دراسات: مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ٥٣-٨٤ (١٩٨٢)

المدرسة المتوسطة العربية بين النظرية والتطبيق مع إشارة إلى المملكة العربية السعودية

الدكتور أحمد منير مصلح

الأستاذ المشارك في كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يقوم هذا البحث على دراسة مرحلة التعليم المتوسط في العالم العربي. فيبين الأسس النظرية التي تقوم عليها المدرسة المتوسطة ويستقصي الأسباب والعوامل التي أدّت إلى نشوئها في العالم العربي، ويستعرض بعض الأفكار الموجهة في بحث موضوع المدرسة المتوسطة، باعتبارها تمثل مرحلة هامة من مراحل التعليم وتقابل، في الوقت نفسه، مرحلة لا تقل أهمية أيضاً من مراحل عمر التلميذ.

وفي عرضه لأشكال تنظيم المدرسة المتوسطة والظروف التي تحدد اختيار تنظيم بعينه، يتبنّى الباحث شكلا تنظيمياً يجعل المدرسة المتوسطة العربية تنتهي بنهاية سن الخامسة عشرة لاعتبارات يراها تتعلق بأوضاع العالم العربي الراهنة في مرحلة التطوّر التي يمر بها.

ثم يتطرّق الباحث لدراسة أوضاع المدرسة المتوسطة العربية في ضوء الممارسات التربوية والتطبيق العملي للأسس النظرية التي تقوم عليها. فيبين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية التي رافقت ظهورها وأثرت في تطورها. ويتكلم عن تنويع المدرسة المتوسطة العربية في فترة من فترات وجودها ثمّ اتجاه الدول العربية

نحو الأخذ بنظام واحد يجعل المدرسة المتوسطة في البلاد العربية مرحلة تعليم عام لجميع التلاميذ على حد سواء. ويستعرض مسوغات هذا التطوّر ناقداً لها ومشيراً إلى المشكلات التي أثارها مثل ذلك التطوّر، والتي تعود إلى حد كبير لحداثة عهد الأقطار العربية بهذا النوع من التعليم.

وبعد استعراض الباحث لبعض التجارب التربوية في ميدان التعليم المتوسط (المدرسة الإعدادية الحديثة، المدرسة المتوسطة الحديثة) ينتهي إلى اقتراح صيغة جديدة للمدرسة المتوسطة تأخذ بعين الإعتبار واقعنا العربي الراهن وتطلعاتنا إلى مستقبل تعليمي وتربوي أفضل.

تمهيد

شهد التعليم العربي في السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في جميع جوانبه. ولقد أدّى هذا التطور إلى جعل المدرسة المتوسطة تتخذ مكانها من السلّم التعليمي كمرحلة وسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. وسواء أطلق على هذه المرحلة اسم «المرحلة المتوسطة» أم «المرحلة الإعدادية» فإنها تمثل، بصورة عامة، مرحلة متميّزة في السلّم التعليمي الذي يتخذ في بلادنا العربية في الأغلب الأعم شكل ٦-٣-٣ بالنسبة لسنوات التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي. ومعنى هذا أن المدرسة المتوسطة أو الإعدادية تتلقى تلاميذها ممن هم بين سن ١٢-١٥ تقريباً، وقد تزيد هذه الفترة عاماً في بعض الأقطار فتصبح أربع سنوات بدلاً من ثلاث، وقد تكون هذه المرحلة قسماً من التعليم الثانوي، كما هي الحال، في بعض البلدان العربية، أو قسماً من التعليم الإلزامي، كما هو قائم في الأردن.

وسواء أكانت هذه المرحلة مندمجة في التعليم الإلزامي أم مستقلة عنه فإنها، على كل حال، تقدّم تعليماً أرقى من التعليم الابتدائي، لأنه يتجاوز بالتلميذ ذلك القدر

اليسير الذي يقدمه التعليم الابتدائي. فلا يكتفي بتوكيد أسس التعبير والفهم على النحو الذي يقوم به التعليم الابتدائي، بل يسعى إلى استخدام هذه الأسس في توسيع أفق التلميذ، وفي دراسة مظاهر الفكر وظواهر الحياة، بحيث تنمو لدى التلميذ القدرة على اكتساب المفاهيم والمهارات العقلية والمثل العليا الاجتماعية والقيم الإنسانية.

والمرحلة المتوسطة تُمثّل، بحكم موضعها في السلّم التعليمي، مرحلة انتقال هامة في حياة التلميذ. فهي، بالنسبة لبعض التلاميذ، مرحلة نهائية تعدّهم للاضطلاع بأعباء الحياة فور تخرجهم منها. وهي، بالنسبة لبعضهم الآخر، مرحلة موصلة إلى المرحلة الثانوية من التعليم، تضع الأساس الذي لا بدّ منه لمن يواصلون دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي العام، أو المهني (الفني).

وسنحاول في بحثنا هذا إلقاء بعض الضوء على هذه المرحلة المتوسطة من تعليمنا العربي، فنشير إلى الأسس النظرية التي قامت وتقوم عليها المدرسة المتوسطة، ثم ننظر في بعض الممارسات الجارية والتطبيقات الواقعية التي تقوم بها المدرسة المتوسطة في عالمنا العربي، مشيرين إشارات خاصة إلى المملكة العربية السعودية، وإلى الجهود التي بذلت وتبذل في سبيل تحسين أوضاع هذه المدرسة المتوسطة لكي تؤدّي وظيفتها على أكمل وجه في مرحلة تطورنا الراهنة بما يحقق آمالنا من التعليم ويوصلنا إلى ما نصبو إليه من أهداف نريدها تحقيقاً للصورة التي نتمناها لمستقبلنا ومستقبل أجيالنا وأمتنا ومجتمعنا.

الأسس النظرية للمدرسة المتوسطة

العوامل التي أدّت إلى نشوء المدرسة المتوسطة

نشأت فكرة المدرسة المتوسطة نتيجة للشعور بعدم الرضى عن التعليم الذي كان يقدم للأطفال في مختلف المؤسسات التعليمية التي تقوم على تربية الطفل وتعليمه بين سن الحادية عشرة والرابعة عشرة. فقد رأى الناقدون لهذه المؤسسات التربوية أنها تحذو حذو المدرسة الثانوية حتى غدت نسخة ثانية منها في تشعيب المقررات الدراسية، والمناهج المتمركزة حول الموضوعات الدراسية والنشاطات الطلابية المتكلّفة. وانتهى أولئك الناقدون إلى أن تلك « الأنواع » من المدارس ليست ملائمة للتلاميذ الذين هم في مرحلة البلوغ والمراهقة. وهكذا بدأت فكرة المدرسة المتوسطة تلقى قبولاً متزايداً على اعتبار أنها أقدر على تلبية الحاجات التربوية والشخصية والاجتماعية للتلاميذ الذين يمرون في مرحلة من العمر تتوسط بين الطفولة والمراهقة.

وأياً كانت التسمية التي أطلقت على « المدرسة المتوسطة »، فإن التلاميذ الذين يرتادونها يمرُّون في فترة تغير كبير. فبين الناشئة من الأحداث في هذه المرحلة من الحياة نشهد تنوعاً كبيراً وهاماً في نسب النضج والنمو، ولكن بالنسبة إلى الأفراد أنفسهم فإن أكثر التلاميذ بين سن ١١-١٤ يخضعون للتغييرات التالية:

١ - النمو الإستقلالي

في هذه المرحلة من العمر يصبح الأحداث أقلّ اتكالا على رأي الكبار وأقلّ رغبة في تقبّل الرقابة الصارمة والإرشاد المتشدّد من قبل الراشدين.

٢ - تزايد أهمية جماعة الأقران

بقدر ما تتضاءل أهمية توجيه الراشدين بالنسبة إلى المراهق فإن جماعة الأقران تكتسب أهمية متزايدة لديه. وفي هذه الفترة يميل التلاميذ إلى تشكيل جماعات متماسكة تخلص الولاء للقواعد السلوكية التي تضعها لنفسها.

٣ - النضج الجنسي والاجتماعي

تحدث في خلال هذه الفترة من الحياة تغييرات جسدية (فيزيولوجية) جوهرية. وينضج التلاميذ في هذه الفترة جنسياً، ولا بدّ لهم أن يتعلموا أدوارهم الاجتماعية التي تعكس نضجهم الجديد، المثير للارتباك أحياناً، والمولّد للضغط غالباً.

٤ - النضج العقلي

تتوسع آفاق التلاميذ العقلية، سواء من ناحية المعرفة أو القدرات. فيصبح في وسعهم التعامل مع الأفكار المجردة (المفاهيم المجردة) ومع الأمور المحسوسة على حد سواء. ونظراً لأنهم اكتسبوا خبرات أساسية من المدرسة الابتدائية ففي وسعهم الآن أن يصبحوا أكثر استقلالاً في اختيار الاهتمامات الأكاديمية ومتابعتها.

٥ - تطوّر القيم وقواعد السلوك

في هذه المرحلة من العمر تصبح الحكمة التقليدية موضع تساؤل الأحداث الذين يبدأون بالبحث عن أهداف القيم ومعانيها، وغالباً ما يقع الصدام بينهم وبين سلطات الراشدين التي كانوا، لسنوات قليلة خلت، يذعنون لها بقبول ورضى.

إن هذه التغييرات الجوهرية، الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، لا تحدث غالباً بسهولة ويسر، بل ترافقها صعوبات جمة ومشكلات عديدة. إن المراهقة المبكرة هي دوماً تمثّل مرحلة صعبة. وإذا كانت الطفولة الأولى تشكّل الأساس الذي تقوم عليه شخصية الفرد في المستقبل فإن المراهقة المبكرة تُكوِّن الإطار الذي سوف يضم تلك الشخصية. ولهذا، اتجه التفكير التربوي في معظم البلدان إلى أن تعليم الأحداث في هذه السن يجب أن يكون في محيط يُسهِّل انتقالهم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ويحميهم من التأثيرات الضارة للضغط والتنافس اللذين يُميِّزان مؤسسات التعليم الثانوي. ويَدَّعي مؤيدو المدرسة المتوسطة أن هذه المدرسة هي أنسب مكان لتحقيق هذه الأغراض.

تحديد مفهوم المدرسة المتوسطة

المدرسة المتوسطة، كما عرَّفها أحد مؤيديها البارزين، وليام ألكسندر، هي مدرسة تضم على الأقل ثلاثة صفوف (مستويات) ولا تزيد عن خمسة، ومن بينها الصفان السادس والسابع[١]. وأكثر أشكال التنظيم المعروفة للمدرسة المتوسطة تلك التي تضمّ الصفوف من السادس إلى الثامن أو من الخامس إلى الثامن[٢]. والصفات التالية للمدرسة المتوسطة نلقاها غالباً في المؤلفات التي تبحث هذا الموضوع؛ وإن كان ليس من الضروري أن تنطبق على المدرسة المتوسطة بالتحديد أو تقتصر على تعريفها.

١ - التأكيد على الإرشاد والعلاقات الإنسانية

يُلحّ مؤيدو المدرسة المتوسطة على أن تلاميذ هذه المدرسة ينبغي أن يُزوّدوا بفرص إرشاد تفوق تلك التي توفرها المدارس العادية. وبرامج الإرشاد هذه غالباً ما تشتمل على استخدام مُكثّف لخبرة المعلمين والمرشدين المحترفين. وينصب التأكيد على التربية الفعالة وعلى تعليم الموضوعات الدراسية.

٢ - عدم التشديد على الفعاليات الاجتماعية المرهفة

كالتنافس في الألعاب الرياضية المدرسية، والحفلات المتكلّفة، وغير ذلك من فعاليات « الكبار ». وعلى العكس من ذلك ينبغي تشجيع الاشتراك الواسع للتلاميذ في اهتمامات الجماعات المدرسية وأنواع الرياضات الخفيفة والفعاليات الاجتماعية البسيطة.

٣ - تفريد التعليم

بحيث يتناسب واختلاف نسب النمو العقلي والفيزيولوجي بين أفراد الأحداث.

---

(١) John H.Lounsbury and Gordon E.Vars, *«A Curriculum for the Middle School Years»*, Harpert & Row, New York, 1978, P 22

(٢) على اعتبار أن الصف الأول هو السنة الأولى في المدرسة الابتدائية، والصف السابع هو السنة الأولى في المدرسة المتوسطة، حسب التعابير السائدة، حالياً.

٤ - مقررات دراسية رائدة وفعاليات استكشافية

توفر الفرص للأحداث الذين يحاولون توطيد ذاتيتهم في عالم شديد التغيّر من أجل استكشاف نواح جديدة من الاهتمام ولتنمية تميّزهم في النواحي الأكاديمية وغيرها. ويكون الإلحاح في الغالب على تشجيع التلاميذ على الدراسة بصورة استقلالية.

٥ - هيئة تعليم متعددة الاختصاصات

فريق من المعلمين يضم غالباً أربعة أو خمسة معلمين، كل فرد مختص على الأقل بموضوع أساسي واحد (كالرياضيات، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية..). ويشترك هذا الفريق في مسؤولية تخطيط البرامج الدراسية وفي تعليم مجموعة من التلاميذ يبلغ عددها حوالي المائة تلميذ أو أكثر، من صف دراسي واحد أو أكثر، وفي الإشراف عليهم.

٦ - تنوّع في مؤهلات المعلمين

على العكس من المدارس الثانوية التي يعمل فيها بصورة عامة مدرسون متخصصون في التدريس في المدارس الثانوية، فإن هيئة التدريس في المدرسة المتوسطة تضم عدداً لا بأس به من المعلمين المؤهلين للتعليم الابتدائي، كما تضم أيضاً مدرسين أُعدوا للتدريس في المدارس الثانوية. إن مثل هذا الوضع يمثل ميّزة جيدة لصالح المدرسة المتوسطة لأن معلمي التعليم الابتدائي يمتازون بكونهم «يركزون على الطفل» في تعليمهم بينما يركز مدرسو التعليم الثانوي على المادة الدراسية. (ومن الواضح أن هنالك ضرورة ملحة إلى إعداد مدرسين للعمل بصورة خاصة في المدارس المتوسطة).

٧ - جدول مدرسي يتصف بالمرونة

المدرسة المتوسطة تستبدل بالجدول المدرسي المحدد جدولاً مرناً يتيح استخدام جملة الوقت من أجل تعليم الموضوعات الأساسية، كما يتيح تنوّعاً أكبر من أجل الفعاليات الاستكشافية وفعاليات الاهتمامات الخاصة.

٨ - الانتقال التدريجي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي

المدرسة المتوسطة تهيء السبيل لتلاميذها للانتقال التدريجي من تعليم قائم على أساس الصف الواحد الذي تتميّز به المدرسة الابتدائية، إلى تعليم متخصص كالذي يجري في المدرسة الثانوية.

بعض الأفكار الموجهة للمدرسة المتوسطة

إن أهمية المدرسة المتوسطة تكمن بالدرجة الأولى في كونها مدرسة لا تقيّدها النمطية السائدة في المدارس الثانوية. ومع ذلك، فثمة مجموعة من الأفكار الموجهة التي ينبغي الاهتداء بها عند البحث في موضوع المدرسة المتوسطة، منها، مثلا، ما يلي:

١ - لما كانت المدرسة المتوسطة تُمثّل حلقة وصل في غاية الأهمية في العملية التربوية، وجب أن يصار إلى تنظيم هذه المدرسة تنظيماً يهتم اهتماماً بالغاً بالمستويات التعليمية التي تُمثّل حلقة الاتصال بين تعليم ابتدائي يسبق المدرسة المتوسطة وتعليم ثانوي يليها. وعلى هذا التنظيم أن يظهر بوضوح مجمل الحلقات التي تربط بين التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

٢ - عند وضع مخططات إنشاء المدارس المتوسطة ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار شمول التخطيط بحيث يتناول صياغة الأهداف وتنظيم المناهج الدراسية ووسائل تنفيذها وتقويمها، مع توفير الفرص المناسبة للتعزيز في كل خطوة من هذه الخطوات. وتتجلى الحاجة ماسة في هذا المجال إلى وضع جداول زمنية للمخططات المبدئية وعمليات التخطيط السابقة لافتتاح المدرسة المتوسطة وعمليات التخطيط في أثناء تنفيذ العمل.

٣ - في ضوء الحاجة الماسة إلى مساعدة الآباء والمجتمع عامة في عمل المدرسة المتوسطة وتطورها، من الواجب توفير مساهمة هؤلاء بأسرع ما يمكن وعلى أتم وجه ممكن.

٤ - ثمة حاجة ماسة أيضاً إلى مجموعة من المبادىء الموجهة بالنسبة للأهداف التي ينبغي تحديدها للمدرسة المتوسطة. ومن الواضح أن هذه الأهداف يجب أن تكون ذات صلة بالحاجات التربوية الخاصة بمن هم في هذا السن الانتقالي الذي يمرون عبره إلى مرحلة المراهقة الكاملة.

٥ - من المبادىء الموجهة الهامة جداً أن على القائمين على التخطيط والهيئات الإجرائية أن يدركوا إدراكاً تاماً الطبيعة الانتقالية للمدرسة المتوسطة وروادها وأن تعدّ من ثمّ مجموعة متنوعة جداً من البرامج والخدمات التربوية المناسبة لكي تجاري السمات الشديدة التبدل والتغيّر لدى الأطفال في هذا السن الانتقالي. إن المدرسة المتوسطة تمتاز بميِّزة فريدة من نوعها تتمثّل في المدى الواسع من الفروق الفردية الذي تضمه بين جدرانها. وهذه الميِّزة هي في الواقع إحدى مسوّغات وجود المدرسة المتوسطة وعامل هام من عوامل التحدي. ونظرا لواقع المدرسة المتوسطة فيما يتعلق بروادها، فإن هذه المدرسة يتوقع منها أن تهتم اهتماماً خاصاً بالبرامج والخدمات التي توفرها لتلاميذها تلبية لحاجات النمو الشخصية لدى «الأحداث». وهنا أيضاً، فإن خطط المناهج الدراسية التي تعكس اتصال الأغراض والمهارات والمفاهيم تصبح ذات أهمية فائقة في مساعدة التلاميذ الجدد الذين يتفاوتون تفاوتاً كبيراً فيما بينهم على اجتياز هذه المرحلة الانتقالية بصورة متصلة وهادئة وناجحة.

٦ - وآخر المبادىء الموجهة تتعلق بالهيئة التعليمية في المدرسة المتوسطة، أن معاهد إعداد المعلمين قبل الخدمة ما تزال عاجزة عن تطوير البرامج اللازمة للإعداد الجيد. وهنالك عدد من برامج الإعداد في أثناء الخدمة يجري استخدامها حالياً. ولقد أمكن تحقيق الكفايات التعليمية بصورة جزئية، ويمكن لبرامج التدريب في أثناء الخدمة هذه أن تؤمن تحقيق تلك الكفايات تحقيقاً تاماً في المستقبل إن هي لقيت العناية اللازمة لها. ومما لا شك فيه أن البحث العلمي والتجريب المستمر سوف يساعدان على تزويد المدرسة المتوسطة بالعاملين المتحمسين لأهداف هذه المدرسة، والأكفاء القادرين

على العمل مع تلاميذها، والملتزمين ببذل الجهد للإسهام في عملية التربية المستمرة التي تعتبر المدرسة المتوسطة إحدى دعاماتها المتينة.

تنظيم المدرسة المتوسطة

يعتقد كثير من الباحثين أن حاجات اليافعين في مطلع مراهقتهم يمكن تلبيتها على أحسن ما يكون في مدرسة أُعدت خصيصاً لهم. ويقوم هذا الاعتقاد على أساس أن الفترة الأولى من المراهقة تُمثّل مرحلة مميّزة في مجرى النمو. إن بين الطفولة والمراهقة مرحلة انتقال تحدث في أثنائها تغييرات جوهرية تتناول جميع جوانب حياة الفرد الجسدية والنفسية والانفعالية والفكرية والاجتماعية. وعلى الرغم من أن كل فرد من الأفراد يخضع لهذه التغييرات، فإن زمن حدوث هذه التغييرات ومدة استمرارها يخضعان للفروق الفردية خضوعاً كبيراً. ومن ثمّ، فإن وجود مدرسة منفصلة يعمل فيها رجال أو نساء مدربون تدريباً خاصاً يُمَكِّنهم من تحسّس هذه التغييرات ومن مساعدة الناشئة من الأجيال على التكيُّف الناجح مع تلك التغييرات، من شأنه أن يوفر للتلاميذ الأساس السليم لتطورهم الصحيح في أثناء هذه المرحلة الحرجة من مراحل الحياة.

إن المدرسة الابتدائية تختلف قطعاً عن المدرسة المتوسطة. والفرق الجوهري بينهما أن الأولى يسودها جو أطفال على حين يسود الثانية جو اليافعين الذين هم في أول مرحلة مراهقتهم. وغني عن البيان أن اختلاف حاجات كل من هاتين الفئتين اختلافاً كبيراً يفرض التفريق بين معلمي المدرسة الابتدائية ومعلمي المدرسة المتوسطة. ومن الواضح أن «عنوان» المدرسة (أي ابتدائية أو متوسطة) وما يثيره هذا العنوان من صور في مخيلة الناس، فضلاً عن جمهورها من الأطفال والتلاميذ، يمارس تأثيره بشكل مباشر أو غير مباشر في طبيعة المنهج على وجه العموم. ومن هنا تأتي أهمية انفراد المدرسة المتوسطة ببناء خاص بها.

إن المدرسة المتوسطة ليس الغرض منها أن تجمع بين تلاميذ متماثلين، بل أن تجمع

بين تلاميذ غير متماثلين. وعدم التماثل هذا بين رواد المدرسة المتوسطة هو الذي يدعو إلى إعداد برامج دراسية خاصة بهم في مؤسسات منفصلة عن غيرها. إن حقيقة عدم التماثل في المدارس المتوسطة هي السّمة المشتركة فيما بينها.

وأياً كانت درجة التجانس التي يمكن تحقيقها بين تلاميذ المدرسة المتوسطة، عن طريق تجميعهم في زمر أو فئات في مطلع العام الدراسي، فإن ذلك التجانس سوف يتبخر بعد أشهر قليلة من بداية العام الدراسي، نظراً لأن التغييرات التي تحدث خلال العام الدراسي تفوق تلك التي تحدث في خلال شهور الصيف. والتجانس الذي يتحقق بالتهيئة والإعداد له سوف يتضاءل بالمقارنة مع الاختلافات التي سوف تبقى.

تختلف آراء المربين حول الصفوف (أو المستويات) الدراسية التي ينبغي أن تندرج تحت عنوان المدرسة المتوسطة. ولم تؤيد الدراسات التي جرت في كثير من البلدان تنظيماً بعينه. ومن ثمّ فإن تنظيم المدرسة المتوسطة يمكن أن يتمّ وفق شكل أو آخر من الأشكال التالية: ٤، ٥، ٦، ٧، أو: ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، أو: ٥، ٦، ٧، ٨، أو: ٦، ٧، ٨، أو: ٦، ٧، ٨، ٩، أو: ٧، ٨، ٩، (الأرقام تدل على الصفوف الدراسية). وبديهي، أن الشكل التنظيمي الذي تتخذه المدرسة المتوسطة يتوقف إلى درجة كبيرة على شكل التنظيم العام للسلّم التعليمي، وأغلب أشكال التنظيمات السائدة في عالم اليوم فيما يتعلق بالسلّم التعليمي هي التالية: ٥-٤-٣، ٤-٤-٤، ٦-٣-٣ أي: خمس سنوات للتعليم الابتدائي وأربع سنوات للتعليم المتوسط وثلاث سنوات للتعليم الثانوي، أو أربع سنوات لكل من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، أو ست سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات للتعليم المتوسط وثلاث سنوات للتعليم الثانوي.

وأكثر ما يبدو الخلاف واضحاً بين المربين والمفكرين فيما يتعلق بإلحاق الصفين الخامس والسادس، من جهة، والصف التاسع، من جهة ثانية، بالمدرسة المتوسطة. والاتجاه العام في النقاش الجاري يميل إلى ارتقاء الصف الخامس في نطاق المدرسة الابتدائية والاكتفاء بضم الصف السادس إلى المدرسة المتوسطة، من ناحية، وإلى إضافة الصف التاسع إلى المدرسة الثانوية، من ناحية أخرى.

وأياً كان الأمر، فاننا - لاعتبارات سوف نتطرق إليها فيما بعد - نرى أن تنتهي المدرسة المتوسطة بنهاية الصف التاسع، سواء أكانت هذه المدرسة تضم في بدايتها الصف السادس أم لا.

المدرسة المتوسطة العربية
في نطاق الممارسة والتطبيق

المدرسة المتوسطة مؤسسة حديثة

المدرسة المتوسطة مؤسسة حديثة العهد في التعليم العربي. وهي وليدة مجموعة متشابكة من العوامل السياسية والإقتصادية والإجتماعية والتربوية والدولية. إن معظم الدول العربية التي حصلت على إستقلالها غداة الحرب العالمية الثانية وجدت نفسها وهي تواجه تركة ضخمة من التخلّف والتأخر والأمية خلّفها لها الاستعمار. كما وجدت نفسها وقد ورثت عن عهود التبعية والسيطرة الأجنبية نظماً تعليمية قاصرة في أهدافها ضيقة في مداها، وعاجزة في وسائلها، فضلاً عن أنها كانت تعمل في إطار من نظم اجتماعية بالية، وبنى اقتصادية مشوّهة، ومؤسسات ثقافية جامدة، وتنظيمات سياسية فاسدة. وكانت المدرسة المتوسطة تمثّل في ظهورها في التعليم العربي نوعاً من التجديد وشكلا من أشكال التطور.

المدرسة المتوسطة نتيجة تطوّر معقد

إن الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تسارعت على أقطار الوطن العربي منذ الحرب العالمية الثانية أحدثت فيها تغييرات جذرية وانقلابات عميقة تناولت الكثير من أوجه الحياة العربية ونواحيها. كما أن التطورات الثقافية التي توالت على المجتمع العربي في أقطاره المختلفة تركت طابعها العصري في الفكر العربي الحديث. وأسهمت الأحداث والحوادث الدولية والعالمية في إثارة مجموعة من الأفكار

والآراء والاتجاهات تفاعلت مع الأوضاع التي كانت سائدة في البلدان العربية فكانت المؤشر لحدوث تغييرات كبيرة سواء على صعيد الحياة الفردية للمواطن العربي أو على صعيد الحياة الاجتماعية في كثير من الأقطار العربية.

ومن تلك التطورات والأحداث انطلقت في أقطار الوطن العربي جملة من حركات الإصلاح راوحت بين الثورة الشاملة التي أرادت تقويض أسس المجتمع القديم وبناء مجتمع عربي جديد من جميع جوانبه، وبين السير التدريجي نحو تغيير صورة المجتمع المتخلّف وإقامة مجتمع جديد، عصري وحديث. وعلى الرغم من اختلاف منطلقات تلك الحركات الإصلاحية فإن السمة المشتركة فيما بينها أنها جعلت من التعليم العام ونشره بين المواطنين العرب أساساً لها تنطلق منه إلى بناء المجتمع العربي الحديث.

وأمام شعور الدول العربية المتعاظم بما كانت تعانيه من خلل خطير في التوازن بين متطلبات التقدّم الذي تطمح إليه وحاجات التطور الذي تنشده، وبين ظروف الواقع الذي كانت تعيشه وإمكانات ذلك الواقع، وبين احتمالات المستقبل الذي ترنو إليه واتجاهات ذلك المستقبل، أمام ذلك كله لم تجد الدول العربية بدّاً من اللجوء إلى إنشاء المزيد من مؤسسات التعليم إيماناً منها بأهمية هذه المؤسسات في تكوين المواطن العربي القادر على الإسهام في دفع عجلة التطوّر والتقدّم في أنحاء الوطن العربي.

وفي هذه الظروف والأحوال نشأت المدرسة المتوسطة لتحتل مكانها في سلّم التعليم العربي.

وكان إنشاء المدرسة المتوسطة في البلدان العربية يستند تارة إلى أسس تربوية وتارة أخرى إلى أسباب سياسية أو اعتبارات اقتصادية، وفي غالب الأحيان كانت المدرسة المتوسطة تُنشأ للحدّ من الضغط الناجم عن العدد المتزايد من التلاميذ الذين أنهوا تعليمهم الابتدائي وراحوا يطرقون بعنف يختلف باختلاف الظروف والأحوال والبلدان أبواب التعليم الثانوي. وكان التعليم الثانوي يلي مباشرة مرحلة التعليم الابتدائي ويستمر سبعاً من السنين لينتهي بامتحان عام - على فترة أو فترتين -

للحصول على شهادة الدراسة الثانوية التي تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعات. وفي كل الأحوال، كان الغرض الرئيسي من إنشاء المدرسة المتوسطة الحيلولة دون دخول التلاميذ إلى المدرسة الثانوية العامة وتحويلهم إلى المدرسة المتوسطة المنشأة حديثاً والتي تقدّم تعليماً أقلّ صبغة أكاديمية من ذلك التعليم الذي تقدّمه المدارس الثانوية العامة. ذلك أن إمكانات معظم الدول العربية لم تكن تساعد على تحمّل أعباء التعليم المتنامية، لا سيما وأن هذه الدول ما تزال تبذل الجهود المضنية في سبيل نشر التعليم الابتدائي وتعميمه. وكان أن لجأت تلك الدول العربية إلى تحديد دخول التلاميذ إلى المدارس الثانوية العامة، ولم تجد سبيلا إلى ذلك التحديد سوى إنشاء المدارس المتوسطة. فلقد جاء، مثلا، في بيان اللجنة الوزارية التي شكّلت في جمهورية مصر عشية الثورة فيها لرسم السياسة التعليمية الجديدة، أنه: «لما كان من المتعذّر عملياً في هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمّل الدولة أعباء التعليم في المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه، فإن من واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر في تعهّد ذوي الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكنهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حدّ، كلاً بما يناسب استعداده وميوله، سواء أكانت نظرية أو عملية وبصرف النظر عن مركزه المالي والاجتماعي[1]... ».

إن هذه السياسة ما تزال سائدة في معظم البلدان العربية بشكل أو بآخر. وقد لجأ بعض الدول العربية إلى تسويغ مثل هذا التحديد بالاستناد إلى حجج مستمدة حيناً من علم النفس التربوي أو من علم نفس النمو، وأحياناً من متطلبات التطوّر ومطالب التنمية، وليست هي في حقيقة الأمر سوى ذرائع تسعى من ورائها إلى التخفيف من تأثير ما سُمّي «ظاهرة التفجر المدرسي».

---

(١) علية علي علي فرج: «التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية (دراسة في تاريخ التعليم)»، منشورات منشأة المعارف بالاسكندرية، ١٩٧٦ ص ٢٧٥، اقتباساً من مناقشة الأستاذ اسماعيل القباني، وزير المعارف بعد ثورة ٢٣ يوليو (تموز) عام ١٩٥٢، لقانون التعليم الثانوي لعام ١٩٥٣ الذي يمثل الأساس الذي استندت إليه اللجنة الوزارية المذكورة في رسم الحدود التي ينبغي أن تراعى في التعليم الثانوي.

وفي خلال الخمسينات وأوائل الستينات، شهدت البلدان العربية شبكة من المدارس المتوسطة: زراعية وصناعية وتجارية ونسوية وعامة. ورافق إنشاء هذه المدارس ظهور مجموعة من الوسائل والتدابير اعتمدت معايير لتوزيع التلاميذ الراغبين في متابعة الدراسة بعد انتهائهم من مرحلة التعليم الابتدائي على مختلف المدارس المتوسطة. وكان من أهمّ تلك الوسائل والتدابير ما سمّي «امتحان مسابقة الدخول إلى الصف الأول المتوسط». ولقد كان لهذا التدبير من الآثار الضارة الشيء الكثير، لأنه كان السبب في استبعاد عدد كبير من التلاميذ الذين كان في وسعهم، لو أتموا دراستهم، أن يسهموا في تطوير بلادهم وتنميتها بأكثر مما فعل غيرهم ممن أتيحت لهم فرصة متابعة الدراسة. ويكفي أن نذكر هنا عابرين أن سياسة التعليم المرسومة في بعض الدول العربية (مصر وسورية على سبيل المثال) قد حددت نسبة الذين يسمح لهم بالقبول في المرحلة المتوسطة بما لا يتجاوز ٢٠٪ من مجموع التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية من التعليم.

فإذا عرفنا أن نسبة الأطفال في المرحلة الابتدائية في جميع أقطار الوطن العربي كانت في عام ١٩٦٨ لا تزيد عن ٥٠٪ ممن هم في سن الالتحاق بهذا التعليم، أمكننا - بالاستناد إلى احتمالات العدد الكبير - أن نتصور مدى الخسارة التي تلحق بالوطن العربي.

المدارس المتوسطة تذوب في مدرسة واحدة

تذرع القائلون بتنويع المدارس المتوسطة بأن الغرض من هذه المدارس إنما هو توفير الأيدي العاملة في مستوياتها الدنيا لتلبية حاجات المجتمع منها، فضلا عن تهيئة تلاميذها لمواجهة الحياة العملية إذا هم اضطروا لعدم متابعة الدراسة.

ولكن، لم تمض سنوات قليلة على تنوع المدارس المتوسطة حتى اكتشف القائمون على أمور التربية والتعليم في البلدان العربية أن تنويع المدرسة المتوسطة أفقد - في رأيهم - المدرسة المتوسطة طابعها المميز، كما أبطل الغرض الأساسي منها من حيث

جعلها وحدة قائمة بذاتها في السلم التعليمي، تكون الدراسة فيها عامة وموحدة، وتهدف إلى التعرف على ما يظهر لدى التلاميذ من قدرات ومواهب وميول خاصة في أثناء الدراسة في هذه المرحلة، أو إلى تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها حتى يمكن توجيههم إلى نوع الدراسة الثانوية الذي يلائمهم في المرحلة التالية.

وهكذا، بدأت تتكشف - في نظر المربين والمفكرين العرب - عيوب المدرسة المتوسطة وقصورها عن تحقيق ما أريد منها تحقيقه، وأخفقت بالتالي جميع الجهود التي بذلت لربط تنوع المدارس المتوسطة بخطط التنمية المختلفة، وتحطمت من ثمَّ الآمال في تكوين جيل عربي يسهم في دفع حركة تصنيع الوطن العربي.

وأسهمت المدارس المتوسطة نفسها - بالممارسات التي كانت تجري فيها - في الوصول إلى هذه النتيجة. فقد كشفت البحوث النظرية والعملية التي تناولت واقع المدرسة المتوسطة بالمتابعة والتقويم، كما أسفرت أعمال اللجان التي انعقدت لبحث أمور المدرسة المتوسطة والزيارات الميدانية التي نظمت للاحظة ما تمارسه المدرسة المتوسطة وما يجري فيها من تدريسات، عن الشكوى من مشكلة أدهى وأمر من مشكلة تنوع المدرسة المتوسطة، ألا وهي مشكلة خريجي هذه المدرسة بجميع أنواعها. فقد تبيَّن أن هؤلاء يقفون على مفترق الطرق وهم في سن مبكرة، فلا هم يستطيعون أن يجدوا الأعمال التي تناسبهم ولا هم من ثم قادرون على مواصلة تعلمهم في المدارس الثانوية المهنية، نظراً لأن قوانين التعليم في معظم الدول العربية تعطي الأسبقية لخريجي المدارس المتوسطة العامة في الالتحاق بالمدارس الثانوية المختلفة. ومن ثم تفتح لهم أبواب المدارس الثانوية العامة أو الصناعية أو الزراعية أو التجارية أو معاهد إعداد المعلمين، في حين أن خريجي المدارس المتوسطة المهنية يجدون جميع الأبواب تكاد تكون مقفلة في وجوههم.

فإذا أرادوا الالتحاق بعمل من الأعمال وجدوا قوانين العمل لا تسمح لهم بالاشتغال بكثير من المهن قبل سن الثامنة عشرة. وإن هم رغبوا في متابعة التعلم في

المدارس الثانوية الفنية وجدوا أن ذلك يكاد يكون مستحيلاً بسبب العقبات الكثيرة التي وضعتها شروط القبول أمامهم، من مثل اشتراط الحصول على درجات عالية في بعض المواد التحريرية، وتحديد نسبة المقبولين بهذه المدارس من خريجي المدارس المتوسطة الفنية... مما يُضيِّق أمامهم فرص القبول بالتعليم الثانوي الفني.

وهكذا، منذ حوالي منتصف الستينات، اتجه معظم البلدان العربية نحو الأخذ بنظام واحد، يجعل من المرحلة المتوسطة مرحلة مشتركة بين جميع التلاميذ، أي يجعل التعليم فيها تعليماً عاماً ليس فيه أي تنويع. ومن ثم بدأت المدارس الفنية والمهنية تخضع لعملية التصفية، وتأخذ طريقها إلى الزوال محكوماً عليها بالفشل والإخفاق بغير أن تتاح لها الفرصة للدفاع عن نفسها بل ومن غير محاكمة عادلة يجري فيها تمحيص الظروف والأحوال التي كانت تحيط بهذه المدارس المتوسطة.

ولم تخل، مع ذلك، حيثيات الحكم الذي صدر بتصفية المدارس المتوسطة من جملة من المسوغات وجد فيها مفكرو العرب ومربو الأجيال ما يريح ضمائرهم بين يدي ذلك الحكم، ويوجز بعضهم هذه المسوغات كما يلي:

١) الاتجاه العالمي والعربي إلى مد التعليم العام أطول مدة ممكنة بل إلى جعل السنوات التسع الأولى سنوات تعليم إلزامي. وقد أخذت بعض الدول العربية فعلاً بهذا الموقف الأخير، فجعلت مدة التعليم الإلزامي تسع سنوات تشمل المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة (الأردن وسورية).

٢) فشل التجربة الماضية في بعض البلدان العربية، تجرُبة إقامة تعليم فني ومهني في هذه المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، لأسباب عديدة لا مجال لذكرها، أهمها صغر أعمار خريجي هذا التعليم الفني والمهني عند تخرجهم وعدم إقبال أرباب العمل بالتالي على تشغيلهم.

٣) الاتجاه نحو الأخذ بمبدأ أقرته التجربة العالمية، هو مبدأ جعل السنوات الأولى من التعليم الثانوي سنوات ملاحظة وكشف عن القابليات وتوجيه بالتالي، بالإضافة إلى كونها مرحلة تعليمية لها أهدافها الخاصة.

٤) الصعوبات العملية والمالية والفنية التي تواجهها وإقامة هذا النوع من التعليم الفني والمهني في هذه المرحلة، ولا سيما فيما يتعلق بتوفير الأساتذة اللازمين والمعامل والمختبرات والأجهزة الضرورية.

٥) الاعتبارات التربوية التي ترى من الضروري تزويد الطلاب، على اختلاف تخصصاتهم، بزادٍ كاف من الثقافة العامة وأساسيات العلوم الضرورية مما لا يتيسر في حال انصراف التلاميذ إلى التعليم الفني والمهني بعد التعليم الابتدائي مباشرة.

ونرى لزاماً علينا في هذه المناسبة أن نورد بعض الملاحظات على هذه المسوغات:

أولا: إن الاتجاه نحو مد التعليم العام أطول مدة ممكنة لا يعني، ولا يمكن أن يعني، التضحية بمرحلة من مراحل التعليم، كالتعليم المتوسط، تعتبر من أهم المراحل ومن أكثرها تأثيراً في تشكيل صورة المجتمع المستقبلية.

إن الإلزام التعليمي شيء، وجعل هذا التعليم مناسباً لأحوال المتعلمين والخصائص المميّزة لهم في مرحلة العمر التي يمرون بها، شيء آخر.

وتتبدى هذه الحقيقة أشد وضوحاً إذا نحن تذكرنا أن الدول العربية في معظمها ما تزال حتى اليوم لم تتمكن من نشر التعليم الابتدائي وتعميمه.

ومن التناقض الفاضح مع الواقع أن نحاول التذرع بالاتجاه نحو مد فترة الإلزام لتستغرق تسع سنين من عمر أجيالنا الناشئة بغية التضحية بهوية التعليم المتوسط وطابعه المميز، ونحن ما زلنا عاجزين عن تعميم الإلزام الابتدائي بسنواته الست. إن حقيقة أن عدداً كبيراً من الأطفال العرب لا يتابعون تعليمهم بعد المرحلة المتوسطة من التعليم تفرض علينا أن نوجه كل العناية الممكنة وأن نبذل كل الوسع، لهذا التعليم المتوسط بغية إعدادهم أحسن ما يمكن الإعداد بما يجعلهم أهلاً للإسهام في تنمية مجتمعهم وتطويره. وللذكرى والتذكير فقط نشير إلى أن نسبة الشباب العرب ممن أعمارهم دون الرابعة والعشرين بلغت في العام ١٩٦٨ حوالي أربعة وستين في المائة (٦٤٪) من عدد السكان. كما بلغت نسبة الملتحقين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية معاً في

البلاد العربية في العام المذكور خمسة وعشرين بالمائة (٢٥٪) ممن هم في سن الدراسة بهاتين المرحلتين.

ثانياً: إن فشل تجربة بعض البلدان العربية في إقامة تعليم فني ومهني في المرحلة المتوسطة لأسباب، أهمها صغر أعمار خريجي هذا التعليم الفني والمهني عند تخرجهم، لا ينهض دليلاً على عدم جدوى هذا التعليم. إن فشل هذه التجربة في بعض البلدان العربية لا يعني قطعاً فشلها في بلدان عربية أخرى. بل إن الحكم على فشلها غير مستند في رأينا إلى حقائق واقعية وأدلة علمية موضوعية بقدر ما هو مبني على اجتهادات شخصية وملاحظات ذاتية. إن قبولنا بالحكم بفشل هذه التجربة يعني أن جزءاً كبيراً من خطط التنمية قد تعطّل أو أنه - في أحسن الأحوال - نُفِّذ تنفيذاً سيئاً.

أما فيما يتعلق بالتعلّل بصغر أعمار الخريجين وعدم إقبال أرباب العمل على تشغيلهم، فيكفي لأحدنا أن يمرَّ في جولة سريعة على المناطق الصناعية في بعض البلدان العربية ويلقي نظرة إلى أولئك العمال الأحداث الذين ما يزال بعضهم في سن الإلزام بسنواته الست فحسب، ليدرك كَم هو متحيّز القول إن أرباب العمل لا يقبلون على تشغيلهم. ولعلّ بعض من أُتيحت له فرصة الاطلاع على خفايا قوانين الإلزام في بعض البلدان الأوربية يعرف، مثلا، أن من يقف معارضاً في رفع سن الإلزام المدرسي فيها هم مع الأسف «أرباب العمل» ولا سيما من يعمل منهم في ميدان المهن المتوسطة والدنيا.

ثالثاً: إن القول إن من مُسوِّغات تصفية المدارس المتوسطة المهنية الاتجاه نحو الأخذ بما أقرّته التجربة العالمية من جعل السنوات الأولى من التعليم الثانوي سنوات ملاحظة وكشف عن القابليات وتوجيه بالتالي بالإضافة إلى كونها مرحلة تعليمية لها أهدافها الخاصة، لا يمكن التسليم به. إذ أصبح معروفاً إلى حدّ البداهة أن التزوُّد بالثقافة المهنية غدا عنصراً أساسياً من عناصر التربية والتعليم في هذا العصر. وأن استقراء الاتجاهات الجديدة في الوطن العربي يشير بوضوح تام إلى أن الثقافة المهنية

أصبحت هدفاً قومياً تفرض وجوده ظروف الحياة الجديدة التي تحيط بوطننا العربي.

رابعاً: إن الكلام عن الصعوبات العملية والمالية والفنية التي تواجهها إقامة هذا النوع من التعليم الفني والمهني في المرحلة المتوسطة صحيح وحق. ولكن ألم يحن الوقت بعد لتركيز الجهود المكثفة عن طريق التخطيط المنظم الذي يهدف إلى توفير الإمكانات والظروف اللازمة لإرساء قاعدة مهنية في عصر أهم ما يميّزه التسابق الصناعي بين الأمم؟ إن خسارة الوطن العربي من جراء عدم وجود هذا النوع من التعليم تفوق أضعافاً مضاعفة نفقات المعامل والمختبرات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم. فالخسارة هنا مادية يمكن تعويضها على المدى القريب أو البعيد، أما هناك فالخسارة تتعلق بالقوى البشرية والأيدي العاملة التي عليها تتعلق آمال العرب في وضع الأسس الوطنية لقيام صناعة عربية.

خامساً: وأخيراً، وليس آخراً، فإن التعلّل بالاعتبارات التربوية التي تؤكد ضرورة تزويد التلاميذ، على اختلاف تخصصاتهم، بقدر كاف من الثقافة العامة وأساسيات العلوم، لا ينبغي أن ينسينا الحقيقة التي طالما أغفلناها في تعليمنا العربي، ألا وهي وجوب قيام الترابط الطبيعي بين الفكرة والعمل، بين النظرية والتطبيق... إن كل المربين يصرّون دوماً على تجسيد هذه الحقيقة في كتبهم ومؤلفاتهم ومحاضراتهم، وما زلنا ننتظر التطبيق العملي لهذه المفاهيم النظرية في ميدان التربية العربية.

تلك بإيجاز بعض الملاحظات التي يمكن بسطها بين يدي الواقع الذي آلت إليه المدارس المتوسطة في الوطن العربي. وإن كان ثمة ملاحظة أخيرة يمكن أن تضاف في هذا المجال، فهي أن حداثة عهد الأقطار العربية بالتعليم المتوسط كانت من العوامل الهامة في المشكلات الكثيرة التي واجهتها هذه الأقطار في هذه المرحلة. ونحن على ثقة من أن مرحلة التعليم المتوسط سوف تبقى مجالا للفحص والاختبار والتقويم والتطوير حتى تتمكن البلدان العربية من الوصول إلى أنسب الصيغ الملائمة من هذا التعليم للوطن العربي.

ظهور ثنائية جديدة في التعليم المتوسط العربي

إن تصفية المدارس المتوسطة الفنية والمهنية لم تقض قضاء مبرماً على الأمل الذي يراود المربين والمفكرين العرب في البحث عن صيغة لهذه المرحلة المتوسطة تناسب الأوضاع السائدة في البلدان العربية من جهة، وتسهم، من جهة أخرى، في إرساء قاعدة سليمة للتعليم العربي في مرحلته المتوسطة.

ففي وقت معاصر تقريباً لحركة التصفية التي خضعت لها المدارس المتوسطة الفنية والمهنية، بدأ يسود بعض الأوساط التربوية في عدد من البلدان العربية اتجاه يرى أن المدرسة المتوسطة «الموحّدة» هي الشكل الأنسب لهذه المرحلة من التعليم. وأن هذه المدرسة المتوسطة يجب أن تكون بحيث تشتمل برامجها على قدر «موحّد» من المواد الثقافية - الثقافة العامة - إلى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية لبقية الدراسات العملية والثقافة المهنية التي تتنوَّع وفقاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تسود في البيئة المحلية.

وآتى هذا الاتجاه أكُله بظهور المدرسة الإعدادية الحديثة في جمهورية مصر العربية ابتداء من العام الدراسي ١٩٦٤/٦٣م، وبظهور المدرسة المتوسطة الحديثة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٣٨٨/٨٧ هـ (١٩٦٨/٦٧م). ففي جمهورية مصر العربية تردد رأي مفاده أن توحيد المرحلة المتوسطة سيكون خطوة في سبيل مدّ فترة الإلزام التعليمي ليشمل التعليم المتوسط بعد تحقيق إلزام التعليم الابتدائي، على أساس أن هذه المرحلة المتوسطة، ولو أنها مرحلة مستقلة بذاتها إلا أنها، تعتبر امتداداً طبيعياً للتعليم الابتدائي.

ونشطت، على أثر ذلك، الدراسات الشاملة التي تناولت المرحلة المتوسطة بغرض تقويمها والوقوف على نواحي القصور فيها. ودارت المناقشات والآراء حول السياسة اللازمة لعلاج مشكلات هذه المرحلة، ولاسيما ما تعلّق منها بتوحيد الدراسة فيها بدلا من تنويعها. ونجم عن ذلك كلّه تقديم مشروع بتوحيد التعليم في المرحلة المتوسطة إلى

هيئة التخطيط العليا في وزارة التربية. وبالاستناد إلى هذا المشروع بدىء بتحويل برامج المدارس الإعدادية التجارية والعملية إلى نوع من المدرسة الإعدادية الحديثة، وجُمِّدت المدارس الإعدادية الزراعية والصناعية تمهيداً لتصفيتها. وقد عُدِّلت خطط الدراسة في جميع هذه المدارس الإعدادية بحيث تشمل المواد الثقافية والعلمية المقررة في المدارس الإعدادية العامة بواقع ثلاثاً وثلاثين حصة في الأسبوع، مضافاً إليها ست حصص للمجالات العملية.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد أُحدثت المدرسة المتوسطة الحديثة إحداثاً، ولم تحوّل، كما تمّ ذلك في جمهورية مصر العربية، تحويلا من مؤسسات تعليمية قائمة (مدارس ابتدائية راقية، مدارس إعدادية عملية، مدارس إعدادية مهنية وفنية: زراعيـة وصناعيـة وتجارية) سبق أن حكم عليها بالفشل في أداء مهمتها. ففي ١٣٨٨/٣/١٢ هـ ، صدر القرار الوزاري ذو الرقم ١٨/١٧٥٦/١/٢/٣٠ ، الذي نصّ على ما يلي:

١ - تستهدف السياسة التعليمية بعيدة المدى لوزارة المعارف إدخال مادة الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسطة العامة.

٢ - المباشرة في افتتاح أربع مدارس في كلّ من (جدة - المدينة المنورة - الرياض - الهفوف) وذلك ابتداء من مستهلّ العام الدراسي ١٣٨٩/٨٨ هـ ، يطلق عليها اسم « المدارس المتوسطة الحديثة ».

٣ - يختار طلاب المدرسة المتوسطة الحديثة من حملة الشهادة الابتدائية وفق الشروط الخاصة التي توضع لذلك.

٤ - يعقد في نهاية العام الدراسي الثالث امتحان عام لجميع الطلاب المنتظمين في الصف الثالث ويمنح الناجحون « شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة » والتي تعادل شهادة الكفاءة العامة.

٥ - يختار من بين الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة الطلاب المؤهلون

لمتابعة دراستهم في المعاهد الفنية والمدارس المهنية الثانوية.

أما الذين لا يثبت أن لديهم ميولا فنية أو مهنية فيوجهون إلى أنواع التعليم الأخرى في المرحلة الثانوية.

وقد بني هذا القرار على مجموعة من الاعتبارات، كالسياسة التعليمية المنبثقة من واقع المملكة في مختلف القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والعمرانية، والحاجة إلى إعداد الطاقات البشرية والقوى العاملة من مختلف الاختصاصات والمستويات للعمل في المشاريع المتعددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما بني هذا القرار أيضاً على اعتبارات تربوية، كضرورة الكشف عن مواهب التلاميذ وميولهم، وتحديد مقدرتهم الجسمية، وقدراتهم العقلية، وإتاحة الفرص الكاملة أمامهم بُغية إعدادهم ليكونوا أعضاء فعالين في المجتمع.

وتضمّنت الخطة الدراسية لهذه المدارس المتوسطة الحديثة مجموعة من المواد الثقافية والعلمية بلغ مجموع حصصها ثمانية وعشرين حصة أسبوعية، بالإضافة إلى عشر حصص للثقافة المهنية والتطبيق العملي.

وعلى الرغم من الآمال الكبيرة التي تعلقت بنجاح هذا النوع من المدارس المتوسطة، ورغم جميع الجهود التي بذلت في سبيل تشجيع هذا النوع من التعليم، فإن المدرسة المتوسطة الحديثة ما تزال قليلة العدد، قليلة التلاميذ. إذ ما يزال تدفق التلاميذ يتجه نحو المدارس المتوسطة العامة. أما الإقبال على المدارس المتوسطة الحديثة فما يزال غير مرض، بل يميل عدد المنتسبين إلى هذه المدارس إلى التناقص. ويرجع السبب في ذلك بالدرجة الأولى إلى كون المدرسة المتوسطة العامة ما تزال تعتبر الطريق الطبيعي المؤدّي إلى التعليم الثانوي العام، الذي ينتهي بدوره إلى كليات الجامعات ومعاهد التعليم العالي.

ومن الأسباب الهامة في عدم تطوّر المدارس المتوسطة الحديثة أيضاً، الازدواجية في الإشراف عليها بين الإدارة العامة للتعليم والإدارة العامة للتعليم الفني. وفي

استقصاء ميداني، قام به بعض طلاب كلية التربية بجامعة الرياض بإشراف كاتب هذه السطور، تبين أن من الأسباب التي أدّت إلى عرقلة تطور المدارس المتوسطة الحديثة ندرة «الموجهين الفنيين القادرين على المتابعة الدقيقة وإعطاء التوجيهات السليمة من أجل النهوض بهذه المدارس وتطويرها».

وهكذا، بدلاً من أن تتطور المدرسة المتوسطة الحديثة لتصبح الأساس الراسخ لتنظيم جديد للتعليم في مرحلته المتوسطة، بما يناسب مرحلة التطور التي تمر بها البلدان العربية على وجه العموم، والمملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي على وجه الخصوص، فإنها، في الواقع، قد أسهمت في إيجاد ثنائية جديدة في التعليم المتوسط، تلك الثنائية التي تمثّلت في وجود مدرسة متوسطة للتعليم العام يتهافت عليها التلاميذ، ومدرسة متوسطة حديثة روادها، على قلتهم، من ذوي الحظوظ العاثرة.

اقتراح صيغة جديدة للمدرسة المتوسطة

التربية العربية والتعليم العربي اليوم يقفان على مفترق الطرق. وأن جميع المحاولات التي جرت حيناً بعد حين بغية إصلاح خلل النظم التربوية العربية وتطوير التعليم العربي لم تنجح مع الأسف حتى الآن. والسبب الرئيسي - في رأينا - يرجع بالدرجة الأولى إلى أن أكثر هذه المحاولات لم يُبن على دراسات موضوعية لواقعنا العربي تتناول جميع النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية لهذا الواقع. وقد لا نغالي إن قلنا إن بعض هذه المحاولات قد بني على الارتجال والتقليد ومحاكاة ما يجري في مجتمعات متقدمة عنّا في طريق التقدم والرقي. خذ لذلك مثلا، مدّ فترة الإلزام المدرسي لكي تستغرق المرحلة الثانوية بأكملها. لقد غاب عن بال المنادين بمدّ فترة الإلزام هذه أن معظم الدول العربية ما تزال عاجزة عن تعميم التعليم الابتدائي وجعله يستغرق جميع الأطفال العرب الذين هم في سن المرحلة الابتدائية، كما غاب عن بالهم أن عدد تلاميذ التعليم الابتدائي في الأقطار العربية لا يزيد على ٥٣,٣٠٪ من مجموع الأطفال العرب الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة، على حين أن نسبة

تلاميذ التعليم الابتدائي في الدول التي يريدون منا أن نتشبه بها (كالاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية) تبلغ المائة في المائة ١٠٠٪ أو تكاد.

ينبغي أن يكون واضحاً تمام الوضوح أن أية محاولة لمدّ فترة الإلزام لتستغرق التعليم المتوسط سوف يكون نصيبها الفشل قبل تحقيق هذا الإلزام في حقل التعليم الابتدائي. صحيح أن عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي في بلدان الوطن العربي قد ارتفع بنسبة مشجعة (نسبة سنوية عامة قدرها ٩٪-٨,٥٪ للبنين و١٠٪ للبنات) بين عامي ١٩٦٠-١٩٦٦م وهي ما تزال ترتفع عاماً بعد عام. إلا أن هذا لا ينفي صواب الحكم القائل بأن كل تطوّر في بلدان العالم العربي لن يكون له جدوى ما لم يتمّ نشر التعليم الإبتدائي وتعميمه على جميع من هم في سن هذا التعليم.

يضاف إلى ذلك أن مناهجنا الدراسية ما تزال في الأغلب الأعم نظرية في الشكل والمضمون. وتدل بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن مجموع المواد النظرية في مناهج التعليم الإبتدائي يستغرق خمساً وأربعين بالمائة (٤٥٪) من عدد ساعات التعليم الأسبوعية، في الوقت الذي لا يزيد فيه عدد الساعات المخصصة للمواد العلمية كلها على أربعة وعشرين بالمائة (٢٤٪) من مجموع الساعات الأسبوعية. ومعنى هذا أن التعليم العربي بمجمله سوف يبقى نظرياً إلى ما شاء الله، حتى يتمّ تغيير جذري في مناهج التعليم عامة، ومناهج التعليم الإبتدائي على وجه الخصوص لأنه المصدر الذي يُستقى منه التعليم العربي برمته.

وهل نغالي إن قلنا إن التعليم العربي - في جميع مراحله - لمّا يُفصَّل بعد على قدر أبعاد التركيب المهني؟ وما لم يصبح التعليم المهني قائماً على الاحتياجات الحقيقية للمجتمع العربي، فإنه سوف يبقى اقتباساً وتقليداً أكثر منه أصيلا أصلياً. إن اختلال التوازن في التعليم العربي لن يقضي عليه إلا تعليم يحقق التوازن بين عدد الاختصاصيين وحاجات العمالة في القطاعات الاقتصادية المختلفة - هذا إذا أريد فعلا لخطط التنمية أن تؤتي أُكلها، وإذا أريد تأمين المتخرجين من مدارس التعليم العام ضدّ البطالة على مختلف أشكالها وصورها.

إن جملة الصعوبات التي تعاني منها البلدان العربية في محاولتها تحقيق التوسع الاقتصادي والتنمية الاجتماعية أظهرت بوضوح تام أن تفضيل التعليم الأكاديمي على التعليم المهني والتكنولوجي، في ظلّ سياسة تعليم الشباب العرب لم تسفر عن نتائج مشجعة. وثمة - كما جاء في التقرير المجمل لاستراتيجية تطوير التربية العربية - شواهد كثيرة تشير إلى أن نواحي النقص الخطيرة في التكنولوجيا المشاهدة في عدد كبير من البلدان العربية لا تجعلها عاجزة عن تنفيذ مشروعات التصنيع التي بدأت بها وحسب، بل تعوقها أيضاً من صيانة الأجهزة والمعدات التي تحصل عليها ما لم تستعن باليد العاملة الأجنبية.

ولقد جاء أيضاً في التقرير المجمل لاستراتيجية تطوير التربية العربية أن «نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض العربية واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة العامة لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط، وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة والواعية والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية العربية».

ويكفي هنا أن نضيف إلى هذا أننا نرى أن ثمة فرقاً كبيراً، وكبيراً جداً، بين الثقافة التكنولوجية العامة، وبين التعليم التكنولوجي - كما هو قائم في البلاد المتقدمة، وكما يجب أن يكون في بلادنا العربية. وهو ما نراه قد أصبح من الضرورة الملحة أن يدخل مدارسنا العربية ومناهجها الدراسية، بغية تكوين وإعداد الإنسان العربي «المنتج» للتكنولوجيا، بدلا من أن يبقى كما هو حتى الآن «مستهلكاً» لها، مهما ارتفع مستوى استهلاكه لها.

إننا دوماً من المنادين «بمكننة» التربية العربية، إن صحّ التعبير. ونعني بذلك أن التعليم العربي لا ينبغي أن يكون سوقاً لتصريف المنتجات التكنولوجية بل يجب أن يكون مجالا فعالا لتهيئة العاملين في «تصنيع التكنولوجيا» التي تلائم مجتمعاتنا العربية وتسد متطلبات تطوراتنا الحالية والمستقبلية.

ومن البديهي أن إعادة التوازن كما ينبغي إلى تعليم نظري متضخم على حساب تعليم مهني وفني هزيل، لن يكون ممكناً ما لم تدخل تغييرات جذرية على مناهج التعليم الثانوي. وأن إصلاح مناهج التعليم الثانوي متوقف على تحسين مناهج المدرسة المتوسطة.

لقد بدأت الصورة تتضح لنا. إن الصيغة التي نقترحها للمدرسة المتوسطة لا تخرج عن التصور التّالي:

١ - مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

٢ - تضم التلاميذ بين سن الثالثة عشر والخامسة عشر.

٣ - تقوم مناهجها وطرائق التدريس فيها على ميول التلاميذ وقدراتهم ومواهبهم.

وهذا يعني أن المدرسة المتوسطة ينبغي أن تكون مرحلة تعليم عام مشترك، وفي الوقت نفسه مرحلة ملاحظة للقدرات والقابليات وكشف لها. ليس فقط من أجل توجيه التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في المرحلة الثانوية، بل وأيضاً من أجل إعداد من تقف بهم ظروفهم عن متابعة الدراسة لشق طريقهم في الحياة مستعينين بما زودتهم به المدرسة من مهارات حرفية وأعمال مهنية.

إن التنوع الذي ينبغي أن يسود هذه المدرسة المتوسطة ليس الغرض منه الاقتصار على بعض «أنواع النشاط المدرسي» و«الأعمال اليدوية» التي لا طائل من ورائها، بل القصد منه سبر قابليات التلاميذ وتشجيعهم على إظهار ما لديهم من قدرات ومواهب سوف تكون سنداً لهم في حياتهم المقبلة.

إن كل ما سبق لن يؤدي إلى نتيجة حسنة إن بقيت طرائق التدريس على ما هي عليه من جمود وتخلف. ومعنى هذا أن إدخال كل الطرائق الجديدة في التعليم والاستعانة بالوسائل المعينة الحديثة، واستغلال ما يسمى «تكنولوجيا التعليم» إلى أقصى ما يمكن، كل ذلك شرط ضروري لتحقيق الفوائد المرجوة من التعليم المتوسط في صورته الجديدة.

إن تحقيق المدرسة المتوسطة حسب التصور الجديد لن يكون سهلا. فالبنى التربوية القائمة غالباً ما تكون عائقاً أمام التجديد التربوي. وليس لنا من أمل في هذا المجال إلا في الدول العربية التي لديها الإمكانات المتنوعة التي تساعد على إنجاح هذا النوع من التعليم المتوسط، ولديها القدرة على تنفيذ التجديد في بنى التعليم القائمة بما يجعلها مناسبة للتطور المنشود، فتغدو هذه الدول بذلك رائدة الوطن العربي في إرساء قواعد سليمة لتربية عربية جديدة تستطيع تكوين الإنسان العربي الحديث الذي أصبحت حاجتنا إليه ماسة لأن بقاءنا يتوقف عليه.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

التيتي، محمد حسن: «المدرسة، لماذا فشلت؟ ومن المسؤول عن فشلها؟ مجلة «العربي» العدد ٢٠٦، يناير (كانون ثاني) ١٩٧٦م، ص ٨٢-٨٦.

حافظ، محمد علي: «تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي»، دار الكشاف، بيروت ١٩٦٧م.

سليمان، منير عطا الله ورشدي لبيب ومحمود عبد الرزاق شفشق: «تاريخ ونظام التعليم في جمهورية مصر العربية»، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٣م (الطبعة الثالثة).

الشبلي، إبراهيم مهدي: «المدرسة الشاملة»، مجلة «العربي» العدد ١٨٨، يوليو (تموز) ١٩٧٤، ص ٣٨-٤٣.

صبيح، نبيل أحمد عامر: «التعليم الثانوي في البلاد العربية»، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١م.

صليبا، جميل: «للتربية وظيفتان»، مجلة «العربي» العدد ١٩٧، ابريل (نيسان) ١٩٧٥م، ص ٢٨-٣١.

ـــــــــ: «التعليم في البلاد العربية» مجلة «العربي» العدد ١٤٧، فبراير (شباط) ١٩٧١م ص ٣٠ - ٣٥.

ـــــــــ: «مستقبل التربية في العالم العربي»، مكتبة الفكر الجامعي، بيروت ١٩٦٧م (الطبعة الثانية).

عاقل، فاخر: «دور المدرسة في تغيير المجتمع العربي»، مجلة «العربي» العدد ١٤٨ مارس (آذار) ١٩٧١م، ص ٩٩-١٠٣.

ـــــــــ: «المدرسة الحديثة»، مجلة «العربي» العدد ١٦٦ سبتمبر (أيلول) ١٩٧٢م، ص ٢٩-٣٣.

طه، حسن جميل ويوسف عبد المعطي: «**تعلم لتكون**»: عالم التربية اليوم وغدا - عرض لتقرير اللجنة الدولية لليونسكو حول تطوير التربية في العالم العربي، مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٧٩م

عبد الدايم، عبد الله: «**التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها**»، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٤م.

ـــــــ: «**الثورة التكنولوجية في التربية العربية**»، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٤م.

مجاور، محمد علي وفتحي الديب: «**المنهج المدرسي**»، دار القلم، الكويت ١٩٧٧م.

مصلح، أحمد منير: «**التربية وطرائق التدريس**»، الجمهورية العربية السورية - وزارة التربية - مديرية المطبوعات والكتب المدرسية - دمشق ١٩٧١م.

ـــــــ: «**نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي**»، مطبوعات جامعة الرياض ٨ (تربية ١)، الرياض ١٩٧٤م.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية: «**مشروع التقرير النهائي لاجتماع وكلاء وزارات التربية والتعليم العرب لمناقشة وسائل تنفيذ استراتيجية تطوير التربية العربية**»، الرياض ٢٨ صفر - ٣ ربيع أول ١٣٩٩ هـ (تقارير الدول العربية).

ـــــــ: لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية: «**التقرير المجمل - أكتوبر (تشرين أول) ١٩٧٧م**»، الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية): «**التنظيم الداخلي لمدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين**»، الرياض.

ـــــــ: «**المدارس المتوسطة الحديثة، والخطة الدراسية في المدارس المتوسطة الحديثة ابتداء من العام الدراسي ١٣٨٨/١٣٨٩هـ**»، القرار الوزاري ذو الرقم ٣٠/٢/١/١٧٥٦/١٨ والتاريخ ١٢/٣/١٣٨٨ هـ.

المراجع الأجنبية

Alexander, William M., *The Growing Need for Middle School Evaluation.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Research Association, 1974, 6PP (ED 090 311).

The Middle School Movement, Theory into Practice, 7 (June 1968).

The New School in the Middle, Phi Delta Kapan, 50 (February 1969).

Burrows John., *The Middle School: High Road or Dead End?* The Woburn press, London, 1978.

Educational Research Service Inc., *Summary of Research on Middle Schools.* Arlington, Virginia: E.R.S., 1975.

Howe, Leland W. and Mary Martha Howe, *Personalizing Education.* Hart Publishing Company Inc., New York City, 1974.

Kohul, Sylvester, Jr., *The Middle School: A Bridge between Elementary and Secondary Schools.* National Education Association, Washington, 1976.

Kindred, Leslie W., *The Middle School Curriculum.* Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1976.

Lounsbury, John H. and Gordon E.Vars, *Curriculum for the Middle School Years.* New York, Harpert & Row, 1978.

Neagley, Roeel. and Dean Evans, *Handbook for Effective Curriculum Development.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersy, 1967.

Van Til, William, *The Crucial Issues in Secondary Education Today.* The Seventy-Fifth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Kimbark Avenue, Chicago Illinois, 1976.

Middle School in the Arab World between Theory and Practice

Dr. Ahmed Mounir Mosleh
Associate Professor. College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This paper is based on a study of the Middle School in the Arab World. It discusses theoretical backgrounds which have brougt the Middle School into existence both in other countries and in the Arab World. Reasons and factors underlying the Middle School emergemce in the Arab World have been discussed at length. A brief overview has been thrown upon new developments which have taken place during the last fifty years.

In the light of some guiding principles, the Middle School in the Arab World has been examined in order to find out a form of organization that looked most suitable to the conditions and realities surrounding Arab World countries today. A brief account has also been made concerning new development and new emerging trends in the field of Middle School Education in contemporary Arab World. Special attention has been devoted to some new pressing problems aroused by recent developments.

A new form of an Arab Middle School that takes into account actual realities in the Arab World as well as Arab aspirations has been suggested.