الفصل السابع

إعداد المعلمين وتدريبهم: مستلزمات رؤية متجددة

جورج نحاس*

ملخص: تأتي هذه المداخلة تعقيباً على ثلاث أوراق بعنوان: "تصورات المعلمين العرب لحاجاتهم في مجال الإعداد" في لبنان والأردن ومصر. وتنطلق من ثلاث مسلمات: التكامل التربوي، التقانة ومحدودياتها، التربية والتنمية. وتسجل على الأوراق أنها لم تلحظ ثلاثة أوجه هامة: تأثير القرار السياسي المحض على السياسة التربوية ككل والإعداد والتدريب بشكل خاص، ذكر أي فلسفة تربوية تؤدي إلى إعداد وتدريب يحملان هوية تربوية معينة، الإشارة إلى نوعية العلاقة الإنسانية المتوقعة بين الإعداد والتدريب من ناحية والبيئة الإجتماعية من ناحية أخرى. وتتوقف المداخلة عند كل واحد من هذه الوجوه بعناصره المتعددة، وتعتبر أن معالجة الأوجه الثلاثة المذكورة تتطلب اتخاذ خيارات صعبة من خلال توجهات مبدئية وميدانية وإنسانية. وتتوصل إلى خلاصة تدعو إلى ضرورة إعادة النظر بأسس مألوفة برهنت عن قصورها، والوعي بأن شأن المعلمين هو قضية الوطن بأكمله، واتخاذ خطوات عملية وسريعة.

مقدمة

في شاعرية أصبحت قولاً مأثورًا قال الشاعر العربي:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

وعلّق زميل قائلاً: المعلّم لا يريد أن يكون رسولاً. طبعاً الرسالة لا تمتهن. فكيف لمن أصبح معلماً في ظروف معينة أن يعتبر عمله رسالة وهو لا يوظفه على

---

* دكتوراه في العلوم التربوية، باريس، ١٩٩٤. نائب رئيس جامعة البلمند، طرابلس – لبنان.

هذا الأساس؟ لكن مهنة المعلّم، ككل شيء له علاقة بالتربية، هي ذات خصوصية إنسانية، تمامًا كما أن إدارة مدرسة ليست كإدارة مصنع. لأن هدف العملية التربوية هو الإنسان فلا بد أن يكون التعامل مع كل ما له علاقة مباشرة بـ"إنتاجها" (إذا جاز التعبير)، تعاملاً خاصًا مميزًا على صعدٍ متنوعة ومتعددة. لذلك لا بد من النظر إلى الموضوع المطروح بخصوصية على ما له علاقة بالعالم التربوي دون أن نقع في طوباويّة التعاطي معه على أنه رسالة أو رسولية.

أنطلق من مسلمات ثلاث ليس في نيتي أن أوسّعها في هذا المقام رغم أهميتها.

– التكامل التربوي: لا يمكن أن نناقش ما له علاقة بالإعداد والتدريب إلاّ كجزء لا يتجزّأ من كلٍ تربوي يخص الوطن بأكمله من ناحية، ويتكامل داخليًا من ناحية أخرى. أيّ مقاربة لجزء من الأجزاء المؤلفة للكل التربوي من دون التنبه إلى التأثير القائم بين الأجزاء جميعها، يعرّض العملية التربوية إلى عدم الفعالية، حتى لا نقول إلى الانهيار العملي. فالإعداد والتدريب يأخذان بعدهما الأقصى والأفعل متى جاءا من ضمن الرؤية التكاملية وإلا أصبحا هدفًا بحد ذاتهما بعيدًا عن الأساس الذي هو الوصول إلى تربية الإنسان ضمن معطيات معينة وانطلاقًا من توجهات واضحة وضمن تقانات إجرائية محددة.

– التقانة ومحدودياتها: رغم أهميتها تبقى التقانات التربوية أحد أوجه الإعداد، ليس الا، وما اقتصار الإعداد والتدريب على التقانات (من نظرية وعلمية على حد سواء) إلا ضرب لمبدأ التعلّم واستبداله بهيمنة المعارف على المعرفة، والتعليم على التأهيل، والإكساب على الإكتساب. فالتقانة التربوية ضرورية ضمن إطار متكامل تعطيها أبعادها وأساليبها مسببات وجودها.

– التربية والتنمية: أما المسلّمة الثالثة والأخيرة فهي ارتباط التربية بالتنمية في الوطن. فالتربية دعامة التنمية في الوطن وهي بمثابة توثبات الوطن لنفسه ولمواطنيه. فلا نهوض للوطن بالاستقلال عن التربية وليس من تربية واضحة المعالم الا في وطن خطط بروية ووضوح لمستقبل نموه. تربية لا تتفاعل مع هذه الرؤية الوطنية هي على المدى القريب مشروع شرخ ما بين الوطن والحضارة، ما بين شيب الوطن وشبابه.

انطلاقًا مما سبق سأعالج الموضوع المطروح في الأوراق الثلاث[1] على مرحلتين. في مرحلة أولى سأتطرق إلى مسألة الإعداد والتدريب على ضوء المتغيرات السياسية والاجتماعية والتربوية. أما في المرحلة الثانية فسأتطرق إلى إمكانية تفعيل الطروحات المتعلقة بالإعداد والتدريب على الصعيد المبدئي والاجتماعي والإنساني، وأختم بملاحظة عابرة حول الخطر الذي يداهم الجمود العربي كما وصفه الزملاء.

أولاً: قراءة في الأوراق الثلاث التي عرضت

لن أستعرض هذه الأوراق بالتفصيل فهي واردة في مكان آخر من هذا الكتاب[2]، لكنني سأمرّ بسرعة على بعض الملاحظات الجامعة التي من شأنها أن تفتح لنا مجال تأمل واستنتاجات بعيدة المدى.

١. النتائج المشتركة بين الأوراق

اعتمدت الأوراق الثلاث منهجيات مختلفة في عرضها لموضوعها الواحد الذي هو "حاجات المعلمين في مجال التأهيل والإعداد". فبينما اعتمد الدكتور سنجقدار[3] على المعطيات الميدانية والوقائع القانونية وبعض الآراء المتداولة بين الأساتذة والمسؤولين، ركّز الدكتور رائد أبو رمان[4] في عرضه على دراسة إحصائية أجراها بناءً على استمارات تدور حول الموضوع بشكل مباشر، وقدّم الدكتور كمال سليمان[5] عرضًا عن الأوضاع القائمة في مصر من حيث النوعية التنظيميّة والنوعية التربوية والتخطيطات المستقبلية. لكن وفي الحالات الثلاث، اتضح ما يلي:

---

[1] أتت هذه المداخلة تعقيباً على مداخلات ثلاث بعنوان: "تصورات المعلمين العرب لحاجاتهم في مجال الاعداد" في لبنان والأردن ومصر.

[2] انظر: من ص ١٢٣ حتى ص ١٨٦.

[3] الوضع في لبنان.

[4] الوضع في الأردن.

[5] الوضع في مصر.

أ . عرضت الأوراق الأوضاع الحقيقية القائمة في ثلاثة بلدان عربية، وقد طالت أحوال التدريب، تنظيميًا، ومن حيث ارتباط هذا التدريب بالتوجهات التي يقررها أصحاب القرار السياسي التربوي في كل من هذه البلدان. وارتبط هذا التدبير بالحاجة إلى التغيير وفق حاجات وسياسات لا تنبع دومًا من القاعدة التربوية ولا من تصور هذه الأخيرة لحاجاتها الفعلية.

ب. أظهرت الأوراق الثلاث عدم ارتياح الباحثين إلى الإعداد والتدريب المعمول بهما. فهي لا تسدّ الحاجات الحقيقية التي يستلزمها التخطيط التربوي بعيد المدى، ولا تعطي عمليًا النتائج المتوقعة منها.

ج. شددت الأوراق الثلاث على الإشكالية الاجتماعية المرافقة للمهنة. فمهنة المعلّم لا تستهوي الشباب اليوم، وقد أصبح التفاوت بين هذه المهنة والمهن الحرّة مثلاً، كبيرًا للغاية مما يجعل الشباب المؤهّل لتحمل هذه المسؤولية يلجأ إلى تبني مهنة أخرى تساعده على تلبية طموحاته المعيشية. والأمر لا يقتصر على الوجه المادي بل يطال أيضًا نظرة المجتمع ككل إلى المهنة من حيث التثمين والتقدير المعنوي.

د. أكّدت الأوراق الثلاث على التفاوت القائم بين الطموحات والواقع. فوضع مناهج التأهيل والتدريب من قبل السلطات السياسية التربوية المختصة يأتي بناء على تصورات مبدئية طموحة. لكن الواقع الذي ينتج عنها فعليًا ليس على مستوى التوقعات، فتتدخل الإدارة التربوية في سلسلة من الإجراءات المتلاحقة لسد الثغرات التي لم تكن متوقّعة أصلاً.

هـ. أتت كل من الأوراق ببعض الاقتراحات التي لها طابع إجرائي وآني. لن أستعرضها ويمكن أن تكون هامة بحدّ ذاتها، لكن تبقى مرهونة جدًّا بالزمن ولا تفتح بالضرورة المجال لحلول بعيدة المدى.

هذه الملاحظة الأخيرة ستسمح لي بالانتقال إلى النقطة التالية والمرتبطة بما أغفلته الأوراق الثلاث حسب رؤيتي للواقع التربوي في العالم العربي وملحاحية اعتماد إجراءات إعدادية وتدريبية لا تقوم فقط على الوجه الإجرائي، بل تكون أكثر طموحًا وأكثر التصاقًا بالتطور التربوي العالمي.

٢. ما أغفلته الأوراق الثلاث

من ناحية أخرى، رغم أهميتها لمستقبل العملية التربوية ككل، لم تلحظ هذه الأوراق بشكل واضح ومباشر بعض الأوجه الهامة التي سأستعرضها في ما يلي:

أ. ذكرت الأوراق الثلاث مركزية القرار التربوي عند السلطة السياسية في كل من البلدان المعنية، وأغفلت جميعها تأثير القرار السياسي المحض على السياسة التربوية[٦] ككل وعلى الإعداد والتدريب بشكل خاص. أولوية القرار السياسي على القرار التربوي يمكن أن تشكّل مواطن ضعف كبيرة في توجيه التربية وفي الآفاق التي يمكن أن تفتحها للمربّين كما للمتعلّمين. وهذا القرار السياسي المسبق يحكم المناهج (بأدلجتها) ويحكم نظم التعليم (بإبعاد الفكر النقدي عنها) ويحكم الأجواء التربوية العامة (بتقليل مدى الحريات فيها). لذلك، كان ربما من المستحسن تسليط الأنظار على هذا الوجه.

ب. غاب أيضًا في الأوراق الثلاث ذكر أي فلسفة تربوية تؤدّي إلى إعداد وتدريب يحملان هوية تربوية معينة. وهذا يعني في ما يعنيه، أن التدريب والتأهيل يستندان فقط إلى أوجه إجرائية *(Aspects Opérationnels)*، وإلى تقانات تعلّمية *(Techniques Didactiques)*، التي، على أهميتها، لا تكفي لتستقيم على أساسها العملية التربوية ككل. فبسبب حراكة المعطيات التربوية الحديثة، والأسئلة التي تطرح حول الجديد التربوي وملاءمة التقانات المستعملة معه، تزداد أهمية التشدد في الاستناد إلى مرجعية تربوية واضحة وصلبة. والصلابة هنا ليست ضد الليونة في التنفيذ، بل على العكس هي صلابة حول الأسس التي يبنى عليها التحرك الإجرائي، الذي يستلهمها ويتكيف مع المعطيات الميدانية من أجل أداء تربوي مميز. لذلك يبدو لي أن إغفال موضوع الفلسفة التربوية في السياسات التنفيذية في البلدان المعنية، هو من مواطن الضعف الكبيرة التي لم تشر إليها الأوراق التي نحن بصددها.

ج. من ناحية أخرى، أشارت الأوراق الثلاث إلى الوضع الاجتماعي لمهنة المعلّم دون أن تشير إلى نوعية العلاقة الإنسانية المتوقعة بين الإعداد والتدريب من

---

[٦] أثار بعض الزملاء هذا الموضوع في المؤتمر الأول لعمداء كليّات التربية في العالم العربي، في إحدى جلساته المنعقدة في رحاب الجامعة اللبنانية في بيروت.

ناحية والبيئة الاجتماعية من ناحية أخرى. الحقيقة هي أن هناك علاقة جدلية بين الوجهين. فعدم تثمين مهنة التعليم في البيئة الاجتماعية هو الذي يؤثّر سلبًا على نوعية الذين يقبلون عليها. ومن الخطأ اعتبار أن هذا التثمين هو تثمين مادي فقط. فهناك الموقف المعنوي من المهنة الذي تصونه الأنظمة العامة، والدور الذي يعطى للمعلّمين في القرار التربوي، والاستقلالية التي يمكن أن يتمتعوا بها، والمصداقية المهنية التي تتحلّى بها تجمعاتهم المهنية إلخ. لذلك لا بد ربما من توعية اجتماعية حول مهنة المربين تترافق مع تغيير جذري لنوعية الذين يسمح لهم باعتناقها، حتى تتطور هذه العلاقة بشكل إيجابي لصالح الناشئة التي سيسهر المربون عليها.

لذلك وفي ما يلي، سأعقب على هذه الأوراق على خلفية الحاجات التي تعطي للاقتراحات والتعليقات الواردة فيها كل أبعادها. وسأفعل ذلك على الصعد الثلاثة الآتية: الصعيد السياسي، والصعيد الاجتماعي، والصعيد التربوي.

ثانياً: تأثير القرار السياسي على إعداد المعلّمين وتدريبهم

"السياسة" هي، من منظور فلسفي، رعاية شؤون الأوطان. لذلك فمن الطبيعي أن يكون الهاجس التربوي في بلد ما جزءًا لا يتجزأ من همّه السياسي. لكن هل دور التربية هو خدمة النظام السياسي، أم أن النظام السياسي مسؤول عن حسن أداء التربية؟ هل التربية مسؤولة عن "تعليب" الإنسان، الذي هو هدفها الوحيد، وفق متطلبات الأنظمة السياسية، أم أن الأنظمة السياسية مدعوة لتتأقلم مع توجهات التربية حول الإنسان؟ أسئلة غير مطروحة في الأوراق بشكل مباشر، لكنها دون شك حاضرة في أذهان التربويين، وربما كان غيابها الصريح أكبر دليل على أهميتها الفعلية.

١. الوجه القانوني

لاحظ الزملاء الثلاثة في أوراقهم القصور القانوني الذي يعيق عمليتي التأهيل والتدريب في آن. والنظام السياسي هو المكلّف بإصدار القوانين،

والمجتمع التربوي على اتساعه وأهميته لا يمكن أن يكون، في أحسن الأحوال، إلا وسيلة ضغط معنوي[٧] على أصحاب القرار. لكن إذا استعرضنا آلية تطوير القوانين العائدة إلى التربية في العالم العربي[٨]، نلاحظ أن هذه الآلية لا تخصص فعلاً للمهن التربوية إطارًا مميزًا يأخذ بعين الاعتبار خصوصية المهنة وأبعادها، إلا بطريقة شكلية ومجتزأة[٩].

كما نلاحظ أيضًا الغياب شبه التام لتطوير القوانين المرتبطة بالمهن المساعدة للمهن التعليمية. أنظمة كهذه، إن طُوِّرت، من شأنها أن تجعل المربي جزءًا من فريق عمل متكامل مسؤولاً عن أداء تربوي محلّي يتمتع بسبب وضعياته الخاصة بمرونة تنفيذية مميزة. زد على ذلك، أن النظم السياسية لم تطوّر فعلاً، وخاصة في التنفيذ، رؤية تربوية لماهية الإدارة التربوية وذلك على كل الصعد[١٠].

حتى القوانين التي تصدر وتأخذ على عاتقها "التحديث التربوي" تبقي على العموميات النظرية في نصوص برّاقة، فيقوم الطلاق بينها وبين الواقع المعاش على الأرض. ويبقى كلام السياسيين للاستهلاك، والواقع على الأرض يضغط سلبًا على المعلّم كما على المتعلّم[١١]. من هنا فبمقدار ما يمكن أن نعتبر الوجه القانوني واجهة التعامل السياسي مع التربية، يمكن أن نقول إن السياسة اليوم تتحكم بالواقع التربوي دون أن تعطيه حقه من أجل أداء متجدد ومميز، يأخذ بعين الاعتبار حاجات المعلّم والمتعلّم معاً.

٢. مفهوم "الحريات" في الأنظمة التربوية

الوجه السياسي الثاني هو عن تعاطي الأنظمة التربوية القائمة مفهوم "الحريات". يأخذ هذا الموضوع أهميته بسبب أهمية الحرية كقيمة مجتمعية

---

[٧] هذا ما سمح لهيئات المعلّمين المختلفة في لبنان مثلاً بتحسين القوانين المتعلقة بأوضاع المعلمين المعيشية.

[٨] راجع كتاب "التربية العربية" للدكتور منير بشور الصادر عن دار نلسون سنة ١٩٩٥.

[٩] ساعات الدوام الأسبوعي، العطلة الصيفية إلخ. لكن لا تذكر القوانين مثلاً المسؤولية المعنوية والقانونية عن تطوير المربي، وتحسين فرص عمله، وتطوير البيئة المدرسية التي يعمل بها بما يمكن أن يترتب على ذلك من مردود إيجابي على المربي وعلى التربية.

[١٠] فالأستاذ الثانوي في لبنان مثلاً هو حامل لشهادة من أربع سنوات، تدعى 'إجازة تعليمية' دون أن تحتوي على أي مادة تربوية، ويمكن لحامل شهادة كهذه، أن يصبح مفتشاً تربوياً، أو مديراً لمنطقة تربوية إلخ.

[١١] وما الأمثلة المعطاة في الأوراق عن تقاطع المسؤوليات وتعدد المحاولات إلا برهاناً ساطعاً على ذلك.

إنسانية عامة، وبسبب الكلام على الحريات في الخطاب السياسي العام. فهل من مواءمة بين الخطاب السياسي وبين الأنظمة التربوية القائمة؟

طبعًا، أنا لا أدعي هنا أنني قمت بدراسة علمية تسمح لي بالجواب عن هذا السؤال. لكنني أتلمسه من خلال هذه الأوراق، ومن خلال اجتماعات تربوية أخرى، شاركت فيها، لأنني أعتبر أنه في غاية الأهمية من أجل استقامة عمليتي التدريب والتأهيل. الحرية مناخ يتعرّف فيه المتعلّم بالممارسة على الارتباط القائم بين تصرفاته ومسؤولياته، كما بين طموحاته وواجباته. لكن تأمين هذا الجو في المحيط المدرسي والجامعي يعود للإدارة التربوية وللمربّين أنفسهم. كلما كان القرار السياسي داعماً لهذا التوجه، كلما استطاع المربّون خلق الأطر التي تسمح للمتعلّم بممارسة مستلزمات الحرية التي هي وراء نموّه كشخصية مسؤولة في المجتمع.

أعطي في هذا الإطار للحرية أهمية خاصة، ليس لأنها مرتبطة بالسياسة فقط، بل لأن انعكاسها التربوي هام للغاية. فمن دون حرية، لا يمكن للفكر النقدي أن ينمو، ولا للإبداع أن يتفتق، ولا للحس بالمسؤولية أن يتمرّس على تحملها. فالأنظمة السياسية التي لا تعطي المجال للتربويين أن يخلقوا أجواء الحرية في مؤسساتهم، تحكم بالضرورة على مجتمعاتها بالعقم الفكري، وباستهلاك المعرفة عوضاً عن إنتاجها. لذلك نرى أن الأوراق التي نحن بصددها، لم تذكر أي خبرة فذّة في المجال التربوي قائمة على خبرتنا المحلّية، أو على تراثنا الإنساني. هي تستلهم المعطيات التي أوجدها واختبرها غيرنا، وقليلاً ما تدخل عليها أنظمتنا التربوية تعديلات تذكر انطلاقًا من خصوصياتنا الإجتماعية.

من هنا اعتقادي بأننا ما لم نستعد أجواء الحرية في مجتمعاتنا، لن نأخذ زمام المبادرة في الطروحات التربوية الخاصة بنا. علمًا، أن التطور التربوي اليوم، بتأكيده على الإنسان، وعلى علاقة الإنسان بالمجتمع وبالبيئة، يعيد اكتشاف معطيات عزيزة على قلب المشارقة، وقد تميّزوا بها عندما كانوا رواد العلم والتربية لقرون غبرت.

٣. دور كلّيات التربية والمعاهد المختصّة

انطلاقًا من النقطتين السابقتين، ودومًا على الصعيد السياسي، أسأل عن الإمكانيات المعطاة لكلّيات التربية أو لمعاهد تربوية مختصّة أخرى، كي تتحرّك ضمن قناعات مستجدّة، بحرّية ومرونة؟ فهذه الكلّيات والمعاهد هي مصدر الإنتاج الفكري التربوي، ومختبرات التجديد الفعلي لواقع التربية في العالم العربي. فالقرار السياسي القانوني الذي يعترف لها باستقلالية العمل، والقرار السياسي المبدئي الذي يرفع سقف امكانياتها على التحرك الحر، هما اللذان سيعيدان إلى هذه المعاهد دورها الرائد في التخطيط التربوي. ما لم نعترف لهذه الكلّيات بحقوقها هذه[١٢]، ستبقى معاهدنا أدوات تنفيذ سياسات مؤدلجة ساهمت في الوضع التربوي الذي نشكو منه في الكثير من البلدان العربية، إن من حيث المستوى الثقافي، أو من حيث مواكبة العلوم بشكل بنّاء، أو من حيث إنتاج المعرفة.

طبعًا، الكل يعلم، كما سبق وذكرت، أنه من غير الممكن فصل التربية عن السياسة. لكن هناك فرقاً في اعتماد سلّم الأولويات الوطني. فالتربية مسؤولة عن الإنسان لا عن النظام. لذلك فمن المتوقع من المربيّن، خاصة في هذه المعاهد، أن يعملوا لصون الإنسان وإطلاق طاقاته، ولو اضطرهم ذلك للدخول في صراع فكري وحضاري مع السياسيين. ما لا يمكن للمربّي، وخاصة في هذه المعاهد، أن يفعله هو المراهنة على الوطن. ومصلحة الوطن هي في تنشئة أبنائه أولاً وأخيرًا. لذلك فربما كنا مدعوين اليوم إلى وقفة "سياسية" جريئة، حتى نعيد إلى الأنظمة التربوية في العالم العربي موقعها المميز في مصير أوطاننا.

ثالثاً: التأثير المتبادل بين الواقع الاجتماعي وإعداد المعلّمين وتدريبهم

يتمثّل هذا الموضوع بالعلاقة القائمة بين الواقع الاجتماعي ومِهَن التربية بشكل عام، وليس فقط التعليم بمعناه الحصري. فالشأن التربوي في المجتمعات

---

[١٢] تظهر أعمال المؤتمر التربوي الأول لعمداء كلّيات التربية في العالم العربي، مدى الضغوط التي تعاني منها هذه المعاهد (بشكل خفي طبعاً) لتبني سياسات تربوية "محافظة" تخدم الأنظمة السياسية القائمة.

المتقدّمة هو تضافر جهود العديدين وليس أمرًا محصورًا في المدرسة وفي الإدارة المدرسية وفي المعلّم، وعي هذا التداخل من شأنه أن يعيد النظر ليس في العلاقات القائمة بين المجتمع والمدرسة فحسب، بل يعطي هذه العلاقات بعدًا جديدًا بالكلّية. يقوم مفهوم هذه العلاقة في كثير من الأحيان، على ارتباط ظرفي بين البيت والمدرسة من أجل المتعلّم. وهذا ما يُغْفِل عمليًا أدوارًا أخرى للمدرسة، من شأنها أن تلفت الأنظار من جديد إلى خصوصية المربّين والمسؤولين التربويين عن مجتمعهم ككل.

١. دور التربية في "العملية التغييرية" في المجتمع

أول هذه الأمور هو وعي مسؤولية التربية عن تغيير المجتمع، انطلاقًا من التفاعل الثقافي والتبادل الحضاري. فالتربية بمعناها العميق، هي مجال التفاعل بين الموروث وبين الجديد. فهي المسؤولة عن فحص الجديد على ضوء الموروث وعن فحص الموروث على ضوء الجديد. التربية موقع جدلي دائم لا ينتهي العمل فيه. فعلى سبيل المثال لا الحصر، الحرّية كقيمة إنسانية لا تأخذ بالضرورة المعنى نفسه في التعامل المجتمعي، وفي رؤية حضارية متطورة، وكذلك الموضوع بالنسبة للمرأة مثلاً في بعض المجتمعات.

تلعب التربية هنا دورًا تغييريًا تدريجيًا عندما تدخل مع المجتمع في عملية جدلية بنّاءة. وكل جدلية تفترض في الأساس اختلافًا حول بعض الشؤون المطروحة، ولا يأتي التوليف بين هذه المواقف إلا نتيجة أخذ ورد طبيعيين. التربويون هم المسؤولون عن رعاية سيرورة هذا التوليف. وحتى يصبحوا قادرين على ذلك، لا بد لهم من تأهيل خاص وتدريب خاص، يأخذان بعين الاعتبار مختلف هذه الأدوار، فيعوا مسؤوليتهم ويعي المجتمع أن عليه أن يتعامل معهم على هذا الأساس. تثمين هذا الدور الذي يقع على عاتق المربين من شأنه أن يعيد إليهم دورًا قياديًا قزّمته الرؤية المحدودة للمربي على أنه خزّان معلومات ليس إلا.

٢. دور المربّين في "التأهيل المجتمعي"

هذا يعني، في ما يعنيه، أن دور التربية لا يُحْصَر بين جدران المدرسة. فالمجتمع مزيج من بيت ومدرسة في تفاعل مستمر، ومن المتوقّع أن يسوس

المربّون عملية التفاعل هذه. فالمدرسة ليست بالضرورة صورة عن المجتمع، إلا في الأنظمة المؤدْلَجة. المدرسة (كما الجامعة في هذه الحال) سياج الفكر والحرية والإبداع، لذلك فهي تأخذ من المجتمع بقدر ما تعطيه.

بكلمة أخرى، لا بد للمجتمع من أن يعطي أذنًا صاغية للمربّين وهو يعي أن تربية دينامية حقيقية مدعوة لأن تُدْخل إليه عناصر جديدة. وبهذا المعنى يؤهل المربّون المجتمع بقدر ما يؤهّلون جيله الطالع. لذلك، وحتى من ناحية المعلومات ومنهجيات التواصل، لا يقتصر تدريب المربين على تعاطيهم مع التلامذة أو الطلاب، بل أيضًا مع ذويهم ومع مختلف المسؤولين في المجتمع. إن الموقف السائد اليوم، والذي يحصر التأهيل والتدريب بمناهج معينة وبالعملية التعليمية المدرسية، يمنع الهيئات التربوية من القيام بدورها الوطني الذي هو النهوض بالمجتمع ككل إلى مستوى المتطلبات الحضارية والعلمية والثقافية.

٣. المربّي ودوره الرائد في المجتمع

ولأن الشخص مهمٌّ بحد ذاته، يعيد هذا الموقف النظر بشكل جذري بشخص المربّي وبشخصيته. لذلك ليس من المفترض أن نتكلّم على "مهنة رسولية" لأن الرسالة تنبع من الداخل، ومن الممكن أن لا تكون موجودة بهذا المعنى الطوباوي عند المربّي. لكن كلامي يفترض أن يكون المربّي إنسانًا رائدًا في المجتمع من حيث علمه ومؤهلاته للخدمة الملقاة على عاتقه (لأن كل عمل هو خدمة في نهاية المطاف) واتساع آفاقه الثقافية.

هذا يفترض طبعًا بعض الصفات الخاصة. التربية ليست مهنة من لا مهنة لهم. هناك "توصيف" *(Profile)* لهذه المهنة لا بدّ وأن يحترم قبل قبول أي مرب، على أي مستوى كان، في سلك التعليم. لكنه يفترض أيضًا تأهيلا خاصًا وتدريبًا خاصًا من حيث المعلومات، والسلوك، والقدرة على التواصل، لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار في المعاهد التي تهتم بهذا الأمر. وهذا يعني أيضًا نظرة خاصة للوجه المادي الذي يرافق هذه المسؤوليات الجسام، والتي أشار إليها الزاميا الدكتور سنجقدار في مداخلته، والتي لا بد وأن تنبع "مجتمعيًا" من تغيير للنظرة إلى مهن التربية، وليس من عملية مقارنة حسابية لسلّم رُتَب ورواتب.

رابعاً: المرجعية التربوية

الأمر الأخير الذي أود لفت النظر إليه، والذي يبدو لي أنه غائب في الطروحات التي يقوم عليها التأهيل والتدريب، كما أستشف ذلك من أوراق الزملاء، هو موضوع المرجعية التربوية لهاتين العمليتين. هذا لا يعني طبعًا أن القرارات التي تؤخذ هنا أو هناك لا تقوم على معطيات تربوية اختبرها هذا البلد أو ذاك، وتعرّف عليها هذا الخبير أو ذاك. لكن سؤالي هو أكثر منهجيةً، وهو يُسائل في العمق موضوع الأسس المعتمدة من حيث النوع، والبعد، والهدف على ثلاثة محاور:

١. وحدة النهاجة التربوية

أول هذه المحاور هو موضوع النهاجة التربوية[١٢]. فالنهاجة التربوية هي عامل الوحدة في تأمين عملية تربوية متكاملة متراصة. هذه النهاجية تحدد الموقع التربوي لتنمية المنطق، والفكر النقدي، والبعد التواصلي عند المتعلّم، بالاستقلال التام عن المواد، وعن السن، وعن التقانات المستعملة. هل للأنظمة التربوية المعمول بها موقفٌ من هذه كلّها، تحدِّد على أساسه نظم التأهيل والتدريب؟

الواقع أن التأهيل والتدريب القائمين يركزان خاصة على التقانات وقليلاً ما تُذْكر حتى المنهجية المرجعية لهذه التقانات. فالمنهجية ترجمة للنهاجة المعتمدة من حيث الأسلوب، وما التقانة إلا وجهها الإجرائي. في غياب النهاجة، يفقد التأهيل والتدريب المرجعية العلمية التي ستسلّح المربّي بمعطيات تسمح له بمتابعة التجديد التربوي من جهة، والتأقلم مع الوضعيات الخاصة التي يواجهها في عمله اليومي من جهة أخرى. وإني أعتقد أن هذا الغياب هو حجر عثرة كبير في مجال التأهيل والتدريب المرجوين. وحدة النهاجة هي وحدها تؤمّن فعلاً تربية "الشخص" الذي نريد، طفلاً كان، أم مراهقًا، أم شابًا.

---

[١٢] يمكن مراجعة مقال نحاس ج. تحت عنوان الوحدة النهاجية في "مناهج التعليم العام" في كتاب "المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان: نظرة تقويمية". الصادر عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية سنة ١٩٩٩.

٢. وحدة الرؤية النمائية

المحور التالي هو مرحلة المقاربة النمائية في العملية التربوية. فبقدر ما تشكّل النهاجة المعطيات "الخارجية" (عن شخص المتعلّم) التي لا بد وأن تؤْخَذ بعين الاعتبار، يشكّل موضوع المرجعية النمائية من حيث النضج المنطقي، والنضج اللغوي، والنضج الإدراكي، معطيات "داخلية" هي أساس العملية الاستيعابية.

الموقف السائد الذي يعتبر أن المتعلّم إناء على المربّي أن يملأه من عندياته، هو موقف يغيّب النهاجة من جهة، ويبطل الطاقة الاستيعابية من جهة أخرى. حتى ولو اعتمدت هنا أو هناك بعض التقنيات التعلّمية *(Techniques didactiques)* الحديثة، إلا أن هذه لا تكفي أبدًا للرد على سؤال الطاقة *(Potentiel)* عند المتعلّم. فيتحوّل المتعلّم إلى الببغائية بالواقع لأن المناهج لم تحترم نماءه. والمناهج اليوم لا تسأل نفسها هذا السؤال، ولا تسأل نفسها عن العلاقة الموجودة بين هذا النماء والواقع الاجتماعي، ولا تسأل نفسها عن علاقة التأهيل والتدريب بهذا النماء أيضًا. لا يكفي أن نقول إننا نعتمد مدرسة هذا العالم أو ذاك في مجال التربية، لأن الموضوع أكثر تعقيدًا إذا ما أردنا فعلاً أن ندخل إلى تفاصيل المواد ومناهجها وعلاقتها الفعلية بالعملية النمائية. ويمكننا أن نعطي أمثلة كثيرة على ذلك[١٤]. من هنا ضرورة العمل على ربط التأهيل والتدريب بالأبحاث الجارية حول النماء الذهني والإدراكي في كل مادة من المواد، وفق البيئة الاجتماعية التي يتم التعامل معها من خلال الأهداف التربوية المناسبة.

٣. وحدة الرؤية البِنائية

أما المحور الثالث والأخير، فيتعلّق بمضامين المناهج ومقاربتها من الناحية البنائية. من المتوقع أن تجاوب الأنظمة التربوية على سؤال أساسي وهام ألا وهو: هل تعتمد الأنظمة التربوية، في نظرتها لتنظيم المنهاج، المقاربة البنائية في استيعاب المعلومات ومعالجتها واستيعاب أفاهيمها، انطلاقًا من الوضعيات

---

[١٤] يمكن الرجوع إلى مقال نحاس ج. تحت عنوان "تأثير النظريات المعرفية على بناء مناهج الرياضيّات" في كتاب الجديد والممكن في تعليم الرياضيّات" الصادر عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في ١٩٩٧.

المناسبة؟ أم أن هذه الأنظمة ستبقى على مبدأ تجميع المعلومات بصورة تراكمية (ولو متتابعة من حيث تراتبية المضامين) ؟ وأتكلّم على مقاربة واحدة، لأنه لا يمكن أن تكون الرؤية إلى وضع المناهج مختلفة بحسب المواد. فمن المفترض أن يتعامل المتعلّم مع سياسة تربوية واضحة، تؤمّن له الجو الواحد الذي يتيح له أفضل فرص بناء المعلومات، بشكل يسمح له بمعالجتها حسب المعطيات التي تطرحها عليه الوضعيات المستجدّة.

اعتماد إحدى المقاربتين يؤثّر بشكل مباشر، ليس فقط على نوعية التعامل الصفي، بل أيضًا على نوعية إعداد المعلّمين وتدريبهم. فلكل من المقاربتين أسلوبها وطريقة تعاطيها مع المنهاج ومع عملية استيعاب الأفاهيم التي تشكّل هدفه. لذلك ربما كان على مؤسسات الإعداد والتدريب أن تأخذ المبادرة في طرح هذا الموضوع على بساط البحث ليأخذ طريقه إلى مواقع القرار المناسبة. لكن، في عالم اليوم، وفي ظلّ التغيرات التربوية المتسارعة، لا بد لنا في العالم العربي من أن نعي أهمية هذا الموضوع وملحاحيته.

خامساً: الخيارات الصعبة

بعد هذا التعليق المسهب من وحي ما قاله الزملاء الثلاثة، أود أن أنتقل إلى بعض الشؤون العملية التي ربما أورد البعض عدداً منها في مداخلاتهم المختلفة. لكنني أود أن يأتي سياقها منهجيًا بشكل يتماشى مع ما سبق وعرضته. بادئ ذي بدء، أود أن ألفت إلى ما يلي: لا يمكن الخروج من الوضع الراهن بالاعتماد فقط على الحلول "المنقولة" والمعالجات "التخديرية". معالجة الصعد الثلاثة المذكورة تتطلب اتخاذ خيارات صعبة من خلال توجهات مبدئية، وأخرى ميدانية، وأخرى إنسانية.

١. التوجهات المبدئية

تطال هذه التوجهات كافة الصعد السياسية، والاجتماعية، والتربوية. تتمثل عمليًا بـ:

– خططٍ توجيهية تطال الشأن التربوي ومستلزمات تنفيذه، توضع على صعيد وطني، بمشاركة المعنيين وتصدر بقوانين.

– تخطيطٍ تربويٍ عام يقوم على مبادئ نهاجية واضحة تصدر بأوراق مؤسِّسَة على قناعات وطنية حول الحريات، والحق بالتعلّم وتكافوء الفرص.

– إقامة هيئات وطنية مشتركة ترعى نمو الشأن التربوي في الوطن، وتتماشى مع المستلزمات العلمية المستجدّة.

٢. التوجهات الميدانية

تطال هذه التوجهات الصعد الإجرائية. تتمثل عمليًا بـ:

– إعادة النظر بظروف عمل الأساتذة، ومستلزمات أدائهم في المدارس.

– إعادة النظر بالضغط المهني الممارس على الأساتذة، من حيث عدد ساعات العمل، والظروف المهنية، والأوضاع العائلية الضاغطة.

– إعادة النظر بالنظم التي تحكم العلاقات ضمن المؤسسة التربوية، مع إعادة اكتشاف أهمية المهن المساعدة الداعمة لعمل المعلّم، فلا يتحمّل وحده عبء تشعب المسؤولية التربوية.

٣. التوجهات الإنسانية

تطال هذه التوجهات كل ما له علاقة بشخص المعلّم. تتمثل عمليًا بـ:

– ضرورة وضع أسس تقويمية لأداء المعلّم، بعيدًا عن الانفعال، وعلى مستوى عالٍ من الموضوعية.

– ضرورة تأمين التطور المهني من خلال أنظمة مرنة (كالسنة السابعة) تسمح بإعادة التأهيل، وبالتواصل الدائم بالجامعات، على أن يرفق ذلك بتثمين مادي للجهود المبذولة.

– ضرورة الالتزام بإلزامية الانتماء النقابي من خلال أنظمة تعيد للمهنة مكانتها الاجتماعية.

خاتمة

من المستحيل معالجة أي وجه تربوي بمعزل عن ارتباطه بالشؤون التربوية الأخرى. والشأن التربوي الذي نعالج اليوم، وهو إعداد المعلّمين وتدريبهم، يطال أوطاننا جميعًا. الدعوة التي يوجهها إلينا اليوم الزملاء تتطلب:

– إعادة النظر بأسس مألوفة، برهنت عن قصورها. ربما كانت إعادة النظر هذه مؤلمة وتتطلب وقتًا طويلاً وربما نضالاً مريرًا حتى تتحقق، لكن مستقبل أوطاننا وحضورنا الحضاري يتوقّف عليها.

– الوعي بأن شأن المعلّمين ليس شأن فئة من فئات الشعب، بل هو قضية الوطن بأكمله. فالمربّون، على اختلاف المهن التربوية[١٥] وتنوعها، هم بشكل من الأشكال مسؤولون عما ستكون عليه إطلالة الوطن على الخارج بعد سنوات. فلا يمكننا بعد اليوم أن نتعاطى مع شأن الهيئات التربوية بالطريقة التي اتبعناها حتى اليوم في العالم العربي.

– اتخاذ خطوات عملية سريعة في الاتجاهات التي سبق وذكرت. العالم التربوي اليوم عالم متحرّك للغاية ولا يمكننا الانتظار إذا أردنا لناشئتنا أن يكون لها دورٌ في مستقبل القرية الكونية التي ستضمّنا جميعًا.

---

[١٥] ربما كنّا بحاجة للتوقف في مناسبة أخرى للكلام على هذه المهن وتكاملها والدور الخاص بكل منها.

القسم الثالث

منهجية التقييم المستمر لعملية الإعداد ولأداء المعلمين وكيفية إدخالهم في ثقافة التعلّم المستمر