الفصل العاشر

ثنائيات ومداخل في قضايا الإصلاح التربوي
(ملاحظات على هامش موضوع إصلاح التعليم في البلدان العربية)

د. منير بشور*

الملاحظات والأفكار التي عندي حول الموضوع سأعرضها أمامكم تحت أربعة عناوين:

الأول: يتناول معاني الكلمات ومحمولاتها.

الثاني: يتناول موضوع إصلاح التعليم بإعتبار التعليم جزءاً من النظام العام أو تابعاً له. وفي هذه الحالة يكون الإصلاح في التعليم انعكاساً لما يجري من إصلاح في المجتمع. وسأركّز في هذا النطاق على مسألتين:

أ. دوافع الإصلاح.
ب. طرائق الإصلاح أو أساليبه.

وسأشرح الاحتمالات المتعلقة بهاتين المسألتين بالإحالة على ثنائيات ثلاث لكل منهما، بحيث تمثل كل ثنائية التحرك على مسار متّصل Continuum من حدّ أقصى إلى الحدّ الأقصى الذي يقابله على الطرف الآخر.

الثالث: يتناول إصلاح التعليم بشكل مستقل، أي عزل المنظومة التعليمية عن النظام العام والنظر إليها كمنظومة قادرة على التأثير في النظام العام. وسأشرح هذا الإحتمال بالإحالة على مجموعة من المداخل أو المفاتيح التي يمكن اختيارها، من داخل المنظومة التعليمية، لتفعيل هذا التأثير.

الرابع: سأتحدث عن مفتاح معيّن، من شأنه، إذا ما استعمل بنجاح أن يحسّن من فرص النجاح في محاولات الإصلاح التربوي في البلدان العربية.

---

* دكتوراه في التربية المقارنة، من جامعة شيكاغو 1964. أستاذ في التربية، الجامعة الأميركية في بيروت.

أولاً: في معاني الكلمات ومحمولاتها

إحدى الطرق السهلة لتوضيح معاني الكلمات أن نضعها جنباً إلى جنب مع كلمات أخرى تنتمي إلى الفصيلة المفهومية ذاتها أو قريبة منها. فكلمة إصلاح يصبح معناها أوضح في الذهن عندما نضعها جنباً إلى جنب مع كلمات أخرى مثل تغيير أو تطوير أو تحسين أو تصحيح أو تحديث أو تنمية. بإمكاننا الإتفاق بسرعة، وإختصاراً للكلام، على أن ما يميّز هذه الكلمات بعضها عن بعض هو درجة استبطانها لأحكام قيمية تسمح بالتمييز بين ما هو جيّد أو صحيح أو مرغوب فيه، وبين ما هو خلاف ذلك. وفي هذه الحالة تنفرد كلمة "تغيير" بالحياد، فهي الوحيدة بين هذه الكلمات التي لا تستبطن أو تستدعي حكماً قيمياً أو موقفاً أخلاقياً مسبقاً حول وجهة التغيير، فيما إذا كان نحو الأفضل أو الأسوأ.

ثم هناك كلمات أخرى شائعة بين الناس، لها علاقة بما نتحدث عنه، مثل الثورة أو النهضة أو التنوير أو الإنبعاث. وهناك أيضاً ما يعاكس هذه الكلمات مثل النكسة أو الإنتكاسة أو الكبوة أو التدهور أو الإنحطاط أو التخلّف، وغير هذه كثير.. إزاء هذه الكلمات تبدو كلمة "إصلاح" سهلة بالمقارنة، رغم أنها هي أيضاً تستبطن أو تستدعي مواقف وأحكاماً أخلاقية. ولعلّ أسهل هذه الأحكام ما يفترض أن الإصلاح هو تغيير شيء ما من وضع خَرب أو مفكّك أو مهترىء أو ضعيف، إلى وضع جيّد أو سليم أو صحيح. والوضع الجيّد أو السليم هو ما يفترض أهل الحلّ والربط، أو ما يعرف بسراة القوم، أنه من طبيعة هذا الشيء الخرب أن يقوم به أو يؤدّيه أو يشغله ليصبح جيداً أو سليماً. فالشيء الصالح أو الجيد هو الشيء الذي يؤدّي الغرض الذي وجد من أجله بشكل جيد. فالقلم الجيد هو الذي يكتب بوضوح وبسهولة، والسيارة الجيدة هي التي تنقل الناس من مكان لآخر بسرعة وبسهولة وبشكل مريح، والخِرب هو الذي لا يفعل ذلك، أو لا يفعله بشكل جيد أو سليم، ولهذا يصبح بحاجة إلى إصلاح.

إصلاح التعليم في البلدان العربية إذن أمر مطلوب: كان مطلوباً في السابق، وهو مطلوب اليوم، لأن هذا التعليم لا يقوم بما هو مفترض أن يقوم به، أو بما هو مرغوب أن يقوم به، وهو لا يقوم بما هو مرغوب به بالشكل السليم أو الجيّد أو الصحيح.

نحن أمام جملة من القضايا إذن علينا أن نكشحها بادىء ذي بدء، قبل أن نبدأ بالكلام على الإصلاح، أو على الأقل خلال كلامنا عليه. وهذه القضايا يمكن

اختصارها جميعها بالأهداف أو المهمّات التي يُطلب من التعليم في البلدان العربية أن يقوم بها، وتحديدها: ما هي؟ إذا لم نتفق على هذه الأهداف، يكون كلامنا على إصلاح التعليم بدون عقال.

لن نخوض غمار هذه القضايا، والتي هي أصلاً من إختصاص الفلسفة. ولكن أكتفي في هذا المجال بإعلان قناعتي أو موقفي الشخصي إزاءها، وهو أن التعليم في البلدان العربية، كما في غيره من البلدان، يكون صحيحاً أو جيداً أو سليماً بقدر ما ينجح في تأمين احتياجات المتعلمين، وفي تطوير هذه الاحتياجات والإرتقاء بها، على أنواعها ووجوهها المختلفة. وللتوضيح، أتكلم عن احتياجات المتعلمين لا احتياجات المجتمع ولا احتياجات الدولة أو غيرها من التركيبات الكبرى. والتعليم كعملية، والمدرسة أو الجامعة كمؤسسة، مهماتها أن تؤمن احتياجات المتعلمين. وسأترك للمتعلمين (أو آبائهم)، أن يقرروا فيما إذا كانت الإحتياجات التي عندهم تتوافق أو تلتقي مع احتياجات المجتمع أو احتياجات الدولة، كائنة هذه ما كانت. في هذا السياق أنا ببساطة من صنف من يمكن وصفه بالمؤسّساتيين، أي الذين يؤمنون بالمؤسسة كمنظومة أو خلية اجتماعية حيّة، أي هادفة، منشغلة في الداخل بشبكة من العلاقات، ومفتوحة على غيرها في الخارج، والمنظومة التي أتكلم عنها هي المدرسة أو الجامعة، وهذه حسب قناعتي، تستمد مبرر وجودها وملاءتها من حاجة المتعلمين إليها، لا من حاجة المعلمين، ولا الإداريين، ولا القابضين على مقدّراتها، بمن فيهم وزراء التعليم أو الدولة.

هذا حديث طويل لا أتجنب الخوض فيه، ويكفيني إعلان هذا الموقف، في مطلع هذا الحديث، ولو بهذا الشكل السريع، لأنني سأعود إليه في النهاية.

ثانياً: إصلاح التعليم كجزء من الإصلاح العام

زاوية الرؤية هنا تكشف عن التعليم كتابع أو ملحق للنظام العام، وهكذا فما يصيبه من إصلاح يأتي نتيجة لتغيير سابق له في النظام العام، إنعكاساً أو ترجمة له. فالتعليم هنا تابع والنظام العام متبوع. كل محاولات الإصلاح، من تعديل مناهج، وإصدار تنظيمات جديدة، وإنشاء هياكل إدارية، وبناء مؤسسات وتعديل ما هو قائم منها، وغير ذلك الكثير مما حدث في كلّ البلدان العربية إثر حصولها على الإستقلال السياسي يمكن وضعه في

هذه الخانة. فالحصول على الاستقلال كان هو العامل الفاعل المستقل بلغة العلوم الإختبارية، وقبل الاستقلال كان الإستعمار هو العامل الفاعل، وكذلك التغيرات الكبرى في سياسات التعليم، ومناهجه، التي جاءت عقب الإنقلابات العسكرية أو الثورات، مثل ما حدث في سوريا والعراق ومصر والسودان وغيرها، في الخمسينات والستينات من القرن الفائت. وفي سياق هذه العلاقة الإستتباعية نجد أن دوافع الإصلاح ومنطلقاته، وكذلك السبل أو الطرائق التي يعتمدها والقنوات التي يجري فيها، ليست كلها من نوع واحد، فلا نستطيع مثلاً وضع الحركة الإصلاحية التي أطلقها محمد علي باشا في مصر في مستهلّ القرن التاسع عشر في الخانة نفسها التي نضع فيها حركة علي مبارك في منتصف ذلك القرن[1]، أو حركة جمال عبد الناصر في منتصف القرن الماضي في الخانة نفسها التي نضع فيها ما جرى من إصلاح أو محاولة إصلاح التعليم في لبنان في الفترة نفسها، أو ما يجري في قطر أو في الكويت في السنوات العشر الأخيرة. هذا بالرغم من أن كل هذه المحاولات في التربية كانت جزءاً من إرهاصات عامة أكبر منها عصفت في المجتمع بإتجاه الإصلاح. ولهذا لا بدّ من التمييز والتصنيف والمقارنة والمقابلة سعياً وراء فهم أفضل لما يجري.

من أجل هذا نتصور أنه يمكن تصنيف الدوافع التي تنطلق منها حركات الإصلاح والطرائق أو المسالك التي تتخذها على أساس مجموعة من الثنائيات، نقتصر على ستّ منها، موزعة بالتساوي بين دوافع الإصلاح من جهة، والمسالك أو الطرائق التي يتخذها الإصلاح من جهة ثانية، ونقدّمها بالعناوين التالية:

---

[1] من المفيد المقارنة بين نتائج ما أتت إليه إصلاحات محمد علي في التعليم، ونتائج علي مبارك: ".. وعلى هذا النحو.." يقول أحمد عزت عبد الكريم، "كان النظام الذي أنشأه محمد علي: عاش قلقاً، معلقاً في الهواء، لم تمتد جذوره إلى باطن التربة المصرية. فكان من ذلك ما نعرفه مما أصابه من الاستقرار حيناً والترنّح حيناً آخر، ومن التوسّع حيناً والإنكماش حيناً آخر" (عبد الكريم، 1945، ص 5). قابل مع ما يقوله حسين فوزي النجار عن علي مبارك: "جاء عمل علي مبارك في الميدان التعليمي متفقاً مع إدارة الحاكم الذي أخذ بإحياء المدارس القديمة.. وأكثر من هذا وأهمّ منه أنه جاء متفقاً مع نظرته إلى التعليم، فالتعليم كما يراه للشعب وليس لسدّ حاجة الدولة من الإداريين والفنيين، ولن يصلح التعليم ما لم تصلح المدرسة ويصلح المعلم، ولن يثمر ما لم يتكيّف مع البيئة وتكون البيئة ذاتها حقلاً صالحاً لتقبل التعليم والحفاوة به.." (النجار، 1987، ص 91).

1. دوافع الإصلاح

أ. الخارج / الداخل

ب. القمة / القاعدة

ج. الماضي / الحاضر

2. طرائق الإصلاح

أ. الثوري / التطوري

ب. الشامل / القطاعي

ج. الفردي / الجماعي

هذه الثنائيات هي فرضيات نظرية بالطبع، فليس هناك واقع أو حركة إصلاحية تقع بالكامل على الطرف النهائي الأخير لأيّ منها، أكان ذلك بالنسبة للدوافع أو بالنسبة للطرائق التي يتخذها، وإنما كل الحركات تقع بين الطرفين، فتأخذ شيئاً من هذا وشيئاً من ذاك. والفرق بين حركة وأخرى هو مقدار ما تأخذه من هذا الطرف، بالمقابل لما تأخذه من ذاك، أي موقعها النسبي بالمقابل لموقع غيرها على المسار المتّصل بين الطرفين.

1. دوافع الإصلاح

أ. **الخارج/الداخل:** نبدأ بهذه الثنائية من دوافع الإصلاح، لأنها الأسهل، خاصة هذه الأيام: بين أن يأتي الإصلاح نتيجة لضغوط الخارج، أو أن يأتي نتيجة لإرادة داخلية. بيدك أم بيد عمرو؟ بعد الحادي عشر من ايلول /سبتمبر 2001، أسفرت الضغوطات على البلدان العربية من الخارج، ومن الولايات المتحدة على وجه التحديد، عن وجهها بشكل كامل، وخاصة على بلدان الخليج والجزيرة العربية، لإصلاح المناهج التعليمية، وتحديداً إزالة ما تعتبره الولايات المتحدة عدائياً تجاهها، أو يستبطن مثل هذا العداء، أو ما وسمته بالتطرّف، خاصة في مناهج التعليم الديني واللغة العربية والعلوم الإجتماعية. وقد سارعت كل هذه البلدان إلى تشكيل اللجان، وإدخال التعديلات هنا أو هناك على مناهجها، وسط اعتراضات ومداخلات تتراوح بين الإحتجاج الصارخ على التدخل الأجنبي، وبين الدفاع عن النفس والتفسير، أو التبرير، أن مثل هذه التعديلات ليست سوى استمرار لمحاولات بدأت قبل الضغوطات الخارجية أي أنها جاءت استجابة لدوافع أو رغبات داخلية لإصلاح واقع الحال[2]. أما في

---

[2] من هذا ما حملته الأنباء مؤخراً (انظر الجزيرة نت – الكويت 2004/10/25)، تحت عنوان "مناهج الدراسة تؤزم علاقة الإسلاميين بوزير التربية الكويتي"، بالخبر التالي: بدت نذر مواجهة بين الإسلاميين

حالة العراق، فلم يكن من حاجة أو مجال للتبرير أو للتفسير أو للاحتجاج تحت وطأة الإحتلال المباشر. إلى جانب الاحتلال والضغط المباشر فقد تسربلت كل هذه الحركات بإطار عام للإصلاح أطلقته الولايات المتحدة الأميركية في شباط / فبراير من هذا العام، تحت عنوان "مشروع الشرق الأوسط الكبير"، وذلك بدون استشارة أو إبلاغ الدول العربية مسبقاً[3].

ولم يمضِ أكثر من بضعة أيام على إعلان مشروع الشرق الأوسط الكبير حتى أعلنت وثيقة الاسكندرية بعنوان "قضايا الإصلاح العربي: الرؤية والتنفيذ" [4]. وقد حفلت هذه الوثيقة بتعابير وعبارات أكثر جموحاً ومضاوة من تلك التي حملتها سابقتها وثيقة مشروع الشرق الأوسط الكبير، كما لو أن أصحابها "الداخليين" أرادوا أن يظهروا حرصهم على الإصلاح وحماسهم وطموحهم الذي فاق دعوات "الخارجيين". فدعت وثيقة الاسكندرية إلى "القضاء على منابع التطرّف الديني التي لا تزال رواسبها موجودة في المناهج الدراسية وخطب المساجد ووسائل الإعلام الرسمي وغير الرسمي"، كما دعت إلى "ثقافة الديموقراطية في مناهج التعليم والإعلام"، وفعلت كل ذلك بعد مقدمة تعلن فيها أن المشاركين في المؤتمر "تدارسوا إمكانات الإصلاح اللازمة لتطوير مجتمعاتنا العربية.. وانتهت مناقشاتهم إلى ضرورة الإعلان عن اقتناعهم الكامل أن الإصلاح أمر ضروري وعاجل، ينبع من داخل مجتمعاتنا ذاتها..".

علّق على هذا، في يوم نشر الوثيقة، أحد الكتاب اللامعين قائلاً: "لا أرى داخلاً.. فثقافياً ومعرفياً ليس هناك داخل بلداننا إلا الخارج في عالم اليوم.. بكل صراحة لم أجد أي فارق نوعي بين الأفكار الإصلاحية التي حملتها المبادرة الأميركية للاصلاح وبين الأفكار الإصلاحية التي حملتها وثيقة الاسكندرية.." [5].

في الكويت ووزير التربية والتعليم العالي الدكتور رشيد الحمد تلوح في الأفق، بعدما اتهم هؤلاء وزارة التربية بإجراء تغييرات في بعض المناهج الدراسية بالشكل الذي يخدم المصالح الأميركية. وقال عضو مجلس الأمة د. وليد الطبطبائي إنه توجه بسؤال إلى الوزير الحمد بهذا الخصوص، مؤكداً أن هناك مبالغة في الحذف من منهجي التربية الإسلامية واللغة العربية، وحذر من الإتجاه نحو الانسلاخ عن العقيدة. وقال الطبطبائي في مؤتمر صحفي إن "التطوير مطلوب دوماً، ولكن لأسباب موضوعية وأكاديمية وليس بسبب الضغوط السياسية التي تتعلق بما يسمى محاربة التطرف والإرهاب.."

[3] انظر جريدة " **الحياة** " اللندنية تاريخ 13 شباط/ فبراير 2004، حيث نص المشروع والحيثيات المرفقة.

[4] انظر جريدة " **النهار**" اللبنانية تاريخ 31 آذار / مارس 2004.

[5] جهاد الزين في جريدة " **النهار**" اللبنانية 31 آذار / مارس 2004.

هناك بدون شك علاقة حرجة بين حدود الداخل وحدود الخارج، خاصة في بلدان العالم الثالث. والسؤال هنا هو: هل بالإمكان أن يأتي الاصلاح من داخل هذه البلدان (بيدها؟)، أم أن هذا غير ممكن، وأنه عندما يأتي لا يمكن أن يأتي سوى من خارج (بيد عمرو) – وذلك لأن هذه البلدان متخلفة، أي مغلولة اليد، أو هي متخلفة لهذا السبب؟ ثم كيف تستطيع الشعوب الضعيفة في بلدان العالم الثالث أن تعلن أبوّتها للاصلاح، وتزعم أنه ينبت من دواخلها، بدون أن تتّهم بالأصولية؟ هل هي ضعيفة لأنها غير قادرة على إحياء أصولها، أم هي ضعيفة لأنها غير قادرة على استدخال الخارج؟

السؤال ليس جديداً في الساحة العربية، ويكاد، منذ اجتياح جيوش بونابرت لمصر، أن يشكّل محور ما يسميه البعض "الجدل الكبير" (خدوري، 1972) بيننا وبين بلاد الغرب. حاول عبد الناصر أن يحيي الأصول، وأن يستدخل الخارج في الوقت نفسه، فأقدم على إصلاحات كثيرة منها، على سبيل المثال، ما أدخله على الأزهر عام 1961. وحتى هذه الساعة، ليس من الواضح فيما إذا كانت هذه الإصلاحات قد نجحت في إحياء الأزهر أم أنها أصابت أصوله بالليباس.

ب. القمة/القاعدة: تتعلق هذه الثنائية بالدور الذي تتولاه القمة في استثارة الإصلاح وتوجيهه مقابل دور القاعدة، أو بما يمكن وصفه إختصاراً بدور القائد مقابل دور الناس أو الجماهير. تاريخ العالم مليء بالأمثلة على العلاقة بين الطرفين، والتاريخ العربي، على وجه الخصوص، يزدحم بالأمثلة على الاستقطاب نحو دور القائد أو الزعيم، أو الأب.. وعلى تدجين دور الجماهير.

المسألة هنا أيضاً نسبية، فليس هناك انحياز كامل أو غياب كامل لأي من الطرفين. وترد إلى الذهن تعابير ومفاهيم كثيرة مرتبطة بهذه الثنائية أو على هامشها، أشهرها الديكتاتورية، وحكم الفرد، وحكم الرأس الواحد، والحزب القائد، والمركزية. ثم، على الوجه الآخر، الديمقراطية، والمشاركة، والتمثيل. وبين هذه وتلك تعابير أخرى مثل الشرعية، والأكثرية والأقلية، وحرية التعبير، وحرية الاختلاف..

من السهل إعطاء الأمثلة عن محاولات إصلاح تنطلق من القمة وتفرض نفسها على القاعدة. كلّ الديكتاتوريات تنتمي إلى هذه الفصيلة، ومعظمها يتلبس لبوس الإصلاح، خاصة في مطالع عهودها لكسب الجماهير، وعندما تتعثّر محاولات الإصلاح من فوق لا

تتخلى الديكتاتوريات عن هذه اللبوس، بل تلجأ إلى وضع اللوم على الآخرين، وإلى القهر، وكبت الحريات، ويزيد تمسكها بالسلطة إلى أن يقضي الله أمراً كان مقضياً. لكن من الضروري الأخذ بالاعتبار أن كل محاولات الإصلاح من فوق لا تفشل، وأن بعضها ينجح، وقد يؤدّي إلى نتائج ايجابية تكون في مصلحة الجماهير في القاعدة.

أما الإصلاح انطلاقاً من القاعدة فهو الأصعب على الرؤية، وعلى التحديد، لأنه هادىء وغير دراماتيكي، ولكنه الأبقى والأبعد أثراً. يشمل هذا كلّ ما ينتج عن محاولات الناس، ونشاطاتهم وأعمالهم، أفراداً أو جماعات، وفي مختلف مواقعهم والأدوار التي يشغلونها. وهذه تظهر وتنمو ويمتد أثرها، كما أن بعضها يختفي أو يضيع في ثنايا الأيام، أو يختفي ليعود في زمان آخر.

وهناك طريقة أخرى يمكن النظر فيها إلى القاعدة كدافع أو منطلق للإصلاح، وهي اعتبار الناس أو الجماهير كما لو أنها كتل من الأحياء تجري في أقنية المجتمع كما تجري المياه في أقنية الريّ، فتفيض عندما تمتلىء. وفي حالة البشر تتكاثر أعدادهم، كما تتكاثر حاجاتهم أو رغباتهم أو مطالبهم فيفيضون، وأحياناً يتحوّل الفيض إلى طوفان يدقّ أبواب القمة، فتستجيب هذه أو لا تستجيب، لهذه الدرجة أو لتلك، فيغور الماء في القاع، أو ينجح في دقّ الأبواب والمتاريس أو خلعها، ليأتي بعدها يوم آخر. في ميدان التعليم يمكننا أن ننظر إلى تزايد الأكلاف المالية في بعض الحالات، بسبب تكاثر الناس والمدارس في القاعدة، على أنها السبب الحقيقي لتراخي قبضة الدولة على التعليم، والسماح بافتتاح المدارس والجامعات الخاصة أو الأهلية، أو بالمنطق نفسه، على أنها السبب الحقيقي للسماح باللامركزية في إدارة شؤون التعليم، لا عن إقتناع أو تغيير في الفلسفة أو في المنهج في مواقع السلطة، وإنما لتزايد الأعباء والضغوط واتساعها، مما يؤدي إلى توزّع في المسؤوليات هو أقرب إلى اللاحصرية في واقع الحال، أو اللاتمركزية منه إلى اللامركزية [6].

بالطبع، إن إختزال هذه الثنائية إلى قائد (أو الدولة) في القمة، والناس أو الجماهير في القاعدة، تبسيط كبير. ذلك أن بينهما أشخاص ومؤسسات وهيئات كثيرة، وعلى تنوعات كثيرة منها الأشخاص والمؤسسات العسكرية والاقتصادية والدينية وغيرها، ولكلّ من هذه دورها في المساحة التي تفصل ما بين القمة والقاعدة وفي التأثير بما يحدث، بشكل أو بآخر، وبنتيجة تكبر أو تصغر. والسؤال المحوري في كل هذه الحالات هو فيما

---

[6] انظر بشور (1982)، ص 174-175 لتوضيح الاختلاف بين هذه الأنماط، ولإعطاء الأمثلة.

إذا كانت هذه المساحة بين القمة والقاعدة تفيض بالنشاط والحركة، فيعمّ الخير على أهل القاعدة كما على من هم في القمة، أو أنها تبقى مساحة عاقرة لا تستولد سوى الكبت والخضوع والحرمان.

ج. الماضي/الحاضر: مجتمعات العالم الثالث مثقلة بأعباء الماضي، خاصة المجتمعات العربية، وخاصة بما تحمل هذه من مقدّسات. "إننا أمة يحكمها الموتى" يقول محمد جواد رضا، "بمعنى أننا نتكىء على التاريخ كثيراً، ونحاول أن نكيّف سلوكنا في الحاضر لأعمال واجتهادات أناس تفصل بيننا وبينهم حقب زمنية طويلة." (رضا، 1975، ص 86).

الإصلاح، بما هو أمر مرتبط بالحاضر، يستوجب تحويل التاريخ من قوة جذب بإتجاه الماضي، إلى قوة دفع نحو الحاضر والمستقبل: من أريكة للاسترخاء والاستكانة والاستمناء الفكري والنفسي، إلى منصّة للانطلاق باتجاه الحاضر والمستقبل.

أجمل ما قرأت حول هذه الثنائية جاء بقلم محمد جواد رضا في حديثه عن الجامعات في الخليج العربي. يسأل محمد جواد: "هل نريد لجامعاتنا أن تكون أمراس رسوّ في موانىء التاريخ أم أشرعة إبحار في محيط الحياة؟"، ويضيف: "إن حلول الجامعة لمشاكل المجتمع لا يمكن أن تلتمس في التاريخ بقدر ما يمكن – وينبغي – أن تستقرأ بمنطق المختبر وطريقة فهم المشكلة وحلّها. وواضح هنا أن الفرق بين التاريخ والمختبر هو فرق بين الرواية والتجربـــة." (المرجع نفسه، ص 154-155).

هل تمكن (وكيف؟) مقاربة التاريخ بمنطق المختبر، أم علينا أن نهمل التاريخ إذا اعتمدنا منطق المختبر؟ كيف يمكن للتاريخ أن يصبح مصدراً أو معيناً أو حافزاً لفهم المشكلة وحلّها؟ هل هناك تناقض بين الإثنين، أم من الممكن للتاريخ أن يفتح أبوابه لمنطق المختبر إذا ما شرّعنا هذه الأبواب على كلّ الهويّات الإنسانية، فقابلنا وقارنا تواريخ الناس هنا، وتواريخهم هناك، بدل أن نحصر أنفسنا داخل حدود هويّات مغلقة؟ هل بإمكان منهجية المقارنة والمقابلة في دراسة التاريخ أن تساهم في إنقاذه من سرد الرواية، وتقديس الماضي، والتبجّح والإنغلاق على الذات، وفي تحويله إلى علم يساعد في فهم مشكلات الحاضر وحلّها؟ أترانا نواجه ثنائية الداخل والخارج مرّة أخرى، هنا، ولكن بلباس مختلف؟

2. طرائق الإصلاح

الثنائيات الثلاث السابقة اهتمت بدوافع الإصلاح، بين أن يأتي من الداخل أو الخارج، من القمة أو القاعدة، وأن يستوحي الماضي أو الحاضر. إلى جانب هذه هناك بعد ثانٍ يتعلق بالطرائق أو السبل أو الوسائل التي يتخذها الإصلاح لتحقيق أغراضه، ونختار من بين هذه ثلاث ثنائيات، لعلّها الأكثر أهمية وانتشاراً:

أ. **الثوري/التطوّري**: لهذه الثنائية علاقة وثيقة بثنائية القمة / القاعدة، كدافع أو مصدر للإصلاح. فالإصلاح عندما يأتي ثورياً يأتي دائماً من القمة. إذا ثارت القاعدة فهي لا تباشر الإصلاح إذا لم تنجح في احتلال مواقع القمة، وإذا لم تنجح تندثر، أو تهترىء في السجون. والإصلاح الثوري سريع ومباشر، يصوّب إهتمامه إلى تغيير بنية الأشياء التي تنظّم السلوك قبل اهتمامه بالسلوك. لهذا هو سريع العطب، بخلاف الإصلاح التطوري الذي يتحرك ببطء وبمداورة، يقيانه سرعة العطب، ويمنحانه فرصة الاستمرار وتغيير السلوك. ميزة الثورة السرعة واختصار الوقت، وضعفها سهولة العطب، بخلاف التطور الذي ميزته الليونة والتواصل، وضعفه حاجته إلى الوقت الطويل. كلّ محاولات الإصلاح تحمل شيئاً من هذا وشيئاً من ذاك، لكن الفارق هو، كالعادة، نسبيّ. الثورة التعليمية في السودان بقيادة النميري / محي الدين صابر عام 69 / 70، شحنت نفسها بالأهداف الكبرى وبالمؤتمرات التربوية التي جمعت أعداداً كبيرة من التربويين، خاضوا غمار المناقشات الطويلة، برويّة وتأنٍ وبحكمة، ونتجت عنها أفضل الأفكار والتوصيات حول المستقبل التربوي، وحول تعديل السلّم التعليمي، ولكن في آخر النهار صدر القرار الثوري بتغيير السلّم التعليمي بشكل مغاير لما تمخّضت عنه مداولات اللجان وللتوصيات التي قدّمتها. تغيّرت بنية السلّم التعليمي بقرار كالسهم، شقّ طريقه عبر مداولات اللجان وبدون أستئذان منها، لكن ممارسات المعلمين والسلوك التعليمي لم يتغيّر. حدث هذا في السودان وحدث مثله في كلّ البلدان العربية "الثورية" تقريباً، حيث يحدث التغيير بسرعة، لكن الإصلاح المرتبط بتغيير السلوك يبقى أمراً معلقاً.

ب. **الشامل/القطاعي**: السؤال هنا هو فيما إذا كان الاصلاح المنشود يغطي جميع مناحي الحياة، بما فيها الحياة التربوية، أم يقتصر على القطاع التربوي، وإذا اقتصر على القطاع التربوي فيما إذا كان يغطّي جميع مناحي هذا القطاع، أو يقتصر على مناحٍ معينة فيه. الثنائية هنا تقع بين الشمول أو الكلّيانية من جهة، وبين الاقتصار أو التركيز على

الخاص والجزئي من جهة ثانية. إن أصحاب الدعوة الأولى يعتبرون أن أي إصلاح لا يتناول جميع الأمور دفعة واحدة، ويسدّ جميع الثغرات، يعرّض نفسه للخطر. ذلك أن كل الأمور مرتبطة بعضها ببعض، وترك ثغرة واحدة تسمح بالنفاذ إلى مجمل النظام إن عاجلاً أم آجلاً وتهدّده بالخطر. أما أصحاب الدعوة الثانية فيعتبرون أن للإصلاح أبواباً ومفاتيح كثيرة، وأن النجاح في بابٍ من شأنه أن يفتح أبواباً أخرى، وأن الفشل في باب لا يسدّ جميع الأبواب، وأن هناك دائماً يوم آخر يسمح بمحاولة أخرى.

كلّ الأنظمة الكلّيانية، التي تقبض على دفّة الحكم، كانت هذه الأنظمة علمانية أم دينية، تنحو بإتجاه الإصلاح الشامل. أما الأنظمة الأخرى، نقيض هذه، فتعمل على أساس أولويات، فتتحرك من قطاع لآخر أو من جزء لآخر حسب تقديرها للأهمية وللإمكانات المتوفرة ولفرص النجاح.

ج. الفردي/الجماعي: الثنائية هذه لها علاقة بالتنظيم، وبتحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات. يمكن أن يحدث هذا بطريقة فردية / تراتبية، فيتوقف القرار على رأي شخص مرتبط بعلاقة عامودية مع من هم أعلى منه رتبة، فيطيعهم ويرضخ لمشيئتهم، كما ينتظر الطاعة والرضوخ ممن هم أدنى منه على سلّم التراتب. بالمقابل، هناك العلاقة الأفقية بين أفراد الجماعة، حيث يجري التشاور وتبادل الرأي، وحيث يشعر كل فرد بتحمّل المسؤولية، وبأن الرأي الذي يعطيه سيكون له دور في إتخاذ القرار. للطريقة الأولى على علاّتها، ميزة السرعة، مما يجعلها متشابهة مع الطريقة الثورية، ولكن ليست كلّ العلاقات العامودية ثورية، إذ إن مثل هذه العلاقات تطبع أنظمة الإدارة البيروقراطية الشائعة في أقطارنا العربية الثورية وغير الثورية. وعندما تفقد هذه ميزتها الأساسية، وهي السرعة والتسلسل في تحمّل المسؤولية، تصبح شكلاً بدون روح، وتتحوّل إلى عقبة كأداء أمام الإصلاح. لهذا يقدم بعض المصلحين الكبار أحياناً على إقامة هيئات أو مصالح خاصة بديلة خارج هذه الأقنية يلجأون إليها لتنفيذ رغباتهم وسياساتهم.

على أن المثلب الأكبر للطريقة الفردية هو ما يوحي به عنوانها، أي إنها فردية. لذلك عندما يغيب الفرد، يقال أو يستبدل أو يختفي، فإن سياسته ورغباته تغيب معه، ويبقى الفراغ قائماً إلى أن يملأه شخص آخر بسياسته الخاصة، التي كثيراً ما تبدأ، في بلداننا العربية، من الصفر، وكأنما لا شيء كان موجوداً قبلها. السياسة ليست سياسة الوزارة،

وإنما سياسة الوزير، والقوانين التي صدرت من قبل تعدّل أو تستبدل أو تهمل، لتحلّ مكانها قوانين أخرى تعكس رغبات الوزير.

* * *

هناك أمر آخر تثيره هذه الثنائيات، وهي أن ترادفاً أو توافقاً عاماً يبدو طبيعياً أو منتظراً بين بعضها وبعضها الآخر. فعندما تكون القمة هي الدافع أو المصدر للاصلاح فإن المنحى الذي يجري الإصلاح فيه غالباً ما يكون المنحى ذي البعد الواحد الثوري / الفردي / الشامل، وعلى العكس من ذلك عندما تكون القاعدة هي المصدر، فالأغلب أن يأتي الإصلاح تطورياً / جزئياً / جماعياً.

ليس الأمر بهذا الوضوح بالنسبة للثنائيات الأخرى. فقد يكون مصدر الإصلاح الداخل أو الخارج، الماضي أو الحاضر، ويتّخذ في هذه الحالة، كما في تلك، أياً من الطرائق المفتوحة أمامه.

ثالثاً: مفاتيح الإصلاح أو خياراته من داخل المنظومة التعليمية

لم نعطِ هذا القسم عنواناً مقابلاً للقسم الذي سبقه. فإذا كنا قد تناولنا إصلاح التعليم في القسم الثاني كجزء من الإصلاح العام، تابع له، أو نتيجة لاصلاح عام يجري في المجتمع وفق ثنائيات معينة، فإننا نحجم في هذا القسم عن تنصيب التعليم في موقع الفاعل بالنظام العام، وتحميله أكثر مما يقدر على حمله. فالمنظومة التعليمية، بما تشمل من مؤسسات وأشخاص وعمليات، هي جزء من النظام العام، لا العكس، وليس النظام العام تابعاً للمنظومة التعليمية، بل العكس، لكن، بالرغم من تابعية المنظومة التعليمية للنظام العام، نتوقف لنسأل: هل هناك مفاتيح معينة، أو خيارات معينة يمكن الأخذ بها من داخل هذه المنظومة بحيث أن نصيب التعليم من التأثير في النظام العام يمكن أن يرتفع؟ السؤال هنا لا ينطوي على ثنائيات، إذ ليس هناك من ثنائيات تضع النظام العام من جهة، والمنظومة التعليمية من جهة أخرى. وإنما هناك بدائل أو خيارات من داخل المنظومة التعليمية تقدّم نفسها كمفاتيح للإصلاح، بحيث أن استعمالها بنجاح يمكن أن يرفع أو يحسّن من نصيب المنظومة التعليمية لتؤدي دورها بنجاح، وتؤثر في النظام العام.

إذا كان ما نقوله مقبولاً، فبإمكاننا أن نشير بسرعة إلى مجموعة من الخيارات داخل المنظومة التعليمية من النوع الذي يمكن أن يشكّل مفاتيح تساعد على تفعيل المنظومة التعليمية بكاملها وتحسين أدائها. والتفكير المفتاحي يعتبر أن لكل شيء مفتاحاً، وأن العمل على جميع الجبهات في وقت واحد أمر صعب أو غير ممكن. والمفاتيح مقدّمة هنا بشكل لائحة، وككل لائحة هي معطاة بدون تراتب في الأهمية، أي إنه يمكن إعادة ترتيب بنودها أو الإضافة إليها أو الحذف منها، والبدء بالمفتاح المناسب بحسب واقع الحال والإمكانات المتوفرة.

من هذه المفاتيح:

1. **إصلاح المناهج:** لعل المناهج أكثر المفاتيح شهرة وتحظى باهتمام المصلحين وخيارهم الأول في كثير من الحالات. ذلك لأنها، في رأي الكثيرين، تحمل المضامين التي يفترض أن تكون الغذاء المعرفي والنفسي للتلاميذ، ولهذا فما سيصبحون عليه في المستقبل يتوقف كثيراً على نوع هذا الغذاء. ولهذا تكون المناهج في كثير من الأحيان هدف الإصلاح والمصلحين كان هؤلاء من كانوا، وبغضّ النظر عن الدوافع التي انطلقوا منها.

لكن اختيار المناهج كمفتاح للإصلاح يستتبع جملة من الاختيارات الفرعية التي لا بدّ منها، بسبب سعة حدود المناهج. حتى في الحالات عندما يصوّب على إصلاح المناهج بشكل عام، فإن خطوات التنفيذ تعكس عادة خيارات أو اسبقيات معينة: هل يكون البدء بمواد العلوم والرياضيات مثلاً أم باللغات والتاريخ والتعليم الديني؟ هل يكون البدء بالتعليم الإبتدائي، أم بما قبله، أم بالثانوي، أم بما بعده، أم يكون بمناهج المعلمين، أم بمناهج التعليم المهني/التقني، أم بالتعليم العام؟ وثم داخل كل من هذه القطاعات تكمن خيارات تفصيلية أخرى.

ولأن ميدان المناهج فسيح لهذه الدرجة يجري التركيز أحياناً على جوانب معينة في هذا الميدان تعتبر أحياناً من جزئياته، وأحياناً ترجمة عملية له، كالكتاب المدرسي، مثلاً، أو الجدول الزمني للتدريس، حيث تكمن خيارات مختلفة تفضي كل منها إلى نتائج مختلفة. كيفية ترجمة المضمون في الكتاب المدرسي: النصّ / اللغة /الإخراج/ الشروحات/ التمارين/المتابعة/ كتاب المعلم.. الثمن. وكذلك بالنسبة للجدول الزمني: طول الحصة التعليمية / اليوم الدراسي / العام الدراسي/ تتويعات على الجمع / الفصل بين المواد / النظري/ العملي.. الخ.. وأخيراً لا آخراً الجمع / الفصل بين التلاميذ أنفسهم والأسس المعتمدة لذلك.. الخ.

2. الإمتحانات: الامتحانات متعلقة بالمناهج بدون شك، لكن لها ديناميات مستقلة خاصة بها. إذا كان صحيحاً أن الطلاب يتابعون دراساتهم ويجدّون ويجتهدون وعقولهم وقلوبهم وعيونهم مسمّرة على الامتحان، فإن ما يتعلّمونه، في واقع الأمر، وفي السياق الأخير، هو ما يتوقّعون أن يُسألوا عنه في الإمتحان. فهم يدرسون، ويعدّون أنفسهم للفوز في الامتحان، وما يتعلمونه يتلخص في كثير من الأحيان بهذا الذي يعدّون أنفسهم إليه، لا بما يسمعونه من المعلمين في غرف الصف أو بما يقرأونه في الكتب. ولهذا فإن إصلاح الإمتحان، والعمل على بنائه بالشكل الذي يؤمّن أعلى درجة ممكنة من التعلّم الحقيقي لدى الطلاب، يكون أقصر الطرق وأسهلها لإصلاح التعليم. بمنطق الكلفة مقابل الربح، يمكن أن يكون العمل على إصلاح الإمتحانات أقصر الطرق وأسهلها لتأمين الربح، أو المردود الملائم من التعليم.

3. تدريب المعلمين: بخلاف الامتحانات، تقول الفرضية هنا، أن التعليم الحقيقي الذي يرسخ في النفس هو ذلك الذي ينشأ عن تلاقٍ وتلاقح بين الطالب والمعلم. فمهما كان تأثير الامتحانات أو المناهج فهذه عابرة بالمقابل لتأثير المعلم الذي وحده يدوم ويترسّخ في أعماق النفس. بهذا المعنى يصبح تدريب المعلمين مفتاحاً أفضل، وبمنطق الكلفة مقابل الربح، يكون هو المفتاح المناسب لأن الربح الذي يتأتى من جرّائه عميق وأبقى أثراً في النفس.

ما يبقى لاختيار هذا المفتاح يتعلق بقضايا إجرائية أكثر مما يتعلّق بقضايا مبدئية. أي أن المطلوب يصبح إيجاد أفضل الوسائل والسبل والأساليب وأنجعها لإنجاز التدريب الجيّد للمعلمين، وعندما يتأمن ذلك، ينطلق هؤلاء إلى المدارس لتتفتح أبواب النجاح والإصلاح أمامهم باباً بعد آخر.

4. تدريب المديرين (والمشرفين): هؤلاء هم معلمو المعلمين، قادة الاوركسترا، الذين تقع بين أيديهم مسؤولية التنسيق، وتذليل العقبات، وتقديم النصح، والدعم والتوجيه، ونقل البدائع من هذا المعلّم إلى ذاك. المعلّم في عزلته في غرفة الصف غير قادر على ذلك. هم المتحركون بينما المعلمون ثابتون. هم العروة الوثقى بين المعلمين، وبين هؤلاء ومن يعلونهم في الرتبة على مستوى المنطقة أو الوزارة. هم أصحاب العقاب والثواب المباشر، وبين أيديهم يقع نجاح المدرسة/المؤسسة، كمنشأة تترابط أجزاؤها وتتناغم في إتجاه الأهداف المشتركة، أو يقع الفشل. لهذا فتدريب المعلمين (والمشرفين أو الموجهين) مفتاح أساسيّ للإصلاح على درجة عالية من الجدارة لإصلاح التعليم برمته.

وأهمية هذا المفتاح تبرز بشكل خاص في البلدان العربية، لأن المديرين (والمشرفين/ الموجهين) يمارسون مهماتهم في هذه البلدان بدون تدريب سابق على فنون الإدارة ومهاراتها، بخلاف المعلمين، أو أكثرهم. وواقع الحال، أن كثيرين من هؤلاء كانوا معلمين من قبل، ناجحين، كوفئوا على نجاحهم بترفيعهم إلى مراتب الإدارة والتوجيه. وليس من المؤكد، في هذه الحالة، فيما إذا كانت مراتب الإدارة قد ربحتهم، لكن من المؤكد أن قاعات التدريس قد خسرتهم عندما ترفّعوا، وبدون تدريبهم تكون مراتب الإدارة، كما التدريس، قد خسرتهم.

5. **إصلاح الوسائل والأدوات/التكنولوجيا كمدخل:** يلوّح أنصار التكنولوجيا بهذا العنوان كمدخل لإصلاح التعليم، ويقولون إن أيّ مدخل غيره خسارة ومضيعة للوقت، وهدر للطاقات الهائلة التي تكشف عنها التكنولوجيا تباعاً، كحجر الكيمياء الذي لا حدود لإمكاناته ولقدراته على تثوير التعليم بجميع أنواعه، وشعابه ومستوياته. التكنولوجيا، بالنسبة لهؤلاء، تفتح باباً على مستقبل التعليم لم تعرف مثله البشرية من قبل، يضع حداً للمدرسة وغرفة الصف كمكان للتعليم والتعلّم، هذا المكان الذي استمر بعناصره الأساسية بدون تغيير لآلاف السنين منذ ورثناه عن عهود سحيقة ما قبل الميلاد، كما يضع حداً لزمان التعلّم كأمر محصور في زمان معيّن، فهو كل زمان، وكذلك للمعلم وللامتحان. العالم كلّه مدرسة واحدة، وللكلّ، وفي كلّ زمان. هذه هي التكنولوجيا، بالنسبة لهؤلاء، حجر الكيمياء.

6. **تمهين التعليم:** تقول هذه الفرضية، إن مناهج التعليم كما ورثناها، والتطبيقات التي نقوم بها على أساسها، غير مجدية. وبالرغم من كلّ الإصلاحات التي ندخلها عليها، وعلى تدريب المعلمين الذين يعلّمونها، فإنها تبقى ضئيلة الجدوى، لأنها بعيدة عن عالم العمل والانتاج الذي ينتظر الطلاب خارج مدارسهم بعد التخرج. وتقول هذه الفرضية أيضاً إن التقسيم الذي ورثناه عن عصور قديمة بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني تقسيم بائد، لا فائدة منه، لأنه لا يرتبط بعالم العمل والحياة خارج المدارس، ولهذا يجب إلغاء هذا التقسيم، وردم الهوة بين النوعين، وتوحيدهما في نوع واحد، له جوانبه الأكاديمية، وجوانبه المهنية، ولكن كل الجوانب تتلاقى وتنتظم في مناهج واحدة مرتبطة بعالم العمل والحياة خارج المدارس. إذا لم يحدث مثل هذا التوحيد فكل الإصلاحات في المناهج تبقى ترقيعاً على الهامش، كما يبقى تدريب المعلمين، أو إصلاح الامتحانات أو غيرها، خطوات ناقصة، أو في الاتجاه الخطأ.

7. سلّم الرواتب والأجور: تنبعث هذه الفرضية من إدّعاء البعض أن الإنسان خادم نفسه قبل أن يكون خادم الآخرين. وعندما يرأف هؤلاء يقولون إن المعلّم أو المدير أو الموجّه، لكي يقوموا بعملهم بشكل جيّد ويؤدوا الخدمات المطلوبة منهم، يجب أن يشعروا أولاً بأول بالاكتفاء الذاتي، وبالرضى. وإذا لم يشعروا بهذا فمحاولات التحسين والإصلاح بكل أشكالها تذهب هباء. فهم لن يقدموا على العمل باندفاع مهما تعلّموا أو تدرّبوا، ومهما أظهروا من اقتناع. كلّ ذلك يبقى طلاءً خارجياً، ولا بدّ أن يشعر هؤلاء أن قيامهم بمسؤولياتهم وتحسين أدائهم يجب أن يعود عليهم قبل غيرهم بالفائدة، لهذا لا بد من إدخال تعديلات على سلّم الرواتب والأجور بحيث يكافأ المقدمون على التحسين والإصلاح بشكل مباشر، دونما اعتبار للتقاليد أو للروتين. إن المبدأ المعمول به هنا هو مبدأ المنفعة الشخصية، وكلّ ما هو خلاف ذلك ينتمي إلى عالم الأحلام والطوباويات.

8. التعليم العالي: يفترض هذا أن المفاتيح هي في الطبقات العليا من سلّم التعليم لا الدنيا. إذا لم تخرّج هذه الطبقات العليا النوعيات المطلوبة من الأشخاص ذوي الكفاءات والمهارات الرفيعة الجودة، فمن أين للذين يعملون في الطبقات الدنيا من معلمين وإداريين وواضعي مناهج وكتّاب كتب مدرسية، وواضعي امتحانات وسواهم من العاملين في هذه الطبقات الدنيا، النماذج الصالحة والمرجعيات للهداية والرعاية والتوجيه؟ تنظيف السلّم يبدأ، كما يقولون، من الدرجات العليا، لا الدنيا، وإذا لم يحدث هذا فإن الدرجات الدنيا تبقى عرضة للمبائل، أو للتأثير الأجنبي وللغرباء ممن لا يعرفون عن طبيعة السلّم شيئاً، ولا يهتمون به أو بنظافته كما يجب.

9. تعليم الفتاة/المرأة: الفتاة/المرأة هي المفتاح لأنها هي المعلّمة، خاصة في مراحل الطفولة الأولى، ولأنها هي الأم. فهي المعلمة الأولى للأطفال، وعن طريقها وبواسطتها يشعّ جوّ من العلم والثقافة في المنزل. وهي حاملة الأطفال، والمولّدة لهم، فيساهم تعليمها بضبط النسل، وخفض عدد الأطفال، وتخفيف الأعباء عن العائلة، وعن المجتمع: أطفال أقلّ في منزل تشعّ في أرجائه فضائل الثقافة والعلم، ترعاه وتقوده امرأة متعلّمة هو المنطلق لكل محاولات الإصلاح والمنصّة التي تدفع بموجات الإصلاح في كلّ إتجاه، خاصة إذا ما اعتبرنا أن المرأة تختزن في أعماقها، أكثر من الرجل، ثقافة المجتمع الأصلية، غير المعطوبة، وغير الملوّثة ببصمات الأجنبي أو إغراءاته. ذلك أن الرجل خلال العهود الطويلة من الخضوع للأجنبي، إضطر طوعاً أو قسراً، أن يساوم على ثقافته الأصلية، كسباً للعيش، ودرءاً لغيلات الزمن. تعليم المرأة لا كهدف وحسب، وإنما كسهم ايضاً، يصيب سرباً من العصافير، دفعة واحدة.

رابعاً: مفتاح أخير نختاره للبلدان العربية

ما تقدّم كان لائحة من الأمثلة عن مفاتيح للإصلاح يمكن اختيار أي منها لإثارة سلسلة من التفاعلات من شأنها أن تصيب جميع مناحي النظام التربوي بالإصلاح، لهذه الدرجة أو لتلك. والخيار بالطبع يبقى في أيدي صانعي السياسات، وقادة الرأي والسراة، وفي ضوء الأوضاع الخاصة التي تعاني منها بلدانهم ونظمهم التعليمية.

وقد أبقينا في هذا القسم الأخير على مفتاح نعتبره خيارنا الشخصي للاصلاح مناسباً للبلدان العربية، بدون أن يعني ذلك انتقاصاً من أهمية المفاتيح التي ذكرناها سابقاً. وسنسمّي هذا المفتاح: مفتاح المدرسة (أو الجامعة) كمنظومة خاصة / متخصصة داخل المنظومة الكبرى، التي هي نظام التعليم.

المدرسة، كمنظومة خاصة / متخصصة داخل المنظومة الكبرى التي هي النظام العام للتعليم، هي هدف الاصلاح الذي نرنو إليه، وهي نواته وأداته في آن واحد.

كلّ المشاريع وكلّ الجهود يجب أن تحوّل وتركّز على هذه النواة لتصبح هي المنطلق، لا المصبّ، لكل محاولات الاصلاح.

المطلوب انعطاف كامل وجريء في محور الاهتمام، ومركز النظر، من الغايات الكبرى والأهداف الكبرى والأحلام الكبرى والكلام الكبير، إلى حيث الفعل التربوي: غرفة الصف والمدرسة، التلاميذ والمعلمين، وكل ما يحتاجه هؤلاء وأولئك للقيام بمهماتهم بنجاح.

نقول هذا الكلام بصورة مختلفة: ما نحتاجه في البلدان العربية هو تغيير عميق في المنحى الفكري Paradigm، وفي المنهجية في العمل، والتي تشمل فيما تشمل التغيير في العمل على وضع الخطط والتصاميم والبرامج وإصدار القوانين للإصلاح لكي ينفذها الآخرون، إلى منحى مختلف، يهتم بالعمل على بناء قدرات هؤلاء الآخرين (المعلمين وغيرهم من المسؤولين والعاملين في المدارس) وتمكينهم Empowerment، للقيام بالإصلاح بأنفسهم. فإذا كانت هناك خطط وتصاميم وبرامج وقوانين مطلوبة للإصلاح، فيجب أن تصدر هذه لتساعد هؤلاء على القيام بالإصلاح بأنفسهم، كلّ في النطاق الذي يعمل فيه، لا لينفذوا ما تنطوي عليه.

كلّ المحاولات والجهود المبذولة من خارج المدرسة، خاصة تلك الصادرة عن الوزارة، يجب أن تهدف إلى الرفع من قدرات العاملين في المدارس للقيام بتحسين أوضاعهم وإصلاحها بأنفسهم.

عود على بدء: من الواجب التأكيد على أن الاختيار الذي نطرحه هنا، أي تمكين العاملين في المدارس لإصلاح أوضاعهم، ولنسمّه الخيار المؤسّساتي، هو واحد من سلسلة من الخيارات التي ذكرناها من قبل، والتي سمّيناها مفاتيح الاصلاح من داخل المنظومة التعليمية.

ونحن بالطبع لم نكن غافلين عن أن أياً من هذه المفاتيح، أو أنها كلها قاصرة عن فتح أي من أبواب الإصلاح لوحدها، أي باستقلال عن عوامل الخارج، وقواه، ودعمه، خاصة العوامل المرتبطة بمصالح أهل السلطة، أكان هؤلاء في الحكم أو خارجه، ومن هم في الحكم على وجه الخصوص.

لهذا عندما تحدثنا عن الإصلاح التعليمي، تناولناه أولاً كجزء من الإصلاح العام، ونظرنا في تنويعات الإصلاح على أساس ثنائيات مرتبطة بالمصادر والدوافع التي يجري فيها.

معظم محاولات الإصلاح في البلدان العربية، وفي كثير غيرها من بلدان العالم الثالث، هي من هذا النوع الأول، الذي يقارب الإصلاح التعليمي من باب الإصلاح العام – هذا إذا نظرنا إلى هذه المحاولات على المستوى الوصفي – أي وصف واقع الحال (ما هو كائن).

أما على المستوى المعياري، أي مستوى الرغبات والآمال (ما يجب أن يكون)، فقد تحدثنا عن مفاتيح داخل منظومة التعليم نتمنى استخدامها لولوج باب الإصلاح، لا غصباً عن قوى الخارج أو تحدّياً لها (وهي غير قادرة على ذلك، على أية حال)، وإنما بالتناغم معها، وبغفلة عنها إذا لم يكن من ذلك بدّ. المقصود بهذا الحديث إشغال الفكر والخيال في احتمالات الإصلاح من داخل (ما يمكن أن يكون)، لا لشحذ همم المربين والتربويين فقط، وإنما لتفعيل أدوارهم، وإثارة قدراتهم على ابتكار الحلول، وإيجاد الوسائل التي من شأنها تحسين فرص النجاح في محاولات الإصلاح من داخل.

كل محاولات الإصلاح التربوي في البلدان العربية، في الخمسين سنة الأخيرة أو أكثر، كانت من النوع المرتبط بالإصلاح العام.

كلّها جاءت من فوق، على أيدي أفراد (رؤساء أو قادة أو زعماء أو وزراء) أو بوحي منهم. وخطت هذه في معظم الحالات نحو أهدافها بخطى سريعة، وطمحت إلى الإحاطة بأمور كثيرة، فقاربت منهج الشمول أو الكلّيانية في مساعيها. أما موقعها بالنسبة لثنائية الداخل / الخارج فكان أقرب إلى المزج العشوائي والتخبّط والضياع بين الإثنين لم ينجح في الوصول إلى قواعد النظام التربوي، وفي إعطائه هوية واضحة. والأمر نفسه يصحّ بالنسبة للثنائية الأخرى – ثنائية الماضي/الحاضر.

ولعلّ ترسيم التعليم، وسيطرة الدولة عليه، وتقنينه في قنوات محدودة، من خلال طبقات البيروقراطية الكثيفة، والأنظمة الكثيرة التي كبّلت حركاته وقواه الإبداعية داخل المدارس وداخل غرف الصفوف، هي التعبير الأكثر وضوحاً لتبعية التعليم لقوى الخارج، وخروجه عن أهدافه الأساسية، والتي هي خدمة المتعلمين.

لكن هناك كثير من المحاولات والجهود التي لا شك أنها تجري في البلدان العربية في هذا المكان أو ذاك، وفي هذه المدرسة أو تلك، وعلى يدي هذا المعلم أو المدير (المعلمة / المديرة) مما يمكن اعتباره إصلاحاً حقيقياً – إصلاحاً هادئاً، بطيئاً، فعّالاً، في المناهج، وفي وسائل التعليم، وفي إنتاج المواد التعليمية، وفي الإرشاد والتوجيه، وفي الامتحانات، وفي تنظيم الجدول الزمني، وفي كثير غيرها مما يشكّل عمل المدارس والمعلمين في كلّ مكان. لكن مثل هذا الإصلاح يبقى محصوراً في مكانه الصغير. نادراً ما ينجح في كسر العزلة الآسرة التي تختصّ بها هذه البوتقة المغلقة، التي نسميها غرفة الصف حيث يجري فعل التعليم/التعلّم الحقيقي. من بين جميع مؤسسات المجتمع، ليس هناك مؤسسة واحدة تعاني من العزلة والانقطاع عما يحيط بها بالدرجة التي تعاني منها غرفة الصف. لا المستشفى ولا المتجر، ولا الحقل، ولا السيارة، ولا المصرف، أو العائلة، أو مكان العبادة: كل هذه مفتوحة، مشرعة الأبواب، تنتقل الأفكار والممارسات والابتكارات (الصالحة وغير الصالحة) التي تحدث في داخل الواحدة منها إلى غيرها، ثم إلى غيرها بالعدوى، كما تنتقل أمواج البحر. في غرفة الصف فقط، بالمقابل لجميع أماكن الفعل الأخرى، تبقى الممارسات والأفكار والابتكارات أسيرة الجدران التي تحيط بها، معزولة عن بقية غرف الصفوف الأخرى، في كل مكان.

منذ ربع قرن، وفي العام 1979 بالتحديد، نشرت مقالاً بعنوان "سياسة صنع المناهج في البلدان العربية" (بشور، 1979) لا أجد غضاضة في العودة إليه، والاقتباس منه، مع إدخال بعض التعديلات عليه لينسجم مع النص الحالي:

".. إن عناصر الالتقاء والتشابك بين غرفة الصف وبين النظام التربوي هي بالتحديد المعلم، والمدير، والمفتش أو الموجه. هؤلاء هم أدوات (الإصلاح). يعني ذلك أن (استراتيجية الإصلاح) التي أطمح إليها يجب أن تعمل على خلق الظروف أو الشروط التي تساعد هؤلاء على القيام بمهماتهم بأفضل ما يمكن. وحجر الزاوية في هذه الاستراتيجية أو منطلقها وقاعدتها الأساسية، هو تغيير الموقف من هؤلاء والكفّ عن اعتبارهم "موظفين" في خدمة "النظام" التربوي وعكس الآية بحيث يصبح "النظام" في خدمتهم، ليصبحوا هم بدورهم في خدمة الصف المدرسي "كنظام".

"إن الخطأ الرئيسي في (مناهج الإصلاح) في البلدان العربية، هو اعتبار النظام التربوي مصنعاً أو معملاً (للإنتاج). إن نموذج المصنع – في حقل (التعليم) – ينطوي على بذور فشله من داخل. بدل أن ينظر إلى النظام التربوي كمصنع، يجب أن ينظر إليه كمستوصف، أي مستشفى متحرك يقوم، ليس بالمعالجة من الأمراض فقط، وإنما بالوقاية المسبقة من الأمراض كذلك. وعمل النظام التربوي كمستوصف، ليس أسهل أو أصغر، أو أقل أهمية من عمله كمصنع، وإنما هو مختلف عنه نوعياً ويتطلب فهماً ودراية ودقة في العمل تزيد عما يتطلبه العمل في النظام كمصنع.

"إن نموذج النظام التربوي كمصنع هو نموذج تلقيني، ولأنه كذلك فقد تناغم مع نسيجنا الحضاري ونظامنا السياسي وحظي منا مسؤولين وغير مسؤولين بالتقبّل، بينما النموذج الآخر هو نموذج العناية والرعاية والدعم. المصنع يحدّد الأهداف من فوق ويضع لها المناهج والكتب ثم يطرحها في المدرسة، المستوصف يهتم بالأفراد في القاعدة (كأشخاص) لهم أسماء وملامح وصفات ومزايا معينة وفي أوضاع معينة، وينطلق من هؤلاء، ومن الأوضاع التي هم عليها، ليقدّم لهم العون.. المصنع يستوحي الأشياء الكبرى: التراث، الدولة، المجتمع، ويصيغ من هذه، في ضوء الفلسفة قوائم من "الانبغاءات"، بينما المستوصف يستوحي الأشياء الصغرى: التلميذ، المعلم، الملعب، الكتاب، المختبر، ويصيغ منها.. إجراءات عملية تساعد كلاً منهم على تحسين أوضاعه.

"(لقد أصبح) النظام التربوي في البلدان العربية آلة ضخمة تستمد مبرّر وجودها من ذاتها، أكان لهذا الوجود علاقة كبيرة أو صغيرة بما يجري في غرفة الصف أم لم يكن. ولا يعقل، والحالة هذه، أن يعمل النظام على اختصار دوره."

والمطلوب هو، لا اختصار هذا الدور، وإنما تركيزه على ما يجري من عمليات في غرفة الصف واهتمامه بكسر الفواصل/الحواجز بين غرفة صف وأخرى، ومدرسة وأخرى – وبالتالي العمل على التواصل بين الصفوف/المدارس، والعمل على نقل التجارب والخبرات الناجحة من مكان لآخر، كما تعمل النحلة على نقل اللقاح الجيد من زهرة إلى زهرة أخرى.

المراجع

بشور، منير (1979 نيسان/ابريل). " سياسة صنع المناهج في البلدان العربية ". **التربية الجديدة**. اليونسكو- بيروت، **عدد 17**.

بشور، منير (1982). **اتجاهات في التربية العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

خدوري، مجيد (1972). **الاتجاهات السياسية في العالم العربي: دور الأفكار والمثل العليا**. بيروت: الدار المتحدة للنشر.

رضا، محمد جواد (1975). **التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي**. الكويت: وكالة المطبوعات.

عبد الكريم، أحمد عزت (1945). **تاريخ التعليم في مصر**. الجزء الأول: **عصر عباس وسعيد**. القاهرة: مطبعة النصر.

النجار، حسين فوزي (1987). **علي مبارك أبو التعليم**. القاهرة: الهيئة العربية العامة للكتاب.