الفصل الثالث
الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام

ماذا نقصد بالتعليم العام ؟ سؤال نستهل به مناقشتنا لموضوع الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام . وهذا التساؤل منذ البداية مفيد لتوضيح الإشتباه الذى يثيره دائما المصطلح العربى . فكلمة التعليم العام يقابلها كلمتان فى اللغة الإنجليزية هما Pubic Education و General Education . ومن هنا كان الإشتباه بل والخلط فى استخدام الكلمة العربية ، فهى أحيانا تستخدم للدلالة على التعليم النظرى والأكاديمى تمييزا له عن التعليم الفنى . وهو إستخدام شائع ومعروف فى العالم العربى . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفهم لماذا سمى القانون الذى ينظم هذا النوع من التعليم فى مصر بقانون التعليم العام (قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨مثلا) .

وأحيانا أخرى تستخدم الكلمة للدلالة على أنواع التعليم التى تكون مفتوحة ومتاحة أمام الجميع بصرف النظر عن أى تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الإجتماعية . وهى بهذا تعنى التعليم المجانى الحكومى الذى تقدمه الدولة فى جميع صوره الأكاديمى منه والفنى والمهنى ، طالما أنه يتصف بعموميته وإتاحته للجميع . وهذا المعنى أيضا مستخدم ومعروف وعلى أساسه قام نص الدستور المصرى على إشراف الدولة على التعليم العام وتنظيم القانون لشئونه ومجانيته في كل مراحله . وبهذا المعنى الأخير تستخدم كلمة التعليم العام فى مناقشتنا التالية .

وقبل الدخول فى هذه المناقشة هناك سؤال آخر ضرورى لتحديد إطار هذه المناقشة وهو : ماذا نقصد بالإتجاهات العالمية المعاصرة ؟ إن الكلمة

الرئيسية هنا هى كلمة « العالمية » . ما الذى يحدد العالمية وكيف نستدل عليها؟ وما مقياسها ؟ هل تتحدد العالمية بالممارسة التربوية للدول الكبرى والمتقدمة باعتبار أوزانها فى مجال السياسة العالمية وتأثيرها القوى فى مجريات الأمور فى العالم ؟ هل تتحدد العالمية بما تنشره المنظمات العالمية المتخصصة فى التربية مثل اليونسكو والمكتب الدولى للتربية بجنيف ومركز التخطيط التربوى بباريس وغيرها ؟ هل تتحدد العالمية بالمسوح التربوية التى تجرى على بقاع كثيرة من العالم وتقوم الهيئات المشرفة على هذه البحوث سواء كانت دولية أم غيرها باستخلاص النتائج المقارنة وأهم الإتجاهات السائدة ؟ الواقع أن استخدامنا للكلمة يشمل كل هذا . وتصبح الكلمة فى مدلولها هنا تعنى الممارسة التربوية المشتركة البارزة فى العالم المعاصر مع التركيز بصفة رئيسية على الدول الكبرى التى تحظى بنفوذ عالمى كبير . وعلى هذا فإننا سنتناول أولا زهم الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام بصفة عامة كما تتمثل فى أربع دول كبرى هى أمريكا وإنجلترا وفرنسا وجمهورية روسيا . ثم نعقب ذلك بالكلام عن التعليم العام فى البلاد العربية .

ا - التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية

تمهيـــد :

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

وفى الفترة الأولى للمستوطنين الأوائل كان يوجد تعليم أولى 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 ولاسيما من الولايات الجنوبية يرسلون إلى أرض أجدادهم فى 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 التى شهدت حرب الإستقلال الثانية .

وكان التعليم يسير على النظام الأوربى وهو أمر غير مستغرب . وكانت اللغة الإنجليزية هى الشائعة لغلبة المتحدثين بها . ومع أنه كان هناك

إتجاه نحو الثقافة الفرنسية إلا أن هذا الإتجاه سرعان ما انطفأ فى مهده ، ويرجع ذلك إلى أن الثقافة الفرنسية ليست لها صلة قوية بالعبقرية النامية للدنيا الجديدة . هذا إلى جانب أسباب عديدة أخرى منها الثورة الدامية والحروب النابليونية التى تحطمت على صخورها التطلعات نحو التوسع الإستعمارى .

ولعل من أبرز التأثيرات الأوربية على التعليم الأمريكى خلال القرن التاسع عشر إنشاء مدارس الأحد التى اقتبس نظامها من إنجلترا ومدارس الحضانة التى اقتبست من ألمانيا وتطبيق نظام العرفاء الذى بدأ تطبيقه سنة ١٨٠٦ واقتبس أيضا من إنجلترا . وهو نظام يرجع الفضل فى تقديمه إلى إثنين من رجال الدين الإنجليزى هما « جوزيف لانكستر (١٧٧٨ - ١٨٣٨) وأندرو بل (١٧٥٣ - ١٨٣٢) . وهو يشبه نظام العرفاء فى التربية الإسلامية . وربما كان منقولا عنها . كما نقلوا عن بروسيا فكرة التعليم الإلتزامى الإجبارى بعد زيارة هوراس مان لها . كما كان لأفكار بستالونزى وفرويل وهربارت تأثير كبير على النظرية والتطبيق فى التعليم الأمريكى .

وحتى منتصف القرن التاسع عشر كان التعليم فى أمريكا يستهدف تعليم الأطفال الحضارة والثقافة الغربية والأدب الغربى وتعريفهم بتاريخ أمريكا وتطوره والفلسفة والجغرافيا . وكانت المدارس فى تلك الفترة تعانى من نقص الإمكانيات المادية والبشرية . وكان التعليم مكلفا . ولم يكن هناك اهتمام بالمواد المهنية والعلمية على الرغم من أن الثورة الصناعية كانت قد مضى عليها وقت كبير لكنها لم تحدث تأثيرا كبيرا فى تطوير التعليم الفنى .وكان نمو التعليم الفنى غير مطرد . وسار بخطوات بطيئة وراء حركة التصنيع . وذلك لأن أمريكا انتهجت نهج السياسة الإنجليزية بعدم التدخل فى شئون التعليم .

ولم يكن التعليم إذن عاملا مهما مساعدا للناس فى حياتهم . ولكن مع تقدم التصنيع والتجارة بدأ الإهتمام بالتعليم فأدخلت المواد العلمية والتجارية وبدأ فى نفس الوقت تقديم التعليم المجانى الإجبارى لتسهيل إقبال الناس عليه .

وقد خاض الأمريكيون غمار حروب وصراعات مريرة حتى استطاعوا فى النهاية أن ينصهروا فى بوتقة شعب واحد ، وأن يحققوا وحدتهم السياسية والإجتماعية والإقتصادية كما استطاعوا أن يحققوا ديمقراطيتهم التى يفتخرون بها .

والأمريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة . فأمريكا التى تقف اليوم عملاقة على المسرح العالمى لايتعدى عمرها قرنين من الزمان منذ توقيع إعلان إستقلال المستعمرات الشمالية الثلاث عشرة عن إنجلترا عام ١٧٧٦ . ولذلك فإن الأمريكيين لايؤمنون بالماضى . ولا ينظرون إليه . ويعتبرونه عديم القيمة ، أو بمعنى أخر « كومة من التراب » . وهم يتطلعون دائما إلى المستقبل إيمانا منهم بأنه أحسن من الحاضر . ومن هنا كان إيمان المجتمع الأمريكى بالتغير السريع وإيمانهم أيضا بأهمية التعليم فى إحداث هذا التغير وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها . ولذا جاءت الفلسفة البراجماسية تعبيرا مناسبا للعقلية الأمريكية . وفى ضوء هذه الفلسفة يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكى . ولذا فمن المستحسن تفصيل الكلام عن هذه الفلسفة في السطور التالية * .

---

* لمزيد من التفصيل عن هذه الفلسفة وغيرها انظر لنفس المؤلف كتاب فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها - عالم الكتب القاهرة ١٩٩٢ .

للبرجماسية 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 ديوى نفسه وهو من شيوخ البراجماسية فضل فى 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 البريطانى التجريبي الذى يؤكد أننا لانستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية . أما من حيث ما تنادى به من تغير فإنها ترجع فى ذلك إلى هيرقليطس أحد فلاسفة اليونان قبل سقراط .

وتقوم البراجماسية على عدة مبادئ رئيسية أهمها التغير ونسبية القيم والطبيعة الإجتماعية والبيولوجية للإنسان وأهمية الديمقراطية كطريقة فى الحياة، وأخيرا قيمة الذكاء الناقد فى جميع ألوان السلوك الإنسانى . وشيوخ البراجماسية من الأمريكيين هم تشارلز بيرس ووليم جيمس وجون ديوى مع اختلاف بينهم فى تناولها . فنظرة بيرس عن البراجماسية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات . أما نظرة « جيمس » فهى سيكلوجية وشخصية وتحركها إعتبارات دينية. ونظرة « ديوى » موجهة إلى علم الأحياء والعلوم الإجتماعية.

وقد أولى ديوى إهتماما كبيرا إلى دور المعرفة فى التربية . وفى نظريته للمعرفة كان متأثرا بتطبيقات نظرية دارون فى التطور . ووفقا للنظرية الداروينية يفترض أن العقل أو الذكاء جاء متأخرا . واستخدمه الإنسان فى التكيف مع بيئته ، وبناء على ذلك صاغ ديوى نظرية فى التربية على أساس أنها تعلم الفرد طريقة التفكير لا لأن التفكير شئ حسن فى حد ذاته ، ولكن

لأن التفكير وسيلة أو ذريعة أو أداة لحل المشكلات أى مشكلات التكيف مع العالم . وقد رفض جون ديوى الثنائية بين العقل والجسم لأنها تناقض ما تقرره العلوم البيولوجية والسيكلوجية 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 ديوى أو تنتقد بأنها مغرقة فى الفردية والنسبية بصورة مشابهة للسوفسطائيين عند الإغريق . وعلى كل حال فقد جاءت البرجماسية معبرة عن طبيعة الشعب الأمريكى وعقليته وانعكست آثارها على التربية الأمريكية .

وقد أدرك الأمريكيون أن التعليم مفتاح الحرية . واعتبروا انتشار التعليم ضمانا أساسيا للحرية والمساواة والحكم الذاتى . وهى المبادئ التى كسبها الشعب الأمريكى خلال الحرب والصراعات التى خاضها من أجل الإستقلال . ومن مأثور قول « جيفرسون » : « إن الشعب الذى يتوقع أن يكون حرا وهو جاهل فإنه يتوقع مالم يحدث ولن يحدث » . إن المدارس العامة فى نظر الأمريكيين من خلال دورها العظيم فى نشر المعرفة والفهم العام تدعم مثاليات الديمقراطية الأمريكية وتخلدها .

أمة فى خطر :

يعتبر صدور التقرير المعروف « أمة فى خطر » A Nation at Risk ١٩٨٣ أهم وثيقة عن التعليم فى أمريكا خلال العقود الماضية . فمع أن هناك تقارير سابقة فيها نقد للتعليم إلا أن هذا التقرير قد أثار اهتماما كبيرا ونقاشا

حادا حول التعليم الأمريكى . فقد أشار هذا التقرير إلى نقاط الضعف فى التعليم الأمريكى سواء فيما يتعلق بنوعيته أو فاعليته وجدواه .

وقد تطلب هذا التقرير زيادة الإهتمام بالرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية وإطالة اليوم المدرسى .

وقد ترتب على هذا التقرير إتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمى تجسدت فى موجتين رئيسيتين : الموجة الأولى بين ١٩٨٣ و ١٩٨٦ والثانية بين عام ١٩٨٦ و ١٩٩٠ .

الموجة الأولي للإصلاح ١٩٨٣ - ١٩٨٦ :

وهى تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمى تحت تأثير تقرير أمة فى خطر . وقد استندت هذه الموجة على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية فى التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى إنخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدنى 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 المهارات الأساسية والمعرفة المهنية والإلمام بمادة التخصص . وقد أدى هذا النظام من الإمتحانات

للمعلمين الداخلين فى المهنة إلى نتائج غير مقصودة منها وجود نقص شديد فى المعلمين فى بعض الولايات . مما أدى بدوره إلى التجاوز عن بعض شروط الترخيص للعمل بالمهنة بصورة مؤقتة . والنتيجة الثانية غير المقصودة لهذا النظام هو تناقص أعداد معلمى الأقليات العرقية .

وقد أثار هذا النظام نزاعا وخلافات كثيرة بين المعلمين والسلطات إمتدت إلى ساحات القضاء فى ولايات عدة على أساس أن هذه الإمتحانات متحيزة وتنعدم صلتها بالوظيفة .

الموجة الثانية للإصلاح : ١٩٨٦ - ١٩٩٠ :

وهى تتداخل مع الموجة الأولى . وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على أنه لب المشكلة فى التعليم فإن الموجة الثانية نظرت إليه على أنه الحل للمشكلة .

فقد بدأت الصيحات تنادى فى 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 فى مرتبات المعلمين . فقد ارتفع متوسط المرتب للمعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٧٦ / ١٩٦٨ إلى ٢٥٢٤٠ دولارا عام ١٩٨٥ - ١٩٨٦ . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك فى نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولارا ويقل عن أجر ساعى البريد الذى وصل الى ٢٦٢٣٢ دولارا فى نفس العام . وقد ارتفع مرتب المعلم فى العام التالى ١٩٨٧/٨٦ إلى ٢٦٥٥١ دولارا فى العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات

المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى . كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة فى مرتبات المعلمين .

وعلى كل حال فقد كان تأثير الإصلاح واضحا فى الولايات المختلفة . فقد أظهر مسح أجرى عام ١٩٨٦ على مستوى الولايات المتحدة النتائج الآتية (MCB University : p 29)

- ٤٥ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية رفعت متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية .
- ٤٢ ولاية رفعت متطلبات دراسة الرياضيات .
- ٣٤ ولاية رفعت متطلبات دراسة العلوم .
- ٢٦ ولاية رفعت متطلبات دراسة المواد الاجتماعية .
- ١٥ ولاية عدلت سن الإنتظام فى الدراسة .
- ٦ ولايات زادت مدة السنة الدراسية .

امريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتعليم :

طرح الرئيس الأمريكى جورج بوش مشروعه القومى فى الثامن عشر من ابريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم . وقد أثار هذا المشروع إهتماما على المستوى القومى والعالمى على السواء ولفت أنظار العالم أجمع إلى أهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دولة فى العالم . ومن باب أولى بالطبع أن يكون ذلك درس مستفاد للدول الأخرى لاسيما الدول النامية . والواقع أن نظام التعليم الإنجليزى يمر بثورة منذ صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ . ومنذ ذلك الحين والتشريعات والتنظيمات تصدر تباعا لإصلاح التعليم الإنجليزى . وكذلك الحال فى فرنسا فهى تمر الآن بفترة حاسمة من إعادة تنظيم تعليمها العام لاسيما مدارس

الليسيه (الثانوية) . وهذا يعنى أن الدول المتقدمة تضع إصلاح تعليمها القومى وتطويره فى مجال الأولوية الكبرى . وقد تضمن مشروع الرئيس الأمريكى كثيرا من إتجاهات الإصلاح التى نادى بها تقرير أمة فى خطر والإصلاحات الفعلية التى أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة .

أهداف المشروع القومى :

تضمن المشروع القومى ستة أهداف رئيسية للتعليم يرمى إلى تحقيقها وهى :

١ - تنمية إستعدادات الطفل الأمريكى فى مرحلة التعليم الإجبارى أى 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 وهى : اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الإجتماعية . وبناء على أدائه فى إمتحانات هذه المواد . كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج فى ظل إقتصاد حديث . وهو هدف نجد صدى واسع له فى الإصلاحات الحديثة فى نظام التعليم الإنجليزى والفرنسى. وللوصول بالطلاب الى المستوى العالمى من الكفاءة تعقد إمتحانات بصفة مستمرة . كما أن مرتب معلمى المواد الأساسية سيكون موضع تغيير حسب كفاءتهم التدريسية .

٤ - أن يحتل الطالب الأمريكى المرتبة الأولى بين دول العالم فى مادتى العلوم والرياضيات . ولعل هذا الهدف رد فعل للنتيجة المخزية التى

كشفت عنها نتائج إمتحان عقد للطلاب فى ١٥ دولة . وجار ترتيب الطالب الأمريكى الثانى عشر بين الطلاب .

٥ - أن يكتسب كل أمريكى ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمى وممارسة الحقوق والواجبات . فالتعليم ليس مكسب العيش وإنما للحياة .

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

تنظيم التعليم العام

على الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكى فإنه يمكن القول بصفة عامة إن التعليم العام الأمريكى يمتد على مدى اثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة . تغطى منها مرحلة التعليم الأولى أو الإبتدائى ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة. والمرحلة الثانوية تمتد أيضا لست سنوات من سن الثانية عشرة حتى سن الثامنة عشرة . والتعليم العام إلزامى 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 الثانى عشر أى نهاية المرحلة الثانوية ويكون سن التلميذ قد بلغ الثامنة عشرة . وعندها يمكنه أن يحصل على دبلوم أو شهادة المدرسة الثانوية . والدراسة بالتعليم العام مجانية بدون مصروفات دراسية . ويعيش التلاميذ عادة مع أسرهم إذا أن المدارس الداخلية قليلة وتوجد عادة في المناطق المنعزلة أو البعيدة التى يصعب فيها

وجود مواصلات عامة . وهناك تسهيلات وخدمات مجانية لتوصيل التلاميذ إلى المدارس وارجاعهم إلى منازلهم .

وتتكون السنة الدراسية من ١٨٠ يوما تبدأ من شهر سبتمبر إلى يونية كما هو الحال فى كثير من دول العالم . ويمتد اليوم المدرسى عادة من ٦ الى ٧ ساعات . ويقوم التعليم العام على أساس التنظيم الشامل الموحدة وينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين : المرحلة الأولى هى المرحلة الأولية . والمرحلة الثانية هى المرحلة الثانوية ، وتشمل المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا . وسنفصل الكلام عن هاتين المرحلتين فيما بعد . أما مرحلة ما قبل التعليم العام فهى تشمل دور الحضانة ورياض الأطفال وسنوجز الكلام عنها .

(أ) دور الحضانة :

أنشئت دور الحضانة قبل رياض الأطفال بما يقرب من ربع قرن . وذلك فى سنة ١٨٢٦ عندما أنشئت أول مدرسة لدار الحضانة فى الولايات المتحدة الأمريكية . وأنشأها روبرت ديل أوين (١٨٠١ - ١٨٧٧) فى جماعته النموذجية المشهورة فى نيوهارمونى بولاية إنديانا . وهو غير روبرت أوين (١٧٧١ - ١٨٥٨) رجل الصناعة الإسكتلندى الإشتراكى المشهور الذى بدأ حركة إنشاء مدارس الأطفال وأنشأ المدارس لأطفال العمال الذين كانوا يعملون فى 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 تأتى بالنسبة لعمر الطفل قبل رياض الأطفال فإن تطور دور الحضارة جاء متأخرا . والنمو الرئيسى الذى شهدته دور الحضانة تحقق بالنسبة للولايات

المتحدة الأمريكية فى العقود القليلة الأخيرة . وتضم دور الحضانة الأطفال ما بين سن الثانية والرابعة ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسيمية والعقلية والنفسية والعاطفية والإنفعالية وإكسابها العادات الصحية السلوكية واستخدام وتنمية عضلاته الجسمية . كما تعلم الطفل ضبط النفس والإلتزام بقواعد السلوك الإجتماعى والإعتماد على النفس والتعاون مع أقرانه . وتهتم دور الحضانة بصفة رئيسية بتكوين العادات الجسمية والصحية السليمة وإشباع الحاجات الأولية والأساسية والبيولوجية للطفل كالأكل والراحة .

ولدور الحضانة إتصال مباشر مع منزل الطفل وتعرف ظروف منزله التي يحيا فيها . وليس لدور الحضانة 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 التعليمى مدارس لدور الحضانة داخل المدرسة الأولية . وتوجد مدارس للحضانة مع رياض الأطفال مع المدرسة الابتدائية فى وحدة واحدة . وبعض المدارس الثانوية تلحق مدارس الحضانة بها . وبعضها يلحق بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين الذين سيعملون بدور الحضانة أو البحث العلمى . وهناك مدارس للحضانة مستقلة بذاتها تنفق عليها أو تديرها الكنائس أو الهيئات 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 .

(٣) رياض الأطفال :

أنشئت أول مدرسة لرياض الأطفال سنة ١٨٥٥ فى روترتاون . وكانت تعلم باللغة الألمانية لأن السيدة التى أنشأتها وهى مسز شورز كانت ألمانية . وقد ساعدت هذه المدرسة على نشر فكرة رياض الأطفال . وقد قامت إليزابيث بيبودى وهى زوجة أخى هوارس مان بإنشاء مدرسة أخرى لرياض الأطفال فى بوسطن سنة ١٨٦٠ . وكانت تعلم باللغة الإنجليزية . ومنذ سنة ١٨٨٠ بدأت رياض الأطفال تنشأ كجزء من النظام التعليمى العام . وقد انتشرت رياض الأطفال بسرعة . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كان هناك ٤٥٠٠ دار للحضانة فى أمريكا .

ومع هذا الإنتشار السريع فى تلك الفترة إلا أنه لم يكن هناك ترحيب كبير بهذه المدارس . مما ترتب عليه مضى سنوات طويلة قبل أن تحظى هذه المدارس بالأساس القانونى والتشريعى لتضمينها فى النظم التعليمية للولايات. ويرجع السبب فى ذلك فى نظر كاندل إلى سيطرة فلسفة صاحب فكرة رياض الأطفال فردريك فرويل وهى الفلسفة التى اعتبرها الأمريكيون فلسفة غامضة جدا . فما كان يراه فرويل من تنظيم الفصل على شكل حلقة والهدايا واللعب والألعاب كانت تشكل برنامجا موحدا ثابتا لايسمح 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 فرويل فى سنة ١٨٩٠ تحت قيادة «أنا برابان » و « باتى سميث هيل » التى أصبحت أستاذة للتربية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ورائدة معروفة فى حركة إصلاح تربية الطفل فى السنوات الأولى من عمرها . وقد ثارت هاتان الناقدتان ضد جمود نظام فرويل

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 التقدمى بقيادة باتى سميث هيل من التغلب على معسكر فروبل التقليدى . وبدأت جامعة شيكاغو فى نفس العام بجمع صفوف مدرسة روضة الأطفال والمدرسة الإبتدائية فى وحدة واحدة .

وتعلم رياض الأطفال الأطفال بين سن الرابعة والسادسة وإن كان يسمح للأطفال فى 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 فى أهدافها والفرق بينهما فى الدرجة لا فى النوع . ومن أهم الخبرات التى تهدف رياض الأطفال إلى إكسابها للطفل العلاقات الإجتماعية وتعليمه 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 الأساسى الذى يقوم عليه المنهج هو التعلم عن طريق العمل . ويراعى فى تخطيط المنهج أن يوجه الإهتمام بصورة رئيسية إلى تنمية الطفل من جوانبه الجسمية والعقلية والإجتماعية . والمبدأ الأساسى السيكولوجى والفسيولوجى الذي تعتمد عليه أنشطة رياض الأطفال هو تنمية الإستعداد

للتعلم . وتعتمد رياض الأطفال فى منهجها وبرنامجها المدرسى على طريقة فروبل أو منتسورى أو الطريقة التقدمية التى سبق أن أشرنا إليها ، أو الطريقة المحافظة التى تقف وسطا بين الطريقتين .

التعليم الأولى :

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

أما بالنسبة لعلمانية التعليم فقد استطاع التعليم الأولى أن يحقق علمانيته وتخليصه من النزعة الدينية سنة ١٧٩٢ عندما قامت أول ولاية وهى نيوهامبشاير باستصدار نص دستورى يحرم التعليم الدينى الطائفى . وتبعها فى ذلك ولايات كثيرة . والآن يعتبر أى تعليم دينى طائفى فى أى مدرسة عامة أو معانة من الأموال العامة مخالفة دستورية . لقد كان انفصال الكنيسة عن الدولة وهو العامل الرئيسى وراء علمانية التعليم الأولى أهم التحولات الجذرية التى وجهت المدارس العامة إلى الأغراض الدنيوية . أما بالنسبة للجبهة الثانية وهى محاولة جعل التعليم الأولى مجانيا وعاما للجميع فقد كانت الفكرة صدى للأفكار التربوية فى كل من إنجلترا وألمانيا وفرنسا . وقد جاءت فكرة المجانية مرتبطة مع فكرة المدرسة العامة التى لا تعرف الفوارق أو

الإمتيازات الإجتماعية . ومع أن حركة المدارس العامة بدأت فى ولاية نيويورك تحت رعاية « دويت كلنتون » إلا أن « هوارس مان » يعتبر كما سبق أن أشرنا أبا المدرسة العامة . وتبعه « هنرى برنارد » فى « رودأيلاند » . وتعتبر المدرسة العامة هى الأساس الذى تطورت عنه المدرسة الأولية العامة الأمريكية . وقد ساعد على انتشار المدارس العامة وبالتالى التعليم الأولى ما قررته السلطة التشريعية سنة ١٨٠٥ من إقامة صندوق المدرسة العامة . وكان يجرى تمويله من بيع الأراضى الموقوفة لهذه المدارس واليانصيب والبنوك بالإضافة إلى الموارد المالية من الحكومة الفيدرالية والمصادر الأخرى . وساعد ذلك على تطوير المدارس المجانية التى 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 الشعبى بالتعليم .

وكان القانون الذى أصدرته ولاية ماساشوستس الخاص بإلغاء المصروفات الدراسية وإعلان المجانية فى كل المدارس سنة ١٨٢٧ بمثابة النموذج الذى احتذته الولايات الأخرى . ويعتبر ما قامت به نيويورك سنة ١٦٣٢ من جعل بعض المدارس مجانية مثل مدارس « جمعية مدارس نيويورك المجانية » مؤشرا لميلاد عهد جديد من الكفاح من أجل المدرسة العامة . تبعها فى نفس الإتجاه مدن الولاية 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 فى الفصل ونظام تجميع التلاميذ حسب أعمارهم ومستوياتهم . وتغيرت فكرة مدرسة الحى ذات الفصل الواحد التى تضم مختلف الأعمار والمستويات إلى مدرسة متعددة الفصول . وانقسمت أيضا

إلى مرحلة ابتدائية من ٣ - ٥ إلى ٩ - ١٠ ، ومدرسة متوسطة من سن ١٠ إلى ١٤ مع اختلاف الولايات . وقد ساعد على ظهور نظام الفصل والتجميع التوسع فى مواد الدراسة بالمرحلة الإبتدائية ، وكذلك التأثير للنظم التعليمية الأوربية ، لاسيما فى ألمانيا بفضل الصورة التى نقلها الأمريكيون من أمثال هوارس مان وهنرى برنارد وجون جرسوم وغيرهم .

بيد أن الخطوة الحقيقية نحو مجانية التعليم الأولى كانت سنة ١٨٢٤ عندما جعلت ولاية بنسلفانيا التعليم الأولى مجانيا عاما وتبعتها ولايات أخرى. وقد ساعد على انتشار مجانية التعليم وشموله لكل الأطفال بدون تمييز طبقى أو اجتماعى أو دينى إعتقاد الأمريكيين بأن التعليم ضوروى لإرساء قواعد الديمقراطية والحفاظ عليها واستمرارها . وإبان الحرب الأهلية أصبحت المدارس العامة المجانية ذات الصفة العلمانية هى السياسة المقررة فى كل البلاد.

أما بالنسبة للجبهة الثالثة وهى إلزامية التعليم الأولى فقد سبق أن أشرنا إلى أن فكرة الإلزام نفسها كانت غريبة على المجتمع الأمريكى . 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 فى حرية الآباء فى تعليم أبنائهم . وعلى كل حال فقد صدر أول قانون للإلزام فى ولاية ماساشوستس سنة ١٨٥٢ . وقد انتشرت الفكرة فى باقى الولايات . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كانت معظم الولايات قد أخذت بها باستثناء الولايات الجنوبية التى أقرت الفكرة فيما بعد فى الفترة ما بين ١٩٠٥ و ١٩١٨ . وعمت كل الولايات .

وكان من أهم التطورات أيضا التى حدثت للتعليم الأولى استخدام طريقة « لانكستر » فى التعليم منذ سنة ١٨٠٦ . وهى طريقة مستعارة من إنجلترا تشبه نظام « العريف » فى التربية الإسلامية كما سبق أن أشرنا .

واليوم ترتبط المدرسة الأولية بتعليم ما قبل المرحلة الأولى ولاسيما فى دور الحضانة ورياض الأطفال . وتشترط المدرسة الأولية اليوم فى أمريكا الخبرة لدى الطفل بحياة الفصل المدرسى قبل أن تلحقه بها . ولذلك فإن الأطفال الذين لم يلحقوا بدور الحضانة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أى 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 دراسى يبلغ عدده ٢٥ تلميذا أو أكثر عملية تحتاج إلى تكيف كبير من جانب كثير من التلاميذ .

اهداف التعليم الأولى :

يهدف التعليم الأولى فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحقيق الأغراض التالية :

١ - النمو الجسمى والصحى والعناية بالبدن .

٢ - النمو الفردى من الناحية الإجتماعية والعاطفية ، ويتضمن الصحة النفسية والثبات الإنفعالى والعاطفى ونمو الشخصية .

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

٤ - العلاقات الإجتماعية : بمعنى تنمية علاقات الفرد الإجتماعية مع الأخرين وتقدير حاجات الآخرين واهتمامتهم ودوافعهم ومعتقداتهم ومثالياتهم .

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

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

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

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

٩ - العلاقات الكمية : وتشمل الرياضة ومبادئ الجبر والهندسة . ويولى الإهتمام إلى فهم النظام الرقمى واستخدامه بكفاءة .

أنواع المدارس الأولية :

توجد أنواع متعددة من المدارس الأولية تختلف فيما بينها من حيث الحجم والتنظيم الداخلى ومصادر التمويل ونوعية المدارس . أما من حيث الحجم فأبسط صورة للمدرسة الأولية هى المدرسة الصغيرة ذات المدرس الواحد أو ذات الحجرة الواحدة . وفى هذه المدرسة تجتمع كل الصفوف الستة أو السبعة أو الثمانية فى حجرة واحدة . ويقوم المعلم بالتدريس لهم . وقد يصل عدد الدروس اليومية للمعلم ثلاثين درسا . وذلك يتوقف على عدد التلاميذ وفرقهم الدراسية والمنهج الدراسى ومدى مرونة الإدارة . أما المدرسة الأولية ذات الحجم

المتوسط فتوجد فى القرى والمدن الصغيرة . ويخصص لكل فصل دراسى معلم عادة كما يخصص ناظر للمدرسة .

أما المدارس الأولية الكبيرة الحجم فتوجد فى مراكز التجمعات السكانية الكبيرة . وفى هذه المدارس يخصص لكل صف دراسى معلم أو إثنان . وقد يستخدم نظام الأقسام . ويكون حجم المدرسة الإبتدائية عادة حوالى ٥٠٠ تلميذ . ويزيد هذا الحجم بالطبع تبعا لحجم السكان .

أما من جهة التنظيم الداخلى للمدارس الأولية فهناك نوعان من التنظيم: التنظيم الرأسى والتنظيم الأفقى . أما التنظيم الرأسى فيقصد به التنظيم الذى يسمح بانتقال التلميذ رأسيا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى خلال النظام التعليمى . ومن أمثلة هذا التتنظيم الفصول المتدرجة والمتعددة التدرج وغير المتدرجة . وتعتبر المدرسة المتدرجة النمط التقليدى للتنظيم الرأسى . فيقبل بها الطفل فى سن الخامسة فى 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 دراسى مواد دراسية معينة.ويشترط نجاح التلميذ بها وإلا أعاد السنة الدراسية سنة أخرى أو أكثر. ولعل أكبر عيب فى المدرسة المتدرجة افتراضها غير الواقعى 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 فى داخل الفصل الدراسى الواحد صفان أو أكثر . ويمكن للتلميذ أن يدرس فى صفين

مختلفين فى وقت واحد . فنجد أنه يدرس مثلا القراءة فى مستوى الصف الخامس والعلوم في مستوى الصف السادس والرياضة فى 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 ٩٥٤ . ويكون عدم التدرج عادة فى مستوى الصفوف الأولى حتى مستوى الصف الرابع .

ويقسم الأطفال ما بين الحضانة والصف الرابع إلى مجموعات فى وحدات أولية . ويبقى معظم الأطفال فى 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 فى نفس المستوى التحصيلى . ويكون التقسيم عادة على أساس التحصيل فى القراءة . وفى 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 الذى يتكيف مع التنظيم .

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

والمشكلة الرئيسية للتنظيم الأفقى هى حجم الفصل . فمتوسط حجم الفصل فى المدرسة الأولية وهو ٣٠ تلميذا قد بقى على ما هو عليه فى

السنوات الأخيرة . وقد كشف استفتاء للمدرسين قامت به الرابطة القومية للتربية أن معظم المدرسين يرون أن العدد المثالى لحجم الفصل فى المدرسة الأولية هو ما بين ٢٠ و ٢٥ تلميذا . وأى 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 فى توفير المرونة فى حجم الفصل واستخدام التدريس الجمعى والإكتشافات الإلكترونية والميكانيكية . وقد ساعدت هذه الوسائل على تعليم مائة تلميذ أو أكثر فى الفصل الواحد فى بعض الأوقات وأوقات أخرى فى مجموعات صغيرة لأغراض تعليمية مختلفة .

ويقوم التدريس الجمعى على أساس أن يتولى فريق من خمسة مدرسين التدريس لعدد ١٥٠ تلميذا فى أربعة أو خمسة فصول عادية كبيرة أو صغيرة، ويتولى هذا الفريق من المدرسين المسئولية المشتركة فى تخطيط وتنظيم وتقديم وتقويم الخبرات التربوية للتلاميذ مع كونهم فى صفوف مختلفة . وقد يكون أحد المدرسين متخصصا فى القراءة وآخر فى الدراسات الإجتماعية وثالث فى الفنون الإبتكارية وآخر فى العلوم وآخر فى الرياضة . وكل منهم يقوم بدور رئيسى فى تدريس مادته مع تعاونه مع رئيس الفريق . وقد يقدم هذا الفريق مساعدات كتابية .

ويقول المنافحون عن نظام التدريس الجمعى أنه يركز على قوة المدرس ويسمح للمدرسين بالتخصص وأنه يسهل الإستخدام الفعال لوقت المدرس وموهبته وأنه يوفر الوقت الكافى 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 الدراسى المستقل أو المكتفى ذاتيا فيقوم فيه مدرس واحد بالتدريس لصف واحد طيلة اليوم المدرسى كله . وله المسئولية الكاملة فى تعليمه . ويساعد هذا النظام المدرسى فى تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ وتفهمهم والتعامل معهم لأنه يبقى معهم طول اليوم المدرسى . ويساعد هذا النظام أيضا على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة . ولكن على الرغم من ذلك فإن هناك نقصا فى عدد الصفوف المستقلة أو المكتفية ذاتيا مما يشير بوضوح إلى الإتجاه 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 فى الصفوف الأولى من المرحلة الأولية ولكنه شائع فى الصفوف المتوسطة ويشيع جدا فى الصفوف العليا من المرحلة الأولية وكذلك فى المدرسة الثانوية . ويساعد هذا النظام المعلم على التخصص فى مادة دراسية واحدة أو بعض المواد.

ويقوم التنظيم الأفقى فى توزيع التلاميذ على أساس متجانس أو غير متجانس . ففى الفصول ذات التوزيع غير المتجانس يقسم التلاميذ بحسب العمر أو الصف الدراسى بدون نظر إلى قدرتهم أو تحصيلهم . أما فى التوزيع المتجانس فيقسم التلاميذ بحسب قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسى . والمنهج الدراسى موحد لجميع التلاميذ . ولكن الوقت المخصص للإنتهاء منه يختلف حسب سرعة التلميذ فى التحصيل . وعلى هذا يمكن للتلاميذ النجباء الإنتهاء من برنامج المدرسة الأولية فى خمس سنوات بينما ينتهى منه التلميذ البطئ فى ثمانى سنوات .

وينظر إلى هذا التنظيم على أنه يساعد المدرسة على تكيف محتوى التعليم وطرائقه للتلاميذ من مختلف مستويات القدرة . والتعليم يكون أبسط وأحسن فى الفصل الذى 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 حقيقى . وخلال توزيع التلاميذ على أساس قدراتهم قد يكون شيئا مختلفا بالنسبة للتحصيل والعكس بالعكس . وكذلك فإن التلاميذ الذين يجمعون على أساس قدراتهم فى القراءة قد يختلفون فى 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 كالحديث والهجاء والنحو والقراءة والكتابة والأدب والدراسات الإجتماعية . ويقضون بقية اليوم فى دراسة « المواد » الثقافية على أساس النظام الرأسى 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 لمدارس الأولية بحسب مصادر تمويلها الرئيسية إلى مدارس عامة ومدارس غير عامة . وتشمل المدارس الخاصة والدينية . أما المدارس العامة فهى التى تعان من الضرائب العامة . وتفتح أبوابها لجميع الأطفال بدون تحيز .وهذه المدارس تمثل الغالبية العظمى من المدارس الأولية فى أمريكا . وتضم معظم مجموع التلاميذ فى هذه المرحلة .

المناهج الدراسية :

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

التعليم الثانوى :

مر تطور التعليم الثانوى فى أمريكا بأربع مراحل متميزة عرفت كل مرحلة باسم نمط المدرسة الثانوية التى عرفته . وهذه المراحل هى : مرحلة مدرسة النحو اللاتينى ومرحلة الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية ومرحلة المدرسة الثانوية المجانية ومرحلة المدرسة الثانوية الرأسية الممتدة . وسنتناول كل مرحلة من هذه المراحل على حدة .

مدرسة النحو اللاتينى :

أنشئت أول مدرسة للنحو اللاتينى في مدينة بوسطن سنة ١٦٣٥ . ومنها أخذت تنشأ فى ولايات أخرى . وحتى سنة ١٧٠٠ كان هناك حوالى ٤٠ مدرسة للنحو اللاتينى فى ولاية نيو إنجلاند . ومع هذا لم يكن التعليم الثانوى موجودا فى كل مكان . وكان الهدف الرئيسى لمدارس النحو اللاتينى إعداد التلميذ للدراسة فى الكليات . وكانت هذه المدارس ولاسيما فى الفترات الأولى تقدم منهجا محدودا كما يفهم من إسمها . فقد كانت الدراسة بها مقصورة على دراسة اللغات الكلاسيكية والأدب الكلاسيكى . وكانت هذه المدارس تقوم على أساس إنتقائى شديد . ولم تكن تقبل إلا الصفوة لتخلق منهم أرستقراطية مثقفة . ولذلك كان الإلتحاق بها يعتمد عادة على المكانة الإجتماعية والإقتصادية للتلميذ .

وكانت هذه المدارس تمول من مصادر متنوعة منها المصروفات الدراسية والهبات والضرائب ومنح الأراضى والأوقاف وغيرها من الأموال التى تقدمها الهيئات المدنية أو الأفراد . وكانت الرقابة على هذه المدارس فى أول الأمر مسئولية رجال الدين لأن تلاميذها كانوا يدرسون فيها ما يؤهلهم للعمل فى الكنيسة أو المهن . وقد بدأت مدارس النحو تفقد شعبيتها تدريجيا لاهتمامها بالدين .

الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية :

كان لبنيامين فرانكلين الفضل الأول فى إنشاء أول أكاديمية فى فيلادلفيا سنة ١٧٥١ . وقد أنشئ عدد كبير من الأكاديميات حتى نهاية القرن الثامن عشر . إلا أن حركة إنشاء الأكاديميات وصلت إلى قمتها فى الأربعينات ولاسيما فى ماساشوستس ونيويورك . وفى بداية القرن التاسع

عشر كانت الأكاديميات التى تديرها الهيئات الدينية أو الخاصة هى النمط الشائع للمدرسة الثانوية العامة .وتختلف الأكاديميات عن مدارس النحو اللاتينية فى 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 فى تنظيمها وإدارتها وبرامجها . وتوجد حتى الآن فى أمريكا بعض الأكاديميات الخاصة مثل الأكاديميات العسكرية أو المدارس الخاصة .

المدرسة الثانوية المجانية :

يمثل ظهورها الفترة الثالثة من تطور التعليم الثانوى فى أمريكا . وتبدأ هذه الفترة بإنشاء المدرسة الكلاسيكية الإنجليزية سنة ١٨٢١ فى مدينة بوسطن . وكانت هذه المدرسة للأولاد . وسميت فيما بعد المدرسة الثانوية الإنجليزية . وتبعها فى سنة ١٨٢٦ إنشاء مدرسة مماثلة للبنات فى نفس المدينة . ويعتبر القرار الذى 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 فى ولايات أخرى . وهكذا نجد أنه منذ بداية العقد الثالث من القرن التاسع عشر بدأت القوى الديمقراطية فى أمريكا تطالب بنوع من التعليم الثانوى الذى يمول من الأموال العامة ويكون له قيمة وفائدة . وطرحت فكرة المدرسة الثانوية العامة على أنها النموذج الذى يفى بذلك . وبدأت هذه المدرسة فى 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 :

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

انواع التعليم الثانوى :

توجد عدة أنواع من التعليم الثانوى نتناول الكلام عنها فى السطور التالية :

١ - المدرسة الثانوية الدنيا :

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

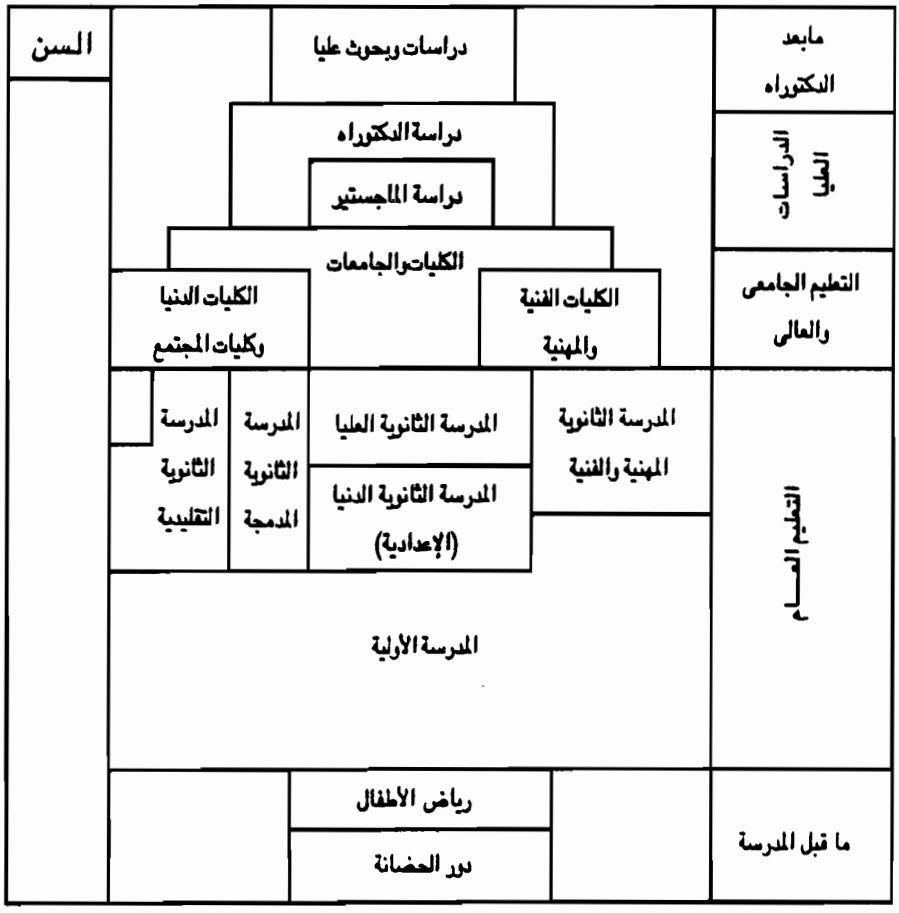
وتقدم المدرسة الثانوية الدنيا مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية الإستكشافية فى ميدان الفنون والموسيقى وأعمال المنزل والفنون الصناعية إلى جانب المواد الأكاديمية . وتساعد التلميذ على اختيار المقررات الدراسية بثقة كبيرة فى السنوات التالية .

والنمط الشائع للمدرسة الثانوية الدنيا هو التنظيم ذو الثلاث السنوات من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة بعد ست سنوات من التعليم الأولى ويعقبها حلقة أخرى من ثلاث سنوات . ويشبه هذا النوع من المدارس الثانوية الدنيا من حيث وضعها فى السلم التعليمى الأمريكى وضع المدرسة الإعدادية فى السلم التعليمى المصرى ، وفى هذا النوع من التنظيم تكون المدرسة الثانوية الدنيا وحدة مستقلة ومنفصلة فى مبناها ومناهجها وبرامجها وإدارتها.

والنمط الثانى 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 التى بها مدارس ثانوية دنيا منفصلة من ٤٠٪ إلى ٥٣٪ من المجموع الكلى بينما زاد المجموع الكلى 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 التعليمى على أساس ٨ سنوات منها أربع سنوات مرحلة أولية وأربع سنوات مرحلة ثانوية بدون مدرسة ثانوية دنيا .

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



السلم التعليمى الأمريكى

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨

ص ٦٩٩

المدرسة الثانوية العليا :

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

وهناك أيضا المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات من سن ١٤ إلى ١٨. وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادى المألوف للتعليم الثانوى فى أمريكا . وهى تستهدف مواجهة إحتياجات من هم فى سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازية للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات فى 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 والإجتماعية والإهتمامات والميول فى بوتقة واحدة. مما يؤدى إلى وحدة المجتمع الأمريكى وتماسكه . ومع أن هناك دعوة لإنشاء مدارس ثانوية مستقلة للموهوبين ، وآخرون يفضلون نظام الفصل بين التلاميذ على أساس الدين والعنصر إلا أن المدرسة الثانوية الشاملة ستظل بلا شك لتخدم إحتياجات الغالبية العظمى من الشباب الأمريكى فى سن المدرسة الثانوية .

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

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 والإستعدادات . وفيها برامج متنوعة منها البرامج والمقررات الدراسية الأكاديمية أو العامة التى تؤهل للإلتحاق بالجامعة . ومنها البرامج والدراسات المهنية التى تؤهل للعمل والدخول إلى دنيا الحياة ، وهناك دراسات أخرى متنوعة . وتشير البيانات الإحصائية أن حوالى ٢٠٪ من التلاميذ يلتحقون بالدراسة التى تؤهل للجامعة و ٢٠٪

يلتحقون بالدراسات المهنية وما يقرب من ٦٠٪ يلتحقون بالدراسات الأخرى .

وإلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوى مثل المدارس المهنية . وهى مدارس مهنية أو فنية توجد فى المدن الكبرى وفى بعض الولايات . كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم بها حوالى ١٠٪ من التلاميذ فى سن المدرسة الثانوية . ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعان من الطوائف الدينية وتضم ٧٥٪ من التلاميذ فى المدارس ويتعلم الباقى ٢٥٪ فى المدارس المدنية الخاصة .

إدارة التعليم :

تعتبر إدارة التعليم وتمويله فى نظام التعليم الأمريكى من اختصاص الولايات المحلية . ويرجع ذلك إلى النشأة الأولى للتعليم وإلى طبيعة العقلية الأمريكية الجديدة ومثلها العليا . فقد كانت إدارة التعليم فى كل الأمم الأوربية التى هاجر منها مستوطنو أمريكا فى يد السلطة الكهنوتية ورجال الإكليروس أو فى يد الحكومات القومية . ولهذا السبب كان التعليم فى 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 فى الحكومة أو التعليم لأنه كان يعتقد بأن الحكم المحلى يمثل أقوى الضمانات للحرية . ويؤمن الأمريكيون بأن الديمقراطية تعنى تفويض السلطات ، ولذلك كان تمسكهم باللامركزية تعبيرا واضحا عن رغبتهم الأكيدة فى إرساء قواعد الديمقراطية والحرية على اساس سليم . إن التعديل العاشر للدستور الأمريكى سنة ١٧٩١ ينص على أن السلطات التى لم ترد أو لم ينوه عنها فى الدستور على أنها من إختصاص الحكومة الفيدرالية تصبح تلقائيا من اختصاص الولايات المحلية . ونظرا لأنه

لم يرد ذكر للتعليم فى الدستور فقد أصبحت مسئولية التعليم من حيث إدارته وتمويله وتنظيمه من اختصاص الولايات بحكم نص الدستور .

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

وهناك تخوف من جانب الولايات فى قبول المساعدات المالية الفيدرالية لاعتقادهم بأن هذه المساعدات ستجعل للحكومة الفيدرالية تدخلا فى شئون الولايات . وهو ما يناقض روح الحكم المحلى التى يحرص عليها الأمريكيون. لكننا نجد من ناحية أخرى أن روح العصر تفرض على الحكومة الفيدرالية زيادة اهتمامها بالتعليم بصورة مستمرة . فقد برزت على الصعيد العالمى الأهمية الحيوية للتعليم كإستراتيجية قومية . وبرزت مع ذلك أيضا ضرورة التوجيه القومى والسياسى والإجتماعى والإقتصادى للتعليم . وهذا يستلزم وجود رأى مسموع للحكومة المركزية أو الفيدرالية فى التعليم . وينطبق ذلك أيضا على الوضع فى الولايات المتحدة الأمريكية . يضاف إلى ذلك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم يستلزم تدخل الحكومة الفيدرالية . إن مشكلة تعليم الزنوج فى الولايات الجنوبية الفقيرة ونوعية التعليم المنخفض فى مستواه وبرامجه وإمكانياته ومبانيه ومدرسيه يمكن أن تتحسن بلاشك بتدخل من الحكومة الفيدرالية ولاسيما أن التعليم الآن يعتبر من الوجهة الاقتصادية غاليا ومكلفا . وهناك مجالات من التعليم والبحوث قد تهمل مع أهميتها فى

حين أن تدخل الحكومة الفيدرالية قد يساعد على الإهتمام بها . إن ما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية بعد إطلاق الإتحاد السوفيتى لأول سفينة فضاء سنة ١٩٥٧ أعتبر مؤشرا لضرورة زيادة إهتمام الحكومة الفيدرالية بالتعليم . فقد كان لهذا الحدث رد فعل عنيف فى الأوساط السياسية والتعليمية الأمريكية . وترتب على ذلك أن أصدر الكونجرس الأمريكى سنة ١٩٥٨ أى بعد عام واحد من إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية ما عرف بإسم « قانون الأمن القومى للتعليم » الذى نص على تقديم حوالى ربع بليون دولار سنويا لتحسين التعليم فى المجالات التى تعتبر حيوية للأمن القومى واكتشاف الفضاء والإهتمام بتعليم العلوم واللغات الأجنبية لاسيما الروسية .

وقد بلغ تزايد تدخل الحكومة الفيدرالية فى شئون التعليم الإقتراب من حد التعارض مع بعض المقررات الدستورية بشأن الحرية والمساواة . يقول كامبل فى إشارته إلى التغير الذى طرأ على التعليم الأمريكى : Cahill (etal):p.37

« فى العقود الأخيرة أخذت تتدعم رقابة الدولة على المدارس . وانتشرت النشاطات الفيدرالية فى 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 فى التعليم وتزايد إعتماد الشعب بعضه على بعض فى النواحى الإقتصادية والإجتماعية يتطلب من الحكومة الفيدرالية العليا للولايات المتحدة تفسيرات بشأن المسائل التعليمية » .

وإلى جانب المساعدات المالية ومنح الأراضى التى تقدمها الحكومة الفيدرالية للولايات فإنها تقدم أيضا مساعدات مالية للإنفاق على التعليم فى

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

مكتب التعليم :

يتعبر مكتب التعليم الجهاز الحكومى المهتم بالتعليم على المستوى الفيدرالى . وقد أنشئ سنة ١٨٦٧ . وكان أول رئيس له « هنرى برنادر » أحد رواد التربية المقارنة الذين سبقت الإشارة إليهم . وللمكتب ثلاث وظائف رئيسية : البحث التربوى 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 فى 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 التى ينفق منها على التعليم . وله تأثير على التشريعات التى تصدرها الولاية . وبعض حكام الولايات يشاركون فى رسم السياسة التعليمية للولاية. وفى معظم الولايات يعين حاكمها أعضاء مجلس التعليم بالولاية . وإلى جانب سلطاته الرسمية فإنه يمارس سلطانا غير رسمى من خلال مركزه ومنصبه القيادى . وتقوم الولاية بتصريف كل شئون التعليم بها بما فيها تحديد المستويات التعليمية . ويوجد بكل ولاية فى تنظيمها العام الهيئات التالية :

١ - الهيئة التشريعية للولاية :

وهى السلطة المختصة برسم السياسة التعليمية وتحديد الإعتمادات المالية للإنفاق على التعليم وإصدار القوانين التعليمية كما تقوم فى بعض الولايات بتعيين أعضاء مجلس الولاية للتعليم .

٢ - مجلس الولاية للتعليم :

هو يعتبر أعلى سلطة فى الغالبية العظمى من الولايات بعد الهيئة التشريعية . والمسئولية الرئيسية لمجلس الولاية هى تخطيط التعليم فى ضوء قرارات الهيئة التشريعية واحتياجات الولاية . كما يقويم بتعيين مدير التعليم بالولاية . ويضم مجلس الولاية عددا من الأعضاء يتراوح بين خمسة وخمسة عشر عضوا فى معظم الولايات . وهؤلاء الأعضاء مواطنون عاديون يتم إختيارهم بالإنتخاب أو التعيين ، وليست هناك مؤهلات معينة تشترط لعضوية المجلس . كما أن الأعضاء لايتقاضون أجورا على عضويتهم وتكون مدة عضويتهم لفترة تتراوح بين سنتين وست سنوات .

٣ - مدير التعليم العام :

وهو المدير التنفيذى المسئول وسكرتير مجلس التعليم . ويتم تعيينه بمعرفة حاكم الولاية أو مجلس التعليم . وقد يتم تعيينه بالإنتخاب ويشترط فيه أن يكون جامعيا وله خبرة مناسبة فى مجال التعليم .

٤ - مديرية الولاية للتعليم :

وهى تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التى 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 الابتدائى والثانوى والفنى والعالى 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 فى إدارة التعليم على المستوى المحلى . وتعتبر المنطقة المحلية ممثلة للولاية فى إدارة التعليم على هذا المستوى. وتتولى هذه المناطق المحلية إنشاء المدارس وتجهيزها بالمعدات اللازمة وتعيين المعلمين وتنظيم قبول التلاميذ وتوفير الرعاية الصحية والتغذية ووسائل الإنتقال ووضع التنظيمات الخاصة بالدراسة والمناهج الدراسية . كما تقوم بجمع الأموال الضرورية للإنفاق على التعليم .

ولكل منطقة مجلس للتعليم يتولى توجيه العمل فى المدارس والإشراف عليه ويتكون مجلس التعليم من أعضاء يختارون بالإنتخاب أو التعيين . ويرأس مجلس التعليم مدير محلى للتعليم يعتبر المسئول التنفيذى للتعليم فى المنطقة . ويشترط فى رجال الإدارة كنظار المدارس والمراقبينب التعليين 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 فى أمريكا قبل الإستقلال . وكان هذا المصدر بديل فرض الضرائب المباشرة للتعليم . وكان التعليم يعتمد فى تمويله على الأموال الخيرية والهدايا التى يقدمها الأفراد للمدارس . وكان فرض الضرائب للإنفاق منها على التعليم عملية إختيارية فى

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 ينبغى عليها أن تنفق مزيدا من الأموال على التعليم . وعلى الرغم من المخاوف والشكوك التى تكتنف جانب المساعدات المالية الفيدرالية للتعليم فإن الحكومة الفيدرالية كما سبق أن أشرنا يتزايد إهتمامها بالتعليم وبالتالى 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 ما يخولها 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 التى تتحمل الجانب الأكبر والمصدر الثانى هو حكومة الولاية التى تشارك فى تمويل التعليم بنصيب أقل نسبيا أما المصدر الثالث فهو الحكومة الفيدرالية التى تشارك بجزء بسيط مع أنها وحدها تجمع ما يزيد على ثلثى 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 فى ذلك . والغالبية العظمى من الولايات تنفق كل أو بعض أموالها المخصصة للمدارس على خطط تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم مساعدات أكثر للأحياء الفقيرة .

وعلى الرغم من غنى الولايات المتحدة الأمريكية فإن التعليم يفتقر إلى المخصصات والأموال التى تتناسب وضخامة حجمه وتساعد على تحسين نوعيته ولاسيما فى المناطق الفقيرة ومنها مناطق الزنوج فى الولايات الجنوبية بصفة خاصة . ومازال التعليم يحتاج إلى مزيد من العناية والإهتمام بمخصصاته ولاسيما إذا عرفنا أن الشعب الأمريكى ينفق على القمار وعلى المشروبات الروحية والتدخين أكثر مما ينفقه على التعليم .

ويصل مجموع تمويل المدارس على مستوى كل الولايات إلى ٧٪ من الناتج القومى العام (GNP) .ومع وجود بعض الإختلافات فإن ميزانية المدارس بصفة عامة تتكون من : ٦ر٧٪ من الحكومة الفيدرالية و ٤ر٤٩٪ من الولاية و ٩ر٤٣٪ من التمويل المحلى . وهذه الأموال تجمع بصفة عامة من الضرائب على الأفراد والهيئات والممتلكات والعقارات . ولاتحصل المدارس الخاصة بالطبع على أموال عامة وإنما تعتمد على المصروفات المدرسية والهبات والتبرعات الخاصة . وتصل تكلفة الطالب فى العام حسب الاحصاءات الحديثة (١٩٩١) الى ٣٦٠٠ دولار .

٢ - التعليم العام فى جمهورية روسيا

مقدمـــة

كانت جمهورية روسيا أكبر جمهوريات ماعرف من قبل بالإتحاد السوفيتى . وبعد اضمحلال هذا الإتحاد واستقلال الدول المكونة له فى أواخر عام ١٩٩١ أصبحت جمهورية روسيا هى الوريثة الشرعية للإتحاد السوفيتى فى المحافل الدولية . وقبل قيام ثورة أكتوبر الشيوعية ١٩١٧ كانت جمهورية روسيا بلدا متخلفا يشتغل معظم سكانه بالزراعة . وكانت توجد طبقتان : طبقة ملاك الأرض وطبقة الفلاحين . وكانت الطبقة الحاكمة تتمثل فى ملاك الأرض ورجال الدين . وقد عملت الثورة على تخليص البلاد من تخلفها وعولت على برنامج إجتماعى شامل للنهوض بالبلاد فى مختلف حوانبها السياسية والإقتصادية والإجتماعية .

وكان التعليم قبل الثورة تحت الرقابة الكاملة والإشراف الكامل للدولة والكنيسة معا . وكانت روسيا تعتبر نفسها وصية على العالم المسيحى الأرثوذكسى . وكانت لها مدارس تبشيرية فى فلسطين وسوريا عرفت باسم مدارس الجمعية الفلسطينية التى برزت أهميتها بالنسبة لتاريخ الإستعراب السوفيتى لارتباطها ببعض الشخصيات التى لها أهمية خاصة مثل الأديب المعروف ميخائيل نعيمة ربيب الناصرة وخريج مدرسة المعلمين الروسية بها الذى رحل ليدرس فى مدرسة دينية ببلطافا الروسية بين عام ١٩٠٥ - ١٩١١ . وكان معاصرا أسبق لمكارنكو المربى السوفيتى المشهور . وإلى جانب ميخائيل نعيمة هناك أيضا أم كلثوم عودة إبنة الناصرة التى أنهت مدرسة المعلمين فى بيت جالة قرب بيت لحم . وسافرت إلى روسيا فى عطلة الصيف ١٩١٤ . ونشبت الحرب . وحالت دون عودتها . فبقيت فى روسيا مدى الحياة تعلم

اللغة العربية لدارسيها فى جامعة بطرسبورج . وقد إنتهت حياة مدارس الجمعية الفلسطينية نتيجة التغيرات التى حدثت فى روسيا بقيام ثورة أكتوبر ونتيجة لقيام الحرب العالمية الأولى .

وكان التعليم فى روسيا حتى ثورة أكتوبر ١٩١٧ ذا طابع دينى وتجارى وكان إمتيازا لطبقة الأغنياء والنبلاء وأولاد موظفى الحكومة . بيد أن بداية الإهتمام بالتعليم ترتبط بمحاولة القيصر بطرس الأكبر لبناء روسيا الحديثة فى القرن السابع عشر . وقد حكم البلاد بين عام ١٦٨٩ و١٧٢٥ . وسن سابقة إتبعها من جاء بعده من المصلحين . فقد حاول البحث عن نماذج جديدة خارج بلاده . وكان يتساءل عن سر عظمة بريطانيا وهولندة فى تلك الفترة . وقد اعتقد أن سر هذه العظمة يكمن فى نظام التدريب الذى أعطى كلتا الدولتين تفوقا فى الصناعة والتجارة والبحرية والمواصلات . ولذلك إستعار من النظام الإنجليزى الأكاديمية البحرية ، ومن النظام الهولندى مدارس البحرية . واستدعى مدرسين بريطانيين للتدريس فى المدارس الجديدة . ولكن تعتبر الإمبراطورة كاترين الثانية من الناحية التاريخية - وقد حكمت البلاد من ١٧٦٣ إلى ١٧٩٦ - أول من أسس نظام التعليم الحكومى الروسى عام ١٧٨٣ . وكان تعليما مدنيا مجانيا مشتركا بين البنين والبنات وعاما لكل أفراد الشعب بدون تمييز . ثم قام القيصر الإسكندر الأول فى سنة ١٨٠٢ بإعادة تنظيم التعليم على غرار ما تصوره كل من كومنيوس (١٥٩٢ - ١٦٧٠) وكوندرسيه عن المدرسة الموحدة . وقد تكون النظام التعليمى آنذاك من المدرسة الإبتدائية والمتوسطة والثانوية .وكانت مجانية وعامة للجميع. بل وكانت أول مدرسة ديمقراطية موحدة فى أوربا . لكن هذا النظام لم يدم طويلا فقد قام القيصر نيقولا الأول فى سنة ١٨٢٩ بإعادة تنظيم التعليم

على أسس طبقية . وحرم التعليم الثانوى على الطبقات الدنيا والفقيرة . وكان هناك نظامان أحدهما للعامة والآخر للخاصة . وقد حاول القيصر الإسكندر الثانى إصلاح التعليم وإعادته إلى سيرته السابقة . لكنه أغتيل سنة ١٨٧١ ولم يستمر الإصلاح . واستمر ذلك الوضع مدة طويلة حتى قيام الثورة سنة ١٩٠٥ وبعدها بسنوات أى فى سنة ١٩١٧ استولى البلاشفة على الحكم بزعامة لينين وأولوا إهتماما كبيرا للتعليم لما عولوا عليه من أهمية فى نشر مذهبهم الجديد وبناء المواطن السوفيتى الذى ينشدونه . ولذلك إهتموا بمحو الأمية فى البلاد وأعدوا لها برنامجا مازال يضرب به المثل فى نجاحه حتى الآن. وقامت الحكومة السوفيتية فى سنة ١٩١٨ بإنشاء المدرسة الموحدة على أسس ديمقراطية من التعليم المدنى المشترك المجانى فى كل المراحل . وقد حقق التعليم تقدما كبيرا فى السنوات الأخيرة ولاسيما بعد موت ستالين .

وتقوم الفلسفة التربوية التى كان يعتمد عليها التعليم فى روسيا ومعها كل دول الإتحاد السوفيتى سابقا على أساس الفلسفة الماركسية التى أرسى دعائمها كل من كارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٢) وفريدريك إنجلز (١٨٢٠ - ١٨٩٠) وفلاديمير لينين (١٨٧٠ - ١٩٢٤) . وهى الفلسفة التى تستمد أصولها من « جدلية هيجل » . وقد ظلت هذه الفلسفة هى أساس النظام السياسى والإجتماعى والإقتصادى والتربوى فيما عرف من قبل بالإتحاد السوفيتى حتى إضمحلال هذا الإتحاد فى أواخر سنة ١٩٩١ وإستقلال دولة فى ظل حكم " جورباتشوف " آخر رئيس جمهورية له .

جورباتشوف والتغيرات الجديدة :

يعتبر مجئ جورباتشوف إلى السلطة نقطة تحول جذرى فى المجتمع السوفيتى برمته بل والعالم بأسره . وإن التغير الذى حدث مؤخرا في خريطة

العالمي السياسية ولاسيما فى أوربا الشرقية لدليل قوى على ذلك . ولاشك أن سياسة الإنفتاح التى نادى بها وعمل على تطبيقها قد أثرت تأثيرا واضحا باستمرار فى التحول الإجتماعى الديمقراطى التحررى للبلاد . وبدأ المجتمع فى ظل القيادة الجديدة يكسر الأغلال والقيود التى كبلته طيلة السنوات الماضية من القرن العشرين . إن هذا المجتمع الذى عاش فى ظل الدكتاتورية والتسلطية ينشد الآن طريق الحرية والديمقراطية . ولاشك فى أن فشل الإنقلاب الذى استهدف القضاء على جورباتشوف وبالتالى القضاء على سياسة الإنفتاح ونجاح قوة الشعب فى إعادة جورباتشوف إلى منصة الحكم ثانية قد ساعد على التغلب على مقاومة المتشددين الشوعيين الذين يعارضون سياسة التحرر والإنفتاح. وتوالت رياح التغيير بسرعة واشتدت الروح القومية بين الجمهوريات المكونة لما عرف من قبل بالإتحاد السوفيتى . وبدت الرغبة فى استقلال كل جمهورية من جمهوريات الإتحاد لاسيما بعد استقلال دول بحر البلطيق وإنفصالها عن الإتحاد السوفيتى.وانتهى الأمر بإعلان كل الدول المكونة للإتحاد السوفيتى الإستقلال. وأصبح لامعنى لوجود حكومة مركزية سوفيتية على رأسها جورباتشوف . فاستقال من رئاسته لجمهوريات الإتحاد السوفيتى . ومع نهاية عام ١٩٩١ اعلن إلغاء الإتحاد السوفيتى رسميا. وتكون بدله رابطة تحتفظ فيها كل جمهورية باستقلالها الكامل. وعرفت هذه الرابطة الجديدة باتحاد دول الكومنولث المستقلة. ونظرا لحداثة تكوين هذه الرابطة وعدم وضوح شكلها ومعالمها فمن الصعب إعطاء أية تفصيلات عنها لاسيما فى مجال التعليم . ويحتاج الأمر لعدة سنوات حتى يمكن للإصلاحات السياسية والإقتصادية والتربوية أن تأتى ثمارها. وسيبقى بالطبع النظام التعليمى القديم قائما مع إدخال التطورات المطلوبة عليه .

والواقع أن بداية التغيير والإصلاح التعليمى قد بدأت منذ منتصف الثمانينات وهو ما سنتناوله فى السطور التالية .

التطورات التعليمية الحديثة :

إن نظام التعليم السوفيتى كان محل دراسة ونقد ومراجعة منذ سنوات قبل أن يعلن جورباتشوف سياسته فى الإنفتاح Glasnost وإعادة البناء Prestroika . ففى نوفمبر ١٩٧٧ أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى والحكومة السوفيتية مرسوما مشتركا ينص على تنشيط التعليم الإبتدائى والثانوى وزيادة الإهتمام بالتدريب المهنى وإضافة سنة الى مدرسة العشر سنوات ، وخفض سن الإلتحاق بالتعليم من سن السابعة الى السادسة . وقد أكدت قرارات المؤتمر السادس والعشرين للحزب عام ١٩٨١ ماجاء فى هذا المرسوم . وتكونت لجنة للإصلاح التعليمى . وقامت بإعداد مقترحات للإصلاح التعليمى للمناقشة العامة فى يناير ١٩٨٤ . وقد أقرت هذه المقترحات أو التوصيات من المجلس السوفيتى الأعلى . ومن أهمها :

- التوسع فى التعليم المهنى والتدريب العملى .
- الإرتفاع بمستوى إعداد المعلم .
- إضافة سنة إلى مدرسة العشر سنوات .
- تحسين إدارة التعليم .
- زيادة العون المادى للتعليم .

ومن ناحية أخرى بدأت الصيحات تتعالى بضرورة إعادة كتابة التاريخ السوفيتى . وانتقدت كتابات التاريخ الحديث ومنها الكتب المدرسية لاسيما فى السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى حيث يدرس التلاميذ تاريخ الفترة السوفيتية . (JEP. Vol. 6. pp 7-16) .

وقبل نهاية العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ أعلنت صحيفة « إزفسيتا » السوفيتية الرسمية أنه تقرر إلغاء الإمتحانات النهائية لتاريخ الفترة السوفيتية فى المدارس الثانوية حتى تعد كتب جديدة مناسبة . وجاء العام الدراسى الجديد ١٩٨٩/٨٨ . ولم تعد بعد كتب مدرسية جديدة . وسمح للمعلمين بتدريس التاريخ من واقع ما ينشر فى الصحف والجرائد اليومية .

وشهد التعليم السوفيتى تطورا جديدا لم يسبق له مثيل فى تكوين منظمات مستقلة للمعلمين . فمنذ مطلع ١٩٨٥ تشكل ما يقرب من ٤٥٠ منظمة مستقلة للمعلمين سميت Eureka Clubs . وفى سنة ١٩٨٨ بدأت هذه المنظمات فى عقد مؤتمرات إقليمية أدت فى منتصف ١٩٨٩ الى تكوين ما يسمى بالإتحاد الخلاق للمعلمين The Creative Union of Teachers كمنافس لإتحاد المعلمين الرسمى الذى يعرف باسم Teachers Trade Union وتعتبر هذه الخطوة هامة ولها معناها لأنها تشير الى تأثير الاتجاه الديمقراطى فى الدول الغربية .

والآن وقد ألغيت الشيوعية والحزب الشيوعى . وانتهى معه دوره التقليدى المهيمن فى توجيه مقاليد الأمور فى البلاد ومنها أمور التربية والتعليم . وبدأ الإقتصاد السوفيتى فى التحول من إقتصاد يقوم على احتكار الدولة وانعدام المنافسة إلي اقتصاد السوق الحر المعروف فى النظم الديمقراطية الغربية الرأسمالية . ولم يعد الدين أفيون الشعوب كما نادت الماركسية وحرمت أنشطته بكل صورها من عبادة وتعليم وتهذيب . وبدأت الأديان السماوية التى يدين بها مختلف سكان دول الكومنولث من مسلمين ومسيحيين ويهود تكسب أرضا جديدة فى ظل النظام الجديد . وبدأت الأديان المختلفة لأول

مرة منذ ما يقرب من ثلاثة أرباع قرن تشعر بالحرية فى ممارسة طقوسها وشعائرها الدينية وتعليم أبناء عقيدتها أصول دياناتهم .

إن كل هذه التغيرات لها تأثيرها بالطبع على برامج التعليم ومناهج الدراسة . ويتوقع أن تشهد المناهج الدراسية تطورات سريعة متلاحقة تشمل إدخال مواد التربية الدينية فيها وحرية الآباء فى تعليم أبنائهم أمور دينهم . وتشمل أيضا تغيرات كبيرة فى محتوى المواد الإجتماعية ولاسيما التاريخ الذى ستعاد كتابته من جديد كما حدث فى الماضى .

وستختلف إتجاهات الإصلاح التعليمى باختلاف الجمهوريات وفى ظل سيادة كل جمهورية واستقلالها وتمتعها بالسطرة الكاملة على مقدراتها السياسية . فمن المنتظر أن يكون للتعليم توجهات مختلفة تتناسب مع الأوضاع العرقية والسكانية والدينية واللغوية والتاريخية لهذه الجمهورية لكن ذلك سيحتاج إلى سنوات طويلة قادمة حتى تتضح معالمه . ومن الطبيعى اذن ان ينصب كلامنا على النظام التعليمى فى جمهورية روسيا الذى كان قائما فى ظل الإتحاد السوفيتى سابقا وهو نظام مازال موجود حتى الآن .

تنظيم التعليم العام :

يمتد التعليم العام فى جمهورية روسيا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة . تغطى مدة الإلزام منه عشر سنوات من سن السابعة الى 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 فى جمهورية روسيا قبل الثورة رياض اللأطفال تمولها الجمعيات الخيرية والهبات الشخصية . وقد عولت الثورة الشيوعية على بناء نظام حكومى للتنشئة الإجتماعية للأطفال قبل سن المدرسة ، وكانت أول دار لرياض الأطفال للطبقة العاملة أنشئت فى بتروجراد فى مارس سنة ١٩١٨ بناء على أمر من لينين . وكان لينين يسمى دور الحضانة ورياض الأطفال « نبت الشيوعية » . وأكد أهمية هذه المؤسسات فى تحرير المرأة وتساويها مع الرجل بالنسبة لدورها فى الإنتاج والحياة الإجتماعية . وتنتشر الآن دور الحضانة ورياض الأطفال فى المدن والأحياء والمنشئات الكبرى ومختلف البقاع .

وكل هذه المؤسسات التعليمية خارج نظام التعليم العام وإن كانت الدولة هى التى 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 التى يتكلفها الطفل . وتشرف وزارة الصحة على دور الحضانة التى تضم الأطفال من سن شهرين وثلاثة حتى ثلاث سنوات . أما دور الحضانة فتتبع السلطات المحلية للتعليم وتشرف وزارة التربية على عمل كل المؤسسات التعليمية لما قبل 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 الى سنة . ومن سنة الى سنتين . ومن سنتين الى ثلاث .

ولكل مجموعة مدرستها ومربيتها . ويراعى فى اختيار المدرسات والمربيات أن يكن قد تلقين إعدادا يؤهلهن للعمل فى دور الحضانة ، وتكون رئيسة دار الحضانة إما طبيبة أو معلمة .

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

١ - المجموعة الدنيا من سن ٣ إلى ٤ سنوات .

٢ - المجموعة الوسطى من سن ٥ إلى ٦ سنوات .

٣ - المجموعة العليا من سن السادسة حتى السابعة .

ويتلقى أطفال رياض الأطفال ثلاث وجبات فى اليوم بينما يتلقى الأطفال الذين يقضون الليل أيضا أربع وجبات . كما يوضع لهم برنامج يواجه الإحتياجات الفسيولوجية والبيولوجية . ويمارس الأطفال اللعب فى الهواء الطلق والرسم واللعب بالطين الصلصال والإشتراك فى دروس الموسيقى والغناء. وبالنسبة للمجموعة العليا يضاف إلى ذلك ما يتعلق بإعدادها للمدرسة ، ولذا يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . ويتلقى الأطفال دروسا فى هذه المواد يوميا لمدة من ٤٠ إلى ٥٠ دقيقة .

مرحلة التعليم العام :

يوجد فى جمهورية روسيا نوعان من مدارس التعليم العام . إحداهما تعرف بمدرسة الثمانى سنوات من سن السابعة حتى الخامسة عشرة . وهى مدرسة ثانوية غير كاملة . والثانية تعرف بمدرسة العشر سنوات من سن السابعة حتى سن السابعة عشرة . وهى مدرسة ثانوية كاملة . وهذا النوع من المدارس فى طريقه إلى التحول بالتدريج من عشر سنوات إلى أحدى عشرة سنة مع جعل الإلتحاق بها من سن السادسة بدلا من السابعة . ونظرا لأن سن الإلزام يمتد فى

جمهورية روسيا من السابعة حتى السابعة عشرة فإن معظم التلاميذ الذين يكملون مدرسة الثمانى سنوات (المدرسة الثانوية غير الكاملة) يواصلون تعليمهم بالمدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات أو المدارس الثانوية المهنية أو المدارس الثانوية التخصصية . وكل المدارس الثانوية العامة فى روسيا تدرس منهجا بوليتكنيكيا موحدا موجها نحو العمل . ويحضر التلاميذ إلى المدارس ستة أيام فى الأسبوع . ومدة الدراسة فى الأسبوع ثلاثون ساعة يدرس التلاميذ خلالها موادا إجبارية وأخرى إختيارية .

فى 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 فى مجالات الصناعة . وهناك إتجاه نحو تعميم الثانوى المتخصص حتى يتعلم كل تلميذ حرفة ما. وكان إمتحان نهاية الثانوية العامة موحدا فى كل الإتحاد السوفيتى 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 حوالى (٤٤ مليون تلميذ). أما الملتحقون بالمدارس المهنية والثانوى المتخصص فهم أقل بكثير حوالى (٩مليون تلميذ)

السلم التعليمى السوفيتى

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨ ص ٦٠٧

التربية البوليتكنيكية

من المعروف إهتمام النظرية التربوية السوفيتية بإكساب الفرد الإتجاهات السليمة نحو العمل وإحترامه وتقديره . وهذا يستلزم بالطبع المعرفة بطرائق الإنتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية . وهذا يعنى أن يكون التعليم ممتزجا بالعمل المنتج أو بالعمل ذى النفع الإجتماعى . أو بعبارة أخرى يعنى سد الهوة أو الفجوة بين التعليم العام النظرى والتدريب المهنى والعملى . وهو أهم ما نحتاج إليه نحن فى إعادة بنياننا التعليمى إذا أردنا أن نخلصه مما يعانيه من النظرية والجفاف . وتقوم التربية البوليتكنيكية على سد هذه الثغرة وهى التربية التى تجمع بين الجوانب المعرفية المختلفة . وهى لاتعنى تعليما مهنيا أو فنيا فقط وإنما هى نوع من التربية المتنوعة أو ما يعرف أحيانا بالتربية الحرة .

وهى تشمل موادا نظرية عامة وموادا فنية عامة . وهى غالبا مواد تتمثل فى الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرسم الميكانيكى وغيرها من المواد التى يكتسب التلميذ عن طريقها المعرفة الأساسية اللازمة فى كل ميدان من ميادين الصناعة والزراعة ، وفى ممارسة التلميذ لنشاطه فى مصنع المدرسة ومعاملها وكذلك فى تدريباته بالمصانع والمزارع حيث يتعلم تطبيق النظرية على العمل . وتتضمن التربية البوليتكنيكية المعرفة بأهم الفروع الرئيسية للإقتصاد والعمل فى الإنتاج والصناعة . وعلى مدى العشر سنوات التى تمتد إليها التربية البوليتكنيكية فى المدرسة الثانوية الكاملة نجد أن النسب التى تخص مجموعة المواد تعكس أهميتها النسبية . وفى هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من التعليم أو التربية البوليتكنيكية منها :

أولا : هناك المبادئ الإقتصادية والإجتماعية للإنتاج الإشتراكى مثل الملكية العامة لوسائل الإنتاج وتخطيط التنمية الإقتصادية وزيادة الطاقة الإنتاجية وحماية مصالح العمال .

ثانيا : هناك المبادئ الفنية والعلمية والإقتصادية التى تتضمن التطبيق الواسع للعلوم على الصناعة واكتشاف طرائق جديدة للإنتاج وتطوير التشغيل الذاتى أو الآلى .

ثالثا : هناك ما يتعلق بالتنظيم والجوانب العملية الإقتصادية التى توضح أثر تحول طرائق الإنتاج بالنسبة للعمل من العمل الفردى إلى الإنتاج الجماعى ، وكذلك الإنتاج الكيميائى والزراعى .

ويقوم التعليم أو التربية البوليتكنيكية بواجبين أساسيين :

(أ) العمل على رفع زيادة الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعى جديد ومتغير .

(ب) ترقية وتنمية النمو المتكامل للفردحتى يستطيع أن يسهم فى بناء المجتمع . ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذى سيزداد باستمرار مع التوسع فى استخدام التشغيل الذاتى أو الآلى .

إدارة التعليم :

كانت تتولى إدارة التعليم على لمستوى القومى المركزى فى الإتحاد السوفيتى سابقا وزارة للتعليم تسمى وزارة التعليم العالى والتعليم الثانوى المتخصص . وقد ألغيت هذه الوزارة سنة ١٩٨٨ . وحل محلها لجنة للتعليم القومى وفيها تتركز إدارة كل أنواع التعليم . ومهمتها تعميم التعليم الثانوى وزيادة ديمقراطية التعليم والتكامل بين التتعليم والعلوم والصناعة . وليس من المعروف مصير هذه اللجنة بعد تفكك دول ما عرف بالإتحاد السوفيتى . ويتوقع حدوث تغييرات جديدة فى جمهورية روسيا فى إدارة التعليم وتنظيمه لتتمشى مع الإتجاهات السياسية الجديدة ولن تتضح الصورة إلا بعد مرور الوقت الكافى لإحداث هذه التغييرات .

٣ - التعليم العام فى إنجلترا

تطور التعليم فى إنجلترا :

من الإشارات الأولى لإهتمام الملوك بالتعليم ما يذكر عادة عن الملك ألفريد الأكبر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، فإلى جانب إهتمامه بالعلم قام بإنشاء مدرسة ملكية فى قصره لأبناء النبلاء . وأمر بأن يلتحق أبناء الأغنياء بهذه المدرسة حتى يبلغوا سن الخامسة عشرة .

وتحت قيادة « سانت دانستان » أنشئت المدارس فى الكنائس والأديرة لتعليم القساوسة . فقد رأى سانت دانستان أن الأديرة وحدها هى التى تستطيع أن تحقق الهدف من التعليم كما وضعه الملك ألفريد الأكبر .

وفى القرن الحادى عشر عين وليم الفاتح النورماندى «لانفرانك »أسقف كاتدرائية كانتربيرى وخلفه بالإشراف على التعليم فى الأديرة ومدارس الكاتدرائية وأن يساعدا فى تدعيم المعاهد النورماندية وكذلك المثل العليا النورماندية .

وكان الملك فريدريك الثانى من أشهر الملوك فى العصر الوسطى اهتماما بالتعليم والعلم . ففى بلاطه فى صقلية إجتمعت ثقافات العصور الوسطى العربية واليونانية والنورماندية والإيطالية . وأصبحت صقلية مركزا هاما لترجمة المخطوطات وملتقى العلماء فى الطب والفنون والأدب . وقد عمل فى بلاد صقلية علماء عرب من أشهرهم الجغرافى العربى المعروف «الإدريسى » الذى ينتسب إلى الأمراء المغاربة .

وفى عصر النهضة شهدت إنجلترا نمو سلطة الملوك على التعليم . ففى سنة ١٣٩١ رفض ريتشارد الثانى 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 بأى مدرسة فى إنجلترا إذا كانوا يستطيعون ذلك . وفى القرن الخامس عشر قام كل من هنرى السادس وهنرى الثامن بإنشاء كثير من المدارس الأكاديمية الجديدة .

وفى عصر النهضة أيضا ظهرت فكرة « التبرعات » الخيرية التى 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 التى لعبت دورا هاما فيما بعد فى التعليم وبناء الإمبراطورية . فأنشئت أول مدرسة خاصة من هذا النوع فى وينشستر سنة ١٣٧٢ والثانية سنة ١٤٤٠ فى 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 فى عضويته ممثلين من التجار والتجمعات الحرفية . (Butts : P. 175)

وظلت السيطرة على التعليم فى إنجلترا للكنيسة ورجال الدين . ومن أبرز التطورات فى القرن السادس عشر وفى أوائل القرن السابع عشر صدور ما عرف باسم قوانين الفقير وأشهرها قانون سنة ١٦٠١ الذى تطلب من الأبرشيات أن تعنى بالفقراء بفرض الضرائب اللازمة لها فى ذلك . وتطلب أيضا التلمذة الحرفية الإجبارية للتلاميذ من بنين وبنات ، وتعتبر قوانين الفقير من العوامل

التى ساعدت على غرس بذور الرقابة المدنية على التعليم وإعانته من الأموال العامة فى كل من إنجلترا أو أمريكا .

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

وقد صاحب هذا النشاط الكبير للمدارس الخيرية والدينية فى النصف الأول من القرن التاسع عشر قيام الدولة بتقديم مساعدات لها من الأموال العامة. وكانت أول إعانة من هذا النوع تلك التى أقرها البرلمان سنة ١٨٣٣. وأعقب ذلك إنشاء لجنة خاصة سنة ١٨٤٩ للإشراف على صرف الأموال المخصصة لإعانة المدارس . كما خصص مفتشون لزيارة المدارس التى تتلقى إعانات . وقد تحولت هذه اللجنة فيما بعد سنة ١٨٥٦ إلى مديرية التعليم . وكان الأساس الذى استندت إليه الدولة فى إعانتها للمدارس هو أن تصنيع البلاد قد حتم ضرورة تعليم العمال المهرة والملاحظين فى المصانع حتى يكونوا قادرين على القراءة والكتابة . وعلى كل حال فقد كان من آثار الثورة الصناعية فى إنجلترا :

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

ثانيا : إنشاء مدارس الأطفال لتعليم الأطفال الذين تعمل أمهاتهم فى المصانع ، وقد بدأ مدارس الأطفال روبرت أوين الإسكتلندى الإشتراكى وأحد مشاهير رجال الصناعة والخير فى تلك الفترة .

ثالثا : إنشاء المدارس الفنية سنة ١٩٠٥ ولم تكن ذات طابع مهنى معين صناعى أو تجارى . وإنما كانت تهتم بالعلوم والتكنولوجيا التى تستند إليها الصناعات الكبرى .

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

وشهد القرن العشرون منذ بدايته حركة تعليمية قوية تمثلت فى التقارير والمناقشات والقوانين التى صدرت فى هذه الفترة . وفى خلال نصف قرن إنتهت هذه الحركة بإنشاء نظام قومى للتعليم العام وأهم القوانين التى شكلت التعليم فى تطوره فى إنجلترا خلال تلك الفترة هى قانون بلفور سنة ١٩٠٢

وقانون فيشر سنة ١٩١٨ وقانون بتلر سنة ١٩٤٤ .

أما قانون بلفور سنة ١٩٠٢ فهو قانون هام لأنه حدد الطابع الرئيسى للرقابة العامة علىّ التعليم . فقد نقل إختصاصات التعليم العام إلى السلطات المحلية التى 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 فى بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وينسب هذا القانون إلى صاحب الفضل فيه « بتلر » الذى كان رئيسا للمصلحة القومية للتعليم التى تحولت فيما بعد إلى وزارة للتربية . وقد أعطى هذا القانون الطابع النهائى لنظام التعليم فى إنجلترا فى وضعه المعاصر .

وكان صدوره خطوة كبيرة لإيجاد نظام قومى للتعليم . ومنذ صدور هذا القانون حدثت تغييرات هامة فى البنية التعليمية . وكانت أهم التغييرات فى الفترة من ١٩٤٤ إلى ١٩٧٦ يتعلق بإنشاء نظام المدارس الشاملة وتدعيم نظام المدارس اليوليتكينكية . ومنذ ١٩٧٦ بدأ هجوم على المدارس إمتد إلى الثمانينات عندما اشتدت البطالة فى بريطانيا واتهمت المدارس بأنها تخرج عاطلين ولاتخرج أفرادا مناسبين لسوق العمل . كما هوجمت المناهج وطرق التدريس فى المدارس . وهكذا وضعت المدارس فى قفص الإتهام على أنها سبب البطالة وأنه بعد أحد عشر عاما من التعليم الإلزامى تخرج أفرادا غير

مناسبين لسوق العمل . وهى بهذا تضيع وقتهم سدى .وقد اشتد الهجوم على المدارس والمعلمين من جانب الأباء والسياسيين وعلى رأسهم وزير التربية نفسه آنذاك « كيث جوزيف » الذى ظل فترة طويلة وزيرا للتعليم . وقد أدى هذا الهجوم على المعلمين إلى تقويض سلطتهم ودورهم فى إدارة التعليم . وكانت الضربة القاضية أن قام وزير التعليم كيث جوزيف بإلغاء مجالس المدارس . وبهذا إنتهى دور المعلمين فى إدارة المناهج والإمتحانات على المستوى القومى.

وشهدت الفترة من ١٩٨٦ إلى ١٩٨٧ أى قبل صدور قانون الاصلاح التعليمى ١٩٨٨ نزاعات طويلة وإضرابات للمعلمين مطالبين بزيادة أجورهم . وقد عمل ذلك من ناحية أخرى على إنتقاد المعلمين وإنتقاص مكانتهم فى نظر الآباء والسياسيين وأجهزة الإعلام . والواقع أن الإضرابات لم تكن لزيادة الأجور فقط وإنما أيضا للتعبير عن إحتجاجهم على تدهور مكانة مهنة المعلمين ودورها فى رسم السياسة التعليمية لاسيما بالنسبة للمناهج والإمتحانات .

قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨

كان هبوط الثقة فى المعلمين وعجز السلطات التعليمية عن تقديم خدمات تعليمية مناسبة لاحتياجات المجتمع وضعف مستوى الطلاب وازدياد العنف فى المدارس وشكوى رجال السياسة والصناعة وسوق العمل كلها عوامل مبررة ومفسرة لصدور قانون الإصلاح التعليمى الجديد ١٩٨٨. ويعتبر صدور هذا القانون سابقة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ التعليم البريطانى فقد خول وزير التعليم سلطات هائلة واسعة على المؤسسات التعليمية ومعاهد التعليم العالى 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 فى البرلمان قبل صدوره بقوله : « إن وزير التعليم فى ظل هذا

القانون قد خول سلطات كبيرة لم تخول لأى وزير فى الحكومة بما فى ذلك وزير المالية ووزير الدفاع ووزير الخدمات الإجتماعية 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 .

إن الهدف من قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ والتشريعات الحديثة التالية له هو رفع مستويات تحصيل التلاميذ من خلال الإدارة الذاتية المطورة للمدارس ومن خلال المنهج القومى الموحد الذى بدأ تطبيقه بالفعل سنة ١٩٨٩ ويستكمل تطبيقه فى كل المدارس ١٩٩٢ .

الإتجاهات العامة الجديدة

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

١ - **زيادة نزعة المركزية فى إدارة التعليم** : منذ صدور قانون تبلر ١٩٤٤ وما تبعه من تشريعات تنظم التعليم فى إطاره حتى صدور قانون الإصلاح للتعليمى ١٩٨٨ كان هناك توازن فى السلطة والرقابة على التعليم بين السلطة المركزية ممثلة فى وزير التعليم وبين السلطات التعليمية المحلية . وكان لكلتا السلطتين دور هام فى التعليم . وكان للسلطات المحلية اليد الطولى فى إدارته . وكان للمعلمين مسئولية كبيرة فى المناهج من حيث اختيارها وتحديدها ومن حيث تقويم التلاميذ حتى سن ١٥ . كما كانت الجامعات يسيطر على مناهجها والمقررات الدراسية التى تدرسها كما كانت تسيطر على أمورها ومقدراتها . وكان صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ ضربة قاضية لهذا

التوازن . وخول وزير التعليم سلطات واسعة على التعليم العام والعالى على السواء . وهكذا عمل القانون الجديد على زيادة النزعة إلى المركزية فى إدارة التعليم .

٢ - **قومية المناهج والإمتحانات :** قبل قانون ١٩٨٨ كانت المناهج كما أشرنا مسئولية المعلمين بصفة رئيسية سواء بالنسبة للمرحلة الإبتدائية أو الثانوية . ففى المرحلة الإبتدائية كان المعلمون بالتشاور مع أنفسهم فى كل مدرسة يقررون المواد الدراسية التى تدرس وبأى الوسائل وأى البرامج التعليمية يتبع وكيف يتم تقويم أعمال التلاميذ والعمل المدرسي . وفى المدرسة الثانوية كان المعلمون الأوائل بالتشاور مع زملائهم فيما بينهم يحددون مدى المقررات التى تدرس والزمن والأهمية التى 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 فى المدارس الثانوية بعد سن ١٤ . كما عمل إنشاء إمتحان شهادة الثانوية العامة (GCSE) للتلاميذ فى سن السادسة عشرة على توحيد المناهج أيضا للوفاء بمطالب هذا الإمتحان . أما ما قبل سن ١٤ أى المرحلة الإبتدائية فقد ظلت المناهج والإمتحانات فى يد المدارس والسلطات التعليمية المحلية .

وفى ظل القانون الجديد ١٩٨٨ أصبحت المناهج على إختلاف مستوياتها تخضع لسلطات وزير التعليم ووفق تشريعات يصدرها على المستوى القومى . 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 المدرسى حسب ما يراه ضروريا . وهكذا أصبحت المناهج والإمتحانات تحت الإدارة المركزية . وقد يكون لهذه المركزية فائدتها فى توحيد المناهج القومية وتجانس الثقافة العامة للمجتمع .

وينبغى أن نشير إلى أنه فى سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمى تقرر إدخال المنهج القومى National Curriculum فى المواد المحورية أو الرئيسية Core Subjects وهى الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية فى كل المدارس فى إنجلترا وويلز لكل الأطفال فى السنة الأولى الإبتدائية (Educational Review 1991. p. 273) وسيكتمل تطبيقه فى كل المدارس ١٩٩٢. وفى دراسة ميدانية أستطلع فيها رأى المعلمين فى المدارس الإبتدائية فى المنهج القومى وجد أن معظم المعلمين الذين أجريت عليها الدراسة يعتقدون أن المنهج القومى إطار مفيد وليس تهديدا لحريتهم المهنية . وفى تبريز السياسة الجديدة للمناهج الدراسية قيل إن ما يعلم فى المدارس له من الأهمية ما يحتم عدم تركه للمعلمين وحدهم .

٣ - **تحرير نظام القبول للتعليم الثانوى :** قبل قانون ١٩٨٨ كان هناك نظام للقبول بالتعليم الثانوى يسمى نظام القبول المخطط Planned Admission Level (PAL) وبموجب هذا النظام كان قبول التلاميذ بالتعليم الثانوى يتم بناء على الخطة التى تضعها السلطات التعليمية المحلية حسب توسعاتها الفعلية . ولم يكن هناك إلتزام بمراعاة رغبات الآباء فى إلحاق أبنائهم بالمدرسة التى يرغبونها أو القريبة من مسكنهم. وقد طالب القانون الجديد السلطات المحلية بأن تلغى نظام القبول المخطط

وتحل محله نظام القبول المفتوح للتلاميذ ما بين سن الخامسة والسادسة عشرة . وبموجب ذلك تقوم السلطات التعليمية المحلية بتحديد قواعد القبول فى مدارسها مع وضع المعايير المناسبة . فى حالة زيادة أعداد التلاميذ . ويجب أن يكون هناك توازن بين رغبات الآباء واحتياجات السلطات التعليمية المحلية بحيث يكون هناك عدد معقول من التلاميذ فى كل مدرسة من مدارسها الثانوية .كما ينبغى على السلطات التعليمية المحلية أن تخطط لإغلاق المدارس فى ضوء إحتياجاتها أيضا. وهذا يعنى أن اختيار ورغبات الآباء فى إلحاق أبنائهم بالمدارس قد نص عليها القانون وزاد من مراعاتها والإهتمام بها من جانب السلطات التعليمية المحلية .

٤ - **إلغاء التمييز العنصرى** : من التغييرات التى شهدها الإصلاح التعليمى فى إنجلترا إلغاء التمييز ضد الأقليات العنصرية أو العرقية. وقد أعطى القانون الجديد هذه الأقليات دورا فى 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 التعليمى الجديد مجلسين جديدين لتمويل الجامعات والتعليم العالى . أحدهما يعرف بمجلس تمويل الجامعة University Funding Council (UFC) الذى حل محله لجنة المنح الجامعية (UGC) . والآخر يعرف بمجلس تمويل المعاهد البولينكينكية والكليات (PCFC) Polytechnics and Colleges Funding Council ويتكون مجلس تمويل الجامعة من ١٥ عضوا يعينهم وزير التعليم منهم تسعة اعضاء يختارون من التعليم العالى .

كما يضم مجلس تمويل المعاهد والكليات ممثلين عنها . ويقوم هذا المجلس بتمويل هذه الكليات والمعاهد بعد أن كانت السلطات التعليمية المحلية تقوم بتمويلها . ولهذين المجلسين دور هام فى تحديد المنح الدراسية التى تقدم للجامعات والمعاهد العليا والكليات كما سبق أن أشرنا .

وبالنسبة للتعليم العام فقد أعطى القانون المدارس إستقلالا كبيرا فى التمويل والإدارة . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية والتى كانت مسئولة عن تمويل المدارس وتعيين المعلمين ، بأن تفوض مسئولياتها فى 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 البريطانى بموجبه يلغى هذان المجلسان للتمويل . ويحل محلهما مجلس واحد يعرف باسم مجلس تمويل التعليم العالى (HEFC)

إدارة التعليم فى إنجلترا :

تتكون بريطانيا من ثلاثة أجزاء رئيسية : إنجلترا ، وويلز ، وإسكتلنده . وتتمتع بإسكتلنده باستقلالها فى إدارة التعليم بها . أما فى إنجلترا وويلز فتعتبر وزارة التربية والعلوم هى الهيئة 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 فى مجلس الوزراء.

ويحدد قانون بتلر مسئولية وزير التربية بأنها العمل على ترقية تعليم شعب إنجلترا وويلز والتنمية المطردة للمعاهد التى تنشأ لهذا الغرض وكذلك التأكد من قيام السلطات التعليمية المحلية بدورها بفعالية فى تنفيذ السياسة القومية وتقديم الخدمات التعليمية فى كل منطقة ، ولتحقيق ذلك زوده القانون بسلطات يقول عنها « دنت » أنها تعتبر دكتاتورية كما تبدو على الورق فكل السلطات التعليمية تخضع لرقابته وإشرافه ويمكنه أن يرغمها إذا دعت الضرورة إلى اتباع سياسة تعليمية معينة مثلما حدث فى السنوات الأخيرة فى ظل حكومة العمال بزعامة ويلسن من الضغط على السلطات التعليمية للتوسع فى إنشاء المدارس الشاملة وهى المدارس التى يتحمس لها حزب العمال . وقد زادت هذه السلطات فى ظل القانون الجديد الذى يعرف بقانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ . وقد سبق أن أشرنا إلى ازدياد النزعة إلى المركزية فى إدارة التعليم فى إنجلترا فى ظل هذا القانون .

ووزير التربية شأنه شأن مثيله فى الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته ولكل ما يحدث فيها . ويساعد الوزير فى رسم السياسة التعليمية مجلس التعليم الإستشارى المركزى 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 فى إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين المدنيين الدائمين ويعتبر مسئولا مسئولية مباشرة أمام الوزير . ويلى وكيل الوزارة نائب له يليه فى الرتبة وكلاء وزارة عاديون كل منهم مسئول عن جهاز من أجهزة الوزارة وكل جهاز ينقسم إلى إدارات يديرها سكرتيريون

مساعدون . وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يديرها رؤساء .

ويساعد الوزير فى متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشى صاحبة الجلالة وهم يعتبرون فى 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 الثانى : تمثيل الوزارة فى الشئون الإدارية على مستوى المناطق المحلية . والميدان الثالث : تقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظريا وعمليا وعليهم مسئولية المطبوعات التى تصدرها الوزارة . وهناك حاليا (١٩٩٢) مشروع قانون ينظم التفتيش على المدارس ويحدد واجبات المفتشين يعرف بمشروع قانون التربية المدارس). وبموجب هذا القانون تتكون هيئة تفتيش على المدارس فى إنجلترا . وتشكل هذه اللجنة من مفتشين يسمون مفتشى صاحبة الجلالة (HMIS) على رأسهم مفتش عام يسمى المفتش الأول Chief Inspecfor لصاحبة الجلالة (HMCI) .

المفتش الأول أو العام :

يعين المفتش الأول فى 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 القومى فى إنجلترا . ويتضمن ذلك إطلاع الوزير على نوعية ومستوى التعليم الذى يقوم بزيارته فى مدارس انجلترا والمستويات التعليمية التى حققتها هذه المدارس ومدى كفاءة المدارس فى إنفاق الأموال التى خصصت لها . وإلى جانب ذلك فإنه يقدم المشورة لوزير التربية فى الأمور التى تطلب منه . كما يقوم عندما يطلب منه

بالتفتيش على مدرسة معينة أو فصل دراسى معين وتقديم تقرير عن ذلك . ويقدم المفتش العام أو الأول تقريرا سنويا لوزير التربية الذى يقوم بدوره بتقديم صورة منه لمجلسى البرلمان البريطانى : مجلس العموم ومجلس اللوردات . ويمكنه أن يقدم تقارير أخرى لوزير التربية تتعلق بأمور تقع فى دائرة إختصاصه يرى أنه من المناسب تقديمها. ويمكنه أن يطبع وينشر أى 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 فى الأمور التى تتعلق بالممارسة الجيدة للتفتيش على المدارس وكتابة التقارير .
- مراجعة نظام التفتيش باستمرار للوقوف على مستواه ومستوى تقارير المفتشين .
- تطوير كفاءة المفتشين فى مهارات التفتيش وكتابة التقارير .
- تدريب المعلمين فى المدارس التى يحددها له وزير التربية .

مفتشو المدارس :

يقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون معينون بمعرفة السلطات المحلية واعتماد المفتش العام . ولايجوز لأى فرد أن يقوم بتفتيش المدارس ما لم يكن مسجلا فى السجل الذى يحتفظ به المفتش العام . ويتمتع هؤلاء المفتشون فى 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 . ولايجوز للمفتش أن يقويم بواجباته فى 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 انتهاء فترة التفتيش بكتابة تقرير عن زياراته وعمل ملخص لهذا التقرير . وعلى المفتش ألا يتأخر فى إرسال التقرير مع ملخصه إلى السلطات التى تخضع لها المدرسة وإرسال نسخة من التقرير وملخصه إلى المفتش العام . وتقوم السلطة المعنية بإرسال نسخة من ملخص التقرير إلى آباء تلاميذ المدرسة . كما أنه يحق لأى شخص أن يحصل على نسخة من تقرير المفتش بناء على طلبه من السلطات المعنية .

دور السلطات المحلية :

قبل صدور قانون الاصلاح التعليمي ١٩٨٨ كانت تقع على السلطات التعليمية المحلية مسئولية تقديم أنواع التعليم المختلفة الإبتدائى والثانوى والفنى والتعليم الممتد . وفى نفس الوقت تعتبر هذه السلطات مسئولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس فى منطقتها . ولكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمية وهى منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية . ولكن بصدور هذا القانون تضاءلت اختصاصات السلطات التعليمية المحلية فى 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 فى الإدارة والتمويل . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية بأن تفوض مسئولياتها فى الإدارة والتمويل إلى مجالس إدارة المدارس كما سبق أن أشرنا .

تنظيم التعليم العام :

يعتبر التعليم الإنجليزى إنعكاسا واضحا للنظام الإجتماعى الذى كان يقوم فى أساسه على مبدأين هامين هما : نبل الميلاد والقدرة أو الكفاءة . ومازال هذان المبدآن يعيشان حتى الآن فى المجتمع الإنجليزى ، وإن كان مبدأ « القدرة » تتزايد أهميته كمفتاح لمراكز القوة . ومازال نظام التعليم الإنجليزى طبقيا فى أساسه . فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الأرستقراطية والطبقة الغنية التى تستطيع دفع مصاريف عالية . وهناك التعليم الجيد الذى يوصل للجامعة وهو للقادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية . وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا فى الإلتحاق بالتعليم الجيد الموصل للجامعة .

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

١ - المدرسة الإبتدائية وتتكون من مرحلتين :

(أ) مدرسة الأطفال Infant School : ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى سن السابعة . ونظرا لأن فترة الإلزام فى إنجلترا تمتد ما بين سن الخامسة حتى السادسة عشرة فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية . وقد يكون هذا النوع من المدارس فى أبنية مستقلة خاصة به أو فى أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية . والتعليم فى هذه المرحلة مختلط أو مشترك بين البنين والبنات ، ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط . وتشبه السنة الأولى فى رياض الأطفال نظيرتها فى

دور الحضانة وهو نوع من المدارس موجود فى إنجلترا ، ويكون ثنائية وازدواجا مع رياض الأطفال إلا أن الإلتحاق به يبدأ مبكرا عن رياض الأطفال . والتعليم به إختيارى وليس إجباريا أو إلزاميا . والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هى مساعدة الطفل تدريجا على الدخول إلى مرحلة التعليم الرسمى المنظم واستثارته لاكتشاف بيئته المحيطة به . ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب فى هذه المرحلة ، وذلك فى اللحظة المناسبة عندما يظهر إستعداده وقدرته . ولذلك تعتبر عملية تحديد الوقت المناسب للطفل فى تعلم هذه المهارات من أصعب المسائل التربوية فى هذه المرحلة .

(ب) المدرسة الدنيا Junior School ومدتها أربع سنوات بعد سن السابعة حتى الحادية عشرة وبعدها ينتقل التلميذ الى المدرسة الثانوية . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه فى سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمى تقرر إدخال المنهج القومى فى المواد المحورية أو الرئيسية وهى الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية فى كل المدارس فى إنجلترا وويلز لكل الأطفال فى السنة الأولى الابتدائية . وتتركز الدراسة حول نشاط التلميذ وإيجابيته ولا تعتمد على الحفظ والتقليد . أما بالنسبة لمنهج التربية الدينية فهو منهج إجبارى غير طائفى فى 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 فى المنطقة .

المرحلة الثانوية :

تعتبر انجلترا من الدول التى اهتمت بالتعليم الثانوى المتقدم منذ فترة طويلة . ففى ١٩٥٩ نشر تقرير كروثر Crowther Report وهو يتناول وضع سياسة واستراتيجية لتعلم الطلاب بين سن ١٦ - ١٩ . ومع ذلك فإن إنجلترا تعتبر أقل من غيرها من الدول الغربية والمتقدمة فى نسبة الطلاب المتفرغين الذين يواصلون تعليمهم الثانوى بعد سن الإلزام أى من سن ١٦ إلى ١٨ . ففى سنة ١٩٨٨ كانت نسبة هؤلاء التلاميذ فى انجلترا ٣٥٪ من مجموع طلاب الثانوى . فى حين كانت النسبة ٦٦٪ فى فرنسا عام ١٩٨٦ و ٧٩٪ فى أمريكا عام ١٩٨٦ و ٧٧٪ فى اليابان على ١٩٨٨ . (JEP. 1991. P. 328)

ويستطيع الطلاب فى 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 فى التعليم الثانوى لدراسة المرحلة المعروفة باسم Sixth Form .

ومعظم التلاميذ يتعلمون فى مدارس شاملة Comprehensive عامة مجانية . وجزء قليل منهم يتعلم فى المدارس الخاصة بمصروفات . وتقدم للتلاميذ مجانا الكتب الدراسية ليدرسوا فيها طول العام ثم يعيدوها للمدرسة بعد أن تنتهى دراستهم . كما تقدم لهم الكراسات والقرطاسية . وتوفر المواصلات المجانية لمن يسكن أبعد من ثلاثة أميال عن المدرسة .

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

نظام الدراسة الثانوية :

تقسم السنة الدراسية فى التعليم الثانوى إلى ثلاثة فصول تختلف فى مدتها . لكن المعدل هو ١٤ أسبوعا للفصل الدراسى الواحد بما فى ذلك الإجازات والعطلات . ويتطلب من المعلمين أن يتواجدوا فى داخل المدرسة لمدة ١٢٦٥ ساعة فى السنة . وقد أثبتت الدراسات التى أجراها أحد إتحادات نظار المدارس أن ثلث وقت المعلم يقضيه فى التدريس أما بقية الثلثين فيقضيها فى الأعمال الإدارية ورعاية التلاميذ .

إدارة المدارس :

أعطى قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ مسئولية أكبر للمدارس فى إدارتها الذاتية أى إدارة نفسها بنفسها فى إطار المنهج القومى 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 فى التصرف فى ميزانية المدرسة التى تخصصها السلطات التعليمية المحلية فى صورة مبلغ محدد شامل وفق نظام معتمد من الحكومة . ويمكن للمدرسة إذا أرادت ووفق إجراءات معينة أن يكون تمويلها مباشرة من الوزارة المركزية للتعليم دون اللجوء للسلطات التعليمية المحلية . ويتولى مجلس إدارة المدرسة الإدارة اليومية للمدارس . كما يتولى مهمة تعيين المعلمين أو إنهاء خدمتهم .

مناهج الدراسة :

تحدد مناهج الدراسة حاليا (١٩٩٢) بمعرفة وزارة التعليم . وقد حدد قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ المواد التى يجب تدريسها فى التعليم

الثانوى . وهذه المواد تقع فى تصنيفين كبيرين : المواد المحورية Core Subjects والمواد الأساسية Foundation Subjects . وتتكون المواد المحورية من الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية . أما المواد الأساسية فهى التاريخ والجغرافيا والأشغال والتصاميم والتكنولوجيا والموسيقى والفنون والتربية البدنية واللغات الحديثة . وتدريس الدين المسيحى إجبارى إلا أنه لايقوم على أساس طائفى .

ويقوم بتحديد محتوى هذه المقررات وفق قانون ١٩٨٨ لجنة معينة من وزارة التعليم . كما يقوم بالإشراف العام على تطبيق المناهج الجديدة فى المدارس مجلس المنهج القومى National Curriculum Council (NCC) . وتوجد أنشطة كثيرة خارج المنهج المدرسى من أهمها الأنشطة الموسيقية سواء فى فرق الكورال أو العزف على الآلات . وهى من أهم الأنشطة التى تقدمها المدرسة الثانوية فى حفلات الموسيقى العامة والسهرات الموسيقية وذلك إسهاما منها فى خدمة المجتمع وإيجاد الروابط الوثيقة معه . وتوجد أيضا الفرق الرياضية المختلفة للبنين والبنات . وتعقد المباريات بين المدارس مما يضفى على الجو المدرسى روحا جميلة .

الإمتحانات والتقويم :

تقسم مراحل التعليم العام فى إنجلترا الى مراحل فرعية من أجل أغراض التقويم والإمتحانات . فالتعليم الابتدائى ينقسم إلى مرحلتين ، مرحلة من سن ٥ - ٧ ومرحلة أخرى من سن ٨ - ١١ . وفى التعليم الثانوى سن ١١ - ١٤ مرحلة وسن ١٤ - ١٦ مرحلة أخرى . ويتم تقويم التلميذ فى نهاية كل مرحلة من هذه المراحل بمعرفة المعلم وباستخدام أدوات تقويم تعدها السلطات التعليمية المركزية .

ويتولى الإشراف العام على نظام الإمتحانات والتقويم فى إنجلترا مجلس يسمى مجلس إمتحانات وتقويم التعليم الثانوى Secondary Examination and Assessment Council (SEAC) . ويتقدم التلميذ حاليا (١٩٩٢) لإمتحان عام فى سن السادسة عشرة هو إمتحان الثانوية العامة (GCSE) الذى يشرف عليه خمس مجالس للإمتحانات فى إنجلترا . وبعدها يتقدم الطالب لامتحان المستوى الرفيع أو المتقدم المعروف بإسم A- Level الذى يؤهله للإلتحاق بالجامعة. ويمكن لبعض التلاميذ أن يتموا التعليم الثانوى دون الحصول على شهادة وهؤلاء يمثلون أقل من ١٠٪ من مجموع التلاميذ . والغالبية تحصل على شهادة الثانوية العام (GCSE) . ويمكن للتلاميذ أن يواصلوا دراستهم بعد الثانوية العامة فى المدارس أو الكليات . وبعض التلاميذ يتوجهون إلي مراكز التدريب المنتشرة خصيصا لتدريب التلاميذ وتأهيلهم لسوق العمل . ويوجد إتجاه حاليا (١٩٩٢) فى بريطانيا كلها إلى إستبدال تسمية شهادة الثانوية العامة بشهادة البلكالوريا الفرنسية Baccalaureat

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 . وفى بعض حالات العنف مع الرجال إستخدم التلاميذ التهديد بالسلاح وأنواع مختلفة من الأسلحة مثل المطاوى والسكاكين والخناجر واستخدام اللغة الوقحة . وقد سجلت ٦٤ حالة عنف فى فترة خمسة شهور كما يتضح من بعض الإحصاءات البريطانية .

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

ظاهرة التسلط وحب السيطرة :

تعتبر ظاهرة التسلط وحب السيطرة Bullying من أخطر المشكلات فى المدارس البريطانية . وتتمثل هذه الظاهرة فى 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 الى درجة من الحدة لدرجة قل أن نجد لها فى المدارس الأوربية وغيرها . وتدرك السلطات التعليمية البريطانية خطورة هذه الظاهرة التى تؤدى أحيانا إلي القتل والإنتحار . وقد نشرت الصحف البريطانية بعض حوادث القتل التى إرتكبت نتيجة هذه الظاهرة

٤ - التعليم العام فى فرنسا

تطور التعليم الفرنسى :

شهد التعليم الفرنسى فى تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله فى النهاية بالصورة التى هو عليها الآن ، وكانت أهم العوامل التى أثرت فى تطور التعليم فى فرنسا تتمثل فى عدة عوامل رئيسية من أهمها الكنيسة الكاثوليكية والثورة الفرنسية ودور نابليون ونمو حركة التصنيع ومحاولات الإصلاح التعليمى المختلفة . وسنتناول الحديث عن كل عامل من هذه العوامل فى السطور الآتية :

دور الكنيسة الكاثوليكية :

ترجع الأصول الأولى لبداية التعليم فى فرنسا إلى المدارس الدينية منذ القرن العاشر وبخاصة جماعة " جان بابتيست دى لاسال " الدينية عندما أنشأت أول مدرسة سنة ١٦٨٤ عرفن باسم « الإخوة المسيحيين » .وحذت الطوائف الدينية الأخرى ومنها الطائفة اليسوعية « الجزويت » حذو جماعة دى 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 لقى معارضة شديدة من جانب الثورة الفرنسية وأصر رجالها على أن الدولة هى التى تتولى الإشراف على التعليم .

وفى القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية الكنيسة ببناء المدارس فى كل المدن والقرى وأن تقيم التعليم الإلزامى . وعندما تولى لويس الرابع

عشر الحكم ترك أمر التعليم كلية إلى الكنيسة الكاثوليكية .

وفى بداية القرن التاسع عشر كانت فرنسا أقوى شعوب أوربا بل والعالم أجمع . وكان الإشراف على التعليم وتمويله فى فرنسا فى يد الكنيسة الكاثوليكية والرومانية لدرجة كبيرة . وكان التعليم على المستوى الأولى يقوم بنشاط كبير فيه مدارس الإخوة المسيحيين . أما الجيزويت فكانوا يسيطرون على التعليم الثانوى . بل وكان أهم عامل فى تطور التعليم الثانوى يرجع إلى دور اليسوعيين الجيزويت فى هذا النوع من التعليم . وأنهم وضعوا النموذج التقليدى له بإهتمامهم باللغة اللاتينية واليونانية والفلسفة والتاريخ القديم . وقد تمتع الجيزويت بنفوذ كبير فى 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 فى القرن التاسع عشر، وانتهى هذا الصراع بقيام نظامين مستقلين متوازيين للتعليم أحدهما دينى تحت إشراف الكنيسة والآخر علمانى توجهه الدولة وتشرف عليه . على أن المدارس الكاثوليكية بدأت تفقد أهميتها بعد تقرير مجانية التعليم الثانوى سنة ١٩٤٣م وأصبحت المدارس 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 ديمقراطى

ترفرف عليه العدالة الإجتماعية فقد تنبهوا إلى أهمية التعليم فى تحقيق المجتمع المنشود .

وكان منذ منتصف القرن الثامن عشر قد بدأ إتجاه قوى بزعامة (الموسوعيين) للدعوة إلى نظام قومى للتعليم تديره الدولة فقط . وطالبوا بأن يكون التعليم عاما مجانيا إجباريا علمانيا . وقد أصبحت هذه الدعوة جزءا متكاملا مع إتجاه الثورة الفرنسية . وبعد الثورة الفرنسية عندما أعلنت الجمهورية كانت هناك محاولات لإنشاء نظام حكومى للتعليم . وقد قضت الثورة على سلطة الكنيسة كما قضت على مدارس الكنيسة بخنقها ومصادرة أموالها . وقد تضمن دستور سنة ١٧٩١م مصادرة أراضى الكنيسة كما تضمن أيضا تقرير حق التعليم لكل مواطن .

٣ - دور نابليـــون :

كان أهم إتجاه تعليمى فى فرنسا خلال القرن التاسع عشر إنشاء نظام تعليمى حكومى مركزى . فقد حاولت فرنسا أثناء الثورة الفرنسية إنشاء نظام حكومى للتعليم لتحقيق الوحدة القومية الديمقراطية . وعندما تسلم نابليون السلطة قام على الفور بتدعيم الطابع القومى للمدارس . ولكن نتيجة محاولاته أدت إلى ضياع المكاسب الثورية . فقد ترتب على القانون الذى أصدره سنة ١٨٠٢م إعادة التعليم الأولى إلى سلطة الكنيسة نظرا لأن نابليون أعجب بأعمال مدارس الإخوة المسيحيين .

وقد أكد نابليون النمط المحافظ للتعليم الإبتدائى عندما أشار فى سنة ١٨٠٨م بأن المدارس يجب أن تعلم الدين الكاثوليكى الرومانى وأن تفرض الولاء للإمبراطور وأن تخرج مواطنين مخلصين للكنيسةوالدولة والأسرة .

وتبعا لذلك حدد قانون سنة ١٨٢٣م منهج التعليم الإبتدائى بتعليم مهارات الإتصال الثلاث القراءة والكتابة والحساب والتعليم الدينى والخلقى. ثم أدخل بعض التوسع على هذا المنهج سنة ١٨٥٠م ليشمل التاريخ والدراسة الطبيعية والجغرافيا والرسم والموسيقى . وإلى جانب هذا كان نابليون مهتما بالتعليم الثانوى أكثر من إهتمامه بالتعليم الأولى وعلق على التعليم الثانوى أمله فى تخريج موظفين مخلصين أكفاء للعمل فى الحكومة .

وقد أنشأ قانون سنة ١٨٠٢م نظاما للتعليم الثانوى الحكومى ومع أن المدارس الثانوية الخاصة سمح لها بالبقاء فقد أصبح الطريق معبدا لأشهر نوعين من المدارس الثانوية العامة مدارس الليسيه للمدن الكبيرة والكوليج للكوميونات الصغيرة . وقد أصبحت مدارس الليسيه فى فرنسا نموذج المدرسة الثانوية التى تعتبر الطريق المفضل إلى الجامعة . ومدرسة الليسيه هى مدرسة داخلية تتلقى أموالا عامة للأبنية ورواتب المدرسين . وكان يتعلم بها أبناء الطبقة الأرستقراطية ويدفعون رسوما دراسية لتعليمهم . وتهتم فى منهجها الدراسى بالدراسات الكلاسيكية والإنسانية .

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

الجمهورية الثالثة :

خلال الجمهورية الثالثة التى تأسست سنة ١٨٧١م إتجه التعليم فى فرنسا بصورة أكثر حرية وديمقراطية . ومن خلال عدة قوانين صدرت منذ سنة ١٨٨٠ وبعدها إتخذ التعليم الفرنسى صورته الحديثة . ففى هذه السنة إنفتح التعليم الثانوى أمام البنات ، وفى سنة ١٨٨١ ألغيت الرسوم الدراسية من التعليم الإبتدائى وأصبح مجانيا . وفى سنة ١٨٨٢ أى بعدها بعام أنشىء نظام الإلزام فى الحضور للدراسة بين سنى 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 فى المدارس العامة وإنما كان يخلى التلاميذ بعض الوقت لتلقى التعليم الدينى . وهذا الوضع ما زال قائما . وأساس مركزية إدارة التعليم فى فرنسا حتى الآن يرجع إلى تلك الفترة وهى تقوم على الإعتقاد بأنها الطريق إلى تحقيق الوحدة القومية .

وقد ظل التعليم الفرنسى ثنائيا وتحكمه المشاعر الطبقية . فبقى التعليم الأولى هو التعليم الوحيد المتاح للطبقة الفقيرة والدنيا . أما التعليم الثانوى فظل إمتيازا للطبقة العليا .وعلى الرغم من محاولات متفرقة لإتاحة التعليم الثانوى للطبقات الفقيرة إلا أنها لم تحقق أى نجاح . وبعد الحرب العالمية الأولى ظهرت الدعوة إلى توحيد النظام التعليمى لكل الأطفال فيما عرف باسم المدرسة الموحدة . وقد تحمس لهذه المدرسة " جين زاى" فى الفترة من ١٩٣٦م - ١٩٣٩م ولكنه لم ينجح فى كسب التأييد لها . لكن فيما بعد تضمنت خطة « لانجفين - والون » إنشاء هذا النوع من المدارس ولم يتحقق ذلك أيضا . وقد طالب الحزب الشيوعى الفرنسى فى دعوته لإصلاح التعليم

(فبراير١٩٦٧م) - والتى 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 التى ترتبت على حركة التصنيع ونموها فى فرنسا بروز الإهتمام بالتعليم الفنى . ويعتبر التعليم الفنى والمهنى أكثر جوانب التعليم الفرنسى حداثة . فالمدارس المركزية التى أنشئت سنة ١٧٩٤م 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 الفنى للطبقة الوسطى من الفنيين كافيا لإحتياجات فرنسا الحديثة فى ظل التصنيع . وقبل الحرب العالمية الأولى لم يكن لفرنسا إلا عدد قليل من المدارس الفنية والمهنية . وبعد الحرب العالمية الأولى بدأ الإهتمام بالتعليم الفنى وانتشرت المدارس الفنية والمهنية . وقد تحقق للتعليم الفنى الإعتراف به ومساواته بالتعليم الثانوى التقليدى ولاسيما منذ سنة ١٩٤٦م عندما أنشئت شهادة البكالوريا الفنية .

٥ - الإصلاحات التعليمية :

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

خطة كوندرسيه :

وضع كوندرسيه خطة تفصيلية لنظام تعليمى حكومى علمانى يتحقق فيه تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال . ويكون التعليم فيه مجانيا إجباريا عاما للجميع . وكان الهدف من هذه الخطة تكوين المواطن المخلص للمبادىء الديمقراطية والقومية . وقد اقترح كوندرسيه إنشاء مدارس أولية فى كل أنحاء البلاد لكل الأطفال تكون على بعد مسافة يمكن للتلميذ أن يمشيها على الأقدام ، وإنشاء مدارس متوسطة فى المدن متوسطة الحجم لتقدم تعليما أعلى من التعليم الأولى للأطفال العاديين ، وإنشاء معاهد أو مدارس ثانوية فى المدن الكبرى تكون الدراسة فيها ليست كلاسيكية وإنما تكون دراسة مناسبة لإحتياجات التلاميذ . وأخيرا إنشاء تسع مدارس ليسيه تقدم تعليما عاليا أو تعليما يؤدى 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 فى الخطط والقوانين التعليمية اللاحقة . وكان كوندرسيه من المصلحين الفرنسيين الذين أكدوا الهدف السياسى للتعليم . وإلى جانبه فى هذا المضمار يقف كل من " فيكتور كوزان" و "ديدور" و "دى لاشالوتيه " الذى كان أول من رفع صوته بتوحيد التعليم عام ١٧٦٣م .

إصلاحات « جين زاى » :

فى سنة ١٩٣٧ بدأ " جين زاى " وزير التربية الوطنية إصلاحاته المشهورة بإنشاء الفصول التمهيدية كمحاولة لإكتشاف نوع التعليم المناسب لاستعدادات الطفل وميوله . وبالتالى توفير هذا النوع من التعليم له . ولكن

هذه المحاولات اضطربت بقيام الحرب العالمية الثانية ووجود فرنسا فى وسط لهيبها بل وإحتلال الألمان لها .

إصلاحات « لانجفيـــن » :

بعد إنتهاء الإحتلال وتحرير فرنسا من الألمان فى أغسطس سنة ١٩٤٤م قامت لجنة تحت رئاسة عالم طبيعة معروف وعضو الحزب الشيوعى اليسارى هو " بول لانجفين " ومعه عدة مفكرين تربويين راديكاليين من بينهم " هنرى والون" بدراسة النظام التعليمى كله وإقتراح توصياتها لتطويره . وكانت الخطة التى تمخضت عن أعمال هذه اللجنة تتلخص فى إنشاء مدرسة عامة للجميع وإجبارية حتى سن الثامنة عشرة . وأن ينتهى التعليم الإبتدائى عند سن ١١ . ومن سن ١١ إلى ١٥ يتلقى التلميذ ثقافة عامة . وتكون السنتان الأوليان منها مرحلة ملاحظة وفى السنتين الأخريين يوجه التلميذ إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته . أما من سن ١٥ إلى ١٨ فتخصص لدراسة متخصصة فى المواد التى يختارها التلميذ . وأخيرا فإن التلاميذ الذين يريدون الإلتحاق بالتعليم العالى عليهم قضاء فترة إختيارية يتحقق فيها أنهم قادرون على مواصلة هذا النوع من التعليم . ولخطة لانجفين أهمية فى تاريخ التعليم الفرنسى مثل قانون بتلر للتعليم سنة ١٩٤٤م بالنسبة لتاريخ التعليم فى بريطانيا .

إصلاحات ما بعد الحرب :

تعطلت محاولات الإصلاح فى النصف الأول من القرن العشرين لقيام الحربين العالميتين وإحتلال الألمان لفرنسا وما شهدته البلاد من اضطراب وكساد فى الأحوال الإقتصادية .

وعندما سقطت فرنسا فى الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٠م واحتلها الألمان قام المرشال " بيتان " الذى صار الدكتاتور الحقيقى لفرنسا تحت الحماية الألمانية بإرجاع الطابع الدينى للمدارس الفرنسية . وكان " بيتان " منذ ١٩٣٤م قد إنضم بصراحة إلى الحزب الكاثوليكى . واتهم بشدة نظام التعليم العلمانى وحاول أن يجعل التعليم كله تحت سيطرة الكنيسة الكاثوليكية وجعل الدين مادة إجبارية فى جميع المدارس العامة . وتلقت المدارس الكاثوليكية الحرة إعانات من الدولة . وكان كل هذا إنتهاكا صريحا للدستور الفرنسى الذى جسم أمل الشعب الفرنسى فى الديمقراطية والحرية والإخاء والمساواة . وقد عاب بيتان على فرنسا ما أدت إليه حركة التصنيع من نشر للمذهبين الاشتراكى والشيوعى . وأراد أن يعود بالبلاد مرة أخرى إلى حياة الزراعة الهادئة وطرائق الحياة التقليدية القديمة .

وبعد تحرير فرنسا من الألمان سنة ١٩٤٤م كانت محاولة لجنة لانجفين لإصلاح التعليم التى أشرنا إليها . لكل كان على البلاد أن تنتظر فتر طويلة قبل أن تقوم من كبوتها . وبالنسبة للتعليم فقد تحقق ذلك فى سنة ١٩٥٩م عندما أعيد تنظيم التعليم الفرنسى وهو التنظيم الذى يعتبر أساس نظام التعليم الحالى . 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 فى سنة ١٩٤٨م و ١٩٥٠م و ١٩٥٥م لوضع أسس الإصلاح وخطته . ولكن مناقشات هذه اللجان إنتهت إلى لاشىء . وكان مسيو « برثوان» مسئولا عن أعمال اللجنة التى شكلت فى سنة ١٩٥٥م وعندما عين وزيرا للتربية فى عهد ديجول إستخدم السلطات الممنوحة له واستعان بما إنتهت إليه اللجنة التى كان مسئولا عنها سنة ١٩٥٥م . وأصدر

ثلاثة قوانين هامة فى ٦ يناير سنة ١٩٥٩م . وقد وضعت هذه القوانين نهاية للجدال الذى لم ينته طول الثلاثة عشر عاما السابقة منذ لجنة لانجفين .

وتعتبر القوانين التى صدرت سنة ١٩٥٩م أساس تنظيم التعليم الفرنسى فى صورته الحالية كما أشرنا . وقد استحدثت هذه القوانين إنشاء دور الحضانة ورفع سن الإلزام من ١٤ إلى ١٦ . ونظم التعليم الإجبارى فى المدارس ما بين السادسة والسادسة عشرة ونظم التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . كما أصبح من حق المدارس الخاصة الحصول على إعانات حكومية ومن حقها أيضا أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة . وقد جسد دستور فرنسا الحرة المستقلة أمل الشعب الفرنسى فى التعليم عندما نص على ضمان تساوى الأطفال والكبار فى فرص التعليم والثقافة والتدريب . وجعل التعليم العام مجانيا غير طائفى تقوم الدولة بتنظيمه وإدارته .

إدارة التعليـــم :

تعتبر فرنسا نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة فى التعليم . وتعود المركزية فى فرنسا إلى نابليون منذ ما يقرب من مائة وسبعين عاما . ولكن المركزية فى فرنسا تختلف عنها فى الدول الجماعية . فهى لا تستهدف خدمة أهداف عقائدية وإنما تستهدف المركزية الفرنسية تنمية الوحدة القومية والتضامن القومى والتمسك الإجتماعى ضد الأخطار التى تهدد إستقرار البلاد فى الداخل أو الخارج . وقد ساعد على تقبل المركزية ما تحققه من نمطية على أساس من الثقافة العامة الفرنسية .

ويقوم بإدارة التعليم على المستوى المركزى أو القومى وزارة التربية التى تقوم بالعبء الأكبر . وتشاركها الوزارات الأخرى فتقوم وزارة الزراعة

بالإشراف على التعليم الزراعى كما تقوم وزارة العدل والحربية والإسكان بالإشراف على المدارس والمعاهد المتخصصة فى ميدانها .

دور وزارة التربية الوطنية :

وهى تتولى الإشراف على التعليم العام وتوجيهه ويرأسها وزير عضو فى مجلس الوزراء . ويساعد الوزير وكيل الوزارة تساعده الأجهزة المختلفة والمفتش العام الذى يقوم بزيارة المدارس بصفة دورية ليدرس المشكلات على الطبيعة كما يقوم بتوجيه وتقويم المعلمين . ويساعدهم فى ذلك على المستوى الإقليمى والمحلى مفتشون إقليميون . ويعاون الوزير فى توجيه شئون وزارته مجالس ولجان مختلفة من أهمها المجلس الأعلى للتعليم الوطنى . وهو متصل بالوزير مباشرة . ومجالس الأكاديميات حيث يضم كل مديرى الأكاديميات . ولهذه المجالس دوران رئيسيان دور إستشارى فيما تقوم به من مناقشات وتوجيهات لأمور التعليم ودور تحكيمى فيما تقوم به من تحكيم فى المسائ الخلافية أو الأمور التأديبية . ووزير التربية فى فرنسا شأنه شأن الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته :

ووزارة التربية هى التى تقوم بتقرير المناهج والكتب الدراسية وتحديد برامج الدراسة . وتعيين كل العاملين فى ميدان التعليم . كما تقوم بإصدار القوانين التعليمية والنشرات التى توجه العمل . ويقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها .

الأكاديميات :

يتولى إدارة التعليم على المستوى الإقليمى مناطق تعليمية تسمى بالأكاديميات . وكان نابليون قد قسم فرنسا سنة ١٨٠٨م إلى ٣٨ أكاديمية

يرأس كل منها أستاذ جامعى يتمتع بكل الحقوق بالنسبة لإدارة التعليم فى المنطقة . والآن تقسم فرنسا إلى ٢٧ أكاديمية تشتمل كل منها على عدة إدارات حكومية محلية . ويرأس كل أكاديمية مدي Rector يمثل وزير التربية فى منطقته ويتولى إدارة التعليم بكل مراحله بما فيه التعليم العالى .

ويمثل مدير الأكاديمية فى كل إدارة مفتش الأكاديمية الذى يتولى توجيه شئون إدارته بالنسبة للتعليم ما عدا التعليم العالى . كما يشرف على مفتش التعليم الإبتدائى فى منطقته . ويساعد مدير الأكاديمية ومفتش الإدارة مفتشون متخصصون فى التعليم الفنى والخدمات الرياضية .

تمويـــل التعليـــم :

على الرغم من مركزية الإدارة الفرنسية فإن تمويل التعليم لا يسير على نفس النظام المركزى . وتقوم السلطات المحلية بالمشاركة فى تمويل المدارس الإبتائية والدراسات التكميلية . وتقوم الكوميونات والبلديات بتحمل نفقات شراء الأراضى وتكاليف الأبنية المدرسية وتجهيزها وتدفئتها وإضاءتها وصيانتها وتوفير أدوات التعليم والأثاث المدرسى .

وتقوم الحكومة المركزية بتحمل معظم النفقات فيما يتعلق بالتعليم الثانوى والفنى والعالى . كما تقوم بصرف جميع رواتب المعلمين . ويعتبر جميع المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة موظفين مدنيين .

تنظيم التعليم العام :

يقوم التعليم العام الفرنسى فى تنظيمه على عدة مبادىء 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 فى فرنسا إثناعشر عاما من سن السادسة حتى سن الثامنة عشرة تغطى فترة الإلزام منها عشر سنوات من السادسة حتى السادسة عشرة . ويقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون محليون يعينون كما يعين المعلمون بمعرفة الحكومة . ويتكون نظام التعليم الفرنسى من المراحل الآتية :

(أ) دار الحضانة : Ecole Maternelle

ومدتها ثلاث أو أربع سنوات من سن السنتين أو الثالثة حتى السادسة . وهى 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 فى فرنسا يرجع حتى عام ١٨٢٧م . ويعتز الفرنسيون بالدور الذى لعبته كقوة إجتماعية فى العناية بأطفال الطبقة العاملة . وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية ولها جهاز إشرافها الخاص بها . وتعد مدرساتها لمدة عامين فى مدارس النورمال (Ecoles Normales) كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدورى على هذه المدارس .

وهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية ومساعدة الطفل على تلقى تعليمه الإبتائى من ناحية أخرى . وتقوم طريقة التربية فى هذه المرحلة على أساس طريقة منتسورى وديكرولى .

(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 الإبتدائى مختلط ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات . وهناك مدارس إبتدائية خاصة للمعوقين ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين كالصيادين والبدو الرحل .

ويشمل منهج المرحلة الإبتدائية ثلاث مقررات هى :

١ - المقرر التمهيدى من سن ٦ - ٧ سنوات .

٢ - المقرر الأولى من ســـن ٧ - ٩ سنوات .

٣ - المقرر المتوسط من سن ٩ - ١١ سنة .

ويتضمن منهج المدرسة الإبتدائية المواد التى تشتمل عليها هذه المرحلة عادة وهى :

القراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا مع التركيز على تاريخ وجغرافية فرنسا والتربية الوطنية والخلقية والرياضيات والنظام العشرى ومبادئ العلوم والرسم والغناء والعمل اليدوى والتربية الرياضية والنشاط الترفيهى .

وتوجد « مدارس الهواء الطلق » للأطفال رقيقى الصحة . كما توجد أيضا مدرس داخلية أولية لأولاد الأسر دائمة التنقل مثل أبناء صائدى السمك وأبناء الغجر وغيرهم .

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 .

(حـ) المدرسة المتوسطة :

وهى تعرف حاليا بمدرسة الكوليج College · ومدة الدراسة بها أربع سنوات بين سن ١٢-١٦ · وهى على نوعين حكومية وخاصة · وبعد دراسة سنتين بهذه المدرسة يوجه التلاميذ الضعاف للإلتحاق بالليسيه المهنية فى سن ١٤ ·وهم يمثلون نسبة قليلة من التلاميذ الذين ينصحون بناء على مستوى تحصيلهم المتدنى بالإلتحاق بالليسيه المهنية · وقد عمل إنشاء هذه المدارس على تحسين فرص مواصلة التلاميذ الضعاف للتعليم لأنهم يتعلمون وفق نظام للتلمذة الصناعية ·

وينبغى على التلميذ أن يترك المدرسة المتوسطة عندما يصل إلى نهاية سن الإلزام وهو سن السادسة عشرة سواء حصل على الشهادة النهائية أم لا · وهى شهادة الإعداد المهنى Certificate d'aptitude Professionnelle أو شهادة بريفت الدراسات المهنية Brevet d'etudes Professionnelles · وتنتهى الدراسة بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوى بالكوليج فى سن ١٥ أو ١٦ للغالبية العظمى من التلاميذ · ثم يتوجهون بعدها لمواصلة المرحلة العليا من التعليم الثانوى بمدارس الليسيه ·

(د) مدرسة الليسيه Lycée :

وهى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى وهى على نوعين حكومية وخاصة وهناك ثلاثة أنواع من الليسيه : الليسيه العامة Lycée General والليسيه التقنية Lycée Technique · والليسيه المهنية Lycée Professionnel وهى نوع جديد أنشىء بموجب اصلاحات ١٩٧٥ (JEP. 1991. P, 332)

ويدرس الطالب فى الليسيه العامة أحد تخصصات خمسة رئيسية هى :

١ - الآداب والفلسفة ٢ - الإقتصاد والعلوم الإجتماعية

٣ - الرياضيات والطبيعة . ٤ - الرياضيات والعلم والطبيعى .

٥ - الرياضيات والتكنولوجيا .

أما الليسيه التقنية Lycée technique فتضم التخصصات الآتية :

- علم الصناعة Industrial Science
- دراسات الأعمال الأعمال Business Studies
- أعمال الكومبيوتر أو الحاسب الآلى .

وخريج كلا النوعين من الليسيه يمكنه مواصلة التعليم العالى .

أما الليسيه المهنية Lycée Professionnel فيكون التركيز على المواد المهنية كما هو واضح من تسميتها . وهى تحظى بمكانة أقل من النوعين السابقيـــن . وكان إنشاؤها لتعميم التعليم الثانوى كسياسة تربوية عامة لفرنسا . وتتجه هذه السياسة حاليا إلى توحيد نمط مدارس الليسيه فى مدرسة واحدة تضم مختلف الشعب على غرار المدرسة الشاملة فى بريطانيا وأمريكا .

وابتداء من الليسيه وما بعدها الدراسة ليست إجبارية . ويدرس فى الليسيه الطلاب بين سن ١٨ و ٢٠ . ويمكن لمن ينهى الدراسة بالليسيه العامة بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على شهادة بكالوريا التعليم العـام Baccalaureat d'enseignment general . ومن ينهى الدراسة بالليسيه التقنية بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على البكالوريا التقنية Baccalaureat Technique . والليسيه المهنية تؤدى للحصول على بريفت الدراسات المهنية أو الحصول على أنواع مختلفة من شهادة الإستعداد المهنى فى مختلف

التخصصات . ويمكن حاليا أن يتقدم التلاميذ لشهادة البكالوريا المهنية . وهو تغير حديث فى التعليم الفرنسى يهدف إلى تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الفرنسى وهو الوصول بنسبة ٨٠٪ من التلاميذ حتى مستوى البكالوريا بحلول عام ٢٠٠٠م . وقد عملت السلطات التعليمية على زيادة نسبة الإلتحاق بالليسيه وإلحاق أكبر عدد من التلاميذ لدرجة أن أصبحت المدارس مكتظة وشديدة الإزدحام بالتلميذ .

والدراسة بالليسيه العامة والتقنية ذات مستوى رفيع . وقد أثبتت الدراسات الحديثة التى أجرتها وزارة التعليم الوطنية والمعهد القومى للبحوث التربوية (INRP) عدم صحة ما أشيع من أن مستوى تلاميذ الليسيه قد إنخفض . وما زال تلاميذ هذه المدرسة على مستوى تحصيلى رفيع . بل إن المستوى العام للتلاميذ قد إرتفع فى 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 المنزلى الذى يصل إلى ثلاث ساعات فى اليوم الواحد . ولذلك فإن تلاميذ الليسيه لا يحظون إلا بوقت فراغ قليل . وقد أدى الضغط النفسى والإجتماعى الكبير للتفوق فى التحصيل فى 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 حوالى ٣٢٪ يلتحقون بالتعليم العالى وذلك حسب إحصاءات (١٩٩١م) . وفى تقدير آخر ٤٤٪ من خريجى الليسيه العامة وثلث خريجى

الليسيه التقنيه يلتحقون بالتعليم العالى . والواقع أن نظام التعليم الفرنسى على إمتداده من المرحلة الإبتدائية حتى الجامعة يقوم على أساس إختيار أحسن العناصر من التلاميذ .

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

٥ - التعليم العام فى البلاد العربية

العوامل التى شكلت التعليم العربى :

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

البعد الأول : الظروف التاريخية :

لقد اتسم التطور التاريخى للعالم العربى منذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة بملامح رئيسية تتمثل أمامنا فى أنه كان مهد الديانات السماوية . وهذا هو الملمح الأول . وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام . وهذا هو الملمح الثانى . الملمح الثالث أن قمة إزدهاره جاءت نتيجة إنفتاحه على الثقافات

والحضارات الأخرى . والملمح الرابع هو عرقلة حركته ونموه نتيجة للحكم التركى العثمانى أولا ثم السيطرة الأجنبية البريطانية والفرنسية . أى أنه خضع لنير الإستعمار . وسنتناول كل واحد من هذه الملامح بالتفصيل على حدة.

(أ) وطن هو مهد الديانات السماوية :

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

ومع هذا فلاشك أن « الإسلام قد صبغ حياتنا العقلية التى رافقتنا أكثر من ثلاثة عشر قرنا . وصبغ تفكيرنا وتقاليدنا وعاداتنا وأساطيرنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية المعيشية . ولاشك فى أن المسيحيين العرب الذين عاشوا فى هذه البلاد قد تأثروا بهذه العادات والتقاليد إلى حد كبير على رغم إختلاف الدين . فالإسلام فى 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 فى حياة سكان هذا

الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا مسلمين ومسيحيين فى إطار فكرى ومعيشى واحـــد " .

(ب) وطن تكون تحت راية الإسلام :

كان العرب قبل الإسلام يعيشون فى المنطقة التى تعرف الآن بشبه الجزيرة العربية وكانت حياتهم حياة بداوة بسيطة تحكمها الصحراء بجدبها والقبلية بعصبيتها . ولم تكن هناك وحدة سياسية تلم شملهم . وإنما عاشوا فى حالة تفكك إجتماعى وسياسى كبير . ولم يكن يوجد بينهم إلا اللغة والشعر يتطارحونه فى أسواقهم الأدبية المعروفة وهى عكاظ ومجنة . وذى المجاز . ولم يكن لهم غير ذلك من نصيب كبير فى مجال العلوم والفنون . وكانوا يعبدون الأصنام ويشربون الخمر ويلعبون الميسر ويؤمنون بالتطير ويتاجرون فى العبيد . وكانت مكة تحظى بأهمية خاصة لوجود البيت الحرام بها وهو البيت الذى بناه إبراهيم عليه السلام إلى جانب أنها كانت أهم مركز تجارى . وكانت التجارة أهم الوسائل التى تربط العرب بالمجتمع الخارجى . وتمثلت الطبقة الغنية هناك فى طبقة التجار الذين كانوا يجلبون التجارة من بلاد الفرس والشام واليمن . وكانت تجاور العرب فى تلك الفترة دولتان كبيرتان على حظ كبير من الحضارة . أولاهما دولة الفرس فى الشرق . وثانيهما دولة الروم أو الدولة البيزنطية فى 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 فى عصرهما (أى أوائل القرن السابع الميلادى) . ولم يمض على وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام سوى حوالى ثلاثة أرباع القرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندى شرقا حتى المحيط الأطلسى غربا . فقد فتح العرب دمشق سنة ٦٢٥ م والعراق سنة ٦٣٧م ومصر سنة ٦٤١م وبرقة سنة ٦٤٣م . وتم لهم السيطرة على بلاد الفرس سنة ٦٥٢م وواصلوا فتحهم لبلاد شمال أفريقيا سنة ٦٦٤م . وكانت لهم السيطرة عليها تماما سنة ٧١٣م . وقد إنتشر الإسلام بسرعة كبيرة فى مناطق أخرى من العالم حتى أصبح يضم اليوم مئات الملايين فى جميع أنحاء العالم . وقد صاحب المد العربى إنتشار الإسلام . بل وعندما إنحسر الإمتداد العربى بقى الإسلام كما هو بل واتسعت رقعته .

والمهم من كل هذا هو أن نبين أن ما يعرف الآن بالوطن العربى دخل إلى حظيرة العروبة عن طريق الإسلام . ومع حركة التعريب اللغوى والثقافى الذى شملت هذا الوطن إنصهر فى 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 العربى بالثقافة العربية تحت راية الإسلام وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات إنفصالية تحاول أن تفتت العالم العربى وتجزئه . فهناك من نادى بمصر الفرعونية ولبنان الفينيقية والعراق الكلدانية والأشورية والقومية السورية . وهى دعوات إنتكاسية تعتمد على ماض سحيق لا يرتبط بالحاضر إلا بأوهى الروابط . وهذه الدعوات ، إلى جانب أنها دعوات هدامة . تساعد على تعميق التناقضات الثقافية التى يشكو منها العالم العربى . وبالطبع فإن

للتربية دورا رئيسيا فى القضاء على هذه التناقضات والعمل على توحيد وتجانس الإتجاهات الفكرية فى العالم العربى ، وهو ما أكدناه أكثر من مرة .

وكذلك نجد أن العالم العربى فى تطوره قد ضم أقليات عنصرية غير عربية كالأكراد فى العراق وسكان جنوب السودان . إلا أنه يمكن القول بوجه عام « إن نسبة الإسلام فى العالم العربى أعلى من نسبة العروبة . أى أن المسلمين أكثر من العرب إذا أخذنا فى الإعتبار الجماعات العرقية غير العربية فى العالم العربى مثل الأكراد وجنوب السودان . ودول المغرب العربى .

وعلى كل حال جاءت نقطة إنشعب عندها التيار الدينى الإسلامى ليشمل رافد القومية . وكان من أهم بواعثها إشتداد النزعة العصبية التركية ممثلة فى حزب الإتحاد والترقى التركى . فكان ظهور القومية رد فعل لهذه النزعة . وقد ساعد على ذلك إحتكاك العرب بالغرب موطن القومية . وكان للمسيحيين فى الشرق العربى الفضل فى ذلك لإحساسهم بالإضطهاد التركى مما دفعهم إلى البحث عن القومية كبديل عن الإسلام ولتأثرهم بالإرساليات الأوروبية فى التعرف على فكرة القومية . وهكذا وجد فى العالم تياران : تيار العروبة وتيار الإسلام . ومازال هذان التياران يؤثران تأثيرا قويا فى توجيه حياة الشعب العربى ومقدراته . والواقع أنه ليس هناك خلاف بين العروبة والإسلام فى العالم العربى . وإنما الخطير فى الأمر أن ندعى هذا الخلاف وأن نعمقه ونستخدمه وسيلة لتفريق الشعب العربى إلى فئات متنافرة يناصب العداء بعضها بعضا . إن الهدف الأسمى للشعب العربى يتمثل فى وحدته وتماسكه الإجتماعى دون تشتيت أو تفريق . وبهذه الروح ينبغى أن نفهم تيار العروبة والإسلام . وبهذه الروح أيضا ينبغى أن نعمل على إزالة التناقضات الثقافية الموجودة فى العالم العربى .

(حـ) وطن إزدهر بانفتاحه على الثقافات الأخرى :

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

على التناقضات الثقافية التى يعانى منها العالم العربى .

(د) وطن خضع لنير الإستعمار :

فقد وقع العالم العربى طيلة خمسة قرون تحت الحكم التركى العثمانى . وهى فترة تميزت بأنها عصر الظلام فى تاريخ الشعب العربى . وعمل الأتراك خلال هذه الفترة على قبر اللغة العربية والثقافة العربية وإعلاء شأن اللغة والثقافة التركية . وجاء على البلاد العربية فى تلك الفترة حين من الدهر كانت اللغة التركية هى اللغة الرسمية . وتدريسها إجبارى فى المدارس . أما اللغة العربية فكانت تعيش على هامش الحياة ، وإن كانت تدرس كلغة أجنبية . وقدم الأتراك إلى العالم العربى « نظام الحريم » الذى ساعد على تخلف المرأة إجتماعيا وثقافيا . وعمل على حرمانها من التعليم . وعملت السياسة التعليمية التى اتبعتها الدولة العثمانية على تأخر التعليم العربى الحديث بين المسلمين دون غيرهم . ولهذا السبب انتشر التعليم العربى الحديث بين المسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضا كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء الذين ظهروا فى الولايات العربية فى العهد العثمانى مسيحيين بالرغم من قلة عددهم بالنسبة إلى المسلمين . كما أدت هذه السياسة أيضا إلى إنتشار المدارس الأجنبية والتبشير بها فى البلاد العربية وما ترتب على ذلك من نتائج خطيرة على تطور المجتمع العربى .

وبعد الأتراك العثمانيين وقع العالم العربى فريسة للإستعمارين الفرنسى والبريطانى وتقاسمهما للعالم العربى . وقد استهدفت الإدارة الفرنسية « فرنسة البلاد العربية » التى حكمتها وفى مقدمتها المغرب العربى عامة والجزائر بصفة خاصة وكذلك سوريا ولبنان . أما الإدارة البريطانية فقد حكمت مصر والسودان والعراق وفلسطين . وكانت سياسة بريطانيا فى البلاد العربية التى حكمتها لا تستهدف تحويل سكان البلاد إلى مواطنين بريطانيين .

وعلى الرغم من هذا الإختلاف بين السياسة البريطانية والفرنسية فى البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهى وجود مشكلات تربوية وتعليمية ظل العالم العربى يعانى منها فترة طويلة . ومازال يعانى من بعضها حتى الآن وفى مقدمتها تعريب التعليم . ومع أن العالم العربى قد استقل وحصل على حريته فما زال يستخدم لغة المستعمر فى معاهده كلغة تعليم . وسنعالج قضية التعريب بالتفصيل فيما بعد باعتبارها سمة مميزة للتعليم فى البلاد العربية فى الوقت الحاضر .

البعد الثانى : الأوضاع الحالية للوطن العربى :

تعانى الأوضاع الحالية فى العالم العربى من كثير من التناقضات . ومن ثم تصبح هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها فى الأصل ينبغى أن تكون نقطة قوة . ولتوضيح هذا الكلام وتفصيله نستعرض الجوانب المختلفة لأوضاع العالم العربى فى السطور التالية :

(أ) أهمية إستراتيجية لكنها ضائعة :

يمثل العالم العربى أهمية إستراتيجية كبرى بامتداده الهائل على أكبر قارتين .وتتمثل هذه الإستراتيجية أساسا فى إحتواء العالم العربى لكل الشاطىء الشمالى لأفريقيا . أى ما يمثل الشاطئ الجنوبى للبحر الأبيض . يضاف إلى ذلك الشاطئ الشرقى له أيضا . ويحتوى العالم العربى أيضا شاطئى البحر الأحمر شرقيه وغربيه لدرجة يمكن القول معها بأن هذا البحر لا يخرج عن كونه « بحيرة عربية » . وتمثل المضايق المائية فى شمال وجنوب البحر الأحمر أهمية إستراتيجية كبرى فى ميزان السيطرة العالمية . وبهذا تعتبر الدولة العربية جسرا أساسيا هاما يربط بين الشرق والغرب . بيد أن هذه الإستراتيجية الحيوية للعالم العربى تتطلب قوة تحميها لتثبت وجودها وتتحقق

فعاليتها . وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الإستراتيجية ضعف وتجزء العربى إلى دول قد لا تتفق فيما بينها على إنتاج سياسة موحدة فى تنشيط هذه الإستراتيجية أو استخدامها .

وقد عمل هذا الموقع الإستراتيجى الهام على وقوع العالم العربى فى مناطق النفوذ الكبرى . وجعله مرتعا خصبا للتيارات الفكرية والعقائدية من الغرب والشرق على السواء .

(ب) ثروات إقتصادية كبيرة لكنها تحتاج إلى تنمية :

يملك العالم العربى ثروات ومصادر إقتصادية كبيرة فى مقدمتها البترول والثروات الطبيعية . وعلى الرغم من غنى العالم العربى بهذه الثروات فإن العالم العربى يعانى من التخلف الإقتصادى . ويرجع ذلك أساسا إلى عدم إستغلال هذه الثروات إستغلالا كاملا تتحقق معه تنمية إقتصادية حقيقية فى البلاد العربية . بل إن البترول العربى وهو من أهم هذه الثروات ينقل معظمه خاما إلى أوربا ليبعث الحركة والنشاط فى معامل التكرير هناك . وليساعد على قيام صناعات هائلة مترتبة على تكريره . إن معظم الثروات الإقتصادية الطبيعية التى يملكها العالم العربى مدفونة تحت الأرض لم تستغل بعد وحسن إستغلال هذه الثروات سيعود بلاشك بالخير والنفع على الشعوب العربية . ويزيد من طاقاتها وإمكانياتها . ويرفع من مستواها الإجتماعى 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 فى البلاد العربية . ويمكن لهذه الدول أن تساهم فى تمويل المشروعات الإستثمارية لاستغلال الثروات الإقتصادية فى البلاد العربية التى لا يتوفر لها رأس المال الكافى . أليس من الغريب أنه فى الوقت الذى تكتظ

فيه بنوك أوربا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وتعطى الأموال العربية كقروض للدول بل وللبنك الدولى نجد أن بلادا عربية كثيرة هى فى أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية مواردها الإقتصادية وأنها كثيرا ما تضطر إلى الإقتراض من الدول الأخرى ؟ إن العالم العربى يعتبر أكبر مُصدّر لـرأس المال. وفى بنوك أوربا وأمريكا توجد بلايين الدولارات من الأموال العربية . ويمكن لهذه الأموال أن تبعث النماء والحياة فى العالم العربى . أما بالنسبة للخبرة الفنية والقوى البشرية فهى محدودة فى العالم العربى . وتحتاج إلى تنمية كبيرة . بيد أن توزيع هذه القوى البشرية يتفاوت من دولة عربية لأخرى شأنها شأن توزيع رأس المال . لكننا نجد أن الد ول العربية التى تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل فى القوى البشرية . والعكس صحيح . فالدول العربية التى يتوفر لها غنى نسبى فى الموارد البشرية يندر توفر رأس المال الكافى لتغطية إحتياجاتها من أجل التنمية الإقتصادية . إن التكامل الإقتصادى والبشرى ضرورى للتنمية الشاملة فى البلاد العربية . وإذا كانت الشعوب العربية تنشد تحقيق الوحدة الإقتصادية فإن أساس هذه الوحدة يقوم على دعائم التكامل الإقتصادى والبشرى بين أرجاء الوطن العربى كله . إن التكتلات الإقتصادية العالمية سمة مميزة للتطورات الإقتصادية الحديثة فى هذا العصر . والهدف الذى تسعى إليه هذه التكتلات الإقتصادية هو حماية إقتصاديات شعوبها ضد المنافسات الخارجية وتوفير أحسن الشروط اللازمة لنموها وإزدهارها . أفلا يكون فى ذلك درس مستفاد للشعوب العربية ؟ .

(حـ) ثروة بشرية فى حاجة إلى تنمية :

يملك العالم العربى 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 المجموعة البشرية الكبيرة أميون أو لا يجيدون أى مهارات فنية . ومعنى هذا أن هناك فاقدا كبيرا فى الثروة البشرية فى البلاد العربية . إن أهم ما يميز الثروة البشرية فى العالم العربى أنها فى غالبيتها فقيرة مريضة جاهلة . وهى بهذا تثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربى . إن نسبة كبيرة من الدخل القومى فى البلاد العربية تضيع هباء نتيجة للأمراض المتوطنة التى تنخر فى عظام هذه الثروة لتحيلها إلى صور باهتة حائرة منهوكة القوى . وجزء كبير آخر يضيع نتيجة الأمية وتفشى الجهل .

لقد كشف الصراع العربى الإسرائيلى عن أهمية العنصر البشرى ذى المستوى العالى من الكفاءة الذى استطاعت به إسرائيل أن تستوعب التقدم العلمى الهائل الذى يشهده القرن العشرون وأن تسخره لخدمة أغراضها العسكرية والإقتصادية على السواء . وتباهى إسرائيل بأن لديها أعلى نسبة فى العالم لعدد الأطباء وعدد المرضى . وأدرك الإسرائيليون النتائج العسكرية التى يمكن أن تترتب على وجود مستويات صحية عالية يعمل على توفيرها قطاع طبى كبير . فهذا " أرنست ستوك " يقول : قدرت إسرائيل أنه لن يكون بمقدور مصر أن تجند أكثر من مائتى ألف من الرجال أى حوالى ١٪ من مجموع عدد سكانها الذى كان يبلغ حوالى ٢٢ مليون نسمة فى أواسط الخمسينات . هذا فى حين أنه كان بمقدور بلد كامل التطور يتمتع بطاقة بشرية مماثلة أن يحشد حوالى المليونين من الرجال . وعلى هذا الأساس تمكنت إسرائيل من أن تجند عددا يوازى أقصى ما كان فى استطاعة مصر أن تحشده » . وهذا مثال واحد أردنا به توضيح أهمية تنمية الثروة البشرية . وهناك أمثلة أخرى كثيرة مماثلة فى مجال التعليم والبحث العلمى فى شتى الميادين . وهذا يعنى أن

تنمية الثروة 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 هى نقطة الإنطلاق الأساسية لإحداث التنمية والتقدم فى العالم العربى . وهناك أمثلة حية لشعوب إستطاعت أن تحقق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث فى كل من اليابان . والدانمرك . 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 الذى استخدمته . ونفس الشئ يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدانمرك . وهى فقيرة فى مواردها الاقتصادية . أليس فى ذلك درس مستفاد آخر للشعوب العربية ؟.

(د) ثقافة واحدة لكنها مليئة بالتناقضات :

إن الثقافة العربية هى العامل الأساسى الذى يوجد بين أبناء الأمة العربية . وهى ثقافة متجانسة تمتد على أرجاء العالم العربى كله . وعلى الرغم من وجود بعض الإختلافات المحلية الإقليمية فإنها لا تقلل أو تؤثر فى الإتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافى للشعب العربى . فالثقافة العربية تحتويها لغة عربية واحدة وتقوم فى مصادرها الأساسية على أسس واحدة تشمل كل أبناء العالم العربى . ولا يعانى العالم العربى كما نجد فى المجتمعات الأخرى من وجود مجموعات عنصرية أو لغوية أو قومية مختلفة باستثناء الأكراد وبعض الأقليات الأخرى فى العراق وجنوب السودان . ولكن على

الرغم من ذلك فإن العالم العربى يعانى من كثير من التناقضات التى تنخر فى وحدته الثقافية وتفتت تماسكها . وهناك المفارقات الكثيرة التى 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 . ولاشك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الشعب العربى وتباعد بين أبنائه فى التفكير والمشارب والأهداف . وتسبب صراعات فكرية وإجتماعية ليست فى صالح تطور المجتمع العربى . لقد خلقت أوربا وحداتها رغم تباعد دولها واختلاف شعوبها . وأصبحت الوحدة الأوربية حقيقة واقعة تقوم على أساس قوة سياسية واقتصادية متكاملة . وإذا كان الأمر كذلك لدول تختلف فى مشاربها فمن باب أولى أن يتحقق لدول تتوحد فى مشاربها كالدول العربية .

ولقد ساعد على تعميق التناقضات الثقافية فى العالم العربى 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 ومرتفعا خصبا للمذاهب الفكرية والعقائدية كما سبق أن أشرنا .

البعد الثالث : إتجاهات المستقبل :

سبق أن أشرنا إلى أن بعد الماضى والحاضر لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التى تتحكم فى تشكيل سمات التعليم فى العالم العربى . وإنما ينبغى أن يضاف إلى هذين البعدين بعد ثالث هو بعد المستقبل الذى يوضح إتجاهات

نمو القوى المؤثرة المتحكمة فى تطوير هذه السمات . وعلى هذا يصبح الكلام عن إتجاهات المستقبل ضروريا يكمل الصورة العامة للتعليم فى الوطن العربى بالمؤثرات والقوى المتحكمة فيه . وأى تطوير للإتجاهات التعليمية فى الوطن العربى فى المستقبل لابد وأن يضع فى إعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ويقصد بها : الإنفجار السكانى والإنفجار المعرفى وإنفجار المطامح والآمال .

أما بالنسبة للإنفجار السكانى فإن الشعوب العربية تتميز بنمو سكانى سريع يعتبر من أعلى النسب فى العالم . ولا تماثلها إلا دول أمريكا اللاتينية . والإنفجار السكانى فى حد ذاته لا يمثل مشكلة لدولة ترتفع فيها معدلات التنمية الإقتصادية والإجتماعية . فالإتحاد السوفيتى سابقا على سبيل المثال كان يكافئ الأم التى تنجب عشرة أطفال ويعطيها لقب بطلة الإتحاد السوفيتى . أما بالنسبة للدول العربية فإن معدلات النمو الإقتصادية لا تتناسب مع معدلات النمو السكانى من ناحية والقضاء على التخلف الإقتصادى الموروث من ناحية أخرى . ومن هنا تصبح مشكلة النمو السكانى فى البلاد العربية هى فى جوهرها مشكلة إجتماعية أكثر من كونها إقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب فى أن متوسط دخول الأفراد فى البلاد العربية ما زال منخفضا على الرغم من إرتفاع الدخول القومية للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام أوضاع إقتصادية غير مرغوبة مثل زيادة الإستهلاك زيادة كبيرة وقلة المدخرات وإعتماد حياة معظم الشعب من العاملين فى قطاع الخدمات على دخول القلة العاملة فى قطاع الإنتاج . وترتب أيضا على قيام مثل هذه الأوضاع الإقتصادية والسكانية إستقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الإحتياجات المتزايدة من

الإستهلاك . وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على التربية بالإضافة إلى مسئوليتها فى مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائنا .

أما الإنفجار السكانى فمن المعروف أن عصرنا الحالى قد شهد تطورا هائلا فى الميدان المعرفى بجانبيه الكمى والكيفى . ولابد لأى محاولة لتطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن تضع فى إعتبارها هذا التطور الحادث فى العالم . كذلك ينبغى عند تطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن نضع فى إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يتحقق لها أيضا مستوى كريم من الحياة فى ظل الدولة العصرية التى يتوفر فيها التقدم العلمى والتكنولوجى من أجل خدمة الإنسان فى المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربى الذى كان يسعى إليه دائما فى حركة تطوره عبر العصور فى تحقيق الوحدة السياسية والإقتصادية والإجتماعية لنجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عصرية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام فى كل أرجائه .

إدارة التعليم :

تقوم إدارة التعليم فى الدول العربية على أسس مركزية تمشيا مع التنظيم الإدارى العام لهذه الدول . وتتولى المسئولية الكبرى فى الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها فى الدول العربية مسميات مختلفة مثل وزارة التربية أو المعارف أو التربية الوطنية أو التربية والتعليم . وقد أوصى مؤتمر وزارة التربية للدول العربية (١٩٦٤ بغداد) بضرورة توحيد مسميات وزارة التربية والتعليم بين الدول العربية . وتتولى هذه الوزارة بالنسبة للدول العربية الإشراف الكامل على التعليم الرسمى العام والخاص والفنى وكذلك التعليم العام

بإستثناء بعض الدول منها مصر والعراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالى . وإلى جانب هذا هناك أنواع معينة من التعليم تقوم بعض الوزارات الأخرى بالإشتراك فى الإشراف عليها . منها :

(أ) دور الحضانة ورياض الأطفال : وتشرف عليه وزارة الشئون الإجتماعية فى مصر وسوريا والأردن .

(ب) التعليم الزراعى : وتشرف عليه وزارة الزراعة فى سوريا وغيرها .

(حـ) التعليم والتدريب المهنى : وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة فى مصر . وكتابة الدولة لشئون الشباب الرياضى والشئون الإجتماعية بتونس .

(د) معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه : وتشرف عليها وزارة الثقافة فى مصر .

(هـ) معاهد التعليم الدينى : ويشرف عليها الأزهر فى مصر ومجلس الشئون الإسلامية فى الأردن ووزارة الأوقاف فى سوريا والسلطات الدينية فى دول أخرى .

وتتجه الإدارة التعليمية فى الدول العربية إلى الأخذ بمبدأين أساسيين :

(أ) **التخطيط التعليمى :** فقد إتجهت كثير من االدول العربية إلى إعادة تنظيم إداراتها التعليمية على أسس حديثة تتمشى مع مطالب التوسع الكمى والنوعى فى التعليم . واستحدثت تبعا لذلك إدارات التخطيط التربوى والتعليمى وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفنى وهناك من الدول العربية دول لها بالفعل خطط تعليمية خاصة .

(ب) اللامركزيـة : فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة فى وزارة مركزية معينة تقوم بالعبء الأكبر فى الإشراف على التعليم وتوجيهه . ولكن مع الزيادة المطردة فى السكان وزيادة طموحهم نتيجة التحسن النسبى فى مستويات المعيشة يزداد الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا . وهذا يعنى 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 فى الدول العربية لا تستطيع أن تتحمل عبء هذا التوسع التعليمى فإنها تضطر إلى منح السلطـات أو الهيئات التعليمية المحليـة مزيـدا مـن المسئوليـات والسلطات . وهذا الإتجاه واضح فى الدول العربية بالنسبة للتعليم الإبتدائى نظرا لشعبيته . ومن المنتظر أن يحدث هذا فى المستقبل بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى .

تمويـل التعليـم :

تقوم الحكومة فى الدول العربية بالعبء الأكبر فى تمويل التعليم على إختلاف مراحله بها . فقد درجت التقاليد فى البلاد العربية على إعتماد شعوبها على الحكومات فى القيام بالخدمات التعليمية والإجتماعية . ويوجب قيام الحكومات العربية بهذه المسئولية إعتبارات ديمقراطية وتربوية على درجة كبرى من الأهمية . بل ولا يمكن أن يتصور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى البلاد العربية بدون قيام الحكومات بالمسئولية الكبرى فى تمويله .

السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية :

فى ضوء العرض السابق يمكن القول بأن السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية تتمثل فيما يأتى :

اولا : الحاجة إلى فلسفة تعليمية واضحة المعالم :

فالبلاد العربية تحتاج إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل فى ميدان التعليم وتوجهه . وينبغى أن تقوم معالم هذه الفلسفة على أساس إعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط إستراتيجيته بإستراتيجية الدفاع والأمن القومى ، وأنه عملية إستثمارية فى الموارد البشرية ترتبط إرتباطا مباشرا بزيادة الإنتاج وما يترتب عليه من زيادة فى الدخل القومى ، وأنه ضرورى لإحداث التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية . وهذا يعنى أن يعطى التعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التى يستحقها .

لقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم فى عالمنا المعاصر ، واعتبرته الدول ضرورة للدفاع والأمن القومى . ولقد تنبهت الدول المتقدمة إلى الأهمية الكبرى التى تمثلها التربية والتعليم للمحافظة على تقدمها وتفوقها بل والعمل على إستمرار هذا التقدم والتفوق . لقد وعت الولايات المتحدة الأمريكية درسا مفيدا عندما فاجأها الإتحاد السوفيتى (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 السوفيتى تسلطى لا يساعد على الإبتكار والتقدم . فكيف حدث هذا إذن ؟ وأشار الأمريكيون إلى نظام تعليمهم بأصبع الإتهام . ولذلك صدر قانون التربية للأمن القومى National Defence Education Act عام ١٩٥٧ أى بعد عام واحد من إطلاق القمر الصناعى السوفيتى . كما أن التقرير الأمريكى المشهور

الذى صدر سنة ١٩٨٣ بعنوان أمة فى خطر A Nation At Risk قد أكد نفس المعنى . والمشروع القومى للرئيس الأمريكى جورج بوش الذى طرحه فى إبريل ١٩٩١م بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتعليم وحدد فيه ستة أهداف رئيسية للتعليم قد أثار إهتماما كبيرا على المستوى القومى والعالمى على السواء (*). إن حاجة الدول العربية إلى تفهم مثل هذا الدرس أشد وأقسى لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها فى 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 الرئيسى فى ذلك هو تخلف البلاد العربية فى كثير من الميادين . وأكد أيضا أن العبرة ليست فى 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 حس إستخدامها بدرجة عالية من الكفاءة . بل إن هذه الأسلحة تصبح خطرا يتهدد أصحابها إذا لم يعرفوا كيف يحسنون استخدامها ويحافظون عليها فى أيديهم ولا يمكنون عدوهم من إستخدامها ضدهم . لقد برهن الصراع العربى الإسرائيلى على أهمية تسخير العلم والمنجزات العلمية الهائلة والمتقدمة فى تحديد النتيجة النهائية . وأصبحنا لأول مرة فى تاريخ الحروب نسمع عن الحرب الإلكترونية وتسخير أشعة الليزر والأشعة غير المرئية فى خدمتها .

وهكذا نجد أن الصراع العربى ضد إسرائيل والصهيونية هو فى جوهره صراع فكرى حضارى تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن هنا كان على الدول العربية أن تعبر عن إعتقاد ويقين أن للتربية والتعليم أهمية حيوية

(*) لمزيد من التفاصيل عن هذا المشروع أنظر الفصل الخاص بالإتجاهات العالمية المعاصرة فى التعليم : الجزء الخاص بالتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية .

قومية كبرى . وهذا ينبغى آن يكون أحد المعالم الرئيسية للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم العربي .

ثانى معالم الفلسفة التربوية العربية يقوم على إعتبار أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية وأن التعليم هو المدخل الحقيقى للتنمية لأن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها . وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الإقتصادى والإجتماعى . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الإستفادة من هذه الموارد بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا يعنى أن تعطى الدول العربية إهتماما متزايدا للتربية والتعليم وأن يكون لها الأولوية والصدارة على كل المشروعات الأخرى ، وبخاصة فى الميزانيات القومية التى ترصد للتعليم . ويرتبط بذلك أيضا ضرورة إعتبار التعليم إستثمارا فى الموارد البشرية التى لا تقل فى أهميتها إن لم تزد على الموارد المادية . إلا أنه ينبغى ألا نقصر نظرتنا إلى التعليم على أنه إستثمار فى الموارد البشرية فحسب . فهو أيضا خدمة إجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها فى حدود إمكانياتها .

وثالث معالم الفلسفة التربوية إعتبار التربية والتعليم وسيلة هامة لإحداث التماسك الفكرى والإجتماعى . فالبلاد العربية تتسع رقعة أراضيها وتمتد على أكبر قارتين . وتضم مجموعة بشرية كبيرة تنتمى إلى ثقافة واحدة لكنها تتفاوت فى الغنى والفقر ومستوى التقدم الإقتصادى والإجتماعى ودرجة خضوعها للتغيرات الثقافية والحضارية الخارجية وظروف تطورها التاريخى سواء تحت سيطرة الإستعمار العثمانى أو الإستعمار الغربى . يضاف إلى ذلك أن توسط العالم العربى بين العالم القديم والعالم الحديث وتمتعه بهذا المركز

الإستراتيجى إلى جانب ما يحظى به من ممرات مائية حيوية وثروات بترولية ومادية هائلة جعلته فى وسط التيارات الدولية والصراع بين القوى الكبرى وما يستتبعه ذلك من خضوعه لتأثيرات عقائدية وأيديولوجية وفكرية . وهذا بدوره ساعد على زيادة التفاوت الفكرى والحضارى فى العالم العربى وتعميق متناقضاته . ومن هنا كان على البلاد العربية أن تتنبه إلى أهمية التربية والتعليم فى تقريب هذا التفاوت والقضاء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربى الوحدة الفكرية والتماسك الإجتماعى . ويجب أن توجه التربية نحو هذه الغاية السامية بحيث تكون قوة إيجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تفتيتها وتعميق التناقضات بينها .

ثانيا : محاربة الأمية :

تعتبر مشكلة الأمية فى البلاد العربية مشكلة كبيرة الحجم لأنها تشمل الغالبية العظمى من السكان وتصل إلى ما يزيد عن نصف الكبار والصغار على السواء . بيد أن نسبة الأمية تتراوح من بلد عربى إلى آخر لكنها تنتشر بين النساء أكثر من الرجال . وتنتشر بين سكان الريف أكثر من إنتشارها بين سكان الحضر . وتشير إحصاءات اليونسكو وغيرها إلى أن العالم العربى من أعلى مناطق العالم تركزا وأنه من أكثر البلاد التى تعانى من هذه المشكلة :

دواعى الإهتمام بمحو الأمية :

هناك أسباب متعددة تدعو الدول العربية إلى الإهتمام بمشكلة الأمية وتحملها على التخلص منها . فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة وأساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية فى المجتمعات الحديثة . وأصبح العصر الذى نعيش فيه لا مكان لأمى فيه . ونظرا لأن الأمية تتركز فى فئات العمر المنتجة ولأن الأميين يشاركون فى كثير من مواقع العمل فى كل الميادين

الإقتصادية والإجتماعية فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية الشاملة . فمن أهم مستلزمات التنمية الإقتصادية توفر القوى البشرية اللازمة لها بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية . وهى تنمية تقل فيها فرصة العامل غير الماهر إلى حد كبير . ثم إن الإتجاهات الديثة فى التنمية الإقتصادية تعتمد على السيطرة على وسائل الإتصال من ناحية وقدرة الفرد على التعامل مع الآلة من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك الإتجاهات 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 الأمى فى إكتساب هذه الإتجاهات والخبرات . ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة الإنتاج تتوقف بالدرجات الأولى على مهارة العامل ومدى ما يجيده من مهارات الإتصال التى يستطيع عن طريقها أن يترقى فى سلم المهارة فى المهنة . وقد كشفت خبرات وتجارب الدول الأخرى عن أهمية الفرد المتعلم فى زيادة الإنتاج .

والتنمية الإقتصادية السليمة تقتضى توفر الإتجاهات الصحيحة نحو الإستثمار والإدخار والتوفير وتنظيم الإستهلاك وتحديد النسل والعناية بالصحة الشخصية ، وإرتباطها بشروط الغذاء الجيد وغيرها من الأمور التى تعتبر نتيجة طبيعية لعملية التعلم . وفى كل هذه الأمور نجد أن المتعلم أقدر من الأمى على تعلمها وإكتسابها .

أما فيما يتعلق بالتنمية الإجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة . وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن فى التنظيمات السياسية والإجتماعية المختلفة . والمتعلم أقدر من الأمى فى

ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاده ودوره فى التغيير الإجتماعى .

وإلى جانب ذلك نجد أن المتعلم أقدر من الأمى فى الإستفادة من الخدمات الصحية والثقافية والإجتماعية التى تقدمها الدولة . وهو أيضا أقدر على تقبل التغيير وتقبل الإتجاهات السليمة التى تقتضيها ظروف وطنه ومجتمعه فى الحرب والسلم على السواء . فالأمى أسهل فى وقوعه فريسة للدعاية المغرضة والإشاعات الكاذبة . والمتعلم أقدر منه فى التمييز بين الغث والثمين من الأفكار . والأمية أيضا عائق كبير فى تنمية النمط الخلقى القومى وإحداث التماسك الإجتماعى بين الأفراد . وهى عائق فى سبيل إكتساب الإتجاهات المرغوبة على المستوى الفردى والإجتماعى على السواء . ولكل هذه الأسباب والدواعى يجب أن تهتم البلاد العربية بمكافحة الأمية والقضاء عليها .

تقويم الجهود المبذولة :

يتضح من تتبع جهود الدول العربية المبذولة فيمحو الأمية أن هذه الجهود متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة وأن الدول العربية لم تضع محو الأمية من حيث الأهمية فى المكان الذى تستحقه . فقد أشار تقرير المؤتمر الإقليمى الثانى لتقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية فى الفترة من ١٩٦٦ إلى ١٩٧١ (الذى عقد بالإسكندرية فى ديسمبر ١٩٧١) إلى أن معدل الإنخفاض السنوى فى نسبة محو الأمية بالبلاد العربية يمتد من ٥ر٠٪ إلى ٧٪ وأن من بين كل ألف أمى 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 فى عدد السكان يصل معدلها السنوى فى البلاد العربية إلى

٨ر٢٪ وأن نسبة الإستيعاب فى التعليم الإبتدائى ما زالت قاصرة عن إستيعاب كل الأطفال الملزمين وأن عددا غير قليل ممن يتخرجون فى المدرسة الإبتدائية أو فصول محو الأمية يرتدون إلى الأمية .

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

وهنا نجد أنفسنا أمام سؤال هام يفرض نفسه بصورة طبيعية هو : لماذا لكم تحقق الدول العربية التقدم المنشود فى محو الأمية ؟ وما هى الأسباب المسئولة عن ذلك ؟ هذا ما سعالجه فى السطور التالية :

ا - عدم الوعى بخطورة المشكلة :

فالبلاد العربية تفتقر إلى الإحساس الحقيقى بخطورة مشكلة الأمية وآثارها السلبية على التقدم الإقتصادى والإجتماعى لهذه البلاد فى مرحلة تطورها الراهنة . وترتب على هذا بالطبع عدم إعطاء محو الأمية الإهتمام الذى تستحقه من جانب رجال السياسة والمال معا . وانعكس هذ على القائمين بالعمل فى محو الأمية . ففقدوا حماسهم وإيمانهم بأهمية العمل الذى 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 الإنتظام بها . ومن هنا كان من الضرورى الإهتمام بالدعوة والإعلام لمحو الأمية من خلال خطة إعلامية محكمة تستهدف تكوين رأى عام مستنير بخطورة مشكلة الأمية وضرورة القضاء عليها . كما تعمل هذه الخطة أيضا على تشجيع الأميين على الإقبال على الدراسة والإنتظام فيها .

٢ - قلة الميزانية :

فما زالت الميزانيات التى 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 حقيقى . ومن هنا كان من الضرورى على الدول العربية أن تزيد مخصصاتها التى ترصدها لمحو الأمية . وهو ما حرصت المؤتمرات المتتالية على تكرار تأكيده كتوصية تعمل بها الدول العربية . ومن المعروف أن الدول العربية ينبغى عليها أن تزيد ميزانياتها لمحو الأمية إلى ثلاثة أمثالها أو أكثر إذا كانت جادة حقيقة فى القضاء على الأمية بها فى السنوات القادمة .

٣ - عدم الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية :

من المعروف أن هناك عدة أساليب مستخدمة فى محو الأمية من أهمها أسلوب الجهود المبعثرة وأسلوب الحملات الشاملة وأسلوب الجهود الإنتقائية . وقد درجت محو الأمية فى البلاد العربية على إتباع الأسلوب الأول الذى يقوم أساسا على جهود الأفراد والهيئات والجمعيات الخيرية والتطوعية وشبه الحكومية . ثم بدأت الحكومات العربية فى تحمل مسئولياتها فى محو الأمية وإعتبارها جزءا من المسئوليات التى تقع على عاتق الدولة . ولكن مثل هذه الجهود كانت وما زالت 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 الإقتصادية . وتترتب على هذا تأكيد الأخذ بالأسلوب الإنتقائى لمحو الأمية حتى تكون للجهود التى تبذل فيها قيمة وفاعلية على أن يكون ذلك فى إطار خطة شاملة . ونظرا لأن كثيرا من الدول العربية لم تضع هذا الأسلوب موضع التطبيق فإن كثيرا من جهودها فى محو الأمية على تواضعها تذهب هباء وسدى.

ومن هناحرصت المؤتمرات المتتالية على التوصية بضرورة الربط بين خطط محو الأمية وخطط التنمية الإقتصادية وإعطاء المشروعات الإقتصادية الصناعية منها والزراعية أولوية فى محو أمية العاملين بها .

٤ - قلة كفاءة تنظيمات وأجهزة محو الأمية :

تتمركز مسئولية محو الأمية فى الدول العربية فى يد وزارة واحدة هى غالبا الوزارة المسئولة عن التعليم باستثناء ثلاث دول هى سوريا حيث تشرف وزارة السياحة والإرشاد القومى على محو الأمية ولبنان حيث تكون الوزارة المسئولة هى وزارة العمل والشئون الإجتماعية وتونس حيث تكون الوزارة المسئولة هى كتابة الدولة للشئون الإجتماعية مما يعكس تباين النظرة إلى محو الأمية باعتبارها مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو إجتماعية . ولاشك فى أن العمل القومى لمحو الأمية أكبر من أن يكون مسئولية وزارة معينة . ومن هنا كان من الضرورى إعتبار محو الأمية مسئولية قومية تشترك فيها كافة الهيئات والقطاعات الحكومية وغير الحكومية بحيث تتولى كل منها نفقات وجهود تعليم الأميين بها . ويقتضى ذلك وجود هيئات عليا لتنسيق العمل فى محو الأمية على المستوى القومى . وهو ما تفتقر إليه تنظيمات الدول العربية لمحو الأمية . يضاف إلى ذلك أن أجهزة محو الأمية فى البلاد العربية هى أجهزة حديثة النشأة نسبيا وتتفاوت فى درجة نموها . وهذه الأجهزة هى عادة

جزء من الوزارة التى تدخل محو الأمية ضمن مسئولياتها . وهى تواجه مشكلات متماثلة بصفة عامة من أهمها عدم وجود إتفاق بين الدول العربية بشأن تسميتها وتقسيماتها ، ووجود نقص شديد فى القوى العاملة كما وكيفا على إختلاف المستويات والتخصصات ، وعدم إستقرار هؤلاء العاملين فى أماكن عملهم ، وعدم وجود حوافز ومنها إنفتاح فرص الترقى أمامهم كزملائهم فى الميادين الأخرى مما يدفعهم إلى ترك العمل فى محو الأمية إلى مجال آخر .

٥ - نقص وضعف تشريعات محو الأمية :

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

كما أن هناك نقط ضعف فى التشريعات القائمة فى محو الأمية فى الدول العربية التى بها تشريعات . ومن أهمها أنه لا توجد ضمانات العمل وحوافزه السلبية والإيجابية وتحديد مستوى زمنى معين يتعرض بعده الأميون للعقوبات والجزاءات ما لم تمح أميتهم .

٦ - تزايد رصيد الأميين لعدم إستيعاب الملزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائى وآخر علاجى . والشق الوقائى يتمثل فى استيعاب كل طفل فى سن الإلزام . أما الشق العلاجى فهو محو أمية من فاتتهم فرص التعليم فى المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى

الآن لم تستوعب كل الأطفال الملزمين مما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الإبتدائية . وهؤلاء يضاف رصيدهم إلى رصيد الأميين كل عام . وتشير أحدث البيانات الإحصائية أن الغالبية العظمى من البلاد العربية لا تستوعب جميع الأطفال فى سن التعليم الإبتدائى وأنه من بين كل مائة طفل وطفلة فى سن التعليم يضاف منهم إلى جيش الأميين كل عام ما يقرب من الربـــع .

٧ - عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كانت محو الأمية تعتمد فى بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة فى التعليم الإبتدائى المؤلفة خصيصا للأطفال . ثم ألفت فيما بعد كتب خاصة لمحو الأمية وما زالت كثير من الدول العربية تستخدك كتب الصغار . ولاشك أن الكتاب المناسب ضرورى لنجاح العمل فى محو الأمية . وعلى كل حال فهناك نقص واضح فى المواد التعليمية المناسبة للكبار فى القراءة والكتابة والرياضيات والثقافة العامة . وينبغى على الدول العربية أن تولى عنايتها واهتمامها لتوفير المواد التعليمية المناسبة للكبار .

٨ - نقص الحوافز وعدم فاعليتها :

ونقصد بالحوافز السلبية والإيجابية منها التى تضع ضمانات العمل والإستمرار فيه . ومن هذه الحوافز ما يخص العاملين من معلمين ومشرفين ومديرين . وتشمل مختلف الحوافز المادية والمعنوية بما فيها فتح فرص الترقى أمامهم على قدم المساواة مع زملائهم فى الميادين الأخرى .

ومن الحوافز ما يخص الدارسين من الأميين وهذه تشمل حوافز مادية وغير مادية مثل حسن إختيار 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 .

٩ - إنقطاع الدارسين وعدم إنتظامهم فى الدراسة :

فالدارسون ليسوا مقتنعين بأهمية التعليم وليس هناك ما يحملهم على الحضور أو يدفعهم إلى الإنتظام فى الدراسة . وليست الظروف مساعدة لهم على الإجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة المواعيد أو جدية الدراسة واستفادتهم منها . ولذلك يحجمون عن الدراسة لاسيما بعد شعورهم بتعب عملية التعلم وصعوبتها . ومن هنا كان من الضرورى العمل على جذب الدارسين وتشجيعهم على الدراسة باستمرار . وينبغى أن يتضمن برنامج الدراسة فى محو الأمية الأنشطة الترفيهية والترويحية وذلك تشويقا للدارسين وتشجيعا لهم على مواصلة الدراسة .

١٠ - عدم الإهتمام بمرحلة المتابعة :

إن الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية فى معظم البلاد العربية هى 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 الضرورى متابعة هؤلاء الدارسين بالكتب المعدة خصيصا لهذا الغرض حتى لا يرتدوا إلى الأمية مرة أخرى . ومع أن الجهود التأليفية فى 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 التى تقدم لهم لمتابعة تعليمهم .

١١ - ضعف إعداد وتدريب المعلمين :

لا يوجد فى البلاد العربية بصفة عامة معلمون متفرغون لتعليم الكبار ومحو الأمية . وتستعين البلاد العربية عادة بالمعلمين النظاميين للعمل فى محو الأمية بعد أوقات عملهم الرسمى . ومعظم هؤلاء المعلمين من العاملين فى التعليم الإبتدائى . وكثير منهم غير مؤهلين . ونظرا لإنصراف العناصر الصالحة من المعلمين عن التدريس فى فصول محو الأمية فإن الحاجة إلى المعلمين تدفع البلاد العربية إلى التجاوز عن مدى كفاءة المعلمين العاملين فى محو الأمية . وتكشف البيانات المتوفرة عن مؤهلات المعلمين العاملين فى محو الأمية فى البلاد العربية أن الإهتمام بإختيارهم غير كاف . وأنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة عملهم فى تعليم الكبار على الوجه المطلوب . وتبرز هذه المشكلة بالنسبة للمعلمات إذ ينقص عددهن بصورة خطيرة فى الوقت الذى تشتد فيه الأمية وتتركز بين الإناث وربات البيوت . وربما كان فى استخدام التليفزيون فى 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 الذى يكون مفتوحا ومتاحا أمام الجميع بصرف النظر عن أى تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الإجتماعية . والعمومية هنا إذن يقصد بها الشمول لأنها تنسحب على جميع من هم فى سن المدرسة بلا إستثناء . وبهذا المعنى يتميز التعليم العام عن التعليم الخاص . ويصبح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجانى المفتوح الذى تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون أى تمييز . ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمى والفنى والمهنى . المعنى الثانى يطلق على التعليم الذى يتميز عن التعليم الفنى أو المهنى . والعمومية هنا تتعلق بنوعية التعليم ومحتواه .

وفى استخدامنا لكلمة التعليم العام فى هذه السطور فإننا نقصد به المعنى الأول . ونود منذ البداية أن نشير إلى أن التعليم العام فى البلاد العربية يعتبر حديث العهد نسبيا . وأنه جاء فى نشأته وليد مجموعة من الظروف التاريخية والحضارية والثقافية التى مرت بها البلاد العربية . ومن المعروف كما أشرنا أن التعليم العام الحديث فى البلاد العربية جاء مقتبسا من الغرب . وتأثرت كثير من أنماطه فى تطورها بالنماذج والأنماط الأوربية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى . وقد عملت هذه النشأة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامى الأصيل فى البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

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

ويعتبر تعميم التعليم العام مطمحا رئيسيا بالنسبة للبلاد العربية لاعتبارات إجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . يأتى فى مقدمتها بناء الدولة العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير ومتطلبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية . وعلى الرغم من التوسع الملحوظ فى حجم التعليم العام فما زال المعدل السنوى لإستيعاب الأطفال فى المرحلة الأولى متواضعا جدا إذا ما قورن بالزيادة السكانية . إذ يبلغ معدل الإستيعاب السنوى فى المرحلة الأولى ما يقرب من ٢٪ فى حين تصل الزيادة السكانية إلى حوالى ٣٪ . وهذا يعنى إذا استثنينا نسبة الوفيات أن مجموع ما تستوعبه الدول العربية من الأطفال فى سن المرحلة الأولى يصل إلى ما يقرب من ٦٠٪ فإذا

أخذنا فى إعتبارنا مدى الفاقد فى 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 فى هذه المرحلة الذى يمثل بدوره ضياعا فى الجهد والوقت والمال .

وإذا ما نظرنا إلى مرحلة ما بعد التعليم الإبتدائى أى التعليم المتوسط والثانوى نجد أن الغالبية من تلاميذ هذه المرحلة أى ما يقرب من ثلث التلميذ فى سن هذه المرحلة لا يحظون بهذا النوع من التعليم بأنواعه المختلفة . هذا على الرغم من أن معدل التوسع والنمو فى التعليم الثانوى يفوق نظيره فى التعليم الإبتدائى .

والواقع أنه يمكن القول بصفة عامة بأنه مع نمو تطلع الدول إلى التعليم فى الوقت الذى تكون إمكانياتها محدودة تبرز قضيتان رئيسيتان تتعلق بالأولوية لكل من التعليم الإبتدائى والثانوى . فكثير من الدول النامية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الإبتدائى وإعطائه الأولوية لأسباب إجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الإجتماعى وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما الإتجاه الثانى فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوى الذى يعتبر المخزون العام للقوى العاملة منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية والفنية المختلفة . ومع أن هذا الإتجاه يبدو أنه السائد فى الدول العربية إلا أنها أيضا تولى إهتماما كبيرا فى نفس الوقت نحو التعليم الإبتدائى .

إن قضية تعميم التعليم العام قضية أساسية بالنسبة للبلاد العربية . فقد أصبح من المبادىء التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعنى أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ فى المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته . ويترتب على ذلك أن زيادة مدة التعليم تعنى فائدة محققة للناشئة والتقدم

الإجتماعى . 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 الإجتماعى للشعوب بصفة عامة وبرزت أهميته فى إحداث الحراك الإجتماعى وإذابة الفوارق الطبقية . ونتيجة للتحسن المستمر فى مستويات المعيشة تزداد عادة آمال الناس وتوقعاتهم فى الحياة . فإذا ما أضفنا إلى ذلك جانب النمو السكانى كانت المحصلة تزايد الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا أى إطالة مدة التعليم وتوسيع قاعدته . ويرتبط بذلك أيضا الإعتبارات الديمقراطية والإجتماعية والحضارية . وهناك أيضا قضية التعليم كحق من الحقوق للإنسان وهو ما نص عليه الميثاق العالمى لحقوق الإنسان والدساتير القومية للشعوب المختلفة ومنها البلاد العربية . والغالبية العظمى من الدول رفعت شعار الإلزام . والتزمت بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامى المجانى لكل أبنائها ، وبالنسبة للدول العربية فقد تمثل هذا الحد الأدنى فى ست سنوات ، وتتجه بعض الدول العربية فعلا لزيادته إلى تسع سنوات . وسيأتى اليوم الذى سترفع فيه الدول العربية نفس الشعار الذى رفعته كثير من دول العالم المتقدم وهو توفير التعليم الثانوى للجميع .

ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا وأن تفتح أبوابها للجميع فكيف تستطيع أن تواجه الإحتياجات 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 والترقى فمن ذا الذى يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذى يستطيع أن ينكر حق الآخرين فى هذا التقدم والترقى ؟ . إن الدعوى بأن تعليم الكل لابد أن ينتهى إلى تجهيل الكل أو عدم تعليم أحد مرفوضة من أساسها . والقضية بالنسبة لنا هى كيف نعلم الجماهير العربية فى أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم .

رابعا : التعليم الأكاديمى النظرى والفنى :

درجت الدول العربية كغيرها من الدول على الإهتمام بالتعليم العام أكثر من الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى . ويرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفا يقتصر على الصفوة المختارة ، ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء نظرا لأن التعليم العام كان يؤدى إلى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المنصب الرفيع كالكتابة والصحافة والمحاماة وما شابهها . أما التعليم الفنى والمهنى فلم يكن يحظى باهتمام كبير . وكان ينظر إليه على أنه تعليم وضيع لإرتباطه بالعمل اليومى والجهد الجسمى . وقد ساعد على ذلك سهولة إنشاء مدارس التعليم العام لوضوح فكرتها وبرامجها وأهدافها . هذا إلى جانب الإعتبارات الأخرى وفى مقدمتها الإعتبارات العملية والنمو الإقتصادى البسيط للبلاد العربية وعدم الإحساس الشديد بحاجة إقتصاد الدول العربية إلى الأيدى العاملة الفنية المدربة . وهكذا تميز التعليم العام عن التعليم الفنى . وتوسع وانتشر على حسابه . ولكن البلاد العربية تشهد الآن تحولا فى إدراك الأهمية النسبية لكل نوع من أنواع التعليم . وبدأ التعليم الفنى يحظى باهتمام أكبر وإن لم يزل متواضعا . ومن ناحية أخرى إتسم التعليم نفسه بالصبغة الأكاديمية النظرية البحتة . واعتمد أساس إكتساب الخبرة التربوية فيه على الجانب اللفظى . وهى ناحية خطيرة ونقطة ضعف واضحة فى التعليم فى البلاد العربية . وقد وجدت الثنائية الثقافية داخل التعليم العام . فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية . وهناك الثقافة العلمية . وهذه الثنائية تثير كثيرا من المشكلات التربوية وفى مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن العربى المستنير والمنتج . بل إن الثقافة العلمية وهى التى تعتمد فى أساسها على العمل والممارسة والتجريب إنقلبت هى الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ . وأصبح طالب القسم العلمى بالتعليم العام يعتمد فى

تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظى أو مشاهدة التجربة التى يقوم المعلم بها أمامه . وربما يفسر هذا قول أحد المربين العرب المقيمين بأمريكا عن الطالب العربى مقارنا بزميله الأمريكى إن الطالب العربى يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله فى أمريكا لكنه فقير فى النواحى العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح التعليم فى البلاد العربية نظريا وجافا ومنعزلا عن دنيا الحياة . إن هذا الوضع الخطير يقتضى المراجعة الأصيلة للتعليم وبرامجه فى البلاد العربية وتخليصه من هذا الإغراق فى الجوانب النظرية وإكسابه صورة عملية ترتبط بواقع المجتمع بحيث يصبح لما يدرسه التلميذ فى المدرسة معناه الإجتماعى فى إرتباطه بالمجتمع الخارجى وأنشطته ومؤسساته ومنظماته .

إن تخطى الحواجز التى تفرضها الثنائية القائمة بين التعليم النظرى والفنى والمهنى فى 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 فى الإهتمام والمكانة ، أو أن تأخذ بأسلوب التعليم الشامل الذى يجمع كل أنواع التعليم فى مدرسة موحدة أو شاملة .

خامسا : تعليم المـــرأة :

فى عبارة مشورة لجان جاك روسو « الرجال من صنع النساء فإذا أردتم رجالا عظماء فضلاء فعليكم بالمرأة علموها ما هى عظمة النفس ؟ وما هى الفضيلة ؟ » ولسنا هنا بصدد البحث فى أهمية المرأة . وإنما ما نحب أن نؤكده منذ البداية هو أهمية تربيتها وتعليمها . ومن هنا تبرز أهمية قضية تعليم المرأة العربية . ولعل من الأمور التى يؤسف لها أن من الملامح التعليمية الواضحة فى البلاد العربية تأخر تعليم المرأة بالنسبة للرجل حتى فى أكثر الدول العربية تقدما وتطورا .

ومن المعروف أن الدول العربية تولى إهتماما متزايدا بتعليم المرأة . وأن هذا الإهتمام سيتزايد باستمرار فى المستقبل مع تطور البلاد العربية ونموها الإجتماعى والإقتصادى . ولعل مما يبرر الإهتمام الكبير بهذه القضية أن الإهتمام بتعليم الفتاة العربية جاء فى تطوره متأخرا عن تعليم الرجل . ومن هنا كان من الضرورى أن تعمل الدول العربية على تعويض تخلف الماضى . أليس من الأمور المؤسفة أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن التاسع عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنت . وليس معنى هذا إنتفاء تعليم المرأة كلية . فالواقع أن الكتاتيب كانت تتسع للأولاد والبنات على السواء . لكن الكتاتيب كانت فى 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 فى بيوتهن حتى بدأت المدارس الأجنبية الخاصة والإرساليات التبشيرية تفتح مدارس خاصة بالبنات . وربما كان أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعى الصالح الفرنسية التى أنشئت فى مصر سنة ١٨٤٦ ثم مدرسة الإرسالية الأمريكية التى أنشئت سنة ١٨٥٩م .

وأما أول مدرسة حكومية لتعليم البنات فقد أنشئت فى مصر سنة ١٨٣٢م . وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن الولادة . وكانت تعرف باسم « مدرسة القابلات » ملحقة بمدرسة الطب . وكان إنشاؤها ضرورة إجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الراقية والغنية . وكانت أول مجموعة من الطالبات إلتحقن بهذه المدرسة من الجوارى 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 الإجتماعى للملتحقات بها . وظل الفقر صفة مميزة لطالباتها . ومن الواضح أن إنشاء هذه المدرسة كان لتحقيق غرض نفعى معين لا يستهدف تعليم البنت أو

تثقيفها بصفة عامة . وقد أنشئت أول مدرسة حكومية إبتدائية لتثقيف البنت سنة ١٨٧٣ وهى مدرسة « السيوفية » نسبة إلى الحى الذى بنيت فيه فى القاهرة ثم عرفت فيما بعد بمدرسة « السنية » .وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة أخرى إبتدائية فى نفس السنة هى مدرسة « القريبة » نسبة أيضا إلى الحى الذى بنيت فيه . وحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك فى مصر ثلاث مدارس حكومية للبنات وكانت ناظراتها ومعظم معلماتها من البريطانيات .

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

اسباب تاخر تعليم المراة :

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

١ - تخلف الوضع الإجتماعى للمرأة وما ترتب عليه من حرمانها من حقوقها الإجتماعية والسياسية وتبعيتها للرجل فى حياتها ومعيشتها .

٢ - شيوع الإعتقاد 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 المثلة التى تبرهن على

ذلك . منها ما يرويه البلاذرى فى فتوح البلدان (ص ٤٥٨) « أنه عند مجىء 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 عبدالله العدوية التى كانت تعلم حفصة وطلب الرسول صلى الله عليه وسلم منها أن تستمر فى تعليمها لها حتى بعد زواجها منه ». وكذلك يقول الحديث النبوى الشريف « طلب العلم فريضة على كل مسلم (ومسلمة) » . ومن المعروف أيضا أن المرأة المسلمة فى العصور الأولى كان لها دور بارز فى المجتمع .

وهناك من علماء المسلمين من يحرم على البنت تعلم القراءة والكتابة ورواية الشعر ويكتفى بتعليمها القرآن ومن القرآن « سورة النور » حسب ما جاء فى سقط الزند لأبى العلاء المعرى والبيان والتبيين للجاحظ (حـ ٢ ص ١٨٠) . وقد تشدد بعضهم فى تحريم تعليم البنت الكتابة لدرجة أننا نرى رجلا مثل أبى الثناء الألوسى يؤلف رسالة يسميها « الإصابة فى منع النساء من تعلم الكتابة » . وهذه الآراء تتنافى مع طبيعة روح الإسلام فى النظر إلى المرأة وإحترامها وتكريمها ، وتنافى تاريخ الإسلام وما يحتويه من شهيرات النساء من العرب . بل وتنافى سنة نبينا الكريم فيما رواه البلاذرى فى فتوح البلدان . وتجدر الإشارة إلى أن هناك رسالة تناقض رسالة الألوسى تسمى « عقود الجمان فى جواز تعليم الكتابة للنسوان » . ألفها شمس الحق العظيم أبادى . (*)

(*) لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية – طبعة ١٩٩١م – عالم الكتب .

٣ - وقوع البلاد العربية تحت الحكم التركى العثمانى وما أصاب البلاد العربية من تأخر حضارى وجمود فى الفكر والعقلية وما ترتب على ذلك من سوء فهم لروح الدين الإسلامى السمح . وقد نقل الأتراك إلى البلاد العربية نظام الحريم والفصل بين الجنسين . وقد تغلغل هذا النظام فى الحياة الإجتماعية العربية حتى أصبح من ملامحها البارزة . ومن المعروف أن المرأة العربية ساهمت واشتركت فى غزوات النبى صلى الله عليه وسلم جنبا إلى جنب مع الرجل . وكذلك شيوع نظام حجاب المرأة فى البلاد العربيـــة . وهـو نظـام تأثـر العـرب فيـه بكـل من اليونان والفرس . فقد عرف اليونان حجاب المرأة . وكذلك عرف الفرس حجاب المرأة وكانوا يفصلون بينها وبين الرجل . وهنا نسوق دليلا من الشاعر اليونانى المعـــروف " هوميروس " إذ نجـده فـى قصيـدة « الأوديـة » يصـــف « بنيلوب » زوجة يوليسيس كنموذج للنساء الشابات بأنها الزوجة المخلصة الواقرة فى دارها .

وقد تأثر كثير من المسلمين العرب فى كتاباتهم التربوية بالفلسفة الإغريقية وبخاصة آراء أفلاطون وإرسطو والإسبرطيين والفيتاغورثيين . فإبن مسكويه المتوفى سنة ٤٢١ هـ يذكر صراحة فى كتابه « تهذيب الأخلاق » تأثره بالفلسفة الإغريقية وأنه نقل عن « بروسن » الفيلسوف الإغريقى القديم . وقد تأثر الغزالى نفسه بتهذيب الأخلاق لابن مسكويه ونقل عنه كثيرا من الآراء والمبادىء الخلقية فى التربية . وإبن الهيثم الذى عاش فى مصر فى القرن الخامس الهجرى يعبر لنا عن سر إهتمامه بكتابات أرسطو الذى لقبه العرب بالمعلم الأول فيقول :

« إزدريت أعوام الناس ولم ألتفت إليهم . واشتهيت إيثار الحق وطلب العلم . واستقر عندى أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قربة من الله من هذين الأمرين . فخضعت لذلك فى ضروب الآراء والإعتقادات وأنواع العلوم والبيانات . فلم أحظ من شئ منها بطائل . ولا عرفت منها للحق منهجا ولا إلى الرأى اليقينى مسلكا جددا . فرأيت أننى 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 وسعى فى طلب علوم الفلسفة وهى ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية » .

وقد ساعد على إستمرار نظام الحجاب آراء بعض الفقهاء المسلمين من أمثال الغزالى الذى فرض قيودا على تحركات المرأة من منزلها وضرورة إحتجابها فيه ، واحتجاج بعضهم بقوله تعالى « يا نساء النبى لستن كأحد من النساء .. وقرن فى بيوتكن » . ومع أن الشائع تفسير ذلك على أنه أمر بالبقاء بالمنزل فهناك تخريج آخر يورده أبو الأعلى المودودى فى كتابه « الحجاب » بأن كلمة « قرن » هى من الوقار أى التأدب . وهكذا يصبح الأمر بالوقار والتأدب .وهذا التفسير يتمشى مع ما تذكر المعاجم اللغوية عن الفعل وقر . وقد أستخدم مصدر الفعل بهذا المعنى فى القرآن الكريم فى قوله تعالى : " وما لكم لا ترجون لله وقاراً " .

وتشير البيانات الإحصائية منذ منتصف القرن العشرين إلى تحسن نسبى ملموس فى تعليم الفتاة فى البلاد العربية مما يعكس بداية الإهتمام . ففى عام ١٩٥٠ كانت نسبة البنات فى تعليم المرحلة الأولى ١١٪ من عدد الأطفال فى التعليم فى البلاد العربية وكانت نسبة البنات فى المرحلة الثانية (المتوسطة

والثانوية ٣٪ فقط . وفى عام ٦٩-١٩٧٠ كان هناك ما يقرب من ١٥ مليون تلميذ فى التعليم العام وكان عدد البنات حوالى خمسة ملايين أى ما يقرب من الثلث . ومع ذلك فهناك إهتمام ملحوظ متزايد بتعليم المرأة فى السنوات الأخيرة .

أسباب الإهتمام بتعليم المرأة :

يرجع الإهتمام النسبى بتعليم الفتاة فى البلاد العربية إلى عدم عوامل من أهمها :

١ - تطور الوعى الإجتماعى نحو المرأة مما تترتب عليه تزايد حصول المرأة على حقوقها السياسية والإجتماعية ومنها حق التعليم وحق الإنتخاب وحق العمل . وقد حصلت المرأة فى مصر سنة ١٩٥٦ على حقها السياسى ومباشرة حقها الإنتخابى . ويرجع الفضل فى ذلك إلى :

(أ) جهود زعماء الإصلاح من أمثال رفاعه الطهطاوى وعلى مبارك وقاسم أمين وطه حسين والعقاد ولطفى السيد وحسين هيكل مما كانوا من أنصار تعليم المرأة وتحريرها من جهلها . وكذلك جهود المجتهدين من علماء المسلمين من أمثال الشيخ محمد عبده الذى آمن بأن الإسلام رفع مكانة المرأة وأنه ساوى بينها وبين الرجل فى أساسيات الحياة وأن الجهل وليس الإسلام هو الذى خفض من مكانة المرأة . وناددى بتعليم المرأة لتعرف دينها وحقوقها .

(ب) جهود زعيمات الحركة النسائية العربية من أمثال ملك ناصف بكتابتها الجريئة فى مجلة " السفور" وجريدة " الأهرام " و" المؤيد" و"الجريدة " من أجلها تعليم وتحرير المرأة وإعلاء شأنها ومكانتها .

وكذلك جهود الجمعيات النسائية والخيرية فى مصر ولبنان ودمشق والإتحاد النسائى فى العراق .

(حـ) نشاط الجهود الأهلية الخاصة فى تعليم البنت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر لاسيما عند الأقباط فى صعيد مصر وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس البنات القبطية فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر .

(د) نشاط مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات الدينية والتبشيرية الإنجليزية والفرنسية والألمانية وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس الراعى الصالح والإخوان الفرنسيسكان ومدارس الإرسالية الإنجليكانية بالقاهرة التى كانت تضم سنة ١٨٣٧ مائة تلميذة منهن عدد كبير من المسلمات .

(هـ) جهود الجمعيات الأجنبية للنهوض بالمرأة من أمثال جمعية السيدات للنهوض بتعليم المرأة فى الشرق . وهى جمعية بريطانية كان لها نشاط فى مصر حملت لواءه سيدة إنجليزية أرسلتها الجمعية تعرف باسم « مس هاليداى » التى قامت بتعليم حريم والى مصر محمد علـى . وساهمت فى إدارة مدرسة البنات التابعة لإرساليات الكنيسة الإنجليكانية فى القاهرة .

٢ - تطور إقتصاد الدول العربية بعد الإستقلال وتزايد دخول المرأة إلى ميدان العمـل وبالتالـى مساعدتـها عـلى تحقيـق إستقلالها الإقتصادى 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 فى حاجة إلى زيادة جهودها فى هذا الإتجاه . وربما ساعدت وسائل الإتصال الحديثة كالراديو والتليفزيون على توجيه برامج تعليمية تخدم مقررات دراسية تنتهى بمؤهلات دراسية للتعليم العام كوسيلة لتشجيع تعليم المرأة العربية المسلمة لاسيما ربات البيوت .

سادسا : تعليم الفلسطينيين العرب :

عرفت فلسطين التعليم العربى الإسلامى بمعاهده التقليدية كما عرفته باقى المنطقة العربية . بيد أن نشأة التعليم الحديث فى فلسطين إرتبطت بنشأة التعليم الحديث فى مصر . فمن المعروف أن محمد على والى مصر إستطاع بعد أن إستتبت له الأمور أن يبسط سيطرته على بلاد الشام بما فيها فلسطين فى الفترة من ١٨٣٤ - ١٨٤٠ . وعلى الرغم من قصر هذه الفترة إلا أن إبنه إبراهيم باشا وهو الذى قاد حملة الفتح العسكرية قام بمشروعات واسعة فى بلاد الشام على غرار المشروعات التى قام بها محمد على فى مصر . وكانت سنة ١٨٣٤ نقطة إنطلاق للتقدم التعليمى الذى تم تحقيقه فيما بعد . وكان لنظام التعليم الذى أدخله ابراهيم باشا - مع أنه لم يدم طويلا - أثره الفعال فى حفز التعليم القومى بما اشتمل عليه من أنماط جديدة من المدارس والكتب المدرسية . ويمكن القول بأنه كانت هناك ثلاثة عوامل ساعدت على إنتشار التعليم وإتساعه فى تلك الفترة هى :

١ - الإدارة المصرية وخطتها فى إنشاء المدارس الحكومية .
٢ - البعثات التبشيرية الأجنبية الفرنسية والأمريكية .
٣ - رجال الدين من أهل البلاد الذين أثارت فيهم البعثات التبشيرية حب المحافظة على الذات .

فقد « عمل النظام المصرى على إنشاء المدارس الإبتدائية فى جميع البلاد وإنشاء مدارس ثانوية فى بضع مدن رئيسية ، وفضلا عن المدارس الإبتدائية التى أنشأها فى جميع أنحاء بلاد الشام أسس كليات واسعة فى دمشق وحلب وأنطاكية كان يتاح لطلابها السكن والطعام والكساء والتعليم على نفقة الحكومة وكانوا فوق ذلك تجرى عليهم المرتبات » (جورج أنطونيوس : يقظة العرب) .

وقد أعقب هذه الفترة حين من الدهر ساد فيها الركود بلاد الشام بما فيها فلسطين كما ساد العالم العربى كله الذى كان يخضع لنفوذ الأتراك العثمانيين أنذاك . وربما كانت أسوأ فتراته تلك التى تسلم فيها السلطان عبدالحميد (١٨٧٦ - ١٩٠٨) مقاليد الأمور وهى الفترة التى تعرف فى التاريخ العثمانى بفترة الحكم الحميدى .

فترة الإنتداب البريطانى :

ظلت الأمور فى فلسطين على هذا النحو فترة الإنتداب البريطانى (١٩١٨-١٩٤٨) . وفى ظل هذه الفترة كان هناك نظامان للتعليم أحدهما للعرب والثانى لليهود . وكان هذان النظامان مختلفين إختلافا كبيرا سواء فى الإدارة أو السلم التعليمى 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 الثانى 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 البريطانى قد حددت لنفسها أربعة أهداف بالنسبة لتعليم الفلسطينيين تتمثل فى 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 فى تلك الفترة كانوا يقترون التعليم على أبنائهم أنفسهم فى بلادهم . ولم يقم لهم نظام قومى للتعليم بالمفهوم الحديث إلا سنة ١٩٤٤م عندما قامت بريطانيا بإعادة بنائها الإقتصادى والإجتماعى بعد الحرب العالمية الثانية . وتشر البيانات الإحصائية إلى أنه فى بداية عهد الإنتداب البريطانى لفلسطين ١٩١٩م-١٩٢٠م كان يوجد ١٧١ مدرسة يعمل بها ٤٠٨ معلما تضم ١٠٦٦٢ تلميذا أى ما يوازى حوالى ٣٪ من عدد السكان وصلت فى نهاية الفترة أى ١٩٤٧م - ١٩٤٨م إلى ٥٥٥ مدرسة بها ٢٧٠٠ معلما وتضم ١٣٠٠٠ تلميذا أى ما يوازى ١٠٪ من عدد السكان . وبالإضافة إلى دلالات الأرقام نورد فيما يلى نصين يمكن من خلالهما تقويم جهود الإدارة البريطانية فى تعليم الفلسطينيين العرب أثناء الإنتداب .

النص الأول ما جاء فى تقرير اللجنة الملكية البريطانية التى زارت فلسطين عام ١٩٣٧ وعرفت بإسم لجنة « بيل » نسبة إلى رئيسها :

« من دواعى الأسف ألا تكون الإدارة (البريطانية) قد فعلت أكثر مما فعلته فى سبيل نشر المعارف .. وبالنظر لعدم كفاية الإعتمادات الحالية المخصصة لتعليم العرب يترتب على الإدارة أن تعتبر أن النصيب الذى يستحقونه من الخزينة العامة لهذه الغاية هو الثانى فى الأهمية بعد الإعتمادات المخصصة للأمن العام » .

النص الثانى ما ورد فى تقرير اللجنة الأمريكية البريطانية عام ١٩٤٦م عن تعليم العرب فى فلسطين :

« لعل من المستحسن فيما نعتقد أن تتولى جزءا كبيرا من مسئولية التعليم العربى طائفة عربية على غرار الطائفة اليهودية التى سبق تأسيسها فى فلسطن . ولكن إذا استهدفت الطائفتان اليهودية والعربية التعليم الإجبارى فلابد والحالة هذه من تخصيص نسبة أعظم بمراحل مما خصص حتى الآن من ميزانية فلسطين السنوية للتعليم . وسوف تنفق أكثر هذه الإعتمادات على تعليم العرب . ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا خفضت بصورة محسوسة النسبة المخصصة للأمن العام فى الميزانية العامة ونؤكد بوجه خاص على ضرورة زيادة التسهيلات المهيأة للعرب فى الوقت الحاضر للتعليم المهنى والثانوى والجامعى بصورة عاجلة . إن التفاوت فى مستوى معيشة الشعبين الذى سبق لنا أن إسترعينا إليه الإنتباه يعزى إلى حد كبير إلى كون عدد أفراد الطبقة المهنية والوسطى اليهودية يزيد كثيرا عما هو عليه لدى العرب ، ولا يمكن إزالة هذه الفرق إلا بزيادة التسهيلات المتيسرة للتعليم العالى زيادة كبيرة » .

منذ تجزئ فلسطين :

كان قيام إسرائيل سنة ١٩٤٨ نقطة تحول خطيرة فى حياة الشعب الفلسطينى بكل جوانبها المختلفة ومن بينها التعليم . وكان من النتائج المترتبة على قيام إسرائيل تقسيم فلسطين وتجزئ الشعب الفلسطينى وتشريده وطرده من دياره . وقلة منهم بقيت فى إسرائيل نفسها . وعلى هذا إذا أردنا أن نتناول تعليم الفلسطينيين فى مرحلته الراهنة علينا أن نتناول الكلام عن تعليم ثلاث مجموعات من الفلسطينيين :

١ - من بقى من الفلسطينيين العرب فى اسرائيل نفسها .

٢ - من بقى منهم فى الأراضى التى كانت جزءا من فلسطين وأصبحت بموجب

التقسيم تحت اشراف الدول العربيـــة المجاورة حتى عدوان ١٩٦٧ وما بعده .

٣ - من رحل منهم إلى البلاد العربية .

ولابد لنا فى تحليلنا من مراعاة ما طرأ على الأراضى العربية التى احتلتها إسرائيل بعد عدوان ١٩٦٧ وسنتناول الكلام عن كل مجموعة من هذه المجموعات فى السطور التالية :

(أ) تعليم الفلسطينيين العرب فى اسرائيل :

يشكل اليهود ٨٣٪ من سكان إسرائيل . وهم ينقسمون إلى يهود من أصل أمريكى وأوروبى من روسيا وبولندا ورومانيا وألمانيا ويعرفون "بالإشكنازيم "، ومن يهود من أصل آسيوى وإفريقى من العراق واليمن والمغرب ويعرفون " بالسفارديم " . ولليهود الأوروبيين ميزات على اليهود الشرقيين فى السياسة والمهن والمرتبات . أما العرب فيشكلون حاليا ١٧٪ من سكان إسرائيل . وهم يتكونون من مسلمين وسنيين ومسيحيين من مختلف الملل. ودروز بنسبة ٧٥٪ و ١٥٪ و١٠٪ على التوالى . وغالبيتهم العظمى يعيشون فى القرى (٥٧٪) ومنهم ٣٣٪ فى المدن و ١٠٪ من البدو . وتتركز معيشة العرب وإقامتهم فى المنطقة الشمالية التى تشمل الجليل والناصرة ومرج بن عامر. وبعضهم يعيشون فى قرى المثلث العربى على حدود الضفة الغربية للأردن . وقلة منهم يعيشون فى النقب وما يمثالهم تقريبا فى مدينة حيفا وأقل من هؤلاء بقليل يعيشون فى المنطقة الوسطى : القدس الجديدة وتل أبيب واللد والرملة .

ومع أن العرب كأقلية فى إسرائيل ينبغى أن تحميهم حقوق الأقليات وحقوق الإنسان المشروعة فى المواثيق الدولية ومع أن قرار الأمم المتحدة لتقسيم

فلسطين الصادر فى ٢٩ نوفمبر ١٩٤٧ قد نص على أنه « يجب على الدولة أن تكفل للأقلية العربية التعليم الإبتدائى والثانوى فى لغتها ووفق تقاليدها الثقافية » إلا أن السياسة التعليمية التى اتبعتها إسرائيل فى تعليم العرب بها وهى جزء من السياسة العامة لإسرائيل تجاه العرب تقوم فى أساسها على العنصرية والتعصب . وتستهدف القضاء على مقومات الشخصية العربية وطمس معالمها وتضليلها وتحويلها وتهويدها كما سنوضح فيما بعد .

إن تعليم الفلسطينيين فى إسرائيل جزء من النظام التعليمى الإسرائيلى الذى يتكون من مستويات ثلاثة رئيسية : المرحلة الإبتدائية 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 التى تشبه المدرسة الأمريكية الثانوية الدنيا التى تشبه المرحلة الإعدادية فى مصر . وتشمل هذه المرحلة الصفوف من ٧ إلى ٩ . وهكذا يتماثل نظام التعليم الإسرائيلى مع نظام التعليم الأمريكى .

وتشرف الدولة ممثلة فى وزارة المعارف والثقافة على التعليم الإلزامى - ومدته تسع سنوات - إشرافا مباشرا . فهى التى تضع البرامج والمناهج والكتب وتعين المعلمين . ويساعد وزير المعارف مجلس للتعليم العام وآخر للتعليم الدينى . كما يوجد بالوزارة جهاز خاص مسئول عن كل ما يتعلق بتعليم العرب ومدارسهم . وهناك مجلس إستشارى للوزير مهمته تقديم المشورة له فيما يتعلق بتعليم العرب . ويضم هذا المجلس ممثلين لجميع الطوائف العربية والمدرسين وبه بعض اليهود .

ويتولى التفتيش على هذه المدارس فى معظم الأحيان مفتشون من اليهود . والسلطات التعليمية المحلية هى التى تقوم بجمع الضرائب للتعليم

وتحدد نسبة من الميزانية يتحملها كلا الجانبين .

أما التعليم الثانوى فتشرف عليه السلطات التعليمية المحلية إشرافا مباشرا وتشترك وزارة المعارف فى تفتيش بعض المدارس . ذلك لأن الدولة لا تتحمل أية أعباء فى تمويل التعليم الثانوى . وإنما يتم تمويل التعليم الثانوى من المصروفات العالية التى يدفعها الطلبة والمخصصات التى ترصدها المجالس المحلية والجمعيات الخيرية والدينية .

ويتميز النظام التعليمى الإسرائيلى بسمات رئيسية أولها الفصل التام بين الإسرائيليين والعرب فى المرحلة الإبتدائية والثانوية . ويلتحق الأطفال العرب بمدارس منفصلة خاصة بهم توجد فى القرى والمدن التى يسكنها العرب والتى لا يوجد بها سكان إسرائيليون. على أن الفصل بين العرب واليهود يكاد يكون تاما فى المدن المختلطة أى التى يسكنها عرب ويهود . ولكن على مستوى التعليم العالى يلتحق كل من العرب واليهود بنفس الجامعات التى يصل عددها إلى سبع أو ثمانى جامعات. ولكن لغة التعليم الرئيسية فى هذه الجامعات هى العبرية .ولهذا فمن الصعوبة بمكان أن يلتحق العرب بهذه الجامعات بعد أن درسوا باللغة العربية لمدة ١٢ عاما فى التعليم العام . وتشير الإحصاءات التعليمية إلى أن مستوى تسرب الطلاب العرب بعد عام من إلتحاقهم بالجامعات اليهودية يمثل درجة عالية .

وهناك فجوات ضخمة فى الخدمات والتسهيلات والعاملين التى تتوفر لتعليم اليهود وتلك التى تتوفر لتعليم العرب . على سبيل المثال نجد فى المدرسة الإبتدائية اليهودية أن معدل عدد التلاميذ لكل معلم حوالى ١/٢٧ وفى الثانوية ١/١١ وفى المدارس العربية ١/٣٥وفى الإبتدائى و١/١٨ فى الثانوى . ومعدل عدد التلاميذ اليهود فى الفصل حوالى ٢٥ تلميذا فى حين

يصل إلى ٣١ تلميذا للعرب . ومستوى المعلمين وتأهيلهم فى المدارس اليهودية أعلى مما هو عليه فى المدارس العربية . فما يقرب من نصف المعلمين فى المدارس الإبتدائية العربية غير مؤهلين للتدريس بينما فى المدارس الثانوية تصل النسبة إلى ١٥٪ .

والسمة الثانية من سمات التعليم الإسرائيلى يتعلق بتشعيب التعليم الثانوى . فالمدارس اليهودية الثانوية تشتمل على تشعيبات كثيرة من التعليم الأكاديمى والمهنى . بينما التعليم الثانوى العربى هو تعليم أكاديمى بصفة رئيسية (٨٥٪) وحوالى ١٥٪ منه تشعيبات مهنية .

إن التعليم الثانوى الأكاديمى الإسرائيلى شأنه شأن باقى الدول يعد الطلاب لإمتحانات الثانوية العامة التى تؤهل للإلتحاق بالجامعة . أما المدارس المهنية اليهودية فغالبيتها لا تعد الطلاب للإمتحان النهائى . وقلة منها فقط تعد الطلاب لهذا الإمتحان .وفى المدارس العربية التشعيبات المهنية قليلة ومحدودة جدا . ومعظم الأطفال المسيحيون يلتحقون بمدارس الأبراشية الخاصة التى تتبع الكنائس المختلفة . وتتمتع هذه المدارس بأن مستوى تعليمها جيد وأعلى من المدارس العامة .

تقييم تعليم الفلسطينيين العرب فى 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 فيها . ومن الأدلة التى تؤكد ذلك .

١ - عدم تساوى الفرص التعليمية لكل من الفلسطينيين واليهود فى كل المراحل التعليمية . ومعنى هذا أن الفجوة كبيرة فى التعليم بين العرب

واليهود داخل إسرائيل مما يترتب عليه بالضرورة أثار تعليمية وإجتماعية بعيدة المدى تعرقل من نمو العرب وتقدمهم الإجتماعى .

٢ - عدم إهتمام السياسة التعليمية الإسرائيلية بإعداد المعلمين العرب وتدريبهم مما تترتب عليه وجود نقص شديد فى المعلمين العرب وإنخفاض مستوياتهم المهنية والعلمية . فحتى عام ١٩٥٦ أى بعد مرور ثمانى سنوات على قيام اسرائيل لم يكن هناك أى معهد لإعداد المعلمين العرب . وفى هذه السنة أنشئ المعهد الوحيد للمعلمين العرب فى يافا وكان فى البداية قاصرا على قبول الطالبات لتخريج معلمات لرياض الأطفال والصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية . ثم تطور المعهد إلى كلية للمعلمين للجنسين معا ونقلت إلى حيفا . يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا يصل إلى نصف المعلمين العاملين فى المدارس العربية غير مؤهلين مما يترتب عليه بالضرورة إنخفاض فى مستوى تعليم العرب ونوعيته .

٣ - تخلف التعليم العربى بصورة خطيرة فيما يتلقاه من مخصصات مالية فى الميزانية وما يقدم له من خدمات . يضاف إلى ذلك حرمان المدارس العربية من الخدمات اللازمة لها من حيث المعدات والأدوات والتجهيزات والأساس والكتب المدرسية .

٤ - يبدو بوضوح أن إسرائيل تستهدف طمس معالم الشخصية العربية وتشويهها من خلال توجيه التعليم فى المدارس العربية مما يؤدى فى النهاية إلى تهديد الأجيال العربية . فمع أن اللغة العربية يخصص لها وقت كاف فى خطة المدرسة الإبتدائية (٦ حصص فى الأسبوع على مدى الثمانى سنوات) ولا تدرس اللغة العبرية إلا إبتداء من الصف الرابع ويخصص لها نفس الوقت المخصص للغة العربية إلا أن هذا

الوضع يتغير فى 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 خريجى المدارس العربية الإبتدائية يقرأون ويكتبون اللغة العربية بصعوبة . بل إن الطالب العربى فى إسرائيل تقدم له ورقة أسئلة الإمتحان بثلاث لغـات : العربية والعبرية والإنجليزية ليجيب الطالب بأى لغة يختارها منها . وفى العادة يختار أكثر الطلاب الإجابة باللغة العبرية لعدم إجادتهم لغتهم العربية نتيجة سياسة إسرائيل التعليمية ».

يضاف إلى ذلك أنه « قد حذفت من البرامج التعليمية فى المدارس العربية قطع كبيرة من القصائد العربية المشهورة والإنتاج العربى الذى كان لقاح عقول الشعراء والكتاب العرب المشهورين فى تاريخ الشعوب العربية . أضف إلى ذلك أن تعليم التوراة إلزامى فى المدارس الثانوية العربية فى حين أن الديانتين الإسلامية والمسيحية لا تدرسان مطلقا . ونظرة عابرة إلى برامج التعليم الرسمية التى وضعتها وزارة التربية والتعليم والثقافة توضح أهداف هذه البرامج . فقد خصصت عشر ساعات لدروس تاريخ العبرانيين فى الصف الخامس الإبتدائى مقابل خمس ساعات لداسة شبه الجزيرة العربية . . وخصص للتاريخ الإسلامى فى الصف السادس ٣٦ حصة من بين ٦٤ حصة للتاريخ العربى كله من أوله حتى نهاية القرن ١٣ الميلادى . ولا يدرس التاريخ العربى فى الصف السابع الإبتدائى مطلقا . فى حين أن سدس السنة الدراسية مكرس للعلاقات القائمة بين الجاليات اليهودية فى الخارج وأرض إسرائيل » . 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 التى تؤكد ضرورة الإعتراف بحقوق الأقليات وتنمية ثقافتها وتطورها وتحريم أى نوع من التمييز أو القهر ضدها .

(ب) تعليم اللاجئين الفلسطينيين :

سبق أن أشرنا إلى أنه كان من النتائج التى ترتبت على إقامة 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 الفلسطينى . ويتركز معظم هؤلاء الفلسطينيين فى الأردن ولبنان وسوريا ومصر وهى الدول التى تسمى بالدول المضيفة للفلسطينيين . ويتولى شئون تعليم الفلسطينيين فى هذه المناطق عدة هيئات من أهمها :

١ - **وكالة إغاثة وتشغيل الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة (الأنروا)** :وهى تقوم بدورها فى تقديم الخدمات التعليمية للفلسطينيين بالتعاون مع منظمة اليونسكو . ويمتد نشاط هذه الوكالة إلى الدول العربية المضيفة وتعمل تحت إشراف هذه الدول . وتدير الأنروا مدارس إبتدائية وإعدادية عامة وفنية ومهنية ولكنها لا تدير مدارس ثانوية وإن كانت تقدم تسهيلات مالية لأبناء فلسطين لمواصلة دراستهم الثانوية فى البلاد العربية . وكذلك لا يوجد تعليم جامعى أو عال تابع لها . ولكنها تقدم بعض المنح الدراسية للدراسة بالجامعات العربية . وتدير الأنروا معاهد لإعداد معلمى ومعلمات المرحلة الإبتدائية فقط . أما باقى المعلمين فتستخدمهم من حملة الثانوية العامة وخريجى الجامعات . وقد بلغ عدد التلاميذ الفلسطينيين الذين تعلمهم الأنروا عام ٦٩-١٩٧٠ حوالى ٢٩٣ ألف تلميذ منهم حوالى ٢٠٩ ألف تلميذ فى

المرحلة الإبتدائية وحوالى ٦٥ ألف تلميذ فى المرحلة المتوسطة وحوالى ١٩ ألف تلميذ فى المرحلة الثانوية .

٢ - **البلاد العربية :** تقوم البلاد العربية كلها بتسهيل تعليم أبناء فلسطين وتقديم الخدمات التعليمية لهم لاسيما الدول المضيفة لهم ومن غير المبسور تقدير عدد التلاميذ من أبناء فلسطين الذين يتلقون تعليمهم فى المدارس المختلفة فى البلاد العربية بدقة لعدم توفر البيانات الإحصائية التفصيلية .

٣ - **مجلس الشئون التربوية لأبناء فلسطين :** وهو تابع لجامعة الدول العربية . ويتكون هذا المجلس من ممثلى الدول العربية المضيفة ومنظمة التحرير الفلسطينية والأمانة العامة لجامعة الدول العربية (إدارة شئون فلسطين) . ويقوم هذا المجلس بمناقشة القضايا التربوية لأبناء فلسطين وإتخاذ التوصيات اللازمة لعرضها على مجلس جامعة الدول العربية .

٤ - **دائرة الشئون التربوية والثقافية التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية :** وهى تتولى فى جميع الأقطار العربية بالتعاون مع المسئولين فيها معالجة القضايا التربوية لأبناء فلسطين .

(حـ) تعليم الفلسطينيين فى العالم العربى :

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 فى العالم العربى يصل إلى حوالى ٥١٠ ألف طالب فى المراحل التعليمية المختلفة من التعليم الإبتدائى وما قبله حتى التعليم

العالى والجامعى . منهم حوالى ٣٣٠ ألف طالب فى التعليم الإبتدائى أى حوالى ٦٤٪ من المجموع الكلى للطلبة وحوالى ١٦٦ ألف طالب فى التعليم المتوسط والثانوى أى حوالى ٣٣٪ من المجموع الكلى للطلبة . ومنهم حوالى ١٤ ألف طالب فى التعليم العام والجامعى أى حوالى ٣٪ من المجموع الكلى للطلبة .

وبالنسبة لتوزيع هؤلاء الطلبة على البلاد العربية تشير نفس البيانات الإحصائية إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية تأتى فى مقدمة البلاد العربية من حيث عدد الطلبة الفلسطينيين بها إذ يبلغ عددهم حوالى ٢٩٣ ألف طالب فى كل المراحل التعليمية يليها قطاع غزة إذ يبلغ عدد الطلبة الفلسطينيين فيه حوالى ١١٠ ألف طالب . وتأتى كل من دولة الكويت والجمهورية العربية السورية فى المرتبة الثالثة والرابعة حيث يبلغ عدد الطلبة الفلسطينيين بهما حوالى ٤٣ ألف و ٤١ ألفا على التوالى . وتحتل المملكة العربية السعودية المركز الخامس بين الدول العربية إذ يصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها حوالى أحد عشر ألف طالب فى المراحل التعليمية المختلفة . يليها جمهورية مصر العربية إذ يصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها (غير قطاع غزة) حوالى ستة آلاف وخمسمائة طالب . يلى مصر فى الأهمية من حيث حجم الطلبة كل من قطـــر والجمهورية العربية الليبية إذ يبلغ عددهم فى هاتين الدولتين ٣٠٣٩ و١٣٤٣ على التوالى . أما بقية الدول العربية فلا يتعدى عدد الفلسطينيين بها المئات كدولة الإمارات العربية ودولة البحرين. وقد لا يتعدى العدد فى بعضها الآخر العشرات كما فى جمهورية السودان وسلطنة عمان . وهذه الأرقام هى فى الواقع أقل من الرقم الحقيقى لعدد الطلبة الفلسطينيين فى العالم العربى لعدم توفر البيانات الإحصائية عن عددهم فى 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 فى الأراضى العربية المحتلة :

ترتب على عدوان إسرائيل على أراضى دول عربية ثلاث هى مصر وسوريا والأردن فى ٥ يونيو ١٩٦٧ أن وقعت بعض أجزاء من أراضى هذه الدول تحت الإحتلال العسكرى من بينها مرتفعات الجولان السورية والضفة الغربية لنهر الأردن بما فيها القدس العربية فى الأردن وقطاع غزة وسيناء فى مصر . وقد عملت سياسة الإحتلال العسكرى الإسرائيلى على تغيير طبيعة الأوضاع القائمة فى المناطق المحتلة لتتفق مع سياستها التوسعية .

أما بالنسبة للسياسة التعليمية التى أتبعتها إسرائيل فى الأراضى العربية التى إحتلتها فقد أتبعت أسلوبين واضحين يتفقان تماما مع نواياها وخططها المرسومة . فقد فرضت على القدس العربية نظامها التعليمى ومناهجها الدراسية وإعتبرت القدس جزءا لا يتجزأ من إسرائيل يسرى عليها ما يسرى على باقى إسرائيل . وقلنا إن ذلك يعكس عزم إسرائيل على الإحتفاظ بالقدس العربية كجزء من أراضيها .

أما فى بقية الأراضى المحتلة فقد عملت السلطات الإسرائيلية على إجراء تغيير وتحريف فى المناهج والكتب الدراسية مستهدفة فى ذلك تأكيد سياستها التوسعية ومسح وتشويه شخصية الطالب العربى 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 التى إتخذتها إسرائيل فى الأراضى المحتلة إستصدار أوامر عسكرية تقضى بمنع إستخدام الكتب المدرسية القائمة وأعادت طبع هذه الكتب بعد تعديلها بما يتمشى مع أهداف السياسة الإسرائيلية . ومن التعديلات التى 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 التى تدعو إلى الجهاد والتضحية والنضال وطمس الأسماء العربية للمدن والقرى وتسميتها بأسماء إسرائيلية وحذف ما يتعلق بالاستعمار الأوربى فى الوطن العربى وحركات التحرر والثورات العربية الكبرى وإبراز الجوانب السلبية والفتن الداخلية فى التاريخ العربى بقصد النيل منه وتشويه التاريخ بأمجاده وبطولاته بما يفقد الطالب العربى الثقة فى أمته العربية وتاريخها وحضارتها ويباعد بينه وبين إنتمائه للقومية العربية .

ومن ناحية أخرى عملت السياسة الإسرائيلية على تمجيد إسرائيل وإظهارها بمظهر القوة والعظمة . وفى مذكرة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى اليونسكو أشارت إلى ما أصاب التعليم من آثار ترتبت على العدوان الإسرائيلى وإحتلال الضفة الغربية للأردن جاء فيها :

« كانت برامج تطور المناهج وتحسينها وتأهيل المعلمين تسير على قدم وساق فى الأردن . وكانت الخطة التعليمية السباعية تهدف إلى إستيعاب نحو ٨٥٪ من الأطفال فى سن السادسة بحلول عام ١٩٧٠ . إلا أن كل هذا توقف نتيجة العدوان فتوقف برنامج تأهيل المعلمين فى الضفة الغربية تماما كما أن تزويد المدارس بالوسائل التعليمية أصبح غير ذى موضوع فى نظر سلطات الإحتلال حتى النسخ الموزعة من الكتب المدرسية المحرفة كانت قليلة بين أيدى

الطلاب مما إضطر أكثر من طالب واحد إلى الإشتراك فى استعمال نسخة واحدة من الكتاب . أما المبانى المدرسية المستأجرة فى القرى والريف فقد ألزمت سلطات الإحتلال العسكرى بدفع أجورها بينما كان هذا من مسئوليات وزارة التربية والتعليـــم » .

أما فى القدس العربية فمنذ إحتلالها أكد الإسائيليون أنهم يحتفظون بها إلى الأبد كجزء لا ينفصل عنها . وأن القدس من إسرائيل بمثابة الرأس من الجسد كما عبر أحد قادة إسرائيل عقب إحتلالها عند ١٩٦٧م . وقد تأكد ذلك بالقرار الذى أصدره البرلمان الإسرائيلى (الكنيست) فى ٢٧ يونية ١٩٦٧ بتوسيع سلطات بلدية القدس لتشمل القدس العربية والأحياء المحيطة بها . وبناء على ذلك عملت سلطة الإحتلال الإسرائيلى على إلحاق مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية بالبلدية الإسرائيلية فى مدينة القدس واستيلاء وزارة الأديان (الإسرائيلية) على بناء المدرسة الشرعية الوحيدة فى الأردن وإغلاقها وتسليم بنائها التاريخى الملاصق للمسجد الأقصى إلى السلطات العسكرية الإسرائيلية فى القدس . وبذلك تكون سلطات الإحتلال الإسرائيلى قد أغلقت أقدم المدارس فى الأردن .

وكانت القدس العربية حتى عام ١٩٦٦-١٩٦٧ تضم ٧٢ مدرسة منها ٣٠ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ومدرستان تابعتان لوزارة الأوقاف الأردنية وثمانى مدارس تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين وتسع عشرة مدرسة أهلية وثلاث عشرة مدرسة خاصة أجنبية . وكانت هذه المدارس من حيث النوع تشمل ثلاث مدارس لرياض الأطفال وإحدى وخمسين مدرسة إلزامية (إبتدائية وإعدادية) وخمس عشرة مدرسة ثانوية للتعليم العام ومدرسة واحدة صناعية وأخرى شرعية ثانوية وثالثة للتعليم الخاص كذوى

العاهات . وقد بلغ مجموع الطلبة فى هذه المدارس عام ٦٦-١٩٦٧ (٢٢١٤٣) طالبا .

ومنذ إحتلال إسرائيل للقدس عام ١٩٦٧م لم تتردد فى فرض مناهجها وبرامجها الدراسية التى تطبقها فى المدارس العربية الخاضعة لنظام التعليم فى إسرائيل منذ عام ١٩٤٨م على المدارس العربية فى القدس . واستبدلت الكتب العربية التى ألفها مؤلفون عرب بأخرى إسرائيلية ألفها إسرائيليون يفرضون على الطلاب العرب الولاء لإسرائيل وهى الدولة المحتلة لأراضيهم . وتمجد هذه الكتب إسرائيل وتؤكد شرعية وجودها فى فلسطين . وتهتم السياسة التعليمية الإسرائيلية بتدريس اللغة العبرية قراءة وكتابة وتحدثا والإهتمام بدراسة التاريخ اليهودى . فى نفس الوقت عملت على المباعدة بين الطالب العربى وبين دينه الإسلامى ولغته العربية وآدابها وماضى بلاده وحضارتها وأمجادها . وقد علقت صحيفة القدس التى تصدر باللغة العربية فى فلسطين المحتلة فى عددها الصادر فى ٢٧-٥-١٩٧٠ أحسن تعليق على التعليم فى القدس العربية فقالت :

إذا كانت الإجراءات المختلفة وفى مقدمتها بناء الأحياء اليهودية وفرض قوانين الضرائب الإسرائيلية تهدف إلى خلق واقع مادى جديد فى القدس العربية فإن فرض البرامج الإسرائيلية يهدف إلى خلق واقع فكرى جديد فى المدينة يبدأ بغسل الأدمغة من تراثها الفكرى تمهيدا لخلق فراغ يملأ بأفكار جديدة » .

سابعا : تعريب التعليم :

كان من نتيجة خضوع الدول العربية للإستعمار الفرنسى والبريطانى وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على هذه الدول أن تواجهها بعد تحررها ، ومن أبرز هذه المشكلات مشكلة تعريب التعليم أى إحلال اللغة العربية محل

الفرنسية أو الإنجليزية كلغة تعليم لجميع المواد الدراسية وفى جميع المراحل التعليمية . وتبرز هذه المشكلة فى دول المغرب العربى وهى تونس والجزائر والمغرب وفى دول عربية أخرى كمصر والسودان ولبنان وليبيا والمملكة السعودية والأردن والعراق والكويت حيث تدرس بعض المواد فى الجامعات باللغة الأجنبية .

وتحاول الدول العربية فرادى ومجتمعة على السواء فى مواجهة هذه المشكلة . فإلى جانب ما تحاوله كل دولة من تعريب التعليم بها يوجد أيضا مكتب لتنسيق التعريب الذى أنشأته الجامعة العربية فى الرباط . وله نشاط ملحوظ فى ذلك إلى جانب ما تقوم به المجامع اللغوية والمؤسسات التربوية بتعريب المصطلحات الحديثة فى العلوم والآداب . ولا يتنافى تعريب التعليم فى البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية . بل على العكس ينبغى الإهتمام بتعليم هذه اللغات الأجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربى بحركة التقدم العلمى فى البلاد المتقدمة وإنفتاحه على العالم الخارجى .

وكانت سوريا أسرع الدول العربية فى الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى . إذ أصبحت علوم الصيدلة والطب والحقوق تدرس باللغة العربية . وقد حافظت على ذلك خلال فترة الإنتداب الفرنسى . وبعد حصولها على إستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية حرصت على التخلص من سيطرة الثقافة الفرنسية . وتم تعريب جميع المواد الدراسية . وبدأت فى الجامعة السورية دراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء باللغة العربية . وقد قطعت سوريا شوطا كبيرا فى إعداد الكتب والمراجع العربية فى كل هذه الفروع .

والدول العربية فى شمال أفريقية التى خضعت لنفوذ الثقافة الفرنسية وهى تونس والجزائر والمغرب حرصت بعد إستقلالها على أن تعطى التعليم بها صبغته القومية بإحلال اللغة العربية كلغة للتعليم محل اللغة الفرنسية والإهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية القومية . وعلى الرغم من أن المشكلات التى واجهتها هذه الدول بعد تحررها من السيطرة الفرنسية كانت ضخمة ومتنوعة وفى شتى المجالات فإن التحدى الكبير كان ماثلا فى تحرير التربية والتعليم من الصبغة الفرنسية التى كان عليها . وهذا يعنى توفير المعلم العربى والكتاب العربى والمنهج العربى والمقررات الدراسية العربية . وعلى الرغم من صعوبة التغلب على هذه المشكلات فقد قطعت هذه الدول شوطا كبيا فى تعريب التعليم بها . وقد إنتهت الجزائر فعلا من تعريب السنوات الأولى من التعليم .

وما زالت مصر والسودان والمملكة العربية السعودية والكويت والأردن والعراق وغيرها تدرس بها بعض المواد العلمية فى التعليم الجامعى والعالى باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات فى بعض هذه البلاد ينص على أن اللغة العربية هى لغة التدريس الرسمية مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أخرى عند الضرورة . وهذا يعنى أن الإتجاه الرسمى للسياسة التعليمية يأخذ بمبدأ التعريب واستخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم . وهو أمر تبرره إعتبارات 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 ويلقى الشكوك حول فاعليته وجدواه . ويثير المشكلات التى تظهر مبدأ التعريب وكأنه أمر بعيد المنال . ويسوق أصحاب هذا الإتجاه مجموعة من الحجج من أهمها :

١ - أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة الحياة والحديث كالعامية وأن التلميذ يتعلمها كما يتعلم أية لغة أخرى ولا يستخدمها إلا فى أمور الدرس والتعليم فقط .

٢ - تخلف العلوم العربية بصفة عامة عن نظيرتها فى الدول المتقدمة . فقد جاء على العرب حين من الدهر ركدت فيه الحركة العلمية لديهم فى الوقت الذى نهضت فيه العلوم فى الدول الأوروبية نهضة كبيرة . ومن ثم لابد من إعتماد العلوم العربية فى تقدمها على نهضة هذه العلوم ومواكبتها فى لغتها الأصلية .

٣ - إفتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة وأن تعريب هذه المصطلحات لا يكفى لأنه لا يسير بالسرعة التى تتقدم بها العلوم من ناحية ولإختلاف الأمصار الإسلامية فى الأخذ بهذه المصطلحات العربية من ناحية أخرى .

٤ - إفتقار اللغة العربية إلى المصادر العلمية الحديثة والمراجع والدوريات والمجلات العلمية .

٥ - أن التخصصات العلمية العالية والدقيقة المتخصصة يتعلمها أبناؤنا فى الخارج . ودراستهم لهذه العلوم بلغة أجنبية يسهل عليهم مواصلة دراستها فى الخارج لاسيما إذا تذكرنا حاجة البلاد العربية إلى أمثال هؤلاء الخبراء والمتخصصين بسرعة .

٦ - ما قد يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية فى البلاد العربية عن نظيرتها فى الخارج . وهو أمر ليس فى صالح البلاد العربية .

ومن الواضح أن هذه الحجج يمكن الرد عليها بسهولة . وبعضها يبدو وكأن ظاهره الرحمة لكن باطنه العذاب . إن مشكلة ثنائية العامية والفصحى فى البلاد العربية لا يعنى إهمال الفصحى والقضاء عليها . فاللغة الفصحى هى التى توحد العرب جميعا . وهى لغة القرآن الكريم . ومن ثم فالإهتمام بها ضرورة قومية حيوية لا تقبل الشك أو الجدل . وإفتقار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعنى إغفال هذه اللغة وتجاهلها وإلا فنحن بهذا نخلد تخلف هذه اللغة ونقضى عليها بالموت . إن علينا إغناء هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة إذا أردنا حقيقة أن ننميها ونطورها . وهى مسئولية مشتركة للجامعات ورجال الفكر والعلم والأدب والصحافة والمجامع اللغوية . ولنا فى جهود السلف الصالح من علمائنا العرب أمثال البيرونى والخوارزمى وإبن الهيثم وابن سينا وغيرهم دروس معلمة . لقد أغنى هؤلاء العلماء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية فى الرياضيات والفلك والكيمياء والطب والصيدلة والعلوم . ولنا فيهم أسوة حسنة وقدوة صالحة تدفعنا إلى أن نحذو حذوهم لاسيما وأن بلادا عربية قد استطاعت أن تعرب تعليم كل العلوم فى معاهدها . أما قضية ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها بالخارج فمردود عليها بأن هذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذى 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 يعنى إهمال تعلم اللغة الأجنبية . إن تعلمها واجب والإهتمام بها أمر ضرورى يمكن عن طريقه إلى جانب الطرق الأخرى متابعة الحركة العلمية فى كل بقاع العالم دون إحتكار للغة معينة .

يبقى بعد هذا أن معارضى 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 شئ شاب عليه لاسيما 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 فى البلاد العربية :

تسعى الدول العربية جاهدة إلى توحيد إتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الإتجاه العام فى توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحضارية والإجتماعية المشتركة . وكان من أهم المحاولات فى هذا السبيل الإتفاقيات الثقافية المختلفة بين الدول العربية منها إتفاق الوحدة الثقافية العربية الذى عقد بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧م بعد العدوان الثلاثى على مصر وإتفاقية ميثاق الوحدة الوطنية الذى عقد بين العراق ومصر سنة ١٩٥٨م ، وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية الذى أقره المؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم فى البلاد العربية فى بغداد فى 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 فى الدول العربية فى مادته الأولى على النحو التالى :

« يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية ومتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال . ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى . جيل يهيئ لأفراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها

كافة ويملكوا إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابى متسلحين بالعلم والخلق كى يسهموا فى تطوير المجتمع العربى والسير به قدما فى معارج التطور والرقى فى تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة وتأمين حقها فى الحرية والأمن والحياة الكريمة » .

ويتضمن الميثاق عدة إتجاهات أساسية فى التربية والتعليم من أهمها :

١ - أن تعمل الدول العربية فى بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها وبخاصة توحيد السلم التعليمى وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية ومستوى الإمتحانات وقواعد القبول وتعادل الشهادات وأساليب إعداد المعلمين والإدارة التعليمية .

٢ - أن تتعاون لتطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق إلزام التعليم فى المرحلة الإبتدائية على الأقل ومحو الأمية وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه وتمكين ذوى الإستعدادات من التعليم العالى ، والعناية بالتعليم الفنى ، على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية .

٣ - أن تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث فى مراحل التعليم كلها وفى المرحلتين الإبتدائية والثانوية على الأقل .

٤ - أن تنهض الدول العربية بتعليم البنات وفق المبادئ الدينية والقيم العربية والتقدم العلمى الحديث مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بأن تكون أما ومواطنة صالحة فى المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما يتمشى مع مسئوليتها فى المجتمع .

٥ - أن تعنى الدول العربية بإعداد المعلم العربى : روحيا بتزويده بالمبادئ

الدينية والقيم العربية الأصيلة ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ، ومهنيا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميا بتزويده بأساس علمى متين فى مواد تخصصه .

وكذلك تشجع إنشاء نقابات ومنظمات المعلمين لترقية مستوى مهنة التعليم ورفع مستوى المعلم العربى . وذلك إيمانا بأن المعلم هو من أهم العوامل فى تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق التطور القومى والإصلاح الإجتماعى .

وعلى الرغم من هذه المحاولات المتكررة وعلى الرغم من تحرك كثير من الدول العربية فى إتجاه التوحيد فما زال التعليم العربى يحمل آثار الماضى 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 الإبتدائى يعتبر تعليما موحدا للجميع فى الأغلب والأعم . والواقع أن التعليم الثانوى يشهد على المستوى العالمى فى الفترة الراهنة تحولات هامة ربما تكون أشمل وأعمق تحولات شهدها هذا النوع من التعليم على تطور تاريخه الطويل . وربما لا نبالغ كثيرا إذا قلنا إن التعليم الثانوى يعيش الآن أعظم أيام حياته . ذلك أن التحولات التى يشهدها هذا النوع من التعليم من الشمول والإتساع بحيث أنها لمست كل جانب من جوانب التعليم الثانوى تقريبا سواء من حيث مفهومه وأهدافه وأنماطه وهياكله وخططه ومناهجه ووضعه فى السلم التعليمى وعلاقته بالتعليم الإبتدائى والتعليم الجامعى والعالى . بيد أن أهم التحولات التى يمر بها التعليم الثانوى فى فترته الراهنة هو نحو توحيد أنواع التعليم

الثانوى أو توحيد مستوياته أو التقريب بينها أو تساويها فى المكانة وإزالة الحواجز الفاصلة بين هذه الأنواع وتيسير إنتقال التلميذ من نوع لآخر من التعليم الثانوى وتوفير قنوات مفتوحة بين أنواعه المختلفة . ويرتبط بذلك أيضا التوسع فى تشعيب الدراسة وتنويعها بالتعليم الثانوى كبديل للأنماط التعليمية المنفصلة وكذلك تنويع الخطط والبرامج والمناهج مع توفير المرونة الكافية لتواجه إحتياجات التلاميذ المختلفة .

ومن التطورات الهامة التى يشهدها التعليم الثانوى المرونة فى نظم قبول التلاميذ وإنتقائهم وتوزيعهم . فهناك إتجاه واضح فى النظم التعليمية المعاصرة نحو التخفف من القيود والحواجز التى كانت تفرضها الإمتحانات على القبول بالتعليم الثانوى . وهناك إتجاه واضح نحو إلغاء الإمتحانات التى كانت تؤهل عادة للتعليم الثانوى . وقد ساعد على ذلك بالطبع إتجاه الدول إلى مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوى أيضا . وبعض الدول المتقدمة رفعت شعار توفير التعليم الثانوى للجميع .

ومن الإتجاهات العامة المعاصرة فى التعليم الثانوى تقسيمه إلى مرحلتين : مرحلة المدى القصير ومرحلة المدى البعيد - ومن أمثلة التعليم الثانوى القصير المدرسة ذات الثمانى سنوات فى دول الكومنولث المستقلة . والمدرسة الثانوية الدنيا أو الصغرى فى الولايات المتحدة الأمريكية . وهذا المدى القصير يعتبر تعليما منتهيا وإن كان يؤدى إلى مواصلة التعلم فى المراحل التالية . أما التعليم الثانوى طويل المدى فمن أمثلته المدرسة ذات العشر سنوات فى دول الكومنولث المستقلة والمدرسة الشاملة فى إنجلترا ومدرس الليسيه الثانوية فى فرنسا والمدرسة الثانوية العليا فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وتعرف الدول العربية أنواعا متعددة من أنماط البنية التعليمية . ويشتد هذا التباين بين هذه الأنماط أحيانا ويخف أحيانا أخرى . ولعل هذا التباين يبلغ ذروته 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 تساوى هذه الأنواع في التعليم في المكانة والأهمية يمثل ضرورة قصوى . ولاشك أن الدول العربية تولى إهتماما كبيرا في هذا السبيل . وفي محاولتها للوصول إلى هذا الهدف تنظر أحيانا إلى الإستفادة من خبرات وتجارب الشعوب الأخرى . وهناك إهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة في البلاد الأخرى لاسيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البولتيكنيكية بإعتبارهما أهم الأنماط التعليمية السائدة في عالمنا المتقدم المعاصر . ولأهمية هذين النمطين يستحسن أن نعطى فكرة موجزة عنهما في السطور التالية :

المدرسة البوليتكنيكية :

من المعروف أن المدرسة العامة الروسية هي مدرسة موحدة تهتم بالتعليم البولتيكنيكي . وكلمك بولتيكنيكي نفسها في أساسها اللغوي تتكون من مقطعين Poly أي متعدد أو متنوع و Technical أي 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 البولتيكنيكى بواجبين أساسيين :

١ - العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعى جديد ومتغير .

٢ - ترقية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم فى بناء المجتمع ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذى سيزداد باستمرار مع التوسع فى استخدام التشغيل الآلى أو الذاتى .

المدرسة الشاملة :

أما المدرسة الشاملة فهى نمط آخر يشيع إستخدامه فى كثير من النظم التعليمية المعاصرة فى الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسويد وكندا . بل وفى دول العالم النامى كأمريكا اللاتينية وغيرها من الـــــدول.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز . وهى بذلك تقضى على طبقية التعليم التى تمارسها كثير من النظام التعليمية فى تمييزها بين التعليم العام والتعليم المهنى أو الفنى . فالمدرسة الشاملة إذن ترفض مبدأ الفصل بين التلاميذ فى أنواع مختلفة من التعليم وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ .وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من برامجها ومناهجها . فهى تفتح أبوابها لكل التلاميذ . وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية أو الحرفية . وهى بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة فى الأنظمة التعليمية الأخرى .

والمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن ينظر إليها ببساطة على أنها إمتداد للمدرسة الإبتائية الشاملة ولها نفس الأغراض . وهى تقبل كل الأطفال فى

منطقة معينة . ونظرا لأن الإهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد فإن مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الإحتياجات 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 فى المدرسة الإبتدائية - هى عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه وهو النمو المتكامل للتلميذ وتقدمه .

وهذا يعنى وجود منهج عام للجزء الأكبر لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول وبين مختلف الأطفال فى الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معا فى فصل واحد وكل التلاميذ المتأخرين معا فى 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 . حـ الخ . يحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لاسيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون ويؤدى ذلك إلى عرقلة تقدمهم فى المستقبل . وفى 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 .

وليست هذه دعوة إلى الأخذ بأى نمط من المدرستين ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدى بهما الدول العربية فى محاولتها فى هذا السبيل لاسيما وأن الدول العربية قد عبرت عن هذا الإهتمام بالفعل .

ويمكن للدول العربية أن تبدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفنى والتعليم الأكاديمى أو تجميع بعض مدارس التعليم الأكاديمى والفنى فى 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 أى تطوير للإتجاهات التعليمية فى الوطن العربى فى المستقبل لابد وأن يضع فى إعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ويقصد بها الإنفجار السكانى والإنفجار المعرفى وإنفجار المطامح والآمال . وهو ما سبق أن فصلناه الكلام عنه .

ولابد لأى محاولة لتطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن تضع فى إعتبارها هذا التطور الحادث فى العالم . كذلك ينبغى عند تطوير إتجاهات التعليم فى الوطن لعربى أن نضع فى إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يحقق لها أيضا مستوى كريما من الحياة فى ظل الدولة العصرية التى يتوفر فيها التقدم العلمى والتكنولوجى وتسخير هذا التقدم من أجل خدمة الإنسان فى المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربى الذى كان يسعى إليه دائما فى حركة تطوره عبر العصور فى تحقيق الوحدة السياسية والإقتصادية والإجتماعية لتجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عضوية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام فى كل أرجائه .

مدرسة المستقبل العربية :

من الأساليب العلمية المستخدمة فى دراسة المستقبل ما يعرف بتحديد مجالات الإنتشار .وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على أن التغيرات الإجتماعية الرئيسية إنما تنجم عن الإنتشار الواسع للتكنولوجيا والإمتيازات

القائمة وليست من المستحدثات الكبرى الجديدة . وهذا الأسلوب يعنى أن ما كان فى يوم إحتكار القلة يصبح متاحا للكثير مما يترتب عليه تغييرات واسعة فى المجتمع . وفى ضوء هذه الفكرة البسيطة لهذا الأسلوب وفى ضوء التطور الحادث فى ميدان التربية من ناحية ومستقبل تطور العالم العربى من ناحية أخرى وفى ضوء مناقشتنا السابقة لكثير من القضايا المتصلة بالتعليم العام والتى تحدد مستقبل تطور هذا النوع من التعليم يمكن القول بأن مدرسة المستقبل العربية هى مدرسة مجانية عامة موحدة للجميع يتساوى فيها كلا الجنسين بالإهتمام . وتتلاشى فى ظلها الثنائيات التقليدية بين تعليم أكاديمى نظرى وتعليم فنى ومهنى . ويتلاشى فيها أيضا التقسيم التقليدى للشعب العلمية والأدبية فى داخل التعليم الأكاديمى النظرى نفسه . كما أنها تتسم بالمرونة والحرية فى مناهجها ومراجعها 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 فى 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 فى ميدان التربية بصفة عامة وتكنولوجيا التعلم بصفة خاصة . وسيكون هذا هو الإطار العريض الذى سيتحرك فيه التعليم العام فى مستقبل تطوره فى البلاد العربية .

بدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوى فى البلاد العربية :

يحتل التعليم الثانوى أهمية كبيرة بحكم مركزه فى السلم التعليمى . ولاشك فى أن الدول العربية تدرك عن وعى أهمية الدور الذى يلعبه هذا النوع من التعليم فى بناء المستقبل وصناعته وتشكيله . وقد خضع التعليم الثانوى فى البلاد العربية على مدى ما قرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الإصلاح والتطوير كان فى مقدمتها على سبيل المثال محاولة إصلاح التعليم الثانوى برمته لاسيما الأكاديمى منذ سنة ١٩٣٥ . والمتأمل لحركات الإصلاح فى الماضى يجد أنها كانت تتمركز فى إتجاهين لهدفين أو غرضين :

الإتجاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسر حدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة فى نفس الوقت . .

الإتجاه الثانى : تحريك التعليم الثانوى من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول فى معترك الحياة المتغيرة من حولهم .

وفى الإتجاه الأول ظهرت جهود سنة ١٩٣٥ على يد نجيب الهلالى والتى ضمنها تقريره المشهور عن " التعليم الثانوى عيوبه ووسائل إصلاحه " . كما ظهرت قضية العمومية والتخصص فى المدرسة الثانوية بمعنى أن المدرسة الثانوية هل هى مدرسة أكاديمية متخصصة أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة . ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة أو السنة التوجيهية فى المدرسة الثانوية فى مرحلة من تطورها . وقد استمر التطوير فى هذا الإتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات فى أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم ما زلنا ندور فى

هذا الإتجاه بحثا عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعى والعالى .

وفى الإتجاه الثانى ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوى وتطويره بحيث يقبل فكرة العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة والمدرسة الثانوية التجريبية كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية والتجريبية .

ويمكننا ن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوى فى البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

١ - أن الإتجاه الأكاديمى كان دائما هو المسيطر وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أى سلطان وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب الإقتصادى والإجتماعى قد جعل لهذا التعليم الأكاديمى المركز الأول .

٢ - أن التجارب التى بدأت فى التعليم الثانوى قامت لتنتهى بسرعة ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والإنطلاق والتقويم العلمى . وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمى إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفنى أو إلغاء النواحى العملية فيه وفى التعليم الثانوى تحت شعار إلغاء الإزدواجية دون أن نفكر فى تغيير المحتوى الأكاديمى للمدرسة الثانوية أو تطويره .

ومن هنا تضخمت المشكلة . فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع فى التعليم الثانوى 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 فى سن هذا التعليم . إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقق أكثر من غرض ؟ وهذه هى القضية الأولى التى وقفت عندها محاولات الإصلاح الأولى.

ومن ناحية أخرى نجد أن التعليم الفنى الذى إنحصر فى تقسيمه إلى صناعى وزراعى وتجارى قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمى لإنغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه .

إن الإستراتيجية العربية الحالية فى التغيير أو التطوير أو التفكير فى تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوى يجب أن تستند إلى بعض الإعتبارات الرئيسية وفى مقدمتها :

١ - أن المجتمع العربى يأخذ بأسباب التقدم ويشعر بحاجته إلى توجيه ثروته البشرية فى ضوء المتغيرات الجديدة وفى مقدمتها حركة التصنيع والتمدن والتحضر وما يتطلبه ذلك من إعداد أكبر قدر ممكن من القوى البشرية لتكون مصدرا من مصادر القوة للبلاد العربية .

٢ - أن المجتمع العربى ينفتح على العالم بخبراته وتجاربه وكل محاولات الإصلاح والتطوير فى الماضى كانت تستهدف اللحاق بالإتجاهات العالمية المعاصرة والتجارب الرائدة فيها .

٣ - أن يستفاد من كل الخبرات والتجارب السابقة التى شهدتها البيئة العربية فى مجال التجريب فى التعليم الثانوى والتى أجهضتها عوامل مختلفة وينبغى التعرف عليها والإلتفات لها وذلك توفيرا لضمانات

النجاح لأى تجربة أخرى جديدة .

٤ - أن يأخذ التغيير والتطوير بالأسلوب التدريجى لا الطفرة بحيث يأخذ فى إعتباره إمكانات البيئة العربية ومطالبها وينطلق من واقع هذه البيئة وهذه الإمكانات والمطالب وفى نفس الوقت ينشد التقدم والتطور إلى الأمام .

وفى هذه الحدود والإعتبارات نقدم فيما يلى بعض التصورات المبدئية لبدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوى بهدف مناقشتها وتعميقها والإضافة إليها أملا فى الوصول إلى تحديد أكثر لها لتكون تعبيرا صادقا عن الإحتياجات الفعلية للبلاد العربية .

البديل الأول : يقوم على أساس الإبقاء على التعليم الثانوى الحالى بأنواعه القائمة العام منها والفنى مع إدخال التعديلات الآتية :

(أ) توحيد الصف الأول فى جميع أنواع التعليم الثانوى العام والفنى فى المقررات والمناهج الدراسية . وهذا يتطلب إعادة النظر فى المناهج الحالية فى ضوء مطالب هذا التوحيد .

(ب) توحيد منهج الثقافة العامة فى مواده وبرامجه فى كل أنواع التعليم العام منه والفنى .

(حـ) تنظيم السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى العام والفنى بأنواعه المختلفة بحيث :

١ - تكون هناك فى التعليم الثانوى العام مجموعة مواد أو شعب تخصصية تحل محل التقسيم العلمى والأدبى الحالى . يختار الطالب من بينها

شعبة أو مجموعة . ويمكن أن تكون هذه الشعب على سبيل المثال شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة التاريخ الطبيعى وشعبة المواد الإجتماعية وشعبة اللغات الأجنبية وشعبة الدراسات العملية . وهذه الشعبة الأخيرة تتنوع لتشمل أنشطة عملية مختلفة صناعية وتجارية ونسوية .

٢ - بالنسبة للسنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى التى يمكن أن تكون هناك توليفة من شعبتين أو أكثر من الشعب التخصصية المشار إليها فى التعليم الثانوى العام كالمزج بين الرياضيات واللغات بالنسبة للتعليم التجارى ، والرياضيات والعلوم للتعليم الصناعى ، والتاريخ الطبيعى والعلوم للتعليم الزراعى مع تطويعها لمتطلبات الدراسات التطبيقية والعملية لكل نوع من أنواع التعليم الثانوى الفنى وبحيث تتكافأ فى مستواها مع مستوى الشعب المماثلة فى التعليم الثانوى العام أى أنها تناظرها ولا تماثلها .

٣ - يوجه الإهتمام الفعلى فى التعليم الثانوى العام إلى المناشط العملية بحيث يختارالطالب من بينها أحد هذه المناشط تكون جزءا رئيسيا من برنامج الدراسة . وهذه المناشط على سبيل المثال يمكن أن تكون الإختزال - الآلة الكاتبة - الأعمال التشكيلية من المعادن والخشب أو الفنون العملية الأخرى .

٤ - يسمح لكل طلاب التعليم الثانوى فى نهاية المدة التقدم لإمتحان عام يشمل المواد الأساسية الإجبارية للجميع وهى مواد الثقافة العامة والمواد التخصصية الإختيارية بحيث تكافأ الفرص لجميع تلاميذ التعليم الثانوى فى هذا الإختيار - وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر فى إمتحان

الثانوية العامة والفنية القائم حاليا فى ضوء مطالب هذا التعديل .

إن الأمر الجديد فى هذا البديل المقترح أنه يعمل على توحيد السنة الأولى لكل أنواع التعليم الثانوى ويوحد منهج الثقافة العامة فى كل أنواعه أيضا كما أنه يعمل على تطوير مناهج التعليم الثانوى الحالية وإدخال نظام الشعب الإختيارية مع التوسع فيه والعدول عن التقسيم الثقافى العلمى والأدبى وتكافؤ التعليم الثانوى، مع الإرتقاء بالتعليم الفنى وتوحيد نظام الإمتحان للتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . ويمكن البدء بتنفيذ هذا البديل على خطوات متدرجة كالبدء مثلا بتوحيد مواد الثقافة العامة فى كل أنواع التعليم الثانوى وتوحيد السنة الأولى فى كل أنواعه أيضا وتكافؤ برامجه ومناهجه وتناظرها .

البديل الثانى : يقوم هذا البديل على أساس تركيز الإهتمام على التعليم الفنى كنقطة إنطلاق لتطوير التعليم الثانوى على أساس الإرتفاع بمستواه العلمى والثقافى والإرتفاع بمستوى كفاءته مع إيجاد علاقة وظيفية بينه وبين التعليم العالى من ناحية وتدعيم الدور الذى يقوم به فى إعداد الفنيين من ناحية أخرى . ويتطلب هذا البديل توفير نظام للحوافز ومستقبل أفضل للعمل لإجتذاب العناصر الصالحة لهذا النوع من التعليم .

البديل الثالث : يقوم على أساس توحيد نمط التعليم الثانوى وتجميع مختلف مدارسه فى مدرسة واحدة لتكن المدرسة الشاملة على نطاق تجريبى . ويمكن إختيار إحدى المناطق التى تتوفر فيها الأنواع المختلفة من التعليم الثانوى العام والفنى بأنواعه المختلفة وتحول مدارسها إلى مدارس موحدة بعد إستكمالها على غرار ما فعلته بريطانيا فى تحويل المدارس الأكاديمية والثانوى الحديث إلى مدارس شاملة . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر فى 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 فى البديل الثالث. ويراعى فى هذه المدرسة الجديدة أن تجمع بين ميزات كل من المدرسة الشاملة والبوليتكنيكية بما يتناسب مع واقع وإحتياجات البيئة التى تخدمها . وفى هذه الحالة يكون التخطيط على نطاق محدود لمدرسة تجريبية واحدة أو أكثر بحيث يمكن الإنتفاع منها بتعميم التجربة أو تطوير التعليم الثانوى بصفة عامة .

ويمكن بالطبع أن يجمع بين أكثر من بديل من هذه البدائل كأن تنشأ مدارس تجريبية جديدة وفى نفس الوقت يعمل على تطوير التعليم الثانوى الحالى . وهذا يعنى وجود خطتين متوازيتين . إحداهما للتجريب والأخرى للتطوير . وقد يلتقيان فى النهاية على هدف واحد .

مستقبل التعليم فى دول الخليج العربى :

تمر منطقة الخليج العربى بمرحلة نمو وتطور سريع فى شتى الميادين الإقتصادية والإجتماعية والثقافية . ومن المعروف أن العامل الرئيسى المحرك لهذا النمو السريع يتمثل فى الثروة الهائلة التى هبطت على هذه المنطقة من عائدات النفط . وقد ترتب على هذه الثروة تحسن كبير ملموس فى دخول الأفراد وزيادة مستوى معيشتهم . وترتب على ذلك زيادة آمال الناس ومطامحهم فى الحياة . وهذا وضع طبيعى يتمشى مع روح العصر الذى نعيشه والذى من أهم سماته أنه عصر التفجرات الثلاثة المشهورة . التفجر السكانى والتفجر المعرفى وتفجير الآمال والمطامح . وربما كانت هذه نقطة بداية طبيعية للكلام عن مستقبل التربية فى دول الخليج العربى . فالكلام عن المستقبل لابد وأن يتحدد بروح العصر كما يتحدد بالصورة المستقبلية المنشودة .

والكلام عن المستقبل شغف به الإنسان عبر تاريخه الطويل . وتصوره الفلاسفة فى مدنهم الفاضلة نذكر منهم أفلاطون والفارابى وتوماس مور . وفى عصرنا الحديث توجد فى الدول المتقدمة منظمات عديدة تهتم بدراسة المستقبل . والآن يتحدث العلماء عن الدراسة العلمية للمستقبل ويوردون الأساليب المختلفة التى يدرسون بها المستقبل ومنها الإسقاطات والتعرف على المستحدثات وتحديد مجالات الإنتشار . ولسنا هنا بصدد الكلام عن الأساليب العلمية لدراسة المستقبل . وإنما أردنا أن نمهد بها لموضوعنا الذى يحمل فى عنوانه كلمة « المستقبل » .

إن الكلام عن المستقبل لا يمكن أن ينعزل عن الحاضر والماضى . ذلك أن حاضر اليوم كان غد الأمس وهو أمس الغد . وليست هذه محاورة فلسفية وإنما أردت أن أؤكد أن الماضى والحاضر والمستقبل يرتبط كل منها بالآخر إرتباطا عضويا . لكن من أين نبدأ ؟ .

إنى أعتقد أن البداية الطبيعية إنما تكون بدراسة الحاضر وفهم واقعه فى ضوء ظروف الماضى . ومن خلال هذه الدراسة ننطلق لرسم صورة المستقبل آخذين فى الإعتبار أبعاد الواقع فى مستقبل تطورها مع روح العصر .

والآن نعود مرة أخرى إلى ما أشرنا إليه فى بداية حديثنا عما ترتب عن زيادة آمال المجتمع العربى فى دول الخليج وماذا يعنى ذلك بالنسبة لمستقبل العمل التربوى . إن أبرز النتائج المتوقعة ستكون بالطبع فى زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا . ونعنى بالطول هنا زيادة مدة الدراسة وسنواتها فبدلا من الإكتفاء مثلا بست سنوات من التعليم الإلزامى مثلا تزداد هذه السنوات إلى ٩ أو ١٢ سنة . ونعنى بالعرض زيادة الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ .

وهناك نقطة أخرى ترتبط بزيادة دخول الأفراد وما طرأ عليهم من تحسن ملحوظ فى مستوى معيشتهم هى ميل كثير من الناس إلى حياة المتع والكماليات . وليست هذه دعوة إلى التقشف وإنما هى دعوة إلى الإعتدال لاسيما إذا تصورنا ما يتصل بهذا النوع من الحياة من تأثير على إتجاه الإنسان العربى فى الخليج نحو العمل كقيمة إنسانية فى حد ذاتها .

كيف إذن يتحول المواطن العربى فى الخليج من مواطن مستهلك بدرجة كبيرة إلى مواطن منتج يدفع بعجلة التقدم فى بلده ؟ وكيف نجعله يحترم العمل ويقـــــدره ؟ .

إن معظم العاملين من القوى البشرية الوطنية تتركز فى مجالات العمل الحكومى ومجال الخدمات . وهذا يشير إلى فجوة تلفت النظر فى تركيب القوى البشرية العاملة . وكذلك تشير البيانات الإحصائية التعليمية لدول الخليج إلى عزوف الطلاب الوطنيين عن الأقسام العلمية فى التعليم الثانوى كما أنهم لا يقبلون على المدارس الفنية والنوعية . فإذا ما تذكرنا أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة وتملك الخبرة الفنية Know-how ليست فى أيدى أبناء المنطقة أنفسهم إتضح لنا بسهولة ماذا ينبغى علينا أن نعمله فى الميدان التربوى وما هى إتجاهاته المستقبلية . إن أى نظرة مستقبلية للتربية فى دول الخليج ينبغى أن تضع فى إعتبارها التخطيط المدروس الرشيد لنقل هذه الخبرة الفنية إلى أيدى أبنائها . وهذا يعنى ضرورة تشجيع التلاميذ والطلاب على الإقبال على الأقسام العلمية والتعليم الفنى . وهذا أمر يسهل قوله لكن يصعب تنفيذه . ووجه الصعوبة فيه يرجع فيما يرجع إلى سببين رئيسيين . السبب الأول أن بعض دول الخليج فى محاولتها للتغلب على هذه المشكلة لجأت إلى نظام الحوافز . فعمدت إلى تشجيع التلاميذ على الإلتحاق بالتعليم الفنى والأقسام

العلمية بمنحهم مكافآت مالية ومع ذلك فإن المشكلة ما زالت قائمة . وهذا لا يعنى أن نظام الحوافز لا يجدى وإنما يعنى ذلك أن المشكلة ينبغى أن ينظر إليها على أن حلها يتطلب شيئا آخر أكبر من الحوافز . السبب الثانى أن التخصص لا يلعب دورا هاما بالنسبة لشغل الكوادر والوظائف بالمواطنين من أهل البلاد وهى وظائف وفيرة بالنسبة لهم لاسيما فى الوظائف الإدارية والفنية العليا ووظائف السلك السياسى والدبلوماسى وإدارات الشركات الوطنية . وهى 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 الداعى إذن لإجتياز الطريق الأصعب ؟ وهكذا فإن هذه المشكلة ستظل قائمة لسنوات قادمة . وهذا لا يخيفنا لأنها بطبيعتها تحتاج إلى بعض من الوقت لحلها . ولكن لاشك فى 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 العربى رأس مال متجمع أو فائض من عائدات النفط . وإذا كان المال كما يقال هو عصب الحياة وأساس أى مشروع فإن ما تحتاجه دول الخليج فى مستقبل تطورها ينبغى أن يتركز فى إتجاهين رئيسيين :

الإتجاه الأول : العناية بالمشروعات الإستثمارية التى تفتح أفاقا جديدة من التنمية الإقتصادية فى هذه الدول بحيث تتمكن تدريجيا من إيجاد مصادر جديدة للدخل تكون بديلة عن النفط الذى يمثل أهم مصدر للدخل فى هذه البـــلاد . 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 الثانى : تنمية الثروة البشرية المحلية : وهذا الإتجاه لا يقلل من الإتجاه الأول من حيث الأهمية . فمن المعروف أن الثروة البشرية عنصر رئيسى من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى . وهناك من الأدلة ومن تجارب الدول الأخرى الفقيرة فى مواردها الطبيعية ومن أمثلتها اليابان والدانمرك ما يؤكد أهمية الثروة البشرية فى إحداث التنمية الإقتصادية المنشودة . بيد أن النقطة الأساسية التى تطرح نفسها هنا بالنسبة لدول الخليج هى صغر أحجامها السكانية . بل إن هذه الأحجام السكانية على صغرها تحتاج هى نفسها إلى بذل كثير من الجهد فى مجال التعليم والتدريب لزيادة كفاءتها وقدرتها على الإسهام الحقيقى فى ميدان العمل والإنتاج . ومن هنا أعتقد أن على دول الخليج أن تعمل فى جبهتين فى وقت واحد .

الجبهة الأولى : الإهتمام بالتعليم والتدريب كجزء رئيسى هام من مطالب التنمية الإقتصادية والإجتماعية التى تحتاجها دول الخليج . وهو أمر حادث بالفعل وإن كان يحتاج إلى مزيد من التوجيه السليم حتى يحقق هذا التعليم والتدريب أهدافه المنشودة . ويقتضى ذلك أيضا زيادة الإهتمام بتعليم المرأة وتوجيه القوى البشرية نحو مجالات العمل المنتج .

الجبهة الثانية : العمل على إدماج العناصر البشرية الوافدة الموجودة فى دول الخليج . فهذه العناصر أصبحت بالفعل جزءا من الحياة الإقتصادية والإجتماعية فى المنطقة . ومع أنها هى نفسها فى حاجة أيضا إلى تنمية تعليمية فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذى تقوم به لاسيما فى المستويات العليا من القوى البشرية ذات الكفاءة العالية . كما ينبغى العناية بالإلتحام الثقافى واللغوى لهذه العناصر .

ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن مستقبل التربية فى دول الخليج أن نشير إلى الندوة التى عقدتها جامعة الكويت فى شهر مارس من عام ١٩٧٥ وكان عنوانها « نحو مستقبل » أفضل للتربية فى الخليج العربى » وكان كاتب هذه السطور أحد المشتركين فى هذه الندوة .

إن المغزى الحقيقى لهذه الندوة يتمثل فى أنها أول ندوة من نوعها تهتم بدراسة التربية فى منطقة الخليج العربى . وهى بهذا أبرزت أهمية هذه الدراسة وتخصيص ندوة مستقلة لها .

يضاف إلى ذلك أيضا أن الندوة تمخضت عن كثير من الإتجاهات والتوصيات التى تهم العمل التربوى الخليجى فى مستقبل تطوره . وسنشير فى السطور التالية إلى أهم هذه التوصيات . إن أول نقطة برزت أمام الندوة فى أول أيام عملها نقص البيانات والمعلومات الإحصائية والنتائج العلمية المستمدة من واقع بحوث ميدنية محلية . ولاشك أن توفر هذه البيانات والمعلومات ضرورية لرسم أى صورة مستقبلية للتربية فى دول الخليج العربى . ومن هنا أكدت الندوة فى توصياتها على ضرورة الإهتمام بتوفير هذه البيانات الإحصائية وإعداد الكوادر البشرية القادرة على إعدادها فى صورة تعبر عن واقع التعليم فى كل دولة . كما أكدت أيضا على ضرورة تشجيع البحوث التربوية والعلمية فى مختلف القطاعات للإستفادة من نتائجها فى تطوير العمل التربوى بما يحقق المستقبل المنشود لهذه الدول . وفى هذا الصدد أوصت الندوة بإنشاء أجهزة متخصصة للبحوث التربوية وكذلك تنسيق الجهود فى التعليم العالى والجامعى .

ونظرا لأهمية التنسيق بين دول الخليج فى المجال التربوى 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 فى الإعتبار تراثنا العربى الإسلامى وواقع المنطقة وخصائص العصر ومتطلباته وتصورنا للمستقبل الذى تريد أن تحياه الدول العربية فى الخليج . كما أكدت الندوة على أهمية تبادل الخبرات التربوية بين دول الخليج بعضها بعضا وبينها وبين الدول العربية الأخرى وتهيئة الفرص للمشتغلدين بالعملية التربوية بالإتصال بالتطورات الحديثة فى مجال التربية . وتمشيا مع هذا الإتجاه وإعترافا بأن مستقبل التربية فى دول الخليج لا يمكن أن يكفيه ندوة واحدة فقد أوصت الندوة بعقد ندوات أخرى تدرس بعمق وتفصيل بعض المشكلات التربوية المحددة .

واحتل تطوير العمل التربوى مكانا هاما فى التوصيات فأكدت الندوة على ضرورة تحديد أهداف واضحة للتربية فى دول الخليج وضرورة تعميم التعليم الإبتدائى 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 النفسى والتوجيه التربوى والتدريب وتطوير الإدارة التربوية وإختيار القيادات التربوية على أسس علمية وتأكيد أهمية مفهوم التوجيه الفنى الحديث كما أكدت الندوة على ضرورة القضاء على الأمية فى دول المنطقة وتيسير التعليم العالى لأكبر عدد ممكن .

وإهتمت الندوة بموضع المعلم العربى فى دول الخليج فأكدت على أهمية إعداده بصورة عامة وإعداد معلم المرحلة الإبتائية بصفة خاصة بحيث يكون

إعداده على مستوى الكليات الجامعية . وناشدت الندوة كليات التربية بأن تكون هى نفسها نموذجا يحتذى فى مجال العمل التربوى المبدع المبتكر . كما طالبت بتشجيع العاملين بالمهنة بالوسائل المادية والأدبية وإسهام كليات التربية فى تدريب العاملين أثناء الخدمة بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم .

وتناولت الندوة فى توصياتها القوى العاملة فى 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 فى بناء المجتمع العربى الخليجى وتنميته . كما أوصت الندوة بإلزام المؤسسات غير المدرسية كالمصانع والبنوك بالقيام بتدريب العاملين فيها . وأخيرا وليس آخرا فإن الندوة مع تسليمها بحاجة المجموعات البشرية الوافدة إلى دول الخليج فى إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم فإنها توصى بأهمية إشراف السلطات التعليمية الوطنية فى البلاد على هذه المدارس . وهذه التوصية لا ينبغى أن ينظر إليها على أنها محاولة للسيطرة على هذه المدارس وإنما يجب أن ينظر إليها على أنها محاولة للتأكد من تمشى سياسة هذه المدارس مع المصلحة العليا للبلاد من ناحية وأنها تقوم بدورها فى مساعدة أبناء هذه المجموعات الوافدة على التكامل مع المجتمع الذى وطنت نفسها على الحياة فيه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أشرنا فى هذا المقام إلى ضرورة العناية بالإلتحام الثقافى واللغوى لهذه المجموعات وهو أمر يمكن أن تلعب فيه هذه المدارس دورا رئيسيا هاما .