فعالية التعليم المدرسي والتربية من أجل الديمقراطية واللاعنف

بقلم كليف هاربير، قسم التربية بجامعة ناتال

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

باريس ١٩٩٧

مقدمة اليونسكو

نشر ثقافة السلام واللاعنف في المؤسسات التربوية يسهم في تحسين فعالية المدارس

تنشر هذه الوثيقة من سلسلة وثائق العمل في إطار أنشطة متابعة المنتدى الدولي عن التربية من أجل اللاعنف الذي نظمته اليونسكو ومؤسسة PRODIGNITATE لحقوق الإنسان (مايو/أيار ١٩٩٦، سينترا، البرتغال). وقد أثار بعض المشاركين في هذا المنتدى مسألة **فعالية التعليم المدرسي والتربية من أجل الديمقراطية واللاعنف**. ونظرا لأهمية هذه المسألة، أعدت هذه الدراسة برعاية اليونسكو استنادا الى نتائج البحوث التي تناولت هذا الموضوع بالذات في مختلف مناطق العالم.

ويتضح من هذا الاستعراض للشواهد المتوافرة على الصعيد الدولي أن المدارس الديمقراطية تبدو أكفأ من غيرها في بلوغ الأهداف التقليدية من التعليم المدرسي، كالنجاح في الامتحانات، ويمكنها أن تساعد في تنشئة مواطنين ديمقراطيين حريصين على المشاركة في حل النزاعات بطريقة سلمية من خلال النقاش والتفاوض والتعاون على أساس الاحترام المتبادل.

كما تقدم هذه الدراسة بعض الأفكار المفيدة من أجل تدريس التربية المدنية وتصميم مشروعات لثقافة السلام واللاعنف في المؤسسات التربوية كما يمكن أن يستفيد منها جميع المعلمين والسلطات التعليمية في المساعي الرامية الى تطوير التعليم بحيث يسهم إسهاما ملموسا في ثقافة السلام.

وترحب اليونسكو بأي تعليقات وملاحظات بشأن هذه الدراسة.

١٩٩٧/٣/٢٤

Kaisa Savolainen
Director
Section for Humanistic, Cultural and International Education
UNESCO, 7 Place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SP - Fax: 33 1 45 68 56 22
E-mail: K. Savolainen@unesco,org

فعالية التعليم المدرسي والتربية من أجل الديمقراطية واللاعنف

بقلم كليف هاربير، قسم التربية بجامعة ناتال

مقدمة

إن المناقشات حول التربية في عصرنا كثيرا ما تدور حول "فعالية التعليم المدرسي". فما يجعل المدرسة فعالة وما يجعلها عقيمة؟ وقد انصب الاهتمام في الكثير مما كتب عن فعالية التعليم المدرسي على ما يمكن أن نسمّيه المؤشرات التقليدية لفعالية التعليم المدرسي، لاسيما نتائج الامتحانات، لأنه يسهل قياسها والتعبير عنها كميا. وقد مالت هذه الدراسات الى تحاشي العناية ببعض المسائل التي تتسم بأهمية كبرى وإن خرجت عن المألوف، مثل مسألة ما إذا كانت المدارس قادرة على الإسهام، وتسهم فعلا، ثقافة الديمقراطية واللاعنف. والهدف من هذه الدراسة هو استعراض الشواهد التي تدل على أن المدارس قادرة على هذا الإسهام إذا تم تنظيمها بمزيد من الديمقراطية. بل يتضح منها أيضا أن حصيلة الدراسات عن فعالية التعليم المدرسي تبرهن أكثر فأكثر على أن المدارس ذات التنظيم الديمقراطي تتفوق على المدارس التقليدية أيضا من حيث المؤشرات التقليدية للنجاح.

التعليم الديمقراطي والتعليم الفعّال

لا يمكن عند مناقشة فعالية التعليم المدرسي إغفال مسألة الأهداف – فهو فعّال في تحقيق أي هدف؟ وأي فرد وأي دولة وأي مجتمع ينبغي أن تسعى المدرسة الفعالة الى تحقيقه؟ فإذا كان الهدف إعداد مواطنين ينبذون العنف ومجتمع سلمي، وجب حينئذ أن يكون الهدف الأول من التعليم تعزيز الديمقراطية لأن الديمقراطية تتيح أفضل بيئة لإيجاد حلول سلمية للخصام والنزاع. أما النظم المتسلطة، فقد اتصفت بالاضطرابات المدنية والقمع العنيف والحروب ضد الجيران. ولئن لم تبلغ الديمقراطيات الكمال، إلا أن الحكومات المسؤولة والممثّلة لشعوبها تعمل على التقليل من أسباب العنف وانتهاك حقوق الإنسان في الداخل وتخفض الى حد بعيد من إمكانية الدخول في الحروب دون سبب مقنع. وبعبارة أخرى، فمن شأن الديمقراطية أن تتيح سياقا سلميا يمكّن المدرسة على الأقل من أن تعمل بأمان. ولذلك، فإن التربية من أجل الديمقراطية لها أهمية أساسية في تقدير فعالية التعليم المدرسي، حيث أن القيم والمهارات وأشكال السلوك المكوّنة لثقافة سياسية تساند الديمقراطية ليست من الصفات الموروثة بل هي كسب اجتماعي ينبغي للمدرسة أن تؤدي دورها فيه. أما في الحالة الراهنة، فمن الواضح أنه على الرغم من قيام مدارس ديمقراطية بالفعل ومن ازدياد الاهتمام بها، فإن معظم المدارس في معظم البلدان لا تزال يهيمن عليها التنظيم التسلطي الهرمي والديوانية (هاربير، ١٩٩١، ١٩٩٥)، بل نجد في بعض أنحاء العالم، أن المدارس هي في الواقع عوامل مولدة لثقافة العنف (هاربير، ١٩٩٦).

فما هي يا ترى المدرسة الديمقراطية؟ إن النظم السياسية الديمقراطية تقوم على حكومة مسؤولة وتمثيلية تحترم حقوق الإنسان وأحكام القانون. وهذا يعني تنوع الأحزاب السياسية وحرية التعبير وحرية الانضمام الى الجمعيات وقيام وسائل إعلام حرة ومختلفة. وفيما يتعلق بالتعليم، فهو لا يفترض فيه فقط توفير مستوى أدنى من المعرفة بالنظام السياسي، بل يفترض فيه كذلك تنمية مهارات سياسية مثل

التفطن للتحيزات ومناقشة القضايا والمشاركة في صنع القرارات الجماعية. ولكن يجدر الانتباه الى أن الديمقراطية لا تقتصر على المشاركة، بل هي في المقام الأول كيفية المشاركة. فقد كانت مستويات المشاركة عالية في ألمانيا النازية والاتحاد السوفييتي، لكن ذلك لم يجعل منهما بلدين ديمقراطيين. ذلك أن الديمقراطية تنطوي على قيم هامة ينبغي للتعليم أن يوطدها ويشجعها مثل تقبّل التنوع، والاحترام المتبادل بين الأفراد والجماعات، والإقرار بالحجة لدى تكوين الآراء، والاستعداد لإمكانية تغيير الرأي على ضوء هذه الحجة واعتبار جميع الناس متكافئين في الحقوق الاجتماعية والإنسانية بحكم بشريتهم.

ومع ذلك، فإذا أرادت المدرسة أن تعلّم الديمقراطية، عليها أن تمارس ما تدعو اليه. فلا بدّ من تنظيمها بصورة تنمي المهارات والقيم الديمقراطية عن طريق الخبرة، مما يعني تحويل النفوذ والسلطة من هيئة التعليم والإدارة الى الطلبة، سواء تعلق الأمر بالقرارات الخاصة بطريقة تسيير المؤسسة أو بماهية وكيفية ما يتعلمونه في الصف. ولئن تختلف التفاصيل من مدرسة الى أخرى، فهناك معالم عامة لتنظيم المدرسة ولمناهجها الدراسية ينبغي أن تتواجد في أي مدرسة ديمقراطية. فمن حيث تنظيم المدرسة، ينبغي أن يوجد مجلس منتخب للمدرسة يمثل العاملين في المدرسة والطلبة وأولياءهم. وتختلف سلطات هذا المجلس بحسب أعمار الطلبة لكنها لا بدّ أن تتضمن شؤونا هامة بالنسبة اليهم. ومن حيث الأساليب المتبعة في المناهج الدراسية والصف، فالمدرسة الديمقراطية هي التي يخوّل فيها الطلبة بعض السلطة الحقيقية فيما يخص المناهج الدراسية، لأنها تتيح خيارات حقيقية ومبادرات من جانب الطلبة. ويتسم التعليم والتعلّم في هذا الوضع بتنوع في أساليب التدريس بحيث تشتمل بانتظام على مناقشات ومشروعات يكون للطلبة فيها تأثير في تشكيل الاتجاه الذي يتخذه العمل.

ويتطرق الجزء التالي من هذا التقرير، الى بحث الأدلة على مدى فعالية المدارس الديمقراطية، حيثما وجدت، أولا من حيث فعاليتها في العمل حقا على تعزيز القيم الديمقراطية التي تؤدي الى إيجاد حلول سلمية للنزاعات، وثانيا من حيث فعاليتها بالمعنى الاصطلاحي والتقليدي أي أنها أفضل تنظيما وتحقق نتائج أفضل.

المدارس الديمقراطية والقيم الديمقراطية

تدل البحوث في الولايات المتحدة أن بيئة المدرسة الديمقراطية قادرة حقا على تعزيز القيم والمهارات وأشكال السلوك الديمقراطية. وقد لخص هيبورن خمس دراسات استقصائية أجريت في الولايات المتحدة واستنتج منها ما يلي:

"أقامت الدراسات الاستقصائية الخمس الدليل على أن التعليم المدرسي الديمقراطي ليس مجرد حلم من أحلام الفلاسفة. وقد بيّنت هذه الدراسات التي أجريت في إطارات تصورية مختلفة وبأساليب مختلفة، أن التربية الديمقراطية ليست ممكنة فحسب، بل إنها مجدية أيضا حتى ضمن البنية البيروقراطية للمدارس الأمريكية وفي سياق التقلبات في المواقف التي يشهدها المجتمع. وفضلا عن ذلك، فإن الدراسات الخمس تعزز الدلائل التي جمعت في بلدان ديمقراطية أخرى والتي تفيد أن التجارب الديمقراطية في المدرسة وفي الصفوف تساهم فعلا في الوعي والمهارات والمواقف التشاركية التي تعدّ أساسية للحياة في المجتمعات الديمقراطية (١٩٨٤ : ٢٦١).

وأجرى البحث الخاص ببريطانيا (جون وأوزبورن، ١٩٩٢) مقارنة، من حيث تنمية المواقف المواطنية، بين مدرستين ثانويتين، إحداهما تقليدية والأخرى ديمقراطية، يستفاد منها أن المواقف الديمقراطية لدى طلبة المدرسة الديمقراطية تبدو أمتن من مواقف طلبة المدرسة التقليدية. كما أن طلبة المدرسة الديمقراطية أشد مناصرة للمساواة العرقية والجنسية ولكنهم أشد ريبة فيما إذا كانت الحكومة تعمل بالطريقة الديمقراطية. كما تشير نتائج هذا البحث الى أن المدرسة الديمقراطية أميل الى تشجيع حرية التعبير في الصفوف.

وفي افريقيا، هناك أيضا دلائل على أن المدارس التي تفوق غيرها من حيث التنظيم الديمقراطي لها تأثير في مواقف الطلبة وسلوكهم. وتفيد المحادثات التي أجراها الكاتب في مدرستين في تنزانيا لديهما مجالس طلابية نشيطة، أن كلا من العاملين في المدرسة والطلبة يدركون أن المشاركة ساعدت على تنمية روح المسؤولية والثقة وإيجاد الحلول عن طريق النقاش وتهيئة بيئة أكثر ودّا وتعاونا (هاربير، ١٩٣٣). وفي ١٩٧٦، أثناء حرب الاستقلال الاريترية، فتحت جبهة التحرير الشعبية الاريترية ما أصبح معروفا بـ"مدرسة الصفر" لتوفير التعليم للشبان الاريتريين الهاربين من الاحتلال الاثيوبي. وفي الثمانينات، تزايد تنظيم المدرسة حسب الاتجاه الديمقراطي مما جعل مدير المدرسة يقول ما يلي: "حاولت "مدرسة الصفر" اتخاذ القرارات جماعيا وشجعت الطلبة على المشاركة الفعالة ودربتهم على أن يكونوا مواطنين صالحين لهم حرية الإدلاء بالاقتراحات والآراء.... وتحلى الطلبة بروح المسؤولية والانضباط وارتفع مستوى تحصيلهم المدرسي بل تجاوزوا ذلك وتعودوا النقد" (تيسفاماريام، ١٩٩٣: ١٤).

وبعد الحرب، تم نقل ٥٠٠ طالب من المدرسة الى موقع جديد في ديكامار على بعد ٤٠ كيلومترا تقريبا من العاصمة أسمرة، والتحقوا هناك بمدرسة محلية ولكنهم كانوا يعيشون في مبيتات في ما كان حتى ١٩٩١ قاعدة عسكرية اثيوبية. وقد زار الكاتب هذه المدرسة في ١٩٩٥، واكتشف أن روح مدرسة الصفر قد كان له الأثر القوي في الطلبة. فالمبيتات تأوي إثنيات مختلفة ويسودها جوّ في غاية التعاون والصداقة. وهناك مجلس يتألف من ممثلين منتخبين من المبيتات يعقد اجتماعا كل شهر ويمكن أن يجتمع في كل أسبوع عند الاقتضاء. وأعرب الطلبة عن قلقهم إزاء مشكلات اندماجهم في المدرسة المحلية "العادية"، وقالوا إنهم تعودوا على معلمين يعاملونهم بالمساواة ويناقشون بأسلوب ديمقراطي وتشاركي. ولاحظوا أنه بينما كان المعلمون في مدرسة الصفر يشجعون على طرح الأسئلة حتى إن لم تكن صالحة، فإن المعلمين في المدرسة الحالية لا يشجعونهم على ذلك بل ينهرونهم إن فعلوا. فالثقة والمساواة اللتان تعودوهما مفقودتان في هذه المدرسة ولكنهم مصرون على توخيهما في المبيتات.

وقد تعرض الطلبة الذين التحقوا بمدرسة سوابو (المنظمة الشعبية لافريقيا الجنوبية الغربية) في لوديما بكونغو برازافيل لمشكلات مماثلة لدى إعادة اندماجهم. فبعد الاستقلال، تم نقل الطلبة من لوديما الى مدرسة "عادية" بمواشيباندیكا شمالي ناميبيا. وكان طلبة لوديما متعودين على مناهج دراسية مركزة على المتعلم تتوخى المناقشات وإيجاد الحلول والتفكير النقدي جماعة وتشجيعهم على مجادلة المعلمين مما خلف أثره فيهم فكان طلبة المدرسة العادية وبعض معلميها ينظرون اليهم على أنهم قليلو الأدب والاحترام (بروك – اوتني، ابياه – اندرسين وأوليفار، ١٩٩٤: ١٧).

وثمة أدلة أيضا على أن الصفوف التي تتسم بقدر أكبر من الانفتاح والديمقراطية يمكنها أن تشجع مجموعة من الاتجاهات السياسية الديمقراطية مثل المزيد من الاهتمام بالسياسة وتسلط أقل ومعرفة أكبر بأمور السياسة وحس أقوى بالفعالية السياسية (ايهمان، ١٩٨٠). كما تبين أن أساليب التدريس الديمقراطية والتعاونية تحد من شدة النزاعات بين الإثنيات وتعزز التفاهم المتبادل بين الثقافات (لينش، ١٩٩١: ٢٢). وأجريت دراسة عن المدارس التي تختلط فيها الإثنيات في جنوب شرقي الولايات المتحدة الأمريكية أقامت مقارنة بين مدرستين تؤكدان على التعلّم التعاوني وتنمية العلاقات بين الأفراد وبلورة القيم وتجميع الطلبة من مختلف الإثنيات، وبين ثلاث مدارس تقليدية يساق الطلبة فيها بحافز التحصيل الدراسي ويتلقون التعليم بأسلوب المحاضرات المحفوظة في صفوف تغلب فيها الإثنية الواحدة. وكشفت الدراسة على أن التفاعل والصداقات بين الإثنيات والتقييم الإيجابي للاختلاف العرقي في صفوف الطلبة كانت أقوى بكثير في المدرستين الأوليين عنها في المدارس الثلاث الأخيرة (كونواي وداميكو، ١٩٩٣).

التعليم الديمقراطي وفعالية المدارس التقليدية

إن المدرسة الديمقراطية التي تشجع حل النزاعات واتخاذ القرارات بالطرق السلمية من خلال المناقشة والمشاركة هي أيضا بصفة عامة مدرسة أكثر فعالية لأنها تتيح بيئة تنظيمية أفضل للتعلّم. وقد خلصت دراسة استعراضية لفعالية المدارس التقليدية (ديمهوك، ١٩٩٥: ١٦٣-٧) الى أن العديد من البنى والعمليات التي تتصف بها المدارس الفعالة في تلبية حاجات التعلّم لدى طلبتها تأتي موافقة للمبادئ والممارسات الديمقراطية. وينظر فيها الى القيادة الفعّالة على أنها تمكين الغير بدلا من ممارسة النفوذ عليه. ومن حيث إدارة الصفوف، نجد أن تنظيم الصفوف الذي يشجع الطلبة على المشاركة ويكافئهم عليها يؤدي الى مستوى أعلى من التعلّم، كما أن التحصيل المدرسي يكون أعلى عندما يضطلع الطلبة بأنفسهم بمسؤولية تعلّمهم. والمدارس الفعّالة هي التي تشجع مزيجا من أساليب التعليم، فيها التعلّم المطوع لكل شخص، والتعلّم التعاوني، الى جانب قدر محدود من التعليم الحافز والمفعم بالحماس الموجه لكامل الفصل. ومن حيث رعاية الطلبة، فإن الطلبة في المدارس الفعّالة يعاملون معاملة كريمة ويدعون الى المشاركة في تنظيم المدرسة ولو كانت ابتدائية، ويشعرون نتيجة لذلك بالتقدير لذواتهم. وتتضمن ثقافة المدرسة الفعّالة العديد من القيم الأساسية المنتسبة للديمقراطية مثل التسامح مع الغير واحترامهم والمشاركة والتعبير عن الآراء وتشاطر المعارف ونشرها والتقدير للإنصاف والمساواة وإتاحة فرصة إصدار الأحكام والاختيارات للطلبة.

ذلك ما تسانده البيّنات الواردة سواء من البلدان "المتقدمة" أو "الأقل تقدما". وكشفت دراسة سابقة عن فعالية التنظيم المدرسي في بريطانيا (روتير وغيره، ١٩٧٩) على أن المدارس التي تمنح نسبة كبيرة من المسؤولية الى الطلبة تحرز نتائج أفضل في الامتحانات وتحقق مستوى أفضل في مجال السلوك والمواظبة ويقل فيها الجنوح. وإن دراسة الحالة التي أعدها ترافورد عن تحقيق الديمقراطية في مدرسة وولفارهامبتون الثانوية في بريطانيا والمسماة : **تشاطر السلطة في المدارس: رفع المستويات** (١٩٩٣) وكذلك البحوث الإضافية التي أجراها بعد ذلك عن هذه المدرسة (ترافورد، ١٩٩٦) أظهرت أن نتائج الامتحانات تحسنت منذ انطلقت عملية تحقيق الديمقراطية. وفي ولاية فيكتوريا باستراليا "أمكن بفضل

النهوج الديمقراطية غرس خصال مثل التجديد والمشاركة والتعاون والاستقلال وتقدير الفرد والمبادرة، سواء لدى العاملين أو الطلبة، باعتبار ذلك من أوصاف المدرسة الشاملة الناجحة، لأن هذه الخصال هي القادرة على مساندة مبادئ التسامح والإنصاف الديمقراطية بين البشر" (اقتطاف من دونستان، ١٩٩٥: ١٢١).

أما الدراسة الطويلة الأمد التي أجريت عن خريجي مدرسة سودبيري فالي، وهي مدرسة ذات تنظيم ديمقراطي في أمريكا، فقد نظرت الى فعالية التعليم من زاوية مختلفة شيئا ما. فقد تتبعت مصير عينة مؤلفة من ٧٦ طالبا بعد تخرجهم من المدرسة، وخلصت الى نتيجة مؤداها أن هؤلاء الطلبة لم يتضرروا نتيجة لالتحاقهم بمثل هذه المدرسة، بل إنهم واصلوا الدراسة بعد ذلك في كليات مرموقة وشغلوا مناصب جيدة لأن المدرسة كانت قد غرست فيهم خصالا حميدة مثل الحس القوي بالمسؤولية والقدرة على اتخاذ المبادرات وحل المشكلات والقدرة على الاتصال الفعّال والالتزام الشديد بالميدان الذي ينشدون العمل فيه (غراي وشانوف، ١٩٨٦).

وفي بعض البلدان النامية، يتزايد الوعي بأن المدارس التقليدية المتسلطة تفتقر الى الفعالية لأنها تعزز التبعية والجمود والسلبية والتيقن المغلوط بامتلاك المعرفة وتوخي السلوك الموحّد إزاء جماعات متنوعة من الناس. ومن بين الدوافع الرئيسية التي حثت على تحقيق ديمقراطية التعليم في ناميبيا منذ الاستقلال في ١٩٩٠ مثلا، أن التعليم المركز على المعلم لا يجدي في السياق الجديد للتعليم للجميع:

"الى جانب الانتقال من تعليم النخبة الى التعليم للجميع، فنحن كذلك نجري تحولا آخر من التعليم المركز على المعلم الى التعليم المركز على المتعلم. وذلك أيضا قد يثير الارتباك في البداية ويستغرق بعض الوقت لإنجازه بنجاح. فنحن متعودون على الفصول التي يستقطب فيها المعلم العناية والأنشطة. ولا بدّ أننا جميعا صادفنا معلمين متشبثين بطرائقهم التي لا تعير إلا القليل من العناية الى خلفيات طلبتهم واهتماماتهم واتجاهاتهم... وفي هذا الوضع، لا يسهل التعلّم أو يحسن إلا للقليل من الناس، وكثير من التعلّم الهام لا يحصل إلا على الرغم من المعلم وليس بسببه – فالتعليم المركز على المعلم غير فعال ومحبط لعزائم جل المتعلمين، وهو لا شك لا يتماشى والتعليم للجميع"(وزارة التربية والثقافة في ناميبيا، ١٩٩٣: ١٠).

وفي الآونة الأخيرة، صدر كتاب عن فعالية التعليم المدرسي في البلدان النامية (ليفين ولوكيد، ١٩٩٣) تناول عددا من دراسات الحالات لبعض المشروعات في كولومبيا والبرازيل وتايلاند وسري لانكا وبوروندي، وهي مشروعات تساندها الحكومات ووكالات المعونة الدولية وكانت تهدف الى زيادة فعالية التعليم المدرسي في ظروف قلة الموارد وانخفاض مستويات إنهاء الدراسة ومستويات التحصيل. وكشف الكتاب عن عدد من الموضوعات المشتركة، منها موضوع هام هو التمكين الذي يتم فيه تشجيع المعلمين وأوليائهم والمجتمع المحلي علي الاضطلاع بمسؤولية اتخاذ القرارات التربوية ومسؤولية نتائج هذه القرارات. وموضوع آخر هو التعلم النشيط مع التحول من نهج تقليدي وسلبي يأخذ فيه الطلبة كل المعارف عن المعلمين والكتب المدرسية الى نهج نشيط يضطلعون بمقتضاه بمسؤولية التعلّم (١٥/١٦).

ووردت دراسة حالة مفيدة من كولومبيا في مجال تحقيق ديمقراطية المدارس من أجل الزيادة في فعاليتها. فقد انطلق برنامج "المدرسة الجديدة" في ١٩٧٥ لتحسين جودة وفعالية مستوى التعليم الابتدائي في أرياف كولومبيا. وبحلول ١٩٩١، كانت ٠٠٠ ٢٠ من ٠٠٠ ٢٧ مدرسة ريفية في البلد قد اشتركت في هذا البرنامج (توريس، ١٩٩٢ : ٥١١). وشعار برنامج المدرسة الجديدة "زيادة وتحسين التعليم الابتدائي للأطفال في المناطق الريفية" يلخص سعي هذا البرنامج الى التوفيق بين الكم والكيف على النحو التالي:

"ليس المقصود فقط توفير فرص الالتحاق بالتعليم لعدد أكبر من الأطفال في الأرياف بل المقصود أيضا أن يوفر لهم تعليم أفضل. وتسعى هذه المدرسة الى الابتعاد عن التعليم والتعلّم التقليديين، أي عن التعليم المفروض من القمة والمتسلط، والتعلّم الغيبي والسلبي. وقد كان بلوغ مستويات أعلى من التحصيل في المدارس التقليدية من العناصر الحاسمة والدائمة في تطور المدرسة الجديدة" (توريس، ١٩٩٢ : ٥١٤).

ومن حيث المناهج الدراسية، فإن برنامج المدارس الجديدة يشجع على التعلّم الإيجابي القائم على التأمل، والقدرة على التفكير والتحليل والتقصي والإبداع وتطبيق المعارف وزيادة الاعتزاز بالنفس لدى الأطفال. وهو يشتمل على نظام مرن للترقي ويسعى الى تنمية التعاون والصداقة والتضامن ومواقف المواطنة والمشاركة والديمقراطية. ويتبع في إدارة المدرسة نظام يوفر للتلاميذ مدخلا الى الحياة الديمقراطية. فالطلبة منظمون في لجان يتعلمون فيها اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية جماعة. ويمكن ربط اللجان المدرسية بجماعات تعمل ومشروعات تنفذ على صعيد المجتمع المحلي، وهي تعتبر وسائل لتيسير النمو الاجتماعي العاطفي والأخلاقي تربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي. ويتلقى المعلمون أثناء الخدمة تدريبا قوامه الاقتناع بأنه إذا أريد للمعلم أن يوفر لتلاميذه تعليما يتصف بالنشاط وحب الاكتشاف والتعاون والإبداع، فلا بدّ أن يتلقى تدريبا يتسم بنفس الخصائص (كولبير وشياب واربوليدا ١٩٩٣، وروخاس ١٩٩٤). ولا عجب في أن أحد الباحثين في موضوع أمريكا اللاتينية لاحظ أن "كولومبيا تحقق اليوم إنجازات رائعة في مجال التعليم من أجل الديمقراطية" (فيليغاس – ريميرس ١٩٩٣ : ٧٦).

ولدى استعراض نتائج دراسات أجريت لاثنتي عشرة مدرسة، تبيّن أن جميع المدارس تقريبا قد شهدت تحسنا في العلاقات بين المعلمين والطلبة. فالمعلمون شعروا بأنهم أصبحوا أقرب الى الطلبة وأقروا في بعض الحالات أنهم يمكن أن يتعلموا من الأطفال. وفي جميع المدارس تقريبا، قام المعلمون بدور ميسّري التعلّم تنفيذا لما ورد في الأدلة وحلقات العمل التدريبية. وفي الفصول، لوحظ أن الطلبة يتوجهون الى المعلمين بالأسئلة ويجادلونهم سواء كان ذلك في إطار مجموعات كبيرة أو صغيرة (روخاس، ١٩٩٤ : ٦٣). وفضلا عن ذلك، كشفت دراسات أخرى أن طلبة المدارس الجديدة يحصلون على درجات في التحصيل المدرسي أعلى من زملائهم في المدارس التقليدية كما يحرزون مكتسبات هامة من حيث الاعتداد بالنفس والقدرات الإبداعية والسلوك كمواطنين. واتضح أيضا أن هذه المدارس زادت من مشاركة المجتمع المحلي في الأنشطة المتصلة بالمدرسة وخفضت معدلات التسرب. كما اتضح أنها أثرت تأثيرا ملموسا في تعليم الكبار وأنشطة الإرشاد الزراعي والمباريات الرياضية والحملات الصحية واحتفالات المجتمع المحلي (توريس، ١٩٩٢ : ٥١٥).

حاولنا في القسم الأول من هذه الدراسة أن نبرهن على أن المدارس المنظمة تنظيما ديمقراطيا هي أكثر فعالية من المدارس التقليدية ذات التنظيم القائم على السلطة، لأنها قادرة على الإسهام في ثقافة

السلام واللاعنف في مجتمعها الأوسع عن طريق اكتساب قيم الديمقراطية والسلوك الديمقراطي. غير أنها قادرة أيضا وبصورة مباشرة على التخفيف من العنف في المدارس. فالمدارس الديمقراطية بعيدة كل البعد مثلا عن استخدام العنف ضد طلبتها في شكل العقاب البدني. وهذا هام في افريقيا مثلا، حيث لا يزال استخدام الضرب بالعصا منتشرا. وكما جاء بقلم أحد الكتّاب عن العقاب البدني في جنوب افريقيا فان "الناس يكررون السلوك الذي تعرضوا له. وهكذا يصبح استخدام القوة والسلطة لضبط السلوك تصرفا مستديما يكرر نفسه بنفسه. وتتجسد في ذلك بعض الظواهر التي كشفها علم النفس ومنها أن العدوان يغذي العدوان وأن العنف يولّد العنف" (هولدستوك، ١٩٩٠: ٣٤٤، ٣٤٧).

كما أن المدارس الثانوية في افريقيا تشهد بانتظام اضطرابات طلابية عنيفة. واستند هاربير (١٩٨٩: ١٢٤-٦) وهاربير ودادي (١٩٩٣) الى شواهد مستمدة من نيجريا وكينيا للدلالة على أن هذا العنف ناتج عن تنظيم المدرسة تنظيما تسلطيا مما يؤدي الى قلة تداول المعلومات واتخاذ قرارات سيئة لا تقوم على تشاور كاف، كما يشجع التبعية والسلبية بدلا من الاستقلال والانضباط الذاتي. وتظهر المشكلات عندما تتزعزع هياكل السلطة التي يفترض أن يعتمد عليها الطلبة وتسوء الأمور عندما يعتمل الطلبة القلق على نجاحهم، وتكون الأسر قد بذلت الكثير في سبيل تعليمهم. وبالنظر الى عدم وجود بنى تشاركية قائمة على ثقافة ديمقراطية تتيح المجال للنقاش فان الطلبة يلجؤون الى العنف كمتنفس لخيبتهم وللتعبير عن احتجاجهم.

ومن ناحية أخرى فإن البحث الذي أجري استنادا الى محادثات مع العاملين والطلبة في مدرستين في تنزانيا لديهما مجالس مدرسية منتخبة، (هاربير، ١٩٩٣) كشف عن عدد من الفوائد فيما يتعلق بتطوير ثقافة اللاعنف. ففي المدرسة الأولى، لوحظ أن المجلس مكّن من مناقشة المشاكل قبل أن تستعصي على المعالجة، مما حسّن الاتصال وزاد في التفاهم فأمكن بالتالي، وفقا لمدير المدرسة، تفادي الاضرابات. ولوحظ أيضا أن مشكلات الانضباط قلّت لأن "العاملين في المدرسة أصبحوا أقرب الى الطلبة" حسب معلم الانضباط. وفي المدرسة الثانية، ذكر المتحدثون أن الاشتراك في إدارة المدرسة درّب الطلبة على الانضباط الذاتي والمسؤولية والاعتماد على الذات - وأضافوا أن المدرسة تسير برفق "اننا نعيش معا كأسرة واحدة"- "ويمكن للمرء أن يتعلم حل المشكلات بالنقاش". وأضافوا أن ذلك يحسّن الاتصال: "فلا توجد أسرار"، "ولا يندلع الشغب في مدرستنا لأن الضغط لا يتراكم" هذا ما ذكره العاملون في المدرسة، وكما قال أحد الطلبة الذي كان سابقا في مدرسة أخرى: "السرّ هو أنهم لا يتجاهلونك ولا يصرفونك بلا مبالاة". وقد أيّد هذه الملاحظات لويهابورا (١٩٩٣) الذي أجرى بحوثا في أربع مدارس في تنزانيا كانت جميعها تواجه صعوبات مالية ونقصا في الموارد وإحباطا في معنويات المعلمين. ووجد أن المدرسة، سواء من حيث القدرة على معالجة مشكلات الضيق المالي العملية، أو من حيث النتائج في الامتحانات، تزداد فعاليتها كلما زادت الديمقراطية في تنظيمها. وبالمثل، فإن الدراسة التي أجراها دادي بشأن عمل مديري المدارس الثانوية في غانا (هاربير ودادي، ١٩٩٣) تبين كيف توفق مديرو المدارس في استغلال البنى التشاركية لتفادي العنف الطلابي.

الخاتمة

إن المدارس التي تسعى جادة الى تنشئة طلابها تنشئة ديمقراطية عن طريق اختبار المهـارات والقيـم الديمقراطية واكتساب السلوك الديمقراطي في قاعة الدراسة وفي المدرسة ككل، هذه المدارس تسهم في ثقافة اللاعنف بقدر أكبر من المدارس التي تخلد النزعة التسلطية. فثقافة اللاعنف تحتاج الى مواطنـين يؤمنـون بالإدارة السلمية للنزاعات عن طريق النقاش والتفاوض والتعاون والحلول الوسـطى علـى أسـاس الاحـترام المتبادل بين مختلـف الأطـراف. تلـك هـي الخصـال الـتي تدعـو التربيـة الديمقراطيـة الى تعزيزهـا. وقـد استعرضت هذه الدراسة الشواهد المتوافرة على الصعيد الدولي والتي تثبت أن المـدارس الديمقراطيـة قـادرة على المساعدة في تكوين أفراد ديمقراطيين، وأن هذه المدارس تبدو أكثر فعالية في تحقيـق أهـداف التعليـم المدرسي التقليدية مثل النجاح في الامتحانات. وبالتالي توجد حجج قوية تؤيد السعي الى تحقيق المزيد من الديمقراطية في المدارس في المستقبل، وإن كان يتعين على غالبية المدارس أن تتغيّر ولا يـزال ينبغـي بـذل الكثير من الجهود في مجال التعليم قبل أن تتمكن المدارس من تقديم مساهمة ملموسة في إقرار السلام.

المراجع

Brock-Utne, B., Appiah-Endresen, I. and Oliver, C. (1994). **Evaluation of the NAMAS Support to Mweshipandeka Senior Secondary School** (Windhoek: Namibia Association of Norway).

Colbert, V., Chiappe, C. and Arboleda, J. (1993). 'The New School Programme: more and better primary education for children in rural areas in Colombia', in H. Levin and M. Lockheed (Eds.) **Effective Schools in Developing Countries** (London: The Falmer Press).

Conway, M. and Damico, S. (1993). 'Facing up to multiculturalism: means as ends in democratic education', paper delivered to the International Conference on Education for Democracy in a Multicultural Society, Jerusalem, Israel.

Dimmock, C. (1995). 'Building democracy in a school setting: the principal's role', in J. Chapman, I. Froumin and D. Aspin (Eds.) **Creating and Managing the Democratic School** (London: The Falmer Press).

Dunstan, J. (1995). 'The structure of democracy in educational settings: the relationship between the school and the system', in J. Chapman, I. Froumin and D. Aspin (Eds.) **Creating and Managing the Democratic School** (London: The Falmer Press).

Gray, P. and Chanoff, D. (1986). 'Democratic schooling: what happens to young people who have charge of their own education?', **American Journal of Education** 94, 2.

Harber, C. (1991). 'International contexts for political education', **Educational Review** 43, 1.

Harber, C. (1993). 'Democratic management and school effectiveness in Africa: Learning from Tanzania', **Compare** 23, 3.

Harber, C. and Dadey, A. (1993). 'The job of head teacher in Africa: research and reality', **International Journal of Educational Development** 13, 2.

Harber, C. (1995). 'Democratic education and the international agenda' in C. Harber (Ed.) **Developing Democratic Education** (Ticknall: Education Now).

Harber, C. (1996). 'Educational violence and education for peace in Africa', **Peabody Journal of Education** 71, 3.

Hepburn, M. (1984). 'Democratic schooling - five perspectives from research', **International Journal of Political Education** 6.

Holdstock, T. (1990). 'Violence in schools: discipline', in B. McKendrick and W. Hoffman (Eds.) **People and Violence in South Africa** (Oxford: Oxford University Press).

John, P. and Osborn, A. (1992). 'The influence of school ethos on pupils' citizenship attitudes', **Educational Review** 44, 2.

Levin, H. and Lockheed, M. (1993). **Effective Schools in Developing Countries** (London: The Falmer Press).

Lwehabura, J. (1993). **School Effectiveness and Education for Self-Reliance in Tanzania** (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Birmingham).

Lynch, J. (1992). **Education for Citizenship in a Multicultural Society** (London: Cassell).

Namibia Ministry of Education and Culture (1993). **Toward Education For All** (Windhoek: Gamsberg MacMillan).

Rojas, C. (1994). 'The Escuela Nueva school programme in Colombia', in P. Dalin (Ed.) **How Schools Improve** (London: Cassell).

Rutter, M., Maughn, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979). **Fifteen Thousand Hours** (London: Open Books).

Tesfamariam, T. (1993). **Democratic School Practice in Eritrea** (Unpublished Certificate of Education Essay, University of Birmingham).

Torres, R. (1992). 'Alternatives in formal education: Colombia's Escuela Nueva programme', **Prospects** 22, 4.

Trafford, B. (1993). **Sharing Power in Schools: Raising Standards** (Ticknall: Education Now).

Trafford, B. (1996). **Participation, Power Sharing and School Improvement: A Study of the Spread of Democratic Practice as a Means of School Improvement in One Institution** (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Birmingham).

Villegas-Reimers, E. (1993). 'Where do we go from here?', **Colloquium on Education for Democracy: Proceedings of a Workshop** (Washington: USAID).