتعتقد الجدلية المادية بإمكانية وجود مجتمع كامل مثالي على الأرض وهو المجتمع الذي تنعدم فيه الطبقات . وليس المجال هنا مجال شرح النظرية الماركسية ، وإنما ما يعنينا هو ما سبق أن أشرنا إليه من قيام النظرية التربوية السوفيتية في إطار الفلسفة الماركسية التي تعنى إلتزاما تاما بالمبادئ التي وضعها روادها الثلاثة الأول التي سبقت الإشارة إليهم. وفي تفسير ذلك يقول "كالينين" Kalinin وهو من رؤساء الجمهورية السابقين للإتحاد السوفيتي : « إن المبادئ الشيوعية في صورتها

الأساسية إنما تعني مبادئ المثقفين والشرفاء والتقدميين من البشر . إنها الحب للوطن الإشتراكي والصداقة والإنسانية والأمانة . إنها الحب للعمل الإشتراكي ولكثير من المبادئ الرفيعة الأخرى التي يفهمها كل العالم . إن غرس هذه المبادئ وجني ثمارها يمثل أهم مكونات التربية السوفيتية » . ولقد علق المربون السوفيت أهمية كبرى على المدارس ووسائل الإتصال الجماهيرية من أجل تحقيق الأهداف السياسية والثقافية المنشودة وتكوين المواطن السوفيتي الجديد الذي يؤمن بالماركسية اللينينية فلسفة وعقيدة له في الحياة . ويؤكد كل من يسيبوف Yesi-pov وجونشارف Goncharov ضرورة تعليم التلاميذ كمواطنين سوفيتيين . وفي شرح ذلك يقولان : « إن الوطنية السوفيتية تتمثل في الولاء والإخلاص التام للحزب الشيوعي وفي الإستعداد الكامل لخدمة نهج لينين وستالين » . وقد تنبه قادة الاتحاد السوفيتي منذ البداية إلى أهمية التعليم في إحداث التغيير الفكري والاجتماعي المطلوب وبناء المواطن السوفيتي الجديد . وكانت الأمية من أهم المشكلات التي واجهوها بعد الثورة . وكان ما مر على الاتحاد السوفيتي من ظروف ـ لاسيما الغزو الألماني سنة ١٩٤١ ـ من عوائق التقدم . لكن السوفيتيين أفاقوا من كبوتهم بشجاعة . وكان التقدم الذي أحرزوه في كل من التعليم العام والفني العالي مثار دهشة وإعجاب.

وفي السنوات الأولى للحكم السوفيتي كانت المدارس تجرب الأفكار الحديثة التي أشتقت من الديمقراطية الغربية . فكانت تستخدم طريقة دالتون Dalton plan عن الدراسات الفردية أو التعيينات . وكان هناك إهتمام كبير بأفكار ومشروعات جون ديوي J . Dewey وكلباترك W . Kilpatrick ولكن عندما تسلم ستالين زمام السلطة حارب هذه الأفكار والتجارب وعاد بالتربية السوفيتية إلى الطريقة التقليدية في التعليم وطرائق فترة ما قبل الثورة .

المصادر الرئيسية للنظرية التربوية السوفيتية :

تعتبر كتابات كل من ماركس ولينين وكروبسكايا وبافلوف وماكارنكو المصادر الرئيسية الممثلة للنظرية التربوية السوفيتية . فقد اهتم ماركس في كتابه « رأس المال » بأهمية الإنتاج والعمل في العملية التربوية . فاحترام العمل

وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحوه يعتبر من أهم الأسس الأخلاقية للتربية السوفيتية . إن الحياة نفسها تتركز حول العمل ، ويجب أن تتأكد دائماً أهمية العمل وقيمته . ويشير ماركس إلى روبرت أوين R . Owen الاسكتلندي ومدرسة مصنعه المشهورة ، ويقول إن كل العمليات التربوية الحقيقية تمتد بجذورها إلى العمل المنتج . وقد اهتم لينين أيضا بالجوانب الإنتاجية والاقتصادية في العملية التربوية وإهتم أيضا بتربية النشء على الأسس العقائدية الجديدة . وفي شرح ذلك تقول كروبسكايا زوجته : « لقد إهتم لينين إهتماماً كبيراً بتنشئة الأجيال الصاعدة ونظر إلى المدرسة على إعتبار أنها أداة أو وسيلة لإعادة تربية هذه الأجيال مشبعة بروح الشيوعية » . كما إهتم لينين بأهمية ربط المدرسة بالحياة الخارجية وبضرورة تأخير مرحلة التخصص بقدر الإمكان . وأوصى بضرورة تطعيم مناهج التعليم الفني بمواد الثقافة العامة كما أشار إلى ضرورة الإهتمام بالتربية الرياضية لتنشئة الأجسام السليمة وهي آراء مازال يتردد صداها حتى الوقت الحاضر . وتقوم النظرية التربوية السوفيتية أيضاً على أساس الفصل بين الدين والدولة وفي ذلك يقول كالينين : إن بين الجيل القدم من رجالنا أناساً دينين يحملون الصلبان ويترنمون بصلواتهم ، والأجيال الناشئة تسخر منهم . يجب أن نتذكر أننا لا نضطهد أحداً لدينه وإنما نعتبر ذلك جهالة نحاربها بالوسائل التربوية. والمصدر الآخر للنظرية السوفيتية يتمثل في آراء ووجهات نظر بافلوف Pavlov الفسيولوجية التي تعطي لأثر العوامل البيئية في نمو الفرد وتكوينه أهمية أكبر من العوامل والقدرات الفطرية ، ولذلك لا يؤمن المربون السوفيتيون بقيمة إختبارات الذكاء لاسيما بعد التجربة المريرة عندما طبقت بعض هذه الاختبارات في بعض المناطق غير الروسية في وسط آسيا وكشفت عن تخلف هذه المناطق ، وقد أثارت هذه النتائج جدلا عنيفاً بين الساسة والمربين السوفيتيين على السواء . فالمعروف أن إختبارات الذكاء تكون مشبعة بالعوامل الثقافية ولذلك يعتبرون إختبارات الذكاء وسيلة برجوازية تساعد على تدعيم التمايز الطبقي .

وأخيرا ينبغي أن نشير إلى ماكارنكو Makarenko (١٨٨٨ - ١٩٣٩) وآرائه التربوية من خلال النظام والجماعية . وعلى الرغم من الشهرة الكبيرة التي

حظي بها هذا الأوكراني الموهوب تلميذ جوركي والمعاصر الأصغر لميخائيل نعيمة في معهد المعلمين ببولتافا ، فإن من الصعب أن نرى له فلسفة تربوية متكاملة . وفي كتابه مشكلات التعليم السوفيتي * Problems el Soviet School Education نجده يركز على فكرة النظام والعقاب وفكرة الجماعية . إلا أنه ينبغي أن نتذكر - من ناحية أخرى - أن من أهم المشكلات التي واجهها نظام الحكم السوفيتي منذ البداية - إلى جانب مشكلة الأمية - مشكلة ملايين الأطفال المشردين بلا مأوى نتيجة الإضطرابات والحرب الأهلية التي أعقبت الثورة ، وضرورة العناية والإهتمام بتربية هؤلاء الأطفال . وفي هذا المجال بالذات حقق ماكارنكو شهرته التي لاتنطفيء في « النظام » و « الجماعية » .

المبادئ الرئيسية للتعليم السوفيتي :

يقوم التعليم السوفيتي على مبادئ رئيسية من أهمها لا طبقية التعليم وهو مبدأ يتمشى مع ما تنشده السلطة السوفيتية لتحقيق مجتمع تتلاشى فيه الطبقات الاجتماعية . والمبدأ الثاني هو إحتكار الدولة للتعليم بكل أنواعه ، ولذلك لا يسمح بوجود مدارس خاصة أو طائفية . والمبدأ الثالث : التوجيه القومي للتعليم وفقاً للسياسة التي يرسمها الحزب . والمبدأ الرابع : هو المساواة بين القوميات والأجناس التي يتكون منها الاتحاد السوفيتي . والمبدأ الخامس : المساواة بين الجنسين الرجل والمرأة سواء في التعليم أو العمل ، وتساويهما في الحقوق والواجبات . والمبدأ السادس : علمانية التعليم وعدم السماح بتدريس الدين أو إنشاء المدارس الدينية وتأكيد النظرية المادية الجدلية الإلحادية . والمبدأ السابع : الإهتمام بالتربية البوليتكنيكية التي تربط بين الأصول النظرية والممارسة العملية التطبيقية . والمبدأ الثامن : ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج وتنمية الإحترام للعمل والإهتمام بالعمل ذي النفع الاجتماعي . والمبدأ التاسع : الإهتمام بتربية الشباب من خلال المنظمات واعتبارها جزءاً رئيسيا من تربيتهم ، ويلتحق الأطفال بالمنظمات المختلفة التي تتمشى مع مراحل العمر والدراسة فيلتحق الأطفال الصغار بمنظمة الأكتوبريين قبل سن العاشرة ، وعندما يكبرون يلتحقون بمظمة البيونيرز من سن ١٠ - ١٥ ثم يلتحقون بمنظمة الكومسمول من سن ١٥ - ٢٣ سنة .

وقد أكد خروشوف في مقالته بجريدة " البرافدا " أهمية قيام كل تلميذ بعد إنهاء السنة الثامنة ، وهي نهاية سن الإلزام ، بالاشتراك في الأعمال ذات النفع الاجتماعي في المؤسسات والمزارع الجماعية وغيرها من مواقع العمل والإنتاج الاجتماعي . ويهدف المنهج المدرسي أيضا إلى تزويد التلاميذ قبل تخرجهم من المدرسة الثانوية بمعرفة شاملة ومنظمة للفلسفة الماركسية اللينينية والاتجاهات الشيوعية العالمية والمحلية . وكان التلميذ يلم بهذه المعلومات العقائدية في بعض المقررات كالتاريخ ودراسة الدستور السوفيتي .

خروشوف والإصلاحات التعليمية الحديثة :

يرتبط إسم خرشوف بالإصلاحات التعليمية التي صدر بمقتضاها قانون ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥٨ والذي بدئ في تطبيقه في العام التالي . ومع أن خطة الإصلاح أعدتها أكاديمية العلوم التربوية للإتحاد السوفيتي ، إلا أن ارتباطها باسم خرشوف جاء نتيجة الخطاب الذي ألقاه قبل ذلك في مؤتمر الشبيبة (الكومسمول) في إبريل ١٩٥٨ وعبر فيه عن أهم معالم خطة الإصلاح ، وأعقب ذلك مقالة طويلة له في جريدة البرافدا في ٢١ سبتمبر ١٩٥٨ . وكانت أهم إتجاهات الإصلاح التعليمي العدول عن فكرة مد سن الإلزام من سن السابعة حتى الثامنة عشرة بدلا من السن السابقة حتى الخامسة عشرة أي من المدرسة ذات السبع سنوات إلى المدرسة ذات العشر سنوات وذلك لإعتبارها فكرة غير عملية أو واقعية . ومنذ عام ١٩٥٦ كان هناك إتجاه ينادي بضرورة إفساح المجال في مناهج المدرسة ذات العشر سنوات للأنشطة العملية والتدريب العملي للإعداد للحياة وللظروف الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة . وعملت بالفعل تجارب منذ ذلك الحين في كثير من المدارس ذات العشر سنوات على نطاق تجريبي ، واعتمد القانون الجديد على نتائجها . ولذلك فإن المدرسة ذات العشر سنوات ألغيت بالتدريج ليحل محلها المدرسة ذات الثماني سنوات أو فصول ، وهي المدرسة الإلزامية ما بين سن السابعة والخامسة عشرة . وفيها تطبق المناهج الجديدة. وتسمى هذه المدرسة باسم " مدرسة التعليم العام والعمل والدراسات البوليتكنيكية ".

وفي عهد خروشوف أيضاً أثيرت حملة شديدة من النقد ضد "ستالين" ونتيجة لها أزيلت تماثيله من الميادين العامة ونقل جثمانه من جوار جثمان لينين في الكرملين وأعيد كتابة الكتب المدرسية لتخليصها من عناصر التقديس الشخصي أوتقديس ستالين . وفي سنة ١٩٦٣ أضيف مقرر عقائدي جديد في المدارس الثانوية وكان يسمى أصلا « أساسيات المعرفة السياسية » ولكنه عرف فيما بعد «بالدراسات الاجتماعية » أو العلوم الاجتماعية . ويهدف هذا المقرر إلى تزويد التلاميذ قبل تخرجهم من المدرسة الثانوية بمعرفة شاملة ومنظمة للفلسفة الماركسية اللينينية والإتجاهات الشيوعية العالمية والمحلية . وكان التلميذ يلم بهذه المعلومات العقائدية في بعض المقررات كالتاريخ ودراسة الدستور السوفيتي.

جورباتشوف والتغييرات الجديدة :

يعتبر مجيء جورباتشوف إلى السلطة نقطة تحول جذري في المجتمع السوفيتي برمته ، بل والعالم بأسره . وإن التغيرات التي حدثت مؤخرا في خريطة العالم السياسية ولاسيما في أوربا الشرقية لدليل قوي على ذلك . ولا شك أن سياسة الإنفتاح التي نادى بها وعمل على تطبيقها قد أثرت تأثيرا واضحا باستمرار في التحول الاجتماعي الديمقراطي التحرري للبلاد . وبدأ المجتمع في ظل القيادة الجديدة بكسر الأغلال والقيود التي كبلته طيلة السنوات الماضية من القرن العشرين . إن هذا المجمع الذي عاش في ظل الدكتاتورية والتسلطية ينشد الآن طريق الحرية والديمقراطية . ولا شك في أن فشل الإنقلاب الذي استهدف القضاء على جورباتشوف ، وبالتالي القضاء على سياسة الانفتاح ونجاح قوة الشعب في إعادة جورباتشوف إلى منصة الحكم ثانية قد ساعد على التغلب على مقاومة المتشددين الشيوعيين الذين يعارضون سياسة التحرر والإنفتاح . وتوالت رياح التغيير بسرعة واشتدت الروح القومية بين الجمهوريات المكونة لما عرف من قبل بالإتحاد السوفيتي . وبدت الرغبة في استقلال كل جمهورية من جمهوريات الإتحاد لاسيما بعد استقلال دول بحر البلطيق وإنفصالها عن الإتحاد السوفيتي . وانتهى الأمر بإعلان استقلال كل الدول المكونة للإتحاد السوفيتي

والإستقلال. وأصبح لامعنى لوجود حكومة مركزية سوفيتية على رأسها جورباتشوف . فاستقال من رئاسته لجمهوريات الإتحاد السوفيتي . وتربع "يلتسن" على رئاسة جمهورية روسيا وهي أكبر جمهورية في الإتحاد السوفيتي السابق . ومازال متربعا حتى الآن (١٩٩٧) . ومع نهاية عام ١٩٩١ أعلن إلغاء الإتحاد السوفيتي رسميا . وتكون بدله رابطة تحتفظ فيها كل جمهورية باستقلالها الكامل . وعرفت هذه الرابطة الجديدة " بإتحاد دول الكومنولث المستقلة " . ونظرا لحداثة تكوين هذه الرابطة وعدم وضوح شكلها ومعالمها فمن الصعب إعطاء أية تفصيلات عنها لاسيما في مجال التعليم . ويحتاج الأمر لعدة سنوات حتى يمكن للإصلاحات السياسية والاقتصادية والتربوية أن تأتي ثمارها . وسيبقى بالطبع النظام التعليمي القديم قائما مع إدخال التطورات المطلوبة عليه لتفي بمطالب الديمقراطية الجديدة وسياسة الانفتاح والسوق الحرة والاقتصاد الحر وما ترتب عليه من إلغاء احتكار الدولة لكل مظاهر النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في البلاد . والواقع أن بداية التغيير والإصلاح التعليمي قد بدأت منذ منتصف الثمانينات وهو ما سنتناوله في السطور التالية .

التطورات التعليمية الحديثة :

إن نظام التعليم السوفيتي كان محل دراسة ونقد ومراجعة منذ سنوات ، قبل أن يعلن جورباتشوف سياسته في الإنفتاح Glasnost وإعادة البناء Prestroika. ففي نوفمبر ١٩٧٧ أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي والحكومة السوفيتية مرسوما مشتركا ينص على تنشيط التعليم الابتدائي والثانوي وزيادة الإهتمام بالتدريب المهني ، وإضافة سنة إلى مدرسة العشر سنوات . وخفض سن الإلتحاق بالتعليم من سن السابعة إلى السادسة . وقد أكدت قرارات المؤتمر السادس والعشرين للحزب عام ١٩٨١ ما جاء في هذا المرسوم . وتكونت لجنة للإصلاح التعليمي . وقامت بإعداد مقترحات للإصلاح التعليمي للمناقشة العامة في يناير ١٩٨٤ . وقد أقرت هذه المقترحات أو التوصيات من المجلس السوفيتي الأعلى ومن أهمها :

- التوسع في التعليم المهني والتدريب العملي .

- الإرتفاع بمستوى إعداد المعلم .
- إضافة سنة إلى مدرسة العشر سنوات .
- تحسين إدارة التعليم .
- زيادة العون المادي للتعليم .

ومن ناحية أخرى بدأت الصيحات تتعالى بضرورة إعادة كتابة التاريخ السوفيتي . وانتقدت كتابات التاريخ الحديث ومنها الكتب المدرسية لاسيما في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي حيث يدرس التلاميذ تاريخ الفترة السوفيتية (JEP . Vol . 6 . p p . 7 - 16) . وقبل نهاية العام الدراسي ١٩٨٨/٨٧ أعلنت صحيفة " إزفستيا " السوفيتية الرسمية أنه تقرر إلغاء الإمتحانات النهائية لتاريخ الفترة السوفيتية في المدارس الثانوية حتى تعد كتب جديدة مناسبة .وجاء العام الدراسي الجديد ١٩٨٩/٨٨ ، ولم تعد كتب مدرسية جديدة. وسمح للمعلمين بتدريس التاريخ من واقع ماينشر في الصحف والجرائد اليومية.

وشهد التعليم السوفيتي تطورا جديدا لم يسبق له مثيل في تكوين منظمات مستقلة للمعلمين . فمنذ مطلع ١٩٨٥ تشكل ما يقرب من ٤٥٠ منظمة مستقلة للمعلمين سميت نوادي يوريكا Eureka Clubs . وفي سنة ١٩٨٨ بدأت هذه المنظمات في عقد مؤتمرات إقليمية أدت في منتصف ١٩٨٩ إلى تكوين ما يسمى بالإتحاد الخلاق للمعلمين The Creative Union of Teachers كمنافس لإتحاد المعلمين الرسمي الذي يعرف بإسم Teachers Trade Union . وتعتبر هذه الخطوة هامة ولها معناها لأنها تشير إلى تأثير الاتجاه الديمقراطي في الدول الغربية .

والآن وقد ألغيت الشيوعية والحزب الشيوعي . وانتهى معه دوره التقليدي المهيمن في توجيه مقاليد الأمور في البلاد ومنها أمور التربية والتعليم . وبدأ الاقتصاد السوفيتي في التحول من اقتصاد يقوم على احتكار الدولة وانعدام المنافسة إلى اقتصاد السوق الحر المعروف في النظم الديمقراطية الغربية الرأسمالية. ولم يعد الدين أفيون الشعوب كما نادت الماركسية وحرمت أنشطته بكل صورها من عبادة وتعليم وتهذيب . وبدأت الأديان المختلفة لأول مرة منذ مايقرب من ثلاثة أرباع قرن تشعر بالحرية في ممارسة طقوسها وشعائرها الدينية

وتعليم أبناء عقيدتها أصول دياناتهم .

إن كل هذه التغيرات لها تأثيرها بالطبع على برنامج التعليم ومناهج الدراسة . ويتوقع أن تشهد المناهج الدراسية تطورات سريعة متلاحقة تشمل إدخال مواد التربية الدينية فيها ، وحرية الآباء في تعليم أبنائهم أمور دينهم . وتشمل أيضا تغيرات كبيرة في محتوى المواد الاجتماعية ولاسيما التاريخ الذي ستعاد كتابته من جديد كما حدث في الماضي . وستختلف إتجاهات الإصلاح التعليمي باختلاف الجمهوريات وفي ظل سيادة كل جمهورية واستقلالها وتمتعها بالسيطرة الكاملة على مقدراتها السياسية ، فمن المنتظر أن يكون للتعليم توجهات مختلف تتناسب مع الأوضاع العرقية والسكانية والدينية واللغوية والتاريخية لهذه الجمهورية . لكن ذلك سيحتاج إلى سنوات طويلة قادمة حتى تتضح معالمه . ومن الطبيعي إذن أن ينصب كلامنا على النظام التعليمي في جمهورية روسيا الذي كان قائما في ظل الإتحاد السوفيتي سابقا وهو نظام مازال موجوداً حتى الآن .

تنظيم التعليم العام :

يمتد التعليم العام في الاتحاد السوفيتي سابقا أو اتحاد دول الكومنولث المستقلة حاليا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة . تغطي مدة الإلزام منه عشر سنوات حتى سن السابعة عشر . وقبل سن السابعة يلتحق الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال . وعلى الرغم من أنها لاتدخل ضمن التعليم العام إلا أنه من المستحسن أن نتناولها بالحديث .

مرحلة ما قبل التعليم العام :

كان يوجد في الاتحاد السوفيتي قبل الثورة رياض الأطفال ، تمولها الجمعيات الجمعيات الخيرية والهبات الشخصية . وقد عولت الثورة الشيوعية على بناء نظام حكومي للتنشئة الاجتماعية للأطفال قبل سن المدرسة ، وكانت أول دار لرياض الأطفال للطبقة العاملة أنشئت في بتروجراد في مارس سنة ١٩١٨ بناء على أمر لينين . وكان لينين يسمى دور الحضانة ورياض الأطفال «

نبت الشيوعية » . وأكد أهمية هذه المؤسسات في تحرير المرأة وتساويها مع الرجل بالنسبة لدورها في الإنتاج والحياة الاجتماعية . وتنتشر الآن دور الحضانة ورياض الأطفال في المدن والأحياء والمنشئات الكبرى ومختلف البقاع

وكل هذه المؤسسات التعليمية خارج نظام التعليم العام ، وإن كانت الدولة هي التي تقوم ببنائها والإشراف عليها وتقديم الغذاء والعناية الصحية للأطفال بها . ويقوم الآباء بدفع بعض المصروفات . وتتوقف نسبتها على مقدار دخل الوالدين . وكانت تتراوح بين ١٥ ، ٢٥ ٪ من التكاليف الفعلية التي يتكلفها الطفل . وتشرف وزارة الصحة على دور الحضانة التي تضم الأطفال من سن شهرين وثلاثة حتى ثلاث سنوات . وتتبع دور الحضانة السلطات المحلية للتعليم، كما تشرف وزارة التربية على عمل كل المؤسسات التعليمية لماقبل المدرسة .

وتوجد دور حضانة ورياض أطفال نهارية وليلية بحسب أوقات عمل الأم . كما توجد رياض للأطفال يبقى بها الأطفال طول الأسبوع ويمكنهم أن يقضوا نهاية الأسبوع مع أسرهم . وتقسم دار حضانة الأطفال إلى ثلاث مجموعات عمرية : من شهرين إلى سنة . ومن سنة إلى سنتين . ومن سنتين إلى ثلاث . ولكل مجموعة مدرستها ومربيتها . ويراعى في اختيار المدرسات والمربيات أن يكن قد تلقين إعدادا يؤهلهن للعمل في دور الحضانة ، وتكون رئيسة دار الحضانة إما طبيبة أو معلمة .

أما رياض الأطفال فتضم الأطفال من سن الثالثة حتى السابعة . وتنقسم مثل دور الحضانة إلى ثلاث مجموعات عمرية أيضا :

١ ـ المجموعة الدنيا من سن ٣ إلى ٤ سنوات .

٢ ـ المجموعة الوسطى من سن ٥ إلي ٦ سنوات .

٣ ـ المجموعة العليا من سن السادسة حتى السابعة .

ويتلقى أطفال رياض الأطفال ثلاث وجبات في اليوم ، بينما يتلقى الأطفال الذين يقضون الليل أيضا أربع وجبات . كما يوضع لهم برنامج يواجه الاحتياجات الفسيولوجية والبيولوجية . ويمارس الأطفال اللعب في الهواء الطلق

والرسم واللعب بالطين الصلصال والإشتراك في دورس الموسيقى والغناء . وبالنسبة للمجموعة العليا يضاف إلى ذلك ما يتعلق بإعدادها للمدرسة . ولذا يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . ويتلقى الأطفال دروسا في هذه المواد يوميا لمدة ما بين ٤٠ إلى ٥٠ دقيقة .

مرحلة التعليم العام :

قلنا إن التعليم العام السوفيتي يتمد على مدى عشر سنوات وينقسم إلى مرحلتين ، المرحلة الأولى ومدتها ثماني سنوات من سن ٧ ـ ١٥ وكانت سبع سنوات حتى عام ١٩٥٨ . والمرحلة الثانية مدتها سنتان وكانت ثلاث سنوات حتى سنة ١٩٦٤ . والمرحلة الأولى الإلزامية مجانية وتعرف مدارسها باسم المدارس الثانوية غير الكاملة ، وتنقسم إلى قسمين :

أ ـ القسم الأول : وهو المرحلة الابتدائية وكانت تتكون من أربع سنوات من سن (٧ ـ ١١) ثم اختزلت إلى ثلاث سنوات (٧ ـ ١٠) عام ١٩٧٠ . وفيها تتركز الدراسة حول دراسة اللغة القومية أو الروسية ويخصص لها ١٢ ساعة أسبوعياً في خطة الدراسة في السنة الأولى تنقص إلى عشر ساعات في السنة الثانية والثالثة . وتحظى الرياضيات باهتمام كبير على مدى الثلاث سنوات بقدر متساو، ويخصص لها ست ساعات . وفي السنة الثانية والثالثة تدرس الطبيعة . وتشمل خطة الدراسة ساعتين أسبوعياً طيلة الثلاث سنوات للتدريب على العمل. ويتكون التدريب على العمل في هذه المرحلة من العمل اليدوي المتنوع وجمع المحاصيل الزراعية . ويدرس الرسم والموسيقى والغناء والتربية الرياضية طيلة السنوات الثلاث. وتحتل المادتان الأوليان ساعة أسبوعياً ، أما المادة الأخيرة فيخصص لها ساعتان أسبوعياً في خطة الدراسة .

ب . القسم الثاني : وهي المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية ، وكانت مدتها أربع سنوات تمتد من الصف الخامس حتى الصف الثامن على إعتبار أنها إمتداد للمدرسة الابتدائية . ثم زيدت مدتها إلى خمس سنوات من ١٠ ـ ١٥ نتيجة لاختصار مدة المرحلة الابتدائية .

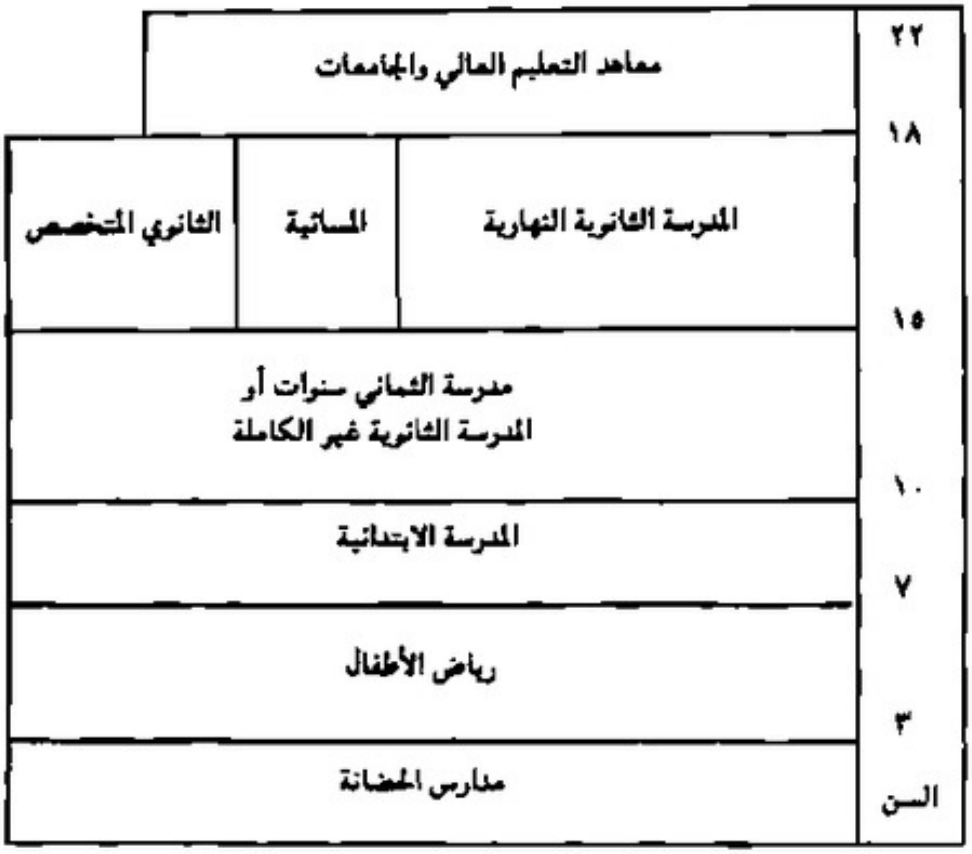
ويدرس في السنة الأولى من هذه المرحلة أي الصف الرابع مادة التاريخ ويخصص لتدريسها حصتان (ساعتان) أسبوعيا . وتدرس العلوم البيولوجية إبتداء من الصف الخامس ويخصص لها ساعتان . وتدرس لغة أجنبية في هذه المرحلة ابتداء من الصف الخامس ويخصص لها أربع ساعات أسبوعيا في السنة الأولى تنقص إلى ساعتين في نهاية المرحلة . أما التدريب على العمل فيكون نصيبه في الخطة بواقع ساعتين أسبوعيا . وعلى كل تلميذ أن يعمل لمدة أسبوعين في نهاية كل دورة في المؤسسات الصناعية . ويدرس الأدب الروسي أول ما يدرس في هذه المرحلة ويخصص له ساعتان أسبوعياً . وأضيف إلى السنة السادسة تدريس الفيزياء بمعدل ساعتين أسبوعيا تزداد إلى ثلاث في السنة الأخيرة . وأما تدريس اللغة الروسية فيخصص له ست ساعات في السنة الرابعة والخامسة . وتدرس الكيمياء في السنة السادسة والسابعة والثامنة بمعدل ساعتين أسبوعيا وكذلك الرسم الميكانيكي في السنوات ٦ ـ ٧ ـ ٨ ويخصص لتدريبه ساعة أسبوعيا . وفي نهاية مرحلة الثماني سنوات يتقدم التلميذ لإمتحان يؤهله للعمل في وظيفة ، أو لمواصلة الدراسة في المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية الكاملة أو الإنتساب إلى المدارس الثانوية المسائية المخصصة للعمال والفلاحين أو للإلتحاق بالمدارس الثانوية المهنية والمتخصصة .

أما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية فكانت تتكون من ثلاث سنوات أصبحت سنتين منذ ١٩٦٤ ، ويلتحق بها بعض التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى . وهذه المرحلة توجد في نطاق المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات التي توجد في المدن الكبيرة تمييزا لها عن المدرسة السابقة ذات الثماني سنوات وهي المدرسة الثانوية غير الكاملة التي تنتشر في الريف . ويمكن للتلميذ الذي أنهى المدرسة ذات الثماني سنوات أن يلتحق بالمدرسة ذات العشر سنوات . وهدف هذه المرحلة مساعدة التلميذ على استكمال تعليمه العام وحصوله على مؤهل في فرع من فروع الإنتاج والصناعة . وفي هذه المرحلة يخصص ما يقرب من ثلث خطة الدراسة للمواد التقنية Technical والتدريب النظري والعملي في الإنتاج الصناعي، وتخصص خمس ساعات أسبوعيا لتدريس الرياضيات وثلاث ساعات لتدريس

الكيمياء . وتخصص ثلاث ساعات إلى أربع أسبوعيا لتدريس الأدب ، وما بين أبع وثلاث ساعات في السنتين الأولى والثانية وعلى التوالي (أي في الصف التاسع والعاشر) لتدريس التاريخ . وتخصص ساعتان أسبوعيا لدراسة الأحياء والعلوم والبيولوجيا ، وتخصص ساعتان لدراسة اللغات الأجنبية . ويخصص للفلك ساعة أسبوعيا في السنة الأخيرة .

وفي سنة ١٩٨٤ صدر قانون « إصلاح المدارس العامة والمهنية » وروجع منهج الصفوف الثانوية العليا . وأضيفت مواد جديدة مثل أصول الإنتاج واختيار المهنة والأخلاقيات وعلم النفس والحياة العائلية وأساسيات المعلومات وتكنولوجيا الكومبيوتر . وعمل القانون أيضا على زيادة العلاقة بين المدرسة الثانوية والصناعة لتدريب التلاميذ في مجالات الصناعة . وهناك إتجاه نحو تعميم التعليم الثانوي المتخصص حتى يتعلم كل تلميذ حرفة ما . وكان إمتحان نهاية الثانوية العامة موحدا في كل الإتحاد السوفيتي سابقا يحصل بعدها التلاميذ على شهادة المدرسة الثانوية . والآن وبعد استقلال الجمهوريات فإن هذا الوضع سيتغير بحيث يكون لكل جمهورية امتحاناتها الخاصة . ويشكل الملتحقون بالثانوية العامة معظم التلاميذ (حوالي ٤٤ مليون تلميذ) . أما الملتحقون بالمدارس المهنية والثانوي المتخصص فهم أقل بكثير حوالي (٩ مليون تلميذ).

وينبغي أن نشير إلى أن معظم التلاميذ الذين يكملون مدرسة الثماني سنوات (المدرسة الثانوية غير الكاملة) يواصلون تعليمهم بالمدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات أو المدارس الثانوية المهنية أوالمدارس الثانوية التخصصية . وكل المدارس الثانوية العامة في روسيا تدرس منهجا بوليتكنيكيا موحدا موجها نحو العمل . ويحضر التلاميذ إلى المدارس ستة أيام في الأسبوع . ومدة الدراسة في الأسبوع ثلاثون ساعة يدرس التلاميذ خلالها موادا إجبارية وأخرى اختيارية . ويوضح الجدول التالي السلم التعليمي السوفيتي :



السلم التعليمي السوفيتي

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨ ص ٦٠٧

التربية البوليتكنيكية :

من المعروف إهتمام النظرية التربوية السوفيتية بإكساب الفرد الاتجاهات السليمة نحو العمل وإحترامه وتقديره . وهذا يستلزم بالطبع المعرفة بطرائق الإنتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية . وهذا يعني أن يكون التعليم ممتزجا بالعمل المنتج أو بالعمل ذي النفع الاجتماعي . أو بعبارة أخرى يعني سد الهوة أوالفجوة بين التعليم العام النظري والتدريب المهني والعملي . وهو أهم ما نحتاج إليه في إصلاح نظامنا التعليمي إذا أردنا أن نخلصه مما يعانيه من النظرية والجفاف . وتقوم التربية البوليتكنيكية على سد هذه الثغرة ، وهي التربية التي

تجمع بين الجوانب المعرفية المختلفة . وهي لاتعني تعليما مهنيا أو فنيا فقط ، وإنما هي نوع من التربية المتنوعة أو ما يعرف أحيانا بالتربية الحرة . وهي تشمل موادا نظرية عامة وموادا فنية عامة . وهي غالبا مواد تتمثل في الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرسم الميكانيكي وغيرها من المواد التي يكتسب التلميذ عن طريقها المعرفة الأساسية اللازمة في كل ميدان من ميادين الصناعة والزراعة . وفي ممارسة التلميذ لنشاطه في مصنع المدرسة ومعاملها ، وكذلك في تدريباته بالمصانع والمزارع حيث يتعلم تطبيق النظرية على العمل. وتتضمن التربية البوليتكنيكية المعرفة بأهم الفروع الرئيسية للاقتصاد والعمل في الإنتاج والصناعة . وعلى مدى العشر سنوات التي تمتد إليها التربية البوليتكنيكية في المدرسة الثانوية الكاملة نجد أن النسب التي تخص مجموعة المواد تعكس أهميتها النسبية . وفي هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من التعليم أو التربية البوليتكنيكية منها :

أولا : هناك المبادئ الاقتصادية والاجتماعية للإنتاج الاشتراكي مثل الملكية العامة لوسائل الإنتاج وتخطيط التنمية الاقتصادية وزيادة الطاقة الإنتاجية وحماية مصالح العمال .

ثانيا : هناك المبادئ الفنية والعلمية والاقتصادية التي تتضمن التطبيق الواسع للعلوم على الصناعة واكتشاف طرائق جديدة للإنتاج وتطوير التشغيل الذاتي أو الآلي .

ثالثا : هناك ما يتعلق بالتنظيم والجوانب العملية الاقتصادية التي توضح أثر تحول طرائق الإنتاج بالنسبة للعمل من العمل الفردي إلى الإنتاج الجماعي، وكذلك الإنتاج الكيميائي والزراعي .

ويقوم التعليم أو التربية البوليتكنيكية بواجبين أساسيين :

أ - العمل على رفع زيادة الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير .

ب - ترقية وتنمية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع. ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في

استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي .

إدارة التعليم :

كان يتولى إدارة التعليم على المستوى القومي المركزي في الاتحاد السوفيتي سابقا وزارة التربية للإتحاد السوفيتي ووزارة التعليم العالي والتعليم الثانوي المتخصص للإتحاد السوفيتي واللجنة الحكومية للتدريب المهني التابعة لمجلس الوزارة السوفيتي ووزارة العمل ووزارة الصحة للإتحاد السوفيتي ووزارة الثقافة . ويوجد في الجمهوريات المختلفة التي يتكون منها الاتحاد السوفيتي وزارات مماثلة لهذه الوزارات باستثناء وزارة التعليم العالي . وإذا كانت وزارة التربية لكل الاتحاد السوفيتي هي التي تتولى الإشراف على التعليم وإدارته فإن الحزب الشيوعي هو الذي يتولى رسم السياسة التعليمية وتوحيدها بالنسبةلكل الجمهوريات . وتعتبر قراراته ملزمة بالتالي لوزارات التربية في الجمهوريات المختلفة . وتسير الهيئات التعليمية على كافة المستويات بناء على القوانين التعليمية التي تصدرها الدولة على المستوى المركزي . وسنفصل في السطور التالية الحديث عن إدارة التعليم على المستويات المختلفة وتشمل المستوى القومي أو المركزي والمستوى الإقليمي أو مستوى الجمهوريات والمستوى المحلي .

وتشرف الوزارات المختلفة على التعليم العالي والثانوي المتخصص ، فوزارة الصحة تشرف على معاهد الطب ومدارسه كما تشرف أيضا على دور الحضانة . وتشرف وزارة الزراعة على معاهد الزراعة والأكاديميات الزراعية والمدارس الفنية . وتشرف وزارة المواصلات على المعاهد والمدارس التي تدرب الأفراد على العمل في ميدان المواصلات ، وتشرف وزارة الثقافة على معاهد الثقافة والكونسرفاتوار ومدارس الفنون ومعاهد السينما والمسرح . وتقوم كل وزارة بالنسبة للمعاهد والمدارس التي تشرف عليها بتوفير الأبنية والتجهيزات اللازمة ، وتوجيه العمل التربوي والفني الذي تقوم به هذه المؤسسات التعليمية . وتتولى الوزارات المختلفة إدارة المؤسسات التعليمية التابعة لها بناء على القواعد العامة التي تضعها وزارة التعليم العالي والثانوي المتخصص لكل الاتحاد السوفيتي والوزارات المعنية في الجمهوريات المختلفة .

أما اللجنة الحكومية للتدريب المهني التابعة لمجلس الوزراء السوفيتي فتتولى كل ما يتعلق بتدريب العمال المهرة اللازمين للقطاعات الاقتصادية المختلفة بما فيها المدارس الفنية والمهنية التي تدبرها لهذا الغرض .

وتعتبر وزارة التربية للإتحاد السوفيتي أعلى هيئة مسئولة عن التعليم العام وإدارته بتوجيه من الحزب الشيوعي . وتتولى كذلك الإشراف على المؤسسات التعليمية للأطفال فيما قبل المدرسة ، وتشرف أيضا على مدارس التعليم العام بما فيها المدارس المسائية ومدارس المراسلة ، وعلى الملاجيء والمدارس الداخلية ومدارس المعلمين . والوظيفة الأساسية لوزارة التربية المركزية التأكد من أن كل طفل يتلقى تعليما إلزاميا إجباريا لمدة ثماني سنوات ، والعمل على توفير التعليم الثانوي في مراحلة المختلفة وضمان جودة نوعية التعليم ومستواه وشمول التعليم للمبادئ والنظرة الشيوعية والاهتمام بالنمو الجسمي والجمالي وإعداد الشباب ليحتلوا مكانهم في المجتمع ، والقيام بالأعمال النافعة اجتماعياً ، وإختيار وظيفتهم المستقبلة على أساس سليم . كما تقع على عاتق وزارة التربية مسئولية تطوير النظام التعليمي السوفيتي والتوسع في إنشاء مدارس التعليم العام ومدارس ما قبل التعليم العام ، وكذلك المؤسسات التعليمية التي تقوم بالأنشطة التربوية خارج المنهج . كما تقوم الوزارة بتحديد محتويات المناهج التعليمية للمدارس الثانوية العامة والفنية والمهنية ، وتأليف وطبع الكتب الدراسية ، والعمل على تحسين وتطوير إعداد المعلمين والقيام بالبحوث التربوية. وتقوم وزارة التربية السوفيتية بهذه الوظائف من خلال وزارات التربية في الجمهوريات المختلفة .

أما إدارة التعليم على المستوى الإقليمي أي مستوى الجمهوريات فتوجد في كل جمهورية من الجمهوريات الخمس عشرة التي يتكون منها الاتحاد السوفيتي وزارة للتربية تابعة لمجلس وزراء الجمهورية وتابعة في نفس الوقت لوزارة التربية للإتحاد السوفيتي . وتتولى وزارة التربية في كل جمهورية كل الأنشطة التربوية في المنطقة . وتوجد في وزارات التربية مجالس استشارية يرأسها وزير التربية تتولى النظر في كثير من المسائل المتعلقة بالمدارس

كالتنظيمات والتدريس والكتب التعليمية والبرامج والوسائل المعنية وغيرها .

ويعتبر وزير التربية ورؤساء الإدارات التعليمية على المستوى المحلي مسؤلين مسؤلية مباشرة عن التعليم في كل أنحاء الجمهورية . وتقوم وزارة التربية في الجمهورية بتوفير الأبنية المدرسية والكتب والأدوات والمناهج الدراسية والمعلمين ، وتتولى التفتيش الدوري على المدارس . وتمارس وزارة التربية هذه الأنشطة من خلال الإدارات التعليمية في المناطق والمدن والأحياء المختلفة .

أما إدارة التعليم العام على المستوى المحلي فتوجد مراقبات للتعليم تابعة لوزارة التربية في الجمهورية وتابعة أيضاً للجان التنفيذية المحلية لمثلي الشعب العامل . ولهذه المراقبات التعليمية مجالسها التعليمية الخاصة بها .

ويرأس المراقبات التعليمية المحلية مراقب للتعليم يعينه وزير التربية في الجمهورية . ويتبع هذه المراقبات مباشرة معهد تدريب المعلمين ومركز تموين المدارس ومركز الرحلات والمؤسسات التعليمية الأخرى للأنشطة خارج المنهج . وتقوم هذه المراقبات بتنفيذ أوامر الهيئات السياسية العليا كمجلس السوفيت الأعلى للإتحاد السوفيتي ومجلس السوفيت الأعلى للجمهوريات ، وكذلك أوامر الهيئات التنفيذية العليا فيما يتعلق بالتعليم . وتتولى هذه المراقبات الإشراف على إدارات التعليم في المستويات الأدنى ، وتشمل المدن والأحياء . وهي التي تمثل أصغر وحدات إدارية في سلم الإدارة التعليمية في الإتحاد السوفيتي . وتقوم هذه الإدارات التعليمية في المدن والأحياء بالإشراف على رياض الأطفال وغيرها من المؤسسات التربوية للأطفال . وتتكون إدارة التعليم في المدينة من رئيس هيئة المفتشين وموظفين كتابيين . ويخضع عمل إدارات التعليم في المدينة لتوجيه مجلس ممثلي الشعب العامل ولجنته التنفيذية ، كما يخضع أيضاً للمراقبة التعليمية ، ويتولى المفتشون التفتيش الدوري على كل الأنشطة المدرسية ومتابعتها للتأكد من تنفيذ اللوائح والقوانين .

وهكذا نجد أن المبدأ الأساسي الذي كانت تستند إليه إدارة التعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا هو التبعية الثنائية لكل من السلطة السياسية والسلطة التنفيذية . فوزارة التربية للإتحاد السوفيتي تتبع مجلس الوزراء السوفيتي ،

وفي نفس الوقت تخضع لتوجيهات اللجنة المركزية للحزب الشيوعي . وبالمثل نجد أن وزارات التربية في الجمهوريات المختلفة التي يتكون منها الاتحاد السوفيتي تتبع مجلس وزراء الجمهورية ووزارة التربية السوفيتية كهيئات تنفيذية ، وفي نفس الوقت تخضع لتوجيهات رئاسة الحزب في الجمهورية . وكذلك نجد أن إدارات التعليم على المستوى المحلي تتبع وزارات التربية وتخضع في نفس الوقت لتوجيهات اللجان التنفيذية لممثلي مجالس الشعب العامل . وينبغي أن نشير إلى أن لكل مدرسة ميزانيتها التي تعتمدها مراقبات التعليم ، وتتضمن الميزانية مرتبات المعلمين وخدمات الموظفين والتجهيزات ، وصيانة المدرسة ونفقات المدرسة بما فيها شراء كتب جديدة وشراء الأجهزة والوسائل السمعية والبصرية والوجهات المدرسية وإصلاح المباني ، وللمدرسة رصيد ودخل من بيع محصولات حدائقها .

التغييرات الجديدة :

سبق أن أشرنا إلى أن إدارة التعليم على المستوى القومي المركزي في الإتحاد السوفيتي سابقا كانت تتولاها وزارة التعليم العالي والتعليم الثانوي والمتخصص . وقد ألغيت هذه الوزارة سنة ١٩٨٨ وحل محلها لجنة للتعليم القومي تتولى إدارة كل أنواع التعليم . ومهمتها تعميم التعليم الثانوي وزيادة ديمقراطية التعليم والتكامل بين التعليم والعلوم والصناعة . ومن الطبيعي حدوث تغييرات جديدة في جمهورية روسيا وغيرها من اتحاد دول الكومنولث المستقلة في إدارة التعليم وتنظيمه لتتمشى مع الإتجاهات السياسية الجديدة ، ولن تتضح الصورة إلا بعد مرور الوقت الكافي لإحداث هذه التغييرات وتكييفها للواقع الجديد .

إعداد المعلم :

مقدمة :

تطورت النظرة إلى المعلم تطورا كبيرا في جمهورية روسيا بعد ثورة أكتوبر. و في حين كان المثل الشعبي في روسيا القيصرية في القرن ١٧ يقلل من

أهمية المعلم فيقول « مثل المعلم مثل الطفل الذي يعلمه » فإن لينين أثر عنه قوله: إننا يجب أن نرفع من شأن المعلم لدينا إلى درجة لم يصل ولن يصل إليها في المجتمع البرجوازي . وقد أكد السوفييت أهمية المعلم وأهمية الدور الذي يلعبه في تحرير الفرد من الخوف والفقر . ويقول مالينسون : إن إعداد المعلمين في الاتحاد السوفيتي سابقا يستهدف تحقيق غرضين رئيسيين : أولهما التأكد من أنه يمكن الإعتماد عليهم من الناحية السياسية . وثانيهما التأكد من أنهم يوضحون من خلال تدريسهم بصورة مستمرة العلاقة بين التعليم العام والحياة الاقتصادية للبلاد . وقد عول البلاشفة بعد تسلمهم مقاليد الحكم في البلاد على أهمية التربية في إحداث التغيير السياسي والاقتصادي والاجتماعي المنشود . وبرزت أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم في هذا السبيل . ومن هنا تأكدت ضرورة العناية بإعداده وتدريبه على نطاق واسع . يؤكد ذلك البيانات الإحصائية التي تشير إلى الإرتفاع الهائل في عدد المعلمين في ظل البلاشفة السوفييت .

الوضع الحالي لإعداد المعلم :

يتم إعداد معلمي رياض الأطفال في كليات للمعلمين خاصة بإعداد معلمي ما قبل المدرسة الابتدائية . أما معلموا التعليم الابتدائي فيعدون في المدارس الثانوية البيداجوجية . أما معلمو الثانوي فيعدون في المعاهد البيداجوجية والجامعات . وسنفصل الكلام عن هذه المؤسسات .

المدارس الثانوية البيداجوجية :

هي في مستوى المدارس الثانوية . و تقوم بتدريب معلمي المدارس الابتدائية . وبها يتلقى الطالب تعليما ثانويا عاما وتدريبا تربويا خاصا . ويقبل بها الطلبة الذين أتموا المدرسة الثانوية ذات الثماني سنوات ، أي المدرسة الثانوية غير الكاملة . ويشترط فيهم إلى جانب ذلك أن يجتازوا إمتحانا للدخول بهذه المدارس . ومدة الدراسة بها أربع سنوات . ومعظم التلاميذ بها يحصلون على مكافآت دراسية وإقامة مجانية في مساكن الطلبة .

يمتحن الطالب في نهاية الدراسة في اللغة الروسية ولغته الوطنية وطرق

تدريس اللغة والرياضيات ، كما يمتحن في العلوم التربوية والاجتماعية . ومن ينجح في الإمتحان النهائي يحصل على دبلوم يؤهله للتدريس في الصفوف الثلاثة للمدرسة الابتدائية (الصف الأول والثاني والثالث) كما تعطيه الحق أيضا في الإلتحاق بمعهد للتعليم الجامعي والعالي بعد قضاء ثلاث سنوات في التدريس بالمدرسة الابتدائية . ويستثنى من هذا الشرط الأخير في الإلتحاق بالتعليم العالي والجامعي من يحصل على درجة الإمتياز في الإمتحان النهائي .

منهج الدراسة بمدارس المعلمين :

يشمل منهج الدراسة المواد الدراسية العامة إلى جانب التشريح وعلم النفس وصحة الطفل وعلم نفس الطفل التربوي والعلوم التربوية الأخرى وأدب الأطفال وطرق التدريس في المرحلة الابتدائية . ويركز الإهتمام على بعض الموضوعات مثل الرسم وعمل نماذج الصلصال والعمل في الورشة ، ودورس على الآلات الموسيقية كالبيانو والفيولين والأوكورديون . كما يمارس الطالب التدريب العملي على التدريس في المدارس .وتوجد أقسام بالمدارس البيداجوجية لمن أتم الدراسة الثانوية يقضون فيها عامين في دراسة مقررات دراسية خاصة إلى جانب التدريب العملي في المدارس . كما توجد في بعض المعاهد البيداجوجية أقسام لإعداد معلمي المدرسة الابتدائية من حملة المؤهلات العالية . أما بالنسبة لمعلمي الموسيقى والغناء والتربية الرياضية الذين يقومون بتعليم هذه المواد في المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية غير الكاملة ذات الثمانية صفوف (٧ ـ ١٥) فيعدون في معاهد تربوية نوعية خاصة . ويطبق في هذه المعاهد نفس شروط الإلتحاق والدراسة المطبقة في المعاهد التربوية لإعداد المعلمين للتعليم الثانوي .

و يدير المدرسة البيداجوجية مدير له مساعد أو إثنان ، ويساعده أيضا مجلس إدارة المدرسة الذي يضم في عضويته بعض المدرسين . ومهمة هذا المجلس إستشارية يقوم من خلالها بتقديم المشورة ومناقشة الموضوعات التي تهم المدرسة.

المعاهد البيداجوجية :

وهي معاهد تعادل المستوى العالي والجامعي . وتقوم بإعداد المعلمين في كل التخصصات مثل اللغة الروسية واللغات القومية الأخرى ، والطبيعة

والكيمياء وعلم الأحياء والجغرافيا ، واللغات الأجنبية ، والتربية الرياضية والموسيقى والغناء والرسم ، والرسم الميكانيكي والموضوعات الفنية العامة ، وأصول الإنتاج الزراعي . وفي معظم المعاهد البيداجوجية يتم إعداد المعلم لا في مادة تخصصية واحدة ، وإنما في مادتين متقاربتين كالرياضيات والطبيعة وعلم الأحياء والكيمياء وهكذا . ومدة الدراسة للتخصص في مادة واحدة هي أربع سنوات تزاد إلى خمس سنوات بالنسبة للتخصص في مادتين . ويقبل الطلاب بالمعاهد البيداجوجية بعد إجتياز إمتحان للقبول بها . ويشترط فيهم أن يكونوا قد أتموا التعليم الثانوي الكامل (المدرسة ذات العشر سنوات) . والمواد الرئيسية التي يمتحن فيها الطالب للتخرج من هذه المعاهد هي طريقة تدريس مادة تخصصه والعلوم التربوية . ويمنح الناجحون دبلوما يؤهلهم لتدريس مادة أو مادتين في المدارس الثانوية . ومعظم الطلاب بهذه الدور يقيمون إقامة مجانية ويحصلون على منح دراسية . ويشبه منهج المعاهد البيداجوجية المعاهد العالية والجامعية الأخرى من حيث إشتماله على قسمين رئيسيين في المواد السياسية والاجتماعية إلى جانب المواد التربوية . والمواد التربوية التي تدرس هي : مقدمة في العلوم التربوية ، وفسيولوجيا الطفل ، والصحة المدرسية ، وتاريخ التربية ، وعلم النفس العام ، وعلم النفس التربوي وطرق تدريس مادة التخصص . ويمارس الطلاب التدريب العملي في المدارس في فترة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠ أسبوعا .

وتقدم المعاهد التربوية تسهيلات كثيرة للطلاب يشاركون فيها بالأنشطة المختلفة مثل تنظيم جماعات الحوار والمناقشة ، وتنظيم اللقاءات مع الفنانين والكتاب ، ومشاهير رجال الزراعة والصناعة ، وكذلك مشاهير رجال التربية والمعلمين . ويشترك الطلاب في أوقات فراغهم في القيام بالأعمال ذات النفع الاجتماعي مثل الإشتراك في تنظيم مختلف أنواع الأنشطة الترويحية للأطفال ، والإشتراك في إلقاء المحاضرات وحملات المحافظة على البراري والغابات ، وفي زراعة الحدائق . كما يساهمون بطريقة تطوعية خلال العطلة الصيفية في مشروعات البناء الجديدة في سيبيريا والمناطق الشمالية والأراضي البكر . ويعتبر مثل هذا العمل الصيفي وهو ما يعرف أحيانا «الفصل الدراسي للعمل » ذا أهمية

كبيرة بالنسبة للنمو السياسي والعقائدي للطالب،وإعداده للتدريس في المدارس ، وفي تحقيق الروابط الوثيقة بين الدراسة والحياة،وفي البناء الحقيقي للمجتمع .

ولكثير من المعاهد أقسام تعرف بأقسام المهن الاجتماعية . وظيفتها إعداد الطلاب للقيام بمختلف الأنشطة الاجتماعية التي يواجهونها في مستقبل عملهم كمعلمين قبل تنظيم الأنشطة الاجتماعية والرياضية وإلقاء المحاضرات في الموضوعات السياسية والعملية والاجتماعية . وتقدم كثير من المعاهد البيداجوجية مقررات للدراسة العليا مدتها ثلاث سنوات يعد الطالب في نهايتها رسالة علمية للحصول على درجة الكانديدات في العلوم . وتقوم الدراسة على أساس الإنتظام في حضور الدراسة في الأقسام ، أو عن طريق المراسلة في المعاهد التربوية بالمراسلة . وتقوم أكاديمية العلوم التربوية للإتحاد السوفييت (سابقا) بإعداد المتخصصين في الميدان التربوي الذين يقومون بعمل البحوث التربوية والتدريس في المعاهد البيداجوجية كما يقوم بالتدريس في هذه المعاهد أيضا المدرسون ذوو الخبرة أو الكفاءة العالية . وتوجد أقسام للمراسلة في المدارس والمعاهد البيداجوجية . ومدة الدراسة بها تزيد عاما عن المدة العادية المقررة . ويقبل بها المعلمون غير المؤهلين تربويا لإعدادهم مهنيا عن طريق هذه المعاهد . ويحضر طلاب مقررات المراسلة دراسة صيفية بالمعاهد يعطون خلالها إجازة بمرتب إلى جانب إجازتهم الصيفية العادية ومدتها شهران . كما تدفع أجور السفر للطلاب المعلمين خارج المدينة ، والدراسة مجانية .

كما توجد في بعض المعاهد البيداجوجية أقسام مسائية تكون الدراسة بها مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع . وتوجد أيضا في بعض المعاهد البيداجوجية أقسام لإعداد معلمي المدرسة الابتدائية من حملة المؤهلات العالية . ولما كانت احتياجات البلاد من المعلمين تحدد قبلها بعشرة أعوام ، فإن هذا التحديد هو الذي يتحكم في نسبة المقبولين في هذه المعاهد . وتجدر الإشارة إلى أن هناك إتجاها إلى زيادة مدة تدريب المعلمين من أربع سنوات إلى خمس .

إدارة المعهد البيداجوجي :

يتولى إدارة المعهد البيداجوجي مدير يساعده مديرون مساعدون ، ولكل

قسم من أقسام المعهد عميد ، ولكل قسم رئيس وأساتذة ، وأساتذة مساعدون ومحاضرون . ويعتبر المجلس العلمي (الأكاديمي) أعلى سلطة إستشارية للمعهد. وهو يتكون من مدير المعهد رئيسا له والمديرين المساعدين والعمداء ورؤساء الأقسام ، وممثلين لأعضاء هيئة التدريس ، وممثلين للحزب واتحاد التجارة. ويتولى هذا المجلس إختيار العمداء ومناقشة الأعمال المتعلقة بالمعهد ، ويرشح للوظائف الخالية من بين المتقدمين لها . ويتم التصويت على قرارات المجلس بطريقة سرية . وتتكون مجالس الأقسام أو كليات المعهد بنفس الطريقة .

التدريب أثناء الخدمة :

توجد برامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة . ويقوم بهذا التدريب معاهد مركزية عليا للتدريب في كل الجمهوريات التي كان يتكون منها الاتحاد السوفيتي سابقا. وتقوم هذه المعاهد كل عام بتنظيم مقررات دراسية ودراسات للمعلمين . كما تعقد لقاءات واجتماعات للمدرسين على مستوى الحي أو المدينة أو المنطقة قبل بدء العام الدراسي لتبادل المعلومات والخبرات ومناقشة أهم المشكلات . كما تقوم وزارات التربية والتعليم في تلك الجمهوريات بنشر المجلات التربوية التي تزود المدرسين بالمعلومات التربوية الحديثة . كما تقوم دور النشر التربوية بنشر الكتب التربوية المفيدة للمعلمين . وكثير منها يؤلفه المدرسون أنفسهم من ذوي الخبرة والكفاءة العالية . كما توجد جريدة « المعلم » لكل المعلمين في الإتحاد السوفيتي سابقا على المستوى المركزي تقوم بنشر المعلومات المفيدة عن التعليم والمعلمين ، وتبادل الخبرات والأفكار .

مرتبات المعلمين :

على الرغم من تأكيد القادة الشيوعيين وفي مقدمتهم لينين لأهمية تحسين وضع المعلم المادي والاجتماعي ، فإن المعلمين في الاتحاد السوفيتي سابقا كفئة مهنية في وضع أقل من أقرانهم في المهن الأخرى . ومع أن رجال العلم في الأكاديميات والجامعات يحظون برواتب عالية ، فإن رواتب المعلمين تعتبر متواضعة نسبيا . فمرتب معلم المرحلة الابتدائية يتساوى مع أجر العامل الماهر .

ومع أن مرتب معلم المرحلة الثانوية يعتبر أحسن نسبيا إذ تعادل بدايته نفس بداية الطبيب المبتدئ ، فإن فرص ترقي المعلم في الخدمة تكون أقل نسبيا مما يترتب عليه في النهاية تخلف وضعه المادي .

وقد اتخذت عدة خطوات لتحسين أحوال المعلمين . فمنذ سنة ١٩٣٠م وحتى سنة ١٩٦٤ إرتفعت مرتبات المعلمين خمس مرات . وكان من توجيهات المؤتمر الرابع والعشرين للحزب الشيوعي السوفيتي أن تزاد مرتبات المدرسين بمتوسط يبلغ حوالي ٢٠٪ إبتداء من أول سبتمبر سنة ١٩٧٢ . وقد إرتفعت مرتبات المعلمين إرتفاعا كبيرا في السنوات الأخيرة نظراً لإرتفاع مستويات المعيشة ، وزيادة نسبة التضخم وتدهور سعر الروبل مقابل العملات الأجنبية .

ويتمتع المعلمون في المناطق الريفية بميزات خاصة ، إذ يقدم لهم السكن المجاني المجهز بالتدفئة والكهرباء . ويراعى في مشروع بناء أية مدرسة جديدة في المناطق الريفية أن يكون في المشروع توفير المسكن المناسب لمعلمي المدرسة .

كما يمنح المعلمون المبرزون ، تكريما لهم ، أرقى الأوسمة والميداليات في الدولة ونياشين البطولة لما قاموا به من أعمال مجيدة في الحقل التربوي . وهو تكريم عظيم للمعلمين ورفع لشأنهم ومكانتهم . كما توجد ميداليات بأسماء أشهر التربويين السوفييت من أمثال كروبسكايا ، و أوشنسكي ، و ماكارنكو ، وجوجيا شفيلي ، تمنح لمن يقوم بأعمال وإسهامات عظيمة في الحقل التربوي ودراسة التربية . ولهذه الأوسمة والنياشين بالطبع أهميتها في رفع مكانة المعلم من ناحية وحفزه على العمل والتجديد والابتكار من ناحية أخرى . وهي نوع من الممارسات التربوية الجديرة بالنظر والإعتبار للإستفادة منها في مصر والبلاد العربية . وكل المعلمين أعضاء في إتحاد المعلمين والعاملين في ميدان البحوث . ومن أهداف هذا الاتحاد تهيئة فرص التدريب المتقدم لأعضائه ، وتوفير وسائل الراحة والترفيه لهم ، وحماية حقوقهم ، وتحسين مستوى معيشتهم وحياتهم . ويتبع الإتحاد كثير من النوادي والمراكز الثقافية للمعلمين . كما توجد الجمعيات المحلية للمعلمين في المدن والأحياء المختلفة .

٣- التعليم في إنجلترا

مقدمة :

من الإشارات الأولى لإهتمام الملوك بالتعليم ما يذكر عادة عن الملك ألفريد الأكبر في النصف الثاني من القرن التاسع عشر . فإلى جانب إهتمامه بالعلم قام بإنشاء مدرسة ملكية في قصره لأبناء النبلاء . وأمر بأن يلتحق أبناء الأغنياء بهذه المدرسة حتى يبلغوا سن الخامسة عشرة . وتحت قيادة « سانت دانستان » أنشئت المدارس في الكنائس والأديرة لتعليم القساوسة . فقد رأى سانت دانستان أن الأديرة وحدها هي التي تستطيع أن تحقق الهدف من التعليم كما وضعه الملك ألفريد الأكبر . وفي القرن الحادي عشر عين وليم الفاتح النورماندي « لانفرانك » أسقف كاتدرائية كانتربيري وكلفه بالإشراف على التعليم في الأديرة ومدارس الكاتدرائية وأن يساعد في تدعيم المعاهد النورماندية وكذلك المثل العليا النورماندية . وكان الملك فريديك الثاني من أشهر الملوك في العصور الوسطى اهتماما بالتعليم والعلم . ففي بلاطه في صقلية اجتمعت ثقافات العصور الوسطى العربية واليونانية والنورماندية والإيطالية . وأصبحت صقلية مركزا هاما لترجمة المخطوطات وملتقى العلماء في الطب والفنون والآداب . وقد عمل في بلاد صقلية علماء عرب من أشهرهم الجغرافي العربي المعروف " الإدريسي " الذي ينتسب إلى الأمراء المغاربة .

وفي عصر النهضة شهدت إنجلترا نمو سلطة الملوك على التعليم . ففي سنة ١٣٩١ رفض ريتشارد الثاني ملك إنجلترا إلتماسا من مجلس العموم بحرمان أبناء عبيد الأرض والإقطاع من الإلتحاق بالمدارس . وبعد فترة من الزمن تقرر بالتشريعات وقرارات المحاكم أن يقوم الآباء بمحض اختيارهم بإلحاق أبنائهم بأي مدرسة في إنجلترا إذا كانوا يستطيعون ذلك . وفي القرن الخامس عشر قام كل من هنري السادس وهنري الثامن بإنشاء كثير من المدارس الأكاديمية الجديدة . وفي عصر النهضة ظهرت فكرة « التبرعات» الخيرية التي ينفق منها على إنشاء المدارس . وكان يقوم بالتبرع بهذه الأموال الأفراد أو المجموعات الغنية . وقد ساعد ذلك على وجود رقابة مدنية على المدارس بديلا لرقابة الكنيسة . وكانت

هذه التبرعات أساس « المدارس الخاصة » الإنجليزية التي لعبت دورا هاما فيما بعد في التعليم وبناء الإمبراطورية . فأنشئت أول مدرسة خاصة من هذا النوع في وينشستر سنة ١٣٧٢ والثانية سنة ١٤٤٠ في إيتون . وكانت هذه المدارس مستقلة عن الكنيسة مع أن طابعها كان يغلب عليه النزعة الدينية . وعين لها مجلس إدارة أو أوصياء يتولى إدارتها والإشراف عليها . وضم في عضويته ممثلين من التجار والتجمعات الحرفية (Butts : P . 175) .

وظلت السيطرة على التعليم في إنجلترا للكنيسة ورجال الدين . ومن أبرز التطورات في القرن السادس عشر وفي أوائل القرن السابع عشر صدور ما عرف باسم "قوانين الفقير" وأشهرها قانون سنة ١٦٠١ الذي تطلب من الأبرشيات أن تعنى بالفقراء بفرض الضرائب اللازمة لها في ذلك . وتطلب أيضا التلميذة الحرفية الإجبارية للتلاميذ من بنين وبنات ، وتعتبر قوانين الفقير من العوامل التي ساعدت على غرس بذور الرقابة المدنية على التعليم وإعانته من الأموال العامة في كل من إنجلترا و أمريكا .

وخلال القرن الثامن عشر كان التعليم الأولي في إنجلترا تقوم به المدارس الدينية والخاصة والخيرية التي كانت تجمع التبرعات وتفتح بها المدارس المجانية للفقراء الذين لا يستطيعون دفع نفقات تعليمهم . وقد استمرت هذه المدارس الخيرية خلال القرن التاسع عشر . وامتد نشاطها مع الثورة الصناعية نتيجة للظروف السيئة التي كانت تواجهها الطبقة العاملة في المصانع في إنجلترا ويلز . وكان من أهم أنواع المدارس في هذه الفترة مدارس الأحد التي كانت تعلم الأطفال على نطاق جماهيري عريض . ومدارس الأطفال التي كانت تقدم نوعا من الحضانة للأطفال بين الثالثة والخامسة والتي تعمل أمهاتهم في المصانع .

وقد صاحب هذا النشاط الكبير للمدارس الخيرية والدينية في النصف الأول من القرن التاسع عشر قيام الدولة بتقديم مساعدات لها من الأموال العامة . وكانت أول إعانة من هذا النوع تلك التي أقرها البرلمان سنة ١٨٣٣ . وأعقب ذلك إنشاء لجنة خاصة سنة ١٨٤٩ للإشراف على صرف الأموال المخصصة لإعانة المدارس . كما خصص مفتشون لزيارة المدارس التي تتلقى إعانات . وقد تحولت

هذه اللجنة فيما بعد سنة ١٨٥٦ إلى مديرية التعليم . وكان الأساس الذي استندت إليه الدولة في إعانتها للمدارس هو أن تصنيع البلاد قد حتم ضرورة تعليم العمال المهرة والملاحظين في المصانع حتى يكونوا قادرين على القراءة والكتابة .وعلى كل حال فقد كان من آثار الثورة الصناعية في إنجلترا ما يأتي :

أولا : إنشاء مدارس الأحد لتعليم الأطفال الذين يعملون في المصانع طيلة الأسبوع ، وقد بدأت حركة مدارس الأحد سنة ١٧٨٠ ، وكان رائدها روبرت رايكز وهو صحفي أراد تنبيه الرأي العام إلى ضرورة تعليم هؤلاء الأطفال.

ثانيا : إنشاء مدارس الأطفال لتعليم الأطفال الذين تعمل أمهاتهم في المصانع ، وقد بدأ إنشاء مدارس الأطفال ، روبرت أوين الإسكتلندي الإشتراكي وأحد مشاهير رجال الصناعة والخير في تلك الفترة .

ثالثا : إنشاء المدارس الفنية سنة ١٩٠٥ ولم تكن ذات طابع مهني معين صناعي أو تجاري . وإنما كانت تهتم بالعلوم والتكنولوجيا التي تستند إليها الصناعات الكبرى .

وظهرت في منتصف القرن التاسع عشر حركة ليبرالية تجسمت في إنشاء ما عرف بإسم الرابطة القومية للمدارس العامة سنة ١٨٥٠ . ونادت بضرورة قيام الحكومة بتقديم تعليم إلزامي مجاني تموله الحكومة من الضرائب . وقد لقيت هذه الحركة بالطبع معارضة من جانب المحافظين ورجال الدين . وكان من أهم التطورات في نهاية القرن التاسع عشر صدور قانون فوستر سنة ١٨٧٠ الخاص بالتعليم الابتدائي . وكان صدوره عندما كان الحزب الليبرالي هو الحزب الحاكم بزعامة جلادستون .

وشهد القرن العشرون منذ بدايته حركة تعليمية قوية تمثلت في التقارير والمناقشات والقوانين التي صدرت في هذه الفترة . وفي خلال نصف قرن إنتهت هذه الحركة بإنشاء نظام قومي للتعليم العام ، وأهم القوانين التي شكت التعليم في تطوره في إنجلترا خلال تلك الفترة هي قانون بلفور سنة ١٩٠٢ وقانون فيشر سنة ١٩١٨ ، وقانون بتلر سنة ١٩٤٤ . أما قانون بلفور سنة ١٩٠٢ فهو قانون هام لأنه حدد الطابع الرئيسي للرقابة العامة على التعليم . فقد نقل اختصاصات

التعليم العام إلى السلطات المحلية التي كانت قد أنشئت حديثا بما خولته من سلطة فرض ضريبة للتعليم . أما قانون فيشر سنة ١٩١٨ فهو نتيجة للحركة الإصلاحية بعد الحرب العالمية الأولى . وقد جعل هذا القانون التعليم إجباريا حتى سن ١٤ . وألغى كل الرسوم من المدارس الأولية العامة . وطالب السلطات التعليمية بتقديم الخدمات الصحية والترفيهية . وأما قانون بتلر سنة ١٩٤٤ فهو يمثل خلاصة إصلاحات التعليم في بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وينسب هذا القانون إلى صاحب الفضل فيه « بتلر » الذي كان رئيسا للمصلحة القومية للتعليم التي تحولت فيما بعد إلى وزارة للتربية . وقد أعطى هذا القانون الطابع النهائي لنظام التعليم في إنجلترا في وضعه المعاصر . وكان صدوره خطوة كبيرة لإيجاد نظام قومي للتعليم . ومنذ صدور هذا القانون حدثت تغييرات هامة في البنية التعليمية . وكانت أهم التغييرات في الفترة من ١٩٤٤ إلى ١٩٧٦ يتعلق بإنشاء نظام المدارس الشاملة وتدعيم نظام المدارس البوليتكنيكية . ومنذ ١٩٧٦ بدأ هجوم على المدارس إمتد إلى الثمانينات عندما اشتدت البطالة في بريطانيا واتهمت المدارس بأنها تخرج عاطلين ولا تخرج أفرادا مناسبين لسوق العمل . كما هوجمت المناهج وطرق التدريس في المدارس . وهكذا وضعت المدارس في قفص الاتهام على أنها سبب البطالة ، وأنه بعد أحد عشر عاما من التعليم الإلزامي تخرج أفرادا غير مناسبين لسوق العمل . وهي بهذا تضيع وقتهم سدى . وقد اشتد الهجوم على المدارس والمعلمين من جانب الآباء والسياسيين وعلى رأسهم وزير التربية نفسه آنذاك «كيث جوزيف » الذي ظل فترة طويلة وزيرا للتعليم . وقد أدى هذا الهجوم على المعلمين إلى تقويض سلطتهم ودورهم في إدارة ا لتعليم . وكانت الضربة القاضية أن قام وزير التعليم كيث جوزيف بإلغاء مجالس المدارس ، وبهذا إنتهى دور المعلمين في إدارة المناهج والإمتحانات على المستوى القومي .

وشهدت الفترة من ١٩٨٦ إلى ١٩٨٧ أي قبل صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ نزاعات طويلة وإضرابات للمعلمين مطالبين بزيادة أجورهم . وقد عمل ذلك من ناحية أخرى على إنتقاد المعلمين وإنتقاص مكانتهم في نظر

الآباء والسياسيين وأجهزة الإعلام . والواقع أن الإضرابات لم تكن لزيادة الأجور فقط ، وإنما أيضا للتعبير عن احتجاجهم على تدهور مكانة مهنة المعلمين ودورها في رسم السياسة التعليمية لا سيما بالنسبة للمناهج والإمتحانات .

قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ :

كان هبوط الثقة في المعلمين ، وعجز السلطات التعليمية عن تقديم خدمات تعليمية مناسبة لاحتياجات المجتمع وضعف مستوى الطلاب وازدياد العنف في المدارس ، وشكوى رجال السياسة والصناعة وسوق العمل كلها عوامل مبررة ومفسرة لصدور قانون الإصلاح التعليمي الجديد ١٩٨٨ . ويعتبر صدور هذا القانون سابقة لم يسبق لها مثيل في تاريخ التعليم البريطاني ، فقد خول وزير التعليم سلطات هائلة واسعة على المؤسسات التعليمية ومعاهد التعليم العالي على السواء . ولم يسبق لوزير للتعليم أن خول من قبل مثل هذه السلطات. وقد عبر « إدوارد هيث » رئيس وزارة المحافظين السابق عن نقده للقانون أثناء مناقشته في البرلمان قبل صدوره بقوله : « إن وزير التعليم في ظل هذا القانون قد خول سلطات كبيرة لم تخول لأي وزير في الحكومة بما في ذلك وزير المالية ، ووزير الدفاع ، ووزير الخدمات الاجتماعية الذين يتمتعون عادة بسلطات واسعة» ومن المعروف أن هذا القانون يطبق على مدارس إنجلترا وويلز ، أما إسكتلندا فلها تشريع خاص بها ، وإن كانت تخضع لنفس السلطة المركزية لوزارة التعليم والعلوم. والهدف من قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ والتشريعات الحديثة التالية له هو رفع مستويات تحصيل التلاميذ من خلال الإدارة الذاتية المطورة للمدارس ، ومن خلال المنهج القومي الموحد الذي بدأ تطبيقه بالفعل سنة ١٩٨٩ ويستكمل تطبيقه في كل المدارس ١٩٩٢ .

الإتجاهات العامة الجديدة :

استحدث قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ عدة إتجاهات عامة جديدة من أهمها :

١- زيادة نزعة المركزية في إدارة التعليم : منذ صدور قانون تبلر ١٩٤٤ وما

تبعه من تشريعات تنظيم التعليم في إطاره . وحتى صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ كان هناك توازن في السلطة والرقابة على التعليم بين السلطة المركزية ممثلة في وزير التعليم وبين السلطات التعليمية المحلية . وكان لكلتا السلطتين دور هام في التعليم . وكان للسلطات المحلية اليد الطولى في إدارته . وكان للمعلمين مسئولية كبيرة في المناهج من حيث اختيارها وتحديدها ومن حيث تقويم التلاميذ حتى سن ١٥ . كما كانت الجامعات تسيطر على مناهجها الخاصة بها والمقررات الدراسية التي تدرسها كما كانت تسيطر على أمورها ومقدراتها . وكان صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ ضربة قاضية لهذا التوازن . وخول وزير التعليم سلطات واسعة على التعليم العام والعالي على السواء . وهكذا عمل القانون الجديد على زيادة النزعة إلى المركزية في إدارة التعليم .

٢- قومية المناهج والإمتحانات : قبل قانون ١٩٨٨ كانت المناهج كما أشرنا مسئولية المعلمين بصفة رئيسية سواء بالنسبة للمرحلة الابتدائية أو الثانوية . ففي المرحلة الابتدائية كان المعلمون بالتشاور مع أنفسهم في كل مدرسة يقررون المواد الدراسية التي تدرس ، وبأي الوسائل ، وأي البرامج التعليمية يتبع ، وكيف يتم تقويم أعمال التلاميذ والعمل المدرسي . وفي المدرسة الثانوية كان المعلمون الأوائل بالتشاور مع زملائهم فيما بينهم يحددون مدى المقررات التي تدرس ، والزمن والأهمية التي يجب أن تولى هذه المواد . وبين عام ١٩٤٤ وعام ١٩٨٨ وضعت قيود على سلطات المعلمين منها إنشاء مجالس الإمتحانات العامة Public Examination Boards. فقد عمل إنشاء هذه المجالس على وجود مناهج قومية عامة في المدارس الثانوية بعد سن ١٤.كما عمل إنشاء إمتحان شهادة الثانوية العامة (GCSE) للتلاميذ في سن السادسة عشرة على توحيد المناهج أيضا للوفاء بمطالب هذا الإمتحان . أما ما قبل سنة ١٤ أي المرحلة الابتدائية فقد ظلت المناهج والإمتحانات في يد المدارس والسلطات التعليمية المحلية .

وفي ظل القانون الجديد ١٩٨٨ أصبحت المناهج على إختلاف مستوياتها

تخضع لسلطات وزير التعليم ووفق تشريعات يصدرها على المستوى القومي. فقد نص القانون على أن وزير التعليم يمكنه أن يصدر أوامر تتعلق بالمواد الدراسية والمقررات من حيث الأهداف المنشودة وبرنامج الدراسة وإجراءات تقويم أعمال التلاميذ . والعمل المدرسي حسب مايراه ضروريا . وهكذا أصبحت المناهج والإمتحانات تحت الإدارة المركزية . وقد يكون لهذه المركزية فائدتها في توحيد المناهج القومية وتجانس الثقافة العامة للمجتمع .

وينبغي أن نشير إلى أنه في سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمي تقرر إدخال المنهج القومي National Curriculumفي المواد المحورية أو الرئيسية Core Subjects وهي الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية في كل المدارس في إنجلترا وويلز لكل الأطفال في السنة الأولى الابتدائية (Educational Review 1992.p.273) وكان سيكتمل تطبيقه في كل المدارس عام ١٩٩٢ . وفي دراسة ميدانية استطلع فيها رأي المعلمين في المدارس الابتدائية في المنهج القومي وجد أن معظم المعلمين الذين أجريت عليها الدراسة يعتقدون أن المنهج القومي مفيد وليس تهديدا لحريتهم المهنية. وفي تبرير السياسة الجديدة للمناهج الدراسية قيل إن ما يعلم في المدارس له من الأهمية ما يحتم عدم تركه للمعلمين وحدهم .

٣ ـ تحرير نظام القبول للتعليم الثانوي : قبل قانون ١٩٨٨ كان هناك نظام للقبول بالتعليم الثانوي يسمى نظام القبول المخطط Planned Admission Level (PAL) وبموجب هذا النظام كان قبول التلاميذ بالتعليم الثانوي يتم بناء على الخطة التي تضعها السلطات التعليمية المحلية حسب توسعاتها الفعلية . ولم يكن هناك إلتزام بمراعاة رغبات الآباء في إلحاق أبنائهم بالمدرسة التي يرغبونها أو القريبة من مسكنهم . وقد طالب القانون الجديد السلطات المحلية بأن تلغي نظام القبول المخطط وتحل محله نظام القبول المفتوح للتلاميذ ما بين سن الخامسة والسادسة عشرة . وبموجب ذلك تقوم السلطات التعليمية المحلية بتحديد قواعد القبول في مدارسها مع وضع المعايير المناسبة في حالة زيادة أعداد التلاميذ . ويجب أن يكون هناك توازن بين

رغبات الآباء واحتياجات السلطات التعليمية المحلية بحيث يكون هناك عدد معقول من التلاميذ في كل مدرسة من مدارسها الثانوية . كما ينبغي على السلطات التعليمية المحلية أن تخطط لإغلاق المدارس في ضوء احتياجاتها أيضا . وهذا يعني أن اختيار ورغبات الآباء في إلحاق أبنائهم بالمدارس قد نص عليها القانون وزاد من مراعاتها والإهتمام بها من جانب السلطات التعليمية المحلية .

٤- إلغاء التمييز العنصري : من التغييرات التي شهدها الإصلاح التعليمي في إنجلترا إلغاء التمييز ضد الأقليات العنصرية أو العرقية . وقد أعطى القانون الجديد هذه الأقليات دورا في عملية إتخاذ القرار بالنسبة لتعليم أطفالهم . كما عمل على تشجيع تعيين المعلمين من هذه المجموعات العرقية وتعيين الإداريين التعليميين أيضا .

٥- إستحداث أجهزة جديدة للتمويل : إستحدث قانون الإصلاح التعليمي الجديد مجلسين جديدين لتمويل الجامعات والتعليم العالي . أحدهما يعرف بمجلس تمويل الجامعة (UFC) University Funding Council الذي حل محله لجنة المنح الجامعية (UGC). والآخر يعرف بمجلس تمويل المعاهد البوليتكنيكية والكليات (PCFC) Polytechnics and Colleges Funding Council

ويتكون مجلس تمويل الجامعة من ١٥ عضوا يعينهم وزير التعليم منهم تسعة أعضاء يختارون من التعليم العالي .كما يضم مجلس تمويل المعاهد والكليات ممثلين عنها . ويقوم هذا المجلس بتمويل هذه الكليات والمعاهد بعد أن كانت السلطات التعليمية المحلية هي التي تقوم بتمويلها . ولهذين المجلسين دور هام في تحديد المنح الدراسية التي تقدم للجامعات والمعاهد العليا والكليات كما سبق أن أشرنا .

وبالنسبة للتعليم العام فقد أعطى القانون المدارس إستقلالا كبيرا في التمويل والإدارة . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية والتي كانت مسئولة عن تمويل المدارس وتعيين المعلمين ، بأن تفوض مسئولياتها في التمويل والإدارة إلى مجالس إدارة المدارس والمدرسين الأوائل بها . كما أن

القانون خول المدارس إجراءات معينة تستطيع بها أن تترك السلطات التعليمية المحلية ، وتكون تحت التمويل المباشر للحكومة المركزية . ويوجد حاليا (١٩٩٢) مشروع قانون معروض على البرلمان البريطاني بموجبه يلغى هذان المجلسات للتمويل . ويحل محلهما مجلس واحد يعرف باسم مجلس تمويل التعليم العالي (HEFC) .

إدارة التعليم في إنجلترا :

تتكون بريطانيا من ثلاثة أجزاء رئيسية : إنجلترا، وويلز ، واسكتلندة . وتتمتع أسكتلندة بإستقلالها في إدارة التعليم بها . أما في إنجلترا وويلز فتعتبر وزارة التربية والعلوم هي الهيئية المركزية المسئولة عن إدارة التعليم فيهما . وقد أنشئت هذه الوزارة بموجب قانون بتلر سنة ١٩٤٤ بعد أن كانت تسمى مصلحة التعليم . ويرأس الوزارة وزير عضو في مجلس الوزراء . ويحدد قانون بتلر مسئولية وزير التربية بأنها العمل على ترقية تعليم شعب إنجلترا وويلز ، والتنمية المطردة للمعاهد التي تنشأ لهذا الغرض ، وكذلك التأكد من قيام السلطات التعليمية المحلية بدورها بفعالية في تنفيذ السياسة القومية وتقديم الخدمات التعليمية في كل منطقة . ولتحقيق ذلك زوده القانون بسلطات يقول عنها « دنت » أنها تعتبر دكتاتورية كما تبدو على الورق . ذلك أن السلطات التعليمية تخضع لرقابته وإشرافه . ويمكنه أن يرغمها إذا دعت الضرورة إلى اتباع سياسة تعليمية معينة مثلما حدث في السنوات الأخيرة في ظل حكومة العمال بزعامة "ويلسن" من الضغط على السلطات التعليمية للتوسع في إنشاء المدارس الشاملة وهي المدارس التي يتحمس لها حزب العمال . وقد زادت هذه السلطات في ظل القانون الجديد الذي يعرف بقانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ . وقد سبق أن أشرنا إلى ازدياد النزعة إلى المركزية في إدارة التعليم في إنجلترا في ظل هذا القانون .

ووزير التربية شأنه شأن مثيله في الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته ، وعن كل ما يحدث فيها . ويساعد الوزير في رسم السياسة التعليمية مجلس التعليم الإستشاري المركزي لإنجلترا وويلز إلى جانب

المجالس الإستشارية المركزية الأخرى الخاصة بالإمتحانات وإعداد المعلمين والتجارة والصناعة . ويمكن للوزير أيضا أن يشكل لجانا لدراسة بعض الموضوعات الخاصة . ويساعد الوزير في إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين المدنيين الدائمين ، ويعتبر مسئولا مسئولية مباشرة أمام الوزير . ويلي وكيل الوزارة نائب له ، يليه في الرتبة وكلاء وزارة عاديون كل منهم مسئول عن جهاز من أجهزة الوزارة . وكل جهاز ينقسم إلى إدارات يديرها سكرتيرون مساعدون . وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يديرها رؤساء .ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشي صاحبة الجلالة . وهم يعتبرون في خدمة الملكة وليس الوزير . ويعينون من قبل التاج بإعلان عام ، ولذلك يتمتعون بنوع من الحرية والإستقلال . وهؤلاء المفتشون ينقسم عملهم بين ميادين رئيسية ثلاثة : الميدان الأول : التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية . والميدان الثاني : تمثيل الوزارة في الشئون الإدارية على مستوى المناطق المحلية . والميدان الثالث : تقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظريا وعمليا . وعليهم مسئولية المطبوعات التي تصدرها الوزارة . وكان هناك عام (١٩٩٢) مشروع قانون ينظم التفتيش على المدارس ويحدد واجبات المفتشين يعرف بمشروع قانون التربية (المدارس) . وبموجب هذا القانون تتكون هيئة تفتيش على المدارس في إنجلترا . وتشكل هذه اللجنة من مفتشين يسمون مفتشي صاحبة الجلالة (HMIS) على رأسهم مفتش عام يسمى المفتش الأول Chief Inspecfor لصاحبة الجلالة (HMCI).

المفتش الأول أو العام : يعين المفتش الأول في وظيفته لمدة لاتزيد عن خمسة أعوام ويجوز تجديد تعيينه لمدة أخرى . وينص مشروع القانون الجديد على إعفائه من منصبه إذا ثبت عدم قدرته أو سوء سلوكه . وأهم واجباته الرئيسية إحاطة وزير التربية علما بأحوال المدارس بصفة مستمرة على المستوى القومي في إنجلترا. ويتضمن ذلك إطلاع الوزير على نوعية ومستوى التعليم في مدارس إنجلترا التي يقوم بزيارتها وكذلك الإنجازات التعليمية التي حققتها هذه المدارس، ومدى كفاءة المدارس في إنفاق الأموال التي خصصت لها . وإلى جانب ذلك فإنه

يقدم المشورة لوزير التربية في الأمور التي تطلب منه . كما يقوم ، عندما يطلب منه ، بالتفتيش على مدرسة معينة أو فصل دراسي معين وتقديم تقرير عنه . ويقدم المفتش العام أو الأول تقريرا سنويا لوزير التربية الذي يقوم بدوره بتقديم صورة منه لمجلسي البرلمان البريطاني: مجلس العموم ومجلس اللوردات . ويمكنه أن يقدم تقارير أخرى لوزير التربية تتعلق بأمور تقع في دائرة إختصاصه يرى أنه من المناسب تقديمها . ويمكنه أن يطبع وينشر أي تقرير يعده ويرى أن من المناسب نشره. وإلى جانب هذه الأعمال يقوم المفتش العام بالواجبات التالية :

- عمل سجل تدون فيه أسماء كل المفتشين التابعين له .
- توجيه المفتشين المسجلين وغيرهم من الأشخاص في الأمور التي تتعلق بالممارسة الجيدة للتفتيش على المدارس وكتابة التقارير .
- مراجعة نظام التفتيش للوقوف على مستواه ومستوى تقارير المفتشين .
- تطوير كفاءة المفتشين في مهارات التفتيش وكتابة التقارير .
- تدريب المعلمين في المدارس التي يحددها له وزير التربية .

مفتشو المدارس : يقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون معينون بمعرفة السلطات المحلية واعتماد المفتش العام . ولا يجوز لأي فرد أن يقوم بتفتيش المدارس ما لم يكن مسجلا في السجل الذي يحتفظ به المفتش العام . ويتمتع هؤلاء المفتشون في ظل مشروع القانون الجديد بحق زيارة المدارس والتفتيش عليها وأخذ صور من أية سجلات بالمدرسة أو أية وثائق أخرى تخدم أغراض التفتيش . وينص مشروع القانون على أن إعتراض سبيل المفتش أو الحيلولة بينه وبين أداء واجبه يعتبر مخالفة قانونية يعاقب عليها بالغرامة . ولا يجوز للمفتش أن يقوم بواجباته في التفتيش على المدارس إلا بعد أن يكون قد إجتاز برنامجا للتدريب يقوم بتنظيمه المفتش العام أو هيئة أخرى يوافق عليها المفتش العام .

وتتم جولات التفتيش على فترات تحدد بعد إعتماد القانون وصدوره . وبعد زيارته للمدارس يقوم المفتش قبل إنتهاء فترة التفتيش بكتابة تقرير عن زيارته وعمل مخلص لهذا التقرير . وعلى المفتش ألا يتأخر في إرسال التقرير مع

ملخصه إلى السلطات التي تخضع لها المدرسة وإرسال نسخة من مخلص التقرير إلى آباء تلاميذ المدرسة . كما أنه يحق لأي شخص أن يحصل على نسخة من تقرير المفتش بناء على طلبه من السلطات المعينة .

دور السلطات المحلية :

قبل صدور قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ كانت تقع على السلطات التعليمية المحلية مسئولية تقديم أنواع التعليم المختلفة الابتدائي والثانوي والفني والتعليم الممتد . وفي نفس الوقت تعتبر هذه السلطات مسئولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس في منطقتها . ولكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمية وهي منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية . ولكن بصدور هذا القانون تضاءلت اختصاصات السلطات التعليمية المحلية في التعليم ، وأصبح دورها ثانويا بعد أن كان رئيسيا . فكما أشرنا أعطى القانون سلطات واسعة لوزير التعليم على التعليم العام . وأعطى من ناحية أخرى المدارس إستقلالا كبيرا في الإدارة والتمويل . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية بأن تفوض مسئولياتها في الإدارة والتمويل إلى مجالس إدارة المدارس كما سبق أن أشرنا .

إدارة المدارس :أعطى قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ مسئولية أكبر للمدارس في إدارتها الذاتية ، أي إدارة نفسها بنفسها في إطار المنهج القومي الموحد ، والمعايير الموحدة للتقويم . ولكل مدرسة ثانوية مجلس إدارة Body of Governors بعضه معين من قبل السلطات التعليمية المحلية ، وبعضه منتخب بمعرفة الآباء وبعضها يعين بمعرفة المجلس نفسه . ولهذا المجلس السلطة في التصرف في ميزانية المدرسة التي تخصصها السلطات التعليمية المحلية في صورة مبلغ محدد شامل وفق نظام معتمد مباشرة من الوزارة المركزية للتعليم دون اللجوء للسلطات ا لتعليمية المحلية . ويتولى مجلس إدارة المدرسة الإدارة اليومية للمدارس . كما يتولى مهمة تعيين المعلمين أو إنهاء خدمتهم .

تنظيم التعليم العام :

يعتبر التعليم الإنجليزي إنعكاسا واضحا للنظام الاجتماعي الذي كان يقوم في أساسه على مبدأين هامين هما : نبل الميلاد والقدرة أو الكفاءة . ومازال هذان

المبدآن يعيشان حتى الآن في المجتمع الإنجليزي ، وإن كان مبدأ «القدرة» تتزايد أهميته كمفتاح لمراكز القوة . وما زال نظام التعليم الإنجليزي طبقيا في أساسه رغم التطويرات الكبيرة التي أدخلت عليه في السنوات الأخيرة . فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الأرستقراطية والطبقة الغنية التي تستطيع دفع مصاريف عالية . وهناك التعليم الجيد الذي يوصل للجامعة وهو للقادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية . وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا في الإلتحاق بالتعليم الجيد الموصل للجامعة .

وينظم التعليم العام في إنجلترا حاليا كما سبق أن أشرنا وفق قانون الإصلاح التعليمي الصادر عام ١٩٨٨ . ومدة التعليم العام في إنجلترا ثلاث عشرة سنة من سن الخامسة حتى الثامنة عشرة . والإحدى عشرة سنة الأولى منها مرحلة إلزامية إجبارية . وينظم السلم التعليمي العام على أساس مرحلتين :

١ ـ مرحلة المدرسة الابتدائية وتتكون بدورها من مرحلتين :

أ ـ مرحلة مدرسة الأطفال Infant School : ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى سن السابعة . ونظرا لأن فترة الإلزام في إنجلترا تمتد ما بين سن الخامسة حتى السادسة عشرة ، فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية . وقد يكون هذا النوع من المدارس في أبنية مستقلة خاصة به ، أو في أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية . والتعليم في هذه المرحلة مختلط أو مشترك بين البنين والبنات. ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط . وتشبه السنة الأولى في رياض الأطفال نظيرتها في دور الحضانة ، وهو نوع من المدارس موجود في إنجلترا ، ويكون ثنائية وازدواجا مع رياض الأطفال ، إلا أن الإلتحاق به يبدأ مبكرا عن رياض الأطفال . والتعليم به إختياري وليس إجباريا أو إلزاميا . والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هي مساعدة الطفل تدريجيا على الدخول إلى مرحلة التعليم الرسمي المنظم واستثارته لاكتشاف بيئته المحيطة به . ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب في هذه المرحلة . وذلك في اللحظة المناسبة عندما يظهر إستعداده وقدرته . ولذلك تعتبر عملية تحديد الوقت المناسب في تعلم هذه المهارات من أصعب

المسائل التربوية في هذه المرحلة .

ب ـ مرحلة المدرسة الدنيا Junior School ومدتها أربع سنوات من سن السابعة حتى الحادية عشرة ، وبعدها ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه في سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمي تقرر إدخال المنهج القومي في المواد المحورية أو الرئيسية وهي الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية في كل المدارس في إنجلترا وويلز لكل الأطفال في السنة الأولى الابتدائية . وتتركز الدراسة حول نشاط التلميذ وإيجابيته ، ولا تعتمد على الحفظ والتقليد . أما بالنسبة لمنهج التربية الدينية فهو منهج إجباري غير طائفي في طابعه . ويعتمد على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة . وتعد هذا المنهج لجنة رسمية تتضمن ممثلين من وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ، ونقابات المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة .

المرحلة الثانوية :

تعتبر انجلترا من الدول التي اهتمت بالتعليم الثانوي المتقدم منذ فترة طويلة . ففي ١٩٥٩ نشر تقرير كروثر Crowther Report وهو يتناول وضع سياسة واستراتيجية لتعلم الطلاب بين سن ١٦ ـ ١٩ . ومع ذلك فإن إنجلترا تعتبر أقل من غيرها من الدول الغربية والمتقدمة في نسبة الطلاب المتفرغين الذين يواصلون تعليمهم الثانوي بعد سن الإلزام أي من سن ١٦ ـ ١٨ . ففي سنة ١٩٨٨ كانت نسبة هؤلاء التلاميذ في إنجلترا ٣٥٪ من مجموع طلاب الثانوي . في حين كانت النسبة ٦٦٪ في فرنسا عام ١٩٨٦ ، و٧٩٪ في أمريكا عام ١٩٨٦ ، و٧٧٪ في اليابان عام ١٩٨٨ . (JEP . 1991 . p . 328)ويستطيع الطلاب في إنجلترا أن يتركوا المدرسة الثانوية متى بلغوا نهاية سن الإلزام وهو السادسة عشرة . ويمكنهم مواصلة الدراسة بعد ذلك حتى سن الثامنة عشرة . وكثير من الطلاب يواصلون الدراسة لمدة عامين آخرين في التعليم الثانوي لدراسة المرحلة المعروفة بإسم الصف السادس Sixth Form . ومعظم التلاميذ يتعلمون في مدارس شاملة Comprehensive عامة مجانية . وجزء قليل منهم يتعلم في المدارس الخاصة

بمصروفات . وتقدم للتلاميذ مجانا الكتب الدراسية ليدسوا فيها طول العام ثم يعيدوها للمدرسة بعد أن تنتهي دراستهم . كما تقدم لهم الكراسات والقرطاسية. وتوفر المواصلات المجانية لمن يسكن أبعد من ثلاثة أميال عن المدرسة .

وتشير بعض تقارير إستطلاع رأي الآباء إلى وجود صعوبات يواجهها التلميذ عند انتقاله من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية تتعلق بطبيعة المواد الدراسية ومطالبة التلميذ بإتخاذ قرار بشأن هذه المواد الدراسية ، ووجود ظاهرة التسلط والعنف . وهي ظاهرة سنفصل الكلام عنها فيما بعد .

نظام الدراسة الثانوية : تقسم السنة الدراسية في التعليم الثانوي إلى ثلاث فصول تتخلف في مدتها . لكن المعدل هو ١٤ أسبوعا للفصل الدراسي الواحد بما في ذلك الإجازات والعطلات . ويتطلب من المعلمين أن يتواجدوا في داخل المدرسة لمدة ١٢٦٥ ساعة في السنة . وقد أثبتت الدراسات التي أجراها أحد إتحادات نظار المدارس أن ثلث وقت المعلم يقضيه في التدريس أما بقية الثلثين فيقضيها في الأعمال الإدارية ورعاية التلاميذ .

مناهج الدراسة : تحدد مناهج الدراسة حاليا (١٩٩٢) بمعرفة وزارة التعليم. وقد حدد قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ المواد التي يجب تدريسها في التعليم الثانوي . وهذه المواد تقع في تصنيفين كبيرين : المواد المحورية Core Subjects والمواد الأساسية Foundation Subjects . وتتكون المواد المحورية من الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية . أما المواد الأساسية فهي التاريخ والجغرافيا والأشغال والتصاميم والتكنولوجيا والموسيقى والفنون والتربية البدنية واللغات الحديثة . وتدريس الدين المسيحي إجباري إلا أنه لا يقوم على أساس طائفي . ويقوم بتحديد محتوى هذه المقررات وفق قانون ١٩٨٨ لجنة معينة من وزارة التعليم . كما يقوم بالإشراف العام على تطبيق المناهج الجديدة في المدارس مجلس المنهج القومي National Curriculum Council (NCC) . وتوجد أنشطة كثيرة خارج المنهج المدرسي من أهمها الأنشطة الموسيقية سواء في فرق الكورال أو العزف على الآلات . وهي من أهم الأنشطة التي تقدمها المدرسة الثانوية في حفلات الموسيقى العامة والسهرات الموسيقية وذلك إسهاما منها في خدمة

المجتمع وإيجاد الروابط الوثيقة معه . وتوجد أيضا الفرق الرياضية المختلفة للبنين والبنات . وتعقد المباريات بين المدارس مما يضفي على الجو المدرسي روحا جميلة .

الامتحانات والتقويم : تقسم مراحل التعليم العام في إنجلترا إلى مراحل فرعية من أجل أغراض التقويم والإمتحانات . فالتعليم الابتدائي ينقسم إلى مرحلتين : مرحلة من سن ٥ـ ٧ ومرحلة أخرى من سن ٨ ـ ١١ . وفي التعليم الثانوي سن ١١ ـ ١٤ مرحلة ، وسن ١٤ ـ ١٦ مرحلة أخرى . ويتم تقويم التلميذ في نهاية كل مرحلة من هذه المراحل بمعرفة المعلم ، وباستخدام أدوات تقويم تعدها السلطات التعليمية المركزية . ويتولى الإشراف العام على نظام الامتحانات والتقويم في إنجلترا مجلس يسمى مجلس إمتحانات وتقويم التعليم الثانوي (Secondary Examination and Assessment Council (SEAC . ويتقدم التلميذ حاليا (١٩٩٢) لإمتحان المستوى الرفيع أو المتقدم المعروف بإسم - A Level الذي يؤهله للإلتحاق بالجامعة . ويمكن لبعض التلاميذ أن يتموا التعليم الثانوي دون الحصول على شهادة ، وهؤلاء يمثلون أقل من ١٠٪ من مجموع التلاميذ . والغالبية تحصل على شهادة الثانوية العامة (GCSE). ويمكن للتلاميذ أن يواصلوا دراستهم بعد الثانوية العامة في المدارس أو الكليات . وبعض التلاميذ يتوجهون إلى مراكز التدريب المنتشرة خصيصا لتدريب التلاميذ وتأهيلهم لسوق العمل . ويوجد إتجاه حاليا (١٩٩١) في بريطانيا كلها إلى إستبدال تسمية شهادة الثانوية العامة بشهادة البكالوريا الفرنسية Baccalou-reat.

ظاهرة العنف :

تنتشر ظاهرة العنف بين طلاب المدارس الثانوية وتمثل مشكلة خطيرة . وقد يكون هذا العنف بين التلاميذ أنفسهم ، أو بين التلاميذ والمعلمين . وقد يتعرض المعلمون للضرب من جانب التلاميذ وإلحاق الضرر بهم وبسياراتهم . والعنف يكون عادة أكثر مع المعلمات . وفي بعض حالات العنف مع الرجال إستخدم التلاميذ التهديد بالسلاح وأنواع مختلفة من الأسلحة مثل المطاوي والسكاكين

والخناجر واستخدام اللغة الوقحة . وقد سجلت ٦٤ حالة عنف في فترة خمسة شهور كما يتضح من بعض الإحصاءات البريطانية .

وفي سبتمبر ١٩٩١ صيغت سياسة للتعامل مع العنف في المدارس في بريطانيا ، وبموجب هذه السياسة فإن مشكلات عنف التلاميذ تناقش في كثير من الحالات مع آبائهم . كما تقدم المساعدة لعضو هيئة التدريس الذي كان ضحية للعنف . وفي ظل هذه السياسة للتلاميذ الحق أيضا في إبلاغ سلطات المدرسة عن أي عنف يقع ضدهم من المدرسين .

ظاهرة التسلط وحب السيطرة :

تعتبر ظاهرة التسلط وحب السيطرة Bullying من أخطر المشكلات في المدارس البريطانية . وتتمثل هذه الظاهرة في قيام بعض التلاميذ الأقوياء ببسط نفوذهم على التلاميذ الضعفاء وإرهابهم وتخويفهم واستخدام العنف والقسوة معهم إذا لم يستجيبوا لسلطانهم ونفوذهم . وتحدث هذه الظاهرة بين البنين والبنات على السواء . وتصل هذه الظاهرة إلى درجة من الحدة لدرجة قل أن تجد لها في المدارس الأوربية وغيرها . وتدرك السلطات التعليمية البريطانية خطورة هذه الظاهرة التي تؤدي أحيانا إلى القتل والإنتحار . وقد نشرت الصحف البريطانية بعض حوادث القتل والانتحار التي ارتكبت نتيجة هذه الظاهرة . وكانت مثار غضب وقلق شعبي عام وبين المدرسين أنفسهم لدرجة أن بعضهم قد ترك مهنة التدريس غير آسف عليها .

إعداد المعلم :

لمهنة التدريس في إنجلترا - كما في أوربا بصفة عامة - أصل مزدوج . فهي من ناحية ترجع في أصول نشأتها الأولى إلى ما يسمى « بالمهن المتعلمة» كالدين والقانون والطب . ومن ناحية أخرى ترجع إلى قيام الحكومة الوطنية بالتوسع في التعليم العام ، وما استلزمه ذلك من توفير المعلمين اللازمين لهذا التوسع . فقبل إنشاء إدارة حكومية مركزية للتعليم في الثلاثينات من القرن التاسع عشر كانت الجمعيات الدينية هي التي تمد التعليم الأولى بالمعلمين ، كما

كانت جامعة كمبريدج وأكسفورد تمد المدرسة الثانوية الأكاديمية بالمعلمين .وفي كلا الحالين كان المعلم يمثل سلطة يستمد مصدرها من خارج بيئته المباشرة أو وسطه القريب . وربما كان هذا من أهم ما يميز المعلمين في إنجلترا عنه في أمريكا مثلا . ففي حين أن المدرس في إنجلترا هو الذي يقدم للمجتمع القيم التي تحظى بالقبول ، نجد أن المجتمع في أمريكا هو الذي يفسر ويحدد للمعلم الدور الذي يلعبه . وفي إنجلترا كان لا يتطلب في المعلمين الإعداد المهني . فالدرجة الجامعية وحدها بدون مؤهل تربوي أو دراسات في التربية تؤهل صاحبها للعمل كمدرس . ومع ذلك كان يوجد إهتمام متزايد بإعداد المعلم في إنجلترا . وهو ما تؤكده تقارير اللجان الحكومية الرسمية والتي كان آخرها تقرير لورد جيمس عن إعداد المعلمين في إنجلترا (١٩٧٢) وهو ما سنشير إليه بالتفصيل فيما بعد .

وقد أصبح إعداد المعلمين في إنجلترا منذ سنة ١٩٤٧م مسئولية الجامعات بناء على توصية "ماكنير" عام ١٩٤٤م . ويعتبر تقرير " ماكنير " من أهم خطوات تطور إعداد المعلمين في إنجلترا . فقد استهدف هذا التقرير تطوير وتحسين نوعية إعداد المعلمين وترتب عليه زيادة مدة الدراسة بكليات إعداد المعلمين من سنتين إلى ثلاث . كما ترتب عليه إنشاء معاهد للتربية في الجامعات . وقد قبلت الجامعات هذه المسئولية باستثناء جامعة كمبريدج . وقبل ذلك لم يكن للجامعات دور في إعداد المعلم . ويوجد حاليا في كل جامعة معهد للتربية وظيفته الرئيسية العمل على تطوير إعداد المعلمين وتشجيع الدراسة والبحوث التربوية .

الوضع الحالي لإعداد المعلمين :

يتم إعداد المعلمين في إنجلترا في نوعين من المعاهد : معاهد أو أقسام التربية بالجامعات وكليات المعلمين . ويمثل النوع الأول من المعاهد إعداد المعلم على النظام التتابعي ، أما النوع الثاني فيمثل النظام التكاملي .

معاهد وأقسام التربية في الجامعات :

يشترط للإلتحاق بمعاهد وأقسام التربية بالجامعات الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . ومدة الدراسة سنة دراسية أكاديمية تكرس كلها للإعداد المهني.

ويدرس الطالب خلالها المواد التربوية والسيكولوجية ، إلى جانب التدريب العملي في المدارس على غرار ما هو معروف في نظام الإعداد التتابعي للمعلم . ونظام الدبلوم العام في كليات التربية في جمهورية مصر العربية .

كليات المعلمين :

يقبل بها عادة غير الجامعيين ، وإن كان قليل منها يقبل الجامعيين. وكليات المعلمين على نوعين : كليات عامة وكليات تخصصية . وبالنسبة للكليات العامة فهي تعد المعلمين في المواد المختلفة . أما الكليات التخصصية فبعضها يعد المدرسين في ميادين معينة كالتربية الرياضية والتربية الفنية .

وقد اقترحت لجنة " روبنز " للتعليم العالي في تقريرها المشهور بإسمها عدة توصيات للنهوض بإعداد المعلم من أهمها تحويل معاهد المعلمين إلى كليات للتربية على غرار التسمية المستخدمة في إسكتلندا في الشمال ، وأن تكون مدة الدراسة بها أربع سنوات تمنح في نهايتها درجة الليسانس في التربية ، وأن أي كلية للمعلمين تابعة للجامعة يجب أن تصبح كلية للتربية تتبع من الناحية الأكاديمية مجلس الجامعة ، وتكون مسئولة أمامه عن الدرجات التي تمنحها ، وأن تضم كليات المعلمين الخاصة إلى كليات التربية مع بعض ترتيبات خاصة من ناحية التمويل . وقد لقيت هذه الإقتراحات ترحيبا كبيرا .

شروط الإلتحاق :

مدة الدراسة بكليات المعلمين ثلاث سنوات يدرس الطالب خلالها مواد الثقافة العامة ونظريات التربية وتطبيقاتها ، والتدريب العملي في المدارس . ويضاف إلى ذلك التخصص في مادة أو مادتين ، ودراسة المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات . ومعظم هذه الكليات تتبع السلطات التعليمية المحلية وهي التي تشرف عليها وتمولها . وبعضه يتبع الهيئات الدينية والطائفية .

تقرير لورد جيمس :

يعتبر تقرير لورد جيمس (١٩٧٢) أهم تقرير عن إعداد المعلمين وتدريبهم في إنجلترا . وقد أعد هذا التقرير لجنة رسمية مشكلة بمعرفة وزارة التربية والعلوم

برئاسة اللورد جيمس نائب رئيس جامعة "يورك" . ومؤلف كتاب "التربية والقيادة الديمقراطية "(١٩٥١) . وقد تكلف إعداد هذا التقرير حوالي ٥٠ ألف جنية إسترليني منها مايقرب من ثلاثة آلاف جنية تكاليف الطبع والنشر . ونظرا لأهمية هذا التقرير فنخصص الكلام عنه في السطور التالية : أكد التقرير أهمية الإعداد الجيد للمعلم ، وأشار إلى أن احتياجات هذا الإعداد تختلف باختلاف نوع المدرسة التي يعد لها المعلم . إلا أن التقرير من ناحية أخرى قد أشار إلى أن هذا الإختلاف في الإعداد لا يعني بالطبع إختلاف في جدية الإعداد والمطالب الفكرية التي يتضمنها . ولهذا أكد التقرير تساوي الإعداد المهني لكل المعلمين في مدته وتكوينه مع إختلاف في التفصيلات والمحتوى ، واقترح إطالة مدة الإعداد إلى أربع سنوات . وانتقد نظام الإعداد الحالي من ناحية إغراقه في دراسة نظريات للتربية أكثر من تطبيقاتها . وانتقد إنعدام التوازن بين التربية العامة والمهنية . وكذلك غموض الأهداف . وقد انتقد التقرير كلا النظامين للإعداد التتابعي والتكاملي . واقترح التقرير إلغاء الثنائية القائمة حاليا في إعداد المعلم في إنجلترا .واقترح أن يكون إعداد المعلم على أساس ثلاث حلقات :

١ ـ الحلقة الأولى : التعليم العام أو التربية العامة للمعلم ومدتها عامان .

٢ ـ الحلقة الثانية : التدريب أو الإعداد قبل الخدمة ومدتهاعامان .

٣ ـ الحلقة الثالثة : التدريب أثناء الخدمة .

وهذه الحلقات ليست مرتبة ترتيبا زمنيا . وبالنسبة للتربية العامة للمعلم فهي تشمل مقررات عامة تستهدف تزويد المعلم بميادين المعرفة المختلفة مع التركيز على بعض الميادين التي يختارها الطالب . واقترح التقرير سنتين دراسيتين في المرحلة الأولى تؤدي إلى الحصول على دبلوم في التعليم العالي .

وقد أعطى التقرير أهمية كبرى للتربية والتدريب أثناء الخدمة . ومن المعروف أن الجامعات ومعاهد التربية وكليات المعلمين وغيرها تقدم برامج دراسية أكاديمية ومهنية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على أساس عدم التفرغ . واعتبر التقرير أن للمدرسة دورا رئيسيا في التدريب أثناء الخدمة للمعلمين إلى

جانب معاهد التربية والجامعات وكليات المعلمين وغيرها . كما أكد أهمية التعاون والتنسيق بين هذه الهيئات .

التدريب في أثناء الخدمة :

تقوم وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ومعاهد التربية والمنظمات المهنية بتقديم برامج تجديدية للمعلمين العاملين ، وذلك بهدف تجديد معلوماتهم في التدريس . وهذه البرامج مدتها قصيرة عادة . كما توجد برامج طويلة تمتد على مدة سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية . وتوجد برامج مشابهة تمتد على سنتين أو ثلاث سنوات تقدم فيها الدراسة على أساس بعض الوقت وليس التفرغ الكامل .

كما يمنح المعلمون إجازة دراسية بمرتب للدراسة أو إجراء البحوث التربوية . كما يتم تبادل المعلمين مع بلاد أخرى كالولايات المتحدة الأمريكية أو دول المجموعة البريطانية التي تتحدث الإنجليزية وذلك بهدف تبادل خبرات المعلمين كجزء من تربيتهم وتدريبهم ونموهم المهني .

المعاش والتأمين :

يحصل المعلمون على معاش حسب القوانين المعمول بها مثل قوانين المعاشات والتأمين القومي للمعلمين . ويتمتع المعلمون بالتأمين ضد المرض والحوادث والإصابة في أثناء العمل . ولهم ضمانات ضد الفصل أو الطرد ويحصلون على المساعدات في الشئون القانونية من منظماتهم فيما يواجهونه من مشكلات تتعلق بعملهم . ويحظى المعلمون في إنجلترا بالحرية الأكاديمية التي قد تفوق ما يحظى به المعلمون في أي بلد آخر .

العنف ضد المعلمين :

إن المعلمين في بريطانيا يتعرضون للعنف من جانب الآباء والتلاميذ ، وقد كشفت الدراسات الحديثة في بريطانيا (١٩٩١) أن المعلمين يتعرضون للعنف من جانب الآباء والتلاميذ أكثر من غيرهم في المهن الأخرى . وقد تصل النسبة إلى ثلاثة أضعافها في مهنة التعليم مقارنة بالمهن الأخرى . ومن أساليب العنف التي

يتعرض لها المعلمون الضرب من جانب الآباء والتلاميذ ، وتخريب سياراتهم وإلحاق الضرر بها . وهذا الوضع في بريطانيا يشبه إلى حد ما وضع المعلمين في دول الخليج العربية وما قد يتعرضون له من العنف والإيذاء في بعض الأحيان . كما يشبه الوضع في بلاد أخرى كثيرة لاسيما في العصر الراهن الذي ينتشر بين الطلبة تعاطي المخدرات والسموم البيضاء وغيرها .

الروابط المهنية للمعلمين :

توجد كثير من الروابط المهنية للمعلمين في إنجلترا من أبرزها وأكبرها وأهمها الإتحاد القومي للمعلمين وهو يضم معظم العاملين في ميدان التدريس بكل أنواع المدارس الخاصة والرسمية . وأهم أهداف الإتحاد الإرتفاع بمهنة التدريس وتحسين الأوضاع المهنية للمعلمين وتعزيز صلات المعلمين بزملائهم في البلاد الأخرى . وللإتحاد روابطه الإقليمية والمحلية ولجانه الأساسية والإستشارية للمسائل المختلفة التي تهم الإتحاد . ويتولى إدارته على المستوى القومي لجنة تنفيذية تنتخب على المستوى الإقليمي والمحلي يساعدها أمانة للإتحاد تضم مجموعة من الإداريين والموظفين الفنيين . ويشارك الإتحاد في رسم السياسة التعليمية للبلاد باشتراكهم في اللجان التي تشكلها وزارة التربية لدراسة أمور التعليم المختلفة . كما يقوم الإتحاد بالعمل على رفع مستوى المهنة وتدعيم الصلة بين أعضائها بما ينشر في مجلته الأسبوعية وفي الكتب والنشرات والمطبوعات الأخرى التي يصدرها للجمهور والمعلمين على السواء .

النظام الجديد لإعداد المعلم :

نشرت جريدة الأوبزرفر Observer البريطانية وغيرها من الصحف في عددها الصادر يوم الأحد ١٩٩٢/١/٥حديث وزير التعليم آنذاك مستر "كنيث كلارك" K . Klarck عن النظام الجديد لإعداد المعلم الذي ألقاه في مؤتمر لإحدى السلطات التعليمية المحلية البريطانية . وبموجب هذا النظام إبتداء من سبتمبر ١٩٩٢ يصبح إعداد المعلم قائما على التدريب العملي في المدارس تحت إشراف معلمين من ذوي الخبرة يسمون Mentors Teachers . وستخفض مدة دراستهم في كليات المعلمين إلى سبعة أسابيع في السنة . وسيطبق النظام أولا في إنجلترا ثم يطبق تباعا على

بقية أنحاء بريطانيا في المستقبل القريب . وسيتمكن وزير التعليم من فرض هذا النظام الجديد على الجامعات وكليات المعلمين والمدارس بموجب السلطات المالية المخولة له. فمعظم الأموال التي كانت تخصص لكليات المعلمين ستحول إلى المدارس للإتفاق منها على النظام الجديد . ومن المعروف أن المعلمين ذوي الخبرة سيقومون بالإشراف على تدريب معلمي المستقبل في المدارس بالإضافة إلى عملهم الأصلي نظير أجر إضافي . كما أن المدارس التي يتم فيها هذا التدريب يشترط فيها أن تكون لها سمعة طيبة في التحصيل المدرسي ونتائج إمتحاناتها ومستوى الطلاب والإنضباط المدرسي وحسن سلوك تلاميذها وعدم وجود ظاهرة العنف فيها . وعلى الجامعات وكليات التربية التي تظل قائمة أن تبحث عن شريك لها من المدارس . وأن يكون الأساتذة ونظار المدارس شركاء معا على أن تكون اليد الطولى لنظار المدارس .

وقد كانت كليات المعلمين والجامعات هدفا لإنتقادات كبيرة في السنوات الماضية من جانب المحافظين . واتهموها بأنها تهتم بالنظريات أكثر من التطبيق العملي . وأنها تدرب الطلاب على طرق تقدمية حديثة في التعليم أدت إلى إفساد التعليم وهبوط مستواه . وبناء على هذه السياسة الجديدة سيتحول معظم المبلغ المخصص حاليا لكليات المعلمين وهو مائتا مليون جنيه إسترليني إلى المدارس للإتفاق على النظام الجديد . وقد يؤدي النظام الجديد إلى خفض أعداد هئية التدريس بالجامعات والكليات بل وقد يؤدي إلى إغلاق بعضها.

وقد طلب وزير التعليم من مجلس التصديق على إعداد المعلم (CATE) The Council for Accreditation of Teacher Education وضع المعايير والمواصفات الخاصة بتدريب المعلمين في المدارس حسب النظام الجديد . وهي المعايير والمواصفات التي يجب أن تراعيها المدارس التي يتم فيها تدريب المعلمين . كما أن هذه المدارس تقوم بتعيين المعلمين المشرفين Mentor Teachers للقيام بتدريب الطلاب والإشراف عليهم في الفصول . وفي نهاية السنة التدريبية يتوقع أن يكون الطلاب قد ألموا إلماما كافيا بالمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها ، وأن يكونوا قادرين على جذب إنتباه تلاميذهم وفرض النظام والسيطرة على الفصول.

وقد أعلن وزير التعليم أن الهدف من هذه السياسة الجديدة لإعداد المعلم

هو تحرير هذا الإعداد من السيطرة الأكاديمية في الجامعات والكليات . وقد وصفت جريدة الأوبزرفر بأنه أضخم هزة لنظام إعداد المعلم منذ خمسين عاما . كما انتقد هذا النظام على أنه عودة إلى الوراء إلى النظام الفيكتوري في تدريب المعلم خلال العمل والذي هجر لأنه يخرج معلمين ضعافا . كما أن إتحادات المعلمين أعلنت رفضها للنظام الجديد بعد ساعات قليلة من إعلان الوزير . كما انتقدت الخطة الجديدة على أنها أكثر تكلفة لأن التدريب في الفصول سيكون مكلفا بدرجة أكبر بكثير من النظام الحالي في الكليات .

٤ ـ التعليم في فرنسا :

تطور التعليم الفرنسي :

شهد التعليم الفرنسي في تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله في النهاية بالصورة التي هو عليها الآن . وكانت أهم العوامل التي أثرت في تطور التعليم في فرنسا تتمثل في عدة عوامل رئيسية من أهمها الكنيسة الكاثوليكية، والثورة الفرنسية ، ودور نابليون ، وغو حركة التصنيع ، ومحاولات الإصلاح التعليمي المختلفة . وسنتناول الحديث عن كل عامل من هذه العوامل في السطور التالية :

١ـ دور الكنيسة الكاثوليكية :

ترجع الأصول الأولى لبداية التعليم في فرنسا إلى المدارس الدينية منذ القرن العاشر وبخاصة جماعة " جان بابتيست دي لاسال " . وحذت الطوائف الدينية الأخرى ومنها الطائفة اليسوعية " الجزويت " حذو جماعة دي لاسال . وقد وجد بجانب المدارس الدينية مدارس علمانية . وكان الصراع شديدا بين الدولة والكنيسة للسيطرة على التعليم . وسمح ملوك فرنسا للكنيسة أن تحتكر التعليم وذلك نظير قيام الكنيسة بتلقين التلاميذ أن يكونوا خاضعين « للحق المقدس للملوك » . إلا أن هذا الوضع لقي معارضة شديدة من جانب الثورة الفرنسية ، وأصر رجالها على أن الدولة هي التي تتولى الإشراف على التعليم . وفي القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية الكنيسة ببناء المدارس في كل المدن والقرى ، وأن تقيم التعليم الإلزامي . وعندما تولى لويس الرابع عشر الحكم ترك أمر التعليم كلية إلى الكنيسة الكاثوليكية .

وفي بداية القرن التاسع عشر كانت فرنسا أقوى شعوب أوربا ، بل والعالم أجمع . وكان الإشراف على التعليم وتمويله في فرنسا في يد الكنيسة الكاثوليكية والرومانية لدرجة كبيرة . وكان التعليم على المستوى الأولى يقوم بنشاط كبير فيه مدارس الإخوة المسيحيين . أما الجيزويت فكانوا يسيطرون على التعليم الثانوي . بل وكان أهم عامل في تطور التعليم الثانوي يرجع إلى دور

اليسوعيين الجيزويت في هذا النوع من التعليم ، وأنهم وضعوا النموذج التقليدي له بإهتمامهم باللغة اللاتينية واليونانية والفسلفة والتاريخ القديم . وقد تمتع الجيزويت بنفوذ كبير في الشئون السياسية لدرجة أنهم أصبحوا رمزا للنظام القديم بكل مساوئه وظلمه . وانتهى الأمر بأن أغلقت مدارسهم سنة ١٧٦٤م .

وقد عاد الصراع بين الكنيسة والدولة مرة أخرى في القرن التاسع عشر ، وانتهى هذا الصراع بقيام نظامين مستقلين متوازيين للتعليم أحدهما ديني تحت إشراف الكنيسة والآخر علماني توجهه الدولة وتشرف عليه . على أن المدارس الكاثوليكية بدأت تفقد أهميتها بعد تقرير مجانية التعليم الثانوي سنة ١٩٤٣، وأصبحت المدراس الكاثوليكية تقتصر على تعليم أولاد الأسر الغنية .

٢- الثورة الفرنسية :

قبل قيام الثورة الفرنسية كان أكثر من نصف السكان من الذكور وثلاثة أرباع الإناث أميين لا يعرفون القراءة والكتابة . ونظرا لأن رجال الثورة الفرنسية قد استهدفوا بناء مجتمع ديمقراطي ترفرف عليه العدالة الإجتماعية فقد تنبهوا إلى أهمية التعليم في تحقيق المنشود . وكان منذ منتصف القرن الثامن عشر قد بدأ إتجاه قوي بزعامة (الموسوعيين) للدعوة إلى نظام قومي للتعليم تديره الدولة فقط . وطالبوا بأن يكون التعليم مجانيا إجباريا علمانيا . وقد أصبحت هذه الدعوة جزءا متكاملا مع إتجاه الثورة الفرنسية . وبعد الثورة الفرنسية عندما أعلنت الجمهورية كانت هناك محاولات لإنشاء نظام حكومي للتعليم . وقد قضت الثورة على سلطة الكنيسة كما قضت على مدارس الكنيسة بغنقها ومصادرة أموالها . وقد تضمن دستور سنة ١٧٩١ م مصادرة أراضي الكنيسة كما تضمن أيضا تقرير حق التعليم لكل مواطن .

٣- دورنابليون :

كان أهم إتجاه تعليمي في فرنسا خلال القرن التاسع عشر إنشاء نظام تعليمي حكومي مركزي . فقد حاولت فرنسا أثناء الثورة الفرنسية إنشاء نظام حكومي للتعليم لتحقيق الوحدة القومية الديمقراطية . وعندما تسلم نابليون

السلطة قام على الفور بتدعيم الطابع القومي للمدارس . ولكن نتيجة محاولاته أدت إلى ضياع المكاسب الثورية . فقد ترتب على القانون الذي أصدره سنة ١٨٠٢ م إعادة التعليم الأولى إلى سلطة الكنيسة نظرا لأن نابليون أعجب بأعمال مدارس الإخوة المسيحيين .

وقد أكد نابليون النمط المحافظ للتعليم الإبتدائي عندما أشار في سنة ١٨٠٨ م بأن المدارس يجب أن تعلم الدين الكاثوليكي الروماني وأن تفرض الولاء للإمبراطور وأن تخرج مواطنين مخلصين للكنيسة والدولة والأسرة . وتبعا لذلك حدد قانون سنة ١٨٢٣ م منهج التعليم الإبتدائي بتعليم مهارات الإتصال الثلاث القراءة والكتابة والحساب والتعليم الديني والخلقي . ثم أدخل بعض التوسع على هذا المنهج سنة ١٨٥٠ م ليشمل التاريخ والدراسة الطبيعية والجغرافيا والرسم والموسيقى . وإلى جانب هذا كان نابليون مهتما بالتعليم الثانوي أكثر من إهتمامه بالتعليم الأولى . وعلق على التعليم الثانوي أمله في تخريج موظفين مخلصين أكفاء للعمل في الحكومة . وقد أنشأ قانون سنة ١٨٠٢ م نظاما للتعليم الثانوي الحكومي ومع أن المدارس الثانوية الخاصة سمح لها بالبقاء فقد أصبح الطريق معبدا لأشهر نوعين من المدارس الثانوية العامة : مدارس الليسيه للمدن الكبيرة ، والكوليج للكومبونات الصغيرة . وقد أصبحت مدارس الليسيه في فرنسا نموذج المدرسة الثانوية التي تعتبر الطريق المفضل إلى الجامعة . ومدرسة الليسيه هي مدرسة داخلية تتلقى أموالا عامة للأبنية ورواتب المدرسين . وكان يتعلم بها أبناء الطبقة الأرستقراطية ويدفعون رسوما دراسية لتعليمهم . وتهتم في منهجها الدراسي بالدراسات الكلاسيكية والإنسانية .

ولقد أدى إهتمام نابليون بإنشاء نظام قومي للتعليم إلى إستصدار قانون سنة ١٨٠٦ م بعد أن أصبح امبراطورا للبلاد . بموجب هذا القانون أصبحت إدارة التعليم الفرنسي تخضع له مباشرة . وأنشئت جامعة فرنسا أو الجامعة الإمبراطورية كما كانت تسمى في عهده كأعلى هيئة إدارية تشرف على مدارس التعليم ومعاهده في فرنسا . ولم تكن هذه الجامعة جامعة بالمعنى المعروف وإنما كانت أشبه بإدارة مركزية للتعليم . وخلال الجمهورية الثالثة التي تأسست سنة

١٨٧١م إتجه التعليم في فرنسا بصورة أكثر حرية وديمقراطية . ومن خلال عدة قوانين صدرت منذ سنة ١٨٨٠ وبعدها إتخذ التعليم الفرنسي صورته الحديثة . ففي هذه السنة إنفتح التعليم الثانوي أمام البنات ، وفي سنة ١٨٨١ ألغيت الرسوم الدراسية من التعليم الإبتدائي وأصبح مجانيا . وفي سنة ١٨٨٢ أي بعدها بعام أنشئ نظام الإلزام في الحضور للدراسة بين سني السادسة والثالثة عشرة . وأعطى وزير التعليم العام السلطة الكاملة على تفصيلات المناهج واختيار الكتب الدراسية وتعيين المدرسين ودفع رواتبهم . وخلال الجمهورية الثالثة لم يسمح بتعليم الدين في المدارس العامة وإنما كان يخلي التلاميذ بعض الوقت لتلقي التعليم الديني . وهذا الوضع ما زال قائما . وأساس مركزية إدارة التعليم في فرنسا حتى الآن يرجع إلى تلك الفترة وهي تقوم على الإعتقاد بأنها الطريق إلى تحقيق الوحدة القومية .

وقد ظل التعليم الفرنسي ثنائيا وتحكمه المشاعر الطبقية . فبقى التعليم الأولى هو التعليم الوحيد المتاح للطبقة الفقيرة والدنيا . أما التعليم الثانوي فظل إمتياز للطبقة العليا . وعلى الرغم من محاولات متفرقة لإتاحة التعليم الثانوي للطبقات الفقيرة إلا أنها لم تحقق أي نجاح . وبعد الحرب العالمية الأولى ظهرت الدعوة إلى توجيد النظام التعليمي لكل الأطفال فيما عرف باسم المدرسة الموحدة. وقد تحمس لهذه المدرسة « جين زاي » في الفترة من ١٩٣٦م - ١٩٣٩م ولكنه لم ينجح في كسب التأييد لها . لكن فيما بعد تضمنت خطة « لانجفين - وألون» إنشاء هذا النوع من المدارس ولم يتحقق ذلك أيضا . وقد طالب الحزب الشيوعي الفرنسي في دعوته لإصلاح التعليم (فبراير ١٩٦٧م) - والتي هاجم فيها إصلاحات الجنرال ديجول التعليمية الشهيرة سنة ١٩٥٩ بأنها غير فعالة - بإنشاء مدرسة موحدة عامة حتى سن الرابعة عشر .

٤- نمو حركة التصنيع :

كان من الآثار الهامة التي ترتبت على حركة التصنيع ونموها في فرنسا بروز الإهتمام بالتعليم الفني . ويعتبر التعليم الفني والمهني أكثر جوانب التعليم الفرنسي حداثة . فالمدارس المركزية التي أنشئت سنة ١٧٩٤ م بتأثير كوندرسيه

أدخلت المواد العلمية والفنية ولكنها لم تستمر طويلا . إذ سرعان ما أغلقها نابليون سنة ١٨٠٤ وأنشأ مدارس الليسيه بدلا منها . ولم يكن التعليم الفني للطبقة الوسطى من الفنيين كافيا لإحتياجات فرنسا الحديثة في ظل التصنيع . وقبل الحرب العالمية الأولى لم يكن لفرنسا إلا عدد قليل من المدارس الفنية والمهنية . وقد تحقق للتعليم الفني الإعتراف به ومساواته بالتعليم الثانوي التلقيدي ولا سيما منذ سنة ١٩٤٦م عندما أنشئت شهادة البكالوريا الفنية .

٥ـ الإصلاحات التعليمية :

كانت هناك عدة محاولات لإصلاح التعليم الفرنسي . وعملت هذه المحاولات على أن توجه تطور التعليم الفرنسي . من أهم هذه الإصلاحات خطة "كوندرسيه " وإصلاحات " جين زاي " ولانجفين وهو ما سنتناوله في السطور التالية :

خطة كوندرسيه :

وضع كوندرسيه خطة تفصيلية لنظام تعليمي حكومي علماني يتحقق فيه تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال . ويكون التعليم فيه مجانيا إجباريا عاما للجميع . وكان الهدف من هذه الخطة تكوين المواطن المخلص للمبادئ الديمقراطية والقومية . وقد اقترح كوندرسيه إنشاء مدارس أولية في كل أنحاء البلاد لكل الأطفال تكون على بعد مسافة يمكن للتلميذ أن يمشيها على الأقدام ، وإنشاء مدارس متوسطة في المدن متوسطة الحجم لتقدم تعليما أعلى من التعليم الأولى للأطفال العاديين ، وإنشاء معاهد أو مدارس ثانوية في المدن الكبرى تكون الدراسة فيها ليست كلاسيكية وإنما تكون دراسة مناسبة لإحتياجات التلاميذ، وأخيرا إنشاء تسع مدارس ليسيه تقدم تعليما عاليا أو تعليما يؤدي إلى المهن المختلفة تقوم مقام الجامعات التقليدية .

ومع أن خطة كوندرسيه لم توضع موضع التنفيذ إلا أنها كانت دليلا لمحاولات الإصلاح فيما بعد . وانعكست أفكارها في الخطط والقوانين التعليمية اللاحقة . وكان كوندرسيه من المصلحين الفرنسيين الذين أكدوا الهدف السياسي

للتعليم . وإلى جانبه في هذا المضمار يقف من " فيكتور كوزان " وديدور " و "دي لاشالوتيه " الذي كان أول من رفع صوته بتوحيد التعليم عام ١٧٦٣م .

إصلاحات "جين زاي" :

في سنة ١٩٣٧ بدأ " جين زاي " وزير التربية الوطنية إصلاحاته المشهورة بإنشاء الفصول التمهيدية كمحاولة لإكتشاف نوع التعليم المناسب لاستعدادات الطفل وميوله . وبالتالي توفير هذا النوع من التعليم له . ولكن هذه المحاولات اضطربت بقيام الحرب العالمية الثانية ، ووجود فرنسا وسط لهيبها ، وإحتلال الألمان لها .

إصلاحات « لانجفين»

بعد إنتهاء الإحتلال وتحرير فرنسا من الألمان في أغسطس سنة ١٩٤٤م قامت لجنة تحت رئاسة عالم طبيعة معروف وعضو الحزب الشيوعي اليساري هو "بول لانجفين "ومعه عدة مفكرين تربويين راديكاليين من بينهم " هنري وألون " بدراسة النظام التعليمي كله وإقتراح توصياتهم لتطويره . وكانت الخطة التي تمخضت عن أعمال هذه اللجنة تتلخص في إنشاء مدرسة عامة إجبارية للجميع حتى سن الثامنة عشرة،وأن ينتهي التعليم الإبتدائي عند سن١١. ومن سن ١١إلى سن ١٥يتلقى التلميذ ثقافة عامة . وتكون السنتان الأوليان منها مرحلة ملاحظة . وفي السنتين الأخريين يوجه التلميذ إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته . أما من سن ١٥ إلى ١٨ فتخصص لدراسة متخصصة في المواد التي يختارها التلميذ . وأخيرا فإن التلاميذ الذين يريدون الإلتحاق بالتعليم العالي عليهم قضاء فترة إختيارية يتضح فيها أنهم قادرون على مواصلة هذا النوع من التعليم . ولخطة لانجفين أهمية في تاريخ التعليم الفرنسي مثل قانون "بتلر" للتعليم سنة ١٩٤٤م بالنسبة لتاريخ التعليم في بريطانيا .

إصلاحات ما بعد الحرب :

تعطلت محاولات الإصلاح في النصف الأول من القرن العشرين لقيام الحربين العالميتين وإحتلال الألمان لفرنسا وما شهدته البلاد من اضطراب وكساد في الأحوال الإقتصادية . وعندما سقطت فرنسا في الحرب العالمية الثانية سنة

١٩٤٠ م واحتلها الألمان قام المرشال " بيتان " الذي صار الدكتاتور الحقيقي لفرنسا تحت الحماية الألمانية بإرجاع الطابع الديني للمدارس الفرنسية . وكان " بيتان " منذ ١٩٣٤ م قد إنضم بصراحة إلى الحزب الكاثوليكي . واتهم بشدة نظام التعليم العلماني وحاول أن يجعل التعليم كله تحت سيطرة الكنيسة الكاثوليكية وجعل الدين مادة إجبارية في جميع المدارس العامة . وتلقت المدارس الكاثوليكية الحرة إعانات من الدولة . وكان كل هذا إنتهاكا صريحا للدستور الفرنسي الذي جسم أمل الشعب الفرنسي في الديمقراطية والحرية والإخاء والمساواة . وقد عاب بيتان على فرنسا ما أدت إليه حركة التصنيع من نشر للمذهبين الاشتراكي والشيوعي . وأراد أن يعود بالبلاد مرة أخرى إلى حياة الزراعة الهادئة وطرائق الحياة التقليدية القديمة .

وبعد تحرير فرنسا من الألمان سنة ١٩٤٤ م كانت محاولة لجنة لانجفين لإصلاح التعليم التي أشرنا إليها . لكن كان على البلاد أن تنتظر فترة طويلة قبل أن تقوم من كبوتها . وبالنسبة للتعليم فقد تحقق ذلك في نسة ١٩٥٩م عندما أعيد تنظيم التعليم الفرنسي وهو التنظيم الذي يعتبر أساس نظام التعليم الحالي . ذلك أن خطة لانجفين لم تحقق هدفها ولم تكن مقبولة لأنها استهدفت الإسراع بإدخال تغييرات جوهرية دون إعتبار للتقاليد السائدة . وقد شكلت بعدها عدة لجان في سنة ١٩٤٨م و ١٩٥٠م و ١٩٥٥م لوضع أسس الإصلاح وخطته . ولكن مناقشات هذه اللجان انتهت إلى لا شيء . وكان مسيو"براثون" مسئولا عن أعمال اللجنة التي شكلت في سنة ١٩٥٥م . وعندما عين وزيرا للتربية في عهد ديجول إستخدم السلطات الممنوحة له واستعان بما إنتهت إليه اللجنة التي كان مسئولا عنها سنة ١٩٥٥م . وأصدر ثلاثة قوانين هامة في ٦ يناير سنة ١٩٥٩م . وقد وضعت هذه القوانين نهاية للجدال الذي لم ينته طول الثلاثة عشر عاما السابقة منذ لجنة لانجفين .

وتعتبر القوانين التي صدرت سنة ١٩٥٩ م أساس تنظيم التعليم الفرنسي في صورته الحالية كما أشرنا . وقد استحدثت هذه القوانين إنشاء دور الحضانة ورفع سن الإلزام من ١٤ إلى ١٦ ، ونظم التعليم الإجباري في المدارس ما بين

السادسة والسادسة عشرة ، ونظم التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . كما أصبح من حق المدارس الخاصة للحصول على إعانات حكومية ، ومن حقها أيضا أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة . وقد جسد دستور فرنسا الحرة المستقلة أمل الشعب الفرنسي في التعليم عندما نص على ضمان تساوي الأطفال والكبار في فرص التعليم والثقافية والتدريب . وجعل التعليم العام مجانيا غير طائفي تقوم الدولة بتنظيمه وإدارته .

إدارة التعليم :

تعتبر فرنسا نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة في التعليم . وتعود المركزية في فرنسا إلى نابليون منذ ما يقرب من مائة وسبعين عاما . ولكن المركزية في فرنسا تختلف عنها في الدول الجماعية . فهي لا تستهدف خدمة أهداف عقائدية وإنما تستهدف المركزية الفرنسية تنمية الوحدة القومية والتضامن القومي والتمسك الإجتماعي ضد الأخطار التي تهدد إستقرار البلاد من الداخل أو الخارج. وقد ساعد على تقبل المركزية ما تحققه من نمطية على أساس من الثقافة العامة الفرنسية . ويقوم بإدارة التعليم على المستوى المركزي أو القومي وزارة التربية التي تقوم بالعبء الأكبر . وتشاركها الوزارات الأخرى فتقوم وزارة الزراعة بالإشراف على التعليم الزراعي كما تقوم وزارة العدل والحربية والإسكان بالإشراف على المدارس والمعاهد المتخصصة في ميدانها .

دور وزارة التربية الوطنية :

تتولى الوزارة الإشراف على التعليم العام وتوجيهه ويرأسها وزير عضو في مجلس الوزراء . ويساعد الوزير وكيل الوزراة تساعده الأجهزة المختلفة والمفتش العام الذي يقوم بزيارة المدارس بصفة دورية ليدرس المشكلات على الطبيعة كما يقوم بتوجيه وتقويم المعلمين . ويساعدهم في ذلك على المستوى الإقليمي والمحلي مفتشون إقليميون . ويعاون الوزير في توجيه شئون وزارته مجالس ولجان مختلفة من أهمها المجلس الأعلى للتعليم الوطني . وهو متصل بالوزير مباشرة . وللمجالس دوران رئيسيان : دور إستشاري فيما تقوم به من

مناقشات وتوجيهات لأمور التعليم ودور تحكيمي فيما تقوم به من تحكيم في المسائل الخلافية أو الأمور التأديبية . ووزير التربية في فرنسا شأنه شأن الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته. ووزارة التربية هي التي تقوم بتقرير المناهج والكتب الدراسية وتحديد برامج الدراسة . وتعيين كل العاملين في ميدان التعليم . كما تقوم بإصدار القوانين التعليمية والنشرات التي توجه العمل . ويقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها .

الأكاديميات :

يتولى إدارة التعليم على المستوى الإقليمي مناطق تعليمية تسمى بالأكاديميات . وكان نابليون قد قسم فرنسا سنة ١٨٠٨ م إلى ٣٨ أكاديمية يرأس كل منها أستاذ جامعي يتمتع بكل الحقوق بالنسبة لإدارة التعليم في المنطقة . والآن تقسم فرنسا إلى ٢٧ أكاديمية تشتمل كل منها على عدة إدارات حكومية محلية . ويرأس كل أكاديمية مدير Rector يمثل وزير التربية في منطقته ويتولى إدارة التعليم بكل مراحله بما فيه التعليم العالي . ويمثل مدير الأكاديمية في كل إدارة مفتش الأكاديمية الذي يتولى توجيه شئون إدارته بالنسبة للتعليم ما عدا التعليم العالي . كما يشرف على مفتش التعليم الإبتدائي في منطقته . ويساعد مدير الأكاديمية ومفتش الإدارة مفتشون متخصصون في التعليم الفني والخدمات الرياضية .

تمويل التعليم :

على الرغم من مركزية الإدارة الفرنسية فإن تمويل التعليم لا يسير على نفس النظام المركزي . وتقوم السلطات المحلية بالمشاركة في تمويل المدارس الابتدائية والدراسات التكميلية . ويقوم الكوميونات والبلديات بتحمل نفقات شراء الأراضي وتكاليف الأبنية المدرسية وتجهيزها وتدفئتها وإضائتها وصيانتها وتوفير أدوات التعليم والأثاث المدرسي . وتقوم الحكومة المركزية بتحمل معظم النفقات فيما يتعلق بالتعليم الثانوي والفني والعالي . كما تقوم بصرف جميع رواتب المعلمين . ويعتبر جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة موظفين مدنيين .

تنظيم التعليم العام :

يقوم التعليم العام الفرنسي في تنظيمه على عدة مبادئ من أهمها : مجانية التعليم العام وإلزاميته من سن ٦ - ١٦ ، وحياد التعليم العام وعدم طائفيته ، وقيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام ، وإحتكار الدولة لمنح الشهادات والدبلومات والدرجات بعد إمتحانات عامة . ومدة التعليم العام الاجباري في فرنسا إثنا عشر عاما من سن السادسة حتى السادسة عشرة . ويقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون محليون يعينون كما يعين المعلمون بمعرفة الحكومة . ويتكون نظام التعليم الفرنسي من المراحل الآتية :

أ- دار الحضانة : Ecole Maternelle ومدتها ثلاث أو أربع سنوات من سن السنتين أو الثالثة حتى السادسة . وهي مرحلة إختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام.وإن كانت معظمها مدارس عامة وتضم ما يزيد عن ٨٠٪من الأطفال. وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمرحلة الإبتدائية . ولمدارسها تاريخ مشرف في فرنسا يرجع حتى عام ١٨٢٧م. ويعتز الفرنسيون بالدور الذي لعبته كقوة إجتماعية في العناية بأطفال الطبقة العاملة . وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية . ولها جهاز إشرافها الخاص بها. وتعد مدرساتها لمدة عامين في مدارس النورمال (Ecoles Normales).كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدوري على هذه المدارس . وهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية، ومساعدة الطفل على تلقى تعليمه الإبتائي من ناحية أخرى . وتقوم طريقة التربية في هذه المرحلة على أساس طريقة منتسوري وديكرولي .

ب- المدرسة الإبتدائية أو الأولية : Ecole Elementaire ومدة الدراسة بها خمس سنوات من سن السادسة حتى الحادية عشرة . وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم المتوسط . والتعليم الإبتدائي مختلط ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات . وهناك مدارس إبتدائية خاصة للمعوقين ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين غير المستقرين في مكان كالصيادين والبدو الرحل .

ويشمل منهج المرحلة الإبتدائية ثلاث مقررات هي :

١ - المقرر التمهيدي من سن ٦ - ٧ سنوات .

٢ ـ المقرر الأولى من سن ٧ – ٩ سنوات .

٣ ـ المقرر المتوسط من سن ٩ – ١١ سنة .

ويتضمن منهج المدرسة الإبتدائية المواد التي تشتمل عليها هذه المرحلة عادة وهي : القراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا مع التركيز على تاريخ وجغرافية فرنسا والتربية الوطنية والخلقية والرياضيات والنظام العشري ومبادئ العلوم والرسم والغناء والعمل اليدوي والتربية الرياضية والنشاط الترفيهي .

وتوجد « مدارس الهواء الطلق » للأطفال رقيقي الصحة . كما توجد أيضا مدارس داخلية أولية لأولاد الأسرة دائمة التنقل مثل أبناء صائدي السمك وأبناء الفجر وغيرهم كما أشرنا . ويتم نقل التلميذ من صف لآخر بناء على إمتحانات وأساليب تقويم مختلفة يجريها المعلم . ومن يرسب يعيد الدراسة . وقد أثبتت الدراسات أن معظم الذين يرسبون هم من أبناء العاطلين والطبقة العاملة الفقيرة .

ج ـ المدرسة المتوسطة : وهي تعرف حاليا بمدرسة الكوليج College . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بين سن ١٢ – ١٦ . وهي على نوعين حكومية وخاصة . وبعد دراسة سنتين بهذه المدرسة يوجه التلاميذ الضعاف للإلتحاق بالليسيه المهنية في سن ١٤ . وهم يمثلون نسبة قليلة من التلاميذ الذين ينصحون بناء على مستوى تحصيلهم المتدني بالإلتحاق بالليسيه المهنية . وقد عمل إنشاء هذه المدارس على تحسين فرص مواصلة التلاميذ الضعاف للتعليم لأنهم يتعلمون وفق نظام للتلمذة الصناعية . وينبغي على التلميذ أن يترك المدرسة المتوسطة عندما يصل إلى نهاية سن الإلزام وهو سن السادسة عشرة سواء حصل على الشهادة النهائية أم لا . وهي شهادة الإعداد المهني Certifecate d'aptitude Professionnelle أو شهادة بريفت الدراسات المهنية Brevet d'etudes Professionnelles . وينتهي الدراسة بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالكوليج في سن ١٥ أو ١٦ للغالبية العظمى من التلاميذ . ثم يتجهون بعدها لمواصلة المرحلة العليا من التعليم الثانوي بمدارس الليسيه .

د ـ مدرسة الليسيه Lycee :وهي المرحلة الثانية من التعليم الثانوي . وهي على نوعين : حكومية وخاصة وهناك ثلاثة أنواع من الليسيه : الليسيه العامة

Lycee General والليسيه التقنية Lyce Technique . والليسيه المهنية Lycee Profes-sionnel وهي نوع جديد أنشئ بموجب اصلاحات ١٩٧٥ (JEP . 1991 . P 332)

ويدرس الطالب في الليسيه العامة أحد تخصصات خمسة رئيسية هي :

١ ـ الآداب والفلسفة . ٢ ـ الإقتصاد والعلوم الإجتماعية

٣ ـ الرياضيات والطبيعة . ٤ ـ الرياضيات والعلم والطبيعي .

٥ ـ الرياضيات والتكنولوجيا .

أما الليسيه التقنية Lycee technique فتضم التخصصات الآتية :

ـ علم الصناعة Industrial Science ـ دراسات الأعمال Business Studies

ـ أعمال الكومبيوتر أو الحاسب الآلي .

وخريج كلا النوعين من الليسيه يمكنه مواصلة التعليم العالي . أما الليسيه المهنية Lycee Professionnel فيكون التركيز على المواد المهنية كما هو واضح من تسميتها . وهي تحظى بمكانة أقل من النوعين السابقين . وكان إنشاؤها لتعميم التعليم الثانوي كسياسة تربوية عامة لفرنسا . وتتجه هذه السياسة حاليا إلى توحيد نمط مدارس الليسيه في مدرسة واحد تضم مختلف الشعب على غرار المدرسة الشاملة في بريطانيا وأمريكا .

وابتداء من الليسيه وما بعدها تكون الدراسة غير إجبارية . ويدرس في الليسيه الطلاب بين سن ١٨ ، ٢٠ . ويمكن لمن ينهي الدراسة بالليسيه العامة بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على شهادة بكالوريا التعليم العام Baccalaureat d'enseignment General . ومن ينهي الدراسة بالليسيه التقنية بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على البكالوريا التقنية Baccalaureat Technique . والليسيه المهنية تؤدي للحصول على بريفت الدراسات المهنية أو الحصول على أنواع مختلفة من شهادة الإستعداد المهني في مختلف التخصصات . ويمكن حاليا أن يتقدم التلاميذ لشهادة البكالوريا المهنية . وهو تغير حديث في التعليم الفرنسي يهدف إلى تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الفرنسي وهو الوصول بنسبة ٨٠ ٪ من التلاميذ حتى مستوى البكالوريا بحلول عام ٢٠٠٠ م . وقد علمت

السلطات التعليمية على زيادة نسبة الإلتحاق بالليسيه وإلحاق أكبر عدد من التلاميذ لدرجة أن أصبحت المدارس مكتظة وشديدة الإزدحام بالتلاميذ .

والدراسة بالليسيه العامة والتقنية ذات مستوى رفيع . وقد أثبتت الدرسات الحديثة التي أجرتها وزارة التعليم الوطنية والمعهد القومي للبحوث التربوية (INRP) عدم صحة ما أشيع من أن مستوى تلاميذ الليسيه قد إنخفض ومازال تلاميذ هذه المدرسة على مستوى تحصيلي رفيع . بل إن المستوى العام للتلاميذ قد إرتفع في بعض المواد مثل الرياضيات والفيزياء . ومعظم التلاميذ بمدارس الليسيه معروفون بالجدية والعمل بجد وإجتهاد . وهم تحت ضغط شديد للحصول على البكالوريا . وعليهم أن يدرسوا عددا كبيرا من الساعات يصل إلى ثلاثين ساعة أسبوعيا بالإضافة إلى العمل المنزلي الذي يصل إلى ثلاث ساعات في اليوم الواحد . ولذلك فإن تلاميذ الليسيه لا يحظون إلا بوقت فراغ قليل . وقد أدى الضغط النفسي والإجتماعي الكبير للتفوق في التحصيل في السنوات الأخيرة إلى قيام التلاميذ بالمظاهرات . ويمثل إنتقال تلميذ الليسيه من نظام الدراسة الصارم بالمدرسة إلى الجامعة حيث يتمتع الطالب بالحرية مرحلة صعبة وتحتاج إلى تأقلم كبير من الطالب .

ومن بين مجموع التلاميذ الذين ينهون الليسيه سواء حصلوا على البكالوريا أم لا حوالي ٣٢ ٪ يلتحقون بالتعليم العالي وذلك حسب إحصاءات (١٩٩١م) . وفي تقدير آخر ٤٤ ٪ من خريجي الليسيه العامة وثلث خريجي الليسيه التقنية يلتحقون بالتعليم العالي . والواقع أن النظام التعليم الفرنسي على إمتداده من المرحلة الإبتدائية حتى الجامعة يقوم على أساس إختيار أحسن العناصر من التلاميذ .

والواقع أن هناك تفاوتا في المكانة بين أنواع مدارس الليسيه . ففي حين تحظى الليسيه العامة والتقنية بمكانة كبيرة نجد الليسيه المهنية متدنية المكانة . وذلك لعدم تكافؤ الفرص التعليمية لا سيما الإلتحاق بالتعليم العالي بين الأنواع الثلاثة . وقد اعترفت السلطات الفرنسية بذلك . وهناك إتجاه حاليا لإنشاء نوع جديد من مدارس الليسيه متعدد التخصصات تعرف باسم Lycee Polyvalents على غرار المدرسة الشاملة في بريطانيا وأمريكا كما أشرنا .

إعداد المعلم :

مقدمة :

عندما زار " فيكتور كوزان " بروسيا سنة ١٨٣١م من قبل الحكومة الفرنسية أعجب بمدارس النورمال هناك وبنى على ما شاهده هناك إقتراحاته لإصلاح وتطوير إعداد المعلم في فرنسا . وقد تأثر بهذه المدارس " هوراس مان " ونقل فكرتها إلى أمريكا كما سبق أن أشرنا . وقد ترتب على إقتراح كوزان أن أدخلت مدارس النورمال الابتدائية في فرنسا بموجب قانون " جيزو " سنة ١٨٣٣ .

وفي سنة ١٨٦٩ أنشأت فرنسا كليات لإعداد معلمي التعليم الابتدائى في كل إقليم . وفي سنة ١٨٧٩ أصبح كل إقليم ملزما بحكم القانون أن ينشئ على الأقل كلية للمعلمين وأخرى للمعلمات . وكل إقليم يتولى مسئولية التعليم الابتدائي من كل جوانبه بما في ذلك إختيار المعلمين . في حين تتولى وزارة التربية الوطنية (المركزية) دفع المرتبات وتقرير المناهج والإشراف على الإمتحانات . وبعد الحرب العالمية الثانية بدأ إهتمام فرنسا بإصلاح التعليم بها وإعادة بنائه على أسس جديدة . وشكلت لهذا الغرض لجنة " لانجفين " التي سبق أن أشرنا إليها عند الكلام على التعليم في فرنسا . وقد أوصت هذه اللجنة بضرورة العمل على تساوي إعداد معلم المرحلة الأولى مع معلم المرحلة الثانوية ، وأن يكون مستوى هذا الإعداد حتى مستوى الجامعة . ومع أن هذه التوصية ظلت على الورق ، إلا أنها كانت دافعا رئيسيا للخطوة التي اتخذت فيمابعد للتقريب بين إعداد كلا النوعين من المعلمين . وأصبح من المبادئ الرئيسية في إعداد معلم المرحلة الأولى أن يكون على حظ من الثقافة العامة والثقافة المهنية . وعلى هذا أصبحت شهادة البكالوريا وهي التي تؤهل للإلتحاق بالجامعة شرطا ضروريا للدخول إلى مرحلة الإعداد المهني للتدريس بمدارس النورمال حيث يدرس مدة سنتين يؤهل في نهايتها للتدريس بالمدارس الابتدائية .

وفي سنة ١٩٥٧م أنشئ في كل كلية للآداب أو العلوم معهد لإعداد معلمي المرحلة الثانوية يلحق به من أتم السنة الأولى من الجامعة بشرط إجتياز إمتحان . ومن يلتحق بالمعهد يتلقى مرتبا كمعلم طالب أو تحت التمرين ، ويبقى

سنة للإعداد للإمتحان العملي . ويتم هذا التدريب العملي في المراكز البيداجوجية الإقليمية التي توجد في كل المدن التي بها جامعات . ويمكن للطلاب المهنيين أن يتقدموا لشهادة الاستعداد للتدريس الثانوي أو شهادة الأجرجاسيون .

الوضع الحالي لإعداد المعلمين في فرنسا :

يسمى معلمو المرحلة الابتدائية وما قبلها مدرسون وهم يعدون في مدارس « النورمال » حيث توجد مدرستان منها على الأقل في كل إدارة محلية إحداهما لإعداد المدرسين والأخرى لإعداد المدرسات .

ويتم إعداد معلمي التعليم الابتدائي في الجامعة . ويحصل الطالب بعد دراسة سنتين في الجامعة على الشهادة المرحلية الجامعية المعروفة باسم (DUEG) في أحد ميادين التخصص الرئيسية ، وفي نفس الوقت يحصل على نوع من التدريب المهني بالتعاون مع مدرسة النورمال . ثم يقضي بعد ذلك سنتين أخريين في مدارس النورمال مع إشتراك الجامعة في إعدادهم المهني . أما معلمو التعليم الثانوي وما فوق الابتدائي فيختارون بإمتحان مسابقة على المستوى القومي ويشترط أن يكونوا قد أمضوا أربع سنوات في الجامعة .

مرتبات المعلمين :

تتحدد مرتبات المعلمين حسب الكادر العام للموظفين الحكوميين في الدولة وحسب وضع المدرس في السلم الوظيفي في الفئات المختلفة سواء كان مدرسا أو مدرسة مؤهلا أو حاصلا على الأجرجاسيون . وكل فئة من هذه الفئات تقسم إلى درجات يرقى إليها حسب الأقدمية أو بالإختيار في حالة تميز الكفاءة بناء على رأي المفتشين . ويحصل المعلمون كغيرهم من موظفي الدولة على إعانة اجتماعية وعلاوة للسكن وتأمين اجتماعي . ويحرم على المعلمين الإشتغال في نفس الوقت بالمهن التجارية . ولكن يسمح لهم بإعطاء الدورس الخصوصية والإشتغال في الصحافة والبحوث . ويخصم من مرتبات المعلمين نسبة للمعاش بإختلاف المرتب والدرجة . الصحافة والبحوث . ويخصم من مرتبات المعلمين نسبة للمعاش بإختلاف المرتب والدرجة .

الفصل السادس

تجارب الدول العربية

العوامل التي شكلت التعليم العربي :

لفهم الاتجاهات العامة للتربية في الدول العربية ينبغي أن ندرك منذ البداية أن هذه الاتجاهات هي وليدة مجموعة من العوامل المختلفة التي شكلتها بالصورة التي هي عليها . وإذا كان المثل يقول « إن السائل من لون الإناء » فإن الإتجاهات أو السمات العامة للتعليم في البلاد العربية ينبغي أن تفهم في ضوء الإطار الذي نمت فيه . وقد ساعد على تشكيل هذا الإطار الظروف التاريخية والحضارية التي مر بها العالم العربي من ناحية والقوى السياسية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية التي تحكم واقع المجتمع العربي في ظروفه الراهنة من ناحية أخرى . ومعنى هذا أن الاتجاهات العامة للتعليم في الوطن العربي ينبغي أن تفهم في ظل ماضيه وحاضره . بيد أن تحليل هذه الإتجاهات لاينبغي أن يقتصر على هذين البعدين الزمنيين وإنما يجب أن يمتد بهما ليرى أيضا ملامح هذه الإتجاهات في مستقبل تطورها . ومن ثم فإنه ينبغي أيضا أن نتعرض لتحليل العوامل التي شكلت التعليم العربي والتي ترسم معالم تطور هذه الإتجاهات في المستقبل . ولنبدأ أو بالبعد الأول وهو يتعلق بالظروف التاريخية .

البعد الأول : الظروف التاريخية :

لقد اتسم التطور التاريخي للعالم العربي منذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة بملامح رئيسية تتمثل أمامنا في أنه كان مهد الديانات السماوية . وهذا هو الملمح الأول . وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام . وهذا هو الملمح الثاني . الملمح الثالث أن قمة إزدهاره جاءت نتيجة إنفتاحه على الثقافات والحضارات الأخرى . والملمح الرابع هو عرقلة حركته ونموه نتيجة للحكم التركي العثماني أولا ثم السيطرة الأجنبية البريطانية والفرنسية . أي أنه خضع لنير الإستعمار . وسنتناول كل واحد من هذه الملامح بالتفصيل على حدة .

أ- وطن هو مهد الديانات السماوية :

لقد كانت المنطقة العربية في إمتداد تاريخها الطويل على مر الزمن مهبط الرسل والديانات السماوية الثلاثة : اليهودية والمسيحية والإسلام . ومن هذه المنطقة شع نور الإيمان ليملأ العالم هدى ونورا ومحبة . بيد أن الإسلام يختلف عن كل من اليهودية والمسيحية في أن معقله الأساسي ظل دائما في موطنه الأصلي رغم أن إنتشاره الأكبر يقع خارج هذا الوطن . ويختلف الإسلام عنهما أيضا في أنه دين أغلبية في حين أن اليهودية والمسيحية هما دين الأقلية . بيد أن هذه الأقلية تختلف في شرق العالم العربي عن غربه : ففي غرب الوطن العربي كانت تتركز أقلية يهودية في المغرب. وقد بدأت هذه الأقلية تتناقص بسرعة نتيجة الهجرة في السنوات الأخيرة . أما في المشرق فهناك الأقلية المسيحية أساسا . وتتركز في مصر والشام .

ومع هذا فلاشك أن الإسلام قد صبغ حياتنا العقلية التي رافقتنا أكثر من ثلاثة عشر قرنا . وصبغ تفكيرنا وتقاليدنا وعاداتنا وأساطيرنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية المعيشية . ولاشك في أن المسيحيين العرب الذي عاشوا في هذه البلاد قد تأثروا بهذه العادات والتقاليد إلى حد كبير على رغم إختلاف الدين . فالإسلام في هذه البلاد لم يكن مجرد دين فحسب . بل كان تاريخا وحضارة وحياة عقلية . إن المعول هنا ليس على نسبة المسلمين إلى المسيحيين من ناحية العدد وإنما المعول على ما أحدث الإسلام من أثر في حياة سكان هذا الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا مسلمين ومسيحيين في إطار فكري ومعيشي واحد .

ب- وطن تكون تحت راية الإسلام :

كان العرب قبل الإسلام يعيشون في المنطقة التي تعرف الآن بشبه الجزيرة العربية . وكانت حياتهم حياة بداوة بسيطة تحكمها الصحراء بجدبها والقبلية بعصبيتها . ولم تكن هناك وحدة سياسة تلم شملهم . وإنما عاشوا في حالة تفكك إجتماعي وسياسي كبير . ولم يكن يوجد بينهم إلا اللغة والشعر يتطارحونه في أسواقهم الأدبية المعروفة وهي عكاظ ومجنة . وذي المجاز . ولم يكن لهم غير ذلك من نصيب كبير في مجال العلوم والفنون . وكانوا يعبدون الأصنام ويشربون

الخمر ويلعبون الميسر ويؤمنون بالتطير ويتاجرون في العبيد . وكانت مكة تحظى بأهمية خاصة لوجود البيت الحرام بها وهو البيت الذي بناه إبراهيم عليه السلام، إلى جانب أنها كانت أهم مركز تجاري . وكانت التجارة أهم الوسائل التي تربط العرب بالمجتمع الخارجي . وتمثلت الطبقة الغنية هناك في طبقة التجار الذين كانوا يجلبون التجارة من بلاد الفرس والشام واليمن . وكانت تجاور العرب في تلك الفترة دولتان كبيرتان على حظ كبير من الحضارة . أولاهما دولة الفرس في الشرق . وثانيهما دولة الروم أو الدولة البيزنطية في الغرب . وكانت هذه الدولة الأخيرة تسيطر على العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا .

وجاء الإسلام . وكان ثورة إجتماعية شاملة ضد التفكك والتخلف . وسرعان ما وحد العرب تحت لوائه . ولكن الإسلام لم يكن لأهل الجزيرة العربية فحسب وإنما للناس قاطبة من عرب ومن عجم . ومن ثم بدأت رسالة الإسلام تأخذ طريقها إلى خارج الجزيرة لتبشر بالدين الجديد . وقد استطاع العرب تحت لواء الدين الجديد أن يهزموا أكبر دولتين في عصرهما (أي أوائل القرن السابع الميلادي) . ولم يمض على وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام سوى حوالي ثلاثة أرباع القرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندي شرقا حتى المحيط الأطلسي غربا . فقد فتح العرب دمشق سنة ٦٢٥ م والعراق سنة ٦٣٧ م ومصر سنة ٦٤١ م وبرقة سنة ٦٤٣ م . وتم لهم السيطرة على بلاد الفرس سنة ٦٥٢ م وواصلوا فتحهم لبلاد شمال أفريقيا سنة ٦٦٤م . وكانت لهم السيطرة عليها تماما سنة ٧١٣ م . وقد إنتشر الإسلام بسرعة كبيرة في مناطق أخرى من العالم حتى أصبح يضم اليوم مئات الملايين في جميع أنحاء العالم . وقد صاحب المدى العربي إنتشار الإسلام . بل وعندما إنحسر الإمتداد العربي بقي الإسلام كما هو بل واتسعت رقعته .

والمهم من كل هذا هو أن نبين أن ما يعرف الآن بالوطن العربي دخل إلى حظيرة العروبة عن طريق الإسلام . ومع حركة التعريب اللغوي والثقافي الذي شملت هذا الوطن إنصهر في بوتقة العروبة على مر الزمن . وكون معها وحدة عضوية متجانسة . وقد ساعد على ذلك وحدة الأرض والتاريخ والآمال والإنتماء

المصيرى . وعلى الرغم من هذا الإمتزاج الكبير للوطن العربي بالثقافة العربية تحت راية الإسلام وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات إنفصالية تحاول أن تفتت العالم العربي وتجزئه . فهناك من نادي بمصر الفرعونية ولبنان الفينيقية والعراق الكلدانية والأشورية والقومية السورية . وهي دعوات إنتكاسية تعتمد على ماض سحيق لا يرتبط بالحاضر إلا بأوهى الروابط . وهذه الدعوات ، إلى جانب أنها دعوات هدامة . تساعد على تعميق التناقضات الثقافية التي يشكو منها العالم العربي . وبالطبع فإن للتربية دورا رئيسيا في القضاء على هذه التناقضات والعمل على توحيد وتجانس الإتجاهات الفكرية في العالم العربي ، وهو ما أكدناه أكثر من مرة . كذلك نجد أن العالم العربي في تطوره قد ضم أقليات عنصرية غير عربية كالأكراد في العراق وسكان جنوب السودان . إلا أنه يمكن القول بوجه عام إن نسبة الإسلام في العالم العربي أعلى من نسبة العروبة . أي أن المسلمين أكثر من العرب إذا أخذنا في الإعتبار الجماعات العرقية غير العربية في العالم العربي مثل الأكراد في العراق وسكان جنوب السودان ، وبعض جماعات دول المغرب العربي .

وعلى كل حال جاءت نقطة إنشعب عندها التيار الديني الإسلامي ليشمل رافد القومية . وكان من أهم بواعثها إشتداد النزعة العصبية التركية ممثلة في حزب الإتحاد والترقي التركي . فكان ظهور القومية رد فعل لهذه النزعة . وقد ساعد على ذلك إحتكاك العرب بالغرب موطن القومية . وكان للمسيحيين في الشرق العربي الفضل في ذلك لإحساسهم بالإضطهاد التركي مما دفعهم إلى البحث عن القومية كبديل عن الإسلام ، ولتأثرهم بالإرساليات الأوروبية في التعرف على فكرة القومية . وهكذا وجد في العالم العربي تياران : تيار العروبة وتيار الإسلام . ومازال هذان التياران يؤثران تأثيرا قويا في توجيه حياة الشعب العربي ومقدراته . والواقع أنه ليس هناك خلاف بين العروبة والإسلام في العالم العربي ، فسيظل للعرب بين المسلمين نصيب ما بقي القرآن عربيا. وإنما الخطير في الأمر أن ندعى هذا الخلاف وأن نعمقه ونستخدمه وسيلة لتفريغ الشعب العربي إلى فئات متنافرة يناصب العداء بعضها بعضا . إن الهدف الأسمى للشعب العربي يتمثل في وحدته وتماسكه الإجتماعي دون تشتيت أو تفريق .

وبهذه الروح ينبغي أن نفهم تيار العروبة والإسلام . وبهذه الروح أيضا ينبغي أن نعمل على إزالة التناقضات الثقافية الموجودة في العالم العربي .

جـ-وطن إزدهر بانفتاحه على الثقافات الأخرى :

اتصل العرب في فتوحاتهم بكل من الحضارة الفارسية في الشرق والحضارة الرومانية البيزنطية في الغرب . ووجدت الثقافة العربية الجديدة روافد فكرية متدفقة في هاتين الحضارتين نهلت منها وترعرعت عليها ودخل في اللغة العربية كثير من المفردات والألفاظ الفارسية والآرامية والسريانية . بل إن القرآن الكريم إستخدم بعض هذه المفردات والألفاظ . وقد وصل الوطن العربي إلى قمة إزدهاره وتألقه الفكري والحضاري في عصر العباسيين . وهو ما يعرف بالعصر الذهبي للحضارة العربية. وكانت عاصمتهم بغداد كعبة في العلم والفن والأدب . وقد أسهم في هذه النهضة الكبرى كثير من علماء وأدباء وفناني الدولة الجديدة من غير العرب . كما أسهمت فيها أيضا حركة الترجمة الكبيرة التي شهدتها هذه الفترة . وفيها ترجمت الكتب اليونانية في الطب والفلسفة والحكمة والآداب . وهكذا بلغت الحضارة العربية أوج مجدها بانفتاحها على الثقافات الأخرى . ومن ناحية أخرى نجد أن أظلم فترة في التاريخ الحضاري للعالم العربي عندما انغلق على نفسه تحت الحكم التركي العثماني طيلة عدة قرون . وتجمد فيها الفكر العربي ونام نومة طويلة لم يفق منها إلا على صحوة الحركات السلفية الإصلاحية وعلى طرقات خارجية كان في مقدمتها الحملة الفرنسية على مصر . وبعدها بدأت الحياة تدب في العالم العربي من جديد . ومعنى هذا أن الإنفتاح على الثقافات الأخرى كان سمة مميزة لمعالم النهضة الفكرية والحضارية في العالم العربي . وإذا كانت هناك دعوى في بعض البلاد العربية ترى أن سياسة الإنغلاق وقفل الأبواب هي الوسيلة لتطوير البلاد ورقيها على غرار ما حدث في الإتحاد السوفيتي سابقا في ظل الستار الحديدي وفي الصين ، فإن هذه الدعوى تجافي واقع تطور العالم العربي ولا تتمشى مع واقعه . ولاشك أن مثل هذه الدعوى هي أيضا دليل على التناقضات الثقافية التي يعاني منها العالم العربي .

د- وطن خضع لنير الإستعمار:

فقد وقع العالم العربي طيلة خمسة قرون تحت الحكم التركي العثماني . وهي فترة تميزت بأنها عصر الظلام في تاريخ الشعب العربية . وعمل الأتراك العثمانيون خلال هذه الفترة على قبر اللغة العربية والثقافية العربية وإعلاء شأن اللغة والثقافة التركية ، وجاء على البلاد العربية في تلك الفترة حين من الدهر كانت اللغة التركية هي اللغة الرسمية ، وتدريسها إجباري في المدارس . أما اللغة العربية فكانت تعيش على هامش الحياة ، وإن كانت تدرس كلغة أجنبية . وقدم الأتراك إلى العالم العربي « نظام الحريم » "حرملك" وللرجال " سلاملك" الذي ساعد على تخلف المرأة إجتماعيا وثقافيا . وعمل على حرمانها من التعليم. وعملت السياسة التعليمية التي اتبعتها الدولة العثمانية على تأخر التعليم العربي الحديث بين المسلمين دون غيرهم . ولهذا السبب انتشر التعليم العربي الحديث بين اليهود والمسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضا كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء الذين ظهروا في الولايات العربية في العهد العثماني يهوداً ومسيحيين بالرغم من قلة عددهم بالنسبة إلى المسلمين ، وهذا يكشف الدعوى المغرضة المغلفة التي روج لها " جيمس هيوارث دن " في كتابه باللغة الإنجليزية "مقدمة لتاريخ التعليم الحديث في مصر" يقول فيها إن رواد الفكر والثقافة العربية في القرنين ١٨ ، ١٩ كانوا يهوداً ومسيحيين . وهذا حق أريد به باطل إذا عرفنا السبب الذي أوضحناه وهو سياسة التمييز الديني للسياسة التركية العثمانية . كما أدت هذه السياسة أيضا إلى إنتشار المدارس الأجنبية والتبشيرية في البلاد العربية وما ترتب على ذلك من نتائج خطيرة على تطور المجتمع العربي .

وبعد الأتراك العثمانيين وقع العالم العربي فريسة للإستعمارين الفرنسي والبريطاني وتقاسمهما للعالم العربي . وقد استهدفت الإدارة الفرنسية « فرنسة البلاد العربية » التي حكمتها وفي مقدمتها المغرب العربي عامة والجزائر بصفة خاصة وكذلك سوريا ولبنان . أما الإدارة البريطانية فقد حكمت مصر والسودان والعراق وفلسطين . وكانت سياسة بريطانيا في البلاد العربية التي حكمتها لا

تستهدف تحويل سكان البلاد إلى مواطنين بريطانيين . وعلى الرغم من هذا الإختلاف بين السياسة البريطانية والفرنسية في البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهي وجود مشكلات تربوية وتعليمية ظل العالم العربي يعاني منها فترة طويلة . ومازال يعاني من بعضها حتى الآن وفي مقدمتها تعريب التعليم . ومع أن العالم العربي قد استقل وحصل على حريته فمازال يستخدم لغة المستعمر في معاهده كلغة تعليم . وسنعالج قضية التعريب بالتفصيل فيما بعد باعتبارها سمة مميزة للتعليم في البلاد العربية في الوقت الحاضر .

البعد الثاني : الأوضاع الحالية للوطن العربي :

تعاني الأوضاع الحالية في العالم العربي من كثير من التناقضات . ومن ثم تصبح هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها في الأصل ينبغي أن تكون نقطة قوة . ولتوضيح هذا الكلام وتفصيله نستعرض الجوانب المختلفة لأوضاع العالم العربي في السطور التالية :

أ- أهمية استراتيجية لكنها ضائعة :

يمثل العالم العربي أهمية استراتيجية كبرى بامتداده الهائل على أكبر قارتين . وتتمثل هذه الاستراتيجية أساسا في إحتواء العالم العربي لكل الشاطئ الشمالي لأفريقيا . أي ما يمثل الشاطئ الجنوبي للبحر الأبيض . يضاف إلى ذلك الشاطئ الشرقي له أيضا . ويحتوي العالم العربي أيضا شاطئ البحر الأحمر شرقيه وغربيه لدرجة يمكن القول معها بأن هذا البحر لا يخرج عن كونه « بحيرة عربية » . وتمثل المضايق المائية في شمال وجنوب البحر الأحمر أهمية استراتيجية كبرى في ميزان السيطرة العالمية. وبهذا تعتبر الدولة العربية جسرا أساسيا هاما يربط بين الشرق والغرب . بيد أن هذه الاستراتيجية الحيوية للعالم العربي تتطلب قوة تحميها لتثبت وجودها وتحقق فعاليتها . وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الاستراتيجية ضعف وتجزئ العالم العربي إلى دول قد لا تتفق فيما بينها على إنتهاج سياسة موحدة في تنشيط هذه الاستراتيجية أو استخدامها . وقد عمل هذا الموقع الاستراتيجي الهام علي وقوع العالم العربي في مناطق النفوذ الكبرى. وجعله مرتعا خصبا للتيارات الفكرية والعقائدية من الغرب والشرق على السواء.

ب- ثروات اقتصادية كبيرة لكنها تحتاج إلى تنمية :

يملك العالم العربي ثروات ومصادر اقتصادية كبيرة في مقدمتها البترول والثروات الطبيعية . وعلى الرغم من غنى العالم العربي بهذه الثروات ، فإن العالم العربي يعاني من التخلف الاقتصادي . ويرجع ذلك أساسا إلى عدم استغلال هذه الثروات إستغلالا كاملا تتحقق معه تنمية اقتصادية حقيقية في البلاد العربية . بل إن البترول العربي وهو من أهم هذه الثروات ينقل معظمه خاما إلى أوربا ليبعث الحركة والنشاط في معامل التكرير هناك ، ولبساعد على قيام صناعات هائلة مترتبة على تكريره. إن معظم الثروات الاقتصادية الطبيعية التي يملكها العالم العربي مدفونة تحت الأرض لم تستغل بعد ، وحسن استغلال هذه الثروات سيعود بلا شك بالخير والنفع على الشعوب العربية ، ويزيد من طاقاتها وإمكانياتها ، ويرفع من مستواها الاجتماعي ، ويحقق لها الرفاهية . بيد أن استغلال هذه الثروات يحتاج إلى رأس المال من ناحية ، وإلى الخبرة الفنية والقوى البشرية من ناحية أخرى . أما رأس المال فهو متوفر لدى الدول الغنية في البلاد العربية . ويمكن لهذه الدول أن تساهم في تمويل المشروعات الإستثمارية لاستغلال الثروات الاقتصادية في البلاد العربية التي لا يتوفر لها رأس المال الكافي . أليس من الغريب أنه في الوقت الذي تكتظ فيه بنوك أوربا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وتعطى الأموال العربية كقروض للدول ، بل وللبنك الدولي نجد أن بلادا عربية كثيرة هي في أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية مواردها الاقتصادية ، وأنها كثيرا ما تضطر إلى الاقتراض من الدول الأخرى ؟ إن العالم العربي يعتبر أكبر مُصدِّر لرأس المال . وفي بنوك أوربا وأمريكا توجد بلايين الدولارات من الأموال العربية. ويمكن لهذه الأموال أن تبعث النماء والحياة في العالم العربي . أما بالنسبة للخبرة الفنية والقوى البشرية فهي محدودة في العالم العربي . وتحتاج إلى تنمية كبيرة. بيد أن توزيع هذه القوى البشرية يتفاوت من دولة عربية لأخرى شأنها شأن توزيع رأس المال . لكننا نجد أن الدول العربية التي تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل في القوى البشرية . والعكس صحيح . فالدول العربية التي يتوفر لها غنى نسبي في الموارد البشرية يقل بها توفر رأس

المال الكافي لتغطية احتياجاتها من أجل التنمية الاقتصادية . إن التكامل الاقتصادي والبشري ضروري للتنمية الشاملة في البلاد العربية . وإذا كانت الشعوب العربية تنشد تحقيق الوحدة الاقتصادية ، فإن أساس هذه الوحدة يقوم على دعائم التكامل الاقتصادي والبشري بين أرجاء الوطن العربي كله . إن التكتلات الاقتصادية العالمية سمة مميزة للتطورات الاقتصادية الحديثة في هذا العصر . والهدف الذي تسعى إليه هذه التكتلات الاقتصادية هو حماية اقتصاديات شعوبها ضد المنافسات الخارجية ، وتوفير أحسن الشروط اللازمة لنموها وإزدهارها . أفلا يكون في ذلك درس مستفاد للشعوب العربية ؟ .

جـ - ثروة بشرية في حاجة إلى تنمية :

يملك العالم العربي ثروة بشرية كبيرة بحساب الأعداد إذ يبلغ مقدارها مئات الملايين من البشر . وهو عدد يزيد على ضعف سكان كل من إيطاليا وبريطانيا ، أو ما يقرب من نصف سكان دول الكومنولث المستقلة . لكن الغالبية العظمى لهذه المجموعات البشرية الكبيرة أميون أو لا يجيدون أي مهارات فنية . ومعنى هذا أن هناك فاقداً كبيراً في الثروة البشرية في البلاد العربية . إن أهم ما يميز الثروة البشرية في العالم العربي أنها في غالبيتها فقيرة مريضة جاهلة . وهي بهذا تثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربي . إن نسبة كبيرة من الدخل القومي في البلاد العربية تضيع هباء نتيجة للأمراض المتوطنة التي تنخر في عظام هذه الثروة لتحيلها إلى صور باهتة حائرة منهوكة القوى . وجزء كبير آخر يضيع نتيجة الأمية وتفشي الجهل .

لقد كشف الصراع العربي الإسرائيلي عن أهمية العنصر البشري ذي المستوى العالي من الكفاءة الذي استطاعت به إسرائيل أن تستوعب التقدم العلمي الهائل الذي يشهده القرن العشرون ، وأن تسخره لخدمة أغراضها العسكرية والاقتصادية على السواء . وتباهي إسرائيل بأن لديها أعلى نسبة في العالم لعدد الأطباء وعدد المرضى . وأدراك الإسرائيليون النتائج العسكرية التي يمكن أن تترتب على وجود مستويات صحية عالية يعمل على توفيرها قطاع طبي كبير . فهذا " أرنست ستوك " يقول : قدرت إسرائيل أنه لن يكون بمقدور مصر

أن تجند أكثر من مائتي ألف من الرجال ، أي حوالي ١٪ من مجموع عدد سكانها الذي كان يبلغ حوالي ٢٢ مليون نسمة في أواسط الخمسينات . هذا في حين أنه كان بمقدور بلد كامل التطور يتمتع بطاقة بشرية مماثلة أن يحشد حوالي المليونين من الرجال . وعلى هذا الأساس تمكنت إسرائيل من أن تجند عددا يوازي أقصى ما كان في استطاعة مصر أن تحشده » . وهذا مثال واحد أردنا به توضيح أهمية تنمية الموارد البشرية . وهناك أمثلة أخرى كثيرة مماثلة في مجال التعليم والبحث العلمي في شتى الميادين . وهذا يعني أن تنمية الموارد البشرية مسألة ضرورية ملحة بالنسبة للبلاد العربية . ولا نبالغ كثيرا إذا قلنا إنها مسألة حياة أو موت . ومن الواضح أن التعليم هو المسئول الأول عن تنمية هذه الثروة والوصول بها إلى مستويات عالية من الكفاءة .

إن الثروة البشرية هي نقطة الإنطلاق الأساسية لإحداث التنمية والتقدم في العالم العربي . وهناك أمثلة حية لشعوب إستطاعت أن تحقق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث في كل من اليابان والدنمرك . فقد إنفردت اليابان من دول الشرق بتقدمها الهائل وإحتلالها مركز الصدارة بين العالم المتقدم على الرغم من أن اليابانيين لا يملكون من الموارد الطبيعية سوى الصخر والماء والهواء . وسر نهضتها كما يقال إرتكز أساسا على نظام التعليم والتدريب الذي استخدمته . ونفس الشئ يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدانمراك ، وهي فقيرة في مواردها الاقتصادية ، أليس في ذلك درس مستفاد آخر للشعوب العربية ؟

د ـ ثقافة واحدة لكنها مليئة بالمتناقضات :

إن الثقافة العربية هي العامل الأساسي الذي يوحد بين أبناء الأمة العربية. وهي ثقافة متجانسة تمتد على أرجاء العالم العربي كله . وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات المحلية الإقليمية فإنها لا تقلل أو تؤثر في الاتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافي للشعب العربي . فالثقافة العربية تحتويها لغة عربية واحدة وتقوم في مصادرها الأساسية على أسس واحدة تشمل كل أبناء العالم العربي . ولا يعاني العالم العربي كما نجد في المجتمعات الأخرى من وجود

مجموعات عنصرية أولغوية أو قومية مختلفة باستثناء الأكراد وبعض الأقليات الأخرى في العراق وجنوب السودان . ولكن على الرغم من ذلك فإن العالم العربي يعاني من كثير من التناقضات التي تنخر في وحدته الثقافية وتفتت تماسكها . وهناك المفارقات الكثيرة التي تثير الإستغراب . ففيه الغنى الفاحش والفقر المدقع . وفيه التحضر الكبير والتخلف المشين . وفيه القصور الشاهقة وأكواخ الطين الحقيرة . وفيه الراكبون المرتاحون وفيه السائرون وسط الزحام . وفيه المثقفون والمتعلمون والأميون الجاهلون ،وفيه اليساريون والراديكاليون . وفيه التقدميون والمحافظون. ولا شك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الشعب العربي وتباعد بين أبنائه في التفكير والمشارب والأهداف . وتسبب صراعات فكرية واجتماعية ليست في صالح تطور المجتمع العربي . لقد خلقت أوربا وحدتها رغم تباعد دولها واختلاف شعوبها . وأصبحت الوحدة الأوربية حقيقة واقعة تقوم على أساس قوة سياسية واقتصادية متكاملة . وإذا كان الأمر كذلك لدول تختلف في مشاربها ، فمن باب أولى أن يتحقق لدول تتوحد في مشاربها كالدول العربية .

ولقد ساعد على تعميق التناقضات الثقافية في العالم العربي تجزئته إلى دول ودويلات مقطعة الأوصال تفصل بينها الحدود ، كما تفصل السدود تدفق الأنهار . كما ساعد على ذلك أيضا وقوعه نظرا لأهميته ضمن مناطق النفوذ الكبرى ومرتعا خصبا للمذاهب الفكرية والعقائدية كما سبق أن أشرنا .

البعد الثالث : اتجاهات المستقبل :

سبق أن أشرنا إلى أن بعد الماضي والحاضر لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التي تتحكم في تشكيل سمات التعليم في العالم العربي . وإنما ينبغي أن يضاف إلى هذين البعدين بعد ثالث هو بعد المستقبل الذي يوضح اتجاهات نمو القوى المؤثرة المتحكمة في تطوير هذه السمات . وعلى هذا يصبح الكلام عن اتجاهات المستقبل ضروريا يكمل الصورة العامة للتعليم في الوطن العربي بالمؤثرات والقوى المتحكمة فيه . وأي تطوير للاتجاهات التعليمية في الوطن العربي في المستقبل لا بد وأن يضع في اعتباره ما يشهده العالم من تطورات

هائلة تتمثل فيما يسمى بالانفجارات الثلاثة ويقصد بها : الإنفجار السكاني ، والإنفجار المعرفي ، و إنفجار المطامح والآمال .

أما بالنسبة للإنفجار السكاني فإن الشعوب العربية تتميز بنمو سكاني سريع يعتبر من أعلى النسب في العالم . ولا تماثلها إلا دول أمريكا اللاتينية . والإنفجار السكاني في حد ذاته لا يمثل مشكلة لدولة ترتفع فيها معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فالإتحاد السوفيتي سابقا على سبيل المثال كان يكافئ الأم التي تنجب عشرة أطفال ويعطيها لقب بطلة الإتحاد السوفيتي . أما بالنسبة للدول العربية فإن معدلات النمو الاقتصادية لا تتناسب مع معدلات النمو السكاني من ناحية ، والقضاء على التخلف الاقتصادي الموروث من ناحية أخرى. ومن هنا تصبح مشكلة النمو السكاني في البلاد العربية هي في جوهرها مشكلة اجتماعية أكثر من كونها اقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب في أن متوسط دخول الأفراد في البلاد العربية مازال منخفضا على الرغم من إرتفاع الدخول القومية للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام أوضاع اقتصادية غير مرغوبة مثل زيادة الإستهلاك زيادة كبيرة وقلة المدخرات وإعتماد حياة معظم الشعب من العاملين في قطاع الخدمات على دخول القلة العاملة في قطاع الإنتاج . وترتب أيضا على قيام مثل هذه الأوضاع الاقتصادية والسكانية استقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الاحتياجات المتزايدة من الإستهلاك. وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على الدولة نحو التربية بالإضافة إلى مسئوليتها في مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائنا .

أما الإنفجار المعرفي فمن المعروف أن عصرنا الحالي قد شهد تطورا هائلا في الميدان المعرفي بجانبيه الكمي والكيفي وأصبح للمعلومات نظم وشبكات دولية تطالعنا بالجديد باستمرار . ولا بد لأي محاولة لتطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن تضع في اعتبارها هذا التطور الحادث في العالم . كذلك ينبغي عند تطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن نضع في اعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يتحقق لها أيضا مستوى كريم من الحياة في ظل الدولة العصرية التي يتوفر فيها التقدم العلمي والتكنولوجي من

أجل خدمة الإنسان في المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربي الذي كان يسعى إليه دائما في حركة تطوره عبر العصور في تحقيق الوحدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لنجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عصرية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام في كل أرجائه . وليس من الضروري أن تكون هذه الوحدة وحدة دستورية أو فيدرالية بقدر ما هي وحدة توجهات في الهدف والعمل على غرار الوحدة الأوربية .

إدارة التعليم :

تقوم إدارة التعليم في الدول العربية على أسس مركزية تمشيا مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول . وتتولى المسئولية الكبرى في الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها في الدول العربية مسميات مختلفة مثل وزارة التربية أو المعارف أو التربية الوطنية أو التربية والتعليم . وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية للدول العربية (١٩٦٤) بغداد بضرورة توحيد مسميات وزارة التربية والتعليم بين الدول العربية وما زال ذلك مطلبا قائماً . وتتولى هذه الوزارة بالنسبة للدول العربية الإشراف الكامل على التعليم الرسمي العام والخاص والفني ، وكذلك التعليم العام باستثناء بعض الدول منهامصر والعراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالي . وإلى جانب هذا أنواع معينة من التعليم تقوم بعض الوزارات الأخرى بالإشتراك في الإشراف عليها ، منها :

أ ـ دور الحضانة ورياض الأطفال : وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية في مصر وسوريا والأردن .

ب ـ التعليم الزراعي : وتشرف عليه وزارة الزراعة في سوريا وغيرها .

جـ ـ التعليم والتدريب المهني : وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة في مصر . وكتابة الدول لشئون الشباب الرياضي والشئون الاجتماعية بتونس .

د ـ معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه : وتشرف عليها وزارة الثقافة في مصر .

هـ ـ معاهد التعليم الديني : ويشرف عليها الأزهر في مصر ومجلس الشئون

الإسلامية في الأردن ، ووزارة الأوقاف في سوريا ، والسلطات الدينية في دول أخرى .

وتتجه الإدارة التعليمية في الدول العربية إلى الأخذ بمبدأين أساسيين :

أ ـ التخطيط التعليمي : فقد اتجهت كثير من الدول العربية إلى إعادة تنظيم إدارتها التعليمية على أسس حديثة تتمشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي في التعليم . واستحدثت تبعا لذلك إدارات التخطيط التربوي والتعليمي ، وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفني . وهناك من الدول العربية دول لها بالفعل خطط تعليمية خاصة .

ب ـ اللامركزية : فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة في وزارة مركزية معينة تقوم بالعبء الأكبر في الإشراف على التعليم وتوجيهه . ولكن مع الزيادة المطردة في السكان وزيادة طموحهم نتيجة التحسن النسبي في مستويات المعيشة يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا . وهذا يعني ضرورة توفير المزيد من الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة من الأطفال من ناحية ، ومد فترة الإلزام من ناحية أخرى . ونظرا لأن الإدارات التعليمية بصورتها المركزية القائمة في الدول العربية لا تستطيع أن تتحمل عبء هذا التوسع التعليمي ، فإنها تضطر إلى منح السلطات أو الهيئات التعليمية المحلية مزيدا من المسئوليات والسلطات . وهذا الاتجاه واضح في الدول العربية بالنسبة للتعليم الابتدائي والأساسي نظرا لشعبيته . ومن المنتظر أن يحدث هذا في المستقبل بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى.

تمويل التعليم :

تقوم الحكومة في الدول العربية بالعبء الأكبر في تمويل التعليم على إختلاف مراحله به . فقد درجت التقاليد في البلاد العربية على اعتماد شعوبها على الحكومات في القيام بالخدمات التعليمية والاجتماعية . وبوجب قيام الحكومات العربية بهذه المسئولية اعتبارات ديمقراطية وتربوية على درجة كبرى من الأهمية . بل ولا يمكن أن يتصور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد

العربية بدون قيام الحكومات بالمسئولية الكبرى في تمويله . ولكن نظراً للزيادات الكبيرة المستمرة عاما بعد عام لتمويل التعليم ، أصبح عاتق الحكومات العربية في بعض الدول ينوء بعبئها ، لدرجة أضطرت معها هذه الحكومات للبحث عن مصادر غير حكومية للتمويل . وشجعت قيام المدارس والجامعات الخاصة ، حيث يتحمل آباء الطلاب نفقات تعليم أبنائهم . وتختلف الدول العربية فيما تخصصه للتعليم في ميزانياتها القومية وذلك بحسب إمكانيات كل دولة وحجم نظام التعليم بها . ويمكن القول بصفة عامة بأن الدول العربية تخصص ما بين ١٠٪ إلى ١٥٪ من ميزانياتها العامة للتعليم ، أو ما يقرب من ٥٪ إلى ٦٪ من الدخل القومي لها . كما أن الدول العربية تتفاوت في ترشيد الأموال التي تنفقها على التعليم ، وتتفاوت في حسن استخدامها لها .

السمات العامة للتعليم في البلاد العربية :

في ضوء العرض السابق يمكن القول بأن السمات العامة للتعليم في البلاد العربية تتمثل فيما يأتي :

أولا : الحاجة إلى فلسفة تعليمية واضحة المعالم :

تحتاج البلاد العربية إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل في ميدان التعليم وتوجهه . وينبغي أن تقوم هذه الفلسفة على أساس اعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط استراتيجيته باستراتيجية الدفاع والأمن القومي ، وأنه عملية استثمارية في الموارد البشرية ترتبط إرتباطا مباشرا بزيادة الإنتاج ، وما يترتب عليه من زيادة في الدخل القومي . وأنه ضروري لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية . وهذا يعني أن يعطى التعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التي يستحقها .

لقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم في عالمنا المعاصر . واعتبرته الدول ضرورة للدفاع والأمن القومي . ولقد تنبهت الدول المتقدمة إلى الأهمية الكبرى التي تمثلها التربية والتعليم للمحافظة على تقدمها وتفوقها ، بل والعمل على استمرار هذا التقوم والتفوق . لقد وعت الولايات المتحدة الأمريكية درسا مفيدا

عندما فجأها الاتحاد السوفيتي (سابقا) بإطلاق أول سفينة فضاء سنة ١٩٥٦ وتنبهت إلى ما تعنيه التربية والتعليم بالنسبة لذلك . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا قادة البلاد وساستها الأمريكيين بأن النظام السوفيتي تسلطي لا يساعد على الابتكار والتقدم . فكيف حدث هذا إذن ؟ وأشار الأمريكيون إلى نظام تعليمهم بأصبع الاتهام . ولذلك صدر قانون التربية للأمن القومي National Defence Education Act عام ١٩٥٧ أي بعد عام واحد من إطلاق القمر الصناعي السوفيتي . كما أن التقرير الأمريكي المشهور الذي صدر سنة ١٩٨٣ بعنوان أمة في خطر A National At Risk قد أكد نفس المعنى . والمشروع القومي للرئيس الأمريكي جورج بوش الذي طرحه في ابريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم ، وحدد فيه ستة أهداف رئيسية للتعليم قد أثار إهتماما كبيرا على المستوى القومي والعالمي على السواء (*) . إن حاجة الدول العربية إلى تفهم مثل هذا الدرس أشد وأقسى لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها في صراعها مع إسرائيل والصهيونية . لقد كشف هذا الصراع عن عدة دروس لم تستفد منها الدول العربية إستفادة كاملة بعد . لقد أظهر هذا الصراع بوضوح عجز العرب وقصورهم عن مواجهته ، وأن السبب الرئيسي في ذلك هو تخلف البلاد العربية في كثير من الميادين . وأكد أيضا أن العبرة ليست في كم البشر وأعدادهم ، وإنما بنوعيتهم ومدى قدرتهم وكفاءتهم ومقدار ما يجيدونه من مهارات فنية ومعرفية . إن أحدث أنواع الأسلحة تصبح أكواما من حديد ما لم تجد العناصر البشرية القادرة على حسن استخدامها بدرجة عالية من الكفاءة . بل إن هذه الأسلحة تصبح خطرا يتهدد أصحابها إذا لم يعرفوا كيف يحسنون استخدامها ويحافظون عليها في أيديهم ولا يمكنون عدوهم من استخدامها ضدهم. لقد برهن الصراع العربي الإسرائيلي على أهمية تسخير العلم والمنجزات العلمية الهائلة والمتقدمة في تحديد النتيجة النهائية . وأصبحنا لأول مرة في تاريخ الحروب نسمع عن الحرب الإلكترونية وتسخير أشعة الليزر والأشعة غير المرئية في خدمتها . وهكذا نجد أن الصراع العربي ضد إسرائيل والصهيونية هو

---

* لمزيد من التفاصيل عن هذا المشروع أنظر الفصل الخاص بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية .

في جوهره صراع فكري حضاري تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن كان على الدول العربية أن تعبر عن اعتقاد ويقين أن للتربية والتعليم أهمية حيوية قومية كبرى . وهذا ينبغي أن يكون أحد المعالم الرئيسية للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم العربي .

ثاني معالم الفلسفة التربوية العربية يقوم على اعتبار أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية ، وأن التعليم أصبح هو المدخل الحقيقي للتنمية لأن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها. وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الاستفادة من مصادرها المادية والبشرية بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الاستفادة من مصادرها المادية والبشرية بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا يعني أن تعطى الدول العربية إهتماما متزايدا للتربية والتعليم ، وأن يكون لها الأولوية والصدارة على كل المشروعات الأخرى . وبخاصة في الميزانيات القومية التي ترصد للتعليم . ويرتبط بذلك أيضا ضرورة اعتبار التعليم استثمارا في الموارد البشرية التي لاتقل في أهميتها إن لم تزد على الموارد المادية . إلا أنه ينبغي ألا نقصر نظرتنا إلى التعليم على أنه استثمار في الموارد البشرية فحسب ، فهو أيضا خدمة اجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها في حدود إمكانياتها.

وثالث معالم الفلسفة التربوية اعتبار التربية والتعليم وسيلة هامة لإحداث التماسك الفكري والاجتماعي . فالبلاد العربية تتسع رقعة أراضيها وتمتد على أكبر قارتين . وتضم مجموعة بشرية كبيرة تنتمي إلى ثقافة واحدة ، لكنها تتفاوت في الغنى والفقر ، ومستوى التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، ودرجة خضوعها للتغيرات الثقافية والحضارية الخارجية ، وظروف تطورها التاريخي سواء تحت سيطرة الاستعمار العثماني أو الاستعمار الغربي . يضاف إلى ذلك أن

توسط العالم العربي بين العالم القديم والعالم الحديث ، وتمتعه بهذا المركز الاستراتيجي ، إلى جانب ما يحظى به من ممرات مائية حيوية وثروات بترولية ومادية وبشرية هائلة جعلته في وسط التيارات الدولية والصراع بين القوى الكبرى ، وما يستتبعه ذلك من خضوعه لتأثيرات عقائدية وأيديولوجية وفكرية . وهذا بدوره ساعد على زيادة التفاوت الفكري والحضاري في العالم العربي ، وتعميق متناقضاته . ومن هنا كان على البلاد العربية أن تتنبه إلى أهمية التربية والتعليم في تقريب هذا التفاوت والقضاء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربي الغاية السامية التي ينشدها وبحيث تكون التربية قوة إيجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تفتيتها وتعميق التناقضات بينها .

ثانيا : محو الأمية :

تعتبر مشكلة الأمية في البلاد العربية مشكلة كبيرة الحجم لأنها تشمل الغالبية العظمى من السكان ، وتصل إلى مايزيد عن نصف الكبار والصغار على السواء . بيد أن نسبة الأمية تتراوح من بلد عربي إلى آخر لكنها تنتشر بين النساء أكثر من الرجال . وتنتشر بين سكان الريف أكثر من انتشارها بين سكان الحضر . وتشير إحصاءات اليونسكو وغيرها إلى أن العالم العربي من أعلى مناطق العالم تركزا ، وأنه من أكثر البلاد التي تعاني من هذه المشكلة .

دواعي الاهتمام بمحو الأمية :

هناك أسباب متعددة تدعو الدول العربية إلى الاهتمام بمشكلة الأمية ، وتحملها على التخلص منها . فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة ، وأساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . وأصبح العصر الذي نعيش فيه لا مكان لأمي فيه . ونظرا لأن الأمية تتركز في فئات العمر المنتجة ، ولأن الأميين يشاركون في كثير من مواقع العمل في كل الميادين الاقتصادية والاجتماعية ، فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . فمن أهم مستلزمات التنمية الاقتصادية توفر القوى البشرية اللازمة لها بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية . وهي تنمية

تقل فيها فرص العامل الأمي أو غير الماهر إلى حد كبير . ثم إن الاتجاهات الحديثة في التنمية الاقتصادية تعتمد على السيطرة على وسائل الاتصال من ناحية ، وقدرة الفرد على التعامل مع الآلة من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك الاتجاهات الصحيحة نحو العمل وتقدير المسئولية والإحساس بالواجب والقواعد الصحيحة للتعامل مع رؤساء العمل وزملاء المهنة كلها أمور يتعلمها الإنسان ويكتسبها نتيجة مروره بخبرات يتعلمها ويستفيد منها . والمتعلم أفضل من الأمي في إكتساب هذه الا تجاهات والخبرات . ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة الإنتاج تتوقف بالدرجة الأولى على مهارة العامل ، ومدى ما يجيده من مهارات الإتصال التي يستطيع عن طريقها أن يترقى في سلم المهارة في المهنة . وقد كشفت خبرات وتجارب الدول الأخرى عن أهمية الفرد المتعلم في زيادة الإنتاج .

والتنمية الاقتصادية السليمة تقتضي توفر الاتجاهات الصحيحة نحو الاستثمار والإدخار والتوفير وتنظيم الإستهلاك وتحديد النسل والعناية بالصحة الشخصية ، وإرتباطها بشروط الغذاء الجيد وغيرها من الأمور التي تعتبر نتيجة طبيعية لعملية التعلم . وفي كل هذه الأمور نجد أن المتعلم أقدر من الأمي على تعلمها واكتسابها .أما فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة . وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن في التنظيمات السياسية والاجتماعية المختلفة .والمتعلم أقدر من الأمي في ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاده ودوره في التغيير الاجتماعي .

وإلى جانب ذلك نجد أن المتعلم أقدر من الأمي في الإستفادة من الخدمات الصحية والثقافية والاجتماعية التي تقدمها الدولة . وهو أيضا أقدر على تقبل التغيير وتقبل الاتجاهات السليمة التي تقتضيها ظروف وطنه ومجتمعه في الحرب والسلم على السواء . فالأمي أسهل في وقوعه فريسة للدعاية المغرضة والإشاعات الكاذبة . والمتعلم أقدر منه في التمييز بين الغث والثمين من الأفكار. والأمية أيضا عائق كبير في تنمية النمط الخلقي القومي وإحداث التماسك الاجتماعي بين الأفراد . وهي عائق في سبيل اكتساب الاتجاهات المرغوبة على المستوى الفردي والاجتماعي على السواء . ولكل هذه الأسباب

والدواعي يجب أن تهتم البلاد العربية بمكافحة الأمية والقضاء عليها .

تقويم الجهود المبذولة :

يتضح من تتبع جهود الدول العربية المبذولة في محو الأمية أن هذه الجهود متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة ، وأن الدول العربية لم تضع محو الأمية من حيث الأهمية في المكان الذي تستحقه . فقد أشار تقرير المؤتمر الإقليمي الثاني لتقويم نشاط محو الأمية في الدول العربية في الفترة من ١٩٦٦ إلى ١٩٧١ (الذي عقد بالإسكندرية في ديسمبر ١٩٧١) إلى أن معدل الإنخفاض السنوي في نسبة محو الأمية بالبلاد العربية يمتد من ٠.٥ ٪ إلى ٠.٧ ٪ وأن من بين كل ألف أمي تقوم البلاد العربية بتعليم ثمانية أميين ، وأن الذين يستفيدون فعلا من التعليم يبلغ خمسة أفراد فقط . ومعنى هذا أن البلاد العربية لو سارت بهذا المعدل فإنها لا تنتظر أن تمحو الأمية قبل ٤٢ سنة إذا إفترضنا أن عدد الأميين ثابت . وهذا إفتراض غير سليم لأننا نعلم مقدما أن هناك زيادة في عدد السكان يصل معدلها السنوي في البلاد العربية إلى ٢.٨ ٪ وأن نسبة الإستيعاب في التعليم الابتدائي ما زالت قاصرة عن استيعاب كل الأطفال الملزمين ، وأن عدد غير قليل ممن يتخرجون في المدرسة الابتدائية أو فصول محو الأمية يرتدون إلى الأمية .

ومن المعروف أن البلاد العربية كانت قد حددت لنفسها في مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٤ ـ ١٩٦٥ مدة خمسة عشر عاما للقضاء على الأمية . ومعنى هذا أن البلاد العربية خلال السنوات الخمس اللاحقة للمؤتمر لم تحقق من التقدم في محو الأمية إلا ١٢ ٪ من الجهد اللازم للقضاء على المشكلة في حين أنه كان ينبغي أن تقطع حوالي ٣٣ ٪ على أقل تقدير إذا أرادت حقا أن تمحو الأمية في المدة المقررة . أي أن الدول العربية تسير بثلث السرعة والطاقة المطلوبتين للقضاء على المشكلة قضاء تاما في السنوات القادمة . وما زال الحال كما هو حتى الآن رغم التحسن النسبي .

عوائق محو الأمية :

هنا نجد أنفسنا أمام سؤال هام يفرض نفسه بصورة طبيعية هو : لماذا لم تحقق الدول العربية التقدم المنشود في محو الأمية ؟ وما هي الأسباب المسئولة عن ذلك ؟ هذا ما سنعالجه في السطور التالية :

١ ـ عدم الوعي بخطورة المشكلة :

فالبلاد العربية تفتقر إلى الإحساس الحقيقي بخطورة مشكلة الأمية وآثارها السلبية على التقدم الاقتصادي والاجتماعي لهذه البلاد في مرحلة تصورها الراهنة . وترتب على هذا بالطبع عدم إعطاء محو الأمية الإهتمام الذي تستحقه من جانب رجال السياسة والمال معا . وانعكس هذا على القائمين بالعمل في محو الأمية . ففقدوا حماسهم وإيمانهم بأهمية العمل الذي يقومون به . يضاف إلى ذلك ما يلاحظ عادة لدى الأميين من قلة إحساسهم بخطورة الأمية بالنسبة لهم وحاجتهم للتخلص منها مما يحملهم على عدم الإقبال على الدراسة أو الانتظام بها . ومن هنا كان من الضروري الإهتمام بالدعوة والإعلام لمحو الأمية من خلال خطة إعلامية محكمة تستهدف تكوين رأي عام مستنير بخطورة مشكلة الأمية وضرورة القضاء عليها . كما تعمل هذه الخطة أيضا على تشجيع الأميين على الإقبال على الدراسة والإنتظام فيها .

٢ ـ قلة الميزانية :

فما زالت الميزانيات التي تخصصها الدول العربية لمحو الأمية متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة وضخامة العمل المنتظر . وبالطبع فإن المال هو عصب كل مشروع ، وبدونه لا يمكن أن نتصور إحراز تقدم حقيقي . ومن هنا كان من الضروري على الدول العربية أن تزيد مخصصاتها التي ترصدها لمحو الأمية . وهو ما حرصت المؤتمرات المتتالية على تكرار تأكيده كتوصية تعمل بها الدول العربية . ومن المعروف أن الدول العربية ينبغي عليها أن تزيد ميزانياتها لمحو الأمية إلى ثلاثة أمثالها أو أكثر إذا كانت جادة حقيقة في القضاء على الأمية بها في السنوات القادمة .

٣ـ عدم الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية :

من المعروف أن هناك عدة أساليب مستخدمة في محو الأمية من أهمها أسلوب الجهود المبعثرة وأسلوب الحملات الشاملة وأسلوب الجهود الإنتقالية . وقد درجت محو الأمية في البلاد العربية على إتباع الأسلوب الأول الذي يقوم أساسا على جهود الأفراد والهيئات والجمعيات الخيرية والتطوعية وشبه الحكومية . ثم بدأت الحكومات العربية في تحمل مسئولياتها في محو الأمية وإعتبارها جزءا من المسئوليات التي تقع على عاتق الدولة . ولكن مثل هذه الجهود كانت ومازالت إلى حد كبير عشوائية لا تقوم على تخطيط سليم . ومن هنا برزت عملية الأخذ بتخطيط مشروعات الأمية تحظى باهتمام الدول العربية وضرورة ربط هذه المشروعات بخطط التنمية الاقتصادية . وتترتب على هذا تأكيد الأخذ بالأسلوب الإنتقائي لمحو الأمية حتى تكون للجهود التي تبذل فيها قيمة وفاعلية على أن يكون ذلك في إطار خطة شاملة . ونظرا لأن كثيرا من الدول العربية لم تضع هذا الأسلوب موضع التطبيق فإن كثيرا من جهودها في محو الأمية على تواضعها تذهب هباء وسدى . ومن هنا حرصت المؤتمرات المتتالية على التوصية بضرورة الربط بين خطط محو الأمية وخطط التنمية الاقتصادية ، وإعطاء المشروعات الاقتصادية الصناعية والزراعية أولوية في محو أمية العاملين بها .

٤ـ قلة كفاءة تنظيمات وأجهزة محو الأمية :

تتمركز مسئولية محو الأمية في الدول العربية في يد وزارة واحدة هي غالبا الوزارة المسئولة عن التعليم باستثناء ثلاث دول هي سوريا حيث تشرف وزارة السياحة والإرشاد القومي على محو الأمية ، ولبنان حيث تكون الوزارة المسئولة هي وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، وتونس حيث تكون الوزارة المسئولة هي كتابة الدولة للشئون الاجتماعية مما يعكس تباين النظرة إلى محو الأمية باعتبارها مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو اجتماعية. ولا شك في أن العمل القومي لمحو الأمية أكبر من أن يكون مسئولية وزارة معينة . ومن هنا كان من الضروري إعتبار محو الأمية مسئولية قومية تشترك فيها كافة الهيئات والقطاعات الحكومية وغير الحكومية بحيث تتولى كل منها نفقات وجهود تعليم

الأميين بها . ويقتضي ذلك وجود هيئات عليا لتنسيق العمل في محو الأمية على المستوى القومي . وهو ما تفتقر إليه تنظيمات الدول العربية لمحو الأمية. وللأسف أن في حالة وجودها فإنها تكون قليلة الفاعلية . يضاف إلى ذلك أن أجهزة محو الأمية في البلاد العربية هي أجهزة حديثة النشأة نسبيا وتتفاوت في درجة نموها . وهذه الأجهزة هي عادة جزء من الوزارة التي تدخل محو الأمية ضمن مسئولياتها . وهي تواجه مشكلات متماثلة بصفة عامة من أهمها عدم وجود إتفاق بين الدول العربية بشأن تسميتها وتقسيماتها ، ووجود نقص شديد في القوى العاملة كما وكيفا على إختلاف المستويات والتخصصات ، وعدم إستقرار هؤلاء العاملين في أماكن عملهم ، وعدم وجود حوافز ومنها إنفتاح فرص الترقي أمامهم كزملائهم في الميادين الأخرى مما يدفعهم إلى ترك العمل في محو الأمية إلى مجال آخر .

٥ـ نقص وضعف تشريعات محو الأمية :

فبعض البلاد العربية يوجد بها تشريعات لمحو الأمية وبعضها لا يوجد به مثل هذه التشريعات . ولا شك في أن التشريعات من شأنها أن تنظم العمل وتحدد مسئولياته وجهات تنفيذه ، وتضع الضمانات التي تكفل حسن سير العمل وأدائه . ومن هنا كان من الضروري وجود تشريعات لمحو الأمية تراعي كل هذه الضمانات ومن بينها النص على إلتزام الدولة بهيئاتها وأجهزتها المختلفة على تهيئة فرص التعليم للأميين ، وإلتزام هؤلاء بالحضور والإنتظام في الدراسة .

كما أن هناك نقط ضعف في التشريعات القائمة في محو الأمية في الدول العربية التي بها تشريعات . ومن أهمها أنه لا توجد ضمانات العمل وحوافزه السلبية والإيجابية وتحديد مستوى زمني معين يتعرض بعده الأميون للعقوبات والجزاءات ما لم تمح أميتهم . والأدهى والأمر أن من التشريعات في بعض البلاد العربية مايعطل ولا ينفذ ولا يعمل به .

٦ـ تزايد رصيد الأميين لعدم إستيعاب الملزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائي وآخر علاجي . والشق الوقائي يتمثل في استيعاب كل طفل في سن الإلزام . أما الشق العلاجي فهو

محو أمية من فاتتهم فرص التعليم في المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى الآن لم تستوعب كل الأطفال الملزمين مما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الابتدائية . وهؤلاء يضاف رصيدهم إلى رصيد الأميين كل عام. وتشير أحدث البيانات الإحصائية إلى أن الغالبية العظمى من البلاد العربية لا تستوعب جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي ، وأنه من بين كل مائه طفل وطفلة في سن التعليم يضاف منهم إلى جيش الأميين كل عام ما يقرب من الربع.

٧ـ عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كانت محو الأمية تعتمد في بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة في التعليم الابتدائي المؤلفة خصيصا للأطفال . ثم ألفت فيما بعد كتب خاصة لمحو الأمية ، وما زالت كثير من الدول العربية تستخدم كتب الصغار . ولا شك أن الكتاب المناسب ضروري لنجاح العمل في محو الأمية . وعلى كل حال فهناك نقص واضح في المواد التعليمية المناسبة للكبار في القراءة والكتابة والرياضيات والثقافة العامة رغم التحسن النسبي في السنوات الأخيرة . وينبغي على الدول العربية أن تولى عنايتها وإهتمامها لتوفير المواد التعليمية المناسبة للكبار .

٨ـ نقص الحوافز وعدم فاعليتها :

ونقصد بالحوافز السلبية والإيجابية منها التي تضع ضمانات العمل والاستمرار فيه . ومن هذه الحوافز ما يخص العاملين من معلمين ومشرفين ومديرين . وتشمل مختلف الحوافز المادية والمعنوية بما فيها فتح فرص الترقي أمامهم على قدم المساواة مع زملائهم في الميادين الأخرى .ومن الحوافز ما يخص الدارسين من الأميين وهذه تشمل حوافز مادية وغير مادية مثل حسن اختيار الوقت المناسب لدراستهم . وجعل ساعات الدراسة جزءا من وقت العمل بأجر . وحسن إختيار محتوى المواد التعليمية مما يثير إهتماماتهم، ويتمشى مع ميولهم، ويشبع حاجاتهم ، ويساعدهم على حل مشكلاتهم .

٩ـ إنقطاع الدارسين وعدم انتظامهم في الدراسة :

فالدارسون ليسوا مقتنعين بأهمية التعليم ، وليس هناك ما يحملهم على الحضور أو يدفعهم إلى الانتظام في الدراسة . وليست الظروف مساعدة لهم على

الإجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة المواعيد أو جدية الدراسة واستفادتهم منها . ولذلك يحجمون عن الدراسة لا سيما بعد شعورهم بتعب عملية التعلم وصعوبتها . ومن هنا كان من الضروري العمل على جذب الدراسين وتشجيعهم على الدراسة باستمرار . وينبغي أن يتضمن برنامج الدراسة في محو الأمية الأنشطة الترفيهية والترويحية وذلك تشويقا للدراسين ، وتشجيعا لهم على مواصلة الدراسة .

١٠ـ عدم الإهتمام بمرحلة المتابعة :

إن الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية في معظم البلاد العربية هي تسعة شهور تتخللها فترات العطلات والإجازات الدراسية والموسمية . وهذه الفترة غير كافية لتثبيت مهارات القدرة على القراءة والكتابة . ولذلك يرتد كثير من الدراسين إلى الأمية مرة أخرى . ومن هنا كان من الضروري متابعة هؤلاء الدراسين بالكتب المعدة خصيصا لهذا الغرض حتى لايرتدوا إلى الأمية مرة أخرى. ومع أن الجهود التأليفية في ميدان كتب المتابعة للكبار قليلة إلا أنها متواضعة ، ويلزم الأمر ضرورة الإهتمام بمرحلة المتابعة وتنظيمها على أسس سليمة يتحقق معها مواصلة الدارسين للتعليم والإستفادة من المواد التعليمية التي تقدم لهم لمتابعة تعليمهم .

١١ـ ضعف إعداد وتدريب المعلمين :

لا يوجد في البلاد العربية بصفة عامة معلمون متفرغون لتعليم الكبار ومحو الأمية . وتستعين البلاد العربية عادة بالمعلمين النظاميين للعمل في محو الأمية بعد أوقات عملهم الرسمي . ومعظم هؤلاء المعلمين من العاملين في التعليم الابتدائي أو الأساسي . وكثير منهم غير مؤهلين. ونظرا لإنصراف العناصر الصالحة من المعلمين عن التدريس في فصول محو الأمية فإن الحاجة إلى المعلمين تدفع البلاد العربية إلى التجاوز عن مدى كفاءة المعلمين العاملين في محو الأمية . وتكشف البيانات المتوفرة عن مؤهلات المعلمين العاملين في محو الأمية في البلاد العربية عن أن الإهتمام بإختيارهم غير كاف ، وأنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة عملهم في تعليم الكبار على الوجه

المطلوب . وتبرز هذه المشكلة بالنسبة للمعلمات إذ ينقص عددهن بصورة خطيرة في الوقت الذي تشتد فيه الأمية وتتركز بين الإناث وربات البيوت . وربما كان في استخدام الإذاعة والتليفزيون في محو الأمية ما يساعد الدول العربية على التغلب على هذه المشكلة إلى جانب المشكلات الجانبية الأخرى

ثالثا : تعميم التعليم العام :

يقصد بالتعليم العام عادة أحد معنيين : المعنى الأول يطلق على التعليم الذي يكون مفتوحا ومتاحا أمام الجميع بصرف النظر عن أي تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية . والعمومية هنا إذن يقصد بها الشمول لأنها تنسحب على جميع من هم في سن المدرسة بلا استثناء . وبهذا المعنى يتميز التعليم العام عن التعليم الخاص . ويصبح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجاني المفتوح الذي تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون أي تمييز . ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمي والفني والمهني . والمعنى الثاني يطلق على التعليم الذي يتميز عن التعليم الفني أو المهني . والعمومية هنا تتعلق بنوعية التعليم ومحتواه . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك. وفي استخدامنا لكلمة التعليم العام في هذه السطور فإننا نقصد به المعنى الأول . ونود منذ البداية أن نشير إلى أن التعليم العام في البلاد العربية يعتبر حديث العهد نسبيا . وأنه جاء في نشأته وليد مجموعة من الظروف التاريخية والحضارية والثقافية التي مرت بها البلاد العربية . ومن المعروف كما أشرنا أن التعليم العام الحديث في البلاد العربية جاء مقتبسا من الغرب . وتأثرت كثير من أنماطه في تطورها بالنماذج والأنماط الأوربية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى . وقد عملت هذه النشأة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامي الأصيل في البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

وقد شهد التعليم العام تطورا كبيرا في حجمه حتى أصبح يضم على المستوى العربي ملايين التلاميذ المقيدين في مراحله المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية . ولكن على الرغم من هذا التوسع النسبي الكبير فإن التعليم العام يواجه تحديات رئيسية في مقدمتها قضية تعميمه . ويعتبر تعميم التعليم العام

مطمحا رئيسيا بالنسبة للبلاد العربية لاعتبارات اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . يأتي في مقدمتها بناء الدولة العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وعلى الرغم من التوسع الملحوظ في حجم التعليم العام فما زال المعدل السنوي لاستيعاب الأطفال في المرحلة الأولى أو الأساسية متواضعا جدا إذا ما قورن بالزيادة السكانية . إذ يبلغ معدل الإستيعاب السنوي في المرحلة الأولى ما يقرب من ٢٪ في حين تصل الزيادة السكانية إلى حوالي ٣٪ . وهذا يعني إذا استثنينا نسبة الوفيات أن مجموع ما تستوعبه الدول العربية من الأطفال في سن المرحلة الأولى يصل إلى ما يقرب من ٦٥٪ مع اختلاف بين الدول العربية في ذلك زيادة ونقصانا . فإذا أخذنا في اعتبارنا مدى الفاقد في هذه المرحلة من حيث التسرب أو الرسوب أو الإعادة وجدنا أن من يستفيد حقيقة من هذا النوع من التعليم يقل عن النصف مما يشير إلى وضع خطير يتعلق بالفاقد والمهدور في هذه المرحلة الذي يمثل بدوره ضياعا في الجهد والوقت والمال .

و إذا ما نظرنا إلى مرحلة ما بعد التعليم الابتدائي أي التعليم المتوسط أو الإعدادي والثانوي نجد أن الغالبية من تلاميذ هذه المرحلة أي ما يقرب من ثلث من هم في سن هذه المرحلة لا يحظون بهذا النوع من التعليم بأنواعه المختلفة . هذا على الرغم من أن معدل التوسع والنمو في التعليم الثانوي يفوق نظيره في التعليم الابتدائي في بعض البلاد العربية .

والواقع أنه يمكن القول بصفة عامة بأنه مع نمو تطلع الدول إلى التعليم في الوقت الذي تكون إمكانياتها محدودة تبرز قضيتان رئيسيتان تتعلقان بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . فكثير من الدول النامية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما القضية الثانية أو الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر المخزون العام للقوى العاملة ، ومنه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية

والفنية المختلفة . ومع أن هذا الاتجاه يبدو أنه السائد في الدول العربية إلا أنها أيضا تولي إهتماما كبيرا في نفس الوقت نحو التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي .

إن قضية تعميم التعليم العام قضية أساسية بالنسبة للبلاد العربية . فقد أصبح من المبادئ التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعني أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ في المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته . ويترتب على ذلك أن زيادة مدة التعليم تعني فائدة محققة للناشئة والتقدم الاجتماعي . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أو أن إمكانياتها لا تسمح به .

لقد أصبح من المسلم به أن التعليم أساس للتقدم الاجتماعي للشعوب بصفة عامة ، وبرزت أهميته في إحداث الحراك الاجتماعي وإذابة الفوارق الطبقية. ونتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة تزداد عادة آمال الناس وتوقعاتهم في الحياة . فإذا ما أضفنا إلى ذلك جانب النمو السكاني كانت المحصلة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا أي إطالة مدة التعليم وتوسيع قاعدته . ويرتبط بذلك أيضا الإعتبارات الديمقراطية والاجتماعية والحضارية . وهناك أيضا قضية التعليم كحق من الحقوق للإنسان وهو ما نص عليه الميثاق العالمي لحقوق الإنسان والدساتير القومية للشعوب المختلفة ومنها البلاد العربية . والغالبية العظمى من الدول رفعت شعار الإلزام . والتزمت بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامي المجاني لكل أبنائها ، وبالنسبة للدول العربية فقد تمثل هذا الحد الأدنى في ست سنوات . وقد يزيد إلى تسع سنوات أو أكثر في بعض الدول . وتتجه بعض الدول العربية فعلا لزيادته إلى تسع سنوات. وسيأتي اليوم الذي سترفع فيه الدول العربية نفس الشعار الذي رفعته كثير من دول العالم المتقدم وهو توفير التعليم الثانوي للجميع .

ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا ، وأن تفتح أبوابها للجميع ، فيكف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر وما

بينهم من فروق فردية وما يتطلبه ذلك من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقي فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والرقي ؟ . إن الدعوى بأن تعليم الكل لا بد أن ينتهي إلى تجهيل الكل أو عدم تعليم أحد مرفوضة من أساسها . والقضية بالنسبة لنا هي كيف نعلم الجماهير العربية في أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم .

رابعا : التعليم الأكاديمي النظري والفني :

درجت الدول العربية كغيرها من الدول على الإهتمام بالتعليم العام أكثر من الإهتمام بالتعليم الفني والمهني . ويرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفا يقتصر على الصفوة المختارة . ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء نظراً لأن التعليم العام كان يؤدي إلى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المنصب الرفيع كالكتابة والصحافة والمحاماة وما شابهها . أما التعليم الفني والمهني فلم يكن يحظى باهتمام كبير . وكان ينظر إليه على أنه تعليم وضيع لارتباطه بالعمل اليومي والجهد الجسمي . وقد ساعد على ذلك سهولة إنشاء مدارس التعليم العام لوضوح فكرتها وبرامجها وأهدافها . هذا إلى جانب الإعتبارات الأخرى وفي مقدمتها الإعتبارات العملية والنمو الاقتصادي البسيط للبلاد العربية ، وعدم الإحساس الشديد بحاجة اقتصاد الدول العربية إلى الأيدي العاملة الفنية المدربة . وهكذا تميز التعليم العام عن التعليم الفني . وتوسع وانتشر على حسابه . ولكن البلاد العربية تشهد الآن تحولا في إدراك الأهمية النسبية لكل نوع من أنواع التعليم . ويدأ التعليم الفني يحظى باهتمام أكبر ، وإن لم يزل متواضعا . ومن ناحية أخرى اتسم التعليم نفسه بالصبغة الأكاديمية النظرية البحتة . واعتمد أساس إكتساب الخبرة التربوية فيه على الجانب اللفظي . و هي ناحية خطيرة ونقطة ضعف واضحة في التعليم في البلاد العربية . وقد وجدت الثنائية الثقافية داخل التعليم العام . فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية . وهناك الثقافة العلمية . وهذه الثنائية تثير كثيرا من المشكلات التربوية وفي مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن العربي المستنير والمنتج . بل إن الثقافة العلمية وهي التي تعتمد في

أساسها على العمل والممارسة والتجريب إنقلبت هي الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ . وأصبح طالب القسم العلمي بالتعليم العام يعتمد في تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظي أو مشاهدة التجربة التي يقوم بها المعلم أمامه . وربمايفسر هذا قول أحد المربين العرب المقيمين بأمريكا عن الطالب العربي مقارنا بزميله الأمريكي : إن الطالب العربي يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله في أمريكا ، لكنه فقير في النواحي العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح التعليم في البلاد العربية نظريا وجافا ومنعزلا عن دنيا الحياة . إن هذا الوضع الخطير يقتضي المراجعة الأصيلة للتعليم وبرمجه في البلاد العربية ، وتخليصه من هذا الإغراق في الجوانب النظرية ، وإكسابه صورة عملية ترتبط بواقع المجتمع بحيث يصبح لمايدرسه التلميذ في المدرسة معناه الاجتماعي في ارتباطه بالمجتمع الخارجي وأنشطته ومؤسساته ومنظماته .

إن تخطي الحواجز التي تفرضها الثنائية القائمة بين التعليم النظري والفني والمهني في التعليم العام أمر تفرضه حتمية التطور . وعلى الدول العربية أن تسعى للتخلص من هذه الثنائية بالعمل بالتدريج على التقريب بين أنواع التعليم المختلفة ، وإعطائها حقا متساويا في الإهتمام والمكانة ، أو أن تأخذ بأسلوب التعليم الشامل الذي يجمع كل أنواع التعليم في مدرسة موحدة أو شاملة . وقد أخذت بالفعل بعض الدول العربية منها الأردن و مصر في تطبيق نظام المدرسة الشاملة .

خامسا : تعليم المرأة :

من تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف : النساء شقائق الرجال . وفي عبارة مشهورة لجان جاك روسو « الرجال من صنع النساء ، فإذا أردتم رجالا عظماء فضلاء فعليكم بالمرأة علموها ما هي عظمة النفس ؟ وما هي الفضيلة ؟ » ولسنا هنا بصدد البحث في أهمية المرأة . وإنما ما نحب أن نؤكده منذ البداية هو أهمية تربيتها وتعليمها . ومن هنا تبرز أهمية قضية تعليم المرأة العربية . ولعل من الأمور التي يؤسف لها أن الملامح التعليمية الواضحة في البلاد العربية تأخر تعليم المرأة بالنسبة للرجل حتى في أكثر الدول العربية تقدما وتطورا . ومن

المعروف أن الدول العربية تولي اهتماما متزايدا بتعليم المرأة . وأن هذا الاهتمام سيتزايد باستمرار في المستقبل مع تطور البلاد العربية ونموها الاجتماعي والاقتصادي . ولعل مما يبرز الإهتمام الكبير بهذه القضية أن الإهتمام بتعليم الفتاة العربية جاء في تطوره متأخرا عن تعليم الرجل . ومن هنا كان من الضروري أن تعمل الدول العربية على تعويض تخلف الماضي . أليس من الأمور المؤسفة أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن التاسع عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنت . وليس معني هذا إنتفاء تعليم المرأة كلية . فالواقع أن الكتاتيب كانت تتسع للأولاد والبنات على السواء . لكن الكتاتيب كانت في الواقع مؤسسات تعليمية تقوم على جهود فردية أو خيرية . وكان لا يلتحق بها عادة إلا بنات الأسر الفقيرة . أما بنات الأسر الغنية فكانت تتلقى تعليما خاصا في بيوتهن حتى بدأت المدارس الأجنبية الخاصة والإرساليات التبشيرية تفتح مدارس خاصة بالبنات . وربما كان أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعي الصالح الفرنسية التي أنشئت في مصر سنة ١٨٤٦ ثم مدرسة الإرسالية الأمريكية التي أنشئت سنة ١٨٥٩م .

وأما أول مدرسة حكومية لتعليم البنات فقد أنشئت في مصر سنة ١٨٣٢م. وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن الولادة . وكانت تعرف باسم « مدرسة القابلات » ملحقة بكلية الطب . وكان إنشاؤها ضرورة اجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الراقية والغنية . وكانت أول مجموعة من الطالبات إلتحقن بهذه المدرسة من الجواري السود من غير المصريات . وفيما بعد ألحق بها بعض الفتيات المصريات اليتامى ممن لا أهل لهن ولا عائل . وهكذا إرتبط إنشاء هذه المدرسة بإنخفاض المستوى الاجتماعي للملتحقات بها . وظل الفقر صفة مميزة لطالباتها . ومن الواضح أن إنشاء هذه المدرسة كان لتحقيق غرض نفعي معين لا يستهدف تعليم البنت أو تثقيفها بصفة عامة . وقد أنشئت أول مدرسة حكومية ابتدائية لتثقيف البنت سنة ١٨٧٣م وهي مدرسة " السيوفية" نسبة إلى الحي الذي بنيت فيه في القاهرة ، ثم عرفت فيما بعد بمدرسة " السنية". وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة أخرى ابتدائية في نفس السنة هي مدرسة

"القريبة" نسبة أيضا إلى الحي الذي بنيت فيه . وحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك في مصر ثلاث مدارس حكومية للبنات ، وكانت ناظراتها ومعظم معلماتها من البريطانيات .

وعلى الرغم من هذا التطور المتواضع لتعليم البنت في مصر فهي تعتبر نسبيا من أسبق الدول العربية إلى الإهتمام بهذا النوع من التعليم . فأول مدرسة لتعليم البنت في سوريا كانت المدرسة الرشيدية التي أنشئت سنة ١٨٨٦م ، وبعدها تتابع إنشاء مدارس البنات في البلاد العربية . ففي العراق أنشئت أول مدرسة لتعليم المرأة في بغداد سنة ١٩١١م . وقامت بإنشائها الطائفة الإسرائيلية. وكانت لتعليم البنات الإسرائيليات فقط . وكانت أول مدرسة ابتدائية أنشئت لتعليم الفتيات المسلمات هي مكتب الإتحاد والترقي التي أنشئت سنة ١٩١٤م . وأول مدرسة ثانوية لتعليم البنات في العراق أنشئت سنة ١٩٢٩م وكان بها ١١ طالبة فقط .

أسباب تأخر تعليم المرأة :

يرجع تأخر تعليم الفتاة في البلاد العربية إلى عدة عوامل من أهمها :

١ - تخلف الوضع الاجتماعي للمرأة و ما ترتب عليه من حرمانها من حقوقهاالاجتماعية والسياسية وتبعيتها للرجل في حياتها ومعيشتها .

٢ - شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة ، وأن تعليمها ليس مرغوبا فيه . وهو إعتقاد خاطئ ، لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ومكانتها وحث على تعليمها . وهناك كثير من الأمثلة التي تبرهن على ذلك . منها ما يرويه .

٢ - شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة ، وأن تعليمها ليس مرغوبا فيه . وهو إعتقاد خاطئ ، لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ومكانتها وحث على تعليمها . وهناك كثير من الأمثلة التي تبرهن على ذلك . منها ما يرويه البلاذري في فتوح البلدان (ص ٤٥٨) « أنه عند مجئ الإسلام كان هناك خمس نساء من العرب يقرأن ويكتبن وهن حفصة بنت عمر ، وأم كلثوم بنت عقبة، وعائشة بنت سعد ، وكريمة بنت المقداد ، والشفاء بنت عبد

الله العدوية التي كانت تعلم حفصة . وطلب الرسول صلى الله عليه وسلم منها أن تستمر في تعليمها لها حتى بعد زواجها منه » . وكذلك يقول الحديث النبوي الشريف « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ومن المعروف أيضا أن المرأة المسلمة في العصور الأولى كان لها دور بارز في المجتمع .

وهناك من علماء المسلمين من يحرم على البنت تعلم القراءة والكتابة ورواية الشعر ، ويكتفي بتعليمها القرآن ومن القرآن « سورة النور » حسب ما جاء في سقط الزند لأبي العلاء المعري والبيان والتبيين للجاحظ (جـ ٢ ص ١٨٠) . وقد تشدد بعضهم في تحريم تعليم البنت الكتابة لدرجة أننا نرى رجلا مثل أبي الثناء الألوسي يؤلف رسالة يسميها « الإصابة في منع النساء من تعلم الكتابة » . وهذه الآراء تتنافى مع طبيعة روح الإسلام في النظر إلى المرأة وإحترامها وتكريمها . وتنافي سنة نبينا الكريم فيما رواه البلاذري في فتوح البلدان . وتجدر الإشارة إلى أن هناك رسالة تناقض رسالة الألوسي تسمى «عقود الجمان في جواز تعليم الكتابة للنسوان » . ألفها شمس الحق العظيم أبادي . *

٣ ـ وقوع البلاد العربية تحت الحكم التركي العثماني ، وما أصاب البلاد العربية من تأخر حضاري وجمود في الفكر والعقلية وما ترتب على ذلك من سوء فهم لروح الدين الإسلامي السمح . وقد نقل الأتراك إلى البلاد العربية نظام الحريم والفصل بين الجنسين حتى في داخل المنزل . فالحرملك للنساء والسلاملك للرجال . وقد تغلغل هذا النظام في الحياة الاجتماعية العربية حتى أصبح من ملامحها البارزة . ومن المعروف أن المرأة العربية ساهمت واشتركت في غزوات النبي صلى الله عليه وسلم جنبا إلى جنب مع الرجل . وهناك أيضا شيوع نظام حجاب المرأة في البلاد العربية . وهو نظام تأثر العرب فيه بكل من اليونان والفرس . فقد عرف اليونان حجاب المرأة .

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها في البلاد العربية . طبعة ١٩٩٨ . عالم الكتب .

وكذلك عرف الفرس حجاب المرأة وكانوا يفصلون بينها وبين الرجل . وهنا نسوق دليلا من الشاعر اليوناني المعرف " هوميروس " إذ نجده في قصيدة «الأودية » يصف «بنيلوب» زوجة يوليسيس ، كنموذج للنساء الشابات ، بأنها الزوجة المخلصة الواقرة في دارها.

وقد تأثر كثير من المسلمين العرب في كتاباتهم التربوية بالفلسفة الإغريقية وبخاصة آراء أفلاطون وأرسطو والإسبرطيين والفيتاغورثيين . فإبن مسكويه المتوفي سنة ٤٢١هـ يذكر صراحة في كتابه « تهذيب الأخلاق » تأثره بالفلسفة الإغريقية ، وأنه نقل عن مدرسة « بروسن » الفيلسوف الإغريقي القديم وعن غيره . وقد تأثر الغزالي نفسه بتهذيب الأخلاق لابن مسكويه ونقل عنه كثيراً من الآراء والمبادئ الخلقية في التربية . وإبن الهيثم الذي عاش في مصر في القرن الخامس الهجري يعبر لنا عن سر اهتمامه بكتابات أرسطو الذي لقبه العرب بالمعلم الأول فيقول :

« إزدريت أعوام الناس ولم ألتفت إليهم . واشتهيت إيثار الحق وطلق العلم . واستقر عندي أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قوية من الله من هذين الأمرين . فخضت لذلك في ضروب الآراء والإعتقادات وأنواع العلوم والبيانات . فلم أحظ من شئ منها بطائل . ولا عرفت منها للحق منهجا ولا إلى الرأي اليقيني مسلكا جددا . فرأيت أنني لا أصل إلا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية . فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو " أرستطاليس " من علوم المنطق والطبيعيات والإلهيات . فلما تبينت لذلك أفرغت وسعي في طلب علوم الفلسفة وهي ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية » . وقد ساعد على استمرار نظام الحجاب آراء بعض الفقهاء المسلمين من أمثال الغزالي الذي فرض قيودا على تحركات المرأة من منزلها ، وضرورة احتجابها فيه ، واحتجاج بعضهم بقوله تعالى « يا نساء النبي لستن كأحد من النساء . . وقرن في بيوتكن » . ومع أن الشائع تفسير ذلك على أنه أمر للمرأة بالبقاء بالمنزل فهناك تخريج آخر يورده أبو الأعلى المودودي في كتابه « الحجاب» بأن كلمة « قرن » هي من الوقار أي التأدب . وهكذا يصبح الأمر بالوقار

والتأدب . وهذا التفسير يتمشى مع ما تذكره المعاجم اللغوية عن الفعل وقر . وقد استخدم مصدر الفعل بهذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى : " وما لكم لا ترجون لله وقاراً " .

وتشير البيانات الإحصائية منذ منتصف القرن العشرين إلى تحسن نسبي ملموس في تعليم الفتاة في البلاد العربية مما يعكس بداية الاهتمام . ففي عام ١٩٥٠م كانت نسبة البنات في تعليم المرحلة الأولى ١١٪ من عدد الأطفال في التعليم في البلاد العربي ، وكانت نسبة البنات في المرحلة الثانية (المتوسطة والثانوية ٣٪ فقط) . وفي عام ٦٩ ـ ١٩٧٠ كان هناك ما يقرب من ١٥ مليون تلميذ في التعليم العام ، وكان عدد البنات حوالي خمسة ملايين أي ما يقرب من الثلث . ومع ذلك فهناك إهتمام ملحوظ متزايد بتعليم المرأة في السنوات الأخيرة في كل الدول العربية بلا استثناء .

أسباب الإهتمام بتعليم المرأة :

يرجع الإهتمام النسبي بتعليم الفتاة في البلاد العربية إلى عدة عوامل من أهمها :

١ـ تطور الوعي الاجتماعي نحو المرأة مما ترتب عليه تزايد حصول المرأة على حقوقها السياسية والاجتماعية ومنها حق التعليم وحق الانتخاب وحق العمل. وقد حلصت المرأة في مصر سنة ١٩٥٦ على حقها السياسي ومباشرة حقها الإنتخابي . و يرجع الفضل في ذلك إلى :

أ ـ جهود زعماء الإصلاح من أمثال رفاعة الطهطاوي وعلى مبارك وقاسم أمين وطه حسين والعقاد ولطفي السيد وحسين هيكل ممن كانوا من من أنصار تعليم المرأة وتحريرها من جهلها ، وكذلك جهود المجتهدين من علماء المسلمين من أمثال الشيخ محمد عبده الذي آمن بأن الإسلام رفع مكانة المرأة، وأنه ساوى بينها وبين الرجل في أساسيات الحياة ، وأن الجهل وليس الإسلام هو الذي خفض من مكانة المرأة . ونادى بتعليم المرأة لتعرف دينها وحقوقها .

ب ـ جهود زعيمات الحركة النسائية العربية من أمثال ملك ناصف بكتابتها

الجريئة في مجلة " السفور " وجريدة " الأهرام " و " المؤيد " و "الجريدة" من أجل تعليم وتحرير المرأة وإعلاء شأنها ومكانتها ، وكذلك جهود الجمعيات النسائية والخيرية في مصر ولبنان ودمشق والإتحاد النسائي في العراق .

جـ - نشاط الجهود الأهلية الخاصة في تعليم البنت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر لاسيما عند الأقباط في صعيد مصر ، وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس البنات القبطية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر .

د - نشاط مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات الدينية والتبشيرية الإنجليزية والفرنسية والألمانية وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس الراعي الصالح والإخوان الفرنسيسكان ومدارس الإرسالية الإنجليكانية بالقاهرة التي كانت تضم سنة ١٨٣٧ مائه تلميذه منهن عدد كبير من المسلمات .

هـ - جهود الجمعيات الأجنبية للنهوض بالمرأة من أمثال جمعية السيدات للنهوض بتعليم المرأة في الشرق . وهي جمعية بريطانية كان لها نشاط في مصر حملت لواء سيدة إنجليزية أرسلتها الجمعية تعرف باسم « مس هالياداي » التي قامت بتعليم حريم والي مصر محمد على . وساهمت في إدارة مدرسة البنات التابعة لإرساليات الكنيسة الإنجليكانية في القاهرة.

٢ - تطور اقتصاد الدول العربية بعد الإستقلال ، وتزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل ، وبالتالي مساعدتها على تحقيق إستقلالها الاقتصادي عن الرجل.

٣ - شيوع ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما ترتب على ذلك من تقرير مجانية التعليم وسن قوانين الإلزام وشمولها للجنسين معا .

ولكن على الرغم من مظاهر هذا الإهتمام بتعليم الفتاة فما زالت الدول العربية في حاجة إلى زيادة جهودها في هذا الاتجاه . وربما ساعدت وسائل الاتصال الحديثة كالراديو والتليفزيون والتعليم بالمراسلة على توجيه برامج تعليمية تخدم مقررات دراسية تنتهي بمؤهلات دراسية للتعليم العام كوسيلة لتشجيع تعليم المرأة العربية المسلمة لا سيما ربات البيوت .

سادسا : تعليم الفلسطينيين العرب :

عرفت فلسطين التعليم العربي الإسلامي بمعاهدة التقليدية كما عرفته باقي المنطقة العربية . بيد أن نشأة التعليم الحديث في فلسطين إرتبطت بنشأة التعليم الحديث في مصر . فمن المعروف أن محمد علي والي مصر استطاع بعد أن استتبت له الأمور أن يبسط سيطرته على بلاد الشام بما فيها فلسطين في الفترة من ١٨٣٤ـ ١٨٤٠. وعلى الرغم من قصر هذه الفترة إلا أن إبنه إبراهيم باشا هو الذي قاد حملة الفتح العسكرية وقام بمشروعات واسعة في بلاد الشام على غرار المشروعات التي قام بها محمد على في مصر . وكانت سنة ١٨٣٤نقطة إنطلاق للتقدم التعليمي الذي تم تحقيقه فيما بعد.وكان لنظام التعليم الذي أدخله إبراهيم باشا ـ مع أنه لم يدم طويلا ـ أثره الفعال في حفز التعليم القومي بما اشتمل عليه من أنماط جديدة من المدارس والكتب المدرسية . ويمكن القول بأنه كانت هناك ثلاثة عوامل ساعدت على إنتشار التعليم وإتساعه في تلك الفترة هي :

١ ـ الإدارة المصرية وخطتها في إنشاء المدارس الحكومية .

٢ ـ البعثات التبشيرية الأجنبية الفرنسية والأمريكية .

٣ ـ رجال الدين من أهل البلاد الذين أثارت فيهم البعثات التبشيرية حب المحافظة على الذات .

لقد « عمل النظام المصري على إنشاء المدارس الابتدائية في جميع البلاد وإنشاء مدارس ثانوية في بضع مدن رئيسية . وفضلا عن المدارس الابتدائية التي أنشأها في جميع أنحاء بلاد الشام أسس كليات واسعة في دمشق وحلب وأنطاكية كان يتاح لطلابها السكن والطعام والكساء والتعليم على نفقة الحكومة، وكانوا فوق ذلك تجرى عليهم المرتبات » (انظر : جورج أنطونيوس : يقظة العرب) . وقد أعقب هذه الفترة حين من الدهر ساد فيها الركود بلاد الشام بما فيها فلسطين ، كما ساد العالم العربي كله الذي كان يخضع لنفوذ الأتراك العثمانيين أنذاك . وربما كانت أسوأ فتراته تلك التي تسلم فيها السلطان عبد الحميد (١٨٧٦ ـ ١٩٠٨) مقاليد الأمور وهي الفترة التي تعرف في التاريخ العثماني بفترة الحكم الحميدي .

فترة الإنتداب البريطاني :

ظلت الأمور في فلسطين على هذا النحو فترة الإنتداب البريطاني (١٩١٨-١٩٠٨) . وفي ظل هذه الفترة كان هناك نظامان للتعليم : أحدهما للعرب والثاني لليهود . وكان هذان النظامان مختلفين اختلافا كبيرا سواء في الإدارة أو السلم التعليمي أو المناهج أو إعداد المعلمين أو التفتيش أو التمويل أو غيرها . وكان تعليم العرب ينقسم إلى قسمين : الأول تديره الدولة وتشرف عليه إشرافا تاما . أما الثاني فكان تابعا للجمعيات التبشيرية ومستقلا إلى حد كبير عن سيطرة الحكومة . أما تعليم اليهود فكان مستقلا إستقلالا تاما عن الدولة ويتبع الأحزاب اليهودية .

ومع أن سلطة الإنتداب البريطاني قد حددت لنفسها أربعة أهداف بالنسبة لتعليم الفلسطينيين تتمثل في تقديم تعليم شامل للقضاء على الأمية ، والتربية الريفية ، وإعداد الناشئة للمستقبل ، وإعداد مواطنين فلسطينيين صالحين ، فإنه لم يتم خلال تلك الفترة إلا إحداث تقدم بسيط . وهو أمر متوقع من الإدارة البريطانية إذا عرفنا أن البريطانيين في تلك الفترة كانوا يقتّرون التعليم على أبنائهم أنفسهم في بلادهم فما بالك بأبناء المستعمرات ؟ وهو التعبير الذي وصفهم به المفكر المعروف طه حسين . ولم يقم لهم نظام قومي للتعليم بالمفهوم الحديث إلا سنة ١٩٤٤م عندما قامت بريطانيا بإعادة بنائها الاقتصادي والاجتماعي بعد الحرب العالمية الثانية . وتشير البيانات الإحصائية إلى أنه في بداية عهد الإنتداب البريطاني لفلسطين ١٩١٩م - ١٩٢٠م كان يوجد ١٧١ مدرسة يعمل بها ٤٠٨ معلما تضم ١٠٦٦٢ تلميذا أي ما يوازي حوالي ٣٪ من عدد السكان . وصلت في نهاية الفترة ، أي ١٩٤٧م - ١٩٤٨م إلى ٥٥٥ مدرسة بها ٢٧٠٠ معلما وتضم ١٣٠٠٠ تلميذا أي مايوازي ١٠٪ من عدد السكان . وبالإضافة إلى دلالات الأرقام نورد فيمايلي نصين يمكن من خلالهما تقويم جهود الإدارة البريطانية في تعليم الفلسطينيين العرب أثناء الإنتداب .

النص الأول ما جاء في تقرير اللجنة الملكية البريطانية التي زارت فلسطين عام ١٩٣٧ وعرفت بإسم لجنة « بيل » نسبة إلى رئيسها : « من دواعي الأسف

ألا تكون الإدارة البريطانية قد فعلت أكثر مما فعلته في سبيل نشر المعارف . . وبالنظر لعدم كفاية الإعتمادات الحالية المخصصة لتعليم العرب ، يترتب على الإدارة أن تعتبر أن النصيب الذي يستحقونه من الخزينة العامة لهذه الغاية هو الثاني في الأهمية بعد الإعتمادات المخصصة للأمن العام » .

النص الثاني ما ورد في تقرير اللجنة الأمريكية البريطانية عام ١٩٤٦م عن تعليم العرب في فلسطين : « لعل من المستحسن فيما نعتقد أن تتولى جزءا كبيرا من مسئولية التعليم العربي طائفة عربية على غرار الطائفة اليهودية التي سبق تأسيسها في فلسطين . ولكن إذا استهدفت الطائفتان اليهودية والعربية التعليم الإجباري ، فلابد والحالة هذه من تخصيص نسبة أعظم بكثير مما خصص حتى الآن من ميزانية فلسطين السنوية للتعليم . وسوف تنفق أكثر من هذه الإعتمادات على تعليم العرب . ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا خفضت بصورة محسوسة النسبة المخصصة للأمن العام في الميزانية العامة، ونؤكد بوجه خاص على ضرورة زيادة التسهيلات المهيأة للعرب في الوقت الحاضر للتعليم المهني والثانوي والجامعي بصورة عاجلة . إن التفاوت في مستوى معيشة الشعبين الذي سبق لنا أن استرعينا إليه الإنتباه يعزى إلى حد كبير إلى كون عدد أفراد الطبقة المهنية والوسطى اليهودية يزيد كثيرا عما هو عليه لدى العرب . ولا يمكن إزالة هذا الفرق إلا بزيادة التسهيلات المتيسرة للتعليم العالي زيادةكبيرة. »

منذ تجزئ فلسطين :

كان قيام إسرائيل سنة ١٩٤٨ نقطة تحول خطيرة في حياة الشعب الفلسطيني بكل جوانبها المختلفة ومن بينها التعليم . وكان من النتائج المترتبة على قيام إسرائيل تقسيم فلسطين وتجزئ الشعب الفلسطيني وتشريده وطرده من دياره . وقلة منهم بقيت في إسرائيل نفسها . وعلى هذا إذا أردنا أن نتناول تعليم الفلسطينيين في مرحلته الراهنة علينا أن نتناول الكلام عن تعليم ثلاث مجموعات من الفلسطينيين :

١ ـ من بقي من الفلسطينيين العرب في إسرائيل نفسها .

٢ ـ من بقي منهم في الأراضي التي كانت جزءا من فلسطين وأصبحت بموجب

التقسيم تحت إشراف الدول العربية المجاورة حتى عدوان ١٩٦٧م وما بعده.

٣- من رحل منهم إلى البلاد العربية .

ولا بد لنا في تحليلنا من مراعاة ما طرأ على الأراضي العربية التي احتلتها إسرائيل بعد عدوان ١٩٦٧ وسنتناول الكلام عن كل مجموعة من هذه المجموعات في السطور التالية :

أ- تعليم الفلسطينيين العرب في إسرائيل :

يشكل اليهود حوالي ٨٣٪ من سكان إسرائيل . وهم ينقسمون إلى يهود من أصل أمريكي وأوروبي من روسيا وبولندا ورومانيا وألمانيا ويعرفون "بالإسكنازيم" ، ومن يهود من أصل آسيوي وإفريقي من العراق واليمن والمغرب ويعرفون " بالسفارديم " . ولليهود الأوروبيين ميزات على اليهود الشرقيين في السياسة والمهن والمرتبات . أما العرب فيشكلون حوالي ١٧٪ من سكان إسرائيل. وهم يتكونون من مسلمين وسنيين ومسيحيين من مختلف الملل ، ودروز بنسبة ٧٥٪ و ١٥٪ و ١٠٪ على التوالي . وغالبيتهم العظمى يعيشون في القرى (٥٧٪) ومنهم ٣٣٪ في المدن و ١٠٪ من البدو. وهذه الأرقام منذ سنوات وقد تكون قد تغيرت الآن . وتتركز معيشة العرب وإقامتهم في المنطقة الشمالية التي تشمل الجليل والناصرة ومرج بن عامر . وبعضهم يعيشون في قرى المثلث العربي على حدود الأردن . وقلة منهم يعيشون في النقب وما يمثالها تقريبا في مدينة حيفا وأقل من هؤلاء بقليل يعيشون في المنطقة الوسطى : القدس الجديدة وتل أبيب واللد والرملة .

ومع أن العرب كأقلية في إسرائيل ينبغي أن تحميهم حقوق الأقليات وحقوق الإنسان المشروعة في المواثيق الدولية ، ومع أن قرار الأمم المتحدة لتقسيم فلسطين الصادر في ٢٩ نوفمبر ١٩٤٧ قد نص على أنه « يجب على الدولة أن تكفل للأقلية العربية التعليم الابتدائي والثانوي في لغتها ووفق تقاليدها الثقافية » ، إلا أن السياسة العامة لإسرائيل تجاه العرب تقوم في أساسها على العنصرية والتعصب . وتستهدف القضاء على مقومات الشخصية العربية وطمس معالمها وتضليلها وتحويلها وتهويدها كما سنوضح فيما بعد .

إن تعليم الفلسطينيين في إسرائيل جزء من النظام التعليمي الإسرائيلي الذي يتكون من مستويات ثلاثة رئيسية : المرحلة الابتدائية من الصفوف الأولى حتى الثامنة ، والمرحلة الثانوية من الصفوف التاسعة حتى الثانية عشرة . والمرحلة العالية ما فوق ذلك . ومنذ أوائل السبعينات كان هناك تطبيق بطئ لنظام المرحلة المتوسطة التي تشبه المدرسة الأمريكية الثانوية الدنيا التي تشبه المرحلة الإعدادية في مصر . وتشمل هذه المرحلة الصفوف من ٧ ـ ٩ . وهكذا يتماثل نظام التعليم الإسرائيلي مع نظام التعليم الأمريكي .وتشرف الدولة ممثلة في وزارة المعارف والثقافة على التعليم الإلزامي ـ ومدته تسع سنوات ـ إشرافا مباشرا . فهي التي تضع البرامج والمناهج والكتب وتعين المعلمين . ويساعد وزير المعارف مجلس للتعليم العام وآخر للتعليم الديني. كما يوجد بالوزارة جهاز خاص مسئول عن كل ما يتعلق بتعليم العرب ومدارسهم . وهناك مجلس إستشاري للوزير مهمته تقدم المشورة له فيما يتعلق بتعليم العرب . ويضم هذا المجلس ممثلين لجميع الطوائف العربية والمدرسين ، وبه بعض اليهود . ويتولى التفتيش على هذه المدارس في معظم الأحيان مفتشون من اليهود . والسلطات التعليمية المحلية هي التي تقوم بجمع الضرائب للتعليم ، وتحدد نسبة من الميزانية يتحملها كلا الجانبين . أما التعليم الثانوي فتشرف عليه السلطات التعليمية المحلية إشرافا مباشرات وتشترك وزارة المعارف في تفتيش بعض المدارس . ذلك لأن الدولة لا تتحمل أية أعباء في تمويل التعليم الثانوي . وإنما يتم تمويله من المصروفات العالية التي يدفعها الطلبة والمخصصات التي ترصدها المجالس المحلية والجمعيات الخيرية والدينية .

ويتميز النظام التعليمي الإسرائيلي بسمات رئيسية أولها الفصل التام بين الإسرائيليين والعرب في المرحلة الابتدائية والثانوية . ويلتحق الأطفال العرب بمدارس منفصلة خاصة بهم توجد في القرى والمدن التي يسكنها العرب والتي لايوجد بهاسكان إسرائيليون . على أن الفصل بين العرب واليهود يكاد يكون تاما في المدن المختلطة ، أي التي يسكنها عرب ويهود . ولكن على مستوى التعليم العالي يلتحق كل من العرب واليهود بنفس الجامعات التي يصل عددها

إلى حوالي سبع أو ثماني جامعات . ولكن لغة التعليم الرئيسية في هذه الجامعات هي العبرية . ولهذا فمن الصعوبة بمكان أن يلتحق العرب بهذه الجامعات بعد أن درسوا باللغة العربية لمدة ١٢ عاما في التعليم العام . وتشير الإحصاءات التعليمية إلى أن مستوى تسرب الطلاب العرب بعد عام من إلتحاقهم بالجامعات اليهودية يمثل درجة عالية .

وهناك فجوة ضخمة في الخدمات والتسهيلات والعاملين التي تتوفر لتعليم اليهود وتلك التي تتوفر لتعليم العرب . على سبيل المثال نجد في المدرسة الابتدائية اليهودية أن معدل عدد التلاميذ لكل معلم حوالي ٢٧ / ١ وفي الثانوية ١١/ . وفي المدارس العربية ١/٣٥ في الابتدائي و ١/١٨في الثانوي . ومعدل عدد التلاميذ اليهود في الفصل حوالي ٢٥ تلميذا في حين يصل إلى ٣١ تلميذا للعرب.ومستوى المعلمين وتأهيلهم في المدارس اليهودية أعلى مما هو عليه في المدارس العربية . فما يقرب من نصف المعلمين في المدارس الابتدائية العربية غير مؤهلين للتدريس ، بينما في المدارس الثانوية تصل النسبة إلى ١٥ ٪ .

والسمة الثانية من سمات التعليم الإسرائيلي يتعلق بتشعيب التعليم الثانوي . فالمدارس اليهودية الثانوية تشتمل على تشعبيات كثيرة من التعليم الأكاديمي والمهني . بينما التعليم الثانوي العربي هو تعليم أكاديمي بصفة رئيسية (٨٥٪) وحوالي ١٥٪ منه تشعبات مهنية . إن التعليم الثانوي الأكاديمي الإسرائيلي شأنه شأن باقي الدول يعد الطلاب لامتحانات الثانوية العامة التي تؤهل للإلتحاق بالجامعة . أما المدارس المهنية اليهودية فغالبيتها لا تعد الطلاب للامتحان النهائي . وقلة منها فقط تعد الطلاب لهذا الإمتحان . وفي المدارس العربية التشعيبات المهنية قليلة ومحدودة جدا . ومعظم الأطفال المسيحيين يلتحقون بمدارس الأبراشية الخاصة التي تتبع الكنائس المختلفة . وتتمتع هذه المدارس بأن مستوى تعليمها جيد وأعلى من المدارس العامة .

تقييم تعليم الفلسطينيين العرب في إسرائيل :

تشير كل الدلائل الموضوعية إلى أن إسرائيل تمارس سياسة عنصرية تعليمية ضد الأقلية العربية فيها . وهذه السياسة جزء من سياستها العامة نحو

العرب المقيمين بها . ومن الأدلة التي تؤكد ذلك :

١ - عدم تساوي الفرص التعليمية لكل من الفلسطينيين واليهود في كل المراحل التعليمية . ومعنى هذا أن الفجوة كبيرة في التعليم بين العرب واليهود داخل إسرائيل مما يترتب عليه بالضرورة آثار تعليمية واجتماعية بعيدة المدى تعرقل من نمو العرب وتقدمهم الاجتماعي .

٢ - عدم إهتمام السياسة التعليمية الإسرائيلية بإعداد المعلمين العرب وتدريبهم مما تترتب عليه وجود نقص شديد في المعلمين العرب وإنخفاض مستوياتهم المهنية والعلمية . فحتى عام ١٩٥٦م أي بعد مرور ثماني سنوات على قيام إسرائيل لم يكن هناك أي معهد لإعداد المعلمين العرب . وفي هذه السنة أنشئ المعهد الوحيد للمعلمين العرب في يافا ، وكان في البداية قاصرا على قبول الطالبات لتخريج معلمات لرياض الأطفال والصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية . ثم تطور المعهد إلى كلية للمعلمين للجنسين معا ونقلت إلى حيفا. يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا يصل إلى نصف المعلمين العاملين في المدارس العربية غير مؤهلين مما يترتب عليه بالضرورة إنخفاض في مستوى تعليم العرب ونوعيته .

٣ - تخلف التعليم العربي بصورة خطيرة فيما يتلقاه من مخصصات مالية في الميزانية وما يقدم له من خدمات . يضاف إلى ذلك حرمان المدارس العربية من الخدمات اللازمة لها من حيث المعدات والأدوات والتجهيزات والأثاث والكتب المدرسية .

٤- يبدو بوضوح أن إسرائيل تستهدف طمس معالم الشخصية العربية وتشويهها من خلال توجيه التعليم في المدارس العربية مما يؤدي في النهاية إلى تهديد الأجيال العربية . فمع أن اللغة العربية يخصص لها وقت كاف في خطة المدرسة الابتدائية (٦ حصص في الأسبوع على مدى الثماني سنوات) ولا تدرس اللغة العبرية إلا إبتداء من الصف الرابع ، ويخصص لها نفس الوقت المخصص للغة العربية ، إلا أن هذا الوضع يتغير في المدرسة الثانوية العربية، إذ يتعادل تقريبا الوقت المخصص لكلتا اللغتين بالنسبة لفرع

الإنسانيات ويتعادل تماما بتمام بالنسبة لفرع الرياضيات والفيزياء . هذا من الناحية النظرية ، أما من الناحية الواقعية فلعل أحسن ما يوضحها كلمات شاهد عيان عاشها وعاصرها وهو يقول : « والحق يقال إن نسبة مئوية كبيرة من خريجي المدارس العربية الابتدائية يقرأون ويكتبون اللغة العربية بصعوبة. بل إن الطالب العربي في إسرائيل تقدم له ورقة أسئلة الإمتحان بثلاث لغات : العربية والعبرية والإنجليزية ليجيب الطالب بأي لغة يختارها منها . وفي العادة يختار أكثر الطلاب الإجابة باللغة العبرية لعدم إجادتهم لغتهم العربية نتيجة سياسة إسرائيل التعليمية » .

يضاف إلى ذلك أنه « قد حذفت من البرامج التعليمية في المدارس العربية قطع كبيرة من القصائد العربية المشهورة والإنتاج العربي الذي كان لقاح عقول الشعراء والكتاب العرب المشهورين في تاريخ الشعوب العربية.أضف إلى ذلك أن تعليم التوراة إلزامي في المدارس الثانوية العربية في حين أن الديانتين الإسلامية والمسيحية لا تدرسان مطلقا.ونظرة عابرة إلى برامج التعليم الرسمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم والثقافة توضح أهداف هذه البرامج . فقد خصصت عشر ساعات لدورس تاريخ العبرانيين في الصف الخامس الابتدائي مقابل خمس ساعات لدراسة شبه الجزيرة العربية . وخصص للتاريخ الإسلامي في الصف السادس ٣٦ حصة من بين ٦٤ حصة للتاريخ العربي كله من أوله حتى نهاية القرن١٣ميلادي.ولا يدرس التاريخ العربي في الصف السابع الابتدائي مطلقا.في حين أن سدس السنة الدراسية مكرس للعلاقات القائمة بين الجاليات اليهودية في الخارج وإسرائيل».فإذا ما أضفنا إلى كل ذلك ما تستهدفه إسرائيل من هدم كل القيم الحضارية العربية وتحقيرها وتشويهها أمكننا أن نتصور خطورة السياسة التعليمية الإسرائيلية نحو الفلسطينيين العرب.وهو ما يعتبر منافيا لميثاق حقوق الإنسان والمواثيق الدولية التي تؤكد ضرورة الإعتراف بحقوق الأقليات وتنمية ثقافتها وتطورها وتحريم أي نوع من التمييز أو القهر ضدها .

ب-تعليم اللاجئين الفلسطينيين :

سبق أن أشرنا إلى أنه كان من النتائج التي ترتبت على قيام إسرائيل على

أنقاض شعب فلسطين عام ١٩٤٨ أن شردت الغالبية العظمى من أبناء هذا الشعب . وترتب على تقسيم فلسطين ضم بعض أجزاء منها إلى البلاد العربية المجاورة بما فيها من بقايا الشعب الفلسطيني . ويتركز معظم هؤلاء الفلسطينيين في الأردن ولبنان وسوريا ومصر ، وهي الدول التي تسمى بالدول المضيفة للفلسطينيين . ويتولى شئون تعليم الفلسطينيين في هذه المناطق عدة هيئات من أهمها :

١ ـ وكالة إغاثة وتشغيل الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة (الأنروا) : وهي تقوم بدورها في تقديم الخدمات التعليمية للفلسطينيين بالتعاون مع منظمة اليونسكو . ويمتد نشاط هذه الوكالة إلى الدول العربية المضيفة وتعمل تحت إشراف هذه الدول . وتدير الأنروا مدارس ابتدائية وإعدادية عامة وفنية ومهنية ، ولكنها لا تدير مدارس ثانوية في البلاد العربية . وكذلك لا يوجد تعليم جامعي أو عال تابع لها . ولكنها تقدم بعض المنح الدراسية للدراسة بالجامعات العربية . وتدير الأنروا معاهد لإعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية فقط . أما باقي المعلمين فتستخدمهم من حملة الثانوية العامة وخريجي الجامعات . وقد بلغ عدد التلاميذ الفلسطينيين الذين تعلمهم الأنروا عام ٦٩ ـ ١٩٧٠ حوالي ٢٩٣ ألف تلميذ منهم حوالي ٢٠٩ تلميذ في المرحلة الابتدائية وحوالي ٦٥ ألف تلميذ في المرحلة المتوسطة وحوالي ١٩ ألف تلميذ في المرحلة الثانوية .

٢ ـ البلاد العربية : تقوم البلاد العربية كلها بتسهيل تعليم أبناء فلسطين وتقديم الخدمات التعليمية لهم لا سيما الدول المضيفة لهم ، ومن غير الميسور تقدير عدد التلاميذ من أبناء فلسطين الذين يتلقوا تعليمهم في المدارس المختلفة في البلاد العربية بدقة لعدم توفر البيانات الإحصائية التفصيلية .

٣ ـ مجلس الشئون التربوية لأبناء فلسطين : وهو تابع لجامعة الدول العربية . ويتكون هذا المجلس من ممثلي الدول العربية المضيفة ، ومنظمة التحرير الفلسطينية ، والأمانة العامة لجامعة الدول العربية (إدارة شئون فلسطين).

ويقوم هذا المجلس بمناقشة القضايا التربوية لأبناء فلسطين واتخاذ التوصيات اللازمة لعرضها على مجلس جامعة الدول العربية .

٤ - دائرة الشئون التربوية والثقافية التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية : وهي تتولى في جميع الأقطار العربية بالتعاون مع المسئولين فيها معالجة القضايا التربوية لأبناء فلسطين .

جـ- تعليم الفلسطينيين في العالم العربي :

ينصب كلامنا هنا بصورة أساسية على الطلبة الفلسطينيين الذين رحلوا إلى بلاد عربية خارج فلسطين ويتلقون تعليمهم بهذه البلاد . وتشير نتائج البيانات الإحصائية (١٩٧٣) لاستبيان وزع على البلاد العربية إلى أن مجموع عدد الطلبة الفلسطينيين في العالم العربي يصل إلى حوالي ٥١٠ ألف طالب في المراحل التعليمية المختلفة من التعليم الابتدائي وما قبله حتى التعليم العالي والجامعي . منهم حوالي ٣٣٠ ألف طالب في التعليم الابتدائي أي حوالي ٦٤٪ من المجموع الكلي ، وحوالي ١٦٦ ألف طالب في التعليم المتوسط والثانوي أي حوالي ٣٣ ٪ من المجموع الكلي للطلبة . ومنهم حوالي ١٤ ألف طالب في التعليم العالي والجامعي أي حوالي ٣٪ من المجموع الكلي للطلبة .

بالنسبة لتوزيع هؤلاء الطلبة على البلاد العربية تشير نفس البيانات الإحصائية إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية تأتي في مقدمة البلاد العربية من حيث عدد الطلبة الفلسطينيين بها ، إذ بلغ عددهم آنذاك حوالي ٢٩٣ ألف طالب في كل المراحل التعليمية ، يليها قطاع غزة إذ بلغ عدد الطلبة الفلسطينيين فيه آنذاك حوالي ١١٠ ألف طالب . وتأتي كل من دولة الكويت والجمهورية العربية السورية في المرتبة الثالثة والرابعة حيث بلغ عدد الطلبة الفلسطينيين بهما آنذاك حوالي ٤٣ ألف و ٤١ ألف على التوالي . وتحتل المملكة العربية السعودية المركز الخامس بين الدول العربية إذ وصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها آنذاك حوالي أحد عشر ألف طالب في المراحل التعليمية المختلفة . يليها جمهورية مصر العربية إذ وصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها آنذاك (غير قطاع غزة) حوالي ستة آلاف وخمسمائه طالب . يلي مصر في الأهمية من حيث حجم الطلبة كل من قطر

والجمهورية العربية الليبية ، إذ بلغ عددهم في هاتين الدولتين آنذاك ٣٠٣٩ و ١٣٤٣ على التوالي . أما بقية الدول العربية فلا يتعدى العدد في بعضها الآخر العشرات كما في جمهورية السودان وسلطنة عمان . وهذه الأرقام هي في الواقع أقل من الرقم الحقيقي لعدد الطلبة الفلسطينيين في العالم العربي لعدم توفر البيانات الإحصائية عن عددهم في كل البلاد العربية من ناحية ، ولأن بعض البلاد العربية منحت جنسيتها للفلسطينيين بها واعتبرتهم من مواطنيها من ناحية أخرى . ويصدق ذلك على الإحصاءات الحديثة .

د- التعليم في الأراضي العربية المحتلة :

ترتب على عدوان إسرائيل على أراضي دول عربية ثلاث هي مصر وسوريا والأردن في ٥ يونيو ١٩٦٧ أن وقعت بعض أجزاء من أراضي هذه الدول تحت الإحتلال العسكري من بينها مرتفعات الجولان السورية والضفة الغربية لنهر الأردن بما فيها القدس العربية في الأردن وقطاع غزة وسيناء في مصر . وقد عملت سياسة الإحتلال العسكري الإسرائيلي على تغيير طبيعة الأوضاع القائمة في المناطق المحتلة لتتفق مع سياستها التوسعية .أما بالنسبة للسياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في الأراضي العربية التي احتلتها فقد اتبعت أسلوبين واضحين يتفقان تماما مع نواياها وخططها المرسومة . فقد فرضت على القدس العربية نظامها التعليمي ومناهجها الدراسية واعتبرت القدس جزءا لا يتجزأ من إسرائيل يسرى عليها ما يسري على باقي إسرائيل . وقلنا إن ذلك يعكس عزم إسرائيل على الإحتفاظ بالقدس العربية كجزء من أراضيها وهو ما أعلنت عنه صراحة فيما بعد . أما في بقية الأراضي المحتلة فقد عملت السلطات الإسرائيلية على إجراء تغيير وتحريف في المناهج والكتب الدراسية مستهدفة في ذلك تأكيد سياستها التوسعية ومسح وتشويه شخصية الطالب العربي ، وتشويه العقيدة الإسلامية ، وإثارة الدعوات الطائفية ، وتشويه الحقائق التاريخية . وقد استخدمت سلطة سياستها التوسعية ومسح وتشويه شخصية الطالب العربي ، وتشويه العقيدة الإسلامية ، وإثارة الدعوات الطائفية ، وتشويه الحقائق التاريخية . وقد استخدمت سلطة الإحتلال كل وسائل الضغط والإرهاب والتهديد بالطرد

والعقاب لإجبار المدرسين على تنفيذ سياستها التعليمية .

ومن أبرز الخطوات التي إتخذتها إسرائيل في الأراضي المحتلة استصدار أوامر عسكرية تقتضي بمنع استخدام الكتب المدرسية القائمة ، وأعادت طبع هذه الكتب بعد تعديلها بما يتمشى مع أهداف السياسة الإسرائيلية . ومن التعديلات التي أدخلتها إسرائيل على هذه الكتب حذف كل ما يتعلق باليهودية والصهيونية والقضية الفلسطينية والوحدة العربية والإسلامية أو الدعوة إليها ، وحذف عدد كبير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية التي تدعو إلى الجهاد والتضحية والنضال ، وطمس الأسماء العربية للمدن والقرى وتسميتها بأسماء إسرائيلية ، وحذف ما يتعلق بالاستعمار الأوربي في الوطن العربي وحركات التحرر والثورات العربية الكبرى ، وإبراز الجوانب السلبية والفتن الداخلية في التاريخ العربي بقصد النيل منه وتشويه التاريخ بأمجاده وبطولاته بما يفقد الطالب العربي الثقة في أمته العربية وتاريخها وحضارتها ، ويباعد بينه وبين إنتمائه للقومية العربية .

ومن ناحية أخرى عملت السياسة الإسرائيلية على تمجيد إسرائيل وإظهارها بمظهر القوة العظمى . وفي مذكرة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى اليونسكو أشارت إلى ما أصاب التعليم من آثار ترتبت على العدوان الإسرائيلي وإحتلال الضفة الغربية للأردن جاء فيها : « كانت برامج تطوير المناهج وتحسينها وتأهيل المعلمين تسير على قدم وساق في الأردن . وكانت الخطة التعليمية السباعية تهدف إلى استيعاب نحو ٨٥٪ من الأطفال في سن السادسة بحلول عام ١٩٧٠. إلا أن كل هذا توقف نتيجة العدوان ، فتوقف برنامج تأهيل المعلمين في الضفة الغربية تماما ، كما أن تزويد المدارس بالوسائل التعليمية أصبح غير ذي موضوع في نظر سلطات الإحتلال ، حتى النسخ الموزعة من الكتب الدراسية المحرفة كانت قليلة بين أيدي الطلاب ، مما أضطر أكثر من طالب واحد إلى الإشتراك في استعمال نسخة واحدة من الكتاب . أما المباني المدرسية المستأجرة في القرى والريف فقد ألزمت سلطات الإحتلال العسكري بدفع أجورها بينما كان هذا من مسئوليات وزارة التربية والتعليم » .

أما في القدس العربية فمنذ إحتلالها أكد الإسرائيليون أنهم يحتفظون بها إلى الأبد كجزء لا ينفصل عنها . وأن القدس من إسرائيل بمثابة الرأس من الجسد كما عبر أحد قادة إسرائيل عقب إحتلالها عام ١٩٦٧م . وقد تأكد ذلك بالقرار الذي أصدره البرلمان الإسرائيلي (الكنيست) في ٢٧ يونيه ١٩٦٧ بتوسيع سلطات بلدية القدس لتشمل القدس العربية والأحياء المحيطة بها . وبناء على ذلك عملت سلطة الإحتلال الإسرائيلي على إلحاق مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية بالبلدية الإسرائيلية في مدينة القدس ، واستيلاء وزارة الأديان (الإسرائيلية) على بناء المدرسة الشرعية الوحيدة التابعة للأردن وإغلاقها وتسليم بنائها التاريخي الملاصق للمسجد الأقصى إلى السلطات العسكرية الإسرائيلية في القدس . و بذلك تكون سلطات الإحتلال الإسرائيلي قد أغلقت أقدم المدارس التابعة للأردن .

وكانت القدس العربية حتى عام ١٩٦٦ ـ ١٩٦٧ تضم ٧٢ مدرسة منها ٣٠ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ، ومدرستان تابعتان لوزارة الأوقاف الأردنية وثماني مدارس تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين ، وتسع عشر مدرسة أهلية ، وثلاث عشرة مدرسة خاصة أجنبية . وكانت هذه المدارس من حيث النوع تشمل ثلاث مدارس لرياض الأطفال ، وإحدى وخمسين مدرسة إلزامية (ابتدائية وإعدادية) وخمس عشرة مدرسة ثانوية للتعليم العام ، ومدرسة واحدة صناعية ، وأخرى شرعية ثانوية ، وثالثة للتعليم الخاص لذوي العاهات . وقد بلغ مجموع الطلبة في هذه المدارس عام ١٩٦٦ ـ ١٩٦٧ (٢٢١٤٣) طالبا .

ومنذ إحتلال إسرائيل للقدس عام ١٩٦٧م لم تتردد في فرض مناهجها وبرامجها الدراسية التي تطبقها في المدارس العربية الخاضعة لنظام التعليم في إسرائيل منذ عام ١٩٤٨م على المدارس العربية في القدس . واستبدلت الكتب العربية التي ألفها مؤلفون عرب بأخرى إسرائيلية ألفها إسرائيليون يفرضون على الطلاب العرب الولاء لإسرائيل وهي الدولة المحتلة لأراضيهم . وتمجد هذه الكتب إسرائيل وتؤكد شرعية وجودها في فلسطين . وتهتم السياسة التعليمية الإسرائيلية بتدريس اللغة العبرية قراءة وكتابة وتحدثا ، والإهتمام بدراسة التاريخ

اليهودي . وفي نفس الوقت عملت على المباعدة بين الطالب العربي وبين دينه الإسلامي ولغته العربية وآدابها وماضي بلاده وحضارتها وأمجادها . وقد علقت صحيفة القدس التي تصدر باللغة العربية في فلسطين المحتلة في عددها الصادر في ١٩٧٠/٥/٢٧ أحسن تعليق على التعليم في القدس العربية فقالت :

« إذا كانت الإجراءات المختلفة وفي مقدمتها بناء الأحياء اليهودية وفرض قوانين الضرائب الإسرائيلية تهدف إلى خلق واقع مادي جديد في القدس العربية ، فإن فرض البرامج الإسرائيلية يهدف إلى خلق واقع فكري جديد في المدينة يبدأ بغسل الأدمغة من تراثها الفكري تمهيدا لخلق فراغ يملأ بأفكار جديدة » .

وفي السنوات الأخيرة تم الاتفاق بين اسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية على إخضاع بعض مناطق قطاع غزة والضفة الغربية للأردن إلى الحكم الذاتي الفلسطيني . وبموجب هذا الاتفاق تتولى السلطة الفلسطينية الجديدة إدارة شئونها المحلية ومنها التربية والتعليم . ولا شك في أن هذه السلطة الفلسطينية ، مع تعدد الجبهات التي تواجهها في إصلاح البلاد ، فإن التعليم يحظى بأهمية وأولوية كبيرة . وهذا بدوره قد يعمل - وإن كان يحتاج إلى وقت وجهد كبير - إلى تصحيح الأوضاع السالفة ماأمكن ، ووضع الأمور في نصابها قدر المستطاع .

سابعا : تعريب التعليم :

كان من نتيجة خضوع الدول العربية للإستعمار الفرنسي والبريطاني وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على هذه الدول أن تواجهها بعد تحررها . ومن أبرز هذه المشكلات مشكلة تعريب التعليم أي إحلال اللغة العربية محل الفرنسية أو الإنجليزية كلغة تعليم جميع المواد الدراسية ، وفي جميع المراحل التعليمية . وتبرز هذه المشكلة في دول المغرب العربي وهي تونس والجزائر والمغرب ، وفي دول عربية أخرى كمصر والسودان و لبنان وليبيا والمملكة العربية السعودية والأردن والعراق والكويت حيث تدرس بعض المواد في الجامعات باللغة الأجنبية .

وتحاول الدول العربية فرادى ومجتمعة على السواء في مواجهة هذه المشكلة. فإلى جانب ما تحاوله كل دولة من تعريب التعليم بها يوجد مكتب لتنسيق التعريب الذي أنشأته الجامعة العربية في الرباط . وله نشاط ملحوظ في

ذلك إلى جانب ما تقوم به المجامع اللغوية والمؤسسات التربوية بتعريب المصطلحات الحديثة في العلوم والآداب . ولا يتنافى تعريب التعليم في البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية . بل على العكس ينبغي الاهتمام بتعليم هذه اللغات الأجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربي بحركة التقدم العلمي في البلاد المتقدمة و إنفتاحه على العالم الخارجي .

وكانت سوريا أسرع الدول العربية في الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى ، إذ أصبحت علوم الصيدلة والطب والحقوق تدرس باللغة العربية. وقد حافظت على ذلك خلال فترة الإنتداب الفرنسي . وبعد حصولها على إستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية حرصت على التخلص من سيطرة الثقافة الفرنسية . وتم تعريب جميع المواد الدراسية . وبدأت في الجامعة السورية دراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء باللغة العربية . وقد قطعت سوريا شوطا كبيرا في إعداد الكتب والمراجع العربية في كل هذه الفروع .

والدول العربية في شمال أفريقية التي خضعت لنفوذ الثقافة الفرنسية وهي تونس والجزائر والمغرب حرصت بعد إستقلالها على أن تعطي التعليم بها صبغته القومية بإحلال اللغة العربية كلغة للتعليم محل اللغة الفرنسية ، والإهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية القومية . وعلى الرغم من أن المشكلات التي واجهتها هذه الدول بعد تحررها من السيطرة الفرنسية كانت ضخمة ومتنوعة وفي شتى المجالات ، فإن التحدي الكبير كان ماثلا في تحرير التربية والتعليم من الصبغة الفرنسية التي كان عليها . وهذا يعني توفير المعلم العربي ، والكتاب العربي ، والمنهج العربي ، والمقررات الدراسية العربية . وعلى الرغم من صعوبة التغلب على هذه المشكلات فقد قطعت هذه الدول شوطا كبيرا في تعريب التعليم بها . وقد إنتهت الجزائرفعلا من تعريب السنوات الأولى من التعليم .ومازالت مصر والسودان والمملكة العربية السعودية والكويت والأردن والعراق وغيرها تدرس بعض المواد التعليمية في التعليم الجامعي والعالي باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات في بعض هذه البلاد ينص على أن اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أخرى عند الضرورة . وهذا

يعني أن الإتجاه الرسمي للسياسة التعليمية يأخذ بمبدأ التعريب واستخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم . وهو أمر تبرره اعتبارات قومية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . ويبرره أيضا إعتزازنا بلغتنا القومية العربية والعمل على نهضتها وتطورها . ومع هذا فهناك إتجاه يعارض مبدأ تعريب التعليم ويلقي الشكوك حول فاعليته وجدواه . ويثير المشكلات التي تظهر مبدأ التعريب وكأنه أمر بعيد المنال . ويسوق أصحاب هذا الاتجاه مجموعة من الحجج من أهمها :

١ ـ أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة الحياة والحديث كالعامية ، وأن التلميذ يتعلمها كما يتعلم أية لغة أخرى ، ولا يستخدمها إلا في أمور الدرس والتعليم فقط .

٢ ـ تخلف العلوم العربية بصفة عامة عن نظيرتها في الدول المتقدمة . فقد جاء على العرب حين من الدهر ركدت فيه الحركة العلمية لديهم في الوقت الذي نهضت فيه العلوم في الدول الأوروبية نهضة كبيرة . ومن ثم لابد من إعتماد العلوم العربية في تقدمها على نهضة هذه العلوم ومواكبتها في لغتها الأصلية .

٣ ـ إفتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة ، وأن تعريب هذه المصطلحات لا يكفي لأنه لا يسير بالسرعة التي تتقدم بها العلوم من ناحية، ولإختلاف الأمصار الإسلامية في الأخذ بهذه المصطلحات العربية من ناحية أخرى .

٤ ـ إفتقار اللغة العربية إلى المصادر العلمية الحديثة والمراجع والدوريات والمجلات العلمية .

٥ ـ أن التخصصات العلمية العالية والدقيقة المتخصصة يتعلمها أبناؤنا في الخارج . ودراستهم لهذه العلوم بلغة أجنبية يسهل عليهم مواصلة دراستها في الخارج لاسيما إذا تذكرنا حاجة البلاد العربية إلى أمثال هؤلاء الخبراء والمتخصصين بسرعة .

٦ ـ ما قد يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية في البلاد العربية عن نظيرتها في الخارج . وهو أمر ليس في صالح البلاد العربية .

ومن الواضح أن هذه الحجج يمكن الرد عليها بسهولة . وقد رد عليها شاعر النيل حافظ إبراهيم بقصيدته المشهورة بعنوان « اللغة العربية تنعي حظها » والذي أشار فيها إلى أن هذه اللغة قد وسعت كتاب الله لفظا ومعنى ، فكيف تعجز أو تضيق عن استيعاب العلوم . وبعض هذه الحجج يبدو وكأن ظاهره الرحمة لكن باطنه العذاب . إن مشكلة ثنائية العامية والفصحى في البلاد العربية لا يعني إهمال الفصحى والقضاء عليها . فاللغة الفصحى هي التي توحد العرب جميعا . وهي لغة القرآن الكريم . ومن ثم فالإهتمام بها ضرورة قومية حيوية لا تقبل الشك أو الجدل . و إفتقار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعني إغفال هذه اللغة وتجاهلها ، وإلا فنحن بهذا نخلد تخلف هذه اللغة ونقضي عليها بالموت . إن علينا إغناء هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة إذا أردنا حقيقة أن ننميها ونطورها . وهي مسئولية مشتركة للجامعات ورجال الفكر والعلم والأدب والصحافة والمجامع اللغوية . ولنا في جهود السلف الصالح من علمائنا العرب أمثال البيروني والخوارزمي وإبن الهيثم وابن سينا وغيرهم دورس معلمة . لقد أغنى هؤلاء العلماء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية في الرياضيات والفلك والكيمياء والطب والصيدلة والعلوم. ولنا فيهم أسوة حسنة وقدوة صالحة تدفعنا إلى أن نحذو حذوهم لا سيما وأن بلادا عربية قد استطاعت أن تعرب تعليم كل العلوم في معاهدها . أما قضية ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها بالخارج فمردود عليها بأن هذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذي نعيش فيه . لقد أصبح العالم صغيرا يضيق بمن فيه . وتقدم وسائل النقل والإتصال جعل شعوب العالم قريبة من بعضها . يضاف إلى ذلك أن التعريب لا يعني إهمال تعلم اللغة الأجنبية . إن تعلمها واجب ، والإهتمام بها أمر ضروري يمكن عن طريقه ، إلى جانب الطرق الأخرى ، متابعة الحركة العلمية في كل بقاع العالم دون إحتكار للغة معينة .

يبقى بعد هذا أن معارضي التعريب عادة ممن تعلموا ودرسوا باللغة الأجنبية ودرجوا على تدريسها لطلابهم بهذه اللغة . ومن الصعب عليهم بين يوم وليلة أن يغيروا من طريقتهم وأسلوبهم . إن من شب على شيئ شاب عليه لا

سيما وأن كثيرا منهم قد لا يجيد إلقاء المحاضرة باللغة العربية الفصحى . لكن هذا لا يوقف التطور . فالتطور حادث وهو يفرض نفسه باستمرار .

ثامنا ، توحيد إتجاهات التعليم العام في البلاد العربية :

تسعى الدول العربية جاهدة إلى توحيد إتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الإتجاه العام في توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحضارية والاجتماعية المشتركة . وكان من أهم المحاولات في هذا السبيل الإتفاقيات الثقافية المختلفة بين الدول العربية منها إتفاق الوحدة الثقافية العربية الذي عقد بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧م بعد العدوان الثلاثي على مصر ، واتفاقية ميثاق الوحدة الوطنية الذي عقد بين العراق ومصر سنة ١٩٥٨م . وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية الذي أقره المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية في بغداد في مايو سنة ١٩٦٤ وأقرته جامعة الدول العربية . ونظرا لأهمية الميثاق سنتناول الكلام عنه بشئ من التفصيل .

ميثاق الوحدة الثقافية العربية (١٩٦٤) :

يحدد الميثاق هدف التربية والتعليم في الدول العربية في مادته الأولى على النحو التالي : « يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير يؤمن بالله ، مخلص للوطن العربي ، يثق بنفسه وبأمته ، ويدرك رسالته القومية والإنسانية ، ومتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال . ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي . جيل يهيئ لأفراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة ، ويملكوا إرادة النضال المشترك، وأسباب القوة والعمل الإيجابي ، متسلحين بالعلم والخلق كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي ، والسير به قدما في معارج التطور والرقي في تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة ، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة » .

ويتضمن الميثاق عدة إتجاهات أساسية في التربية والتعليم من أهمها :

١ ـ أن تعمل الدول العربية على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها وبخاصة توحيد مستويات السلم التعليمي ، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، ومستوى

الامتحانات ، وقواعد القبول ، وتعادل الشهادات ، وأساليب إعداد المعلمين، والإدارة التعليمية .

٢ ـ أن تتعاون لتطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق إلزام التعليم في المرحلة الابتدائية على الأقل ، ومحو الأمية ، وتيسير التعليم الثانوي وتنويعه ، وتمكين ذوي الإستعدادات من التعليم العالي ، والعناية بالتعليم الفني، على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية .

٣ ـ أن تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث في مراحل التعليم كلها ، وفي المرحلتين الابتدائية والثانوية على الأقل .

٤ ـ أن تنهض الدول العربية بتعليم البنات وفق المبادئ الدينية والقيم العربية والتقدم العلمي الحديث ، مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بأن تكون أما ومواطنة صالحة في المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما يتمشى مع مسئوليتها في المجتمع .

٥ ـ أن تعنى الدول العربية بإعداد المعلم العربي : روحيا بتزويده بالمبادئ الدينية والقيم العربية الأصيلة ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ، ومهنيا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميا بتزويده بأساس علمي متين في مواد تخصصه .

وكذلك تشجع إنشاء نقابات ومنظمات المعلمين لترقية مستوى مهنة التعليم ورفع مستوى المعلم العربي . وذلك إيمانا بأن المعلم هو من أهم العوامل في تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق التطور القومي والإصلاح الاجتماعي .

وعلى الرغم من هذه المحاولات المتكررة ، وعلى الرغم من تحرك كثير من الدول العربية في إتجاه التوحيد فمازال التعليم العربي يحمل آثار الماضي البعيد، ويعكس تباين الإتجاهات التعليمية بها . إن توحيد الإتجاهات التعليمية العربية ضرورة تفرضها ضرورة تحقيق التجانس والتماسك والوحدة الفكرية ، والقضاء على التناقضات الثقافية بين الشعوب العربية .

وعندما نتحدث عن توحيد التعليم العام بالنسبة للبلاد العربية فإن الكلام ينصب أساسا على المرحلة الثانوية . لأن المرحلة الأولى أو التعليم الابتدائي يتعبر تعليما موحدا للجميع في الأغلب والأعم . والواقع أن التعليم الثانوي يشهد على المستوى العالمي في الفترة الراهنة تحولات هامة ربما تكون أشمل وأعمق تحولات شهدها هذا النوع من التعليم على تطور تاريخه الطويل . وربما لا نبالغ كثير إذا قلنا إن التعليم الثانوي يعيش الآن أعظم أيام حياته . ذلك أن التحولات التي يشهدها هذا النوع من التعليم من الشمول والإتساع بحيث أنها لمست كل جانب من جوانب التعليم الثانوي تقريبا سواء من حيث مفهومه وأهدافه وأنماطه وهياكله وخططه ومناهجه ووضعه في السلم التعليمي ، وعلاقته بالتعليم الابتدائي والتعليم الجامعي والعالي . بيد أن أهم التحولات التي يمر بها التعليم الثانوي في فترته الراهنة هو نحو توحيد أنواع التعليم الثانوي ، أو توحيد مستوياته أو التقريب بينها أو تساويها في المكانة وإزالة الحواجز الفاصلة بين هذه الأنواع وتيسير إنتقال التلميذ من نوع لآخر من التعليم الثانوي ، وتوفير قنوات مفتوحة بين أنواعه المختلفة . ويرتبط بذلك أيضا بالتوسع في تشعيب الدراسة وتنويعها بالتعليم الثانوي كبديل للأنماط التعليمية المنفصلة ، وكذلك تنويع الخطط والبرامج والمناهج مع توفير المرونة الكافية لتواجه احتياجات التلاميذ المختلفة .

ومن التطورات الهامة التي يشهدها التعليم الثانوي المرونة في نظم قبول التلاميذ وانتقائهم وتوزيعهم . فهناك إتجاه واضح في النظم التعليمية المعاصرة نحو التخفف من القيود والحواجز التي كانت تفرضها الإمتحانات على القبول بالتعليم الثانوي . وهناك إتجاه واضح نحو إلغاء الإمتحانات التي كانت تؤهل عادة للتعليم الثانوي . وقد ساعد على ذلك بالطبع اتجاه الدول إلى مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي أيضا . وبعض الدول المتقدمة رفعت شعار توفير التعليم الثانوي للجميع . ومن الاتجاهات العامة المعاصرة في التعليم الثانوي تقسيمه إلى مرحلتين : مرحلة المدى القصير ، ومرحلة المدى البعيد . ومن أمثلة التعليم الثانوي القصير المرحلة الأخيرة من المدرسة ذات الثماني سنوات في دول الكومنولث المستقلة . والمدرسة الثانوية الدنيا أو الصغرى في الولايات المتحدة

الأمريكية . وهذا المدى القصير يعتبر تعليما منتهيا ، وإن كان يؤدي إلى مواصلة التعليم في المراحل التالية . أما التعليم الثانوي طويل المدى فمن أمثلته المرحلة الأخيرة من المدرسة ذات العشر سنوات في دول الكومنولث المستقلة و المرحلة الأخيرة من المدرسة الشاملة في إنجلترا ومدرسة الليسيه الثانوية في فرنسا ، والمدرسة الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتعرف الدول العربية أنواعا متعددة متباينة من أنماط البنية التعليمية . ويشتد هذا التباين بين هذه الأنماط أحيانا ، ويخف أحيانا أخرى . ولعل هذا التباين يبلغ ذورته في التمييز بين أنواع التعليم المختلفة وما يترتب على ذلك من التمييز بينها في الإهتمام والمكانة . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في كلامنا السابق عن قضية التعليم الأكاديمي النظري والفني والمهني . وقلنا إن تساوي هذه الأنواع من التعليم في المكانة والأهمية يمثل ضرورة قصوى . ولا شك أن الدول العربية تولي إهتماما كبيرا في هذا السبيل . وفي محاولتها للوصول إلى هذا الهدف تنظر أحيانا إلى الاستفادة من خبرات وتجارب الشعوب الأخرى . وهناك إهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة في البلاد الأخرى لا سيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية باعتبارهما أهم الأنماط التعليمية السائدة في عالمنا المتقدم المعاصر . ولأهمية هذين النمطين يستحسن أن نعطي فكرة موجزة عنها في السطور التالية :

المدرسة البوليتكنيكية :

من المعروف أن المدرسة العامة الروسية هي مدرسة موحدة تهتم بالتعليم البولتيكتيكي . وكلمة بولتيكنيكي نفسها في أساسها اللغوي تتكون من مقطعين Poly أي متعدد أو متنوع و Technicalأي فني ومعنى الكلمة إذن فني متعدد أو متنوع . وهذا يعني أن التعليم البوليتكنيكي هو تعليم فني متنوع أو متعدد . وهو كما تعرفه السلطات التعليمية الروسية بأنه التعليم الذي يقوم على أصول الإنتاج الصناعي ، ويهدف إلى تعليم الأطفال فروع الإنتاج الهامة في الصناعة والزراعة وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في ميدان الإنتاج . وهكذا يقوم التعليم

البوليتكنيكي بواجبين أساسيين :

١- العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير.

٢- ترقية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ، ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الآلي أو الذاتي.و قد ماسبق أن أشرنا إليه تفصيلا .

المدرسة الشاملة :

أما المدرسة الشاملة فهي نمط آخر يشيع استخدامه في كثير من النظم التعليمية المعاصرة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسويد وكندا . بل وفي دول العالم النامي كأمريكا اللاتينية وغيرها من الدول.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز. وهي بذلك تقضي على طبقية التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تمييزها بين التعليم العام والتعليم المهني أو الفني . فالمدرسة الشاملة إذن ترفض مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم ، وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ . وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من برامجها ومناهجها . فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ . وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية المنهنية أو الحرفية . وهي بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى .والمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن ينظر إليها ببساطة على أنها إمتداد للمدرسة الابتدائية الشاملة ولها نفس الأغراض . وهي تقبل كل الأطفال في منطقة معينة . و نظرا لأن الإهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد ، فإن مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ . وربما عمدت المدرسة إلى توزيع التلاميذ على الفصول حسب السن والقدرة العامة والقدرات والإهتمامات الخاصة أو المزج بين كل أو بعض هذه العناصر . وهذه العملية - كما في المدرسة الابتدائية - هي عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه هو النمو المتكامل للتلميذ وتقدمه .

وهذا يعني وجود منهج عام للجزء الأكبر لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول وبين مختلف الأطفال في الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معا في فصل واحد ، وكل التلاميذ المتأخرين معا في فصل واحد على أساس الإعتقاد بأن مثل هذا الترتيب يتفادى الصراع بين التلاميذ ويساعد على تقدم المجموعة . وقد ترى مدرسة أخرى أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أ ، ب ، جـ إلخ . يحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لاسيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون ، ويؤدي ذلك إلى عرقلة تقدمهم في المستقبل . وفي مثل هذه المدرسة يضم الفصل الواحد مجموعة كبيرة من مختلف القدرات . وهنا يتوقع أن يعتمد التدريس على طرائق التعلم الفردية أكثر من الإعتماد على الطرق القديمة الجماعية حيث يكون تدريس نفس الأشياء لجميع الفصل وبنفس المعدل لكل فرد .

وقد سبق أن فصلنا الكلام عن المدرسة الشاملة . وليست هذه دعوة إلى الأخذ بأي نمط من المدرستين ، ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدي بهما الدول العربية في محاولتها في هذا السبيل لا سيما وأن الدول العربية قد عبرت عن هذا الإهتمام بالفعل . ويمكن للدول العربية أن تبدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفني والتعليم الأكاديمي أو تجميع بعض مدارس التعليم الأكاديمي والفني في مدرسة واحدة على سبيل التجريب أو القيام بتجارب نموذجية رائدة للمدرسة الشاملة أو الموحدة يمكن على أساسها الإنطلاق إلى توحيد التعليم العام برمته .

نظرة مستقبلية :

إن أي تطوير للإتجاهات التعليمية في الوطن العربي في المستقبل لابد وأن يضع في اعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ، ويقصد بها الإنفجار السكاني ، والإنفجار المعرفي ، و إنفجار المطامح والآمال . وهو ما سبق أن فصلنا الكلام عنه .

ولا بد لأي محاولة لتطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن تضع في إعتبارها هذا التطور الحادث في العالم . كذلك ينبغي عند تطوير اتجاهات

التعليم في الوطن العربي أن نضع في إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يحقق لها أيضا مستوى كريما من الحياة في ظل الدولة العصرية التي يتوفر فيها التقدم العلمي والتكنولوجي ، وتسخير هذا التقدم من أجل خدمة الإنسان في المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربي الذي كان يسعى إليه دائما في حركة تطوره عبر العصور في تحقيق الوحدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عضوية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام في كل أرجائه .

مدرسة المستقبل :

من الأساليب العلمية المستخدمة في دراسة المستقبل ما يعرف بتحديد مجالات الإنتشار . وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على أن التغيرات الاجتماعية الرئيسية إنما تنجم عن الإنتشار الواسع للتكنولوجيا والإمتيازات القائمة ، وليست من المستحدثات الكبرى الجديدة . وهذا الأسلوب يعني أن ما كان في يوم إحتكار القلة يصبح متاحا للكثرة مما يترتب عليه تغييرات واسعة في المجتمع . وفي ضوء هذه الفكرة البسيطة لهذا الأسلوب ، وفي ضوء التطور الحادث في ميدان التربية من ناحية ، ومستقبل تطورالعالم العربي من ناحية أخرى ، وفي ضوء مناقشتنا السابقة لكثير من القضايا المتصلة بالتعليم العام والتي تحدد مستقبل تطور هذا النوع من التعليم ، يمكن القول بصفة عامة بأن مدرسة المستقبل العربية هي مدرسة مجانية عامة موحدة للجميع ، يتساوى فيها كلا الجنسين بالإهتمام . وتتلاشى في ظلها الثنائيات التقليدية بين تعليم أكاديمي نظري وتعليم فني ومهني . ويتلاشى فيها أيضا التقسيم التقليدي للشعب العلمية والأدبية في داخل التعليم الأكاديمي النظري نفسه . كما أنها تتسم بالمرونة والحرية في مناهجها وبرامجها ومجالات أنشطتها ومجالات الإختيار من بين هذه الأنشطة . وسيمتد نشاط هذه المدرسة ليشمل أنشطة أوسع مثل برامج تعليم الكبار والخدمة العامة والثقافة الجماهيرية .

وعلى المدى البعيد سيتلاشى في هذه المدرسة التمييز بين الفصول

الدراسية. وستخف سيطرة الإمتحانات بصورتها الرهيبة . كما ستخف أيضا سيطرة المستويات التعليمية الأعلى على المستوى الأدنى لاسيما فيما يتعلق بتنظيم القبول والإلتحاق بهذه المراحل . وهكذا فإن مدرسة المستقبل العربية ستكون مدرسة ديمقراطية عامة تحظى بقدر كبير متزايد من التنوع والمرونة والحركة والديناميكية . وتأخذ بالأساليب المستحدثة في ميدان التربية بصفة عامة ، وتكنولوجيا التعليم بصفة خاصة . وسيكون هذا هو الإطار العريض الذي سيتحرك فيه التعليم العام في مستقبل تطوره في البلاد العربية .

بدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوي في البلاد العربية :

يحتل التعليم الثانوي أهميةكبيرة بحكم مركزه في السلم التعليمي . ولاشك في أن الدول العربية تدرك عن وعي أهمية الدور الذي يلعبه هذا النوع من التعليم في بناء المستقبل وصناعته وتشكيله . وقد خضع التعليم الثانوي في البلاد العربية على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الإصلاح والتطوير كان في مقدمتها على سبيل المثال محاولة إصلاح التعليم الثانوي برمته لاسيما الأكاديمي منه سنة ١٩٣٥م . والمتأمل لحركات الإصلاح في الماضي يجد أنها كانت تتمركز في إتجاهين لهدفين أو غرضين :

الإتجاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسرحدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة في نفس الوقت

الإتجاه الثاني : تحريك التعليم الثانوي من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول في معترك الحياة المتغيرة من حولهم.

وفي الاتجاه الأول ظهرت جهود سنة ١٩٣٥م على يد نجيب الهلالي والتي ضمنها تقريره المشهور عن " التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه " . كما ظهرت قضية العمومية والتخصص في المدرسة الثانوية بمعنى أن المدرسة الثانوية هل هي مدرسة أكاديمية متخصصة ، أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة . ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة و السنة التوجيهيه في المدرسة الثانوية في مرحلة

ما من تطورها . وقد استمر التطوير في هذا الاتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات في أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم مازالنا ندور في هذا الاتجاه بحثا عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعي والعالي . وفي الاتجاه الثاني ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوي وتطويره بحيث يقبل فكرة « العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة » . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة ، والمدرسة الثانوية التجريبية ، كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية والتجريبية .

ويمكننا أن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوي في البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

١ ـ أن الإتجاه الأكاديمي كان دائما هو المسيطر ، وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أي سلطان ، وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب الاقتصادي والاجتماعي قد جعل لهذا التعليم الأكاديمي المركز الأول .

٢ ـ أن التجارب التي بدأت في التعليم الثانوي قامت لتنتهي بسرعة ، ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والإنطلاق والتقويم العلمي . وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمي إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفني أو إلغاء النواحي العملية فيه ، وفي التعليم الثانوي تحت شعار إلغاء الإزدواجية دون أن نفكر في تغيير المحتوى الأكاديمي للمدرسة الثانوية أو تطويره .

ومن هنا تضخمت المشكلة . فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع في التعليم الثانوي إلا أن الشكوى منه قد إرتفعت لهذه الصبغة الأكاديمية المحدودة ولإرتباطه الوثيق بالجامعة . كما ظهرت شكوى الجامعة من الأعداد المتدفقة على الرغم من صغر حجم هذا التعليم بالنسبة لعدد السكان ممن هم في سن هذا التعليم. إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقق أكثر من غرض ؟ وهذه

هي القضية الأولى التي وقفت عندها محاولات الإصلاح الأولى .

ومن ناحية أخرى نجد أن التعليم الفني الذي إنحصر في تقسيمه إلى صناعي وزراعي وتجاري قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمي لإنغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه .

إن الاستراتيجية العربية الحالية في التغيير أو التطوير أو التفكير في تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوي يجب أن تستند إلى بعض الإعتبارات الرئيسية وفي مقدمتها :

١ ـ أن المجتمع العربي يأخذ بأسباب التقدم ويشعر بحاجته إلى توجيه ثروته البشرية في ضوء المتغيرات الجديدة وفي مقدمتها حركة التصنيع والتمدن والتحضر ، وما يتطلبه ذلك من إعداد أكبر قدر ممكن من القوى البشرية لتكون مصدرا من مصادر القوة للبلاد العربية .

٢ ـ أن المجتمع العربي ينفتح على العالم بخبراته وتجاربه . وكل محاولات الإصلاح والتطوير في الماضي كانت تستهدف اللحاق بالإتجاهات العالمية المعاصرة والتجارب الرائدة فيها .

٣ ـ أن يستفاد من كل الخبرات والتجارب السابقة التي شهدتها البيئة العربية في مجال التجريب في التعليم الثانوي والتي أجهضتها عوامل مختلفة ، وينبغي التعرف عليها والإلتفات لها ، وذلك توفيرا لضمانات النجاح لأي تجربة أخرى جديدة .

٤ ـ أن يأخذ التغيير والتطوير بالأسلوب التدريجي لا الطفرة بحيث يأخذ في إعتباره إمكانات البيئة العربية ومطالبها . وينطلق من واقع هذه البيئة وهذه الإمكانات والمطالب ، وفي نفس الوقت ينشد التقدم والتطور إلى الأمام .

بدائل التطوير :

في هذه الحدود والاعتبارات السابقة نقدم فيمايلي بعض التصورات المبدئية لبدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوي بهدف مناقشتها وتعميقها والإضافة إليها أملا في الوصول إلى تحديد أكثر لها لتكون تعبيرا صادقا عن الاحتياجات الفعلية للبلاد العربية .

البديل الأول : يقوم على أساس الإبقاء على التعليم الثانوي الحالي بأنواعه القائمة العام منها والفني ، مع إدخال التعديلات الآتية :

أ ـ توحيد الصف الأول في جميع أنواع التعليم الثانوي العام والفني في المقررات والمناهج الدراسية . وهذا يتطلب إعادة النظر في المناهج الحالية في ضوء مطالب هذا التوحيد .

ب ـ توحيد منهج الثقافة العامة في مواده وبرامجه في كل أنواع التعليم الثانوي العام منه والفني .

جـ ـ تنظيم السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي العام والفني بأنواعه المختلفة بحيث :

١ ـ تكون هناك في التعليم الثانوي العام مجموعة مواد أو شعب تخصصية تحل محل التقسيم العلمي والأدبي الحالي . يختار الطالب من بينها شعبة أو مجموعة . ويمكن أن تكون هذه الشعب على سبيل المثال شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة التاريخ الطبيعي وشعبة المواد الاجتماعية وشعبة اللغات الأجنبية وشعبة الدراسات العملية . وهذه الشعبة الأخيرة تتنوع لتشمل أنشطة عملية مختلفة صناعية وتجارية ونسوية .

٢ ـ بالنسبة للسنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي الفني يمكن أن تكون هناك توليفة من شعبتين أو أكثر من الشعب التخصصية المشار إليها في التعليم الثانوي العام كالمزج بين الرياضيات واللغات بالنسبة للتعليم التجاري ، والرياضيات والعلوم للتعليم الصناعي ، والتاريخ الطبيعي والعلوم للتعليم الزراعي ، مع تطويعها لمتطلبات الدراسات التطبيقية والعملية لكل نوع من أنواع التعليم الثانوي الفني ، وبحيث تتكافأ في مستواها مع مستوى الشعب المماثلة في التعليم الثانوي العام ، أي أنها تناظرها ولا تماثلها .

٣ ـ يوجه الإهتمام الفعلي في التعليم الثانوي العام إلى المناشط العملية بحيث يختار الطالب من بينها أحد هذه المناشط تكون جزءا رئيسيا من

برنامج الدراسة . وهذه المناشط على سبيل المثال يمكن أن تكون الإختزال ـ الكومبيوتر ـ الآلة الكاتبة ـ الطباعة ـ الأعمال التشكيلية من المعادن والخشب أو الفنون العملية الأخرى .

٤ ـ يسمح لكل طلاب التعليم الثانوي في نهاية المدة التقدم لامتحان عام يشمل المواد الأساسية الإجبارية للجميع ، وهي مواد الثقافة العامة والمواد التخصصية الاختيارية بحيث تتكافأ الفرص لجميع تلاميذ التعليم الثانوي في هذا الإختبار . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر في إمتحان الثانوية العامة والفنية القائم حاليا في ضوء مطالب هذا التعديل .

إن الأمر الجديد في هذا البديل المقترح أنه يعمل على توحيد السنة الأولى لكل أنواع التعليم الثانوي ، ويوحد منهج الثقافة العامة في كل أنواعه أيضا ، كما أنه يعمل على تطوير مناهج التعليم الثانوي الحالية ، وإدخال نظام الشعب الإختيارية مع التوسع فيه والعدول عن التقسيم الثقافي العلمي والأدبي وتكافؤ التعليم الثانوي ، مع الإرتقاء بالتعليم الفني وتوحيد نظام الإمتحان للتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . ويمكن البدأ بتنفيذ هذا البديل على خطوات متدرجة كالبدء مثلا بتوحيد مواد الثقافة العامة في كل أنواع التعليم الثانوي ، وتوحيد السنة الأولى في كل أنواعه أيضا ، وتكافؤ برامجه ومناهجه وتناظرها .

البديل الثاني : يقوم هذا البديل على أساس تركيز الإهتمام على التعليم الفني كنقطة إنطلاق لتطوير التعليم الثانوي على أساس الإرتفاع بمستواه العلمي والثقافي والإرتفاع بمستوى كفاءته ، مع إيجاد علاقة وظيفية بينه وبين التعليم العالي من ناحية ، وتدعيم الدور الذي يقوم به في إعداد الفنيين من ناحية أخرى. و يتطلب هذا البديل توفير نظام للحوافز ومستقبل أفضل للعمل لاجتذاب العناصر الصالحة لهذا النوع من التعليم .

البديل الثالث : يقوم على أساس توحيد نمط التعليم الثانوي ، وتجميع مختلف مدارسه في مدرسة واحدة لتكون المدرسة الشاملة على نطاق تجريبي .

ويمكن اختيار إحدى المناطق التي تتوفر فيها الأنواع المختلفة من التعليم الثانوي العام والفني بأنواعه المختلفة وتحول مدارسها إلى مدارس موحدة بعد استكمالها على غرار ما فعلته بريطانيا في تحويل المدارس الأكاديمية والثانوية الحديثة إلى مدارس شاملة . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر في المناهج الحالية بهدف التوصل إلى منهج موحد يناسب مطالب هذا التوحيد .

البديل الرابع : يقوم على أساس إنشاء مدارس موحدة جديدة ، وليست تجميعا لمدارس قائمة كما في البديل الثالث . ويراعى في هذه المدرسة الجديدة أن تجمع بين مميزات كل من المدرسة الشاملة والبوليتكنيكية بما يتناسب مع واقع واحتياجات البيئة التي تخدمها . وفي هذه الحالة يكون التخطيط على نطاق محدود لمدرسة تجريبية واحدة أو أكثر بحيث يمكن الإنتفاع منها في تعميم التجربة أو تطوير التعليم الثانوي بصفة عامة . ويمكن بالطبع أن يجمع بين أكثر من بديل من هذه البدائل كأن تنشأ مدارس تجريبية جديدة ، وفي نفس الوقت يعمل على تطوير التعليم الثانوي الحالي . وهذا يعني وجود خطتين متوازيتين . إحداهما للتجريب و الأخرى للتطوير . وقد يلتقيان في النهاية على هدف واحد .

مستقبل التعليم في دول الخليج العربي :

تمر منطقة الخليج العربي بمرحلة نمو وتطور سريع في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . ومن المعروف أن العامل الرئيسي المحرك لهذا النمو السريع يتمثل في الثروة الهائلة التي هبطت على هذه المنطقة من عائدات النفط . وقد ترتب على هذه الثروة تحسن كبير ملموس في دخول الأفراد وزيادة مستوى معيشتهم . وترتب على ذلك زيادة آمال الناس ومطامحهم في الحياة . وهذا وضع طبيعي يتمشى مع روح العصر الذي نعيشه ، والذي من أهم سماته أنه عصر التفجرات الثلاثة المشهورة التي أشرنا إليها أكثر من مرة وهي التفجر السكاني ، والتفجر المعرفي ، وتفجر الآمال والمطامح . وربما كانت هذه نقطة بداية طبيعية للكلام عن مستقبل التربية في دول الخليج العربي . فالكلام عن المستقبل لا بد وأن يتحدد بروح العصر ، كما يتحدد بالصورة المستقبلية

المنشودة . والكلام عن المستقبل شغف به الإنسان عبر تاريخه الطويل . وتصوره الفلاسفة في مدنهم الفاضلة ، نذكر منهم أفلاطون والفارابي وتوماس مور . وفي عصرنا الحديث توجد في الدول المتقدمة منظمات عديدة تهتم بدراسة المستقبل . والآن يتحدث العلماء عن الدراسة العلمية للمستقبل ويوردون الأساليب المختلفة التي يدرسون بها المستقبل ، ومنها الإستقاطات أو التنبؤات والتعرف على المستحدثات وتحديد مجالات الإنتشار . ولسنا هنا بصدد الكلام عن الأساليب العلمية لدراسة المستقبل . وإنما أردنا أن نمهد بها لموضوعنا الذي يحمل في عنوانه كلمة " المستقبل " .

إن الكلام عن المستقبل لايمكن أن ينعزل عن الحاضر والماضي . ذلك أن حاضر اليوم كان غد الأمس وهو أمس الغد . وليست هذه محاورة فلسفية وإنما أردت أن أؤكد أن الماضي والحاضر والمستقبل يرتبط كل منها بالآخر إرتباطا عضويا . لكن من أين نبدأ ؟ .

إني أعتقد أن البداية الطبيعية إنما تكون بدراسة الحاضر وفهم واقعه في ضوء ظروف الماضي . ومن خلال هذه الدراسة ننطلق لرسم صورة المستقبل آخذين في الإعتبار أبعاد الواقع في مستقبل تطورها مع روح العصر .

والآن نعود مرة أخرى إلى ما أشرنا إليه في بداية حديثنا عما ترتب عن زيادة آمال المجتمع العربي في دول الخليج وماذا يعني ذلك بالنسبة لمستقبل العمل التربوي . إن أبرز النتائج المتوقعة ستكون بالطبع في زيادة الطلب الإجتماعي على التعليم طولا وعرضا . ونعني بالطول هنا زيادة مدة الدراسة وسنواتها فبدلا من الإكتفاء مثلا بست سنوات من التعليم الإلزامي مثلا تزداد هذه السنوات إلى ٩ أو ١٢ سنة . ونعني بالعرض زيادة الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ .

وهناك نقطة أخرى ترتبط بزيادة الأفراد وما طرأ عليهم من تحسن ملحوظ في مستوى معيشتهم هي ميل كثير من الناس إلى حياة المتع والكماليات . وليست هذه دعوة إلى التقشف وإنما هي دعوة إلى الإعتدال لا سيما إذا تصورنا ما يتصل بهذا النوع من الحياة من تأثير على إتجاه الإنسان العربي في الخليج

نحو العمل كقيمة إنسانية في حد ذاتها .

كيف إذن يتحول المواطن العربي في الخليج من مواطن مستهلك بدرجة كبيرة إلى مواطن منتج يدفع بعجلة التقدم في بلده ؟ وكيف لجعله يحترم العمل ويقدره ؟ إن معظم العاملين من القوى البشرية الوطنية تتركز في مجالات العمل الحكومي ومجال الخدمات . وهذا يشير إلى فجوة تلفت النظر في تركيب القوى البشرية العاملة . وكذلك تشير البيانات الإحصائية التعليمية لدول الخليج إلى عزوف الطلاب الوطنيين عن الأقسام العلمية في التعليم الثانوي كما أنهم لا يقبلون على المدارس الفنية والنوعية . فإذا ما تذكرنا أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة وتملك الخبرة الفنية Know - how ليست في أيدي أبناء المنطقة أنفسهم إتضح لنا بسهولة ماذا ينبغي علينا أن نعمله في الميدان التربوي وما هي إتجاهاته المستقبلية . إن أي نظرة مستقبلية للتربية في دول الخليج ينبغي أن تضع في إعتبارها التخطيط المدروس الرشيد لنقل هذه الخبرة الفنية إلى أيدي أبنائها . وهذا يعني ضرورة تشجيع التلاميذ والطلاب على الإقبال على الأقسام العلمية والتعليم الفني . وهذا يسهل قوله لكن يصعب تنفيذه . ووجه الصعوبة فيه يرجع فيما يرجع إلى سببين رئيسيين . السبب الأول أن بعض دول الخليج في محاولتها للتغلب على هذه المشكلة لجأت إلى نظام الحوافز . فعمدت إلى تشجيع التلاميذ على الإلتحاق بالتعليم الفني والأقسام العملية بمنحهم مكافآت مالية ومع ذلك فإن المشكلة مازالت قائمة . وهذا لا يعني أن نظام الحوافز لا يجدي وإنما يعني ذلك أن المشكلة ينبغي أن ينظر إليها على أن حلها يتطلب شيئا آخر أكبر من الحوافز . السبب الثاني أن التخصص لا يلعب دورا هاما بالنسبة لشغل الكوادر والوظائف بالمواطنين من أهل البلاد وهي وظائف وفيرة بالنسبة لهم لا سيما في الوظائف الإدارية والفنية العليا ووظائف السلك السياسي والدبلوماسي وإدارات الشركات الوطنية . وهي كلها وظائف تتطلب شغلها بأبناء البلاد ومواطنيها الأصليين . يضاف إلى ذلك أن الأقسام العلمية والفنية ينظر إليها من جانب التلاميذ على أنها أصعب من الأقسام الأدبية ، وإذا كانت النتيجة النهائية تتساوى بصرف النظر عن نوع الأقسام فما الداعي إذن لإجتياز الطريق الأصعب؟

وهكذا فإن هذه المشكلة ستظل قائمة لسنوات قادمة . وهذا لا يخيفنا لأنها بطبيعتها تحتاج إلى بعض من الوقت لحلها . ولكن لا شك في أن الدراسة العلمية لأبعاد هذه المشكلة يمكن أن يسرع بالتغلب عليها . بيد أن هذا يعتبر جانبا جزئيا من الصورة الكلية . ولتكملة هذه الصورة نقول إن لدى دول الخليج العربي رأس مال متجمع أو فائض من عائدات النفط . وإذا كان المال كما يقال هو عصب الحياة وأساس أي مشروع فإن ما تحتاجه دول الخليج في مستقبل تطورها ينبغي أن يتركز في إتجاهين رئيسيين :

الإتجاه الأول : العناية بالمشروعات الإستثمارية التي تفتح آفاقا جديدة من التنمية الإقتصادية في هذه الدول بحيث تتمكن تدريجيا من إيجاد مصادر جديدة للدخل تكون بديلة عن النفط الذي يمثل أهم مصدر للدخل في هذه البلاد . وبصرف النظر عما يقال عادة عن نضوب مصادر البترول عاجلا أو آجلا فإن الإهتمام يجب أن يتركز منذ الآن على المشروعات الصناعية الإستثمارية وليست الإستهلاكية .

الإتجاه الثاني : تنمية الثروة البشرية المحلية : وهذا الإتجاه لا يقلل من الإتجاه الأول من حيث الأهمية . فمن المعروف أن الثروة البشرية عنصر رئيسي من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي . وهناك من الأدلة ومن تجارب الدول الأخرى الفقيرة في مواردها الطبيعية ومن أمثلتها اليابان والدنمارك ما يؤكد أهمية الثروة البشرية في إحداث التنمية الإقتصادية المنشودة . بيد أن النقطة الأساسية التي تطرح نفسها هنا بالنسبة لدول الخليج هي صغر أحجامها السكانية . بل إن هذه الأحجام السكانية على صغرها تحتاج هي نفسها إلى بذل كثير من الجهد في مجال التعليم والتدريب لزيادة كفاءتها وقدرتها على الإسهام الحقيقي في ميدان العمل والإنتاج . ومن هنا أعتقد أن دول الخليج أن تعمل في جبهتين في وقت واحد .

الجبهة الأولى : الإهتمام بالتعليم والتدريب كجزء رئيسي هام من مطالب التنمية الإقتصادية والإجتماعية التي تحتاجها دول الخليج . وهو أمر حادث بالفعل وإن كان يحتاج إلى مزيد من التوجيه السليم حتى يحقق هذا التعليم

والتدريب أهدافه المنشودة . ويقتضي ذلك أيضا زيادة الإهتمام بتعليم المرأة وتوجيه القوى البشرية نحو مجالات العمل المنتج .

الجبهة الثانية : العمل على إدماج العناصر البشرية الوافدة الموجودة في دول الخليج . فهذه العناصر أصبحت بالفعل جزءا من الحياة الإقتصادية والإجتماعية في المنطقة . ومع أنها هي نفسها في حاجة أيضا إلى تنمية تعليمية فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذي تقوم به لا سيما في المستويات العليا من القوى البشرية ذات الكفاءة العالية . كما ينبغي العناية بالإلتحام الثقافي واللغوي لهذه العناصر .

ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن مستقبل التربية في دول الخليج أن نشير إلى الندوة التي عقدتها جامعة الكويت في شهر مارس من عام ١٩٧٥ وكان عنوانها « نحو مستقبل أفضل للتربية في الخليج العربي » وكان كاتب هذه السطور أحد المشتركين في هذه الندوة . إن المغزى الحقيقي لهذه الندوة يتمثل في أنها أولى ندوة من نوعها تهتم بدراسة التربية في منطقة الخليج العربي . وهي بهذا أبرزت أهمية هذه الدراسة وتخصيص ندوة مستقلة لها . يضاف إلى ذلك أيضا أن الندوة تمخضت عن كثير من الإتجاهات والتوصيات التي تهم العمل التربوي الخليجي في مستقبل تطوره . وسنشير في السطور التالية إلى أهم هذه التوصيات .

إن أول نقطة برزت أمام الندوة في أول أيام عملها نقص البيانات والمعلومات الإحصائية والنتائج العلمية المستمدة من واقع بحوث ميدانية محلية . ولا شك أن توفرهذه البيانات والمعلومات ضرورية لرسم أي صورة مستقبلية للتربية في دول الخليج العربي . وقد أكدت الندوة في توصياتها على ضرورة الإهتمام بتوفير هذه البيانات الإحصائية وإعداد الكوادر البشرية القادرة على إعدادها في صورة تعبر عن واقع التعليم في كل دولة . كما أكدت أيضا على ضرورة تشجيع البحوث التربوية والعلمية في مختلف القطاعات للإستفادة من نتائجها في تطوير العمل التربوي بما يحقق المستقبل المنشود لهذه الدول . وفي هذا الصدد أوصت الندوة بإنشاء أجهزة متخصصة للبحوث التربوية وكذلك تنسيق الجهود في التعليم العالي والجامعي .

ونظرا لأهمية التنسيق بين دول الخليج في المجال التربوي بصفة عامة فقد أوصت الندوة بتكوين هيئة عليا مشتركة مهمتها رسم استراتيجية تربوية عربية للمنطقة ومتابعة تنفيذها . كما أوصت أيضا بوضع فلسفة تربوية جديدة للمنطقة تأخذ في الإعتبار تراثنا العربي الإسلامي وواقع المنطقة وخصائص العصر ومتطلباته وتصورنا للمستقبل الذي تريد أن تحياه الدول العربية في الخليج . كما أكدت الندوة على أهمية تبادل الخبرات التربوية بين دول الخليج بعضها بعضا وبينها وبين الدول العربية الأخرى ، وتهيئة الفرص للمشتغلين بالعملية التربوية بالإتصال بالتطورات الحديثة في مجال التربية . وتمشيا مع هذا الإتجاه وإعترافا بأن مستقبل التربية في دول الخليج لا يمكن أن يكفيه ندوة واحدة فقد أوصت الندوة بعقد ندوات أخرى تدرس بعمق وتفصيل بعض المشكلات التربوية المحددة.

واحتل تطوير العمل التربوي مكانا هاما في التوصيات فأكدت الندوة على ضرورة تحديد أهداف واضحة للتربية في دول الخليج وضرورة تعميم التعليم الإبتدائي ورفع سن الإلزام تدريجيا إلى سن ١٨ سنة والإهتمام بإنشاء رياض الأطفال وتنويع المناهج الدراسية لتواجه إحتياجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع والعمل على تطوير هذه المناهج باستمرار وإعطاء مزيد من الإهتمام للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والتدريب وتطوير الإدارة التربوية وإختيار القيادات التربوية على أسس علمية وتأكيد أهمية مفهوم التوجيه الفني الحديث كما أكدت الندوة على ضرورة القضاء على الأمية في دول المنطقة وتيسير التعليم العالي لأكبر عدد ممكن .

واهتمت الندوة بموضوع المعلم العربي في دول الخليج فأكدت على أهمية إعداده بصورة عامة وإعداد معلم المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة بحيث يكون إعداده على مستوى الكليات الجامعية . وناشدت الندوة كليات التربية بأن تكون هي نفسها نموذجا يحتذي في مجال العمل التربوي المبدع المبتكر . كما طالبت بتشجيع العاملين بالمهنة بالوسائل المادية والأدبية وإسهام كليات التربية في تدريب العاملين أثناء الخدمة بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم .

وتناولت الندوة في توصياتها القوى العاملة في دول الخليج فأوصت

بالعناية بتكوين الكوادر الفنية والكفاءات البشرية من أبناء البلاد . وأكدت على أهمية تعليم المرأة وزيادة الإهتمام به لما لها من دور هام في بناء المجتمع العربي الخليجي وتنميته . كما أوصت الندوة بإلزام المؤسسات غير المدرسية كالمصانع والبنوك بالقيام بتدريب العاملين فيها . وأخيرا وليس آخر فإن الندوة مع تسليمها بحاجة المجموعات البشرية الوافدة إلى دول الخليج في إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم فإنها توصي بأهمية إشراف السلطات التعليمية الوطنية في البلاد على هذه المدارس . وهذه التوصية لا ينبغي أن ينظر إليها على أنها محاولة للسيطرة على هذه المدارس وإنما يجب أن ينظر إليها على أنها محاولة للتأكد من تمشي سياسة هذه المدارس مع المصلحة العليا للبلاد من ناحية وأنها تقوم بدورها في مساعدة أبناء هذه المجموعات الوافدة على التكامل مع المجتمع الذي وطنت نفسها على الحياة فيه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أشرنا في هذا المقام إلى ضرورة العناية بالإلتحام الثقافي واللغوي لهذه المجموعات وهو أمر يمكن أن تلعب في هذه المدارس دورا رئيسيا هاما .

إعداد المعلم :

مقدمة :

يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية بالنسبة للدول العربية . فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه. ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها . والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . و من هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا . ويمثل إختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس في إعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الإختيار على أسس متعددة . منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد إختبارات شخصية لإختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

الصفات الشخصية :

من الضروري توافر عناصر رئيسية في معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر ، إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الإنفعالي والإتزان النفسي والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي . ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ، ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة . ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ ، فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن السمات الشخصية للمدرسين متنوعة ومتباينة ، وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين ، وإ كان لا يوجد إتفاق بينها . منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors للعالم النفسي الأمريكي المعروف " كاتل "Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردئ . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الإختيار الأول وهو اختبار " كاتل " يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين في البلاد العربية وغيرها من الدول مازالت تقتصر في إختيارها لمعلمي المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية . ويتحكم في عملية الإختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم في المعاهد الأخرى .

أسس إعداد المعلم :

مهما إختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل

ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي الخاص والإعداد المهني. وهو ما سنفصلة في السطور التالية :

أ ـ الإعداد الثقافي العام : وهو شرط لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم. ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته وإتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه في منطقته . وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أباء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

ولكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل إجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته في الإتصال بتلاميذه . وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي وإتصاله بصوره مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه . ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب ، وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية . وقدر من الفنون الجميلة على إختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه . ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار . ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة . وأن يعرف شيئا عن كل شيئ . وهذا الوضع الأمثل.

ب ـ الأساس الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي

يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة ، وأن يكون متمكنا منه . إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم . ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على إحترامه . إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم ، وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقد الشئ لا يعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها . ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب في تدريسها . إن ما يخرج من القلب يصل إلى القلب . ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار ، غير روتيني ، يجتر اليوم ما قاله بالأمس ، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم . ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية ، وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد . فهل التخصص ضروري بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصي . وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . و الأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص. وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الإتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الإتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى في البلاد العربية حيث تكون الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصة .

جـ- الأساس المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني ، وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها . ولمهنة التدريس أيضا أسرارها. صحيح أن لكل مهنة مشاكلها الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه ومايفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم . ويشتمل أيضا على طرائق وأهداف التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو و أصول التربية وفلسفتها ، وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم.

٢ - معرفته لدستور وأخلاقيات المهنة والإلتزام بها : وينص دستور مهنة التعليم على قواعد أخلاقية وأصول مهنية يجب أن يتحلى بها المعلم ، وأن يلتزم بها ويعمل بموجبها .

نظم إعداد المعلمين :

ما زالت الدول العربية تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية . وهناك إتجاه نحو رفع مستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية. وهو ما يتمشى مع أهمية معلم هذه المرحلة من ناحية ، ومع الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم من ناحية أخرى . ففي كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها يتقارب نظام إعداد المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد قد يضم النوعين من المعلمين وتتساوى مدة الدراسة وشروط الإلتحاق والمواد الدراسية . بل إن بعض هذه المواد تكون موحدة ، ولا

يكون الإختلاف إلا في المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث أسسها النفسية وطرائق التدريس . وسنفصل الكلام عن إعداد كل من معلم المرحلة الأولى ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية في السطور التالية :

أولا : إعداد معلم المرحلة الأولى : بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة الأولى تأخذ معظم الدول العربية بإعدادهم في دور المعلمين دون المستوى الجامعي . وتتفاوت مدة الدراسة في دور المعلمين بين ثلاث سنوات وخمس بعد شهادة متوسطة أو لمدة عامين بعد الشهادة الثانوية.وتحاول الدول العربية أن تطور إعداد معلم هذه المرحلة . وينبغي على أية محاولة تبذل في هذا الإتجاه أن تقوم على أساس علمي متطور يستند إلى مجموعة من الإعتبارات التربوية النظرية والمقارنة على المستوى العالمي والعربي على السواء .

أولا : الإعتبارات التربوية النظرية : تقوم الإعتبارات التربوية النظرية في أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد للمعلم بصفة عامة ، وتأكيد النظرة إلى التعليم باعتباره مهنة وما يتصل بذلك من المطالب المهنية المتعلقة بها . وهكذا تقوم هذه الإعتبارات التربوية على إبراز الإعتبارات التالية :

١ ـ إن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم لدوره المهني يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهنة .

٢ ـ إن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلم ، بل ومن أجل تلافي الآثار العكسية التي يسببها المعلم إذا لم يحسن إعداده . وفي مقدمتها الهدر التعليمي والتسرب و إنخفاض الإنتاجية بصفة عامة ، وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياع الوقت والجهد والمال .

٣ ـ إن معلم الابتدائية ليس أقل شأنا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ، ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالي الذي يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الابتدائية .

٤ ـ إن تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر في نظام إعداده الحالي الذي مازال يدور في فلك الدور التقليدي للمعلم في النقل والحفظ والتلقين . وقد أكد ذلك تقرير « إدجار فور » المشهور

١٩٧٢م ونص على أنه « ينبغي أن تتغير الظروف التي يدرب بها المعلمون تغييرا شاملا حتى يصبحوا مربين بمعنى الكلمة لا مجرد ناقلين وموصلين للمناهج الدراسية المعدة مسبقا » .

٥ ـ إن أي تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغي أن يأخذ في إعتباره مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه في إطار النمو المهني المستمر للمعلم .

٦ ـ إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على الحرفة ومن ثم فإن المطالب المهنية تفرض مستوى موحدا أو متكافئا في إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى بصرف النظر عن المرحلة التي يعملون بها أو عمر التلميذ الذي يعلمونه . وهذا يقتضي أيضا تساويهم في المرتبات والمكافآت وظروف العمل .

ثانيا : الإعتبارات المقارنة : تقوم الإعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول به في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النظم التعليمية المعاصرة لا سيما المتقدمة منها . ويمكن القول بإيجاز بما يأتي :

١ـ في فرنسا ودول الكومنولث المستقلة أو الاتحاد السوفيتي سابقا يوجد إتجاه نحو الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية . ومع أن الإعداد يكون في معاهد خاصة به دون المستوى الجامعة ، فإنه يتاح لمعلم المرحلة الابتدائية أن يواصل تعليمه في معاهد إعداد المعلم العالية أو بالجامعات . وهو نظام معمول به في البلاد العربية .

٢ ـ أن هناك إتجاها عالميا متزايدا لتساوي إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع زميله في التعليم الثانوي .

٣ ـ أن هناك إتجاها عاما نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والإرتفاع بمستواه .

ثالثا : الإعتبارات العربية : تتعلق الإعتبارات العربية بالإتجاهات التربوية السائدة في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المنطقة العربية ، والنظرة المستقبلية المنشودة في تطوير هذا الإعداد . وفي هذا الصدد تبرز الإعتبارات الآتية :

- أن الدول العربية بصفة عامة ما زالت تأخذ بإعداد معلم المرحلة الابتدائية في دور المعلمين دون المستوى الجامعي ، وأن مدة الدراسة تتفاوت في هذا الدور بين ثلاث سنوات وخمس سنوات بعد الشهادة المتوسطة وبين عامين بعد الشهادة الثانوية .
- أن الدول العربية على الرغم من ذلك تدرك عن وعي ضرورة النهوض بإعداد معلم المرحلة الابتدائية والإرتفاع بمستواه . وهناك أدلة من أكثر من بلد عربي منها مصر والسعودية وقطر والكويت والأردن تشير إلى بداية الإهتمام بإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نطاق الجامعة . وإذا كانت عملية إعداد المعلم في البلاد العربية قد استقرت بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية على أنها من مسئولية الجامعات فإنه ينبغي أن يكون الأمر كذلك بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية.
- أن المؤتمرات العربية المتتالية قد أكدت على ضرورة الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية نورد منها مايأتي :

أ - ما أوصى به مؤتمر التربية والتعليم العرب الذي عقد في طرابلس في ليبيا في الفترة من ٣٠ مارس إلى ٢ أبريل سنة ١٩٧٠، بأن تعمل الدول العربية خلال الخمس سنوات القادمة على ألا تقل مدة إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية عن سنتين بعد المرحلة الثانوية العامة أو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية مع العمل المستمر على الإرتفاع بالمستوى الثقافي لمعلم المرحلة الابتدائية .

ب - ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي لجامعة الدول العربية الذي عقد في القاهرة في الفترة من ٨ - ١٧ يناير ١٩٧٢م أن يكون إعداد المعلم داخل إطار الجامعة أيا كانت المرحلة التي يعد لها بإعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه في أسرع وقت ممكن .

رابعا : بدائل التطوير :

في ظل الإعتبارات السابقة يمكننا أن نعرض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحو التالي :

البديل الأول :

العدول عن نظام دور المعلمين الحالي واستبداله بنظم خاصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نظام كلية التربية . ويمكن اقتراح صورتين لهذا النظام هما :

الصورة أ : وهي صورة مشابهة لماعليه إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة ، أي وفقا للنظام التكاملي مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الابتدائية . وقد تحقق ذلك بالفعل في بعض البلاد العربية منها مصر وقطر على سبيل المثال .

الصورة ب : وهي صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلي في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير « إدجارد فور » من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة . وهذا يعني أن يدرس الطالب سنتين نظاميتين في كلية التربية «شعبة معلمي المرحلة الأولى » يعين بعدها للعمل معلما في التعليم الابتدائي . ثم يواصل دراسته بالكلية على طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة حتى يستكمل برنامج الإعداد .

البديل الثاني :

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع الإرتفاع بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها لمدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة ، مع تنظيم دراسة إستكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطالب متابعتها مع استمراره في العمل بالتعليم الابتدائي على غرار ما هو قائم حاليا . وهذا البديل المقترح يوفر وقتا في الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل . ويتطلب هذا البديل وضع الضمانات والحوافز التي تضمن نجاحه .

البديل الثالث :

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة . ويقتضي ذلك إعادة النظر في برنامج ومناهج هذه الدور لتفي باحتياجات النظام العالمي الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة في كلية التربية لاستكمال برنامج الإعداد . وقد أخذ

بهذا البديل في مصر في سنوات سابقة .

ويقتضي الأخذ بأي بديل من هذه البدائل أو عدم الأخذ بأي منها ضرورة التسليم بضرورة النمو المهني المستمر للمعلم في إطار التربية المستمرة .وعلى هذا الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الإهتمام ببرامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، ووضع خطط لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

ثانيا : إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية :

الإتجاه العام في الدول العربية بالنسبة لإعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية هو أن يكون هذا الإعداد في نطاق الجامعات أو الكليات والمعاهد العليا. وهناك نظامان شائعان للإعداد أحدهما يعرف بالنظام التتابعي ، والثاني يعرف بالنظام التكاملي .

النظام التتابعي :

يقوم على أساس إنتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس . ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية تؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب إبتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مدة تخصصه .

النظام التكاملي :

يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة . وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهني والأكاديمي وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية . ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له

لتقبله مهنة التدريس والإستعداد لها . وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي .

وفي الفترة الأخيرة إتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين في نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية . هذا بالنسبة لمدرسي المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسي التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم في معاهد أو كليات نوعية تخضع لوزارة التعليم العالي ومدة الدراسة بها أربع سنوات . أما إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي فما زال في حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذي يصلح لهذا النوع الحيوي من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السالفة الموافقة ، فإن إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي يتم حاليا في كلية المعلمين الصناعية . وهي مناظرة في شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك إتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوي التجاري والزراعي . وقد أخذت بعض الدول العربية بالاهتمام بإعداد معلم التعليم الثانوي الفني في إطار الجامعة مستعينة في ذلك بالكليات المعنية مثل كلية الهندسة أو التجارة أو العلوم أو الزراعة منها مصر والبحرين على سبيل المثال .

ميثاق المعلم العربي :

وهو الميثاق الذي وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذي عقد بالكويت (١٧ ـ ٢٢ فبراير ١٩٦٨م) وأقرته الجامعة العربية في مارس سنة ١٩٦٨م . ويتكون الميثاق من ١٩ مادة تتضمن عدة إتجاهات عامة يلتزم بها المعلمون العرب من أهمها :

- الإلتزام بآداب المهنة وإحترام تقاليدها وحفظ كرامتها .
- التمسك بالمبادئ الديمقراطية الصحيحة والإيمان بها .
- العمل على تحقيق النهضة العربية الشاملة .
- متابعة التطور العلمي وأثره في التقدم الحضاري .
- تحريك الأجيال العربية علميا وخلقيا وثقافيا وقوميا .

- إعتبار يوم السبت الثاني من مارس من كل عام عيدا للمعلم العربي تحتفل به الحكومات والمعلمون في منظماتهم أو مدارسهم .

النقابات المهنية للمعلمين :

ينبغي ونحن بصدد الكلام عن المعلمين أن نشير إلى الروابط أو النقابات المهنية الخاصة بهم لما لها من دور هام في رفع مستواهم الفني والمهني . وعلى الرغم من التوصيات المتكررة بضرورة تشجيع الدول العربية على إنشاء النقابات المهنية للمعلمين ، فما زالت هناك دول تفتقر إلى وجود نقابات للمعلمين بها كالأردن والمملكة السعودية ، واليمن الشمالية ، ودول الخليج وغيرها على الرغم من وجود إتحاد عام للمعلمين العرب يضم الدول العربية جميعا . ونأمل أن تعم الوطن العربي نهضة تربوية شاملة بما فيها الحركة النقابية للمعلمين . وهناك نقطتان أساسيتان ينبغي أن نبرزهما ونحن بصدد الكلام عن النقابات المهنية للمعلمين في البلاد العربية :

أولا : أن نظام النقابات في دول المغرب العربي (تونس والجزائر والمغرب) يسير على غرار المعمول به في المجتمعات الإشتراكية من وجود إتحاد عام للعمال تتفرع منه إتحادات وروابط لكل مهنة من المهن ومنها التعليم . فالجامعة القومية للتعليم في تونس هي فرع من الإتحاد العام التونسي للشغل . والجامعة الوطنية للتعليم بالمغرب هي فرع من الإتحاد العام المغربي للشغل . وكذلك إتحادية عمال التربية والثقافة بالجزائر هي فرع من الإتحاد العام للعمال الجزائريين . ولا توجد دول عربية أخرى لها هذا التنظيم إلا في جمهورية اليمن الجنوبية حيث تكون نقابة المهن التعليمية فرعا من الإتحاد العام للعمال هناك .

ثانيا : أن هناك إختلافا بين الدول العربية في مسميات الروابط المهنية للمعلمين. فمعظمها يعرف بنقابة المعلمين كما في مصر وسوريا والعراق ولبنان وليبيا واليمن الجنوبية . وهناك مسميات أخرى كجمعية المعلمين في الكويت أو إتحاد المعلمين بالسودان ، أو الإتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ، ودول المغرب العربي .

الفصل السابع

تجارب الدول الآسيوية

سنتناول في هذا الفصل الكلام عن التعليم في بعض الدول الآسيوية وهي: اليابان والصين الشعبية والصين الوطنية (تايوان) وكوريا الشمالية وكوريا الجنوبية .

١ ـ التعليم في اليابان

مقدمة :

يعتبر اليابانيون من الشعوب القديمة ذات الثقافة الخاصة المتميزة . وقد عاشوا طيلة ألفي عام منعزلين على سلسلة من الجزر في الجزء المقابل للساحل الشرقي لآسيا . وفي منتصف القرن السادس الميلادي بدأ اتصالهم بالحضارة الصينية فأعجبوا بها وبالفلسفة البوذية . وبدأوا يستعيرون كثيرا من عناصر الثقافة الصينية فتبنوا نظام الصين في الكتابة ليكتبوا بها لغتهم التي تختلف عن الصينية تماما . وقد اقتبست اليابان كثيرا من المؤسسات السياسية والاقتصادية الصينية. وما إن جاء القرن السابع الميلادي حتى أصبحت اليابان جزءاً من الحضارة الصينية. واستمر نقل اليابان عن الصين وتقليدها طيلة الفترة التالية حتى القرن الثالث عشر . وعندها بدأت تظهر ثقافة متميزة لليابان . وبهذا بدأت تنتقل من مرحلة النقل إلى مرحلة الابتكار والتجديد . ولعل من أهم الاختلافات التي تميز اليابان عن تقاليد الصين هو الاهتمام والتقدير الزائد لمكانة الحرب والمحارب في المجتمع الياباني .

وقد لعبت الكونفوشيوسية كفلسفة اجتماعية وسياسية دورا هاما في تاريخ التعليم في اليابان . وقد عرف اليابان هذه الفلسفة بمبادئها التي تقوم على النظام والطاعة والولاء في القرن الثاني عشر عندما أمسك « ساموراي » بزمام الأمور في البلاد وأقام نظاما إقطاعياً فيها . ومنذ تلك الفترة بدأ إرساء التقاليد العسكرية . وقد ساعد على ذلك العقيدة الكونفوشيوسية التي تضفي على الإمبراطور الحق الروحي والسياسي المطلق . وعلى كل المواطنين أن يدينوا له

بالولاء والطاعة . بيد أن سلطان الإمبراطور بدأ يتدهور في نهاية القرن الثاني عشر عندما استولى على السلطة « شوجون » وهو دكتاتور عسكري كان له جيش كبير وكان يحظى بأقوى نفوذ بين الإقطاعيين .

وقد أسس اليابانيون مدارسهم على غرار المدارس الصينية . وحتى تلك الفترة كانت أهم المدارس الموجودة في اليابان مدارس القبيلة ومدارس المعابد الخاصة ، (تيراكريا) . وكانت مدارس القبيلة تقوم على المبادئ الأخلاقية الكونفوشيوسية . وكان الاهتمام مركزا عى الآداب الصينية القديمة . وكان تعليم الخط يعتبر مادة رئيسية تستهدف تدريب الخلق وتنمية الجمال . وكانت هذه المدرسة تستهدف بصفة عامة إعداد الناشئة للمراكز القيادية في الحكومة أو الجيش . أما مدرسة المعابد الخاصة أو التيراكريا فكانت تعم إلى جانب الكونفوشيوسية والجندية أو العسكرية المواد العلمية كالرياضيات وإدارة الأعمال. وكانت هذه المدارس تقوم بتدريب أبناء طبقة التجار على التجارة . وقد استمرت الفلسفة الكونفوشيوسية لمدة قرون طويلة مكونة لمعظم محتويات المنهج في المدرسة اليابانية .

بيد أن إرساء قواعد التعليم الحديث في اليابان يرجع إلى عام ١٨٦٨ عندما تولى الإمبراطور "ميجي" في بداية عهد جديد في اليابان بعدما يقرب من ثلاثة قرون من الإقطاع . وبمقدمه بدأت مرحلة بناء اليابان الحديثة . وقد تبين الامبراطور "ميجي" ومعاونوه أهمية التعليم فعملوا على إنشاء نظام عام للتعليم الإلزامي الشامل الذي يقال إنه السر في نهضة ورفاهية اليابان المعاصرة . وقام بإرسال بعثات عملية للخارج . واستدعى الخبراء للبلاد وحلت العلوم الحديثة في الطب والعلوم محل الفلسفة الكونفوشيوسية . وقد بدأ تعميم نظام التعليم الإجباري بصورة جديدة . ولم تأت سنة ١٩٠٠ إلا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الإلزامي الإجباري امتدت فيما بعد إلى ست سنوات من سن ٦ إلى ١٢ .

تطور التعليم الحديث :

يمكن تقسيم تطور التعليم الحديث في اليابان إلى ثلاث فترات : الفترة الأولى وهي فترة إرساء قواعد التعليم الحديث وإعطاؤه الطابع القومي من عام

١٨٧٢- ١٩٣٩ . والفترة الثانية وهي فترة الحرب من عام ١٩٤٠ - ١٩٤٥ . والفترة الثالثة من عام ١٩٤٦ حتى الآن وهي فترة ما بعد الحرب وخضوع اليابان للنفوذ الأمريكي ومحاولة إعطاء التعليم الطابع الديمقراطي وتخليصه من النزعة العسكرية السابقة . وخلال الفترة الأولى أنشئت إدارة التعليم لتشرف عى التعليم على المستوى القومي وفي عام ١٨٧٢ صدر مرسوم حكومي بتوحيد كل معاهد التعليم على اختلاف مستوياتها للإسراع بالتحول من مجتمع إقطاعي إلى مجتمع ترفرف عليه الوحدة الوطنية . وفي ظل هذا النظام قسمت البلاد إلى ثماني مناطق في كل منطقة عدد من المدارس الأولية و الثانوية . وخلال تلك الفترة الأولى اقتبست اليابان النظام الفرنسي للإدارة التعليمية الذي يقوم علي وجود وزارة مركزية للتعليم ومناطق تابعة لها . وخلال تلك الفترة أيضا أستعين بالمربين الأمريكيين لتطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس . كما عملت الحكومة اليابانية علي إرسال المربين اليابانيين إلي أوروبا وأمريكا لدراسة الممارسات التربوية الحديثة . ونتيجة لكل هذا دخلت آراء "بستالوتزي" و"هربارت" إلى اليابان . وفي الثمانينات من القرن التاسع عشر كان هناك رد فعل في البلاد ضد الأفكار التحريرية الغربية وتحول التأكيد الرئيسي علي تنمية الشعور الوطني والعزة القومية وزيادة رقابة الدولة على التعليم . وقد أكد القرار الإمبراطوري سنة ١٨٩٠ القيم التقليدية للولاء والطاعة والخضوع المطلق للامبراطور . وقد ظلت الفلسفة التربوية المتمركزة حول الإمبراطور والوطنية الطابع الغالب على التربية في اليابان حتى الحرب العالمية الثانية . وكانت هناك خلال الحرب العالمية الأولى محاولات متقطعة لادخال التربية التقدمية الأمريكية التي تقوم على أفكار "جون ديوي" و "وليم كلباترك " وغيرهما .

وخلال الثلاثينيات كانت هناك نزعة عسكرية قوية ذات طابع قومي شوفاني صبغت المنهج المدرسي . وكانت وزارة التربية تحكم رقابتها على التعليم من خلال نظام صارم للتفتيش والرقابة . وكان هذا النظام يستهدف التحقق من أن المبادئ الرئيسية التي نص عليها قرار سنة ١٩٣٧ تتبع بعناية . ووفق هذه المبادئ كانت الوطنية والولاء المطلق للامبراطور تمثل القيم الرئيسية التي يجب أن

ينشأ عليها كل الأطفال . وخلال فترة الحرب كانت هناك رقابة صارمة في البلاد. وصدر أمر تعليمي جديد في مارس سنة ١٩٤١ يؤكد ضرورة التضحية بالنفس من أجل صالح الدولة والامبراطور .

وبعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ ووقوعها تحت النفوذ والاحتلال الأمريكي دخل تطور التعليم في اليابان مرحلة جديدة . وتحت توجيه القيادة العليا للقوات المتحالفة وبإدارتها الخاصة للمعلومات المدنية أعدت خطة لإعادة بناء النظام التعليمي بما يتمشى مع الوضع الجديد . وقد استهدفت هذه الخطة إعادة تربية الشعب الياباني والقضاء على الروح العسكري وتخليص التعليم من النزعة العسكرية التي كانت تسوده وإضفاء الطابع الديمقراطي عليه .

وقد عبرت قوات الاحتلال عن الفلسفة التربوية الجديدة في توجيهاتها التي أصدرتها في ٢ أكتوبر سنة ١٩٤٥ بعنوان « إدارة النظام التعليمي في اليابان». وقد عبرت هذه الفلسفة الجديدة عن تحريمها لأي نشاط تعليمي أو تربوي يتسم بالروح العسكرية أو التعصب القومي . وأكدت الأهداف التربوية الجديدة على بناء المواطن المتعلم الذي يحب السلام ويحيا بطريقة ديمقراطية . وكان من الضروري وضع مناهج وكتب دراسية جديدة لتتناسب مع الروح الديمقراطية الجديدة. وقد أعقب ذلك صدور تعليمات أخرى بفصل الدين « شنتو » عن الدولة حتى لا تدرس تعاليم هذا الدين في المدارس وبالتالي تقلل من تأثيره على الروح الوطنية للشباب . كما أشارت هذه التعليمات إلى وضع المعلمين تحت المراقبة للتأكد من التزامهم بتحقيق الأهداف التربوية الجديدة .

وفي مارس سنة ١٩٤٦ زارت اليابان بعثة تعليمية أمريكية تضم ٢٧ من المربيين المشهورين وذلك بهدف التعرف بصورة مباشرة على وضع التعليم في اليابان وأهم مشكلاته . وقد أوصت هذه البعثة في تقريرها بأن يكون نظام التعليم لا مركزيا بصفة عامة ، وأن تكون وزارة التربية وأجهزتها مجرد أجهزة استشارية ، وأن تدار المدارس عن طريق مجالس تعليمية محلية تنتخب بمعرفة أبناء المجتمع المحلي الذي تخدمه المدارس ، وتكون هذه المجالس مسئولة عن تعيين مديري المدارس ورسم السياسة العامة والأهداف التعليمية وإعداد الميزانية

اللازمة للمدارس . وواضح من هذه الاتجاهات الجديدة تأثرها بالتقاليد والممارسات التربوية المعروفة في المجتمع الأمريكي . وبناء على ذلك أعيد تنظيم التعليم الياباني في ضوء هذه السياسة ونظم السلم التعليمي الياباني على غرار النظام التعليمي الأمريكي . فقسم إلى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات من سن ٦ إلى ١٢. والمتوسطة ومدتها ثلاث سنوات من سن ١٢ إلى ١٥والثانوية ومدتها ثلاث سنوات من سن ١٥ إلى ١٨. وامتد سن الإلزام إلى تسع سنوات من ٦ إلى ١٥. وخففت قيود المركزية في التعليم فانتزعت سلطات وزارة التربية إلى درجة كبيرة ومنحت سلطات كثيرة إلى السلطات المحلية .

وتضمن الدستور الياباني الذي صدر سنة ١٩٤٦ عدة مبادئ رئيسية هامة تتعلق بالحقوق و الحريات الأساسية للفرد منها حرية العقيدة والحرية الأكاديمية وتساوي الأفراد أمام القانون ، وتكافؤ الفرص التعليمية للكل حسب قدراتهم . وقد أعقب ذلك تفصيل هذه الضمانات الدستورية للحقوق والحريات بموجب القانون الأساسي للتعليم الذي أقره المجلس النيابي Diet الياباني سنة ١٩٤٧ . وكانت أهمية هذا القانون تتمثل في أنه أول قانون في تاريخ اليابان يصدر من هيئة تشريعية منتخبة . وقد نص هذا القانون على فترة إلزامية من التعليم حددها بتسع سنوات .

إدارة التعليم والإشراف عليه :

كان الطابع الغالب على إدارة التعليم في اليابان قبل الحرب هو الطابع المركزي . وقد ظل هذا الوضع حتى عام ١٩٤٥ . وقد تميزت إدارة التعليم في الأيام الأولى من الاحتلال بلا مركزية إدارة التعليم . وقد تعزز هذا الاتجاه بصورة رئيسية بصدور قانون سنة ١٩٤٨ بناء على توصية البعثة التعليمية الأمريكية التي سبقت الإشارة إليها . فقد نص هذا القانون على إنشاء مجلسين منتخبين للتعليم أحدهما على المستوى الإقليمي (مقاطعات) والآخر على المستوى المحلي (مدن - مراكز - قرى) . ومنحت هذه المجالس سلطة تعيين مديري التعليم والمدارس والنظار وإعداد ميزانية التعليم . وأصبحت المدارس الإقليمية للتعليم هي التي تتولى منح الشهادات للمعلمين والتصديق على الكتب المدرسية

التي تستخدم في المدارس العامة . أما المجالس المحلية فكانت مسئولة عن البرامج المدرسية وإنشاء وصيانة المباني المدرسية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة . وعلى هذا تغيرت وظيفة وزارة التربية تغيرا كبيرا . فبعد أن كانت تمارس سلطة مطلقة على التعليم والإشراف عليه انحصرت مهمتها في تقديم المشورة الفنية والمهنية والمساعدات المالية للمجتمعات المحلية . وبناء على قانون إنشاء وزارة التربية سنة ١٩٤٩ ألغى قسم المديرين والمفتشين . واحتفظت وزارة التربية بسكرتاريتها وخمسة مكاتب خاصة بالتعليم الإبتدائي والثانوي والعالي والتربية الاجتماعية والبحوث والإدارة. ثم أضيف إليها فيما بعد مكتب للتربية الرياضية . ونتيجة إعادة تنظيم وزارة التربية انخفض بالطبع عدد العاملين فيها . وفي سنة ١٩٦١ كان عدد كل موظفي وزارة التربية ١١٦٦ موظفا . ومن بين هؤلاء كان هناك ٢١٥ فقط في إدارة التعليم الأولى والثانوي . من بينهم ١١ من المراقبين و ٢٩ من المتخصصين في المناهج . وواضح أن الوزارة لم تكن في مركز يسمح لها بالإشراف المباشر على ٢٦٨٥٨ مدرسة أولية و ١٢٠٩٨٦ مدرسة متوسطة و ٥٠٩٣٧ مدرسة ثانوية تعمل كل الوقت وجزءا من الوقت ، بالإضافة إلى مؤسسات تربوية عامة وخاصة أنذاك .

وكان لدى وزارة التربية في سنة ١٩٦٢ إثنا عشر مفتشاً وطنياً من المتخصصين في مادة دراسية أي من مفتشي المادة ، مسئولين عن الأقاليم الجغرافية باليابان ، وكان معظم عملهم مع مكاتب التربية التابعة للمقاطعة ، ولكن لهم اتصال أحياناً بمجالس التربية المحلية . ولا يأتي الإشراف المركزي على التعليم من الإشراف المباشر للمدارس بواسطة وزارة التربية على الرغم من أن الوزارة على المستوى القومي هي التي تعد المناهج القومية للمدارس العامة والخاصة . وتوافق على جميع الكتب المدرسية ، وتضع المعدلات القومية وطرق الإدارة المدرسية ، وتعتمد الإعانات المالية الحكومية الضخمة للمشروعات المصدق عيها ، وتعد مشروعات التدريب في أثناء الخدمة لتحقيق الأهداف الوطنية .

ومن أحدث أشكال الإشراف المباشر لوزارة التربية على المدارس ، إجراء اختبارات التحصيل على المستوى القومي بالمدارس المتوسطة . وكانت أول

الاختبارات الإجبارية للشعب برمته هي تلك التي أجريت سنة ١٩٦١ . ففي ذلك الحين كانت هناك معارضة قوية من جانب اتحاد المعلمين اليابانيين ضد هذه الاختبارات .

وتعتبر المجالس المحلية . ومجالس المقاطعة الخاصة بالتربية في اليابان ، امتدادا إداريا لوزارة التربية . وتعين المجالس الحالية المستقلة من الناحية الفنية بواسطة السلطات السياسية المحلية وسلطات المقاطعة . وتكون بمثابة لجان استشارية للمجالس التشريعية . ويبدو أن طائفة الموظفين المهنيين الإداريين في المكاتب الملحقة بالمجالس المحلية ومجالس المقاطعة يعتبرون ممثلين لوزارة التربية. كما أنهم يمثلون المجالس المحلية .

ولقد كان الحكم الذاتي في المجالس البلدية والمقاطعات اليابانية من أهداف الإحتلال الأمريكي . وتحقق ذلك بقانون الحكم الذاتي المحلي الصادر في سنة ١٩٤٧ ، ويرمي إلى « إنهاء مركزية الإدارة للحيلولة دون ظهور الحكم الاستبدادي المركزي مرة أخرى ، الأمر الذي تميزت به اليابان . فيما قبل الحرب». وكان المقصود من تأسيس المجالس المحلية التعليمية . تلك الخطوة التي بادر بها الاحتلال الأمريكي في اليابان سنة ١٩٤٨. تزويد الإشراف التربوي المحلي بجهاز على الطراز الأمريكي . بيد أن نظام المجالس التعليمية الإقليمية والمحلية لم يقم بوظيفته بفعالية كما كان متوقعا . فغالبية رجال هذه المجالس كانت تنقصهم الخبرة الضرورية لتناول المشكلات المتعلقة بإدارة التعليم وتوجيهه . ونتيجة لذلك عدلت الحكومة عن نظام الانتخاب في هذه المجالس ولجأت إلى الطريقة السابقة قبل الحرب وهي حق الإعتراض على القرارات التي يتخذها مجلس التعليم .

وهناك عوامل كثيرة في اليابان تساعد على طلب الاستقلال والحكم الذاتي للسلطات التعليمية المحلية . وهي في جملتها نفس العوامل التي تحد من الاستقلال الذاتي المحلي في جميع هيئات حكومة اليابان المحلية . وهناك ثلاثة من أهم هذه العوامل الكبرى : أولها أن التشريع الوطني يحدد بدقة مدى حرية التصرف المسموح بها للهيئات المحلية . وثانيها بقاء الاعتماد التقليدي على السلطة . فسلطات وزير التربية المتعلقة بتقديم النصح والإرشاد والمعاونة إلى

لجان التربية المحلية ، تمارس في سلسلة متصلة من المذكرات والنشرات والتعليمات، وهذه تنزع إلى سلطة لا تختلف كثيراً عن التوجيهات والتعليمات السابقة لأيام ما قبل الحرب . وثالث هذه العوامل حاجة الهيئات المحلية للاستقلال المالي . ولايملك مجلس التعليم قاعدة ضريبية خاصة ، بل يعتمد على المجلس البلدي ومجالس المقاطعة فيما يتعلق باعتمادات الميزانية .

وتقوم المجالس الإقليمية بتعيين مديري التعليم مع موافقة وزير التربية . وعلى المستوى المحلي يكون تعيين مديري المدارس بموافقة المجالس الإقليمية . وتقوم هذه المجالس أيضاً بتعيين المعلمين في التعليم الابتدائي والثانوي ، وتقوم المجالس المحلية بإنشاء وتجهيز المدارس وإعداد المناهج والكتب وتدريب المعلمين . وتقوم وزارة التربية في ظل النظام الجديد من خلال أقسامها ومكاتبها بوظائف استشارية وإشرافية معا . وهي التي تصدق على إنشاء الكليات الإقليمية والجامعات بما في ذلك الجامعات الأهلية أو الخاصة .

وجميع معلمي المدارس العامة ، ابتداء من المدرسة الأولية حتى المدرسة الثانوية موظفون في المقاطعة . ويتسلمون أجورهم ومهام أعمالهم من مكتب التربية التابع للمقاطعة . وتحدث هناك استشارات قليلة عندما تستأجر المدرسة أو المجلس المحلي المدرسين لأغراض خاصة دون أن يكون لديهم عادة شهادات تدريس قانونية . وفي المدارس نفسها يقوم مديرو المدارس بوظائف إشرافية بالنسبة لهيئة التدريس . ومنذ عام ١٩٥٧ أصبح مديرو المدارس مسئولين عن تقويم المعلمين ، كما أنهم يقومون بكتابة تقرير عن نشاط المعلم وعن أخلاقه ويرفعونه للمجالس التعليمية المحلية .

تمويل التعليم :

ومن حيث تمويل التعليم لا توجد ضريبة خاصة تفرض لهذا الغرض ، وإن كان يمول من الضرائب المحلية والعامة . وتقوم الحكومة المركزية بتحمل نصيب كبير في نفقات التعليم . وتقوم المجالس الإقليمية للتعليم بتقديم مساعدة مالية للمدارس في المدن والقرى . وتقوم المجالس المحلية للتعليم بالإنفاق على المدارس الأولية العامة والمدارس الثانوية الدنيا أما مرتبات المعلمين فيتقاسمها بالتساوي

كل من الحكومة المركزية والحكومات الإقليمية .

وتقدم الحكومة المركزية الإعانة المالية للتعليم بأوجه مختلفة منها ما تقدمه للأنشطة المدرسية للمدارس ذاتها ، من خلال تخصيص الأموال للمجالس التعليمية الإقليمية والبلدية ، والمدارس الخاصة ومنظمات البحوث ومن خلال المنح التي تمنحها لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية . وهكذا نجد أن الحكومة المركزية للتعليم في اليابان تقوم بدور فعال في إدارة التعليم وتمويله .

تنظيم التعليم والسلم التعليمي :

عرفت اليابان التعليم الإلزامي في الجزء الأخير من القرن التاسع عشر ، فقد تقرر منذ سنة ١٨٧٢ أن تقوم كل قرية ومدينة بتقديم تعليم إلزامي مجاني مدته أربع سنوات لكل طفل بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الجنس . وفي سنة ١٩٠٨ رفع سن الإلزام إلى ست سنوات بدلا من أربع . وكان نظام التعليم قبل الحرب العالمية الثانية يتشعب إلى خمس فروع بعد ست سنوات من التعليم الأولي . وكان الفرع الأكاديمي من أهمها . إذ كان يحظى بمكانة كبيرة لأنه كان يؤدي إلى الجامعة ، ومن ثم إلى المناصب الرفيعة في الحكومة والمهن . وكان يتكون هذا النظام التعليمي الراقي من ٥ سنوات بعد التعليم الأولي في المدرسة المتوسطة ، ثم ثلاث سنوات في المدرسة العالية ، ثم ثلاث سنوات في الجامعة . وفي نهاية كل مرحلة كان يوجد امتحان قاس للدخول في المرحلة التالية يختار على أساسه عدد قليل من التلاميذ لمواصلة التعليم في المرحلة التالية .

وكان هناك نظام تعليمي آخر للبنات بصفة خاصة . ذلك لأن الفلسفة الكونفوشيوسية تنظر إلى المرأة على أن مكانها هو المنزل كأم وزوجة . ومن ثم كان التركيز في تعليم البنت ينصب على ما يتعلق بالمنزل وتنظيمه وترتيبه وتزيينه وتنظيم حفلات الشاي والعناية بالطفل وغيرها .

والواقع أن أهم المستلزمات الضرورية للمرأة اليابانية في الحياة أن تجيد العلوم المنزلية من خياطة وتدريب على حفلات الشاي والطبخ وترتيب الزهور وآداب السلوك النسائية . كما أن التقاليد الصينية التي عرفتها اليابان هي ضد

الاختلاط في التعليم إلى جانب الفلسفة الصينية الكونفوشيوسية التي تنظر إلى المرأة على أنها زوجة صالحة وأم مدبرة . وكان بعض المربين اليابانيين يعتقدون أن التعليم المختلط يؤدي إلى تأنيث الرجال وتذكير البنات . ويؤدي إلى الانحراف الخلقي في فترة المراهقة ، وأن الاختلاط في التعليم يؤدي إلى انخفاض مستواه لاختلاف الجنسين في العقلية . يضاف إلى ذلك أن التعليم المختلط يدمر الطابع الأنثوي للمرأة ، ويقضي على كثير من الصفات الرقيقة التي أضفتها التقاليد على المرأة اليابانية .

وهناك نظام تعليمي ثالث يستهدف إعداد المعلمين المخلصين للأمبراطور والبلاد . وكانت المدة تختلف حسب الميدان الذي يرغب المعلم أن يتخصص فيه . وكانت الحكومة هي التي تدفع نفقات التعليم . وفي مقابل ذلك كان على الطالب أن يتعهد بخدمة الحكومة والتدريس في مدارسها لفترة من السنين .

أما النظام الرابع فهو نظام التعليم الفني لمدة خمس سنوات بعد التعليم الأولى في المدرسة الثانوية يعقبها دراسة أخرى ما بين ثلاث وخمس سنوات في المعاهد الفنية العالية . وكان التعليم الفني يعد الطلاب للعمل في المهن المتوسطة في الزراعة والصناعة والتجارة .

والنظام الخامس هو مدارس الشباب وكانت توفر تعليما على أساس التفرغ الكامل أو بعض الوقت لمواصلة التعليم بعد التعليم الأولي . وكانت تستهدف إعداد الشباب مهنياً ومساعدة العاملين منهم على مواصلة تعليمهم . وكانت مدة الدراسة تتراوح بين سنتين وسبع سنوات . وكانت الدراسة تتركز حول الزراعة أو الصناعة أو صيد الأسماك . وخلال الحرب العالمية الثانية كان هناك حوالي ١٥ ألف من هذه المدارس في البلاد لاسيما في المناطق الزراعية وكانت غالبيتها وحدات إنتاجية للمجهود الحربي . وأثناء تلك الفترة وضعت هذه المدارس تحت إشراف الجيش ، واستخدمت لخدمة أغراضه .

وهكذا كان نظام التعليم في اليابان يعكس النظام الاجتماعي الطبقي شأنه شأن الدول الأخرى آنذاك . وبناء على توصية البعثة التعليمية الأمريكية أعيد تنظيم التعليم الياباني على أساس توحيده في نظام واحد بدلا من تعدد أنظمته .

ونص دستور ١٩٤٦ وقانون ١٩٤٧ على حق الأطفال في تكافؤ الفرص التعليمية بصرف النظر عن الجنس أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية أو المركز الاقتصادي أو الأصل العائلي . وجاء التنظيم الجديد للتعليم العام الياباني مماثلا لنظام التعليم الأمريكي ٦ ـ ٣ ـ ٣ كما أشرنا . يلي ذلك مرحلة الجامعة ومدة الدراسة بها أربع سنوات . كما أصبح سن الإلزام تسع سنوات من سن السادسة حتى الخامسة عشر . وبعد فترة الإلزام يتقدم الطالب لامتحان للقبول إذا أراد مواصلة الدراسة في المرحلة التالية وهي المدرسة الثانوية العليا . وفي هذه المدرسة يمكن للطالب أن يختار بين المقررات الدراسية ومنها مقررات التعليم العام والتعليم الزراعي والصناعي والتجاري وغيرها . وقد أدت الرفاهية الاجتماعية النسبية التي شهدتها اليابان بعد الحرب إلى زيادة هائلة في الإقبال على الإلتحاق بالمدرسة الثانوية ، وأكثر من نصف جيل ما بعد الحرب يواصل أبناؤه اليوم إثنتي عشر سنة من التعليم العام .

إن النظام المدرسي الذي سبق وصفه قد تطور بعد الحرب . ولذا فإن آباء طلاب المدرسة الوسطى وقادة المجتمع المحلي هم نتاج للنظام التعليمي الذي كان قائما قبل الحرب . ولكي نفهم اتجاهاتهم نحو التعليم والمدارس اليوم فمن الضروري أن نعرض شيئا عن مدارس ما قبل الحرب .

قبل عام ١٩٤١ كانت فترة التعليم الإجباري ست سنوات من التعليم الأولي . ونظرا لأن الأمر كان كذلك منذ عام ١٩٠٨ فإن المستوطنين الذين تلقوا تعليما إجبارياً يقل عن ست سنوات هم قدامي المستوطنين . وبعد ست سنوات أو أكثر بالمدرسة الأولية كان باستطاعة الأولاد أن يدخلوا امتحانات الالتحاق بالمدرسة المتوسطة Chugako . وكانت مدة الدراسة بهذه المدرسة خمس سنوات من التعليم ، وكانت تؤدي إلى تعليم عال أكاديمي أو فني . أما أولئك الذين كانوا يرغبون في تعليم زراعي فكانوا يتقدمون إلى المدرسة الزراعية المتوسطة . وكان لها برنامج أكاديمي مهني مدته ثلاث سنوات . أما البنات اللاتي كن يردن تعليما أكاديميا فكان عليهن دخول الامتحانات للإلتحاق بمدرسة البنات العليا . وكانت الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات من التعليم الأكاديمي والاقتصاد المنزلي . وثمة

إمكانية أخرى كانت متاحة أمام كل من الأولاد والبنات هي مدارس إعداد المعلمين بعاصمة الولاية التي كانت تقبل خريجي المدرسة المتوسطة أو مدرسة البنات العليا .

وكانت هناك امتحانات صعبة للإلتحاق بالتعليم الثانوي الأكاديمي كما هو الحال الآن بالنسبة للإلتحاق بالمدرسة الثانوية . والطلاب الممتازون فقط هم الذين يؤملون في النجاح في الإلتحاق بها . وعند التخرج من المدرسة الابتدائية الأولية كان الأطفال يلحقون بمسالك تعليمية تحدد عملهم في المستقبل وفي نفس الوقت الذي كانت المدارس تعدهم لذلك . وكان التخرج في المدرسة الأولية يعتبر مرحلة للبت وتقرير الأمر . ومما ساعد على جعل الثانوي الأكاديمي أكثر إتاحة لأولئك الذين كانوا يرغبون فيه وساعد أيضا على توفير الموارد للاستمرار بالمدرسة ، أنه كان هناك متقدمون قليلون للإلتحاق بالمدرسة الوسطى ومدرسة البنات العليا .

المدرسة الوسطى :

بعد الحرب العالمية الثانية ، تغير النظام الدراسي . واستمرت مدارس ما قبل الحرب في العمل جنباً إلى جنب مع المدارس الجديدة التي رسم لها أن تسد احتياجات النظام الجديد ، وتسد في نفس الوقت احتياجات الأعداد المتزايدة من الأطفال في سن المدرسة . وأهم تغيير أساسي لتنظيم التعليم الإلزامي والتغيرات التنظيمية الأساسية عن النظام السابق هو إضافة المدرسة الوسطى الجديدة كمعهد منفصل . وبإطلاق إسم جديد عليها أقيم لها مبنى جديد في موقع جديد . ومن الناحية التعليمية اضطلعت بالدور السابق لمدرسة البنات العليا كما اضطلعت بدور المدرسة فيما قبل الحرب ، وذلك بقبولها جميع الأطفال لمدة ثلاث سنوات من التعليم الإلزامي . وفي نفس الوقت يتوقع منها أن تكون جزءاً من التعليم الثانوي خلافاً للمدرسة الأولية الراقية فيما قبل الحرب . وبينما يعتبر المقيمون هناك محظوظين لأن أطفالهم يستطيعون اليوم الإلتحاق بالمدرسة الوسطى بإسمها المحترم ، فهناك آخرون يحسون بالخيبة لأن التعليم الأكاديمي الشاق بالمدرسة الوسطى السابقة الذي كان مقتصراً على مجموعة من صفوة الطلاب يبدو أنه خفف بعد الحرب في الصورة التي آل إليها التعليم الإجباري بالمدرسة الوسطى .

المدارس الثانوية :

أقيمت المدارس الثانوية بعد الحرب غالباً مكان المدارس التي كانت قائمة قبل الحرب وتعد استمرارا لها . وتؤدي هذه المدارس تقريبا نفس الدور الاجتماعي المحلي التي كانت تضطلع به في ظل نظام ما قبل الحرب والتي كانت تسمى قبلا بالمدرسة المتوسطة التي استمرت كطريق الصفوة المختارة إلى الترقي الاجتماعي من خلال برنامج أكاديمي موجه توجيها تربوياً تتفتح أمامه الأبواب حتى إلى أكثر السبل التربوية العليا انتقاء . ذلك أن امتحانات القبول بالجامعات وإن كانت تشبه إلى حد ما امتحانات القبول بالمدرسة الثانوية . إلا أن التنافس عليها أشد ضراوة . إن العدد المرتفع من الطلاب الذين عليهم أن يدرسوا بعد التخرج لعام أو لأكثر «بمدارس الإعداد للإمتحان Tobiko» لاجتياز امتحانات القبول بالجامعة يفسره حقيقة أن الجامعات الممتازة التي يتقدمون إليها تحظى بأكبر عدد من المتقدمين . ويطلق على مثل هؤلاء الطلاب إسم رونين Ronin وهي كلمة تستخدم لكي تعني « المحارب بلا قيادة » . ولكنها تعني اليوم الطالب الذي ينتظر الإلتحاق بإحدى الجامعات لأنه رسب في امتحان أو أكثر من امتحانات القبول .

وعلى الرغم من أن خريج المدرسة الثانوية من « الرونين » ظل موجودا على مسرح الحياة اليابانية لمدة طويلة ، فإن « الرونين » بالمدرسة المتوسطة يعد من الأنماط التي بدأت في الظهور .وبالنسبة للسنوات القليلة القادمة قد يؤدي ضغط الطلاب الذين ولدوا بعد الحرب (أبناء الازدهار) مع عدم كفاية تسهيلات المدرسة الثانوية إلى زيادة خريجي المدرسة الوسطى المتلحقين بمدارس الإعداد للإمتحانات حتى يتسنى لهم النجاح في امتحانات القبول بالمدرسة الثانوية . وكما يقال إن اليابان خلقت نظاما من التعليم يوصف بأنه ٦ ـ ٣ ـ × . ومعنى هذا الأرقام هو ست سنوات من التعليم الابتدائي ثم ثلاث سنوات من التعليم الثانوي المتوسط ، ثم «×» أي عدد غير معلوم من السنوات بالمدرسة المتوسطة للاعداد للامتحان ، وثلاث سنوات بالتعليم الثانوي . و « × » أي عدد غير معلوم من السنوات بمدرسة الإعداد لإمتحانات القبول للجامعات ، وأربع سنوات بالتعليم الجامعي .

حفلات الإلتحاق بالمدرسة :

إن الإلتحاق بأية مدرسة في اليابان في أي مستوى يتطلب إقامة احتفال خاص أو «تدشين» يقام بطريقة رسمية . والالتحاق بالمدرسة الأولية هو بالنسبة لكثير من الآباء والأطفال أول الاحتفالات من هذا النوع ، باستثناء أولئك الذين حضروا احتفال روضة الأطفال . ولا يقل التدشين بالمدرسة الوسطى عن هذا من حيث الأهمية ، فهو آخر حفل تدشين يسهم فيه أطفال المجتمع المحلي مع جميع جيرانهم من أترابهم . ويقوم مدير المدرسة بارتداء بزته الرسمية ذات السروال المخطط ، ثلاث مرات خلال العام الدراسي . وأولى هذه المناسبات التي يحدث فيها ذلك هي في حفل التدشين لتلاميذ الصف الأول من المدرسة المتوسطة (الصف السابع). وليست هناك حاجة إلى هذه الدرجة من الرسمية في الحفلات المدرسية الأخرى إلا اجتماع أول العام والتخرج . ومما يدل على أهمية حفل التدشين حضور رئيس مجلس الآباء والمعلمين ، وبعض أعضائه وبعض مديري المدارس الأولية ، كما يحضر الآباء والأقارب . ولكن تلاميذ الصف الثاني والصف الثالث لا يحضرون. وفي هذا الإحتفال يرتدي الآباء وبخاصة الأمهات أحسن ما لديهم من «كيمونات» Kimonos (ثوب فضفاض واسع الردنين) . وفي اجتماعات المدرسة العادية يرتدي الآباء عادة الملابس غير الرسمية العادية وهي الملابس المفصلة على النمط الغربي . أما الأطفال جميعهم فيبدون في منتهى النظافة . ومعظم الأولاد يقصون شعرهم قصاً قصيراً جداً . أما ملابس الزي المدرسي الجديدة فإنها لا تبدو نظيفة جداً هكذا بعد ارتدائها كل يوم في مجموعة من المناشط المدرسية . ولا تبدو في الحفل سوى قليل من البزات الرثة التي تكون قد تورثت عن أخ أو أخت أكبر . ويجتمع الأطفال والآباء في صدر المدرسة حيث يجدون واجباتهم المتعلقة بفصلهم في قوائم موضوعة على اللوحة الخارجية . وثمة زوار معينون يتجهون إلى مكتب المدير حيث يحتسون فنجانا من الشاي . وفي نفس الوقت يكون مدرسو المدرسة مشغولين بتنظيم الأطفال في مجموعات الفصول للسير في الموكب بصالة الاجتماع . ويقام الحفل في بعض الحجرات الدراسية مما يدل على أن فواصل الحيطان متحركة ، وتنقل الأدراج خارج الفصول.

كما تضاف بعض المقاعد .

ويسير الأطفال في موكب بالقاعة ويجلسون في مجموعات حسب الفصول، ويجلس الأولاد في أحد جوانب القاعة . بينما يجلس البنات في الجانب الآخر . وبعد عزل الجنسين الواحد منهما عن الآخر من متطلبات الحفل . ولكن في مناشط الفصل العادية يجلس الأولاد والبنات في مجموعات منتظمة متكاملة . وتوضع مقاعد للآباء خلف الأطفال وحول جانب واحد من القاعة الطويلة . وترتفع المنصة في الواجهة ويوضع منبر للمتحدث ، وعلم ياباني كبير بستائر من القطيفة مثبتة بمسامير إلى الحائط وممتدة من السقف إلى الأرض. وثمة إصيص كبير من الزهور على منضدة صغيرة تشكل الرمز الأخر للاحتفال إلى جانب العلم . ويجلس المدرسون على أحد الجوانب في مواجهة القاعة . ويوجه الزوار والموظفون للجلوس في الخلف على الجانب الآخر من المدرسين . وبينما يقف المدير خلف المنبر في مواجهة الأطفال ، يقوم كبير المدرسين بمناداة التلاميذ الجدد من القائمة . وكل منهم يجيب بعد سماع إسمه بقوله «نعم» بسرعة وبصوت مرتفع . ويقوم مدرس التربية الرياضية بإصدار أوامر سريعة في مكبر الصوت بطريقة المدرب العسكري الصارم إلى الأطفال ليقفوا وينحنوا قبل وبعد كل خطبة من خطب الإحتفال التي يقدمها المدير وأحد مديري المدارس الأولية ورئيس مجلس الآباء . وتأخذ الخطب شكل المواعظ الاحتفالية والخلقية .ويخبر المدير الأطفال عن عطف وحماس مدرسيهم والمسئولين بمجلس الآباء . كما يقوم بشرح الشعار المدرسي المرسوم بخط اليد التقليدي على شريط طويل من الورق ومثبت على الستار خلف منصة الخطابة . ويتكون الشعار من ثلاث كلمات هي :

جيزهو Jishu (الاستقلال والحكم الذاتي) ومغزاها أن على التلميذ أن يكون قادراً بذاته على التمييز بين الصحيح والخطأ ، ثم كينرو Kinro (العمل والاجتهاد وخدمة الذات) وتعني أن على التلميذ أن يسهم باجتهاد في جميع المناشط بما في ذلك الدراسة والألعاب الرياضية ، ثم كيوي Kyoei (الرفاهية المتبادلة) وهذا يتأتى عن التعاون مع رفقاء حجرة الدراسة .

وعندما يتقدم مندوب التلاميذ للتحدث بالنيابة عن الدفعة الجديدة فإن

مكبر الصوت يرفع من المنبر العالي ويوضع على الأرض تأكيداً لانخفاض مكانة التلميذ . وبعد أن ينحني التلميذ للزوار الرسميين يقوم بإلقاء كلمة محفوظة بنغمة رتيبة . ثم يستدير إلى مكانه مع باقي التلاميذ . ويتقدم المدير بطريقة أقل رسمية لكي يقدم المدرسين إلى التلاميذ . وكلما وقف أحد الفصول بدوره ، يقدم المدير رائد الفصل . ويتبادل الرائد وفصله الإنحناءات الرسمية . ثم يقدم المدير باقي المدرسين بسرعة ويذكر المواد التي يقومون بتدريسها . وبعد هذا يتقدم كبير المدرسين لكي يعلن انتهاء الحفل . وتنتهي مناشط الحفل ، ويتوجه الزوار الرسميون إلى مكتب المدير لتناول الطعام . ويذهب الأطفال وأباؤهم إلى حجرات الدراسة لكي يقابلوا رواد الفصول. أما باقي المدرسين فيتوجهون إلى حجرتهم الخاصة بهم . ونظراً لأن معظم المدرسين لا يعين لهم بانتظام فصول دراسية محددة، فالمتوقع أن يذهبوا إلى حجرات أسر التلاميذ للتدريس بها . ويستثنى من ذلك المواد التي تحتاج إلى تجهيزات خاصة. وتعد حجرة المدرسين مركزا لمناشط هيئة التدريس في فترات ما بين الحصص وخلال الفسحة وقبل وبعد الدراسة . أما آخر مناشط التدشين فهو جمع مصاريف الإلتحاق بمجلس الآباء من كل أب . وتستخدم هذه النقود في النفقات المدرسية الجارية .

منهج الدراسة :

يتردد التلاميذ على المدرسة ستة أيام في الأسبوع ، ويتغير الجدول المدرسي اليومي تغييرا طفيفاً تبعاً لفصول السنة . إذ أنه لا يوجد نظام التوقيت الفصلي (أي التوقيت الصيفي أو الشتوي) في اليابان . كما أنه لا يوجد نظام للتدفئة بحجرات الدراسة في الشتاء ، ويمكث الأطفال بالمدرسة في الصيف حوالي سبع ساعات ونصف كل يوم ، وفي الشتاء يمكثون حوالي ست ساعات ونصف ساعة . يزاد على ذلك ساعة ونصف كل يوم لمعظم تلاميذ الصف الثالث ، عدا يوم السبت ، وذلك لمشاركتهم الاختيارية في فصول المساء المخصصة لمراجعة الدروس (Kegai) . وهي تعتبر إعداداً أساسياً لإمتحانات الإلتحاق بالمدرسة الثانوية . وتوجد فترات دراسية أكاديمية كل يوم . أما حصص الشتاء فتمتد إلى خمس وأربعين دقيقة . وتمتد حصص الصيف إلى خمسين دقيقة . وفي بداية

ونهاية اليوم هناك فترة قصيرة يقضيها التلاميذ بالأسرة المدرسية ، ويخصص عشرون دقيقة كل يوم لتنظيف المدرسة ، إذ أنه لا يوجد فراشون أو هيئة للمحافظة على المبنى المدرسي . وهي ممارسة يمكن للدول العربية أن تفكر في الاستفادة منها . وبرنامج الدراسة في المدرسة المتوسطة هو بالدرجة الأولى منهج موحد غير منوع مع توزيع بعض التلاميذ إلى مجموعات تبعاً لخططهم فيما بعد التخرج . ومثل هذا التقسم لا يتم إلا في السنة الثانية عندما يختار من ليس لديهم طموح أكاديمي من التلاميذ أكثر البرامج التعليمية المهنية علاوة على اللغة الإنجليزية . أما التلاميذ الباقون فإنهم يوزعون على مجموعات في ضوء قدراتهم لفترات يدرسون خلالها الإنجليزية في سنتهم الثانية والثالثة من دراستهم . وخلال السنة الثالثة تتاح أمامهم دراسة موضوع اختياري إضافي . ومن هذه المجموعة غير المهنية يتلقى التلاميذ الذين يرغبون في الاستمرار حتى المدرسة الثانوية برنامجا تكميليا في الرياضيات . بينما يأخذ أولئك الذين ليست لديهم الرغبة ساعة أزيد كل أسبوع لدراسة الفن والموسيقى . ويوضح الجدول التالي المواد التي يدرسها التلاميذ في المدرسة المتوسطة .

وتقع مسئولية تنفيذ البرنامج المدرسي على المدير والمعلمين والمعلمات . ويسير التدريس بحجرات الدراسة ومشاركة التلميذ في المناشط وفق أشكال وأنماط معينة . وعلى الرغم من أن المدرسين كأفراد يستخدمون مجموعة من الأساليب المختلفة ويقومون بمجموعة من الأنماط التدريسية المتباينة أمام التلاميذ. فإن هناك ترتيبات معينة مادية واجتماعية يتبعها الجميع .

فهناك الترتيبات المادية بحجرة الدراسة ، وهناك الأشكال المهذبة المقننة من السلوك المتوقع من التلاميذ . وهناك التأكيد على احترام المدرس الذي يحظى باللقب المشمول بالإحترام Sensei . و المعنى الحرفي للكلمة هو « المدرس ». وتستخدم هذه الكلمة كاسم وصيغة تبجيلية في التخاطب مع الكبار المحترمين والأطباء ورجال الدين والأساتذة والمدرسين المخصوصين في الفنون التقليدية ، ومدرسي المدارس على السواء . وهذه الكلمة تحل محل اللاحقة San (سيد وسيدة أو آنسة) التي تستخدم في نهاية أسماء هؤلاء الناس . وعلى نفس النحو

يستخدمه المدرسون عند ذكر غيرهم من المدرسين أو ندائهم لهم . ويستخدم المعلمون والتلاميذ هذا القب كضمير غائب أو منادى طالما أنهم في داخل المدرسة

المقررات الإجبارية والاختيارية التي تقدمها المدرسة المتوسطة

الحصة	إجبارية أم اختيارية	عدد الحصص كل أسبوع		
		الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
اللغة اليابانية	إجبارية	٥	٤	٥
الدراسات الاجتماعية	إجبارية	٤	٥	٤
الرياضيات	إجبارية	٤	٤	٣
العلوم	إجبارية	٤	٤	٤
الموسيقى	إجبارية	٢	٢	١
الفن	إجبارية	٢	٢	١
الصحة والتربية الرياضية	إجبارية	٣	٣	٣
التعليم المهني والاقتصاد المنزلي	إجبارية	٣	٣	٣
اللغة الإنجليزية	اختيارية	٤	٤	٥
تعليم اقتصادي	اختيارية	-	٤	٥
اقتصاد منزلي إضافي	اختيارية	-	-	٥
رياضيات إضافية	اختيارية	-	-	٢
موسيقى إضافية	اختيارية	-	-	١
فن إضافي	اختيارية	-	-	١
تربية خلقية	إجبارية *	٢	٢	٢
مناشط الأسرة والنادي	إجبارية **	١	١	١
مجموع ساعات الحصص		٣٤	٣٤	٣٤

* غير مدرجة كدراسة أكاديمية ، وانما هي دراسة إجبارية في المنهج القومي .

** مناشط إجبارية في المنهج الدراسي . ولكنها ليست دراسات أكاديمية .

أما خارج المدرسة فإن التلاميذ لا يغيرون استخدامهم لهذه الصيغة الدالة على الاحترام . ولكن المدرسين قد يتحولون إلى استخدام ضمير شخصي أكثر ألفة لدى ذكرهم لزملائهم المدرسين .

وثمة تاريخ طويل من الاحترام لكلمة المدرس في المجتمع الياباني ساعد

على حفظ المكانة العامة للمدرسين في مستوى عال . ومما يدل على هذه المكانة النسبة المئوية العالية من الرجال اليابانيين الذين يصبحون مدرسين . وتعتبر مهنة التدريس وظيفة نسائية في أمة تعد الرجولة فيها عنصراً هاما للمكانة الوظيفية. وعلى الرغم من أن النساء قد شققن الطريق في صفوف المدرسين خلال القرن الماضي ، فإن النتيجة كما يبدو لم تصل إلى تأنيث مهنة التدريس . وفي عام ١٩٦٠ كانت نسبة الرجال في هيئة التدريس ٥٥٪ بالمدارس الأولية ، و٧٨٪ بالمدارس الوسطى ، و ١٨٪ بالمدارس الثانوية . ولابد أن يكون قد تغير هذا الوضع في السنوات الأخيرة . وترتب حجرات الدراسة بحيث تبرز الفرق بين مستوى المدرس والطالب . فأمام كل حجرة للدراسة منصة مرتفعة عليها مكتب يضع عليه المدرس مذكراته وكتبه في أثناء إلقاء الدورس ، ويجلس التلاميذ على مقاعد خشبية خشنة ذات كراسي خشبية منفصلة وبسيطة . وفي العادة تنظم الأدراج في صفوف حيث يجلس الأولاد والبنات بالتبادل إلا في الحصص التي ينفصل فيها الأولاد عن البنات في جانبين متقابلين بحجرة الدراسة .

ويقتضي المستوى الأمثل للسلوك بحجرة الدراسة أن يوجد جميع التلاميذ في الحجرة قبل أن يصل المدرس . وعندما يدخل الفصل يقفون ، وبإشارة من المدرس أو من أحد التلاميذ « الألفوات» ينحنون قبل الجلوس . وهم يقفون بجانب أدراجهم عندما يوجه الحديث إليهم ، أو عندما يقومون بتسميع الدروس . ويجلسون بهدوء في وضع مستقيم خلال فترات الدرس . وفي نهاية الحصة يقفون وينحنون للمدرس . والواقع أن هذه الأشكال يفرضها بعض المدرسين ، وقد يتوقفون في دورسهم لتذكرة التلاميذ بالممارسة الصحيحة . ويستطيع بعض المدرسين الحصول على الاستجابات الصحيحة آليا من تلاميذهم . وعلى معظمهم أن يذكروا تلاميذهم بالنظام بطريق مباشر . على أن المدرسات والشبان من المدرسين يجدون غالباً بعض الصعوبة في الحفاظ على النظام والسلام « الجيد ». أما المدرسون الأكبر منهم فهم أكثر صرامة ولديهم خبرة من فترات ما قبل الحرب وفي أثنائها عندما كان السلوك والنظام يلقيان تأكيداً أقوى. وهم يؤكدون في الغالب المسائل الخاصة بالسلوك في حجرة الدراسة.

وتتركز المناشط الأساسية للتلاميذ حول الا ستماع وأخذ المذكرات . وعندما يبدأ المدرس في إلقاء الدرس يقوم بكتابة النقاط الأساسية على السبورة . وتؤخذ هذه النقاط مباشرة من دليل المعلم للكتاب المدرسي بدلا من استقائها من الكتاب المدرسي نفسه . ويوجد في أعلى كل صفحة من دليل المعلم بيان بتلك النقط . أو قد تكون النقاط من عمل المدرس نفسه . ويتوقع من التلاميذ أن ينقلوا جميع النقاط التي يسجلها المدرس على السبورة في كراساتهم .

وفي بعض الأحيان يشجع التلاميذ على أخذ مذكرات (memo) وحدهم حول ما يتم شرحه . ولكن النقاط الأساسية على السبورة (netto) يفترض أنها تنقل بدقة وعناية . ويعمد المدرس غالباً إلى التجول في أنحاء الفصل للإشراف على عملية أخذ التلاميذ للنقاط . وقد يبطئ في إلقاء الدرس حتى يستطيع الأطفال ملاحقته . أما أسئلة التلميذ والمناقشات بالفصل فإنها تكون نادرة . ويبدو أن معظم الأطفال يكونون غير راغبين في توجيه الأسئلة أو مناقشة النقاط المختلفة على الرغم من تشجيع المدرس لهم على ذلك . ويحتل الكتاب المدرسي بوجه عام محور التدريس بالفصل ، ومعظم الحصص تتضمن فترات طويلة من القراءة المباشرة بصوت مرتفع من الكتاب المقرر. ويتبع المدرسون المقترحات والمختصرات التي ترد في دليل المعلم ، ونادرا ما ينحرفون عن تقديم الكتاب المقرر .

أما حصص التربية الخلقية فتسبب للمدرسين صعوبة خاصة . فمن المتوقع من كل مدرس أن يعطي مجموعة أسرته ساعة في هذا الموضوع كل أسبوع . وليس هناك كتاب مقرر في هذه المادة . والمتوقع من المدرسين أن يخططوا وينفذوا المناشط في ضوء الإطار العام مع تكييفها لظروف المجتمع المحلي ، ولظروف المدرسة . ومن الناحية الواقعية يستخدم المدرسون نسخة واحدة من كتاب غير رسمي في الأخلاق ومرشد للمدرسين .

وثمة نمط عام في تدريس التربية الخلقية هو استخدام برامج الإذاعة المسجلة المأخوذة من إذاعات التربية القومية المخصصة للاستخدام في حجرة الدراسة . وقد عملت مثل هذه التسجيلات على نشر قدر كبير من الاهتمام بين التلاميذ في موضوعات بالذات . ويمكن استخدامها في بداية إحدى المناقشات

بالحصة . وثمة أسلوب آخر مستخدم هو حمل الأطفال على كتابة موضوعات غفل من الإسم حول موضوع بالذات ، وتستخدم أفكارهم كنقطة بداية للمقارنة وللمناقشة العامة . وعندما يعجز التلميذ عن الإجابة عن سؤال بالذات يقدمه المدرس خلال التسميع ، فإن العقوبة المتفق عليها هي مطالبته بالوقوف إلى جانب مقعده إلى أن ينادي عليه مرة أخرى. ويمكنه الإجابة عن سؤال آخر بطريقة صحيحة . وحجرة المدرسين هي غالباً المكان الذي توقع فيه التأديبات ، وقد يعمد بعض المدرسين إلى جعل التلاميذ المذنبين يقفون أو يركعون بالحجرة لفترات من الزمن . بينما قد يعمد بعضهم الآخر إلى صرفهم مشيعين بالتأنيب اللفظي القاسي . ونادرا ما تستخدم العقوبة البدنية بالمدرسة خلال فترة الدراسة .

وكان للتغييرات التي أدخلتها سلطات قوات الاحتلال المتحالفة تأثير كبير على المناهج الدراسية في التعليم الأولى والثانوي . وقد حذف من المناهج ما كان يدرس قبل الحرب من مقررات التربية الخلقية التي تستهدف التسليم بالولاء المطلق للإمبراطور . كما استبدلت مقررات الجغرافيا والتاريخ بمقرر في الدراسات الاجتماعية استهدف بناء وتكوين المواطن في مجتمع ديمقراطي . وفي عام ١٩٥٨ أعيد النظر في المناهج فأدخلت تعديلات كبيرة استهدفت تعزيز التربية الخلقية والارتفاع بمستوى التعليم وتطوير التعليم الفني وتحسين تدريس الجغرافيا والتاريخ وتنمية القيم الجمالية وترقية التعليم الصحي . وتعتبر دراسة اللغة اليابانية من أهم المواد كما أنها من أصعبها .

وهناك أربع طرق للكتابة في اليابان: الكانجي Kanji والكاتا كانا Katakana والهيراجانا Hiragana والروماجي Romaji. أما الكانجي وهو الذي استعير من الصين فهو يشبه كتابة أو رسم الصور . ويتوقع من التلميذ أن يعرف حوالي ١٨٥٠ رسما أو شكلا كتابيا . أما خريج الجامعة فيتوقع منه أن يعرف حوالي أربعة آلاف شكل كتابي من بين خمسة عشر ألف شكل هو كل ما يحتويه المعجم الياباني . عادة أما الكاتا كانا والهيراجانا فلها أصل ياباني ويقومان على نظام من الصوتيات لكل منها ٤٨ شكلا . أما الروماجي فهو يتكون من الحروف الرومانية تكتب بها الكلمات اليابانية وهذا النظام من الكتابة يدرس في الصف

الثالث وما بعده .

ويتضمن تدريس العلوم في المدرسة الأولية دراسة الظواهر البيولوجية والفسيولوجية والطبيعية . وفي المدرسة الثانوية الدنيا أو المتوسطة تتضمن الدراسة الكيمياء والطبيعة والبيولوجيا وعلوم الأرض . أما الرياضيات فتضمن الحساب في المدرسة الابتدائية والجبر والهندسة وحساب المثلثات في المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا . ويهتم اليابانيون بتدريس الفن الصناعي والشئون المنزلية لتمكن التلميذ من تعلم أساسيات التكنولوجيا الضرورية للحياة والاستمتاع بوقت فراغه . ومنهج المدرسة الثانوية العليا يتكون من مقررات دراسية متنوعة منها ما هو ذو طابع أكاديمي ومنها ما هو ذو الطابع الصناعي أو الزراعي أو التجاري .

الزيارات المدرسية الرسمية :

تعد كل مدرسة برنامجا محدد المواعيد لزيارة رسمية في كل عام ، يقوم بها مستشارون يمثلون كل مستوى من مستويات الإدارة التعليمية بالمقاطعة ، وتوضع مواعيد هذه الزيارات مقدما بمدة كافية خلال فترة تقترحها المدارس المهنية، كما أن هذه الزيارات فرصة مناسبة للتشاور الرسمي والمراقبة في المدارس، فيجتمع قبل الزيارة المحددة أعضاء اللجنة التحضيرية بمكتب ناظر المدرسة لوضع الخطط الخاصة بهذه المناسبة . وفي اجتماع المدرسين تبحث برامج الدراسة ، ويتم الاتفاق على الطريقة لطبع خطط الدرس مسبقا في كتيب لعرضها على المستشارين ، وقبل يوم الزيارة يقوم التلاميذ والمدرسون على السواء بأعمال النظافة الشاملة بالمدرسة وملاعبها. وتوزع على المدرسين برامج تحمل قوائم بأسماء الزائرين من المستشارين ، وقائمة بالأنشطة ، وأفكار الدرس الخاص الذي يشرح في حجرة الدراسة . وعندما تدق الأجراس معلنة بدء الدرس الأول يقوم المستشارون بزيارة الفصول أفرادا أو أزواجا ، ويدخلون الفصل على نحو نموذجي من باب خلفي ، ويدرسون المذكرات التي كتبت على السبورات أو علقت على لوحة النشرات ، ويتأملون عن كثب أوصافها المنهاجية الخاصة بخطة درس المعلم وينحنون فوق أكتاف بعض التلاميذ ليروا ماذا يكتبون في كراسات مذكراتهم ،

وينصتون وقتاً قصيرا إلى المدرس ، ثم يكتبون مذكرات زيارتهم لكل صف ويغادرونه دون أي مراسيم لحضورهم من جانب المدرس أو الصف .

وبعد أن تدق الأجراس معلنة نهاية فترة الدرس يعود المستشارون إلى مكتب الناظر لكي يجلسوا في انتظار الدرس التالي . ويغطي كل زائر جميع الفصول في حوالي ساعة واحدة . وقد تقدم للمستشارين الزائرين وجبات خفيفة خاصة بمكتب الناظر قبل اجتماعهم بالمدرسين في حجرة الموسيقى في اجتماع عام للبحث والمناقشة . ويفتتح الناظر الاجتماع . ويقوم بعض المعلمين بإعداد كلمات خاصة بالمناسبة مما يتصل ببرامج التربية الأخلاقية والارشاد في المدرسة . ويعقب ذلك عرض كل واحد من المستشارين تعليقاته الخاصة ، كما يعبر كل منهم عن رأيه في برامج المدرسة .

التوجيه والامتحانات :

من المناشط الأساسية بالمدرسة الوسطى باليابان توفير التوجيه الذي يمكن الطفل وأسرته من اختيار مهنته بعد الانتهاء من الدراسة بها . ويتعلق الجزء الأكبر من هذا التوجيه إلى حد بعيد بمشكلات الاستمرار في دراسة أعلى . وتوجه عناية خاصة أيضا إلى المجموعات الأصغر من الأطفال الذين سيبحثون عن عمل بعد التخرج في المدرسة الوسطى . وهناك خاصية مميزة للمدارس اليابانية ، وهي أن جميع التلاميذ ينقلون ويتخرجون آلياً في أي مدرسة يلتحقون بها خلال التسع سنوات الأولى الإلزامية . فعلى الرغم نم أن الأطفال يعطون اختبارات فترية ، فإنهم جميعاً تقريباً ينقلون كل عام بغير اختلاف . وبذا يمكثون مع نفس مجموعة الأقران ويعقدون معهم الصداقات التي تظل قائمة طوال العمر . والمدرسون بالمدرسة الأولية والمدرسة الوسطى لا يوجهون مطلقاً التوبيخ إلى الطفل لأنه فاشل في دراسته خشية أن ينعكس ذلك على أسرة الطفل ومجتمعه . ومن ثم فإن الطفل البطيء يمر في دراسته بالمدرسة بنفس الدرجة التي يمر بها أقرانه اللامعون. ويحس المدرسون بأنه إذا تخلف طفل عن فصله فإن ذلك يسيء إلى شعوره إساءة بالغة ، وأن الأثر النفسي الناجم عن هذا إلى جانب كدر الأسرة لا يمكن أن يعوضه أي تقدم عقلي يحرزه الطفل باعادته لمقرر نفس السنة . أما بالنسبة للامتحانات

العامة للقبول بالمدرسة الثانوية والجامعة فالأمر مختلف .

وفي السنة الأولى في المدرسة الوسطى . يبدأ المدرسون في التحدث عن السبل المهنية والتعليمية المختلفة المفتوحة أمام الأطفال . وفي السنة الثانية ينبغي أن يتم الاختيار من بين البرامج الدراسية الاختيارية في اللغة الإنجليزية والتعليم المهني . والبرامج الدراسية الأولى وهي اللغة الإنجليزية هي إعداد للالتحاق بالمدرسة الثانوية ، وفي السنة الثانية تكون أكثر الاختيارات خطورة . إذ يجب أن يحدد التلميذ ما إذا كان سيتقدم إلى المدرسة الثانوية أم أن سيتجه إلى البحث عن عمل . وتتحمل المدرسة مسئولية ثقيلة في مساعدة الأطفال في اختياراتهم .

أما بالنسبة للأطفال الذين يقررون الاستمرار في تعليم أعلى ، فهناك برامج لإعداداهم تبدأ في السنة الثانية من المدرسة الوسطى . وفيها يبدأون في تلقى سلسلة من الامتحانات وضعت بحيث تختبر تحصيلهم الأكاديمي بنفس الطريقة التي يكون عليها امتحان القبول بالمدرسة الثانوية . وتصدر هذه الاختبارات المتسخدمة عن منظمات بالولاية ، منها شركة النشر ومدارس الإعداد للامتحانات Yobico للالتحاق بالمعاهد . وتطبع الاختيارات وتوزع في نطاق الولاية في وقت واحد على المدارس الوسطى المساهمة في ذلك . ولا يأخذ الاختبارات إلا أولئك الأطفال الذين يريدون التقدم للالتحاق بالمدرسة الثانوية .

وبعد تصحيح أوراق الإجابة في كل مدرسة تتجمع درجات الاختبار بالنسبة للولاية كلها بواسطة المنظمات المختصة حتى يتسى للمدرسين والتلاميذ أن يروا الطريقة التي يتم بها مقارنة كل شخص بمعايير وأسس التوزيع في نطاق الولاية كلها . وتقوم الهيئات الخاصة بهذا الاختبار بعملها كهيئات مستقلة ليس لها ارتباط بمكتب التربية بالولاية الذي يعد مسئولا بالفعل عن وضع وإدارة امتحان القبول بالمدرسة الثانوية .

وفي بداية السنة الثالثة بالمدرسة الوسطى ، يتقدم التلاميذ الذين يعتزمون التقدم إلى المدرسة الثانوية لأخذ مشورة المدرسين على أساس درجاتهم التي حصلوا عليها في الامتحان أو الاختبار خلال السنة الثانية . وللاختبارات أو

الامتحانات الخاصة وظيفتان أساسيتان :

١- توضيح المستوى الأكاديمي النسبي للتلميذ لتحديد المدرسة الثانوية التي سوف يكون له حظ القبول بها .

٢- تمرين التلاميذ على حل مثل تلك الامتحانات . والواقع أن المهارات المتعلقة بحل الامتحان تنمو وتتطور عن قصد على أيدى المدرسين ، وخلال السنة الثالثة يؤدي التلاميذ ثمانية من هذه الامتحانات التدريبية .

ولمواصلة إعداد تلاميذ السنة الثالثة لهول امتحان القبول ، تعقد دراسات للمراجعة خارج المقرر "Kagai" كل مساء بعد عطلة الصيف . وحضور هذه الدراسة اختياري ولكنه يشمل عادة جميع الأطفال الذين لديهم أية نية في الدخول في امتحانات القبول بالمدرسة الثانوية شأنهم في ذلك شأن قليلين آخرين يرون أن هذه الدراسة قيمة حتى على الرغم من أنهم لا يعتزمون دخول الامتحانات .

ويعين للتلميذ الملتحق بفصول المراجعة سلسلة من الكتب المدرسية في كل مادة من مواد المراجعة للامتحان . وهي سلسلة خاصة تقوم بنشرها شركات نشر الكتب وقد يشرف على تأليفها أستاذ مشهور من أساتذة التربية . وتتضمن المحتويات مختصرات عن المادة المقررة بالمدرسة الوسطى وكثيراً من أسئلة التدريب على كل قسم . وتتركز حصص المراجعة على تناول هذه النصوص مع المدرسين بحيث يدرسون موضوعين كل يوم . وهكذا يتلقى الأطفال القادرون على الالتحاق بالمدرسة الثانوية تعليما أكاديمياً صارما لمدة ثلاث سنوات ، ويهدف معظمه إلى إعدادهم للامتحانات الصعبة للالتحاق بأفضل المعاهد والجامعات اليابانية . ويقسم الطلاب وفق نتائج امتحانات الالتحاق بالمدرسة الثانوية ، إلى مجموعات من الفصول المتجانسة الخاصة ليتلقوا تعليما أكاديمياً أكثر تركيزا . بينما يمزح باقي الطلاب بعضهم مع بعض دون تقسيم وفق قدراتهم . وفي سنتهم الثالثة يوضع الطلاب غير القادرين اقتصاديا على مواصلة التعليم الأعلى في مجموعة فصول مهنية منفصلة ويعطون تعليما خاصاً معيناً وتوجيهاً حتى يتسنى لهم الحصول على وظائف . ولما كان التعليم الثانوي خارج نطاق فترة التعليم

الإجباري الإلزامي فإن خريجي المدرسة المتوسطة عليهم أن يختاروا بين مواصلة التعليم أو البحث عن وظيفة أو البقاء بالبيت للعمل مع أسرهم .

ولمواصلة التعليم الثانوي يتحتم على الطالب أن يتقدم لامتحان خاص للقبول . وقبل انعقاد امتحان الالتحاق بالمدرسة الثانوية بالولاية ، يتحتم على جميع تلاميذ الصف الثالث بالمدرسة المتوسطة (سنة تاسعة) الذين يرغبون في الالتحاق بمدرسة ثانوية عامة أن يكتبوا طلباً يتضمن إسم المدرسة التي يرغبون في الالتحاق بها . ولا يجوز تقديم أكثر من طلب واحد لأن الامتحانات موحدة وتؤدي في نفس اليوم في الولاية كلها . ويجوز للشخص قبل وبعد الامتحان وليس قبل إعلان نتائج الاختبار أن ينقل طلبه إلى مدرسة أخرى . وتعلن النتائج بالمدرسة الثانوية في اليوم التالي لاحتفالات التخرج بالمدرسة الوسطى . أما أولئك الخريجون الذين لم يحصوا على الدرجة المطلوبة للمدرسة التي تقدموا إليها فيكون أمامهم ثلاثة طرق اختيارية لكي يحصوا عن طريقها على تعليم أعلى . فهم يستطيعون :

١- أن يلتحقوا بدراسات مسائية لمدة أربع سنوات .

٢- التقدم للالتحاق بمدرسة ثانوية خاصة .

٣- الالتحاق بمدرسة الإعداد للامتحانات أو الذهاب إلى مدرس خصوصي لإعدادهم لامتحان القبول في العام التالي بالمدرسة التي وقع اختيارهم عليها. وذلك لأن إعدادهم لمدة عام يمكنهم من الحصول على درجات كافية لقبولهم.

وبالنسبة للأطفال ذوي القدرة المتوسطة فإن التصميم على دخول مدرسة ثانوية بالذات إنما يعني المقامرة بمستقبلهم . فالتقدم للالتحاق بمدرسة ذات امتياز عال معناه المغامرة بالحرمان من الالتحاق بأية مدرسة ثانوية عامة في تلك السنة. أما التقدم للالتحاق بإحدى المدارس ذات المكانة المنخفضة فمعناه أن الطالب يكون متأكداً من قبوله بها ، ولكن إذا جاءت نتيجته في امتحان القبول بدرجة ممتاز فإن الطالب يكون إذن قد فقد فرصة الالتحاق بالمدرسة المتميزة . لأن درجات الاختبار هي المعيار الرئيسي للقبول والمفاضلة بين التلاميذ .

وينبغي أن نشير هنا إلى أن دور المدرسين سواء من الناحية الرسمية أم غير الرسمية هو دائماً دور المؤيد لجانب الأطفال . فمع أن قبول الطفل بالمدرسة الوسطى يعني أن تخرجه أمر مؤكد طالما أنه سينتظم في الحضور إلا أنه ليس للمدرسين سلطان عليه فيما يتعلق بالقبول بالمستويات الأعلى من التعليم. فعملية القبول ليست في أيديهم على الإطلاق . وكل ما في وسعهم أن يفعلوه هو مساعدة الأطفال لإعداد أنفسهم لمقابلة المتطلبات اللازمة للقبول بالمدرسة الثانوية. والنجاح في الامتحانات هو هدف كل من التلميذ والمدرس . ولا شيء في النظام يعطي المدرس مسئولية البت فيما إذا كان يجب التوصية بأن يقبل الطفل بالمدرسة الثانوية أم لا . والمدرس ليس له أيضاً أي دور في وضع شروط الالتحاق . فوظيفته الوحيدة هي تقييمهم فرص التلميذ في النجاح في الامتحانات الخاصة بالقبول بالمدرسة الثانوية .

وتوجيه التلاميذ إلى الوظائف المناسبة هو مسئولية يشارك فيها المدرسون مع مكتب التشغيل المحلي لوزير العمل . ففي كل سنة يوكل إلى أحد مدرسي المدرسة مسئولية الربط بين ذلك المكتب والتوجيه العام لأولئك التلاميذ الباحثين عن عمل . ومثل هؤلاء التلاميذ ليسوا بالضرورة في راحة من ضغط الامتحان . ذلك أن الشركات الكبرى تستخدم الامتحانات أيضاً في اختيارها للموظفين .

وأكبر مجموعة من الخريجين القارعين أبواب العمل يجدون العمل في العاصمة طوكيو . وغالباً ما يعد المدرس المسئول عن هذا التوجيه الترتيبات لأخذ التلاميذ إليها لإعطائهم فرصة لزيارة مواقع الوظائف الممكنة .

مجلس الآباء والمعلمين :

هناك عدة تنظيمات رسمية تربط المدرسة بالبيئة وبمجتمعاتها المحلي . وعلى الرغم من وجود هذه المنظمات كوحدات مستقلة بعضها عن بعض ، فإنها من الناحية الواقعية جزء واحد مما يطلق عليه بشكل شائع جدا إسم Pichie أي مجلس الآباء والمعلمين . وتسمى بعض المناشط إسم Fukeika (جمعية الآباء) بواسطة المدرسين . وذلك لتمييز الاجتماعات التي تنعقد بواسطة المدرسة من أجل البرامج التعليمية الموجهة إلى الآباء وبين الاجتماعات التي تعقد لتناول العمليات

الرسمية الخاصة بمجلس الآباء والمعلمين .

وثمة مجموعة من التسميات الأخرى ترتبط أيضاً بتنظيم مجلس الآباء ، ويأتي بعضها من تنظيمات الآباء والمجتمع المحلي التي قصد بها بصراحة أن تدعم المدرسة ماليا. وإسم Pichie. قد أدخل بعد الحرب على الرغم من وجود تنظيم مشابه كان قائماً قبل الحرب ، وتتدعم منظمات مجلس الآباء وجمعية المشجعين (Konkai.) المنفصلة بواسطة المدرسة وسلطات المجتمع المحلي في بعض أجزاء اليابان . وفي هذه الحالات فإن مجلس الآباء والمعلمين هو تنظيم للآباء لتسهيل توجيه التلميذ والأب ، بينما جمعية المشجعين هي تنظيم يتعلق بالمجتمع المحلي أنشئ بوجه خاص لجمع التبرعات المالية التطوعية المحلية لميزانيات المباني المدرسية وللمعدات التعليمية ولنفقات التشغيل .

ومنذ بداية نظام المدرسة العامة الحديثة في اليابان ، اعتمدت المدارس العامة إلى حد بعيد على المصروفات المحلية وعلى التبرعات الاختيارية لتمويل جزء من ميزانية المدرسة المعتادة ، وأيضاً لتمويل المباني الجديدة والتجهيزات . ونظراً لأن المدارس الإبتدائية والمدارس المتوسطة هي الآن جزء من نمط التعليم الإجباري فإنهما تعتمدان على تبرعات المجتمع المحلي الاختيارية التي تتخذ إلى حد كبير شكل ضرائب محلية وتجبى غالبا مباشرة عن هذا الطريق . وجمعية المشجعين بالمدرسة المحلية في بعض المناطق أنشئت للاهتمام بالحاجات المالية لجميع المدارس العامة سواء منها الابتدائية والمتوسطة .

وتحدد ميزانيات المدارس الابتدائية والوسطى بواسطة السلطات المحلية . وفي حين تسدد نفقات المدرسة من خلال الضرائب المحلية فإن مرتبات المدرسين والإداريين تأتي مباشرة من الولاية من خلال مجلس التعليم بها. فهم موظفون بالولاية أكثر من كونهم موظفين بالمجلس المحلي للتعليم . أما ميزانية مرتباتهم فإنها تتوزع فيما بين الحكومة القومية وحكومة الولاية . ومع استبعاد المرتبات عن الميزانية المدرسية المحلية السائلة ، فإن المجلس المدرسي المحلي والمدرسة باعتبارهما المصدر الرئيسي لميزانية المدرسة يحملان المسئولية في تدبير ثلث المال اللازم للإنفاق على برنامج المدرسة . وليست هناك ضرائب مدرسية مباشرة في

منطقة المدرسة أو المجتمع المحلي ، ولكن الأموال المخصصة بواسطة مجلس المدينة تأتي مباشرة من ميزانيات الضرائب البلدية . وتقع أيضا مسئولية بناء المنشآت المدرسية الجديدة على الحكومة المحلية . ومن الناحية الواقعية فإن المال الذي تخصصه المدينة لايكفي على الإطلاق لتشغيل المدارس المحلية .

وتعتمد المدارس على مصدرين أخرين للدخل : أولا هناك سلسلة منتظمة من المصاريف الشهرية التي تجمع من كل تلميذ ، بالإضافة إلى مصاريف خاصة بالالتحاق وبالتخرج التي تدعم جزئياً ميزانية المدرسة العادية . ثانياً هناك ميزانية على مستوى المجتمع المحلي تستهدف التسهيلات المدرسية الخاصة وهي لا تقتصر على الأسر التي لها أطفال بالمدرسة وقت جمعها .

والواقع أن ميزانيات مجلس الآباء المنتظمة تأتي من المصاريف الشهرية البالغة حوالي ٢٥٠ يناً والتي تجمع من كل تلميذ . وبالإضافة إلى موارد الميزانية المحلية ، ومصاريف الطالب فإن هناك مناشط لزيادة الميزانية يكفلها مجلس الآباء . ومن تلك المناشط بيع المرطبات للزوار في اجتماع المدرسة الرياضي السنوي . ويكون دفع مصاريف مجلس الآباء والتبرعات على أساس اختياري . وليس هناك وسيلة قانونية تستطيع المدرسة استخدامها لجمعها . على أن الضغوط الإجتماعية في قطاعات "البوراكو" توجه بقوة نحو الوفاء بمثل تلك المسئوليات . وهناك حالات نادرة من الأسر يجدون صعوبة في تسديد المصاريف الشهرية الخاصة بأطفالهم . وثمة أسر قليلة في ظروف اقتصادية فقيرة جداً يعفى أطفالها بطريقة غير رسمية من دفع المصاريف وينالون المساعدة من التبرعات من ميزانية مجلس الآباء لمصاريف الجيب في رحلات المدرسة وغيرها .

أما جمع التبرعات الخاصة فتتم بواسطة ممثلين بمجلس الآباء . وفي البداية يوضع هدف معين بواسطة جمعية مجلس الآباء بالنسبة لكل منطقة "بوراكو" وذلك لتوزيع النفقات بعدالة .. وبعد ذلك يقوم كل قطاع بوراكو بتنظيم الطريقة التي سيجمع بها المال لتحقيق أهدافه . وبطريق غير رسمي تحدد الكمية المتوقعة من كل أسرة وبعد ذلك تجمع بلباقة . أما بالنسبة للتبرعات الأكبر فتحدد الكمية عادة في ضوء مقدار الضرائب التي تدفعها الأسرة . وفي جمع التبرعات ، يقوم

واحد من ممثلي البوراكو بزيارة كل أسرة بادئاً بأكثرها رخاء نازلا إلى المستويات الأقل اجتماعياً . ويبدأ بالزعماء المحليين وبالشخصيات السياسية ويتوقع منهم أن يقدموا قدراً أكبر من التبرعات . ويسجل أسماء المتبرعين والكميات التي تبرعت بها كل أسرة في كتاب يطلع عليه كل متبرع تال . ويتضمن جمع التبرعات من جانب المتبرع ابداء إعجابه المناسب بكرم المتبرعين المختلفين ثم يستطيع بعد ذلك أن يحدد قيمة مايتبرع به أو يحدد الكمية المتوقعة من أسرته لتتبرع بها .

والواقع أن التعاون في نطاق المجتمع المحلي له قيمة قوية في معظم الأسر. ويأنف الشخص عادة من أن يسهم بأقل مما يتوقع منه . والعكس بالعكس. ذلك أن الإسهام بمبلغ مبالغ فيه ، يعتبر زلة اجتماعية أيضاً . ففي هذه الحالة يسبب الشخص ارتباكا لجيرانه .

وتتيح اجتماعات الآباء والمعلمين أكبر قدر من الاتصال بين المدرسين والمجتمع المحلي . وتعقد تلك الاجتماعات في أوضاع متعددة . ومعظم اجتماعات مجلس الأباء العامة بالمدرسة تنتهي بقضاء الآباء خمس دقائق لكل منهم مع مدرس أسرة أطفالهم . والواقع أن الوضع الشعبي وضغط الوقت لايعطي مجالا متسعا لمزيد من التفاعل بين المدرسين والآباء .

أما الآباء الذين لا يحضرون اجتماعات مجلس الآباء بانتظام فقد يتطلب منهم غالباً أن يحضروا إلى المدرسة في الأسبوع التالي للاجتماعات . وكثير من الآباء ينظمون على أساس متوزع لكي يتشاوروا بطريقة غير رسمية مع أحد المدرسين بعد عمله في المدرسة . وفي بعض الحالات يبدأ المدرسون الاجتماع بحصولهم على مساعدة الوالدين في مسائل يجب على الوالدين أن يساعدا فيها. وغالباً ما يأتي الوالدان إلى المعلمين باهتماماتهم حول إعداد أطفالهم لامتحانات الالتحاق بالمدرسة الثانوية . ويحدث أن يتلقى المعلمون مكالمات تليفونية أو طلب زيارة بيوتهم من آباء مضطربي البال طالبين النصيحة وبخاصة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة الذين يعتبرون في المرحلة النهائية من السباق إلى الالتحاق بالمدرسة الثانوية . وكل من الآباء والمدرسين يرتبطون انفعالياً بنجاح التلاميذ أو فشلهم في التقدم للمدرسة الثانوية .

خلاصة وتذييل

خضعت اليابان على امتداد تاريخها لتأثير حضارات وثقافات مختلفة من أهمها الحضارة الصينية التي نقلت عنهااليابان كثيرا من مؤسساتها ونظمها الاجتماعية وحروف لغتها مع اختلاف اللغتين . ومنذ عام ١٨٦٨ تأثرت التربية في اليابان بأفكار من ألمانيا وفرنسا. وبعد الحرب العالمية الثانية كانت الإصلاحات التربوية ذات طابع أمريكي .

وتعتبر اليابان اليوم من أكبر الدول تقدما في العالم . وهي أول دولة آسيوية استطاعت أن تحقق مجتمعها الصناعي . ويعتبر نظامها التعليمي من أحسن النظم في العالم على حد تعبير بعض الكتاب (Kabayashi,:P.702) .

وعقب هزيمتها في الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ خضعت لاحتلال القوات الغربية المتحالفة . وكان هدف الاحتلال القضاء على النزعة العسكرية لليابان وتحويلها إلى مجتمع ديمقراطي . وكانت الإصلاحات التربوية تمثل جوانب أساسية من المحاولة الأشمل لإصلاح المجتمع الياباني برمته . وقد عملت سلطات الإحتلال على إصدار دستور جديد لليابان . وقد صدر بالفعل في ٣ مايو ١٩٤٧ . ومازال قائما حتى الآن لم يتغير . وقد نص على إقامة نظام حكم ديمقراطي وأصبح الإمبراطور رئيسا رمزيا للدولة لايتمتع بأي سلطة سياسية . ويعتبر الدستور الياباني من أكثر الدساتير القومية في العالم تحررا من حيث ضمان الحريات المدنية والأكاديمية والدينية والمساومة الجماعية وحق العمل . وقد نص الدستور في مادته ٢٦ على أن التعليم حق الشعب وليس هبة من الدولة ، وأن المواطنين متساوون في فرص التعليم حسب قدراتهم وأن التعليم مجاني للجميع في المرحلة الإجبارية .

وصدر في عام ١٩٤٧ القانون الأساسي للتعليم بعد إقرار البرلمان له . وحدد في مادته الأولى الهدف من التعليم بأنه التنمية الكاملة للشخصية وتكوين أفراد أقوياء في الجسم والعقل يهوون الصدق والعدل ويقدرون القيم الفردية ويحترمون العمل ولديهم إحساس قوي بالمسئولية ورح مستقلة كبناة للمجتمع السلمي . ونص في مادته الرابعة على إلزامية التعليم ومجانيته . كما نص على الحرية

الأكاديمية وتكافؤ الفرص .

وتوجد في اليابان كثير من المدارس والجامعات الخاصة التي تتولاها الجماعات الدينية إلا أن البرامج التعليمية في معظمها ذات طابع علماني لأن الدستور ينص على ضمان حرية الأديان .كما أن القانون الأساسي للتعليم عام ١٩٤٧ يمنع تدريس الدين الطائفي في المدارس العامة بكل مستوياتها .

إن مما يميز الإصلاح التربوي في اليابان منذ بداية عهد الأمبراطور"ميجي" Miji أنه سار جنبا إلى جنب مع النمو الاقتصادي . ويعتقد كثير من المصلحين في اليابان أن الاستثمارات الضخمة في التعليم تمثل عاملا صحيا في التنمية القومية .

لقد كانت الخطوة الأولى في الإصلاح التربوي بعد هزيمة اليابان التخلص من العناصر البشرية المقاومة للتغيير . وعلى هذا نقل من النظام التعليمي أكثر من مائة ألف من المربين المعروفين بنزعتهم العسكرية والقومية والعدائية لأهداف سياسة الاحتلال . وإن كثير من الإصلاحات التربوية قامت على أساس التصورات التي قدمتها البعثة التربوية الأمريكية الأولى لليابان . وكانت تضم ٢٧ من خيرة المربين الأمريكيين بقيادة " جورج ستودارد G.Stoddard قوميسار التعليم في ولاية نيويورك والرئيس المنتخب لجامعة إلينوي الأمريكية .وكان من أهم الجوانب التي شملها الإصلاح التربوي :

- مد التعليم الاجباري من ست إلى تسع سنوات .
- تنظيم السلم التعليمي على غرار النظام الأمريكي : ٦-٣-٣ .
- إعادة بنية المدرسة الثانوية على أساس المدرسة الشاملة لتحل محل أنواع التعليم الثانوي التي كانت قائمة .
- جعل التعليم مختلطا على كل المستويات والمراحل .
- إلغاء الجامعة الإمبراطورية ومدارسها العالية المخصصة لتعليم الصفوة .
- رفع مستوى إعداد المعلم إلى المستوى الجامعي .
- إنشاء اتحادات للمعلمين ومنظمات للأباء والمعلمين ومكتبات عامة مجانية

متاحة لجمهور الشعب .

- تحويل النظام المركزي لإدارة التعليم إلى نظام لامركزي يقوم على الاستقلال الذاتي للإدارات المحلية وقيام مجالس منتخبة للتعليم بها .
- تعديل الكتب الدراسية وحذف منها كل ما يتعلق بالأيدبولوجية العسكرية والقومية .
- إدخال مو اد دراسية أو مواد اجتماعية ذات طابع أمريكي تركز علي المواطنة الديمقراطية لتحل محل المادة الدراسية الرئيسية السابقة " شوشين" وهو مقرر أخلاقي يقوم على الولاء المطلق للدولة .

وقد عدلت كثير من هذه الإصلاحات بعد انتهاء الاحتلال عام ١٩٥٢ .

إصلاح الامتحانات :

تحتل الامتحانات مكانا هاما في نظام التعليم الياباني . وتمثل اهتماما كبيرا للآباء والأبناء كما هو الحال عندنا . وتوجد مدارس خاصة للتدريب والإعداد للامتحانات العامة تسمى " جوكو Juku ". وذلك أن القبول للمستوى الأعلى من التعليم يتم على أساس هذه الامتحانات . ومنذ ١٩٤٨ بدأ استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة كجزء من امتحانات القبول للتعليم العام المتوسط والثانوي على المستوى المحلي . ومنذ ١٩٧٩ بدأ استخدام هذه الاختبارات في الجامعات على المستوى القومي أو المحلي . وبين عام ١٩٦١و ١٩٦٦ كانت وزارة التربية والتعليم على المستوى القومي تقوم بإجراء الاختبارات التحصيلية في التعليم الإجباري على المستوى القومي إلا أنه منذ عام ١٩٦٧ أعيدت مسئولية إجراء هذه الاختبارات إلى السلطات المحلية وذلك للمعارضة الشديدة من جانب الجمهور ومن اتحاد المعلمين .

لقدساعد النمو والتقدم الاقتصادي الهائل لليابان على تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية في داخل المدرسة واستخدام تكنولوجيا التعليم بها . وتشير تقارير وزارة التربية اليابانية إلى أنه في عام ١٩٨٠كان في كل مدرسة بلا استثناء تقريبا آلة لعرض الأفلام ومسجلات صوتية وأجهزة تليفزيون . كما أن

هناك استخداما متزايدا لأجهزة الفيديو.وحوالي ٩٠٪من مدارس التعليم العام على اختلاف مراحله الابتدائية والمتوسطة والثانوية يوجد بها صالة للألعاب الرياضية،وحوالي ٧٠٪من المدارس الابتدائية و ٦٠٪من المدارس المتوسطة و ٥٠٪ من المدارس الثانوية يوجد بها حمامات للسباحة (Kabayash:P.702) .

الكتب المدرسية :

بدأ في اليابان منذ عام ١٩٦٣ توزيع الكتب المدرسية مجانا على تلاميذ المدارس في المرحلة الإجبارية الابتدائية . وفي عام ١٩٦٩ شمل التوزيع كل المدارس الابتدائية والمتوسطة . ويشترط في كل الكتب المدرسية التي تستخدم في كل مدارس التعليم الحكومي والخاص على إختلاف مستوياته أن توافق عليها الحكومة . ويتولى نشر الكتب المدرسية في اليابان دور النشر التجارية والشركات الخاصة على غرار الدول الغربية ويراعى في إعدادها عادة أن تتمشى مع مستويات المقررات الدراسية التي تضعها وزارة التربية . وللمؤلفين بعض الحرية في طريقة إعدادهم أو تأليفهم لهذه الكتب . وتقوم لجنة من وزارة التربية بفحص واختيار الكتب المدرسية المقترحة تضم ممثلين عن وزارة التربية متخصصين في الكتب المدرسية وأساتذة من الجامعات ومدرسين. وتقدم هذه اللجنة تقريرها وتوصياتها إلى مجلس علمي خاص باعتماد الكتب الدراسية تابع لوزارة التربية وذلك قبل أن تعتمد الوزارة قائمة الكتب المدرسية. وتقوم السلطات التعليمية المحلية باختيار الكتب من هذه القائمة المعتمدة لمدة ثلاث سنوات متتالية للمدارس الحكومية والخاصة على السواء . ويتضح من العرض السابق أن أسلوب اعتماد الكتب المدرسية والتصديق عليها في اليابان يحقق تجانسا للمستويات التعليمية في كل أنحاء البلاد كما يحقق نوعية جيدة من الكتب المدرسية ويمكن لنظم التعليم العربية أن تستفيد من تجربة اليابان في تأليف الكتب المدرسية ولو على نطاق تجريبي ضيق في البداية .

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من أهم المشكلات الراهنة التي تواجهها المدارس اليابانية إزدياد الإنحراف بين الأحداث من الشباب . ويشير تقرير الوكالة القومية للشرطة عام ١٩٨٣ إلى

ما يزيد على ٢٣٧ ألف شاب سن ١٩ فأقل قد اعتقلتهم الشرطة ما بين يناير ونوفمبر عام ١٩٨٣ لمخالفات قانونية إجرامية . ويمثل هذا الرقم أعلى مستوى للجريمة بين الشباب منذ نهاية الحرب العالمية الثانية . وتمثل هذه الأرقام أيضا أن واحدا من بين كل أثنين من مخالفي القانون من الأحداث وأن ٧٥٪ من هذه الجرائم سرقة . ونصف مجموع الأحداث الجانحين أو المخالفين تلاميذ في المدرسة المتوسطة . ومايزيد عن خمس العدد (٢١٪) من البنات (Kabayashi:P.713) .

كما أن نظام الامتحانات القاسي الصارم وتمايز الجامعات وتحقيق المساواة في فرص التعليم الجيد في المدارس والجامعات ذات المكانة كلها مشكلات تتحدى الإصلاح .

خاتمة :

كثير من النقاد التربويين في اليابان غير راضين عن نظام التعليم ووجهوا إليه انتقادات كثيرة . من أشهرها كتاب كتبته إحدى نجوم التليفزيون الياباني كوروياناجي تيتسوكو Kuroyanagi Tetsuko ونشر عام ١٩٨٢ وترجم إلى الانجليزية بعنوان : توتو تشان : طفلة صغيرة في النافذة :

Totto-chan: The Little Girl at the Window

وبلغ من شهرة هذا الكتاب أنه وزع منه أكثر من ستة ملايين نسخة ويعتبر أحسن كتاب حقق أكبر نصر تجاري في التوزيع في تاريخ اليابان الحديثة . وقد تضمن الكتاب نقدا لاذعا لنظام التعليم الياباني . وفيه تحكي المؤلفة قصة حظها السعيد كطفلة في مدرسة غير تقليدية . وقد عبرت بطلاقة عن نقدها للنظام التعليمي الياباني الرسمي الراهن التي ترى فيه أنه يولد نمطية غير ضرورية كما أنه يولد البلادة والتخلف لأبنائه. وفي هذا النقد كثير من المبالغة على مايبدو . إلا أن ذلك لم يحل دون الرواج الهائل الذي لقيه الكتاب .

٢ـ التعليم في الصين الشعبية

مقدمة :

تزيد مساحة الصين قليلا عن مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ، وما بين ١٠٪ ، ١٥٪ تقريبا من مساحة أراضيها مزروعة ، في حين أن النسبة أقل من ذلك بكثير في الولايات المتحدة الأمريكية . ونظرا لمساحة الصين الكبيرة ، واتساع رقعتها كان من الصعب دائما توحيدها تحت إمرة إمبراطور واحد . ولذلك عرفت الصين التجزئة وتفكك أجزائها على مر تاريخها الطويل . ويزيد عدد سكان الصين خمس مرات تقريبا عن سكان أمريكا . ومعظم السكان يعيشون في النصف الشرقي في السهول الخصبة والوديان التي يشقها أكبر ثلاثة أنهار في الصين وهي نهر هوانج Huang، وياغجزي Yangze ، وزي Xzi . أما النصف الغربي وهو التبت Tibet ، وزنجيانج Xingiang ، وجزء كبير من منغوليا فيضم حوالي ٥٪ من السكان . وسكان الصين بصفة عامة متجانسون عرقيا ، فما يقرب من ٩٥٪ صينيون أصليون (Han) ، وما يقرب من ٧٠ مليون من السكان يمثلون أقليات عرقية . والغريب أن هذه الاقليات تعيش على حدود الصين في مناطق استراتيجية حساسة مثل التبت وزينجيانج ويانان Yannan أو ما يمثل أكثر من ٦٠٪ من المساحة الكلية للصين . (Thamas Q. Pasttethwite . P. 138)

والمشكلة الرئيسية التي تواجهها البلاد هي الزيادة السكانية . وتعمل الحكومة جاهدة على مواجهتها من خلال برامج صارمة تلزم الأسرة الصينية بمولود واحد فقط وإلا تعرضت للعقاب . ولهذا تضطر الأسرة إلى الإجهاض لتفادي ذلك. وتسعى حكومة البلاد إلى أن يكون معدل الزيادة السكانية صفيراً بحلول عام ٢٠٠٠ . وإذا ما تصورنا أن على السلطات التعليمية أن توفر الخدمات التعليمية لما يزيد عن ٥٠٠ مليون من الأطفال والشباب أمكننا أن ندرك ببساطة ضخامة حجم العمل التربوي التي تواجهها هذه السلطات لا سيما فيما يتعلق بالأبنية المدرسية والمعلمين والأدوات والتجهيزات والكتب المدرسية والإدارة والمواصلات والخدمات الصحية والاجتماعية والترفيهية . هذا إلى جانب تعليم الكبار الذي تهتم به البلاد والذي يضم عدة ملايين أخرى من السكان الذين

يحتاجون إلى خدمات تعليمية . يضاف إلى ذلك أن تركز السكان في المناطق الزراعية وقلتهم الشديدة في المناطق الأخرى قد ترتب عليه اتباع استراتيجيات تعليمية متنوعة للتعليم الرسمي وغير الرسمي على السواء ، وذلك لخدمة الاحتياجات التعليمية لمختلف المجموعات من السكان .

وفي القرن التاسع عشر اعتدت القوى الأوربية على الصين وخضعت البلاد لاستغلال الأوربيين مما أضعف السلطة المركزية للإمبراطور . وكانت هزيمة الصين تحت الغزو الياباني عام ١٨٩٥م مما أسرع بتحلل الصين . وفي عام ١٩٠٠م قامت ثورة احتجاجا على الغزو الأجنبي للصين ضد حكومة الأمبراطور . وفي سنة ١٩١١م انتهى حكم عائلة الأمبراطور مانشو Hanchu وأعلنت الجمهورية . وحدث في عام ١٩٣٧م أن اتسع نطاق الغزو الياباني للصين وقامت الحرب بينهما . واستطاعت القوات اليابانية أن تحتل جزءاً كبيراً من الصين طيلة قرن من الزمان. وعندما هزمت اليابان في الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥م أرغمت على الرحيل من الصين . ولم يعم السلام على الصين برحيل اليابان ، وإنما خضعت لحرب أهلية داخلية بظهور النظام الشيوعي ومحاولته السيطرة على كل أنحاء البلاد . وكان نظام التعليم في الصين قد انهار خلال سنوات الحرب مع اليابان وما أعقبها من هزيمة اليابانيين في الحرب العالمية الثانية كما أشرنا . وعندما قامت جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩م كان ٩٠٪ من الشعب أميين ، واستعانت الحكومة بكل من يستطيع أن يعلم للعمل في المدارس .

وكان من نتيجة الصراع على السلطة في شرق آسيا بعد الحرب العالمية الثانية بين حكومة ماوتسي تونج الشيوعية ، وحكومة تشانج كاي شيك ، أن انقسمت الصين إلى دولتين من أواخر عام ١٩٤٩م إحداهما تعرف بجمهورية الصين الشعبية (الشيوعية) وتحتل كل الأراضي الصينية في شرق آسيا أو ما يسمى بالصين الأم في الأرض الرئيسية Main Land China وعاصمتها بيجبينج التي كانت تسمى من قبل بكين Baijing . والدولة الصينية الثانية قامت في جزيرة تايوان وبعض الجزر الصغيرة الأخرى الملحقة وعاصمتها تايباي Taipei . ومنذ عام ١٩٤٩م وبقيام الثورة الشيوعية في البلاد ، عملت القيادة الصينية

على وضع سياسة للأقليات العرقية في البلاد تقوم على أساس الاعتراف بالحقوق المشروعة لها بما فيها اللغة القومية والعادات والثقافة . وثقافتها الخاصة بها . وفي نفس الوقت تكون خاضعة للدولة الصينية . وهذا يعني وجود دولة صينية متعددة القوميات تتكون من خمسة أقاليم مستقلة ذاتيا ، ومناطق إقليمية أخرى متعددة مستقلة ذاتيا أيضا . ومنذ ١٩٤٩ أيضا ركزت السياسة الصينية على الحفاظ على التوازن بين نسبة السكان في كل من المناطق الزراعية أو الريفية والمناطق الحضرية أو المدنية وذلك لتفادي هجرة سكان الريف إلى الحضر كما يحدث في كثير من الدول النامية . ومن بين الأساليب التي اتبعتها الصين في ذلك سن القوانين التي تتطلب الإذن والسماح بالسفر وتخطيط الكمبونات للربط بينها وتوثيق الصلات بين القرى والمجتمعات المحلية ، وتخطيط أماكن العمل .

وقد سعى قادة البلاد بزعامة ماوتسي تونج وأفكاره الثورة الماركسية إلى العمل على تخفيف حدة الفوارق الطبقية بين السكان . كما عول قادة البلاد على برنامج لتحديث المجتمع في المجالات الهامة الأربعة وهي مجال العلوم والتكنولوجيا ، والجيش ، والزراعة ، والصناعة . وكانت أهم المشكلات التي واجهت الصين خلال الثمانينيات هو تحقيق مستوى عال من نمو الانتاج الزراعي والصناعي لمواجهة النمو السكاني . وظلت هذه المشكلة قائمة وماثلة بدرجات متفاوتة في السنوات التي تلت ، بل وستظل قائمة في السنوات القادمة .

وفي السنوات الأولى من قيام جمهورية الصين الشعبية عمل قادة البلاد على إصلاح نظام التعليم الذي ورثوه عن النظام السابق للقوميين . وتبعا لهذا الإصلاح تحول اهتمام المنهج المدرسي من دراسة الآداب والفنون الحرة إلى دراسة العلوم والتكنولوجيا . كما اقتبست بعض عناصر النظام التعليمي للاتحاد السوفيتي سابقا . وبحلول عام ١٩٥٦ تم إنشاء نظام تعليم قومي للصين . وخلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٥٥ حدث توسع في التعليم بفضل التأثير والمساعدة من الاتحاد السوفيتي سابقا .وذلك في صورة كتب مدرسية وترجمة المواد التعليمية من الروسية . ومع الكتب الروسية جاء المعلمون الروس للتعليم في المدارس الصينية والمعاهد العليا والجامعات . كما قام الاتحاد السوفيتي

سابقا بتدريب المعلمين الصينيين . وقد وصل عدد الصينين الذين تعلموا وتدربوا في الجامعات السوفيتية إلى حوالي ٣٦ ألفا عام ١٩٥٩ .

وفي عام ١٩٦٦ قامت حملة سياسية ضخمة في البلاد عرفت باسم "الثورة الثقافية" . ومع أن قادة هذه الثورة يعتبرون الآن عناصر أو نماذج سيئة ، إلا أن كثيرا من أهداف الثورة بقيت كما هي . وقبض على قادة هذه الثورة الثقافية الذين يعرفون بعصابة الأربعة The Gang of Four . وبالقبض عليهم انتهت فترة الإصلاح الجذري مع أن كثيرا من الشعارات التي ارتبطت بهذه الحركة استمرت شعبيتها . وقد تميز تطور التعليم في جمهورية الصين الشعبية الأم في العقود الماضية بعدم الاستقرار السياسي في الداخل واضطراب الفلسفة السياسية مماكان له تأثير سلبي على تطور التعليم في البلاد . في حين أن التعليم في جمهورية الصين في تايوان تطور في ظل ظروف سياسية مستقرة ثابتة ونمو اقتصادي مطرد مما كان له تأثيره الإيجابي على تطور التعليم في البلاد . فقد توفر للبلاد المصادر المادية اللازمة للإنفاق على التعليم ورفع مستوى جودته وكفاءته . ولا ننسى أن صغر حجم السكان ومساحة الأرض بالمقارنة بحجم السكان الضخم ومساحة الأراضي الضخمة في الصين الأم كان من العوامل الهامة في تحديد مدى تطور التعليم في كلا البلدين . كما أن المساعدة الفنية والمادية من جانب الولايات المتحدة الأميريكية لتايوان كانت أيضا من بين العوامل الإيجابية الهامة.

لقد تعطل التطور التعليمي في الصين الأم نتيجة عدم استقرار السياسة التعليمية التي هي انعكاس لعدم استقرار السياسة العامة للبلاد . هذا فضلا عن ضخامة الجهود التعليمية اللازمة للوفاء بمطالب الملايين الغفيرة من السكان كما أشرنا .

الفلسفة التربوية :

كانت الفلسفة التربوية القديمة للصين قبل الثورة الشعبية تقوم على أساس طبقي ونظام اختيار صعب . وكان النظام التعليمي يهدف إلى تخريج طبقة من الصفوة المتعالية على طبقات الشعب . أما النظرية التربوية بعد الثورة الشعبية

فقد قامت على أساس أن التعليم أداة رئيسية للثورة ضد الصراع الطبقي . ولذلك يجب على كل فرد أن يتعلم ، وأن التعليم عملية تعاونية يتعلم فيها المعلم ممن يعلم ، وأن العمل الانتاجي أساس المجتمع ، ولذلك يجب أن يكون التعليم جزءاً لا يتجزأ من العمل الانتاجي ، وذلك باشتراك الطلاب فيه ، وأن التعليم النظري يجب أن يبدأ ويصدر عن العمل الانتاجي . ويعكس تاريخ التعليم في الصين منذ ١٩٤٩ حتى الوقت الراهن تطور الصراع بين انصار كلتا الفلسفتين .

وتسود التربية الصينية فلسفة مغايرة لما هو مألوف في الفكر التربوي الغربي عادة . فكلمة "القدرة " بمعناها المعروف في التربية الغربية الحديثة ليست لهانفس المعنى في التربية الصينية . وإنما تعني أنها شيء يمكن تحسينه وتطويره. وأن هذه مهمة التدريس . إن الشعار الذي يؤثر عن كونفوشيوس : " التدريس حسب القدرة " يعني أن الأطفال من مختلف القدرات يجب تعليمهم بطرق مختلفة لكن في ظل منهج موحد لا مناهج متعددة كما في الغرب حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب . ويميل المعلمون في الصين إلى الاعتقاد بأن كل طفل يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلي المطلوب إذا ما بذل المجهود المناسب وهي لب فكرة التعلم بالإتقان . وهم يؤمنون بأن العوامل الوراثية أو البيولوجية مسألة ثانوية طالما أن التلميذ يبذل كل جهده . إن الشعار الذي يتمثل به المعلمون الصينيون هو " الاجتهاد والمثابرة يعوض الغباء " . وهم يؤمنون بأن حسن أداء التلميذ يتوقف على حسن أداء المعلم . ولذلك فإن المعلمين في الصين في ظل هذا الاعتبار - وليس اعتبار ضغوط الإدارة - يعملون بجد وإخلاص ويتفانون في سبيل تعليم تلاميذهم وتحسين مستوى تحصيلهم .

المقررات الدستورية للتعليم :

بعد الهزيمة الفاصلة لكيومين تانج Kuomintang في ١٩٤٩ أعلنت حكومة جمهورية الصين الشعبية التي تأسست آنذاك دستوراً مؤقتا . وقد تضمن عدة أمور تتناول مقررات عن التربية والتعليم وبرنامج العمل التربوي . ونص الدستور على أن التجربة خلال فترة " يانان " Yanan يجب يجب أن تكون هاديا ومؤشرا

للسياسة التعليمية والتطبيق التربوي في كل أنحاء الصين . وفترة اليانان هي فترة ماوتسي تونج الثورية . وكان نظام اليانان " الثورة " يستهدف تحقيق غرضين : أولهما تدريب الكوادر اللازمة للإدارة الثورية . وثانيهما تعليم الجماهير عمالا وفلاحين لتمكينهم من الاشتراك في الكفاح الثوري . وقد أخذ أسلوب " اليانان " بعض خصائص التعليم التقليدي للصين القديمة . من ناحية أخرى نجد أن دستور عام ١٩٨٢م قد نص على أن التعليم واجب على كل مواطن وحق له قبل الدولة ، وأن الدولة تعمل على تهيئة فرص النمو المتكامل للأطفال والشباب جسميا وعقليا ومعنويا . كما أن الدولة تقوم بتنمية التربية الاشتراكية وتعمل على رفع المستوى الثقافي والعلمي لكل الشعب .

الإصلاحات التعليمية :

شهد نظام التعليم في الصين عدة إصلاحات في السنوات الماضية ، إلا أن قرار الإصلاح الذي اتخذته اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الحاكم في مايو ١٩٨٥ يعتبر أهم وأول إصلاح من نوعه منذ قيام دولة الصين الشعبية عام ١٩٤٩ . وقد استهدف هذا الإصلاح القضاء على نقاط الضعف والجمود الإداري في نظام التعليم . وأدخل لهذا الغرض عدة تغييرات رئيسية في بنية التعليم وإدارته وتمويله . وقد شمل الإصلاح الجوانب الرئيسية التالية :

١ - تطبيق نظام للتعليم الإجباري مدته تسع سنوات .

٢ - لا مركزية الإدارة والتمويل بالنسبة للتعليم الإجباري الأساسي .

٣ - إعادة تشكيل بنية التعليم الثانوي لتعديل منهج المرحلة العليا منه من صبغتها الأكاديمية العامة إلى صبغة مهنية تقنية بحيث يكون المنهج الجديد مناصفة بين التعليم العام والتعليم الفني .

٤ - إعادة تنظيم القبول بالتعليم العالي وتوزيع الطلاب من مختلف التخصصات.

٥ - زيادة الاستقلال الذاتي لمعاهد التعليم العالي .

نظام التعليم :

كان نظام التعليم في الصين قبل عام ١٩٤٩ يتكون من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية . وكانت المرحلة الابتدائية مقسمة إلى مرحلتين : دنيا وعليا . وكان الأطفال يلتحقون بالمدرسة الابتدائية في سن السابعة ويتركونها في سن الثالثة عشرة . وكان يتلحق بها نسبة قليلة من السكان تصل إلى حوالي ١٥٪. وكان أقل من هذه النسبة يلتحقون بالمدرسة الثانوية . وكان الالتحاق بها على أساس امتحان للقبول على أساس انتقائي . وكانت المدرسة الثانوية تتكون من مرحلتين أيضا دنيا وعليا على غرار التعليم الثانوي التبشيري الأمريكي : المرحلة الدنيا من سن ١٣ ـ ١٦ ، والعليا من ١٦ ـ ١٨ . وكانت المدرسة المتوسطة على ثلاثة أنواع : نوع منها أكاديمي وآخر مهني وثالث لإعداد المعلمين. وكان جميعها خاضعا لتأثير التقاليد القديمة . وكان المنهج المدرسي ضيقا محدودا ولا يرتبط بالحياة . وكانت معظم المدارس المتوسطة مدارس داخلية بمصروفات مما جعل من الصعب على أبناء العمال والفلاحين أن يلتحقوا بها إلا إذا استطاعوا أن يجتازوا امتحان القبول الانتقائي . وبالنسبة للتعليم العالي لم يكن مخططا له . فبعض معاهده كان ينشأ أحيانا تحت التأثير المالي والثقافي الأجنبي .

ويضم نظام التعليم الصيني أكبر عدد من التلاميذ في العالم ، ويختلف السلم التعليمي من إقليم لآخر لا سيما فيما يتعلق بعدد السنوات « الشعبية » وهو المصطلح الصيني الذي يعني سنوات الإلزام . ومدتها بصفة عامة تسع سنوات تمثل حلقة تعليمية واحدة . ويعتبر الربط بين التعليم وبين العمل الانتاجي هدفا تربويا هاما للسياسة التعليمية للبلاد .

وقد استطاعت الصين بتعدادها الذي يصل إلى ١٢٠٠ مليون نسمة أن تطور نظاما تعليميا ضخما يحاول السير على قدمين من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي الذي يشمل أنواعا مختلفة من التعليم من خلال الإذاعة والتليفزيون والدراسة بالمراسلة ومراكز التدريب وتعليم الكبار . وسنفصل الكلام عن مختلف مراحل نظام التعليم في الصين الأم في السطور التالية :

المدرسة الابتدائية :

تضم المدرسة الابتدائية الأطفال بين سن ٦ ـ ١٢ سنة وهي مدرسة عامة مجانية . وتهدف المدرسة الابتدائية في نظام التعليم الصيني إلى إكساب الأطفال المهارات الأساسية التي تعدهم للعمل أو الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي . وتنتشر هذه المدارس بكثرة وبوفرة . و قد حققت السياسة التعليمية للبلاد نجاحا كبيرا في توفير مطالب الاحتياجات التعليمية للأطفال في هذه المرحلة . كثير من المدارس الابتدائية فقيرة في نوعيتها ومبانيها وتجهيزاتها وإضاءتها . وفي بعض المناطق ما يقرب من ثلث المدارس تفتقر إلى الأثاث . والفصل المدرسي العادي يحتوي على سبورة وربما توجد به خريطة أو أثنين وقليل من الملصقات . والكتب المدرسية متواضعة في جودتها لكنها متوفرة ويدفع التلاميذ ثمنها .

وقد وجد بعد عام ١٩٧٧ نوعان من التعليم الابتدائي في الصين الشعبية: نوع حكومي ينتشر في المدن والحضر ، ونوع محلي يتولاه أهل المنطقة ويوجد في الريف . وللصين تقاليد عريقة في تمويل مدارس القرى من المصادر المحلية . فقد وجدت هذه المدارس منذ فترة طويلة قبل أن تولى الحكومة اهتمامها بالتعليم في الريف . ومعظم معلمي مدارس القرى غير مؤهلين ، وهو مجال يحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام .

المنهج المدرسي : تحتل دراسة اللغة الصينية والرياضيات ثلثي خطة الدراسة لمنهج المدرسة الابتدائية ، وتحتل دراسة العلوم الاجتماعية والطبيعية أقل قليلا من ١٠٪ من الجدول المدرسي . وبقية الوقت يخصص لأنشطة الفنون والموسيقى والتربية الرياضية . وفي بعض الأحيان تدرس لغة أجنبية (الانجليزية عادة) في الصف الرابع والخامس ، لكن على نطاق محدود نظرا للنقص الكبير في معلمي اللغات الأجنبية . ويقتصر ذلك على بعض المدارس الكبيرة في المدن . وأيام الدراسة ستة أيام في الأسبوع . وكل يوم مدرسي يتكون من ٢٤ ـ ٢٧ حصة . وزمن كل حصة ٤٥ دقيقة . بالإضافة إلى ٨ ساعات أسبوعيا للأنشطة خارج المنهج مثل التربية الرياضية والعمل المنتج والكشافة .

مشكلات المدرسة الابتدائية :

من مشكلات المدرسة الابتدائية ارتفاع نسبة التسرب بين التلاميذ . وترتفع هذه النسبة في الريف عنها في الحضر . كما أنها ترتفع بين البنات أكثر منها بين البنين . ونسبة كبيرة من البنات تترك المدرسة الابتدائية للاستفادة منهن في المنزل في الواجبات المنزلية والعناية بالأطفال الصغار .

من مشكلات المدرسة الابتدائية أيضا صعوبة اللغة الصينية وتعقدها . ويرى المربون الصينيون أن تعلم القراءة والكتابة الصينية يحتاج إلى خمس سنوات ، وهذا يعني تعلم ما يقرب من ٣٣٠٠ مقطع أو شكل من أشكال اللغة الصينية . ولذلك تترك نسبة عالية من التلاميذ المدرسة الابتدائية قبل إكمال خمس سنوات . ولهذا يعتبر هؤلاء التلاميذ أميين أو شبه أميين . ومع هذا هناك نسبة عالية من التلاميذ في سن المدرسة يصل إلى ٩٥٪ يلتحقون بالمدرسة الابتدائية .

ب- المدرسة الثانوية :

ومدتها ست سنوات من سن ١٢ - ١٨ . وتنقسم إلى مرحلتين متساويتين : دنيا وعليا على غرار التعليم الثانوي الأمريكي . والمدرسة الدنيا عامة ومجانية لأن الصين مدّت سن الإلزام إلى تسع سنوات لتشمل المدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا كما أشرنا . وهناك أنواع متعددة من التعليم الثانوي منها التعليم الأكاديمي والتعليم المهني والبوليتكنيكي . وقد تزيد مدة الدراسة به إلى أربع أو ست سنوات . وقد نما التعليم الثانوي بدرجة أسرع من التعليم الابتدائي . ففي عام ١٩٤٩ كان عدد المدارس الثانوية بنوعيها الدنيا والعليا ٤٠٠٠ أربعة آلاف مدرسة تضم ما يزيد قليلا عن مليون طالب . وخلال حوالي خمسة وثلاثين عاما ، أي في عام ١٩٨٥ ارتفع عدد المدارس الثانوية إلى ١٠٥ ألف مدرسة تضم ما يزيد قليلا عن ٥٠ مليونا من التلاميذ . وتهدف المدرسة الثانوية إلى إعداد الطلاب كقوة عمل ماهرة أو للالتحاق بالتعليم العالي . والغالبية العظمى من التلاميذ يلتحقون بالتعليم الثانوي الاكاديمي مما يسبب ضغطا كبيرا على الالتحاق بالتعليم العالي . هذا في حين أن الاقتصاد القومي للبلاد يتطلب

أعداداً هائلة متزايدة باستمرار من القوى البشرية المدربة على المهارات الفنية والمهنية المتخصصة . ويعمل قادة البلاد على التوسع في برامج المدرسة الثانوية الفنية للتغلب على مشكلة احتياجات الاقتصاد القومي من القوى البشرية ووضع الحلول لها . ومن الأسباب المسئولة عن النقص في أعداد القوى البشرية اللازمة للاقتصاد القومي أن إبان الثورة الثقافية كان معظم المدارس الثانوية المهنية التي كان يبلغ عددها آنذاك حوالي ٦٢ ألف مدرسة قد هجرت وأهملت ودمرت وبيعت محتوياتها . ولم يبدأ إعادة إحياء هذه المدارس الثانوية الفنية إلا عام ١٩٧٦. ومازال الالتحاق بها دون المعدل أو المستوى المطلوب .

ويوجد نقص في المباني المدرسية للتعليم الثانوي . ولذلك يتبع نظام الفترتين الدراسيتين في هذا النوع من التعليم . وهو أمر يحدث في التعليم الابتدائي في نظام التعليم المصري وتحاول السلطات التعليمية التخلص منه . كما أن المباني المدرسية ، وإن كانت أفضل مما هو عليه الحال في التعليم الابتدائي ، فإنها تعتبر متواضعة في تجهيزاتها وإضاءتها .

منهج المدرسة الثانوية :

بالنسبة لمنهج المدرسة الثانوية الدنيا تحتل دراسة اللغة الصينية والرياضيات ثلث اليوم المدرسي أو خطة الدراسة . ويمثل دراسة اللغة الأجنبية (عادة الإنجليزية) حوالي ١٦٪ من الوقت ، وباقي الوقت يخصص لباقي المواد الدراسية التي يصل عددها إلى حوالي تسع مواد . ويتكون اليوم المدرسي من ثلاثين حصة أسبوعيا بالإضافة إلى الوقت الإضافي المخصص للأنشطة خارج المنهج كما هو الحال في المدرسة الابتدائية .

وبالنسبة لمنهج المدرسة الثانوية العليا يخصص نصف خطة الدراسة لدراسة العلوم والرياضيات ، و٣٠٪ من الوقت لدراسة اللغة الصينية ولغة أجنبية . وباقي الوقت وهو ٢٠٪ يخصص لدراسة ثلاثة مواد إضافية . ونظرا لأن معظم المدارس الثانوية تفتقر إلى المعامل فإن تدريس العلوم يتركز على الدراسة النظرية.

التعليم العالي :

خضع التعليم العالي في الصين إلى عدة إصلاحات منذ قيام الثورة عام ١٩٤٩ . فقد ورث قادة الثورة نظاما للتعليم العالي للصفوة يضم مؤسسات حكومية وأخرى خاصة . وقد قاموا بتأميم كل مؤسسات التعليم العالي وأعادوا تنظيمها . وأغلق بعضها وأنشئت أخرى . وأصبح من أهم أهداف التعليم العالي تحديث البلاد وتغييرها اجتماعيا . يضاف إلى ذلك تزويد البلاد بحاجتها من القوى البشرية ذات المستوى العالي من المهارة وفقا لخطة الدولة .

وفي عهد الرئيس ماوتسي تونج أصبح القبول في الجامعات على أساس الخبرة العملية والدوافع السياسية لا على أساس المؤهلات الدراسية . وظل ذلك حتى أواخر السبعينات . وبعد موت ماوتسي تونج عادت الأمور إلى مجاريها وأصبح القبول في الجامعات على أساس المؤهلات الدراسية .

وتوجد ثلاث مستويات من مؤسسات التعليم العالي : في المستوى الأول توجد المؤسسات الرئيسية مثل جامعة بينجنج Beijing العاصمة وجامعة تونجي Tonggi . وهي تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية . ولها شروط عالية للالتحاق بها . وتتمتع بمكانة كبيرة وامتيازات كثيرة في خدماتها وامكاناتها . وبعض هذه الجامعات شاملة وبعضها تقدم دراسة الأدب والعلوم معا ، وبعضها بوليتكنيكي يضم العلوم والهندسة .

المستوى الثاني للتعليم العالي يتكون من جامات مماثلة في تخصصاتها ومناهجها الدراسية لجامعات المستوى الأول لكنها تدار على المستوى الأقليمي والمحلي . وهي أيضا جامعات انتقائية لكن بدرجة أقل من سابقتها .

المستوى الثالث يتكون من كليات محلية في المدن ، ومن مجموعة من المعاهد العالية في المناطق الريفية . والكليات المحلية مماثلة لكليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد أغلقت هذه الكليات في الفترة من ١٩٦٨ ـ ١٩٨٠ إبان الثورة الثقافية . أما المعاهد العالية فهي غير رسمية . وغالبية الطلاب لا يدفعون رسوما دراسية ويعيشون مجانا في المساكن الجامعية . وهناك قلة من الطلاب الذين يدفعون نفقات تعليمهم .

التعليم غير الرسمي :

إلى جانب التعليم الحكومي الرسمي توجد شبكة من التعليم غير الرسمي . وهناك نوعان من هذا التعليم أحدهما يخدم القطاع الحضري ، والآخر يخدم القطاع الريفي . ففي المصانع والمؤسسات التجارية تعتبر توجد مدارس وكليات تضم متعلمين غير متفرغين وهي تدار بواسطة هذه المصانع أو المؤسسات ، أو تدار بواسطة اتحادات التجارة والصناعة التي تقوم بالتنسيق بين هذه المدارس . وهدف هذه المدارس رفع المستوى التعليمي للكبار من المواطنين والتربية السياسية لهم ، و زيادة كفاءتهم ومهاراتهم الفنية . وقد نجحت الصين في إنشاء شبكة من هذه المعاهد غير الرسمية ، لكن مازال هناك مجال كبير في هذا الميدان يحتاج إليه قطاع العمل والانتاج . وقد سعت السلطات السياسية والتربوية إلى التوسع في إنشاء المعاهد غير الرسمية وتطوير أساليب بديلة لرفع مستوى الكبار من العمال . ومن هذه الأساليب التوسع في الكليات المسائية وبرامج الدراسة بالمراسلة ، واستخدام الإذاعة والتليفزيون . وبرامج الدراسة من خلال هذه الأجهزة مصممة وموجهة بصفة خاصة للعمال والعاملين الذين لا يتسنى لهم ترك مكان العمل . وتتركز هذه البرامج على المواد الهندسية والعلوم والكيمياء والرياضيات.

ومن أهم المشكلات التي واجهتها الصين في مجال التنمية الزراعية شأنها شأن غيرها من الدول النامية نقص الفنيين والإداريين الزراعيين ، وعدم وجود شبكة من المعلومات الجديدة تربط بين المزارع وبين استخدام الجديد من التكنولوجيا الزراعية . ولسد هذه الثغرة اهتم قادة البلاد منذ ١٩٤٩ باتخاذ إجراءات فعالة في مجال التعليم غير الرسمي من أهمها : الاهتمام بالجامعات والكليات الزراعية وإنشاء الفصول والأنشطة التدريبية قصيرة المدى ونشر المعلومات التي تهم العاملين في الزراعة . وقد استهدفت الجامعات والكليات تزويد البلاد بحاجتها من القوى البشرية الماهرة في مجال الميكنة الزراعية . وهذه المؤسسات ترتبط بعلاقة قوية مع المدارس الثانوية الفنية الزراعية والكليات الإقليمية .

الاستفادة من التجربة الأسيوية :

حاولت الصين الاستفادة من التجربة الآسيوية . فقد أظهرت تجربة كثير من الشعوب الأسيوية في العقود الماضية لتنميتها القومية أن تغلغل التكنولوجيا الزراعية وأصول الزراعة العلمية بين الفلاحين والعاملين في الزراعة يعتمد على عنصرين رئيسيين : العنصر الأول هو توفر مستوى أساسي من التعليم والوعي الفكري . والعنصر الثاني هو نشرالمعلومات الفنية الزراعية وتوفير برامج فعالة تعتمد على الخبرات المباشرة والحقول التجريبية والمعارض التكنولوجية الزراعية ، وعقد برامج تدريبية قصيرة المدى في مواقع العمل . وتشترك اتحادات العمال في تقويم هذه الأنشطة . وقد عول قادة البلاد في الصين على استخدام هذين العنصرين بجد طيلة العقود الماضية . فقد أصبحت فصول محو الأمية جزءاً لا يتجزأ من الجهود التعليمية لكل قرية . كما أنشئت مثل هذه الفصول في كل مصنع في المدن والحضر .وكانت التربية السياسية للفلاحين والعمال جزءا لا يتجزأ من برامج هذه الفصول . وتشمل هذه التربية دراسة الأفكار الماركسية وتعاليم زعيمهم ماوتسي تونج . وذلك من أجل رفع مستوى وعيهم السياسي ، ومن أجل اشتراكهم في رسم السياسة في مجال الزراعة والصناعة . وهناك أيضا أنشطة تقوم بها الفصول الدراسية التي تنشئها وتنظمها الكوميونات . وتركز هذه الأنشطة على أساليب زراعية معينة مثل اختيار وانتقاء البذور ، والحفاظ على الحياة ، والمخصبات الإنتاجية ، وإنتاج المزارع .

ومن أهم اساليب نشر التجديدات الزراعية التي يهتم بها قادة البلاد أسلوب الاستفادة من خبرات الفلاحين المتميزين في المنطقة الذين أيدوا بنجاح المهارة في الاستفادة من تكنولوجيا التجديدات الزراعية وكونوا لأنفسهم مهارات زراعية فنية . فمثل هؤلاء الفلاحين يتجه إليهم انتباه واهتمام القادة المحليين ومراكز البحوث المحلية . ويطلب منهم الاشتراك في مجموعة من اللقاءات مع الفلاحين الآخرين للتحدث إليهم عن خبراتهم ومهاراتهم . ويمكن أن تنتقل هذه اللقاءات من منطقة لأخرى ، أو يمكن تركيزها في تدريب فريق معين من الفلاحين لتعليمهم المهارات التي أجادوها . وهو درس يمكن أن نستفيد منه في مصر في

محاولة تطوير أسلوب انتاجها الزراعي لرفع مستواه .

حملات محو الأمية :

أعدت خلال الخمسينات حملات ضخمة لمحو الأمية . وقد قام أبناء المجتمعات المحلية بإعداد الكتب والمواد التعليمية بأنفسهم . وكانوا يبدأون بتعليم الأميين كتابة وقراءة أسمائهم وأسماء الأدوات والحيوانات والمحاصيل الزراعية. وكان الفلاحون يتعلمون أصول العمل الفلاحي . وكانت هناك فصول صباحية ومسائية . كما وضعت لافتات بالأسماء على الأماكن والشوارع والمحلات لحث الفلاحين على تعلم القراءة وهو ما يجب أن يعمل في بلادنا العربية في المدن والقرى . كما صاحب حملات محو الأمية إصلاح اللغة الصينية بتسهيل أبجديتها وعلاماتها . وكانت حملات محو الأمية تعد في المصانع وأماكن العمل. فقد أصدرت وزارة التعليم قراراً يطالب المصانع وأرباب العمل بمحو أمية العمال بها.

إدارة التعليم وتمويله :

تتولى الدولة إدارة وتمويل التعليم منذ ما يزيد عن نصف قرن مضت باستثناء الفترة من عام ١٩٦٦ ـ ١٩٧٦ فترة الثورة الثقافية . ويقوم النظام الإداري للصين منذ قرون طويلة على أساس مزيج من السلطة المركزية والسلطة اللامركزية ، مع تمتع الحكومة المركزية في العاصمة بالسلطة النهائية . وهذا يصدق أيضا على التعليم . فالسياسة التعليمية العامة تضعها السلطة المركزية ، ويترك أمر تطبيق هذه السياسة ووضعها موضع التنفيذ للسلطات الإقليمية والمحلية . وتوجد إلى جانب وزارة التربية والتعليم المركزية ووزارة التعليم العالي على المستوى المركزي وزارات أخرى لها مسئوليات أيضا في إدارة التعليم . وكان من أهم التغييرات التي حدثت خلال الثورة الثقافية في الفترة ١٩٦٦ ـ ١٩٧٦ إلغاء وزارة التربية والتعليم وإحلال بعض اللجان بدلا منها .

وبالنسبة لتمويل التعليم هناك التمويل المركزي من السلطة المركزية ، وهناك التمويل اللامركزي أو المحلي للمدارس . وينظر عموما إلى المدرسة على أنها يجب أن تعتمد على نفسها وأن تمول نفسها بنفسها . ويأتي معظم التمويل

للمدارس من ميزانية وزارة التعليم المركزية في العاصمة . ويخصص للتعليم ما يقرب من ١٣٪ من الميزانية العامة للدولة وهي نسبة تتمشى مع مثيلتها في كثير من الدول المتقدمة والنامية . وجزء من تمويل الجامعات والكاليات يأتي من المصروفات التي يدفعها الطلاب وهي مصروفات رمزية لا تمثل عبئا كبيرا على الطالب .

وتشير التقارير الرسمية لاسيما تقرير عام ١٩٨٨ إلى وجود مشكلات رئيسية للتعليم في البلاد من أهمها نقص التمويل والأموال وانخفاض مرتبات المعلمين وانعزال التعليم عن الواقع والممارسة العملية وأهمال التربية الأيديولوجية والأخلاقية .

الامتحانات :

كانت التربية الصينية محكومة بنظام الامتحانات الإمبراطوري الذي يمتد بجذوره إلى القرن الثاني قبل الميلاد . وقد بلغ قمة تنظيمه في عهد عائلة "تانج " الإمبراطورية (٦١٨ ـ ٩٠٧م) وظل معمولا به حتى عام ١٩٠٥ . وفي ظل هذه الامتحانات كانت المعرفة التي لها قيمة والتي تقدر عاليا تلك المعرفة التي تتضمنها القوانين الكونفوشيوسية التقليدية التي كانت تتركز على العلاقات الإنسانية ابتداء من الأسرة حتى تشمل الإمبراطورية بأسرها . كما تتضمن هذه المعرفة مبادئ وأساليب الحكومة الصالحة . ويحصل المتعلم هذه المعرفة خلال سنوات من الدراسة والإعداد لمجموعة أو سلسلة من الامتحانات الصعبة . وعندما يحصل الفرد على الوظيفة الحكومية بعد اجتيازه لهذه الامتحانات يمكنه أن يستخدم معرفته في ممارسة عمله الوظيفي أو الحكومي .

وهكذا كانت الإدارة الحكومية تطبيقا للمنهج الكونفوشيوسي ومحتواه المعرفي . وكان نظام الامتحانات جزءاً لا يتجزأ من نظام البيروقراطية في البلاد . ويخضع من يريد الحصول على وظيفة لسلسلة من الامتحانات القاسية التي تعقد على المستويات المختلفة : المستوى المحلي ـ مستوى المنطقة ـ مستوى عاصمة الإقليم ـ مستوى عاصمة البلاد الإمبراطورية . ومن يجتاز هذه الامتحانات بنجاح على المستوى الأدنى يطلق عليه لقب " الموهوب " Xiucai ويتمتع بمكانة اجتماعية

عالية في مجتمعه المحلي ، ويعتبر قادراً على التدريس ، وإن كان لا يعتبر مؤهلا لوظيفة رسمية حكومية . ومن يجتازها بنجاح على المستوى الإقليمي يمنح لقب " موصى به " Juner ويعتبر مؤهلا للحصول على وظيفة حكومية من المستوى الأدنى في السلم الوظيفي . ومن يجتازها على مستوى عاصمة البلاد يعطى لقب " العلامة "أو المجتهد Jinshi . ويحصل على أعلى الوظائف الحكومية حسب مستواه في الامتحانات . ومما يجدر الإشارة إليه أن العلاقة بين الممتحنين والطلاب تظل علاقة قوية مدى الحياة مما يعزز العلاقة بين أفراد المجتمع . وكان الممتحن الأعلى الإمبراطور نفسه الذي كان يضم الناجحين في الامتحانات إلى عائلته كأبناء الإمبراطورية . وكانت كل الأنشطة التعليمية الأخرى تابعة لنظام الامتحانات الإمبراطوري ، ولم يكن في الصين القديمة نظام للتعليم أو المدارس كما نفهمه اليوم . ومع أنه كانت توجد مدارس حكومية فإنها كانت أقرب إلى كونها مكاتب حكومية للتعليم على المستوى المحلي أو الإقليمي أو القومي . ولم تكن لها وظيفة تعليمية . وكانت مجرد مكاتب تعقد بها مختلف أنواع الامتحانات ، وأماكن تقام بها طقوس متصلة بالمعابد الكونفوشيوسية التي ترتبط بها . ومع ذلك فإن الأهمية والمكانة التي كانت تعطى للتعلم من خلال هذا النظام قد عمل على إزدهار مؤسسات تعليمية مستقلة من مختلف الأنواع . وكانت هناك أرض خصبة للتعلم في المواد الكلاسيكية التي كانت تمثل مركز الأنشطة التعليمية . كما كان هناك اهتمام أيضا بالرياضيات والعلوم . وكانت أعلى معاهد تعليمية مستقلة تعرف باسم " شويان " Shuyuan . وقد بدأت كمنظمات خاصة في المناطق المتعزلة . وكانت ترتبط بالمعابد البوذية في أول الأمر. وكانت تتخذ كمكتبات ومراكز لطبع الكتب وملتقى حلقات الحوار والمناقشة ، وفي تنظيم مسابقات لكتابة المقالات التي تشجع الشباب المتطلع إلى العلم . وقد تحولت هذه المعاهد بالتدريج إلى مؤسسات حكومية تعليمية لإعداد الطلاب للامتحانات الإمبراطورية .

ووجد في المستوى الادنى من المعاهد السابقة مجموعة من المدارس منها مدارس العائلة التي يقوم فيها معلم واحد بتعليم أطفال عائلة واحدة ، ومدارس

القبيلة ،ومدارس المجتمع أو المدارس الخيرية . وجميعها كانت تقدم نوعا من التعليم الأولى والابتدائي ، كما كانت موجهة لاحتياجات المجتمع الزراعي .

وهناك مجال آخر من مجالات التعلم التي ازدهرت ووصلت إلى قمتها في مجال العلوم التطبيقية . وهو ما يبدو من الانجازات الضخمة التي وصلت إليها الصين في العصور القديمة والوسطى في مجال التكنولوجيا في الأعمال المدنية مثل الري وبناء الكباري والجسور ، وفي المجالات الصناعية كالطباعة وصناعة الساعات ، والأعمال المعدنية الأخرى ، وفي تطبيق الخبرة بالأعشاب ، ومعرفة الكيمياء ، على علم الطب . وهذه الميادين العلمية التطبيقية تطورت بصورة رئيسية على أساس التلمذه الصناعية .

التأثيرات الأجنبية :

خضع التعليم في الصين لتأثيرات قوى أجنبية مختلفة من أهمها : التأثير الياباني والأمريكي والأوربي والروسي على النحو التالي :

١ ـ التأثير الياباني : يعتبر التأثير الياباني أقدمها إذ يرجع إلى القرن الثامن عشر . فكان أول نظام تعليمي حديث للصين في ظل الاحتلال الياباني ، وجاء تنظيمه على غرار نظام التعليم الياباني آنذاك . بيد أنه كان يقوم على أساس الفلسفة الكونفوشيوسية التي عرفتها الصين منذ القديم ، مما قلل من أهميته في تطوير التعليم الصيني . وكان من نتيجة نزعة العداء لليابانيين أن اتجه قادة الصين إلى البحث عن نظام تعليمي جديد فتوجهوا إلى أمريكا .

٢ ـ التأثير الأمريكي : وكان خلال الربع الأول من القرن العشرين . وللحديث عن التأثير الأمريكي على التعليم في الصين الشعبية ينبغي أولا أن نشير إلى جانبين رئيسيين .

الجانب الأول : بعثات الطلاب الصينيين لأمريكا . فبين عام ١٩١٠ وعام ١٩٢٤ زاد عدد الطلاب الذين يدرسون في أمريكا من ٦٠٠ طالب إلى ٢٢٠٠ طالب . وقد عمل هؤلاء الطلاب بعد عودتهم إلى بلادهم على ترويج المبادئ التربوية والنفسية التي تعلموها وعملوا على تطبيقها في بلادهم .

الجانب الثاني : زيارة المربين الأمريكيين : فقد زار الصين مربون أمريكيون كبار مثل " جون ديوي " الفيلسوف التربوي ، و" بول منرو " محرر الموسوعة التربوية المشهورة ، و" هلين بار كهرست " صاحبة طريقة المشروعات ، و" جورج تويس " . وقد عمل هذان الجانبان على تعزيز التأثير الأمريكي على التعليم الصيني الحديث فقد قامت البنية الأساسية لنظام التعليم الصيني حسب تشريعات ١٩٢٢ على غرار النظام الأمريكي بصورة كبيرة (٦ + ٣ + ٣ + ٤)أي ست سنوات للتعليم الابتدائي ، وثلاث سنوات لكل من التعليم المتوسط والثانوي ، وأربع سنوات لنظام الكليات والتعليم العالي . كما أعدت المناهج الدراسية على غرار المناهج الأمريكية البراجماسية التي لا تركز على المواد الأكاديمية ، وإنما على مهارات المواطنة وخدمة المجتمع . وكان النظام الأمريكي للكليات أكثر نجاحا . فقد كانت الفلسفة البراجماسية أكثر جاذبية للصينيين في دراسة المقررات الجديدة في المجالات التطبيقية للعلوم الاجتماعية والصحافة وعلوم المكتبات وعلم الاجتماع الزراعي وأنواع أخرى من التدريب المهني المناسب للاحتياجات المحلية .

٣ ـ التأثير الأوربي (في الربع الثاني من القرن العشرين) :

عندما جاء جومينداتج Guomindang إلى السلطة عام ١٩٢٧ عقد أول مؤتمر قومي للتعليم عام ١٩٢٨ تحددت فيه أهداف التعليم بتحقيق المبادىء الثلاثة للشعب في نمط الإدارة والتعليم والمناهج الدراسية وكانت هذه المبادئ ترديدا لصدى الأهداف الرئيسية الثلاثة التي حددها الدكتور " صن " مؤسس الصين الوطنية الناشئة عام ١٩١١م . المبدأ الأول من المبادئ الثلاثة هو القومية ، ولم يكن معروفا في الصين في عصر الأباطرة . وهذا طبيعي لأن مفهوم القومية مفهوم ظهر حديثا وبخاصة في القرن التاسع عشر الذي يعرف بعصر القوميات في أوربا . وقد رأى قادة الصين أن إدراج هذا المبدأ كأحد الأهداف التربوية الرئيسية يمثل أهمية كبرى للبلاد حتى تتصدى للعدوان الأجنبي. والمبدأ الثاني هو حقوق الشعب أو الديمقراطية . وهي فكرة لم تكن معروفة في المجتمع الصيني الكونفوشيوسي التقليدي . وهنا أيضا نقول إن مبدأ الديمقراطية مبدأ عصري حديث ، وإن تردد صداه عبر العصور في بعض المجتمعات أو على لسان الحكماء

والفلاسفة . وقد فسرها قائد البلاد آنذاك الذي سبق أن أشرنا إليه على أنها توسيع قاعدة المشاركة السياسية بتوجيه من الحزب في الوقت الذي يتعلم فيه الأفراد إلى الحد الذي يستطيعون فيه تحمل جزء من المسئولية في المؤسسات الديمقراطية . والمبدأ الثالث هو معيشة الناس وحياتهم . وقد تضمن التنمية الاقتصادية من خلال تحسين الانتاج الزراعي وتنمية نظام حديث للصناعة والتجارة . وهذا يمثل اختلافا واضحا عن الفلسفة الكونفوشيوسية التي كانت تنادي بالحد من استخدام المنتجات الزراعية واحتقار العمل في التجارة . وقد اتجه قادة البلاد إلى أوربا للبحث عن إطار تنظيمي مناسب لتحقيق هذه الأهداف ومع أن البلاد خضعت من قبل لتأثير نظام التعليم الأمريكي ، إلا أن الاتجاه إلى أوربا كانت تدفعه الرغبة في البحث عن نظام مركزي ، وليس نظاما لا مركزيا كالنظام الأمريكي ، يمكن أن يستفاد منه في توحيد البلاد وراء قائدها .

وفيما بين عام ١٩٢٧ ، وعام ١٩٢٩ أجريت محاولة لتنظيم الإدارة التعليمية على غرار النظام الفرنسي المركزي للأقاليم الجامعية حيث تتوسط كل إقليم أو منطقة تعليمية جامعة تشرف على كل أنواع التعليم الابتدائي والثانوي. ومع أن هذه المحاولة قد فشلت ولم يتحقق لها النجاح إلا أن التأثير الأوربي قد تعزز بطرق أخرى لاسيما زيارة وفد خبراء التعليم لعصبة الأمم في ١٩٣١ وما قاموا به من دراسات مستفيضة وتوصيات للإصلاح . وقد انتقدوا بعض جوانب التأثير الأمريكي لاسيما فيما يتعلق بتفتيت المنهج المدرسي الذي جلبه استخدام نظام الساعات التحصيلية المكتسبة ، والتقسيم المصطنع بين المدارس الثانوية الدنيا والعليا ، والتركيز غير العملي على اختيار الطالب للمقررات الذي لا تتوفر له الامكانيات البشرية والمادية اللازمة ، وإهمال الدراسات المهنية والعملية. وقد اقترحوا نظاما موحداً للتعليم الثانوي مدته ست سنوات مع التركيز على المواد الأكاديمية الرئيسية للجميع ، وتوفير دراسات مهنية في المستوى الأعلى منه لمن لا يريدون الالتحاق بالجامعة . ومع أن البنية الأساسية لنظام التعليم في الصين لم تتغير تبعا لهذه التوصيات فإن تأثيرها قد بدأ في التشريعات التربوية في الثلاثينات . ومن أمثلة ذلك إلغاء نظام الساعات

التحصيلية المكتسبة في التعليم الثانوي ، وعقد امتحانات إقليمية وغيرها في نهاية كل من المدرسة الثانوية الدنيا والعليا في المواد الأكاديمية فقط ، والعودة إلى نظام المنهج الأكاديمي العادي الذي يماثل المنهج الذي استعارته الصين من اليابان من قبل . ويقول أحد الباحثين إن تأثير هذه التشريعات الأوربية الطابع على التعليم الصيني كان له عواقب وخيمة . فقد تحكمت الامتحانات بصورة متزايدة في المنهج المدرسي ، وهو تقليد عرفته الصين قديما في النظام الكونفوشيوسي الذي أشرنا إليه . وتكدس الطلاب في الدراسات المهنية منذ بدئها (Hayhoe: P.41).

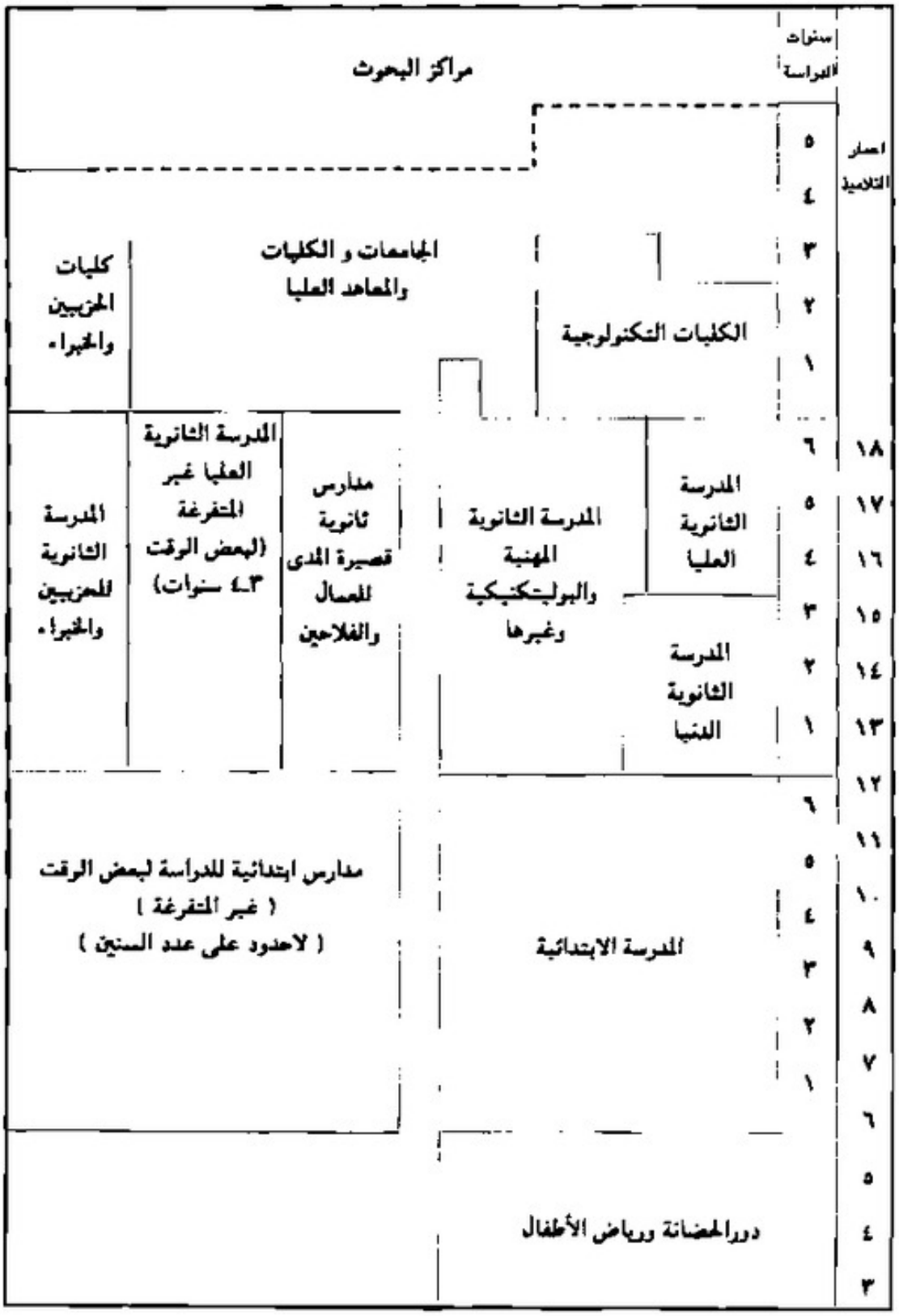
وعلى كل حال فقد انتشرت الأفكار الغربية لاسيما في المناطق الساحلية للصين بتأثير التجار ورجال الأعمال الأجانب والمدارس التبشيرية ، والصينين الذين تعلموا في الخارج . ووجد جيل جديد من المفكرين الصينيين الذين هاجموا الكونفوشيوسية التقليدية وتبنوا الأفكار الغربية في مجال إدارة الحكومة والتعليم . وينبغي أن نشير أيضا إلى أن الفيلسوف البريطاني المعروف " برتراند راسل" زار الصين إبان السنوات الأولى للجمهورية .

التأثير السوفيتي :

تؤكد معظم الدراسات عن الصين الحديثة في فترة ما بعد الثورة جانب التغير والتحول أكثر من جانب الاستمرار . وهذا وضع طبيعي يتمشى مع منطق الثورة في رغبتها في تحويل البلاد من مجتمع زراعي متخلف إلى مجتمع صناعي متقدم . بيد أن هذا المنطق يختلف بالنسبة للتعليم إذ أخذ صفة الاستمرار أكثر من صفة التغيير . فبنية التعليم ذات الطابع الأمريكي (٦+٣+٣+٤) التي استحدثت في العشرينيات ظلت كما هي باستثناء مد فترة دراسة كثير من برامج التعليم العالي إلى خمس سنوات بدلا من أربع سنوات . كما أن محتوى مناهج المدرس الابتدائية والثانوية ظل ذا طابع موسوعي يتمحور حول المادة الأكاديمية الدراسية على غرار ماكان معمولا به في الفترة القومية مع فارق إحلال التعاليم الشيوعية محل التعليم القومية . وظل التعليم الثانوي يخدم بدرجة كبيرة مناطق الحضر والمدن ، ويعد الطلاب بأعداد متزايدة للالتحاق

بالتعليم العالي . وكان التغيير الرئيسي الذي حدث في السنوات الأولى للثورة هو التوسع الهائل في الخدمات التعليمية على كل المستويات ، وتركيز الجهودعلى محو الأمية بكل الوسائل الممكنة .

إن التأثير السوفيتي على التعليم في الصين يتجلى في النموذج السوفيتي للجامعة الشاملة الذي بدأ تطبيقه في البلاد عام ١٩٥٤ . وتختص هذه الجامعة الشاملة بالدراسات النظرية البحتة في الآداب والعلوم . وتنشأ في كل إقليم وبجانبها مجموعة من المعاهد الفنية العادية أو وحيدة التخصص أو متعددة التخصصات . وتركز المناهج الدراسية في هذه المعاهد على العلوم التطبيقية اللازمة لاحتياجات الاقتصاد القومي المتنامي .



الشكل رقم (١) نظام التعليم في الصين الشعبية

الشكل رقم (٢) نظام التعليم في الصين الشعبية

٣ - التعليم في الصين الوطنية (تايوان)

مقدمة : كان تطور الصين في تايوان مثيرا للدهشة منذ الخمسينات حتى الثمانينات. فقد تحولت خلال هذه الفترة من دولة هي أكثر الدول فقراً إلى دولة تحتل المرتبة الرابعة والثلاثين بين الدول الغنية . وارتفع نصيب الفرد من الدخل القومي خلال هذه الفترة من ٤٠ دولارا إلى ألفي دولار (٢٠٠٠ دولار) أي ما يقرب من ثماني أضعاف الدخل في الصين الأم . ويتوقع أن يرتفع هذا المتوسط إلى حوالي سبعة آلاف دولار بنهاية القرن العشرين . ويرجع السبب الرئيسي لهذا التقدم الهائل إلى تحول البلاد السريع من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي . وصاحب ذلك برنامج للإصلاح وتحقيق العدالة الاجتماعية في القطاع الزراعي بتوزيع الأرض على المكليات الخاصة للفلاحين بدلا من الملكيات الكبيرة والقطاع العام ، والعمل على زيادة الانتاجية الزراعية . وكان من أولى الخطوات التي اتخذت على طريق الإصلاح الزراعي في العقود الماضية تخفيض القيمة الإيجارية للأراضي بحيث لا تزيد عما يقرب من ثلث قيمة المحصول السنوي للأرض وذلك بدلا من النسبة السابقة التي كانت تتراوح بين ٥٠٪ و ٧٥٪ . وقد ارتفعت الإنتاجية الزراعية خلال الفترة من ١٩٤٩ حتى ١٩٦٠ بحوالي ٨٠٪ . وقد عمل النمو الاقتصادي على توفير نوع من الرخاء بين السكان ، وعمل على رفع مستوياتهم المعيشية في الريف والحضر على السواء . وترتب على ذلك من ناحية أخرى زيادة الحراك الاجتماعي بين السكان .

ومن أهم العوامل الرئيسية في النمو الاقتصادي والاجتماعي للبلاد برنامج إعادة البناء الثقافي للمجتمع الذي استهدف المحافظة على لب التقاليد الثقافية والاجتماعية الصينية مع تطعيم هذا البناء بعناصر تحديثية غربية لاسيما بتأثير الولايات المتحدة الأمريكية . وتتضمن هذه العناصر العلوم والتكنولوجيا الغربية. وهي ما تحتاجه البلاد . وقد عبر عن ذلك الفيلسوف البريطاني المعروف براتراند راسل بقوله : إن ما ينبغي علينا أن نعلمه للصينيين ليس المبادئ الأخلاقية ، وإنما المهارات العلمية والتكنولوجية . ويصدق ذلك على الصين الأم أيضا .

وقد عمل قادة البلاد على تحقيق هذا المزيج الذي يجمع في تجانس بين التقاليد والثقافة الصينية ، وبين العناصر المرغوبة من العلوم والتكنولوجيا

الغربية المتقدمة . وينظر إلى التعليم على أنه أهم وسيلة لتحقيق هذا المزج المتجانس . ومنذ عام ١٩٦٧ عمل الإصلاح التعليمي على تحقيق هذا الهدف .

أهداف التعليم :

عندما قامت جمهورية الصين الوطنية في تايوان عام ١٩١١ حدد مؤسسها الدكتور صون يات صن Son Yat Sen (١٨٦٦ - ١٩٢٥) ثلاثة أهداف رئيسية للجمهورية الناشئة هي : القومية والديمقراطية ومعيشة السكان . وقد انعكست هذه الأهداف بوضوح على التعليم ، فحدد الهدف منه كما أعلن عام ١٩٢٩ بأنه اغناء حياة الفرد ، وزيادة التماسك الاجتماعي ، وتحسين معيشة الناس ، وتحقيق استقلال البلاد ، وتوسيع مجال الحقوق الديمقراطية للمواطن ، وتنمية الحياة الاقتصادية من أجل تحقيق العالم المثالي الذي يرفرف عليه السلام والانسجام والمساواة . كما انعكس ذلك في المادة ١٥٨ من دستور الصين الوطنية فنصت على أن التعليم والثقافة كليهما يستهدف تنمية الروح الوطنية القومية بين السكان ، وتنمية روح الحكم الذاتي والأخلاق القومية والصحة البدنية . والمعرفة العلمية والمقدرة على كسب العيش . كما نص الدستور على أن لكل المواطنين فرصا متساوية لتلقي التعليم ، وأن كل الأطفال ما بين سن السادسة والثانية عشرة يتقلون تعليما أساسيا إجباريا مجانيا ، وأن الأطفال من الأسر الفقيرة تقدم لهم الكتب المدرسية مجانا ، وأن كل المواطنين الذين تزيد سنهم عن سن التعليم المدرسي ولم يتلقوا تعليما أساسيا يقدم لهم تعليم تعويضي مجانا ، وتقدم لهم الكتب المدرسية مجانا ، وأن تقدم الحكومة منحا دراسية لمساعدة الطلاب المحتاجين المتميزين علميا وخلقيا على مواصلة دراستهم المتقدمة ، وأن كل أنواع التعليم الحكومي والخاص والمؤسسات الثقافية في البلاد تكون حسب القانون وتخضع لإشراف الدولة .

وإلى جانب تعاليم الدكتور " صون يات صن " والمقررات الدستورية هناك أيضا الفضائل الخلقية الصينية الثماني وهي : الولاء ، والبنوة ، والرحمة ، والصواب ، والانسجام ، والسلام . وهذه كلها تكون الأهداف المنشودة من التعليم في البلاد . يضاف إلى ذلك أن التعليم التكنولوجي يستهدف مساعدة الفرد على كسب العيش وزيادة انتاجية العمل . كما أن العلوم الاجتماعية

تستهدف تنمية الشعور بالقومية وروح التعاون المتبادل وممارسة الديمقراطية والحفاظ على الثروات القومية وتحسين مستوى الحياة . ويستهدف تعليم المرأة تنمية روح الأمومة والشخصية الصحية .

نظام التعليم :

يرجع أصل نظام التعليم الحالي في الصين إلى النظام الذي كان سائدا في الصين الأم قبل عام ١٩٤٩ وهو النظام المشابه لنظام التعليم الأمريكي . ويتكون نظام التعليم العام في الصين الوطنية من المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات ، والمرحلة الثانوية الدنيا أو المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات ، والمدرسة الثانوية العليا ومدتها ثلاث سنوات . وتعتبر التسع سنوات الأولى التي تشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة مرحلة عامة مجانية إلزامية لكل الأطفال . ويوازي التعليم العام نظام للتربية الخاصة للمعاقين يتكون من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية .

أ - **التعليم الابتدائي** : ومدته ست سنوات من سن ٦ - ١٢. وكان التعليم الابتدائي يمثل المرحلة الإلزامية حتى أوائل عام ١٩٦٨ عندما صدر تشريع خاص بمد التعليم الإجباري الإلزامي المجاني إلى تسع سنوات أي يشمل المرحلة المتوسطة، أي ما يماثل الصين الأم ، والتعليم الأساسي في بلادنا العربية . وقد أعلن الرئيس آنذاك تشانج كاي تشيك أن التعليم الإلزامي يشمل المرحلة المتوسطة أيضا . وكان من الأسباب التي دعت السلطات السياسية والتعليمية في البلاد إلى زيادة سن الإلزام إلى سن ١٥ رفع المستوى التعليمي لأبناء البلاد تمشيا مع متطلبات الاقتصاد القومي المتنامية من القوى العاملة الأكثر مهارة وتدريبا ، وتمشيا أيضا مع سياسة البلاد في رغبتها في تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية . وينبغي أن نشير إلى أن هناك قانونا يعرف بقانون المصانع Factory Law يحرم تشغيل الأطفال تحت سن الرابعة عشر .

ب - **التعليم الثانوي المتوسط** : ومدتها ثلاث سنوات من سن ١٢ - ١٥ . وهو على أنواع منها العام ، والمهني ، والتكميلي ، والخاصة للمعاقين . ومدارس التعليم الابتدائي والثانوي المتوسط تنشئها وتديرها الحكومة . ولا

يسمح للقطاع الخاص بإنشاء مدارس على هذا المستوى . وإن كان من الجائز له أن ينشئ مدارس على المستوى الأعلى أي التعليم الثانوي العالي . ويتم القبول على أساس امتحان للقبول .

جـ - التعليم الثانوي العالي : (أو المرحلة العليا) : ومدته ثلاث سنوات من سن ١٥ ـ ١٨ . وهو على أنواع مماثلة للتعليم الثانوي المتوسط . ويقوم التلاميذ بدفع مصروفات دراسية معقولة في هذا النوع من التعليم كما في غيره من التعليم فيما بعد المرحلة المتوسطة أي نهاية سن المرحلة الإجبارية المجانية . وتتولى الحكومة إلى جانب القطاع الخاص إنشاء هذا النوع من المدارس ويتم الالتحاق به عن طريق امتحان للقبول .

التربية الخاصة للمعاقين : يوازي نظام التربية الخاصة للمعاقين نظام التعليم العام ، وهو يشمل المراحل التعليمية الثلاث : الابتدائية والمتوسطة والثانوية .

التعليم الموازي للكبار: وهو نوع من التعليم موازٍ للتعليم العام . وهو خاص بالتلاميذ الذين لم تتح لهم الفرصة للالتحاق بنظام التعليم العام . وهذا النوع من التعليم يتكافأ في مستواه مع نظيره من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والمهني في نظام التعليم العام .

المناهج التعليمية :

تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد المناهج الدراسية لكل مراحل التعليم العام ، كما تقوم أيضا بإعداد المقررات الرئيسية للدراسة في كل قسم من أقسام الجامعات والمعاهد العالية وذلك بالاشتراك مع أساتذة الجامعات والمتخصصين . وتشمل المواد الدراسية للمدارس الابتدائية والثانوية اللغة الوطنية (الماندارينية) والرياضيات والمواد الاجتماعية والأخلاق والتربية الوطنية والعلوم الطبيعية والغناء والعزف على الآلات والتذوق الموسيقي والتربية الرياضية والفنون اليدوية والنشاط الجماعي .

ويشتمل منهج المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا على دراسة اللغة الصينية والإنجليزية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والتربية الصحية والأخلاق والتربية الوطنية والتربية الرياضية والموسيقى والفنون الجميلة والفنون الصناعية (الاقتصاد المنزلي للبنات) والكشافة وأنشطة توجيهية ومواد

اختيارية .

ويشتمل منهج المدرسة الثانوية (العليا) العامة على دراسة اللغة الصينية والإنجليزية والتربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرياضيات والطبيعة والكيمياء والأحياء والتربية الرياضية والموسيقى والفنون الجميلة والفنوه الصناعية (الاقتصاد المنزلي للبنات) ، ودراسة تاريخ الثقافة الصينية (للتلاميذ الذين يتخصصون في العلوم الاجتماعية) وعلم الأرض (للتلاميذ الذين يتخصصون في العلوم الطبيعية) ومواد اختيارية .

وبالنسبة لمنهج المدرسة الثانوية المهنية فلكل نوع منها مواد عامة وأخرى تخصصية . فمنهج المدرسة الثانوية الصناعية على سبيل المثال يتكون من اللغة الصينية والإنجليزية والتربية الوطنية والتربية الرياضية والتربية العسكرية والرياضيات والعلوم المتصلة بالتخصص الصناعي والرسم والهندسة الميكانيكية .

الكتب الدراسية :

بالنسبة للكتب الدراسية شأنها شأن المناهج يتم إعدادها على المستوى المركزي . وتقع مسئولية ذلك على المعهد القومي للتجميع والترجمة . ويقوم هذا المعهد بإعداد المواد التعليمية والكتب الدراسية في مواد اللغة الصينية والتربية الوطنية والجغرافيا والتاريخ للمدارس الابتدائية والثانوية . وذلك من خلال لجان ينظمها العاملون في المعهد . وتضم هذه اللجان عادة اساتذة الجامعات ومتخصصين في المناهج الدراسية ومدرسي الفصول وممثلين عن وزارة التربية والتعليم أو عن المعهد المذكور . أما الكتب الدراسية في المواد الأخرى فيكون تأليفها بمعرفة الأفراد أو بواسطة لجان يكونها الناشرون . لكن ينبغي قبل نشر الكتاب أن تتم مراجعة أصوله عن طريق كبار المتخصصين في مجال أو ميدان الكتاب . ويتم ذلك عن طريق المعهد المشار إليه . وبالنسبة للمواد التعليمية والكتب الدراسية في الجامعات ومعاهد التعليم العالي يتولى تأليفها المتخصصون في الميدان ، ويصدرها المعهد المذكور من خلال الناشرين التجاريين ، أو يقوم بتأليفها الأكاديميون المتخصصون بأنفسهم .

التعليم العالي : وهو يتكون من الجامعات والكليات المتنوعة منها كليات عليا وصغرى ومنها كليات عامة وفنية وكليات الإعداد لمعلم المرحلة الابتدائية .

ومدة الكليات الصغرى ثلاث سنوات وبعضها سنتان ، وتصل إلى خمس سنوات بالنسبة لإعداد المعلم . والدراسة بالجامعة مدتها أربع سنوات عادة باستثناء تخصصات القانون والهندسة المدنية . وإعداد المعلم ، إذ تطورت دراسة هذه التخصصات إلى خمس سنوات . وتتطلب دراسة الطب ست سنوات . وتقدم الكليات التكنولوجية نوعين من البرامج . برنامج ذي مستوى عال يلتحق به خريجو الكليات الصغرى الذين دخلوا ميدان العمل ومدته سنتان دراسيتان ، والبرنامج الثاني من المستوى الأقل ويلتحق به خريجو المدرسة الثانوية العليا المهنية الذين دخلوا ميدان العمل ومدته أربع سنوات دراسية . والحد الأدنى لدراسة الماجستير سنتان يضاف إليهما سنتان أخريان لدراسة الدكتوراه .

ومهة الجامعات إلى جانب اعداد القوى البشرية المتخصصة ، القيام بالبحوث العلمية الأكاديمية والتطبيقية التي تفيد قطاع الصناعة والانتاج . وهناك مؤسسات خارج الجامعة تقوم بتمويل هذه البحوث منها المجموعات الصناعية والمجلس القومي للعلوم .

وتقوم الدراسة في الجامعات على أساس نظام الساعات التحصيلية المكتسبة . ويتطلب الحصول على الدرجة الجامعية الأولى دراسة ١٢٨ ساعة مكتسبة كحد أدنى . ويتكون برنامج الدراسة من مقررات تمثل متطلبات الجامعة يدرسها جميع الطلاب في كل الكليات ، ومقررات تمثل متطلبات الكلية يدرسها جميع الطلاب بالكلية ، ومقررات تمثل متطلبات تخصص الطالب وتتكون من مقررات إجبارية وأخرى اختيارية . وتحتل متطلبات الجامعة خمس الوقت المخصص للدراسة ، ويخصص لمتطلبات الكلية خمس الوقت أيضا ، والثلاثة أخماس الباقية لمواد التخصص التي يدرسها الطالب .

إدارة التعليم :

يوجد في الصين الوطنية ثلاثة مستويات للإدارة الحكومية : مركزي ، وإقليمي ، ومحلي . ولكل منها سلطات حددها دستور البلاد . وقد أنشئت وزارة التعليم عام ١٩١٢ بفروعها الإدارية على المستويات الثلاثة . ويرأسها وزير هو عضو في الإدارة الحاكمة . وعلى المستوى الإقليمي يوجد مدير التعليم الإقليمي الذي يتولى من خلال الأجهزة التي يرأسها توجيه شئون التعليم على المستوى

الإقليمي . وعلى المستوى المحلي يوجد مدير التعليم المحلي الذي يتولى توجيه أمور التعليم في المنطقة المحلية أو المدينة . ويرأس المدير المحلي الأجهزة التعليمية المحلية كما يرأس المفتشين الذين يتولون متابعة المدارس في مناطقهم.

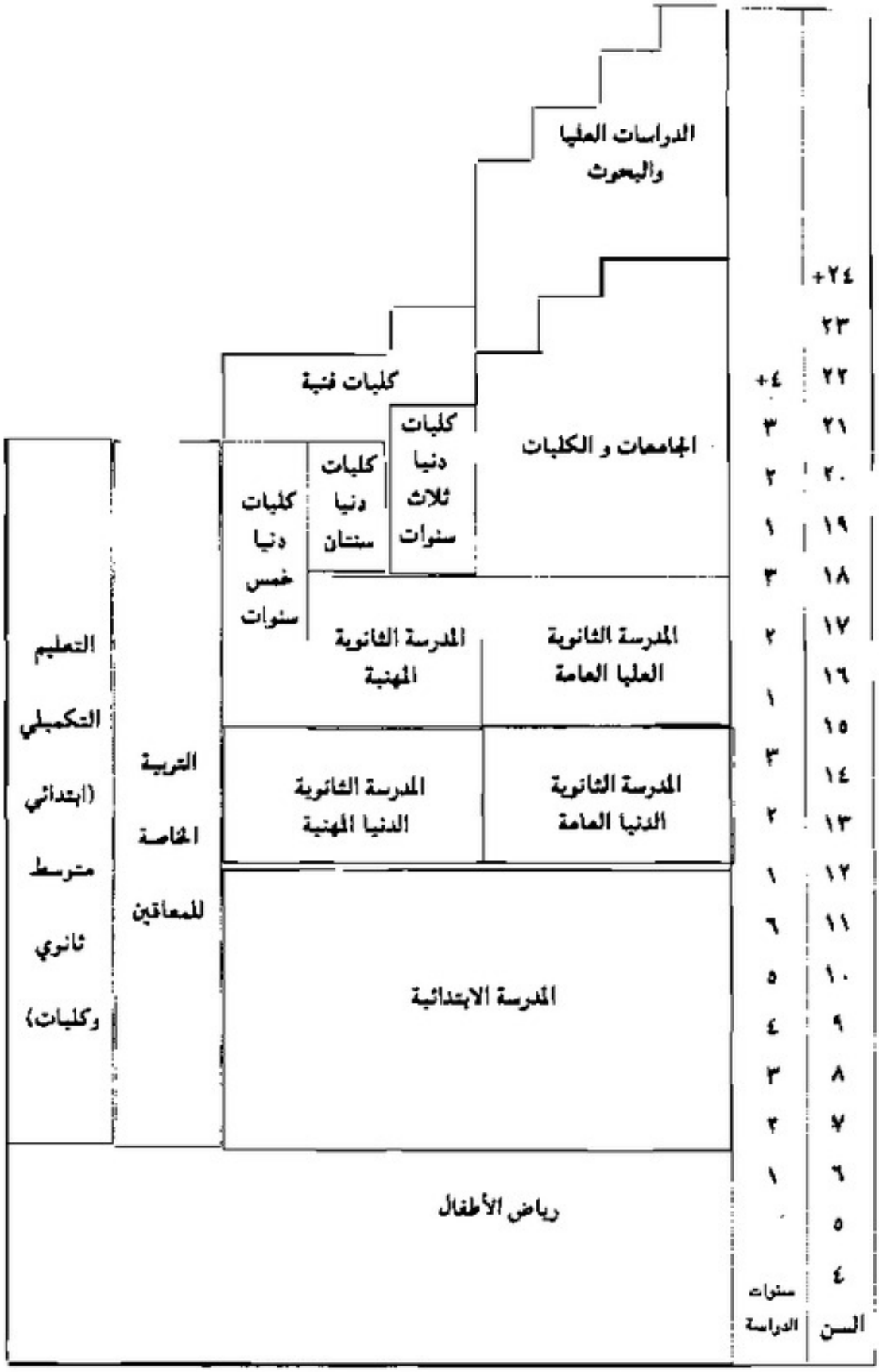
إعداد المعلم :

تمثل مهنة التعليم مكانة محترمة نسبيا في الصين الوطنية . ويتقاضى المعلمون مرتبات أعلى من نظرائهم في الوظائف الحكومية الأخرى . ولذلك يقبل الكثير من الطلاب على الالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين . ويوجد في الصين الوطنية ثلاثة أنواع من معاهد إعداد المعلمين هي :

أ ـ الجامعة القومية للمعلمين في تايوان العاصمة : ويقبل بها قمة المتخرجين من المدرسة الثانوية العليا لإعدادهم كمعلمين بالمدارس الثانوية من خلال برنامج مدته أربع سنوات بالإضافة إلى سنة أخرى للتدريس العملي أو التربية العملية في المدارس . ويعفى الطلاب من دفع الرسوم الدراسية . وتقدم لهم خدمات الإقامة المجانية والغذاء المجاني ومساعدة مالية لشراء الكتب والملابس . ويتحتم إجباريا على الطالب بعد أن يحصل على الدرجة الجامعية وينهي دراسته بالجامعة أن يعمل بالتدريس لمدة أربع سنوات على الأقل . وهو وضع مائل لما عليه الحال في مصر وبعض البلاد العربية .

ب ـ كليات التربية : وهي أيضا تقوم بإعداد معلمي التعليم الثانوي ويلتحق بها خريجو المدرسة الثانوية .

جـ ـ كليات المعلمين الصغرى : وهي كليات منفصلة يلتحق بها خريجو المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا لمدة خمس سنوات لإعدادهم كمعلمين في المرحلة الابتدائية . ويتلقى الطلاب في هذه الكليات معاملة مماثلة لتلك التي تقدمها الجامعة القومية للمعلمين من حيث تقديم المساعدة للطلاب في دراستهم ، ويلتزم خريجو هذه الكليات أيضا بالتدريس لمدة أربع سنوات بعد تخرجهم .



نظام التعليم في جمهورية الصين الوطنية (تايوان)

٤- التعليم في كوريا الشمالية

مقدمة : التعليم في كوريا الموحدة :

إن انقسام كوريا إلى دولتين منفصلتين إحداهما شمالية والأخرى جنوبية هو نتيجة لما آل إليه الوضع في الحرب العالمية الثانية . ومثل كوريا في هذا مثل الصين التي انقسمت إيضا إلى دولتين منفصلتين الصين الشعبية والصين الوطنية كما أشرنا . وقد عمل استمرار الحرب الكورية فيما بين عام ١٩٥٠ - ١٩٥٣ بعد الحرب العالمية الثانية على تعزيز الانفصال بين الإقليمين . ويختلف نظام الدولتين سياسيا واجتماعيا نظرا لخضوعهما لقوتين مختلفتين أيديولوجيا . فجمهورية كوريا الشعبية في الشمال تخضع تقليديا لنفوذ الاتحاد السوفيتي سابقا ، كما يناصرها ويؤيدها جمهورية الصين الشعبية . ولكوريا الشمالية حكومة شيوعية واقتصاد شيوعي أيضا .

وكانت كوريا الشمالية منغلقة على نفسها شأن الاتحاد السوفيتي والصين آنذاك ، في حين أن كوريا الجنوبية كانت أكثر انفتاحا على الغرب والمجتمع الدولي . وكونت علاقات مع المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي وغيرها من المنظمات .

وجمهورية كوريا الجنوبية تخضع تقليديا لنفوذ الولايات المتحدة الأمريكية، ولها حكومة ديمقراطية واقتصاد رأسمالي على غرار النظام الغربي ، ولها علاقات وثيقة مع الدول الغربية . وكان من الطبيعي أن يكون نظام التعليم في كوريا الشمالية على أساس المبادئ التي تحكم نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا وجمهورية الصين الشعبية ، وأن يقوم نظام التعليم في كوريا الجنوبية على أساس المبادئ التي تحكم نظام التعليم الأمريكي .

وقد خضع التطور التعليمي في كوريا الموحدة على مدى آلاف السنين للتأثيرات الأجنبية من جارتيها الأكبر : الصين واليابان . ويرجع تأثير الصين إلى الثلاثة آلاف عام الماضية . أما تأثير اليابان فيرجع إلى فترة الغزو الياباني من عام ١٩٠٥ إلى ١٩٤٥ .

وتحكي كتب التاريخ أن " كيجا " Kija الأخ الأكبر لآخر حاكم للصين من

عائلة شانج Shang كان عالما محبا للعلم ، وأنه ذهب إلى كوريا حوالي عام ١١٠٠ق.م مع خمسة آلاف من اتباعه لتعليم الكوريين الفنون الصينية والآداب والطب وطريقة الكتابة الصينية التي تعتمد على آلاف المقاطع والأشكال اللغوية. وقد سادت هذه الطريقة في الصين واليابان وكوريا لعدة قرون .

لقد ظل اتصال الصين مع كوريا لمئات السنين . ومن خلال هذا الاتصال نقل الصينيون إليها الكونفوشيوسية والبوذية . وقد وجدت هاتان الفلسفتان مكانا لهما في المجتمع . ففي الوقت الذي خدمت فيه البوذية الاحتياجات الروحية للناس ، قدمت الكونفوشيوسية المبادئ الرئيسية للأخلاقيات الاجتماعية والتعليم والحكومة .

وكان من بين تأثيرات الصين الرئيسية على التعليم في كوريا إدخال نظام الامتحانات للدخول في الخدمة الحكومية عام ١٩٥٧م . وهو نظام يتكون من عدة اختبارات عن الآداب الكونفوشيوسية . والهدف من هذه الاختبارات هو اختيار أحسن العناصر للوظائف الحكومية المرموقة والجيش .

وكان هناك حدثان مهمان أثرا على تطور التعليم في كوريا في القرن ١٥م. أحدهما في مطلعه أو بدايته عندما اخترع أحد العاملين في الطباعة في الصين يسمى "بي شنج " Pi Sheng نظام الطباعة الحديثة قبل أن يتوصل جوتنبرج الألماني إلى اختراعه بعدة عقود . وقد مكن هذا ا لاختراع من النشر على نطاق واسع في كوريا للكتب التي تتناول الفلسفة الكونفوشيوسية والبوذية . وكان الحدث الثاني من داخل كوريا نفسها . فمن المعروف أن الكوريين ظلوا يستخدموا الأشكال الصينية للكتابة حتى القرن الخامس . وحدث في هذا القرن أن جاء " سيجونج " Sejong الأكبر (١٣٩٧ - ١٤٥٠) إمبراطورا على البلاد . وكان حاكما متنورا فعين لجنة ملكية توصلت إلى طريقة فعالة للكتابة تتكون من أبجدية صوتية تضم ٢٤ شكلا وسميت " هانجول " Hangul . وبذلك أمكن تحويل اللغة الكورية من لغة منطوقة مسموعة إلى لغة مكتوبة بدون استخدام آلاف الأشكال الصعبة للغة الصينية . وقد سهل هذا الشكل الميسر لكتابة اللغة من محو أمية الغالبية العظمى من سكانها في فترة وجيزة . ولكن هذا الحدث العظيم رغم أهميته لم

يكن له الفائدة المرجوة المتوقعة لأن الكتب عن الكونفوشيوسية والبوذلة كانت تطبع على أساس النظام الصيني للطباعة الذي يتبع اللغة الصينية الصعبة بآلاف الأشكال التي تتكون منها . وقد تطلب الأمر الانتظار لسنوات طويلة حتى أمكن الاستفادة من الأبجدية الكورية الجديدة في الحياة العامة والتعليم والمدارس . والكوريون متجانسون عرقيا وترجع أصولهم إلى الجنس المنغولي . ويتحدثون لغة هي أقرب إلى التركية Turkie والفنلندية Finnish والهنغارية Hungarian منها إلى اللغات الآسيوية الأخرى (Thomas and Postlethwaite P.206) .

انقسام كوريا :

قامت الحرب الأهلية الكورية بين الشمال والجنوب خلال الأعوام ١٩٥٠ - ١٩٥٣ . وبعد نهاية الحرب بها عام ١٩٥٣ انقسمت كوريا إلى نصفين : شمالي وجنوبي . وعدد سكان النصف الشمالي أقل من عدد سكان النصف الجنوبي بنسبة الثلث للنصف الأول والثلثين للنصف الثاني من مجموع السكان الكلي الذي يصل إلى ما يقرب من سبعين مليونا . والنصف الشمالي من كوريا وعاصمته بيونجيانج Pyongyang صحراوي جبلي غير صالح للزراعة إلا نادرا . ولكن اليابانيين إبان احتلالهم للبلاد قد طوروا جانب الصناعة فيه بإقامة المحطات المائية لتوليد الكهرباء واستخراج المعادن وما يتصل بها من صناعة التعدين ، وقطع الأخشاب . أما النصف الجنوبي وعاصمته سيول Soul فهو أقل جبلية . ويوجد به مناطق لزراعة الأرز والحبوب على طول الساحل وجانبي النهر .ولهذا نجد قطاعا كبيرا من السكان يصل إلى ثلاثة أرباع يشتغلون بالزراعة والصيد على عكس الوضع في النصف الشمالي حيث لا يصل مجموع العاملين في الزراعة أكثر من ١٠٪ .

وبعد رحيل اليابانيين عن البلاد بعد هزيمتهم في الحرب العالمية الثانية رجعت كوريا بشمالها وجنوبها مرة أخرى إلى طبيعتها الأولى من حيث تجانس السكان عرقيا وثقافيا ، وحيث لا يوجد أقليات عنصرية أو لغوية لها وضع ثقافي وتعليمي خاص . فمن حيث الدين نجد أن سكان البلاد في الشمال والجنوب يدينون أساسا بالبوذية والكونفوشيوسية والشاماتية Shamanism وبعض

الديانات غير السماوية الأخرى . وتوجد أقلية صغيرة تقدر بحوالي ٢٠٪ من المسيحيين البروتستانت والكاثوليك الذين وصلوا إلى البلاد في القرن ١٨ ، ١٩. والكونفوشيوسية فلسفة أكثر منها دين ، فهي تحدد معايير للعلاقات الإنسانية والقيم التي تحكمها .

وقد عمل اليابانيون خلال احتلالهم للبلاد على تنظيم التعليم على غرار نظام التعليم في بلادهم من حيث أنواع المدارس ونوع الإدارة التعليمية والمناهج والمواد التعليمية وطرق التدريس وطريقة تمويل التعليم . وقد تغير هذا الوضع بعد رحيل اليابانيين وتقسيم البلاد بين القوات المنتصرة في الحرب إلى قسمين : شمالي يقع تحت نفوذ الاتحاد السوفيتي سابقا والصين كما أشرنا ، وقسم جنوبي يخضع لنفوذ الولايات المتحدة الأمريكية . وكان من الطبيعي أن يأخذ التعليم في كلا النصفين طابع القوة المتحكمة فيه . فوجد نظام تعليمي طابعه سوفيتي وصيني في الشمال ، ونظام تعليمي له طابع أمريكي في الجنوب . وسنتناول الكلام عن التعليم في كلا الجزءين في السطور التالية :

التعليم في كوريا الشمالية :

مقدمة : سيطرت القوات السوفيتية عام ١٩٤٥ على النصف الشمالي الملاصق لها من شبه الجزيرة الكورية بعد تحريره من القوات اليابانية المستعمرة . وأقام السوفيت حكومة شيوعية يسيطر عليها مستشارون روسيون . وخلال السنوات التالية لذلك لاسيما أثناء الحرب الأهلية الكورية بين عام ١٩٥٠ - ١٩٥٢ قامت الصين الشيوعية بممارسة نفوذ على كوريا الشمالية في تنافس مع الاتحاد السوفيتي آنذاك . وخلال الخمسينات والستينات كانت حكومة البلاد قد اكتسبت خبرة وثقة بالنفس بقيادة كيم سونج Kim Il Sung الذي ينسب إليه الفضل في إعادة بناء كوريا الشمالية بعد عام ١٩٤٥ . وبفضل توجيهه استطاعت البلاد أن تحقق لها نمطا قوميا خاصا في ظل إطار الشيوعية الدولية . وبهذا استطاعت أن تقنع الاتحاد السوفيتي آنذاك والصين على أنهما دولة صديقة متكافئة وليست تابعة أو خاضعة . وتعتبر كوريا الشمالية الآن من أكثر دول العالم تمركزاً حول نفسها ، ومن أكثر المجتمعات المحكومة بدقة تامة .

وكان كيم سونج آنذاك رئيسا للوزارا، ورئيسا لحزب العمال الكوري . وكان مولده في منشوريا عام ١٩١٢ وكان يعتبر من المكافحين لتحرير شعبه من الاحتلال الياباني الذي خيم فترة طويلة على بلاده . وكان هدفه الرئيسي تحويل مجتمعه من مجتمع إقصاعي مستعمر إلى مجتمع عصري على أساس من الفلسفة الماركسية اللينينية . وهي الفلسفة التي انهارت وثبت فشلها في معقلها الأم في الاتحاد السوفيتي في التسعينات . وكان في الواقع يريد أن يكون لكوريا نمطها القومي الخاص بها . ولذلك كانت القومية عنصراً مهما في البناء الأيديولوجي والسياسي لها . وكان أهم أهداف الأيديولوجية الجديدة يقوم على أساس اقناع الشعب بأن يغير أفكاره القديمة التي تؤمن بأن الرأسمالية والملكية الخاصة نظام اقتصادي متاسب ، وأن الديانة الكونفوشيوسية والمسيحية لها قيمتها الهامة في حياة الناس ، وأن الأساليب التقليدية في الزراعة والانتاج يجب أن تستمر لصمودها ضد الزمن ، وأن العمل اليدوي والجسمي أقل في مكانته الاجتماعية من العمل العقلي المكتبي والوظيفي ، وأن الأطفال الصغار يجب أن يربوا بين عائلاتهم وأفراد أسرتهم ، وأن الثقافات الأجنبية أرقى من الثقافة القومية . وقد عمل كيم سونج جاهدا على تغيير هذه الأفكار التي اعتبرها قديمة وبالية ويجب أن تحل محلها أفكار وممارسات أكثر تقدمية وحداثة . ويتمثل ذلك في الإيمان بنظام سياسي يقوم على أساس الحزب الواحد هو الحزب الشيوعي ، والملكية العامة لأدوات الانتاج ، وتربية الأطفال في ظل نظام جماعي لرياض الأطفال ، واستخدام التكنولوجيا لتحسين الإنتاج وتحرير العمال من عبودية العمل اليدوي ، وسيادة الثقافة الكورية بما في ذلك لغة البلاد وتاريخها وآدابها وفنونها . وقد بلغ من تأثير كيم سونج على البلاد أن أيديولوجيته وتعاليمه حجبت مثيلتها عند ستالين وماوتسي تونج . وقد وصف بأوصاف مختلفة منها " أبو البلاد " و " النموذج المثالي للشعب " و " شمس الأمة " و "القائد الأعظم " .

المبادئ التربوية :

تضمنت الأيديولوجية الجديدة " لكوريا الشمالية " أربعة مبادئ رئيسية للتربية والتعليم هي :

١ - أن من حق الناس أن يتعلموا ، وأن التعليم بما في ذلك التعليم المدرسي ليس احتكاراً لفئة مختارة من الناس،ولكنه حق لكل مواطن وواجب عليه.

٢ - أن الدراسة والعمل الانتاجي يمتزجان معا ويسيران جنبا إلى جنب على مدى حياة الفرد منذ بداية الدراسة المنظمة في الطفولة .

٣ - أن التعليم النظري والفكري لا قيمة له في حد ذاته ما لم يكن له طابع عملي تطبيقي يركز على مهارات العمل .

٤ - أن التعليم الخليط الذي لا لون له يؤدي إلى خبطة عقول الناس ، ولذلك يجب أن يكون التعليم موجها أيديولوجيا لبناء المجتمع الشيوعي .

وقد أكدت أهداف التربية في البلاد على تربية النشء على كراهية الأعداء وكراهية الاستعمار والطبقة الرأسمالية وملاك الأراضي ، وتربيتهم على التخلص من الأنانية وحب الذات ، وعلى العمل والدراسة والحياة وفقا للمبادئ الجماعية التي تتركز حول المبدأ القائل " الفرد من أجل الجماعة ، والجماعة من أجل الفرد".

اتجاهات المنهج المدرسي :

استهدف تخطيط المنهج المدرسي وإعداده ، خدمة المبادىء والأهداف التربوية التي حددتها القيادة السياسية لكوريا الشمالية ، وقد ركز المنهج على عدة أمور واتجاهات أهمها :

أ - مهارات الاتصال الأساسية ومعرفة اللغة القومية والرياضيات والعلوم العامة.

ب - المواد الاجتماعية التي تركز على العقيدة السياسية والاقتصادية للشيوعية الدولية والتي تمتزج بالقومية والثقافة الكورية .

جـ - الإعداد المهني الموجه لتزويد المواطن بالمهارات اللازمة للقيام بدورهم في التغيير الاجتماعي والاقتصادي .

د - الدراسات الإضافية أو التكميلية التي تحقق الأهداف العامة السياسية والاجتماعية وتشمل هذه الدراسات الفنون والآداب والموسيقى والرقص والتمثيل والنحت والرسم والتربية الصحية والرياضة .

أسلوب التعليم :

يقوم اسلوب التعليم والتعلم في المدارس في كوريا الشمالية على أساس الربط بين النظرية والتطبيق . وينتقد القادة التربويون بشدة طريقة الحفظ الأصم التي كانت موجودة في ظل الفلسفة الكونفوشيوسية . ويطالبون المعلمين باتباع طرق التدريس التي تتطلب من التلميذ أن يرى ويسمع بطريقة مباشرة بعينه وأذنه، وأن يلمس الأشياء ويصنعها بيده ، وأن يفكر ويتوصل للحقيقة بنفسه ، وأن يضع المعرفة موضع التطبيق . وتستخدم الشروح التوضيحية والمعينات السمعية البصرية على نطاق واسع من جانب المعلمين في الفصول . وتقوم منظمات الشباب المختلفة بإدماج الطلاب في الأنشطة السياسية والاجتماعية التي تساعدهم على استخدام ماتعلموه في مدارسهم في دنيا الحقيقة والواقع . وتتضمن هذه الأنشطة ألوانا متنوعة منها السياسي والعلمي والثقافي والتكنولوجي والصحي .

وقد حدد أحد الباحثين (Thomas and Postlethwaite P. 257) خمسة مبادئ رئيسية لأسلوب التدريس المرغوب فيه في مدارس كوريا الشمالية وهي : الأنشطة الجماعية - تنافس المجموعات - النقد المتبادل - ضبط النفس - والثواب والعقاب .

نظام التعليم :

يتكون نظام التعليم في كوريا الشمالية من عدة أنظمة فرعية من أهمها :

١ - نظام التعليم الرسمي الذي يمتد من دور الحضانة حتى الجامعات .

٢ - نظام تعليم الكبار الذي أنشئ عام ١٩٤٦ للقضاء على الأمية والتدريب المهني وترويج الأيديولوجية الشيوعية .

٣ - نظام المدارس الحزبية ويتكون من ثلاثة مستويات تعليمية أو دراسية تهدف

لتدريب كوادر حزب العمال (الشيوعي) على الوظائف والأدوار المنوطة بهم في السياسة القومية والقرى والأقاليم .

٤ ـ نظام التعليم غير الرسمي الذي يعرف باسم التربية الاجتماعية ويشمل التعليم من خلال المكتبات وعن طريق الإذاعة والتليفزيون .

نظام التعليم الرسمي :

عملت الحرب الأهلية الكورية التي نشبت بين الشمال والجنوب بين عام ١٩٥٠ إلى ١٩٥٣ على تدمير البنية التحتية للبلاد بما فيها المنشآت التعليمية والمدارس ، وانخراط ما يقرب من نصف التلاميذ في الحرب أو في الأعمال المتصلة بالحرب . وكانت نهاية الحرب في منتصف عام ١٩٥٣ بداية للعمل التربوي لإعادة بناء ما دمرته . وأعدت لهذا الغرض خطة ثلاثية للتعليم (١٩٥٤ـ١٩٥٦) لتحقيق أربعة أهداف رئيسية هي :

أ ـ إعادة بناء المدارس وإرجاع وضعها إلى ما كانت عليه عام ١٩٤٩ على الأقل.

ب ـ تحقيق تعليم إجباري إلزامي مجاني مدته أربع سنوات بحلول عام ١٩٥٦ .

جـ ـ زيادة الالتحاق بالمدارس على كل المستويات التعليمية .

د ـ زيادة خدمات المدارس الثانوية .

وبحلول منتصف عام ١٩٥٦ أعلنت الحكومة أن هذه الأهداف الأربعة قد تم تحقيقها . وقد ساعد التلاميذ أنفسهم في بناء المدارس التي دمرتها الحرب . وأكدت السياسة التعليمية في البلاد منذ السنوات الأولى على الربط الوثيق بين النظرية والتطبيق في التعليم ، واحترام العمل اليدوي والإنتاجي .

ويتكون نظام التعليم الرسمي في كوريا الشمالية من المراحل الآتية :

أ ـ مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال : وتقبل الأطفال بين سن ٤ ـ ٦ . وهي خارج نظام الإلزام ، وليست مدرسة عامة للجميع ، وإنما بحسب ما يتوفر فيها . لكن في عام ١٩٧٦ صدر قانون العناية بالأطفال والتعليم الذي يحث الآباء على إلحاق أطفالهم بدور الحضانة ، وإلحاقهم عندما يبلغون سن الرابعة والخامسة بالسنة الأولى للتعليم الإلزامي برياض الأطفال .ومن الواضح أن

ذلك يتمشى مع المبادئ التي حددها قادة البلاد في تربية النشء تربية جماعية حتى يتعودوا على الحياة النظامية الملتزمة ، وحتى تنمو في نفوسهم الأفكار الجماعية والأخلاقيات الشيوعية منذ نعومة أظافرهم . وقد امتد اهتمام قادة البلاد بتعليم الكبار إلى جانب تعليم الصغار من خلال سياسة للتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة الذي ينتشر في كل جوانب الحياة : في المدارس والعمل والمنزل والمجتمع الكبير . والنموذج المثالي للكبير النافع هو الذي يعمل ثماني ساعات وينام مثلها والثماني ساعات الباقية يخصص منها للدراسة أكبر نصيب ممكن . ويتعلم الأطفال في هذه المرحلة القصص والأناشيد والرسم والموسيقى والأنشطة الجسمية والرياضية وترديد الشعارات القومية والوطنية التي تمجد الشيوعية والقومية . كما يتعلمون اللغة الكورية ومبادئ الرياضيات والأخلاق .

ب - المرحلة الابتدائية : وتقبل الأطفال من سن السادسة ومدتها إربع سنوات وهي مدرسة عامة إلزامية . ومرحلة الإلزام في نظام التعليم الكوري كانت مدتها تسع سنوات ثم زيدت عام ١٩٧٢ إلى إحدى عشرة سنة ، وهي تشمل سنة من مرحلة رياض الأطفال ، وتشمل المرحلة الابتدائية بكاملها ومدتها أربع سنوات، كما تشمل سنوات المرحلة المتوسطة الست . وتسمى المدرسة الابتدائية مدرسة الشعب . وتقوم الدراسة فيها على أساس تخصيص نصف الوقت في الجدول المدرسي لدراسة اللغة الكورية مع تركيز المحتوى على العقيدة السياسية واحترام العمل ، واحترام الكبار والتعاون داخل الأسرة . ويخصص حوالي ٢٠٪ منه لدراسة الرياضيات . وتخصص نسبة ٣٠٪ الباقية لدراسة مواد التاريخ والجغرافيا والعلوم والفنون اليدوية والموسيقى والفن والتربية الرياضية .

جـ - المرحلة المتوسطة : وهي مرحلة إجبارية مدتها ست سنوات للأطفال بين سن ١٠ - ١٥ . وتجمع بين الدراسات الأكاديمية والمهنية . ويتضمن منهج الدراسة بها اللغة الكورية والأدب الكوري واللغة الروسية والرياضيات والعلوم والتدريب الفني والعسكري وبعض الفنون والموسيقى .

د- المرحلة الثانوية : وتضم التلاميذ بين سن ١٦ - ١٩ وهي على خمسة أنواع هي:

- المدرسة الثانوية العامة ومدتها ثلاث سنوات .
- مدرسة الإعداد للكلية ومدتها سنتان .
- المدرسة المهنية ومدتها سنتان .
- المدرسة الثانوية الفنية ومدتها ثلاث سنوات .
- مدرسة المعلمين ومدتها ثلاث سنوات .

هـ - المدارس النوعية المتخصصة : ومدتها إحدى عشرة سنة موازية للمدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية . وهي على أنواع مختلفة منها مدارس للموسيقى والبالية والفنون والتمثيل واللغات .

و - التعليم العالي : وهو يتكون من الجامعات والكليات والمعاهد . وتتراوح مدته بين أربع وست سنوات . ويتم القبول بالتعليم العالي في كوريا الشمالية على مرحلتين تسبقها مرحلة تمهيدية . وتبدأ المرحلة التمهيدية بالخريجين من المدرسة المتوسطة . ويقوم نظام القبول بالتعليم العالي في كوريا الشمالية على أساس ألا يتقدم خريجو المدرسة إلى الكليات التي يرغبونها مباشرة ، وإنما يقدمون أوراقهم وشهاداتهم إلى إدارة التعليم في منطقتهم التي يعيشون فيها . وتتضمن الأوراق المقدمة سجلاتهم الدراسية السابقة في المدارس التي تعلموا بها ، والمكانة الاجتماعية للأسرة ، والأصل الاجتماعي (عمال - فلاحون - مثقفون) ، وتقارير وتوصيات جهات العمل التي يعملون بها . وتقارير عن ولائهم السياسي يكتبها المسئولون عن منظمات الشباب المحلية . ويقوم الطلاب بتحديد خمسة اختيارات لأفضل الكليات التي يرغبون الالتحاق بها . وفي هذه المرحلة الأولى تقوم لجنة الاختيار المحلية بتحديد الطلاب المقبولين وتحديد الكلية التي يلتحقون بها ، وذلك حسب النسب المحددة للكليات والمعاهد المختلفة في ضوء احتياجات البلاد من القوى البشرية ، وعدد الطلاب التي يمكن أن تستوعبهم الكلية .

المرحلة الثانية للقبول تتم في الكليات والمعاهد حيث تنظم امتحانات واختبارات للقبول بها . وتحدد نتيجة هذه الاختبارات أحد الأسس الثلاثة التي يتم على أساسها قبول الطالب أو رفضه . والأساسان الآخران هما المكانة الاجتماعية للطالب وسجل نشاطه السياسي . ولكل أساس من هذه الأسس الثلاثة أهمية مساوية متكافئة .

وتقدم معاهد التعليم العالي برامج متنوعة في العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلمية والطبية والهندسية والتكنولوجية ، كما توجد برامج تعليمية للدراسة بالمراسلة وعن طريق الإذاعة والتليفزيون تقدمها الجامعات . كما يوجد بها نظام للدراسة للدرجات العليا للحصول على ما يعادل درجة الماجستير أو الدكتوراه .

إدارة التعليم :

يتميز النظام الإداري للتعليم لكوريا الشمالية بميزات رئيسية من أهمها :

١ ـ المركزية الشديدة التي تتحكم فيه على المستوى القومي .

٢ ـ وجود شبكة من الوحدات الإدارية التي تمكن حزب العمال الكوري من السيطرة التامة على التعليم ابتداء من قمة الهرم التعليمي حتى مستوى المدارس .

٣ ـ اتباع سياسات لتمويل التعليم واختيار الطلاب تحقق النمو السريع لمخرجات النظام التعليمي .

٤ ـ سيادة الروح البرجماتية أو العملية التي تأخذ في الاعتبار النواحي العملية وتضعها فوق النظريات والأفكار السياسية .

٥ ـ ازدواجية الإدارة بين الحزب العمالي الوحيد وبين السلطات التعليمية .

ويمكن أن ينظر إلى النظام الإداري للتعليم في البلاد على أنه يتكون من هرمين متجاورين أحدهما يمثل حزب العمال الكوري ، والثاني يمثل نظام التعليم العام . وللحزب السيادة العليا على كل مستويات التعليم . وترسل التعليمات والتوجيهات من الهرم الحزبي إلى الهرم التعليمي . ويقوم الأول بمتابعة تنفيذ هذه

التعليمات من جانب السلطات التعليمية على كل المستويات من قمة الهرم إلى قاعدته . وينبغي أن نشير إلى أن وزارات أخرى قد تشترك مع وزارة التربية والتعليم في إدارة قطاع التعليم خاص بها مثل وزارة التعليم العالي وغيرها .

والواقع أن لوزارة التربية والتعليم العام لجان إقليمية تتولى المسئوليات التنفيذية لسد الاحتياجات التعليمية الإقليمية مثل إعداد المعلمين والفنيين والتربية الخاصة والتعليم الثانوي . كما توجد لجان محلية تشرف على مدارس رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والمتوسط . وتوجد لجان موازية في الحزب الوحيد الحاكم وهو حزب العمال الكوري لكل مدرسة أو مجموعة من المدارس تراقب تصرفات نظار المدارس وقراراتهم كما تراقب محتوى المنهج المدرسي وطريقة التعليم . ولا يتمتع نظار المدارس بأي سلطة إدارية ، وإنما يتلقون التوجيهات من ممثلي الحزب المخصصين لمدارسهم .

أما بالنسبة لمدارس الحزب التي تعد كوادره الحزبية فلا سلطان لوزارة التربية والتعليم عليها ، وإنما تدار مباشرة بواسطة اللجنة المركزية للحزب واللجان التي تمثلها على المستوى الإقليمي والمحلي .

تمويل التعليم :

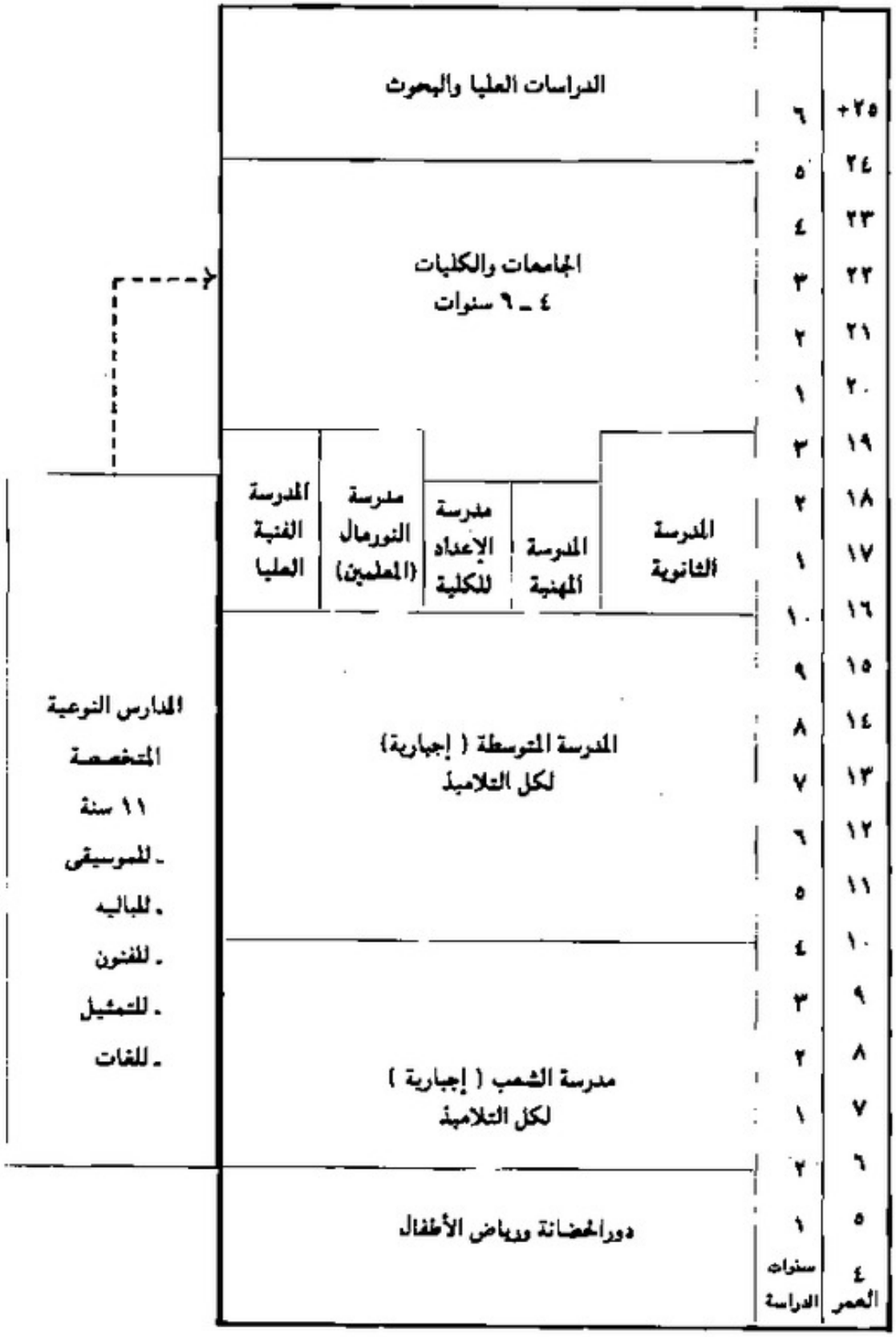
من الاعتبارات التي تراعيها السلطات السياسية في البلاد بالنسبة لتمويل التعليم هو تخصيص نسبة كبيرة من الميزانية العامة للدولة تصل إلى حوالي الربع (٢٥٪) للإنفاق على التعليم ومواجهة المسئوليات الضخمة التي يتطلبها . ومن الاعتبارات الأخرى قيام الحكومة بمسئوليات الإنفاق على التعليم بدون تحميل الأسر والعائلات أعباء مالية كبيرة . ولذلك لا توجد أية مصروفات دراسية أو تعليمية للتعليم الابتدائي والثانوي . وفيما عدا ذلك مثل التعليم العالي يقوم الطلاب بدفع مصروفات رمزية . ويوجد نظام للمنح الدراسية للطلاب المتميزين والمحتاجين . ونظرا لأن الخبرة بالعمل مدة سنتين كانت قبل ١٩٦٧ من شروط الإلتحاق بالتعليم الجامعي والعالي فإن الطلاب كانوا ينخرطون بالعمل لمساعدة أنفسهم ماليا على العيش والحياة وتحمل نفقاتها وأعبائها المالية . والواقع أن الطلاب كانوا يطالبون بالعمل والدراسة في وقت واحد . ومن هنا لا

يمثل الطلاب إنفاقا ماليا من جانب الدولة ، وإنما يمثلون إسهاما من جانبهم في سبيل الدولة التي تتولى بدورها أمر تعليمهم .

وينبغي أن نشير هنا إلى أن مسئولية تمويل التعليم منذ السنوات الأولى لقيام الجمهورية تحولت بالتدريج من السلطة المركزية إلى السلطات المحلية ، مع استمرار السلطة المركزية في تقديم المساعدة المالية لاسيما للمناطق والأحياء الفقيرة اقتصاديا التي تحصل عادة على نسبة أكبر من العون المالي الحكومي .

إعداد المعلمين :

تختلف نوعية إعداد المعلم ومدته باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها . فيعد مدرسو رياض الأطفال في مدرسة المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد المدرسة المتوسطة . ويعد مدرسو المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين ومدتها إربع سنوات . ويعد مدرسو المرحلة المتوسطة في كليات للمعلمين مدتها أربع أو خمس سنوات . ويعد مدرسو المرحلة الثانوية وما في مستواها في جامعة كيم سونج ذات الشهرة الذائعة . كما تعد الجامعة أيضا المعلمين للمستوى التعليمي الثالث (العالي) . وهناك برامج تدريب أثناء الخدمة للمعلمين للارتفاع بمستواهم المعلمين في معرفة المادة التعليمية والمهارات التدريسية والولاء السياسي .



الشكل رقم (١) نظام التعليم كوريا الشمالية

٥. التعليم في كوريا الجنوبية

مقدمة : استطاعت كوريا الجنوبية أن تحقق رخاء اقتصاديا لأبنائها من خلال الخطط الخمسية المتعاقبة للتنمية الاقتصادية . بيد أن هذا الرخاء كان مقتصرا على أبناء الحضر دون أبناء الريف مما زاد الفجوة المعيشية بينهما . ورغبة من الدولة في سد هذه الفجوة وتحقيق نمو متوازن بين جميع أنحاء البلاد في الحضر والريف على السواء قامت الحكومة بمشروع عرف باسم حركة القوى الجديدة Saemaul . وكان الهدف المباشر للمشروع تحقيق الاكتفاء الذاتي في الانتاج الغذائي من خلال تطوير الاقتصاد الزراعي على أسس من العون الذاتي والتعاون والعمل الشاق الدؤوب . وقد ركز البرنامج على رفع الروح المعنوية والاجتماعية للفلاحين ، وزيادة انتاجيتهم ودخلهم . وقد عمل نظام التعليم على مساعدة هذه الحركة في جانبين مهمين : أحدهما تدريب القيادات الريفية اللازمة للعمل . وثانيهما خدمة العمل الفعلي في القرى . وقد أنشئت بالفعل معاهد كثيرة لتدريب القيادات في مختلف أنحاء البلاد على المستوى المركزي والمحلي على السواء . ومن يتم تدريبه في هذه المعاهد يقوم بتدريب القيادات في القرى أو الانخراط في العمل مع الفلاحين في برامج الزراعة العلمية ، وفي استخدام واصلاح الآلات الميكانيكية الزراعية . وفي الإرشاد الصحي والعملي ، وفي تنظيم الأسرة . كما أن المدارس الزراعية المنتشرة في أنحاء البلاد قد ساعدت البرنامج من جانبها بتقديم المقررات المطلوبة لقادة القرى . وقامت كل مدرسة ابتدائية وثانوية بتقديم مقررات للكبار تخدم البرنامج . واستخدم المعلمون والطلاب للعمل كقادة لأنشطة تنمية المجتمع المحلي . وهكذا وجه نظام التعليم بطريقة فعالة من أجل خدمة برنامج حركة القرى الجديدة على كل المستويات ، وفي كل أنحاء البلاد . وقد عملت هذه الحركة بدورها على خلق مناخ عام يولد الرغبة في التعلم بين أهل البلاد ، وبمد منظور الأنشطة التعليمية من الفصل المدرسي إلى المجتمع الكوري برمته .

أهداف التعليم :

تحدد المادة الأولى من قانون التعليم الصادر في اليوم الأخير من عام

١٩٤٩ الأهداف العامة لنظام التعليم على النحو التالي :

١ ـ تنمية المعرفة والعادات المطلوبة للاحتفاظ بصحة جيدة ، وتنمية روح البسالة التي لا تقهر .

٢ ـ تنمية الاهتمام الوطني بالمحافظة على الاستقلال القومي والعمل على تقدم السلام العالمي .

٣ ـ تنمية الثقافة الكورية كجانب من تنمية الثقافة العالمية .

٤ ـ تنمية التعلم والأساليب العلمية للتفكير للارتفاع بالأنشطة الخلاقة وطريقة الحياة القومية .

٥ ـ تنمية حياة اجتماعية متجانسة مع التحلي بالفضائل ومنها حب الحرية والإحساس بالمسئولية والإخلاص والروح التعاونية .

٦ ـ تنمية المشاعر والأحاسيس والمهارات الجمالية بهدف الإبداع الجمالي وتذوق الفنون الجميلة .

٧ ـ تحسين الاقتصاد لتصبح كوريا منتجا أفضل ومستهلكا أعقل .

وواضح من هذه الأهداف السبعة أنها تخدم سبعة جوانب للحياة البشرية هي : الصحة والسياسة والثقافة والحياة الفكرية والاجتماعية والجمالية والاقتصادية . وقد أكد الميثاق القومي للتعليم الصادر عام ١٩٦٨ هذه الأهداف بصورة تجمع بين الأصالة والتجديد الثقافي والاجتماعي .

نظام التعليم :

يقوم نظام التعليم في كوريا الجنوبية على أساس نظام { ٦ + ٣ + ٣ +٤} أي ست سنوات للتعليم الابتدائي من ٦ ـ ١٢ ، وثلاث سنوات للتعليم المتوسط من ١٢ ـ ١٥ ، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي من ١٥ ـ ١٨ ، وأربع سنوات للتعليم الجامعي من ١٨ ـ ٢٢ . وهو نفس النظام الأمريكي ونفس النظام السائد في بلادنا العربية وكثير من الدول الأخرى .

التعليم الابتدائي : هو تعليم إجباري مجاني تقدمه الدولة . والهدف منه تنمية استخدام اللغة القومية استخداما صحيحا قراءة وكتابة وفهما وتحدثا ،

وتنمية الأخلاق والإحساس بالمسئولية والروح الوطنية وروح العمل في فريق من خلال العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع والدولة ، وإكساب الفرد القدرة على الملاحظة العملية وتحليل الظواهر الطبيعية ، وتنمية روح الحفاظ على الصناعة والفهم الصحيح للحياة اليومية ، وإكتساب ممارسة العادات الصحيحة ، وذلك من أجل النمو المتجانس للجسم والعقل . ويشتمل منهج الدراسة على التربية الأخلاقية واللغة الكورية والمواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية والموسيقى والحرف الصناعية والفنون الجميلة .

التعليم الثانوي : وهو يضم المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية العليا . وهدف المدرسة المتوسطة تقديم تعليم ثانوي على أساس ما درس في المرحلة الابتدائية . وحتى عام ١٩٨٥ كان التلاميذ يتحملون دفع مصروفات الدراسة . وقد ألغى ذلك في هذا العام وأصبحت المدرسة المتوسطة مجانية إجبارية في المناطق الريفية . وكان قد حدد عام ١٩٩١ كهدف لتعميم ذلك على المدارس بالمدن . وبهذا تكون مدة الإلزام في كوريا الجنوبية تسع سنوات . ويتضمن منهج الدراسة نفس المواد السابقة في التعليم الابتدائي يضاف إليها دراسة لغة أجنبية هي الإنجليزية عادة . واللغة الصينية القديمة والمهارات المهنية والاقتصاد المنزلي .

أما هدف المدرسة الثانوية العليا فهو تقديم تعليم أعلى من المدرسة المتوسطة ، لكن على نفس الأساس . وتوجد أنواع من هذه المدارس : منها الثانوي العام والمهني وأنواع أخرى مثل الأدبي والعلمي والتربية الرياضية . ويتحمل التلاميذ دفع المصاريف الدراسية للتعليم الثانوي العالي . ويتكون منهج المدرسة الثانوية العليا من مواد دراسية عامة وأخرى متخصصة . وتقسم المواد الدراسية إلى متطلبات عامة ومقررات اختيارية . وهي تشمل التربية الخلقية واللغة الكورية والتاريخ الكوري والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية والتدريب العسكري والموسيقى والفنون الجميلة واللغة الصينية القديمة واللغات الأجنبية والمهارات المهنية والاقتصاد المنزلي . وواضح أن مواد الدراسة هي نفسها مواد الدراسة في المدرسة المتوسطة .

التعليم العالي : توجد عدة أنواع من التعليم العالي في كوريا الجنوبية من

أهمها : الجامعات والكليات وتقدم برنامجا دراسيا مدته أربع سنوات ، و٦ سنوات بالنسبة للطب ، وكليات مهنية ومدتها سنتان إلى ثلاث سنوات ، وكليات للمعلمين والدراسة بالمراسلة ، وكليات الهواء والكليات المفتوحة . وتوجد مؤسسات خاصة للتعليم العالي . لكن جميع مؤسسات التعليم العالي سواء كانت حكومية أو خاصة تخضع للإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم . ويمارس الوزير سلطاته بالنسبة لتحديد عدد الطلاب المقبولين بمعاهد التعليم العالي على اختلاف أنواعها ، وتحديد مؤهلات ومستويات أعضاء هيئة التدريس ، ومتطلبات الحصول على الدرجات العلمية والمقررات الدراسية . وتوجد علاقات أكاديمية وثيقة بين الكليات والجامعات الكورية ونظيرتها الأمريكية . وتحتل كوريا الجنوبية المرتبة الثالثة بعد أمريكا وكندا في نسبة عدد طلاب التعليم العالي ، أما من الناحية الكيفية فهناك نواحي ضعف وقصور يشيرها النقاد . كما أن امتحان القبول بالجامعة عليه اعتراضات ولم تفلح وزارة التربية في إصلاحه رغم محاولاتها . وينبغي أن نشير إلى أن الطلاب يتحملون مصاريف دراستهم بالكليات والجامعات وتكاليف إقامتهم بالمدن الجامعية . وتوجد دراسات عليا لدرجات الماجستير والدكتوراه .

إدارة التعليم : يقوم النظام الإداري لكوريا الجنوبية على أسس مركزية . وعلى رأس الهرم هناك رئيس الجمهورية ، الذي ينتخب لمدة سبع سنوات ، ويتولى مهامه التنفيذية من خلال مجلس الدولة Stale Council. ويساعده رئيس للوزراء يقوم بتعينه ويتولى الإشراف على عدة وزراء من بينهم وزير التربية والتعليم . ويتولى وزير الداخلية الإشراف على الحكومات المحلية الإقليمية . وقد عملت الإدارة الأمريكية منذ احتلالها للبلاد عقب الحرب العالمية الثانية على إرساء نظام الحكم والإدارة في البلاد على أسس ديمقراطية غربية وإقامة النظام الاقتصادي على أساس الاقتصاد الرأسمالي الحر والسوق التناقسي المفتوح .

وتخضع جميع المؤسسات التعليمية في كوريا الجنوبية على اختلاف أنواعها ومراحلها ومستوياتها للإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم . ويلزم أخذ موافقة الوزارة في كل ما يتعلق بإنشاء أي نوع من المعاهد التعليمية سواء كانت خاصة أو حكومية أو الغائها أو تحديد المقررات والمناهج الدراسية بها ،

وتحديد أعداد التلاميذ والطلاب الملتحقين بها ، وتحديد المصروفات الدراسية . وهذه النزعة المركزية الشديدة في إدارة التعليم تفرض على وزارة التربية والتعليم ضغوطا شديدة وأعمالا ضخمة . وقد ظهر في السنوات الأخيرة اتجاه إلى التخفيف من حدة هذه المركزية الشديدة لا سيما بالنسبة للجامعات .

إصلاح التعليم الفني :

عولت جمهورية كوريا الجنوبية على إصلاح التعليم الفني رغبة منها في إرساء قاعدة تكنولوجية رصينة لتنمية البلاد . وقد حرصت السلطات التعليمية من جانبها على اجتذاب أعداد متزايدة باستمرار للالتحاق بالتعليم الفني . كما عمل المخططون التعليميون من جانبهم على إنشاء أربعة أنواع من المدارس الثانوية الفنية هي :

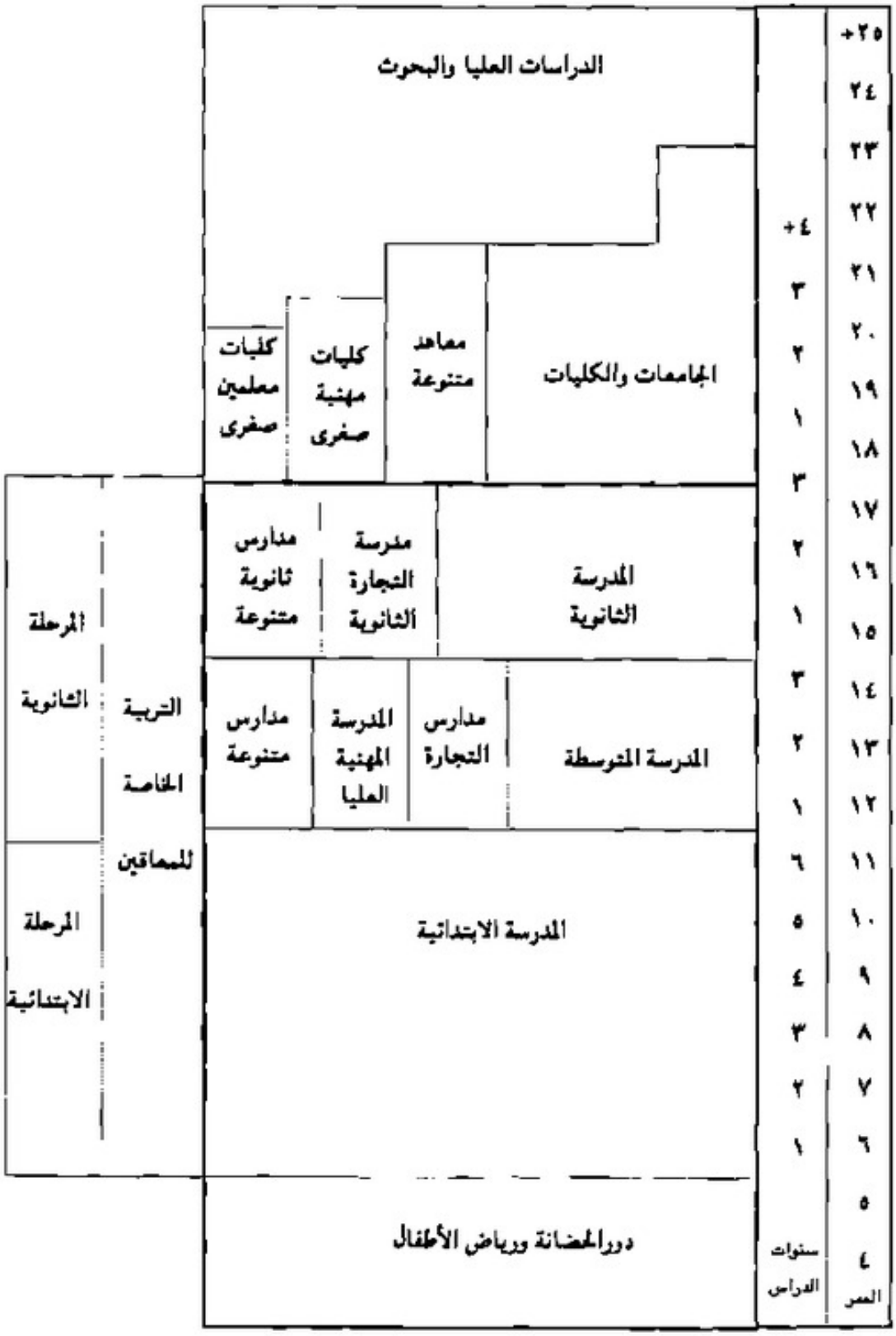
١ ـ مدرسة الآلات الميكانيكية لإعداد الفنيين في الأعمال الدقيقة كالآلات الميكانيكية .

ب ـ مدرسة أعمال البناء لإعداد فنيين في أعمال البناء والتشييد على مستوى عال للعمل في مشروعات التعمير في الخارج .

جـ ـ المدرسة الفنية المتخصصة لإعداد فنيين خبراء في الإلكترونيات والكيماويات وإقامة السكك الحديدية .

د ـ المدرسة الفنية العامة وهي نوع من المدارس الصناعية بالمفهوم التقليدي العام.

وينبغي أن نشير إلى أن بعض هذه المدارس يقدم مقررات مسائية للشباب العاملين بالنهار .



نظام التعليم في كوريا الجنوبية

دروس مستفادة :

بالإضافة إلى ما عرضنا له في الصفحات السابقة هناك بعض الدروس المستفادة التي يمكن استخلاصها من تجارب دول شرق آسيا . ومع أن هذه الدروس كما سنرى موجودة من قبل في ديننا الإسلامي الحنيف ، فإننا نشير إليها هنا على أنها كانت دوراً معلمة لهذه الدول استفادت منها ولم نستفد نحن منها بعد الاستفادة الكاملة . فالإشارة إلى هذه الدروس هنا للتذكرة عساها أن تنفع المؤمنين .

ومن الملاحظ بصفة عامة بالنسبة لشعوب شرق آسيا وجود جذور عميقة لتقدير التعليم والإعلاء من شأنه وأهميته . وهذا يبدو بوضوح فيما أثر عن كونفوشيوس والشاعر طاغور والمهاتما غاندي وغيرهم في تأكيدهم لأهمية التعليم في حياة الأفراد والشعوب . لقد رأى كونفوشيوس (٥٥١ - ٤٧٩ ق . م) أن الإنسان يستمد قيمته مما يكتسبه من جدارة وتفوق لا مما يرثه من حسب ونسب ، وأنه يستطيع أن يبلغ الكمال عن طريق تربيته على الفضائل الأخلاقية وتنميته لنفسه بنفسه . وكان يرى أن هذه الفضائل الأخلاقية هي أساس رقي المجتمع وأساس قيام الدولة بتصريف وإدارة شئون البلاد . والحاكم المثالي في نظره هو الذي يتحلى بكامل الأخلاق . وكان يرى تربية هذا الحاكم على أن يكون خير راع لشعبه ، وتربية المحكومين على الطاعة والولاء له . وبهذا يتحقق الاستقرار الاجتماعي . وهذا درس آخر يجب أن تتعلمه أجيالنا من التجربة الآسيوية هو احترام السلطة الشرعية في البلاد وضرورة قيام هذه السلطة بدورها الهام في الرعاية بأبناء البلاد في المجالات المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وتشجيعهم على مجالات الاستثمار والتنمية الاقتصادية الحرة . وهو ما ترتب عليه خلق مناخ اقتصادي واجتماعي وسياسي صحي . وهذا هو السر في تحقيق هذه الدول لمعجزات اقتصادية لدرجة أنها وصفت " بالنمور الآسيوية " . والواقع أن ديننا الإسلامي يؤكد على المعنى " الرعوي " للحاكم والرعية . قال ﷺ "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته " .

من الأفكار السلبية التي يمكن أن تعاب على الفلسفة الكونفوشيوسية احتقارها للعمل اليدوي والتعليم الفني والمهني . وقد ترتب على ذلك تخلف هذا النوع من التعليم نسبيا في الأقطار الآسيوية حتى يومنا هذا . كما أن هذه

الفلسفة قد نظرت إلى المرأة نظرة دونية ، وجعلت منها كما مهملا في ثقافة مجتمعات شرق آسيا . ورأت أنه من الصعب تنشئتها وتربيتها . وهذا بدوره يفسر تخلف تعليم المرأة في هذه المجتمعات . وينبغي أن نشير إلى أن المرأة في دول شرق آسيا كاليابان والصين وكوريا تعتبر تربية الأطفال واجبها الأول . وعلى الرغم من تخلف تعليمهن فإنهن يحرصن على تعليم أبنائهن ولو على حساب قوتهن . وهذا يعني أن الأم تحرص على تجنبي طفلها ما عانته من حرمان ثقافي وتعويضه ما فقدته نتيجة هذا الحرمان .

من الدورس المستفادة أيضا ما تميزت به شعوب شرق آسيا في تطورها على مر العصور من سيادة روح الجماعة وتضامنها وتماسكها وحبهم للتنافس الجماعي وكراهيتهم للتنافس الفردي . ولذلك يعتبر الإيثار بمعنى حب الآخرين وتفضيلهم من أعلى القيم الأخلاقية ، إن لم تكن أعلاها في المجتمعات الآسيوية لقرون طويلة . وينبغي أن أشير هنا إلى أنني عندما أذكر ذلك على أنه درس مستفاد لا أنسى مايؤكده ديننا الإسلامي على هذه القيم الخلقية . فقد مدح القرآن الكريم المؤمنين الذين يؤثرون على أنفسهم ولوكان بهم خصاصة . كما حثنا ديننا الحنيف على أن نتعاون على البر والتقوى ، وأن نتنافس في عمل الخير وفي ذلك فليتنافس المتنافسون . ولذلك يجب أن ننشد في التربية الخلقية لأبنائنا الجمع بين المبادرة الفردية والروح الجماعية من ناحية ، وبين التنافس والتعاون من ناحية أخرى . ومن المهم أيضا لثقافتنا العربية والإسلامية وتطور مستقبلها أن يتعلم الشباب التقاليد الإسلامية العريقة بما فيها من مثل إنسانية رفيعة ، وأن يتعرفوا على الكتب العظمى الذاخرة بهذه القيم والتقاليد .

من الدورس الهامة التي يجب أن نتعلمها من تجربة اليابان ودول شرق آسيا كالصين وكوريا الحرص الشديد على إعطاء الأولوية للغتهم القومية وثقافتهم ودينهم وقيمهم الاجتماعية في الوقت الذي يحرصون فيه على الاستفادة من التكنولوجيا الغربية وعلومها الحديثة . وعملوا على تقليدها ومحاكاتها في البداية ثم أضافوا إليها وبرعوا فيها وتفوقوا على من نقلوا عنهم. ونحن في بلادنا العربية علينا أن نستفيد من هذا الاختيار الواعي بين اقتباس الجديد مع المحافظة على مقومات هويتنا القومية وشخصيتنا الإسلامية المنفتحة على العالم والإنسانية .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١ ـ ابن بطوطة : تهذيب رحلة ابن بطوطة : المطبعة الأميرية ، ١٩٣٩.

٢ ـ ابن خلدون : المقدمة .

٣ ـ روبين بيدلي : المدرسة الشاملة . ترجمة د . محمد منير مرسي وآخر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ .

٤ ـ ساطع الحصري : حوليات الثقافة العربية ، إدارة الثقافة ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ١٩٤٨ .

٥ ـ طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر ، جزءان ، دار المعارف .

٦ ـ عبدالحميد فهمي مطر (١٩٣٩) : التعليم والمتعطلون في مصر ، مطبعة مدرسة محمد على الصناعية بالأسكندرية .

٧ ـ محمد منير مرسي (١٩٧٤) : التعليم العام في البلاد العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، .

٨ ـ محمد منير مرسي (١٩٨٩) : التعليم في دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة .

٩ ـ محمد منير مرسي (١٩٩٨): المرجع في التربية المقارنة : عالم الكتب ، القاهرة .

١٠ـ محمد منير مرسي (١٩٩٢) : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، ، عالم الكتب ، القاهرة .

ثانيا : المراجع الإنجليزية : References

1- Anderson, C.A.(1961) : Methodology of Comparative Education : International Reviow of Education. .

2- Andrson , R. (1959) : Japan : Three Epochs of Modern Education.

U.S. Office of Education Bulletin .

3- Beattie , N. ed. (1992) : Compare-A Journal of Comparative Education . Carfax Publishing Company U.K. Vol.22. No.1.

4- Bereday, C.(1964) : Comparative Method in Eduaction , Holt Rinehart and Winston Inc. U.S.A. .

5 - Brickman, W. (1966) : Prehistory of Comparative Education to The end of The 18 th Century. Comparative Education Review .

6 - British Journal of Education studies. (BJES) 1990.

7 - Cameron, J. et al . eds. (1983) : International Handbook of Education Systems. Vol.II Africa and the Middle EAst. John Wiley & Sons . G.B.

8 - China Educational Sciences (1986) . The Central Institute of Educational Research. Beijing. China .

9 - Chiu-Sam Tsang (1986) : Society, Schools & Progress in China. Pergamon Press.

10- Cirigliano, G. (1966) : Stages of Analysis in Comparative Education, Comp. Ed. Rev. 10,1 .

11- Comparative Education Review (1991). Edited by Epstein- University of Missouri at Rolla.

'12- Comparative Education Review (1991) : Comparative and International Eduaction Society. Vol. 35 Nos.1.3. U.S.A.

13- Comparative Education Review (1989). University of Chicago Press. Vol.33. No.2.

14- Comparative Education (1991) : Vo. 27 Nos . 1. 3 . Carfax Publishing Comp. U.K.

15- Dienko, M. : Public Education in the USSR. Progress publishers. Moscow. N. D.

16- Dunkin, M.(1987) : The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergmon Press England.

17- Daele, H. (1992) : Comparative Education in a Changing Europe, In : Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28, No.1. 1992. Carfax. U.K.

18- Epstein, I. ed. (1992) : Comparative Education Review. Comparative and International Education Society. University of Chicago U.S.A. Vol.36. No.1.

19- Fagerlind, I. and Saha , L. (1989) : Education & National Development, Pergamon Press.

20- Fantini, M. (1985) : Alternative Structures and Forms of Education. In : The International Encyclopedia of Education . Edited by Husen , T. et al . Pergamon Press. N.Y.

21-Handbook of World Education : A comparative Guide to Higher Education & Educational Systems of the World. American collegiate service Houston-Texas. 1991.

22- Hans, N. : (1964) : Comparative Education . Butter Tauner ltd. U.K.

23- Hayhoe , R.(ed.) (1984) : Contemporary Chinese Educaiton. Croom Helm ltd.

24- Holmes, B (1965) : Problems in Education. A Comparative Approach. Routledge & Kegan Paul Ltd, Britain.

25- Husen, T. (1990) : Education and the Global Concern. Pergamon

Press, Oxford, U.K.

26- Husèn, T. et al . eds. (1985) : The International Encyclopedia of Education. Research and studies. 10 Vols. Pergamon Press.. U.K.

27- Institute Pedagogique National (1970) : The Organisation of Education in France . Cahier de Documentation. Jan.

28- Jones, P.E. (1971): Comparative Education. Purpose and Method . University of Queensland Press, st Lucia.

29- Kabayashi, V. (1988) : Japan . In : World Education Encyclopedia. Edited by: Kurian, G. FActs on File Publications. N.Y.3 Vols.

30- Kaigo, S., Japanese Education (1965) : Its Past and Present. Tokyo : The Society for International Cultural Relations.

31- Kandel, I (1933): Comparative Education , Boston : Houghton Mifflin.

32- Kazamias, A . M. (1959) : Some old and new Approaches to Methodology in Comparative Education . Comp. Ed. Rev.

33- King, E. (1968): Comparative Studies and Educational decision . London .

34- King, E. ed. (1992) : Comparative Education. Carfax Publishing Comp. U.K. Vol.28.

35- Kabayashi , T. (1976) :Society, Schools and Progress in Japon Pergmon Press U.K.

36- Kurian , G. ed. (1988) : World Educational Encyclopdia. 3 Vols. Facts on File Publications. N.Y.

37- Kuzin, N,P. and other(1972) : Edcuation in the USSR-Progress Publishers Moscow .

38- Kwong, J. (1979) : Chinese Education in Transition, McGill-Queen's University Press. Canada.

39- Lauwerys, J. (1959) : The Philosophical Approach to Comparative Education. International Review of Education .

40- Mallinson. V.(1960) : An Introduction to Comparative Education. Heinemann Educational Books, Ltd London.

41- Mauger, P. (et al) (1974) : Education in Modern China . Anglo-Chinese Educaitonal Institute .

42- Ming, Cheng Kai (1990) : The Culture of Schooling in East Asia. In Handbook of Educational Ideas and Practices (1990) . Edited by Entwistle, N. Routledge. London.

43-Moehlman , A. (1963) : Compative Educational Systems.

44- Morsi, M. (1990): Education in The Arab Gulf States - University of Qatar Education Research Centre.

45- Noah, H. & Eckstein, M.(1969) : Toward A Science of Comparative Education . The Macmillan Company, London.

46- Postlethwaite, T. ed. (1988) : The Encyclopedia of Comperative Education and National Systems of Education, Pergmon Press.

47-Price, R.(1979): Education in Modern China. Routledge & Kegan Paul.

48- Ruzin., & Kondarkov, M. (eds.) (1972): Education in the USSR. Progress Publishers, Moscow .

49- Sadler, M. (1900) : How for Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education. Guilford. England.

50- Taba. Hilda (1963) : Cultural Orientation in Comparative Education Comparative Education Review.

51- Tabachnick, B, (1989) : Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Education . Praecer. N.4.

52- Thomas, M. and Postle thwaite, T. (eds.) (1983) : Schooling in East Asia . Pergamon Press.

53- Tsang, M. (1991) : The Structural Reform of Seconday Education in China . In : Journal of Educational Administration. Vol. 29 . No. 4. 1991. MCB University Press .

54- Tuijnman , A. (ed.) (1996) : International Encyclopedia of Adult Education and Training . Elsevier. Oxford. (2 nd edition).

55- Unesco (1980) : Education in Asia and Oceania : A challenge for the 1980s . Educational Studies and Documents. No. 38.

56- Unesco Institute of Education (1990) : International Review fo Education Vol. 36. No.4. Hamburg. Kluwer. Academic Publishers.

57- Unesco Institute for Eduction (1955) : Comparative Educaiton. An International Meeting Held From 12- 16th April .

58- U.S.A : America 2000 (1991) : A strategy for Education . Washington D.C.

59- World Eduaction Encyclopedia (1988) . 3 Vols. Edited by Kuria , G. T. Facts on file publications N. Y. England.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩٨.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٨ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ، ١٩٩٥ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧ ، وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية.عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية : مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .

١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٩- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.النظرية والتطبيق.عالم الكتب.القاهرة ١٩٩٧.

٢٤- كيف تتفوق في دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

٢٦- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧- المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٨- المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا: كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية:

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا: كتب مترجمة عن الإنجليزية:

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١. (بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (محرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣. (بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة. والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١.

مطـابـع آمـــون

٤ الفيروز من ش إسماعيل أباظة
لاظوغلى - القاهرة
تليفون : ٧٩٤٤٥١٧ - ٧٩٤٤٣٥٦