بسم الله الرحمن الرحيم

دراسة تحليلية مقارنة لتجربتى المدرسة الشاملة فى كل من ألمانيا ومصر

د. محمد أحمد حسين ياسين

كلية التربية- جامعة الزقازيق

أولا: الإطار العام للدراسة

١- مقدمة:

ظلت نماذج المدرسة الثانوية فى دول أوربا -وكذلك فى الدول الأخرى التى سارت على النهج الأوربى- تتبع من النموذج الذى تم بناؤه فى القرن السادس عشر، وظل هذا الوضع قائما حتى بداية القرن العشرين، عندما بدأت نظم التعليم الثانوى تواجه العديد من الأزمات، وتتهم بقصورها عن مواكبة تطورات العصر من ناحية، وعدم قدرتها على تلبية المتطلبات الإجتماعية من ناحية أخرى.

ومن منطلق الأزمة التى عاشها التعليم الثانوى فى مطلع هذا القرن، بدأت كثير من الدول تبحث عن حلول لتلك الأزمة، " وبدا أن الحل الوحيد هو تغيير نظام التعليم الثانوى من نظام يقوم على التقسيم الرأسى إلى نظام يعتمد على التقسيم الأفقى، وقد جذب الإنتباه التوجه نحو نمط التعليم الثانوى الشامل. وسواء فى الدول التى تتبنى التقسيم الرأسى أو الأفقى، فإن التعليم الشامل يوجد إلى جوار هذه الأنماط كما هو فى كل من فرنسا، وانجلترا وألمانيا [١]."

ويوجد نمط التعليم الثانوى الشامل الآن فى معظم الدول المتقدمة تقريبا، فقد وجد فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ بداية هذا القرن، وفى الإتحاد السوفيتى منذ بداية وقت الثورة، وفى السويد منذ فترة قريبة [٢]، وفى هذه الدول وغيرها يوجد إختلاف كبير فى تطبيقاتها لنموذج التعليم الشامل.

وتجدر الإشارة إلى أن صيغة التعليم الثانوى الشامل ليست بديلا يحل محل نظام التعليم الثانوى التقليدى، بقدر ما هو صيغة جديدة للتعليم الثانوى تأخذ مكانها إلى جانب الصيغ التقليدية الأخرى، لتضيف إلى التعليم الثانوى مزيدا من التنوع ومزيدا من الإنسيابية والمرونة ومزيدا من تكافؤ الفرص التعليمية.

واليوم، هناك من ينظر إلى التعليم الشامل على أنه كان يمثل مرحلة من مراحل تطوير التعليم الثانوى قد تم تجاوزها فى العديد من دول العالم المتقدم، ومن ثم يرى أن التعليم الشامل يأفل نجمه، وتغرب شمسه عالميا. وعلى النقيض من ذلك فهناك من يرى أن التعليم الثانوى الشامل ما يزال له

بريق خاص، وقدرة متميزة على مواجهة مشكلات التعليم الثانوى التقليدى خاصة فى المجتمعات النامية، ولو إستطاعت هذه الدول أن تأقلم صيغة من التعليم الشامل وفق بيئتها وثقافتها لاستطاعت أن تحقق نهضة ملموسة لنظمها التعليمية.

وأيا كان الوضع، فإن الباحث يرى أن صيغة التعليم الثانوى الشامل، لم تأخذ حقها من الدراسة أو التطبيق على مستوى الوطن العربى كله، صحيح أن بعض الدول العربية قد تصدت للفكرة بالدراسة، وعملت على تجريب نموذج المدرسة الشاملة، كما هو الحال فى كل من العراق والسعودية ومصر، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها الإستمرار، إلى جانب أن الدراسات العربية ركزت بشكل رئيسى على دراسة نموذجين رئيسيين هما النموذج الأمريكى والنموذج الإنجليزى للمدرسة الشاملة، ولم تتعرض أية دراسة عربية -فى حدود ما قام به الباحث من مسح للدراسات السابقة- لدراسة النموذج الألمانى للمدرسة الشاملة، وهو ما تحاول الدراسة الحالية التعرض له، ومقارنته بالنموذج المصرى للمدرسة الشاملة باعتبارها إحدى الدول العربية التى حاولت تجريب نموذج المدرسة الشاملة.

٢- الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات نظام التعليم الشامل، وتجاربه فى الدول المختلفة، ويعرض الباحث لبعض هذه الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالى.

أ- المدرسة الشاملة الإنجليزية كنموذج لتنظيم التعليم الثانوى فى البلاد العربية (٣).

تناولت الدراسة نموذج المدرسة الشاملة الإنجليزية فى إطارها الثقافى، لتوضيح أسباب نشأة هذا النموذج فى مجتمع ديمقراطى محافظ كالمجتمع الإنجليزى، وأثر الشد والجذب فى السياسة التعليمية بين قوى إجتماعية وسياسية تؤيد الإحتفاظ بالصيغ التقليدية القديمة، وقوى أخرى تؤيد التجديد، والأخذ بنموذج المدرسة الشاملة بعد أن ثبت عدم صلاحية نموذج التعليم التقليدى لمتغيرات المجتمع الإنجليزى المعاصر. وانتهت الدراسة ببعض الملاحظات حول مدى مناسبة المدرسة الشاملة للبلاد العربية، ومن أهمها، ضرورة تهيئة الرأى العام لقبول التجديد التربوى المتمثل فى المدرسة الشاملة.

ب- المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر دراسة ميدانية (٤).

حاولت الدراسة التعرف على إمكانية الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر كنمط تعليمى مستحدث، قد يسهم فى التغلب على بعض المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم الثانوى

الحالى، وعرضت الدراسة لكثير من عناصر المدرسة الشاملة مثل الأهداف، مدة الدراسة، خطة الدراسة، نظام القبول وغيرها من القضايا، وخلصت الدراسة إلى:

- التأكيد على هدف المدرسة الثانوية الشاملة، وهو إعداد الطلاب للحياة العملية، إلى جانب إعداد من تسمح امكانياته وقدراته لمواصلة التعليم العالى.

- تطوير خطة الدراسة والمناهج بما يحقق مبادئ وأهداف المدرسة الشاملة.

- الاهتمام بنظام الامتحانات الخاص بالمجالات العملية بنفس درجة الاهتمام بالمواد النظرية.

جـ- التعليم والإعداد لعالم العمل من خلال التعليم الثانوى الشامل بمصر دراسة حالة (٤).

تناولت الدراسة العلاقة بين التعليم وعالم العمل، وأكدت على أنه لا تناقض بين الهدف من التعليم كحق إنسانى، وبين الهدف منه للعمل المنتج وبصفه خاصة فى المرحلة الثانوية، وخلصت الدراسة إلى أن المدرسة الثانوية منذ إنشائها كانت بعيدة كل البعد عن هدف إعداد الطالب للحياة، أو إمداده بزاد ثقافى أو علمى أو إجتماعى يهيؤه للحياة العامة، ثم جاءت فكرة المدرسة الشاملة متجاوبة مع متطلبات العصر، وما تحاول مصر تحقيقه داخل نظامها التعليمى، وترى أن التعليم الثانوى الشامل فى حاجة إلى أن يتكامل مع التعليم غير النظامى، ولكن كيف يتم ذلك ؟.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالرغم من الإختلاف الجوهرى بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، إلا أن الدراسات السابقة تمثل إطارا مرجعيا يستفيد منه الباحث عند تناوله لنظام التعليم الشامل، كما أن الدراسة الحالية ليست بصدد التأريخ للتجربة المصرية أو سرد واقعها وهو ما اهتمت بـه الدراسات السابقة بقدر ما ينصب اهتمامها على تحليل العوامل التى أدت إلى إخفاق التجربة المصرية فى هذا المجال، ومن ثم تكون الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة، كما أن الدراسة الحالية تعتبر رائدة فى تناولها للنموذج الألمانى للمدرسة الشاملة.

٣- مشكلة الدراسة:

فى ضوء كل من المقدمة والدراسات السابقة يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤالين الاتيين:

س١: ما واقع التعليم الثانوى الشامل فى جمهورية ألمانيا، وما أهم مقومات نجاحه ؟

س٢: ما واقع التجربة المصرية فى مجال التعليم الثانوى الشامل ؟ وما أهم معوقات نجاح هذه التجربة ؟

٤- منهج الدراسة:

تسير الدراسة وفقا للمنهج المقارن بمدخله الوصفى الإحصائى التحليلى، فالدراسة الوصفية التحليلية للنظم التعليمية " لا تقف عند حد فهم النظام التعليمى والقوى المؤثرة فيه، وإنما تعطى بالإضافة إلى ذلك فرص الإستفادة من الخبرات التربوية فى البلاد الأخرى لإصلاح التعليم فى بلد معين [٦] " وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

٥- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

أ - تقديم النموذج الألمانى فى مجال التعليم الثانوى الشامل باعتباره نموذجا متميزا فى هذا المجال.

ب - التعرف على أهم العوامل التى كانت وراء نجاح النموذج الألمانى فى مجال التعليم الشامل، وكذلك محاولة الكشف عن أهم معوقات نجاح التجربة المصرية.

ثانيا: التعليم الثانوى الشامل فى جمهورية ألمانيا:

١- الجذور التاريخية:

تمثل المدرسة الشاملة الآن فى ألمانيا نمطا مدرسيا متميزا بين مختلف أنواع مدارس التعليم الثانوى. وتعود فكرة إنشاء المدارس الشاملة فى ألمانيا إلى ما يربو على قرن من الزمان، حيث بدأت المناداة بإنشاء ما سمى حينئذ بالمدرسة الموحدة Die einheitsschule بدءا من عام ١٨٨٦.

" وتعود جذور فكرة المدرسة الموحدة إلى الثورة الفرنسية، فعلى أساس من مبادئها تم وضع مخطط لتطوير المدارس " [٧] فتم وضع مخطط قانون التدريس فى بروسيا عام ١٨١٩ والذى وصف المدارس بأنها مدارس رسمية عامة يتعين عليها أن تقدم تربية عامة للشعب، ولا تهدف إلى إعدادهم مباشرة لممارسة وظائف بعينها. وهذا هو نفسه ما نادى به برنامج اتحادات المعلمين لعام ١٨٤٨ Allgemeinen lehrervereins من أن نظام التعليم يجب أن يبنى على أسس التربية الشعبية الإنسانية العامة Auf gemeinsamer Menschlich volkstümlicher grundlage[٨].

" وفى عام ١٨٨٦ تأسس اتحاد المدارس الموحدة الألمانى-Deutsche einheit schulverein وانضم إليه معظم معلمى مدرسة الجمنازيوم، ورأوا فى المدرسة الموحدة فكرة لتطوير المدارس الشعبية volksschule وتمتد المدرسة الموحدة من بداية المدرسة الإبتدائية حتى بداية التعليم الجامعى " (٩).

ولقد وضع توز Tews عام ١٩٠٦ برنامجا لتطوير المدرسة الشعبية فى إطار فكرة المدرسة الموحدة، خاصة وأن كثيرا من تلاميذ المدارس الشعبية لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم إلى المراحل التعليمية الأعلى، وقسم توز مراحل هذه المدرسة إلى ثلاث حلقات:

الحلقة الأولى: عبارة عن ست سنوات مدرسة عامة أساسية لكل التلاميذ.

الحلقة الثانية: من الصف السابع حتى نهاية الصف التاسع كمرحلة متوسطة فى المدرسة الموحدة.

الحلقة الثالثة: من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثانى عشر كمرحلة عليا لمختلف أنواع المدارس الثانوية فى إطار المدرسة الموحدة (١٠).

" كل ذلك أدى إلى إثارة الأفكار والنقاش حول المدرسة الموحدة. وبصفة عامة وجد فى ألمانيا قبل عام ١٩١٨ وعيا جزئيا بأهمية المدرسة الموحدة، ونظر إلى المدرسة الموحدة على أنها ليست مؤسسة مدرسية بقدر ما هى تنظيم مدرسى، أو هى كل المدارس مجمعة فى مؤسسة واحدة" (١١)

" واستمر الجدل حول الإصلاح حتى عقد مؤتمر مدارس الامبراطورية عام ١٩٢٠ Reichsschulkonferenz والذى نادى بضرورة وجود نظام تربوى موحد، وأن تكون المدرسة الموحدة هى أساس هذا النظام " (١٢).

وبعد مؤتمر مدارس الامبراطورية، وفى ضوء مبادئه حدد جرايل Greil فى يناير ١٩٢٣ أهداف المدرسة الموحدة بأنه صياغة جديدة لنظام التعليم من رياض الأطفال حتى التعليم الجامعى، ومن ثم تكون هناك -وعلى حد تعبيره- شعب واحد، ومدرسة واحدة، ومعلم واحد (١٣).

وكمبادرة من فرتس كارزن Frits Karsen بدأ تجريب المدارس الموحدة فى كل من Berlin، Neukölln، عام ١٩٢٢، وعمل رجال الإصلاح التربوى على تطبيق تصوراتهم وأفكارهم فى هذه المدارس التجريبية، وظلت هذه النماذج التجريبية للمدرسة الموحدة قائمة إلى أن ألغاها القوميون الاشتراكيون (الحزب النازى) فى ١٩٣٣/٢/٢١ " (١٤).

وتجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم بصفة عامة قد أصيب بأضرار بالغة أبان حكم النازيين، حيث وجهت كل طاقاتهم للاستعداد للحرب لتحقيق مطامعهم بالتوسع فى أوربا، وكان نصيب المدارس التجريبية الموحدة من هذه السياسة هو الإلغاء.

وبانتهاء الحرب العالمية الثانية بهزيمة ألمانيا، عقدت دول الحلفاء المنتصرة مؤتمرا فى مدينة بوتس دام Potsdam بالقرب من مدينة برلين لمناقشة أوضاع ألمانيا بعد الحرب، واتفق الحلفاء فيما يتعلق بميدان التربية على " ضرورة مراقبة نظام التربية الألمانى، واستبعاد كافة أشكال التعليم العسكرى، والعمل على اقتلاع كافة الأفكار االنازية، وغرس الأفكار الديمقراطية بدلا منها " (١٥).

وكان ذلك يعنى " ضرورة إنهاء نظام التعليم الذى كان سائدا فى عهد النازيين، فمنذ أن ولى النازيون السلطة وحتى عام ١٩٤٥، انحرف نظام التعليم انحرافا كبيرا، ومن ثم يتعين إعادته إلى المسار الصحيح " (١٦).

ومن ثم بدأت عملية التربية تتأثر بشكل كبير بالتربية فى دول الحلفاء كل فى منطقة نفوذها، إلى جانب الإتجاه نحو العودة إلى نظام التعليم الذى كان سائدا قبل مجئ النازى إلى الحكم.

وبعد تأسيس جمهورية ألمانيا الإتحادية عام ١٩٤٩ بدأت أكبر عملية إصلاح تربوى فى عصرنا الحاضر، فقد نظر المسئولون الألمان إلى التعليم على أنه العنصر الذى يمكن الإعتماد عليه لإعادة بناء ألمانيا لتحتل مكانتها الائقة بين دول العالم المتقدم، وارتبطت نشأة المدرسة الشاملة Die Gesamtschule فى جانب كبير منها بهذه الإصلاحات.

اتجهت الإصلاحات التربوية فى جانب منها إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من المرونة بين مدارس المستوى الثانوى الأول والثانى، ورأوا " أن تحقيق المرونة أو الانسيابية Durchlässigkeit يكون عن طريق التكامل بين مدارس المستوى الثانوى الأول وهو ما عرف بالمرونة الأفقية Horizontale Mobilität، وكذلك بين مدارس المستوى الثانوى الأول والمستوى الثانوى الثانى وهو ما يسمى بالمرونة الرأسية Vertikale Mobilität إنما يعتمد بصورة رئيسية على تحقيق تقارب كبير بين مناهج ونظام مدارس المستوى الثانوى الأول " (١٧).

٢- تجريب نماذج من المدارس الشاملة

بالرغم من أن قوانين التعليم ولوائح المدارس قد حققت درجة عالية من المرونة بين مدارس المستوى الثانوى: الجمنازيوم Gymnasium والمدارس الحديثة Realschule والمدارس الرئيسية

Hauptschule، بحيث يستطيع التلميذ أن ينتقل من نمط مدرسى إلى نمط مدرسى آخر حسب ما تؤهله قدراته، ولكن لوحظ انخفاض عدد التلاميذ الذين يغيرون مسارهم بالفعل، ولهذا السبب ولغيره من الأسباب بدأ المسئولون يتطلعون إلى تجريب نماذج من المدرسة الشاملة.

ففى مطلع الستينات بدأت ولاية برلين فى تجريب نموذج المدرسة الشاملة، ولقد كانت هناك محاولات فى الماضى (المدرسة الموحدة) تهدف إلى توحيد الأنماط المدرسية الثلاثة فى مدرسة واحدة، إلا أن هذه المحاولات كانت قليلة ومتباعدة، وكان تأثيرها محدودا على تطور المدرسة الشاملة خاصة، وعلى عمليات الإصلاح التى بدأت بعد الحرب العالمية الثانية بصفة عامة[١٨].

ومع مبادرة برلين بتجريب نموذج المدرسة الشاملة بادرت العديد من الولايات فى اتباع نفس الفكرة، مدعومة أحيانا من الإدارات التعليمية، أو من اتحادات المعلمين، أو غيرها من الاتحادات أو المحليات، وهنا نود أن نشير إلى أن هذه النماذج التى بدأت الولايات فى إدخالها للتجريب كانت مختلفة اختلافا كبيرا عن التجارب السابقة عليها "تجارب المدرسة الموحدة" فقد اتخذت هذه المحاولات من النماذج الأجنبية الحديثة مثالا لها، ومن أهم هذه النماذج: المدارس العليا فى الولايات المتحدة الأمريكية High school in der USA، والمدرسة الشاملة الجديدة بانجلترا Comprehensive school in England وكذلك الإصلاحات التى أدخلتها السويد على مدارسها الأساسية. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن تبنى ألمانيا الاتحادية للمفهوم الغربى للمدرسة الشاملة قد دعم المواجهة بين شطرى ألمانيا فى ذلك الوقت، بل لقد تحاشت ألمانيا الاتحادية إستخدام مفهوم "المدرسة الموحدة" الذى أطلقته ألمانيا الديمقراطية على مدارسها الشاملة، واستخدمت بدلا منه مصطلح المدرسة الشاملة[١٩].

وفى عام ١٩٦٩، أوصت لجنة التربية بمجلس التربية الألمانى - وهو يومئذ أهم مؤسسة مسئولة عن توجيه سياسة التربية فى ألمانيا - أوصت "بتجريب نمط المدرسة الشاملة، وأن يكون التجريب على نطاق واسع، وأن يشمل المناطق الريفية إلى جانب المدن، ودعت اللجنة إلى ضرورة مشاركة كافة الولايات فى عملية التجريب، وأن يكون هناك تقويم علمى طوال مراحل التجريب[٢٠]. "واقترح مجلس التربية الألمانى إنشاء أربعين مدرسة شاملة فى كافة أنحاء ألمانيا كمدارس تجريبية مع مصاحبة هذه التجارب بالبحث العلمى لكل خطوة من خطوات تطورها، لكى تشكل نتائج هذه الأبحاث -فيما بعد- القاعدة الأساسية لأى قرار يتخذ بشأن هذه المدارس"[٢١].

"أيد وزراء التربية بالولايات هذه التوصية، ووقعوا إتفاقية بشأن العمل على تنفيذها فى ١٩٦٩/١١/٢٧، ونصت الاتفاقية على أن كل محاولة التجريب يجب أن يصحبها بحث علمى مكثف،

على أن تسلم كل ولاية ما توصلت إليه بهذا الشأن لسكرتارية المؤتمر الذى يقوم بدراستها وإعطاء التوجيهات فى ضوئها للولايات[٢٢].

ومع إدخال نماذج تجريبية للمدرسة الشاملة فقد دار حوار ونقاش كبير حول إدخال المدرسة الشاملة كنمط مدرسى، وثارت تساؤلات تتعلق بسياسة التربية وأيديولوجيتها، وبدأت دعوات تنادى بالعودة إلى فكرة (المدرسة الموحدة) كأساس لإنشاء المدارس الشاملة، وكان من بين هؤلاء معلمو المدارس الشعبية، وحزب SPD والقوى المناصرة له. وأثمر هذا الحوار فى النهاية إلى الاعتراف بالمدرسة الشاملة على المستوى الاتحادى كله، وأخذت طريقها إلى التنفيذ من خلال الخطط التى وضعتها كل من الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات، وقام مجموعة من التربويين ومتخصصين فى كل من السياسة الاجتماعية والسياسة التربوية والاقتصاد بوضع أهداف المدرسة الشاملة[٢٣].

تباين موقف الولايات من تجريب المدارس الشاملة والتوسع فيها

على الرغم من إدخال نماذج تجريبية للمدارس الشاملة فى كل الولايات، إلا أن الولايات كانت لها مواقف متباينة من هذه التجارب. فمثلا ولايات مثل "برلين وهيسن وبريمين قد فهمت المحاولات التجريبية على أنها إتجاه نحو تطبيق المدرسة الشاملة، والعمل تدريجيا على إدماج مدارس المستوى الثانوى الأول، فولاية هيسن أدخلت نماذج تجريبية للمدرسة الشاملة فى مطلع الستينات، إلا أنها توسعت فيها بشكل سريع، فإذا ما وصلنا إلى مطلع الثمانينات نجد أن المدرسة الشاملة قد غطت كثيرا من أرجاء الولاية، فى حين أن برلين أدخلت أكثر من نموذج للمدرسة الشاملة، ثم توسعت فى تطبيق هذا النمط بصورة معتدلة[٢٤]. ومجموعة ثانية من الولايات فهمت عملية التجريب على أنها "تجريب للعديد من نماذج المدرسة الشاملة لاختيار أفضل هذه النماذج للتطبيق، واستغرقت عملية التجريب وقتا طويلا كما هو الحال فى ولايات نيدرزاكسون، وشمال الراين والفست فالن، وهامبرج، وكان التوسع فى هذا النمط يتم فى ضوء تطبيق سياسة التوسع حسب الطلب[٢٥]. ومجموعة ثالثة من الولايات كانت ضد هذه الفكرة، ولديها شك كبير فى مدى إمكانية نجاح هذه المدرسة ومن هذه الولايات Baden-württemberg وبافاريا Bayern، وولاية Schleswig-Holstein حيث لم تتجاوز المدرسة الشاملة فى كثير من هذه الولايات نطاق التجريب[٢٦].

"ومع بداية الثمانينات كان قد مر على مرحلة تجريب نماذج للمدرسة الشاملة نحو خمسة عشر عاما، حفلت بجدال تربوى حول إمكانية التوسع فى هذا النمط المدرسى الجديد، وأخيرا، وضع وزراء التربية بالولايات نهاية لهذا الجدل من خلال الاتفاقية التى تم توقيعها عام ١٩٨٢، والتى

تضمنت اعتراف الولايات المتبادل بخريجي المدرسة الشاملة، كما حددت هذه الاتفاقية المستوى الذى يجب أن تكون عليه هذه المدرسة من حيث التنظيم والمحتوى، وأعطت الفرصة للإدارات التربوية بالولايات لتطوير هذه المدارس "[٢٧].

٣- التطور الكمى

تجدر الإشارة إلى أن المدرسة الشاملة كنموذج جديد يضم مدارس المستوى الثانوى الأول، إلا أنها ليست بديلا أو عوضا عنه، وإنما هى نمط مدرسى بدأ يشق طريقه إلى الواقع إلى جانب المدارس الثلاثة القائمة بالفعل، ومن هذا المنطلق بدأ التوسع فى إدخال نموذج المدرسة الشاملة التى وصل عددها "فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ إلى ٢٩٩ مدرسة، منها ١٥٦ مدرسة شاملة متكاملة، ١٣٦ مدرسة شاملة متعاونة، ٧ مدارس أنواع أخرى للمدرسة الشاملة وبلغ مجموع التلاميذ الملتحقين بها فى نفس العام نحو ٣,٤٪ من جملة التلاميذ المقيدين بالصف الدراسى السابع"[٢٨].

"وفى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ إلتحق نحو ١٠٪ من مجمل تلاميذ الصف السابع بنوعى المدرسة الشاملة، مع وجود اختلاف كبير بين الولايات فى هذا الصدد، فينما لم تتجاوز نسبة الالتحاق ١٪ فى كل من بافاريا وSchleswig-Holstein، ترتفع النسبة إلى ١٩٪ فى هامبرج، ٢٨٪ فى برلين، ١٥٪ فى هيسن، ٧٪ بولاية شمال الراين والفست فالن"[٢٩].

ويوضح الجدول التالى التطور الكمى للمدرسة الشاملة فى الولايات الألمانية وفقا للعام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ والنسبة المئوية لمجموع التلاميذ الملتحقين بها فى كل ولاية [٣٠].

إسم الولاية	عدد المدارس الشاملة المتعاونة	النسبة المئوية لعدد التلاميذ منسوبا لتلاميذ الصف السابع	عدد المدارس الشاملة المتكاملة	النسب المئوية لعدد التلاميذ منسوبا لمجموع تلاميذ الصف السابع
بادن فرتمبرج	١	٠,٨	٢	١,١
بافاريا	١١	٢,٢	٢	٠,٤
برلين	-	-	٢٨	٢٧,٦
بريمن	٣٦	٨٥,٠	٤	٩,٣
هامبرج	١	١,١	٢٤	١٨,٧
هيسن	١١٥	٣٢,٠	٧١	١٥,١
نيدرزاكسون	١٧	٣,٩	١٣	٢,٩
شمال الراين والفست فالن	-	-	٩٥	٦,٦
الراين-فالس	٣	٢,٠	٤	١,٣
سارلاند	-	-	٨	٣,٦
شليسفج	٢	١,٥	٢	١,١
المجموع على المستوى الاتحادى	١٨٦	٤,٧	٢٥٣	٥,٣

وتجدر الإشارة إلى أن التباين فى تطور المدرسة الشاملة فى الولايات الألمانية يخفى وراءه دوافع سياسة فى المقام الأول، "فالولايات التى تحكمها الأحزاب الاجتماعية الليبرالية تكثر بها هذه المدارس، فى حين يقل هذا النمط فى الولايات التى تحكمها الأحزاب الائتلافية أو الاتحادية"[٣١].

٤- أهداف المدرسة الشاملة:

نشأت المدرسة الشاملة لتحقيق أهداف محددة ومن هذه الأهداف:

أ- تحقيق الاتسيابية وزيادة معدلات المرونة بين مدارس التعليم الثانوى: "إن الهدف من إنشاء المدرسة الشاملة فى المقام الأول يكمن فى العمل المشترك وتحقيق الاتسيابية بين أنواع المدارس الثانوية الثلاثة"[٣٢]. فلقد ظلت هذه المشكلة من أكبر المشكلات التى تواجه التعليم الثانوى بأنواعه فى معظم دول العالم، ومن ثم فقد بدا "أن الحل الوحيد هو تغيير نظام التعليم الثانوى من نظام قديم يقوم على أساس التقسيم الرأس إلى نظام يعتمد على التقسيم الأفقى والتوجه نحو نمط التعليم الشامل"[٣٣].

حقا، استطاعت المدرسة الشاملة أن تحل هذه المشكلة، وأصبح بإمكان تلاميذها التحول من مسار تعليمى إلى مسار تعليمى آخر وفقا لقدراته.

ب- زيادة الفرص التعليمية أمام أبناء الطبقات الدنيا: ينظر إلى المدرسة الشاملة على أنها يمكن أن تحسن من طبيعة الفرصة التعليمية أمام أبناء الطبقات الدنيا، خاصة وأن مدرسة الجمنازيوم متهمة بأنها مدرسة انتقائية ومنحازة لأبناء الصفوة فى المجتمع، ومن ثم لا يتمكن معظم أبناء الطبقات الدنيا - نظرا لافتقادهم آليات الثقافة أو الشفرات الثقافية- من الدراسة بمدرسة الجمنازيوم "ففى عام ١٩٦٥ كان ١٠٪ من تلاميذ الصف العاشر بمدرسة الجمنازيوم من أبناء الأسر العاملة، ٢٥٪ من أبناء الموظفين، هذا فى الوقت الذى كانت فيه طبقة العمال تمثل ٤٥٪ من سكان المجتمع، وطبقة الموظفين تمثل ٩٪ فقط، ولو انتقلنا إلى المرحلة العليا بمدرسة الجمنازيوم لوجدنا انحسارا شديدا لأبناء الطبقات الدنيا، فلم يصل منهم إلى الصف الدراسى الثالث عشر سوى ٦٪ فقط من مجمل تلاميذ المرحلة العليا، فى حين ترتفع هذه النسبة لدى أبناء الموظفين إلى ٢٨٪"[٣٤].

ومن هذه الزاوية فقد نظر المسئولون إلى المدرسة الشاملة على أنها يمكن أن تحل هذه الإشكالية وتحسن الفرصة التعليمية لأبناء الطبقات الدنيا، ومن ثم تؤدى إلى مزيد من ديمقراطية التعليم ومزيد من تكافؤ الفرص ومن ثم مزيد من المساواة الاجتماعية، وأوضحت كثير من الأبحاث

التى أجريت فى هذا المجال "أن المدرسة الشاملة قد حسنت أو أعطت فرصا تعليمية أفضل لأبناء العمال مقارنة بالفرص التعليمية المتاحة أمامهم فى مدارس التعليم الثانوى الأخرى"[٣٥].

جـ- "تفاعل التلاميذ ذوى المواهب المختلفة وذوى الأصول الاجتماعية المختلفة كذلك، وترسيخ القيم الديمقراطية بينهم"[٣٦] فالتقسيم الرأسى لمدارس المستوى الثانوى (الجمنازيوم - المدرسة الحديثة - المدرسة الرئيسية) يعتمد بصورة رئيسية على تصنيف التلاميذ بصورة انتقائية، فتستأثر مدرسة الجمنازيوم بغالبية أبناء الصفوة وقليل من أبناء الطبقات الدنيا، فى حين يشكل أبناء الطبقات الوسطى نسبة معقولة فى كل من مدرسة الجمنازيوم والمدرسة الحديثة، فى حين يشكل أبناء الطبقات الدنيا العاملة غالبية تلاميذ المدرسة الرئيسية. ومن ثم لا تشكل هذه المدارس بيئات خصبة لتفاعل أبناء كافة الطبقات مع بعضهم البعض،فى حين أن المدرسة الشاملة باعتبارها تضم الأنواع الثلاثة فى مدرسة واحدة أو فى مجمع مدرسى واحد،فإنها تمثل بيئة خصبة للتفاعل الاجتماعى بين أبناء كافة الطبقات الاجتماعة.

د- ربط النظرية بالتطبق، تعد هذه الوظيفة من أهم الأهداف التى يمكن تحقيقها من خلال المدرسة الشاملة، إذ تضم المدرسة الشاملة كثيرا من الورش العملية التى يتدرب التلاميذ فيها على طبيعة بعض المهن، كما يتم تدريس بعض العلوم المتصلة بعالم المهن والحرف. ويتم ذلك بصورة متفاوتة، فالطلاب الذين يدرسون دراسة نظرية بشكل رئيسى -ليتساووا فى ذلك مع طلاب مدرسة الجمنازيوم- يدرسون العلوم المتصلة بالعمل ويتدربون على بعض الحرف بصورة محدودة،فى حين يتم التوسع فى ذلك للطلاب الآخرين الذين يدرسون فى مسارات تعادل الدراسة فى المدارس الحديثة والمدارس الرئيسية.كل ذلك يساعد على تنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل ونحو المهن، خاصة لو علمنا أن معظم تلاميذ المدرسة الشاملة يلتحقون بالمدارس المهنية أو المدارس العليا، أو المدارس المهنية العليا،وكلها تؤدى بخريجيها إلى عالم المهن والإنتاج.

٥- أنماط المدرسة الثانوية الشاملة:

فى مرحلة تجريب المدرسة الشاملة تم تجريب نماذج متعددة، ونظرا لوجود بحث علمى مصاحب لعملية التجريب، ووجود تقويم مستمر لكل خطوة من الخطوات، فقد أسفر ذلك كله عن استبقاء بعض هذه النماذج واستبعاد البعض الآخر، ويوجد اليوم نمطان أساسيان للمدرسة الشاملة هما المدرسة الشاملة المتكاملة أو المندمجة،والمدرسة الشاملة التعاونية، ويوجد كذلك عدد قليل جدا من

المدارس الشاملة خارج هذين النمطين (سبع مدارس تقريبا) ولكنها من القلة بحيث لا يمكن الحديث عنها كنمط مستقل.

أ- المدرسة الشاملة المتكاملة أو المندمجة Die integrierte Gesamtschule تضم هذه المدرسة الأنواع المدرسية التقليدية بالمستوى الثانوى الأول(الجمنازيوم-المدرسة الحديثة-المدرسة الرئيسية) فى مدرسة واحدة دون أى تصنيف للتلاميذ على الأنواع السابقة داخل هذه المدرسة الواحدة. ويلتحق بها التلاميذ بدءا من الصف الدراسى الخامس وحتى نهاية الصف العاشر، فالتلاميذ هنا ليسوا فى حاجة إلى الالتحاق بالمستوى التوجيهى (الصفين الخامس والسادس) الذى يوجه التلاميذ للالتحاق بأى أنواع مدارس المستوى الثانوى التقليدية، وذلك نظرا لوجود هذه الأنواع الثلاثة داخل المدرسة الشاملة الواحدة.

يبدأ تلاميذ المدرسة الشاملة المتكاملة دراسة مقررات واحدة، وحصصا مشتركة، ثم تبدأ البرامج فى التمايز حسب قدرات التلاميذ ومن ثم يمكن تصنيفهم بعد فترة إلى مجموعات أو فئات، تقابل كل مجموعة نمطا مدرسيا من أنماط التعليم الثانوى التقليدى[٣٧]،

ويدرس التلاميذ فى هذه المدرسة [٣٨]:

أ- مقررات إجبارية يدرسها كافة التلاميذ.

ب- مقررات اختيارية يختار من بينها التلاميذ عددا من المقررات.

جـ- مقررات ذات مستويات متعددة خاصة فى الرياضيات، واللغة الإنجليزية، واللغة الألمانية، والعلوم الطبيعية. حيث توجد مستويات متعددة فى كل مادة أ ، ب ، جـ ، ويدرس التلميذ فى المستوى الذى يتلائم مع قدراته مع توافر الحرية الكاملة لانتقال التلميذ من مستوى إلى آخر حسب قدراته، وتظل عملية انتقال التلاميذ صعودا أو هبوطا داخل هذه المستويات إلى أن يستقر التلاميذ فى المستويات المناسبة، وتقل عملية الانتقال، ومع نهاية الصف الدراسى العاشر (نهاية المستوى الثانوى الأول) يمنح تلاميذ المستوى (أ) شهادة تعادل خريجى الصف العاشر بمدرسة الجمنازيوم، وتكون أمامهم الفرصة للدراسة بالمرحلة الثانوية العليا (الصفوف ١١-١٣) إذا رغبوا فى ذلك، فى حين يمنح تلاميذ المستويين (ب،جـ) شهادات تعادل خريجى الصف العاشر بالمدرسة الحديثة، وعليهم الالتحاق بالمدارس المهنية.

هذا وتحدد القوانين التعليمية بالولايات، والتعليمات التى تتضمنها اللوائح المدرسية عدد ونوعية المقررات التى يدرسها التلميذ فى المستوى (أ) ليصنف ضمن تلاميذ هذا المستوى، وعدد ونوعية المقررات التى يدرسها ليصنف ضمن تلاميذ المستوى (ب)،(جـ).

ثانيا: المدرسة الشاملة التعاونية *Die Kooperative Gesamtschule*:

وعلى النقيض من النمط السابق الذى يدمج مدارس المستوى الثانوى الأول فى مدرسة واحدة، ظلت المدرسة الشاملة التعاونية عبارة عن "مجمع أو مركز مدرسى Schulzentrum وهو عبارة عن مكان واحد تجمع فيه مدارس المستوى الثانوى الثلاث منفصلة عن بعضها البعض، وتحت إدارة مدرسية عامة واحدة،مع وجود درجة عالية من التنسيق بين هذه المدارس فيما يتعلق بالتنظيم والمناهج بما يكفل سهولة انتقال التلميذ من نمط مدرسى إلى نمط آخر"(٣٩).

وتجدر الإشارة إلى أن المدرسة الشاملة التعاونية تشكل وحدة تنظيمية واحدة، إذ توجد إدارة واحدة مشتركة مسئولة عن الأنواع المدرسية الثلاث(٤٠) ومن ثم تظل القنوات مفتوحة لتنقل التلاميذ الذى يتم فى العام مرتين بمعدل مرة كل نصف عام دراسى، وذلك دون الرجوع إلى الإدارة التعليمية فى هذا الشأن.

هذا ويوجد قدر كبير من المواد المشتركة بين تلاميذ المدرسة الشاملة التعاونية أيا كان نوع المدرسة التى ينتمون إليها مثل الموسيقى والمجالات الصناعية والفنية والتربية الرياضية، الدين، اللغة الأجنبية الثانية أو الثالثة (٤١).

وتعطى القوانين التعليمية واللوائح المدرسية التلميذ وولى الأمر "حق اختيار نوع المدرسة التى يرغب فى الدراسة فيها داخل المدرسة التعاونية، ومع حق الآباء فى إلحاق أبنائهم بأى نوع مدرسى داخل المدرسة الشاملة المتعاونة فإن للإدارة المدرسية الحق كذلك فى نقل التلميذ إلى أى نوع مدرسى آخر فى ضوء قدراته وامكانياته"(٤٢).

المرحلة العليا بالمدارس الشاملة *Die oberstufe in der Gesamtschule*:

توجد فى معظم المدارس الشاملة بنمطيها السابقين مرحلة ثانوية عليا (الصفوف الدراسية ١١-١٣) وهذه المرحلة تمثل المستوى الثانى الثانى، وتجدر الإشارة إلى أن المرحلة العليا بالمدارس الشاملة ليست مقتصرة على تلاميذ المدارس الشاملة الذين أنهوا الدراسة بالصف العاشر بتقدير يؤهلهم الالتحاق بالمرحلة العليا، إذ يمكن لخريجى الصف العاشر بمدرسة الجمنازيوم، وأيضا

خريجي الصف العاشر بالمدرسة الحديثة -تحت شروط معينة- الالتحاق بالمرحلة العليا بالمدرسة الشاملة.

وتهيئ المرحلة العليا بالمدارس الشاملة تلاميذها إلى الالتحاق بعالم المهن فيما بعد، فإلى جانب دراسة مجال علمي محدد يختاره التلميذ مثل الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو الرياضيات ليمثل مركز الثقل لدراسته، فإنه يتم التركيز على دراسة العلوم المتصلة بعالم المهن والعمل، سواء الفنية أو الاقتصادية أو الإدارية(٣).

ويتم إرشاد التلاميذ وتشجيعهم إلى الدخول إلى عالم المهن، وذلك من خلال مرشدين متخصصين وخبراء في هذا المجال، وبالفعل يلتحق معظم تلاميذ هذه المرحلة بعد تخرجهم منها بالمدارس المهنية العليا، والمدارس العليا المتخصصة، وهي مؤسسات تعليم عالي وإن لم تكن تعليما جامعيا-وهي تشبه إلى حد كبير المعاهد العليا الصناعية التي كانت قائمة في مصر حتى عهد قريب- في حين تلتحق نسبة ضئيلة من خريجي المرحلة العليا في المدارس الشاملة بالتعليم الجامعي.

٥- إدارة المدرسة الشاملة *Die Verwaltung der Gesamtschule*:

عندما بدأ المسئولون في تجريب نماذج المدرسة الشاملة، بدأوا -في نفس الوقت- في تطوير نماذج إدارية تصلح لإدارة هذا النمط المدرسي الجديد، وكان من أهم مواصفات النموذج الإداري الذي يجب التوصل إليه " أن يتمتع بالاستقلالية ودرجة عالية جدا من المرونة من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون له القدرة على أقلمة أو تكييف المدرسة الشاملة مع النظام التعليمي ككل وبما يضمن أن تلاميذ المدرسة الشاملة إذا أنهوا الدراسة فيها، أو حولوا منها إلى مدرسة أخرى لا تقع عليهم أي أضرار"(٤).

وبصفة عامة، توجد إدارة واحدة لكل مدرسة شاملة يقع على قمة هذه الإدارة "المدير العام" أو ما يمكن أن نسميه رئيس مجلس إدارة المدرسة، يساعده في عمله كثير من الوكلاء وموجهي المواد إلى جانب الوظائف الإدارية المعاونة، وسيفرد الباحث -إن شاء الله تعالى- دراسة منفردة لإدارة المدرسة الشاملة.

٦- معلم المدرسة الشاملة:

فيما يتعلق بمعلم المدرسة الشاملة، نجد أنه لايوجد مسار خاص بإعداد معلم المدرسة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم، إذ تحصل المدرسة الشاملة على معلميها من مدارس التعليم العام الأخرى،

وبحصر أنواع المعلمين القائمين على العمل فى المدارس الشاملة نجد نحو ٤٠٪ منهم من معلمى المدرسة الأساسية، ٣٠٪ من معلمى المدرسة الحديثة ، ٢٧٪ من معلمى مدرسة الجمنازيوم، ٣٪ من معلمى المدارس المهنية ومعلمى التربية الخاصة وعلم النفس"[٤٥].

وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين المسئولين عن تدريس المجالات العملية هم أنفسهم المسئولون عن التدريبات العملية.

ثالثا: تجربة المدرسة الشاملة فى مصر

١- مدخل تاريخى:

شهد التعليم الثانوى فى مصر محاولات متكررة استهدفت تجديده وتطويره، ويمكن إيجاز أهم المحاولات التى تمت قبل الثورة فى:

أ - تقرير أحمد نجيب الهلالى " التعليم الثانوى، عيوبه ووسائل إصلاحه "، والذى صدر عام ١٩٣٥، وقدم فيه الهلالى عرضا مفصلا لكافة جوانب التعليم الثانوى، موضحا أهم جوانب القوة والضعف فيه، والمقترحات التى يراها للنهوض بالتعليم الثانوى [٤٦].

ب - إنشاء الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية عام ١٩٣٣، وهى التجربة التى اقترحها وأشرف عليها إسماعيل القبانى، وكانت بمثابة حقول تجريبية للأفكار والنظريات التربوية الجديدة.

جـ - إنشاء ما سمى بالمدارس الثانوية النموذجية، فقد أنشئت مدرسة النقراشى النموذجية عام ١٩٣٩، ومدرسة القبة الثانوية النموذجية ١٩٤٢، والأورمان النموذجية عام ١٩٤٥.[٤٧]

واستمرت محاولات إصلاح التعليم الثانوى بعد الثورة من خلال مجموعة القوانين التى صدرت لتنظيم التعليم الثانوى، ومع بداية السبعينات ظهرت التغيرات الهامة فى التعليم الثانوى، ومن هذه التغيرات:

- صدور القرار الوزارى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٧٤ والخاص بمواد المستوى الخاص فى الصف الثالث الثانوى.

- صدور القرار الوزارى رقم ١٦٧ لسنة ١٩٧٦ والذى أقر تشعيب الدراسة فى الصف الثالث العلمى إلى شعبتين علوم ورياضيات (٤٨).

٢- تجريب التعليم الشامل:

وبالرغم من كل محاولات التطوير والتجديد للتعليم الثانوى " إلا أن وظيفة المدرسة الثانوية منذ إنشائها كانت بعيدة كل البعد عن هدف إعداد الطالب للحياة، أو إمداده بزاد ثقافى أو علمى أو إجتماعى يهيؤه للحياة العامة أو يعده فكريا للدراسة الجامعية بكل ما تعنيه من أصالة فى البحث العلمى والتفكير الخلاق " (٤٩).

وكان هذا القصور الواضح فى التعليم الثانوى سببا فى اتجاه المسؤلين لتجريب نموذج المدرسة الشاملة فى مصر، فصدر القرار الوزارى رقم ١٥٧ لسنة ١٩٧٨ بشأن إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة بطنطا،وتحويل مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية للبنين بسوهاج إلى مدرسة ثانوية شاملة (٥٠) وبالإضافة إلى هاتين المدرستين قامت وزارة التربية والتعليم فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ بإنشاء أربع مدارس ثانوية شاملة أخرى فى محافظات بنى سويف والوادى الجديد والسويس ومطروح، وتؤكد إحصائيات العام الدراسى ٨٦/ ١٩٨٧ أن عدد فصول المدرسة الثانوية الشاملة بلغ ١٥٠ فصلا، بها ٥٢٦٨ طالبا (٥١) ومن ثم فقد بلغ عدد المدارس التجريبية إلى ست مدارس بيانها كالآتى:

أ - مدرسة السادات الثانوية الشاملة المشتركة بطنطا.

ب - مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الشاملة للبنين بسوهاج.

ج - مدرسة العاشر من رمضان الثانوية الشاملة المشتركة بالسويس.

د - مدرسة مطروح الثانوية الشاملة للبنين بمرسى مطروح.

هـ - مدرسة الخارجة الثانوية الشاملة المشتركة بالوادى الجديد.

و - مدرسة الشهيد نور الدين عبد العزيز الثانوية للبنين ببنى سويف (٥٢).

هذا، وقد سارت الدراسة فى هذه المدارس وفقا لمجموعة من الأسس من أهمها :

أ - مده الدراسة ثلاث سنوات

ب - تبعية التجربة للتعليم الثانوى العام

جـ- التجربةبمدرسة طنطاتمثل وجه بحرى،وبمدرسةسوهاج تمثل وجه قبلىلمحافظات مصر.

د - يشرف التعليم الفنى على المجالات العملية، والتعليم الثانوى العام على المناهج الثقافية.

هـ - اليوم الدراسى يوم كامل (٥٣).

وتجدر الإشارة إلى أن التجربة قد حظيت بمساندة بعض المؤسسات الدولية، يأتى البنك الدولى فى مقدمتها، إذ يعتبر الممول الرئيسى للتجربة، فقد اعتمد الأموال الازمة لشراء الآلات والأدوات والأجهزة الازمة لتجهيز هذه المدارس.

وكان من أهم وظائف المدرسة الثانوية الشاملة هو تحقيق مبدأ الشمول بمعنى أن تضم المدرسة "طلابا مختلفى القدرات والإستعدادات، ومن مختلف البيئات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية فى مدرسة واحدة، مما يساعد على إلغاء الفصل بين أنواع التعليم الثانوى، ويحطم طبقية التعليم من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنها تقدم لهؤلاء الطلاب مناهج تشتمل على خبرات ومعلومات تسد حاجاتهم عن طريق تعدد الدراسات وتنوعها أى كثرة الشعب والتخصصات لتناسب مختلف القدرات والميول والإستعدادات، وفى نفس الوقت تساير مطالب المجتمع " (٥٤).

٣- أهداف المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر:

لا تختلف أهداف المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر عن أهداف المدرسة الشاملة فى معظم دول العالم، إذ تهدف إلى:

أ - زيادة المرونة والإنسيابية بين مختلف،أنواع التعليم الثانوى، وليصبح من حق التلاميذ الإنتقال بين هذه الأنواع داخل إطار المدرسة الشاملة وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم، والمدرسة الشاملة إذ يصبح باستطاعتها أن تحقق ذلك فتكون بذلك قد تغلبت على مشكلة من أكبر المشكلات التى تواجه التعليم الثانوى بشكله التقليدى .

ب - تحقيق مزيد من تكافؤ الفرص التعليمية خاصة أمام أبناء الطبقات الإجتماعية الدنيا، وذلك نظرا لأن المدرسة الشاملة تؤخر عملية تصنيف التلاميذ على أى من مدارس التعليم الثانوى، أو على الأقل تكون أمامهم فرص التنقل من نمط إلى نمط آخر.

جـ - ربط النظرية بالتطبيق، حيث تمثل المدرسة الشاملة أنسب بيئة مدرسية لتحقيق ذلك مقارنة بغيرها من المدارس الأخرى، فالمدرسة الشاملة تضم المجالات العملية المنبثقة من بيئة مجتمع المدرسة، وتضم الورش العملية وغيرها، مما يؤثر فى النهاية على تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلابها للإلتحاق بعالم العمل والمهن، كما ينمى فيمن يواصل منهم تعليمه الجامعى احترام العمل والنظر إليه على أنه قيمة اجتماعية أساسية، وضرورة من ضرورات تقدم المجتمع وتطويره.

٤- إدارة المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر:

سارت إدارة المدرسة الثانوية الشاملة على نفس النمط الذى تسير عليه سائر مدارس التعليم الثانوى الأخرى، ولم يطرأ على إدارتها أى تعديل أو تغيير يتناسب مع طبيعة ومحتوى عملية التعلم بها، وكل ما حدث هو " إيفاد مديرى مدرستى طنطا وسوهاج إلى انجلترا والسويد كمبعوثين لدراسة التجربة قبل استلامهم للعمل، ولكنهما تركا عملهما كمديرى للمدرستين بعد ثلاثة أشهر (سوهاج) وثلاثة أعوام (طنطا) نظرا لإنتهاء مدة خدمتهم، وبعدها لم يعين أى مسئول ممن تلقوا تدريبا أو بعثات خارجية، ويتم التعيين لوظيفة المدير والوكلاء والمدرسين حسب قواعد الأقدمية، وقواعد الترقى المعمول بها مما يتعارض مع طبيعة التجربة، ومما يعطى انطباعا من عدم الإهتمام الجدى بنجاح هذه التجربة " (٥٥)

٥- معلم المدرسة الشاملة:

تستقى المدرسة الثانوية الشاملة معلميها من مدارس التعليم العام وخريجى بعض الكليات العملية:

أ - يقوم بتدريس المواد النظرية مثل الطبيعة والكمياء والرياضيات واللغات .... معلمون من المدارس الثانوية العامة.

ب - " يقوم بتدريس المناهج العملية للمجالات نخبة من الفنيين المنتدبين من التعليم الفنى، وبتدريس المناهج النظرية للمجالات خريجو الكليات العملية بالجامعات،فالمجال الصناعى من خريجى كليات الهندسة، والمجال الزراعى من خريجى كليات الزراعة، والمجال التجارى من خريجى كليات التجارة، والإقتصاد المنزلى من خريجى الكليات المتخصصة فى هذه الدراسة " (٥٦).

وتشير كثير من الدراسات التى تعرضت لتجربة المدرسة الشاملة فى مصر إلى أن التجربة لم تحقق النجاح المنشود من ورائها، " فواقع التجربة عبارة عن مدرسة ثانوية عامة مضافا إليها مجموعة من المجالات العملية تدرس خلال أربع حصص أسبوعيا لم تحظ بمكانة المواد التقليدية أو بتقويمها، هذا بالاضافة إلى نقص التجهيزات والأدوات التى تساعد على التطبيق العملى " (٥٧).

رابعا: الدراسة التحليلية المقارنة:

بعد عرض بعض جوانب التجربتين: الألمانية والمصرية فى مجال الأخذ بنظام التعليم الشامل، تحاول الدراسة المقارنة التعرف على أهم مقومات نجاح التجربة الألمانية، وأهم العوامل التى تقف وراء اخفاق التجربة المصرية.

١- مفهوم المدرسة الشاملة:

أ - **فى ألمانيا** : نستطيع أن نقول : إن مفهوم المدرسة الشاملة فى ألمانيا كان أكثر وضوحا وأكثر تحديدا، فمنذ عام ١٨٨٦ ظهرت فكرة المدرسة الموحدة، ودار حوار واسع حول تنظيم المدرسة الموحدة، وعملية التعلم فيها، وقد أقر مؤتمر المدارس الذى عقد عام ١٩٢٠ هذا المفهوم، وبدأ تجريب المدرسة بالفعل عام ١٩٢٢ واستمرت عملية التجريب إلى أن ألغاها النازيون بعد وصولهم إلى الحكم.

وعندما بدأت ألمانيا فى النصف الثانى من القرن العشرين فى تجريب نماذج للمدرسة الشاملة، مستعينة بالعديد من النماذج الأجنبية وفى مقدمتها النموذج الأمريكى والنموذج الإنجليزى والنموذج السويدى. فقد كان ذلك بمثابة المزج بين كل من الخبرة الأجنبية (نماذج المدرسة الشاملة) والخبرة المحلية الألمانية (المدرسة الموحدة). هذا إلى جانب أن الخبرات الأجنبية التى تم الإستفادة منها كانت نتاج مجتمعات قريبة فى خصائصها الثقافية من خصائص المجتمع الألمانى نفسه.

ومن ثم نستطيع أن نقول أن فكرة المدرسة الشاملة وجدت منذ ما يزيد على قرن من الزمان بما جعل الفكرة أكثر تحديدا ووضوحا ورسوخا، كما أن المتطلبات الإجتماعية من هذه المدرسة كانت هى الأخرى أكثر وضوحا وتحديدا، مما هيأ مناخا ساعد على نجاح هذه الفكرة.

ب - **وفى مصر:** فقد كان الأمر مختلفا إختلافا جذريا. فعندما بدأ المسئولون فى إدخال نموذج المدرسة الشاملة للتجريب، لم يكن هناك سابق خبرة لمصر فى هذا المجال، وكان معنى ذلك الاعتماد كليا على الخبرة الأجنبية لمعرفة كل ما يتعلق بالمدرسة الشاملة، إلى جانب أن النماذج

الأجنبية التى اعتمدت عليها مصر كانت ذا طبيعة ثقافية تختلف اختلافا جذريا عن البيئة المصرية. الأمر الذى قلل من فرص نجاح المدرسة الشاملة.

لقد كان مفهوم المدرسة الشاملة واضح فى أذهان علماء التربية الذين عكفوا على دراسة النماذج الأجنبية، لكن المفهوم لم يكن واضحا بنفس الدرجة لدى القائمين على التنفيذ مما قلل من امكانيتهم فى أقلمة نموذج المدرسة الشاملة وفقا للبيئة المصرية.

٢- تجريب نموذج المدرسة الشاملة

أ - **فى ألمانيا:** عند البدء فى مطلع الستينات فى تجريب نماذج للمدرسة الشاملة، فقد استندت عملية التجريب إلى أسس علمية. فقد أوصى مجلس التربية الألمانى، بإنشاء أربعين مدرسة تجريبية شاملة، وأن تشترك كل الولايات فى عملية التجريب، وأن تكون المدارس موزعة على كل البيئات (ريف - حضر)، واشترط المجلس كذلك أن تكون التجربة مصاحبة بالبحث العلمى والتقويم المستمر كل خطوة من خطواتها، ولتلافى الأخطاء أولا بأول، وتصحيح مسار التجربة لتخرج النتائج فى لنهاية موضوعية، ومعبرة تعبيرا صادقا عن مدى امكانية تطبيق هذا النموذج. وإلى أى مدى يمكن لتوسع فيه.

ومن ثم نستطيع القول: إن عملية التجريب سارت منذ البداية وحتى النهاية وفقا لأسس علمية قيقة وساهمت هذه الأسس فى توفير المناخ الملائم لنجاح التجربة ليستقر الأمر فى النهاية على طبيق نموذجين رئيسيين من نماذج المدرسة الشاملة.

ب - **وفى مصر:** نستطيع أن نقول: وبكل موضوعية، أنه لم تتوافر الأسس العلمية السليمة تى تسير التجربة على أساسها، وأن عملية التجريب تمت بشكل ارتجالى، يبتعد كل البعد عن منهجية العلمية لعملية التجريب المتعارف عليها عالميا، فمثلا كان عدد المدارس الشاملة التجريبية ى البداية مدرستين، زيدت فيما بعد إلى ست مدارس، وهذا العدد لا يمكن أن يكون ممثلا للبيئة مصرية على اختلافها تمثيلا جيدا، فكان من المفترض ألا يقل حجم المدارس التجريبية الشاملة عن لاثين مدرسة، إلى جانب أن التجربة اعتمدت اعتمادا كليا فى عملية التجريب على ما يقدمه البنك دولى من مساعدات وأموال، وأدى ذلك إلى إصابة التجربة بتدهور كبير عندما توقفت تلك الأموال، ذا إلى جانب أن القائمين على عملية التنفيذ لم يكن واضحا فى أذهانهم مفهوم المدرسة الشاملة ولم ُونوا من خبراء التربية، هذا ولم يوجد أى نوع من أنواع البحث العلمى المصاحب لعملية التنفيذ، هدف دراسة التجربة خطوة خطوة، وتوجيهها، واقتراح الحلول السليمة لأى مشكلة تظهر فى الواقع،

واكتفى فى هذا المجال بما يرسله مدراء المدارس الشاملة التجريبية من تقارير عن سير العمل بالمدرسة. **ومن ثم نستطيع أن نقول:** إن عملية التجريب قد حملت بذور إخفاق التجربة ذاتها من خلال العيوب الجسيمة التى اشتمل عليها التجريب.

٣- إدارة المدرسة الشاملة التجريبية:

أ - فى ألمانيا: عند البدء فى تجريب نماذج للمدرسة الشاملة بدأ فى نفس الوقت تطوير نماذج للإدارة المدرسية تصلح لإدارة هذا النوع المدرسى الجديد، فقد كان هناك إيمان لدى القائمين على التجربة أن المدرسة الشاملة بحاجة إلى تنظيم مدرسى ذى مواصفات خاصة، تتناسب مع طبيعة المدرسة الشاملة، من حيث الأهداف والمحتوى، والتنظيم..، وكان من أهم مواصفات هذا النموذج الإدارى الذى يجب التوصل إليه هو أن يكون مرنا بدرجة تسمح بتنقل التلاميذ من نمط إلى نمط مدرسى آخر (المدرسة الشاملة التعاونية) أو من مستوى دراسى إلى مستوى آخر داخل المادة الواحدة (المدرسة الشاملة المتكاملة). وكان هذا النموذج الإدارى الجديد من أهم العوامل التى أسهمت فى نجاح التجربة.

ب - وفى مصر: يبدو أن قضية البحث عن نموذج إدارى جديد يتناسب مع طبيعة المدرسة الشاملة لم يوضع فى الإعتبار، فربما لم يدر بخلد القائمين على تنفيذ التجربة أن المدرسة الشاملة فى حاجة إلى إدارة مدرسية تختلف إختلافا جذريا عن إدارة أى مدرسة ثانوية أخرى، نظرا لطبيعة التنظيم المعقد للمدرسة الشاملة، وتشابك العملية التعليمية وتداخلها. وكل ما حدث هو إرسال بعض المديرين فى بعثات خارجية للتدريب على إدارة المدرسة الشاملة، ومن ثم فقد كانت إدارة المدرسة الشاملة التجريبية هى نفس إدارة أى مدرسة ثانوية أخرى. وقد كان ذلك عيبا خطيرا أسهم هو الآخر فى إخفاق التجربة.

٤- معلم المدرسة الشاملة:

أ - فى ألمانيا: لا يوجد مسار خاص بإعداد معلم المدرسة الشاملة فى مؤسسات إعداد المعلم وإنما يتم إستقاء معلم المدرسة الشاملة من معلمى مدارس التعليم العام الأخرى، ومن ثم تضم المدرسة الشاملة كل نوعيات المعلمين، ولكن تجدر الإشارة إلى أن الذين يقومون بتدريس المجالات العملية النظرية هم أنفسهم الذين يقومون بالتدريب العملى للمجالات.

ب - **وفى مصر:** تتشابه مصر مع ألمانيا فى أنه يتم الحصول على معلم المدرسة الشاملة من مدارس التعليم العام، لكن يوجد انفصام فيما يتصل بالمجالات العملية، حيث يقوم بتدريس الجانب النظرى فى المجالات متخصصون من خريجى الكليات العملية مثل الهندسة والزراعة... فى حين يقوم بالتدريب العملى مهنيون منتدبون لهذا الغرض من وزارة التربية والتعليم . وقد انتهى هذا الإتجاه عالميا، وأصبح المعلم الذى يقدم الجانب النظرى هو نفسه الذى يقدم الجانب العملى.

٥- الخلاصة:

فى ضوء دراسة التجربتين الألمانية والمصرية فى مجال تجريب المدرسة الشاملة ومن خلال الدراسة التحليلية المقارنة لبعض عناصر هاتين التجربتين يمكن أن نخلص إلى:

أ - نظرا لأن التجربة الألمانية قد سارت منذ البداية على أسس علمية ومنهجية سليمة ساعدت على استبعاد عناصر الإخفاق، واستبقاء ودعم عوامل النجاح. فى حين أن التجربة المصرية قد شابها منذ البداية عيوب جوهرية جعلتها بعيدة كل البعد عن المنهج العلمى لعملية التجريب، مما أدى فى النهاية إلى دعم عوامل الإخفاق، والتقليل من فرص النجاح.

ب - يرى الباحث أن المسئولين عن التعليم فى مصر يمكن أن يتجهوا مرة أخرى إلى تجريب نماذج للتعليم الثانوى الشامل. شريطة أن يتم ذلك على أسس علمية سليمة، خاصة وأن كلا من التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى يعانى الآن من مشكلات كثيرة يأتى فى مقدمتها قضية تحقيق المرونة بين أنواع التعليم الثانوى، وربط النظرية بالتطبيق، وتحقيق مزيد من تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم،وهى جميعا مشكلات تقدم المدرسة الثانوية الشاملة حلولا جذرية لها.

خامسا: المراجع العلمية

1- Richard D'Aeth: Youth and the changing secondary school, UNESCO institut for education, Hamburg, 1973, P.21,22.

2- Ibid, P.23.

٣- أحمد كمال عاشور: المدرسة الشاملة الإنجليزية كنموذج لتنظيم التعليم فى البلاد العربية، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، السنة الأولى، العدد الأول، ١٩٨٢، ص ص٦٢-٨٦.

٤- رسمى عبد الملك رستم: المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر، دراسة ميدانية، ورقة بحث قدمت إلى: ندوة تطوير التعليم الثانوى فى ضوء تجارب المدرسة الشاملة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٨٩، ص ص ١-٣٥.

٥- سهير محمد حوالة: التعليم والإعداد لعالم العمل، هل يتحقق من خلال التعليم الثانوى الشامل بمصر، دراسة حالة، ورقة بحث قدمت إلى: ندوة تطوير التعليم الثانوى فى ضوء تجارب المدرسة الشاملة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٨٩، ص ص ١-١٤.

٦- محمد سيف الدين فهمى: المنهج فى التربية المقارنة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١، ص ٤٨.

7- Horst Leski: Schulreform-und administration, Bibliotheks - und informationssystem der universität oldenburg, oldenburg, 1990, S.42.

8- Ib id, S.43.

9- Ib id, S.92.

10- Ib id, S.72.

11- Sallwürk, E.V.: Die Deutsche Einheitsschule und ihre Bedeutung, 2. Auflage, Langensalza, 1919, S.5.

12- Sienknecht, Helmut: Der Einheitschulegedank. Geschichte Entwicklung und gegenwärtige problematik, weinheim und Berlin, 1968, S.138.

13- Horst Leski: Op.Cit, S.299.

14- Ibid, S.330 - 334.

15- Ernst Deuerlein: Deklamation oder Ersatzfrieden ? Die Konferenz von potsdam, 1945 - Verlag W.kohlhammer, stuttgart, S.184.

16- Manfred Heinmann (Hrsg.): umerziehung und wiederaufbau, Ernst klett Verlag, stuttgart, 1981, S.40.

17- Hans-G. Rolff, u.a (Hrsg.): jahrbuch der schulentwicklung, Band 1, Beltz Verlag, weinheim und Basel, 1980, S.83.

18- Max planck Institut für Bildungsforschung. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1990, S.305.

19- Ib id, S.306.

20- Heinrich kanz: Deutsche Erziehungsgeschichte 1945 - 1985 in Quellen und Dokumenten, peter Verlag, frankfurt am main, 1987, S.467, 468.

21- walter schultze, Christoph führ: Das schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, 3.Auflage, Beltz Verlag, Basel, 1973, S.104.

22- Ib id, S.104.

23- Bruno Hamman: Geschichte der Schulwesen, julius klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1986, S.192.

24- Max planck institut für Bildungsforschung, Op. Cit, S.307.

25- Ibid, S.309

26- Ib id S.309.

27- Ib id S.309.

28- Osker Anweiler u.a (Hrsg): Bildungssystem in der Europa, 3. Auflage, Beltz Verlag, weinheim und Basel, 1980, S.51.

29- Max planck institut für Bildungsforschung, Op.Cit, S.309.

30- Ib id, S.310.

31- Ernst Rosner, Klaus - jungen Tillmann : strukturelle Entwicklung, in : Hans-G. rolff u.a (hrsg.) : jahrbuch der schulentwicklung, Band 1., Beltz Verlag, weinheim, 1980, S.31.

32- Eckhard klugel u.a : Niedersächsisches schulgesetz, 2. Auflage, Richard Boorberg Verlag, Hannover, 1991, S.53.

33- Richard D'Aeth, Op.Cit, S.21.

34- Rolf Eilers : Die reformierte obeostufe auf dem weg zur normalitat, zeitschrift für pädagogik, Heft 1/1980, S.297 - 307.

35- Hans - Gunter Rolff u.a (Hrsg.): jahrbuch der schulentwicklung, Band 6, juventa Verlag, München, 1990, S.63.

36- Bruno Hamman : Op.Cit, S.193.

37- Kommission der Europäischen Gemeinschaft : Der Aufbau des Bildungswesens in der Einzelnen Mitgliedstaaten der Europaischen Gemeinschaft, E GK, Brüssel, Luxemburg, 1987, S.44, 45.

38- Max planck institut für Bildungsforschung, Op.Cit, S.306.

39- Ib id, S.306.

40- Eckhard Klugel u.a : Op.Cit, S.53.

41- Ib id, S.54.

42- Ib id, S.54.

43- Heinrich kanz : Op.Cit, S.469.

44- Ib id, S.471.

45- Bundesministerium fur innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) : Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik.

٤٦- أحمد نجيب الهلالى : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل إصلاحه ، الطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٣٥ ، ص ٧ .

٤٧- محمود عطا محمد على : أساليب تطوير التعليم العام ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٦٢ - ١٧٢ .

٤٨- المرجع السابق ، ص ١٦٠ .

٤٩- سهير محمد حوالة ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٥٠- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، قرار وزارى رقم ١٥٧ لسنة ١٩٧٨ .

٥١- محمود عطا محمد على : مرجع سابق ، ص ١٧٢ .

٥٢- رسمى عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص ٤ .

٥٣- المرجع السابق ، ص ٩، ١٠ .

٥٤- سهير محمد حوالة : مرجع سابق ، ص ٧.

٥٥- رسمى عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص ٢٣ .

٥٦- المرجع السابق ، ص ٩ ، ١٠ .

٥٧- سهير محمد حوالة : مرجع سابق ، ص ٩ .