

الفصل الثاني

الدولة والتعليم في فرنسا وانكلترا

منير بشور*

مسؤولية الدولة في مجال التعليم فرع من أصل، يمكن اختصاره بالسؤال التالي: لمن يعود حق اتخاذ القرار بالنسبة لتعليم الأولاد؟

يخفي هذا السؤال، على بساطته، أسباب نزاع معقد بين جهات مختلفة تدعي امتلاك هذا الحق. فهناك أولاً الأهل، باعتبارهم المسؤولين الطبيعيين عن مجيء الأولاد إلى هذا العالم، ولهذا فهم أصحاب الحق في اتخاذ هذا القرار قبل سواهم بقوة الشرع الطبيعي. وهناك أيضاً المؤسسة الدينية ورجال الدين باعتبار

* مدير قسم البرامج التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت منذ العام ١٩٩٣، ورئيس دائرة التربية في الجامعة نفسها (١٩٧٠ - ١٩٧٣) و(١٩٨٦ - ١٩٩٣). حصل على شهادة البكالوريوس في الأدب الإنكليزي وشهادة الماجستير في التربية من الجامعة الأميركية، وثم على شهادة الدكتوراه في التربية المقارنة عام ١٩٦٤ من جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة. له مؤلفات عديدة من أهمها الكتب التالية: بنية النظام التربوي في لبنان، الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء عام ١٩٧٨، واتجاهات في التربية العربية الصادر عن منظمة الألكسو - تونس عام ١٩٨٢، والتربية العربية: التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، الصادر عن دار نلسون، بيروت عام ١٩٩٥، بالإضافة إلى أبحاث متنوعة باللغتين العربية والإنكليزية. وساهم ببحث بعنوان «التعليم العالي في لبنان في المسار التاريخي» في كتاب التعليم العالي في لبنان الصادر عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، عام ١٩٩٧ (تحرير عدنان الأمين). يشغل منصب الأمين العام للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية منذ تأسيسها في العام ١٩٩٥.

أن مجيء الأرواد إلى هذا العالم كان بمشيئة الخالق ولغرض عبادته وتمجيد إسمه، كما أن وجودهم في هذا العالم ومصيرهم في العالم الآخر، متوقفان كذلك على هذه المشيئة، ولهذا فإن هذا الحق يعود إليهم بقوة البركة أو النعمة الإلهية. وهناك أيضاً الدولة باعتبار أنها التعبير الضروري عن جماع إرادة الناس، والمسؤولة عن تأمين سلامتهم وتنظيم العلاقات بينهم، ولهذا تصبح هي صاحبة هذا الحق بقوة التمثيل العام، أو بقوة الإرادة السياسية. ويضاف إلى هؤلاء الخبراء في التعليم، أو أصحاب العلم والمعرفة، والمعلمون أنفسهم، الذين بإمكانهم أن يدعوا أنهم أولى من غيرهم بهذا الحق لأنهم يمتلكون العلوم والمعارف والخبرات المتعلقة بأفضل السبل لتعليم الأرواد، ولهذا فإن حق تعليم الأرواد يجب أن يعود إليهم بقوة الجدارة العلمية والفنية. وهكذا تتعدد الجهات المدعية حق إتخاذ القرار والأغلب، كما في مثل هذه الحالات، أن أياً منها ليس على صواب كامل، وأن هذه الجهات كلها تشترك، إلى هذا الحد أو ذاك، في امتلاك هذا الحق، وأن رجحان هذه النسبة على تلك، في هذا المكان أو ذاك، يعود إلى عوامل خارجية مرتبطة بأوضاع المجتمع الذي نبحث في شؤونه، وبالزمان الذي يعيش فيه هذا المجتمع.

ولعلنا لا نخطيء كثيراً إذا اعتبرنا أن التسلسل الذي اتبعناه في تصنيف الجهات التي تدعي حق إتخاذ القرار في التعليم يلخص، بشكل عام، التواتر الزمني لانتقال المسؤولية عن تعليم الأرواد عبر مراحل التاريخ المختلفة، وذلك إذا أخذنا المجتمع البشري، أو الحضارة الإنسانية بكاملها. ففي العصور البدائية، وقبل تأسيس المدارس، لم يكن للأهل منازع، وكان تعليم الأرواد يجري بالتقليد والقدوة، الصغير يقلد الكبير، والكبير يوجه الصغير. وكانت العائلة هي الإطار الطبيعي لهذه العلاقة، وكانت هذه تبدأ بالأم والأب وتتسع لتشمل الآخرين من أفراد العشيرة أو القبيلة أو الجوار. ثم مع قيام الدعوات الدينية وإنشاء أماكن العبادة، أصبحت هذه مصدر الإلهام والتوجيه، ومخزن الحكمة والمعرفة، حتى أن العائلة أو كبار القوم أذعنوا لها، وأوكلوا إليها تبعات الإرشاد والتوجيه، أو إنصاعوا إليها في معظم الأمور التي تتعلق بتعليم أروادهم. ومع الزمن لم تلبث أن نشأت في كنف المؤسسة الدينية، أو على ضفافها، مدارس وجامعات لم تخرج، في البدء، عن كونها امتداداً لأماكن العبادة تحتضن الجهد التعليمي وترعاه بالنيابة عنها. وكان رجال الدين هم

أنفسهم علماء هذه المدارس والجامعات ومعلميها، وكانوا يجهدون ويعملون في سبيل الله، ولتفسير رسالته ودعواه والدفاع عنها من دون أن يقيموا حدوداً فاصلة بين عملهم في العبادة وعملهم في التعليم، أو بين قضايا الدين بعامة وقضايا الدنيا. ثم مع مرور الأيام وقيام الممالك والإمارات، واحتدام المشاعر القومية، ظهرت هذه الحدود وقامت النزاعات بين سلطات الدين وسلطات الدنيا، وفي نهاية المطاف تغلبت هذه الأخيرة على تلك، وبرزت الدولة المدنية قابضة على نواصيتي الحكم، معلنة حقها على الناس بالطاعة والولاء، ومسؤوليتها تجاههم بالحماية والرعاية. وكان التعليم من بين الأمور التي اعتبرت أنه لا بد أن يقع داخل نطاق مسؤوليتها لأنه مصدر قوة لها يرتبط مباشرة بتثبيت شرعيتها، كما يرتبط بالنظام العام والتكاتف والتعاون بين أفراد المجتمع.

وفي نهايات القرن العشرين، وفي ضوء الوتيرة المتسارعة من الإكتشافات العلمية، وتقليص المسافات بين البلدان والشعوب وانتشار الأفكار والمعلومات، وفي ضوء تكاثر المنظمات الدولية، واتساع نشاطاتها، يلاحظ ازدياد في ما للعلماء والخبراء من نفوذ يتسرب بعضه عبر حدود الدول إلى دوائر القرار، وبشكل خفي في معظم الأحيان، الأمر الذي يمكن اعتباره ظاهرة من ظواهر إنكماش العالم إلى حدود القرية الصغيرة، حتى أن بعض المغالين لا يستبعد أن تنهار في المستقبل الحواجز والحدود بين المدارس، بعد أن انهارت هذه بين الشعوب والدول، فيصبح العالم كله «مدرسة واحدة».

ومهما يكن من أمر فواقع الحال أن التعليم في جميع بلدان العالم يتلقى مؤثرات من هذه الجهات الأربع كلها، وأن كل واحدة منها تؤثر، لهذه الدرجة أو تلك، في ما يصيبه الأولاد من تعليم، إن لناحية النوع أو لناحية الدرجة. فتأثير العائلة السابق على غيره في السياق التاريخي، لا يزال قوياً في كل مكان، وكذلك تأثير المؤسسة الدينية، وتأثير الدولة من دون شك، وإلى حد ما تأثير المعلمين والعلماء والخبراء ومسؤولي المنظمات الدولية. لهذا فإن الأمر الذي يستدعي البحث والتنقيب هو تحديد درجة التأثير لكل من هذه الجهات أو العوامل بالمقابل لتأثير الجهات الأخرى، وفي هذا البلد بالمقابل مع ذلك، لتبيان أوجه الشبه والاختلاف، أو بلغة ابن خلدون أوجه «التشابه والتباين» بين البلدان والشعوب والعوامل التي تكمن وراء تطورها.

وفي نطاق المقابلة والمقارنة تفتح على الباحث احتمالات كثيرة بصدد اختيار «وحدة» المقابلة والمقارنة، أي ما هو هذا «الشيء» الذي يتم اختياره ليقارن أو يقابل مع ماذا؟ فبالإمكان مثلاً أن يقيم الباحث مقابلة أو مقارنة بين عائلة وأخرى، أو بين مدينة وأخرى، أو طائفة دينية وأخرى، وكل هذه لها شرعيات منهجية في حدود المقابلة والمقارنة. وباعتبار أننا نهتم في هذا البحث بالدور الذي تشغله واحدة من هذه الجهات، أي الدولة، فإن اهتمامنا سيبقى مركّزاً على هذه الجهة بالذات، فهي التي ستبقى المحور الذي نعود إليه باستمرار، وكلما تيسر، وهي «الشيء» الذي نختاره ونرجع إليه فنقابل بين دور الأهل ودور الدولة، وبين دور المؤسسة الدينية ودور الدولة، وبين دور العلماء، والخبراء والمعلمين والمنظمات الدولية ودور الدولة. ولكي لا تتحوّل هذه المقابلات والمقارنات إلى صفائح من المعلومات المتواترة، فإننا سنختار من بينها قضايا أو مسائل خلافية، أي أن اتفاق الناس حولها ليس كاملاً ولا نهائياً، وبهذا المعنى يمكن اعتبارها قضايا محورية يلتقي فيها ادعاء الجميع بالحق في اتخاذ القرار أو المساهمة في اتخاذه، كما أنها، في الوقت نفسه، قضايا إجرائية، تنشغل بها، وبمناقشتها، وبتعديلها أو بتطويرها والاستفادة منها في التطبيق بلدان العالم كلها، وسنختار من بينها قضيتين مترابطتين يشيع الحديث عنهما كثيراً في الكتابات التربوية وفي أروقة القرار السياسي، وهما: (١) قضية التعليم الرسمي أو العام التابع للدولة مقابل التعليم الخاص، و(٢) قضية المشاركة في الإدارة والتنظيم، وبالتالي المركزية مقابل اللامركزية. بهذه الطريقة نأمل أن يصبح حديثنا عن الدولة والتعليم قيمة عملية، بالإضافة إلى ما يمكن أن يكون له من قيمة معرفية، تعكس مدى الحرية المعطاة لجهات غير الدولة للمساهمة في القرار التربوي، خصوصاً لجهة كمية التعليم المناسب ونوعه، وأيضاً الحرية في إشراكه الآخرين في إدارته من الناحية التنظيمية.

أما من ناحية اختيار البلدان، فبالإمكان اختيار عدد كبير منها، والنظر في دور الدولة في التعليم في كل منها، ثم إجراء المقاربات والمقارنات. وذلك بالطبع سيكون عملاً جليلاً ومهماً، ولكن بسبب كثرة المعلومات التي ستنتج عن مثل هذا المسعى، والتي على الباحث أن يدقّق فيها بالنسبة لكل دولة، وأن يجمعها ويصنّفها ويرتبها، فإن ذلك سيحتاج إلى مساحة أكبر بكثير من تلك المتوافرة لنا في هذا البحث، مما يثير الخشية أن تأتي المقابلات والمقارنات سريعة،

أو مقتصرة على معلومات سطحية فاقدة للتعمق المطلوب والفائدة المرجوة. ولهذا كان البديل عن ذلك اختيار عدد قليل من البلدان والجهد في التعامل معها بالمنهجية المعروفة بمنهجية «دراسة حالة»، أي السعي للإحاطة بالمسألة، وبتطورها عبر الزمن، والنظر في كيفية نشوء الدولة، وتطور اهتمامها بالتعليم مقابل اهتمام غيرها، أو بالإشتراك مع هذا الغير. وعلى هذا كان علينا انتقاء البلدان، فاخترنا فرنسا وإنكلترا لما لكل منهما من خبرات وتجارب غنية ومثيرة، وفي الوقت نفسه مختلفة بعضها عن بعض حتى التناقض أحياناً، وللدور الذي لعبه كل منهما في التأثير على التعليم في بلدان كثيرة، خصوصاً في آسيا وأفريقيا. أما بالنسبة للبنان فمن الواضح أن فرنسا لعبت ولا تزال تلعب دوراً كبيراً في المجال التربوي، لا ينازعها عليه أي بلد آخر.

ولكن اهتمامنا بهذين البلدين العريقين يعود لأكثر من الأثر الذي تركته فرنسا في بلدنا لبنان، وفي غيره من الأقطار العربية. فمن الضروري، في كل الحالات، أن نتقصى الواقع في بلدان أخرى ونتعلم من تجارب الآخرين، ذلك أن التشابه والتباين إذ هو، في الأساس، منهج راسخ في العلوم على مختلف أنواعها، فإنه في العلوم الإجتماعية مفيد بوجه خاص، لما يمكن أن يقود إليه من الاستفادة من تجارب الآخرين، واتباع خطاهم في الحالات المفيدة، وتجنب عثراتهم في الحالات الضارة.

أولاً: فرنسا

في فرنسا أكثر من أي بلد آخر يمكن الادعاء بأن نظام التعليم المعاصر التابع للحكومة نشأ وتطور نتيجة للتصادم والمواجهة بين رجال الدولة ورجال الكنيسة. ولقد ساهمت أفكار رجال عصر التنوير من أمثال فولتير (١٦٩٤ - ١٧٧٨) وروسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) بإثارة المواجهة، وبالتمهيد للثورة الفرنسية (١٧٨٩) التي حدّدت معالم التعليم المعاصر في فرنسا والتي لا تزال قائمة بخطوطها العامة حتى اليوم. إلا أن بذور هذه المواجهة تعود إلى ما قبل ذلك بكثير.

أ. مخاض التكوّن والانطلاق

في البدء، نهل الديني والديني كلاهما من مصدر واحد، واستمر هذا

التمائل في عهد الإمبراطورية التي أسسها شارلمان (٧٦٨ - ٨١٤)، والتي امتزجت فيها معالم الحضارة الرومانية بتعاليم الكنيسة الكاثوليكية، فكانت اليد التي وضعت تاج الملوك على رأس شرلمان، عام ٨٠٠، هي يد البابا ليون الثالث في ما يرمز إلى هذا الإمتزاج، ليس في فرنسا فقط، وإنما على امتداد أوروبا في المناطق التي كانت جزءاً من الإمبراطورية الرومانية^١. ولكن بالرغم مما حمله هذا التتويج من مظاهر التناغم والإتفاق بين السلطتين الدينية والدنيوية فقد انطوى، منذ تدشينه، على بذور نزاع حول من كان له الأسبقية، اليد التي وضعت التاج على الرأس أم الرأس الذي استحق التاج.

وبدأت معالم هذا النزاع تظهر بعد وفاة شرلمان وتفكك إمبراطوريته وانقسامها إلى مناطق في الشرق (ألمانيا)، وأخرى في الغرب (فرنسا). كان شرلمان خلال حكمه الطويل، القوس الجامع بين المتناقضات، ولكن إمبراطوريته تفككت بعد مماته وتشرذمت إلى قطاعات أو ممالك سيطر على كل منها ملك أو قائد عسكري على خلاف مع الملوك الآخرين، مما أسس لقيام سلطات سياسية متنوعة امتزجت فيها سلطة الدين بسلطة الدنيا، كما أمنت، على امتداد القرون الوسطى، غطاء لنشوء نظام اقتصادي اجتماعي جديد عرف بالإقطاع، ولامتزاج شعوب ولغات مختلفة، وقيام ثقافات وحضارات مختلفة، حلت محل الحضارة الرومانية - اللاتينية القديمة، وهيات لقيام عصر جديد عرف بعصر القوميات، عصر الدولة - الأمة.

ولعل المحاولة الأولى لتولي «الدولة» مسؤوليات تربية في أوروبا كانت تلك التي أقدم عليها شرلمان عندما استقدم من أيرلندا راهب ألكوين Alcuin (٧٣٥ - ٨٠٤) وأحلّه في بلاطه ليتولى تثقيف «البرابرة» من رعيته وإدخالهم في طور الحضارة المسيحية الرومانية، وأولاه أهم وأغنى صومعة في إمبراطوريته وهي صومعة طور Tour في فرنسا، فاستقرّ بها ألكوين وحوّلها إلى معقل للثقافة والتعليم الذي كان يعني آنذاك حفظ تعاليم الكنيسة والطاعة لسلطانها وسلطان الحاكمين باسمها^٢. ولم يكن الهدف تنوير الناس وتفتيح أذهانهم،

١ - Hunt, Lynn et al: *The Challenge of the West*, Lexington, Mass., Heath Co., 1995, 316 - 325.

٢ - Monroe, Paul: *History of Education*, London, Macmillan Co., 1905, 275 - 278.

ذلك أن مثل هذا الهدف كان عليه أن ينتظر حتى نهايات القرون الوسطى . لكن أهمية الكوين تكمن في أنه كان على الغالب الرمز الأول في أوروبا لاهتمام «الدولة» أو السلطات الحاكمة بأمر التثقيف والتعليم .

في القرن الثاني عشر، لم تكن سلطة ملك فرنسا لويس السادس (١١٠٨ - ١١٣٧) لتتعدى مدينة باريس ومحيطها، التي كانت تعرف بـ Ile - de France ، وكانت هذه المنطقة الصغيرة نواة لفرنسا الدولة فيما بعد . وكان لهذه الدولة الصغيرة قديس أو شفيع يحميها، القديس دنيس، وقد حارب أحفاد لويس، خاصة الملك فيليب (١١٨٠ - ١٢٢٣)، حروبهم تحت رايته، وفي كل ذلك دليل على مدى الإنسجام بين الدين والدولة آنذاك . واستخدم فيليب، كما استخدم أحفاده من بعده، وسائل أخرى غير القتال، كالديبلوماسية والمصاهرة، لتوسيع حدود ممالكهم، إلى أن أصبح الجالس على العرش في باريس في القرن الثالث عشر، أقوى سطوة وجبروتاً من الملوك الآخرين فامتدت تخوم باريس إلى أماكن بعيدة . ومع هذا التوسع تمددت بيروقراطية الدولة إنطلاقاً من المركز باتجاه التخوم والمناطق الجديدة المكتسبة . ولقد ميّز امتداد هذه البيروقراطية الفرنسية أن الولاة أو المندوبين إلى المناطق كانوا موظفين مبعوثين من المركز، بخلاف ما حدث في ممالك أخرى (خصوصاً في إنكلترا) حيث كان الولاة يُختارون من بين أبناء المناطق، مما رسّخ في فرنسا، منذ البدء، طريقة في التعامل مع الأطراف شديدة التمرکز في الوسط، مع السماح ببعض التنوع أو الاختلاف في المناطق التابعة . وقد بقي هذا الطابع غالباً في الحكم حتى قيام الثورة الفرنسية، والتي بالطبع لم تخفف منه بل دعمته بالقوانين والتشريعات التنظيمية، خصوصاً في عهد نابليون كما سنرى .

بين القرنين الثالث عشر والثامن عشر نزلت بفرنسا أحداث كثيرة ومتعددة، كما ببقية ممالك أوروبا وإماراتها . نذكر منها إنتقال مركز البابوية من روما في إيطاليا إلى مدينة أفينيون في فرنسا، وقد إستمر ذلك لأكثر من مائة عام (١٣٠٩ - ١٤١٥)، عرفت بفترة الأسر البابلي . وتبع ذلك ورافقه ما عرف بالإنشقاق العظيم بين الكنيستين الكاثوليكييتين في إيطاليا وفي فرنسا عام (١٣٧٨ - ١٤١٧)، وحرب المائة عام بين ملوك فرنسا وملوك إنكلترا (١٣٣٧ - ١٤٥٣)، والتي فجّرت المشاعر القومية في كل من البلدين . وقد ترافق كل هذا مع ما عرف بحركة الإنبعث، أو النهضة Renaissance، التي انطلقت من

مدن في إيطاليا وامتدّت لتشمل فرنسا كما شملت بقية المناطق في أوروبا. كانت هذه الحركة ذات أهمية بالغة فيما صدر عنها من انقلاب في الثقافة وفي المفاهيم بدأ باكتشاف تراث الماضي الكلاسيكي من علوم وآداب، وبالعمل على صياغته والإنطلاق منه باتجاهات وأهداف جديدة. وقد احتل «الإنسان» في هذه الثقافة الجديدة محور الإهتمام بدل المغيّب أو المطلق، كما احتلت الحواس والمشاعر وقضايا العالم الراهن مكان الصدارة، بعد أن كانت قضايا العالم الآخر هي الطاغية على امتداد القرون الوسطى، وبعد أن استتت هذه القضايا لنفسها منهجية لاهوتية عرفت بالكلامية أو علم الكلام Scholastic كان من أبرز ممثليها توما الأكويني (١٢٢٥ - ١٢٧٤). وقد قاد الفكر النهضوي بالتدرّج إلى بناء دعائم عالم جديد يقوم على ركيزتين أساسيتين هما العلمانية والقومية، الأمر الذي كان له الأثر الحاسم على تطوّر الفكر والممارسات التربوية فيما بعد.

أحد روافد هذا الفكر، كان ثورة دينية شقّت الكنيسة من الداخل ودفعت بالتفكير الديني، وبحركة النهضة بشكل عام، باتجاه الحاضر والمستقبل، وهذه الثورة هي ما عرف بحركة الإحتجاج Protestantism والتي أطلقها الراهب مارتن لوثر (١٤٨٣ - ١٥٤٦)، حين علّق عام ١٥١٧ بيانه الشهير المكوّن من خمس وتسعين بنداً على باب إحدى الكنائس محتجاً على احتكار الكنيسة الكاثوليكية للبراءات، ومعلنناً مسؤولية كلّ إنسان عن أعماله. كان لثورة الإحتجاج هذه نتائج هائلة في الداخل والخارج (خصوصاً في مناطق الشمال من أوروبا)، وكان أحد هذه النتائج قيام حركة إصلاح داخل الكنيسة الكاثوليكية نفسها نتج عنها تأسيس فرق أو مجموعات دينية متنوعة شرعت بالتبشير ونشر الإيمان الرسولي، وكان أهم هذه الفرق تلك التي أطلقها الكاهن الإسباني أغناطيوس ليولا (١٤٩١ - ١٥٥٦)، والتي أدت إلى تأسيس جمعية يسوع أو ما يعرف باليسوعيين، والتي حازت على براءة أو إذن من البابا للعمل عام ١٥٤٠. عمل اليسوعيون في النطاق التربوي وأسسو مدارس كثيرة، ومنهجية في البحث والتنقيب والسلوك الفكري ما زالت ناشطة في فرنسا، وفي مناطق أخرى من أوروبا، وفي الخارج حتى اليوم.

ب. النهضة ثم الثورة ونابليون

في فرنسا بدأ فكر النهضة على أيدي كتاب من أمثال رابليه (١٤٨٣)

- (١٥٥٣)، ومونتين (١٥٣٣ - ١٥٩٢)، ثم بلغ الذروة في كتابات فولتير (١٦٩٤ - ١٧٧٨)، وجون جاك روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) ليتفجر على أيدي الثوار عام ١٧٨٩. كانت الثورة مفترقاً حاسماً بين القديم والجديد، لا في فرنسا وحسب وإنما على امتداد أوروبا والعالم كله. كمنت في الثورة الفرنسية، وفي المبادئ التي أطلقتها، بذور المستقبل، فأثمرت هذه، في النطاق السياسي، أنظمة حكم تراوح بين الديمقراطية والديكتاتورية، كما أثمرت ثورات أخرى وحروباً أخرى امتدت إلى خارج أوروبا وأسست للفتوح العسكرية وللإستعمار. وفي النطاق الإقتصادي والإجتماعي تفتقت هذه البذور عن مبادئ تدعو إلى الحرية والإشترافية والعدالة والمساواة والتقدم. أما في نطاق التعليم فقد كانت للثورة ثمار ونتائج واضحة حسمت الخيار بالنسبة لمن له حق القرار، إذ أن جوابها إنحاز بالكامل لصالح الدولة. بالمقابل مع شرلمان، وضع نابليون يديه، وبحضور البابا، تاج الملك على رأسه عام ١٨٠٤، معلناً نفسه إمبراطوراً باسم الإمبراطور نابليون الأول، ثم وضع التاج على رأس زوجته جوزفين، مدشناً بذلك عهداً جديداً في فرنسا، عهد «الدولة فوق الجميع». لم يكن هذا الموقف جديداً بالكامل، ولم يكن نابليون هو الذي استحدثه بالكامل، بل كانت له ككل الأمور الكبيرة، مقدمات وأسباب تعود لإتساع فرنسا وامتدادها من المركز إلى الأطراف بشكل فرض نظام الدولة المركزية. قبل نابليون كان هناك ملوك فرنسا، واضعو تقاليد الحكم المطلق، وأهمهم وأطولهم عهداً في الحكم كان لويس الرابع عشر (١٦٤٣ - ١٧١٥)، الملك الشمس، صاحب الشعار المشهور، «الدولة هي أنا». لكن مع نابليون اكتسب هذا الشعار زخماً دفع بالدولة إلى حدود لم يكن ليفقه مداها أحد، مركزها في باريس، وفروعها في خوالج النفس والثقافة الفرنسية.

في نطاق التعليم بدا وكأن مبدأ سيادة الدولة قاد إلى نتائج مشابهة كان قد توصل إليها فلاسفة اليونان منذ زمان طويل. فما جاء على لسان أحد رجال الثورة واسمه رينيه دو لاشالوتيه (١٧٠١ - ١٧٨٥)، على سبيل المثال، يكاد يكون متطابقاً مع ما ذكره أرسطو في القرن الرابع قبل الميلاد في كتابه «السياسة». قال لاشالوتيه عام ١٧٦٣، في مقالة بعنوان «مقالة في التربية الوطنية»: «إنني أجرؤ على المطالبة للأمة بنظام تعليمي يعتمد فقط على الدولة، لأن لكل دولة الحق في تربية أبنائها، وهو حق لا يمكن التنازل عنه، أو

المساس به، لأن أطفال الدولة يجب أن يتعلموا على أيدي مسؤولين في الدولة»^٣. هذا القول مشابه تماماً لما قاله أرسطو في القرن الرابع قبل الميلاد: «ما دامت غاية الدولة واحدة بوجه عام فمن الضروري أن تكون تربية المواطنين واحدة على السواء أيضاً، وأن يكون الإشراف على هذه التربية إشرافاً عاماً وليس إشرافاً خاصاً... إن التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن يُشرف عليها إشرافاً عاماً»^٤.

رغم الفروقات في الزمان والمكان، كان الفكر المثالي الشمولي المتمثل بأرسطو وبمعظم فلاسفة اليونان من جهة، وبالثوار الفرنسيين من جهة ثانية، متشابهاً في ميله إلى احتكار السلطة، وإلى حصر القرار والتوجيه بالمركز.

على صعيد التطبيق نجد صدى لأقوال فلاسفة الثورة وكتّابها، في القانون التأسيسي الذي أصدره نابليون عام ١٨٠٨، والذي نصّ في أحد بنوده على أنه «لا يجوز لأي مدرسة، أو أي مؤسسة تُعنى بالتعليم من أي نوع كان أن تتأسس خارج نطاق الجامعة الإمبراطورية ومن دون إذن مسبق من رئيسها»^٥.

فما هي هذه الجامعة الإمبراطورية؟

لم تكن جامعة بالمعنى المفهوم اليوم، أي مؤسسة للتعليم العالي، وإنما جهاز ضبط وتنظيم يغطي البلاد بكاملها، أشبه ما يكون بالوزارة اليوم، عرف أيضاً باسم «جامعة فرنسا»، مستوحى إلى حدّ كبير من التنظيم الهرمي الذي أسسه أغناطيوس ليولا لإدارة شؤون «جمعية يسوع» المعروفة باليسوعيين. وقضى قانون عام ١٨٠٨ بأن تكون هذه الجامعة برئاسة شخص يعينه نابليون بلقب «المعلم الأكبر» Grand - Maitre، ويكون إلى جانبه مجلس إداري يعينه نابليون أيضاً، على أن تخضع جميع مؤسسات التعليم وشؤونه في الإمبراطورية لسلطة هذا المعلم الأكبر والمجلس. وتسهيلاً لعمل «الجامعة» في الإشراف والتوجيه، قسّمت فرنسا إلى سبع وعشرين «أكاديمية»، يعكس التنظيم في كلّ منها ما هو قائم على مستوى «الجامعة»، فيرئس كل «أكاديمية» مدير Recteur

٣ - Cubberley, E.P.: Readings in the History of Education, Boston, Houghton and Mifflin Co., 1920, 410.

٤ - Weldon, J.E., (translator): The Politics of Aristotle, London, Macmillan Co., 1892, 379.

٥ - Reiser, E.H.: Nationalism and Education, London, Macmillan Co. 1922, 36.

يعينه المعلم الأكبر، كما يعين مجلساً إدارياً لمعاونته، فتكون صلاحيات المدير على مستوى «الأكاديمية» صورة مصغرة لصلاحيات المعلم الأكبر على مستوى «الجامعة»، وتنشأ في كل «أكاديمية» مدرسة ثانوية «ليسيه» واحدة على الأقل تكون واسطة العقد بين المدارس في «الأكاديمية». وللتأكد من الإنضباط ينشأ إلى جانب هذا جهاز مستقل من المفتشين ملحقين مباشرة «بالجامعة»، وخاضعين مباشرة للمعلم الأكبر يتولون الإشراف على المدارس في مختلف الأكاديميات، ويتأكدون من الإلتزام بتوجيهات المعلم الأكبر والمجلس المركزي.

ولم تكن الحدود الجغرافية للأكاديميات السبع والعشرين متطابقة مع التقسيمات الإدارية (المحافظات) للبلاد، فقد ترك للتقسيمات الإدارية أن تتولى شؤون التعليم الابتدائي، بينما تتولى الأكاديميات شؤون التعليم الثانوي والتعليم العالي والمختص. ولقد عكس هذا منذ البدء اهتمام نابليون بالقوى العاملة عالية المهارة لتأمين الموظفين الكفوئين لأجهزته الإدارية، تاركاً تعليم العامة، أي التعليم الابتدائي، للقطاع الخاص وللهيئات الدينية شرط أن تبقى أنشطتهم خاضعة لإشراف المحافظات.

إلى جانب المدارس الثانوية والابتدائية فقد تأسست في عهد نابليون مدارس عليا أو كليات مختصة منها للطب، وللحقوق، وللتاريخ الطبيعي، والجغرافيا، والفنون، كما تأسس في العام ١٨٠٨، معهد عال لإعداد الأساتذة من بين خريجي الليسيه، وتم إدماج جميع هذه المدارس العليا والمعاهد في نسق التنظيم المركزي الشامل، المتمثل بالجامعة الإمبراطورية، أو جامعة فرنسا.

أكثر ما يدعو إلى الإهتمام في التنظيم الهرمي الذي أسسه نابليون تثبيت سلطة الدولة على شؤون التعليم وجعلها المسؤولة الأولى عنه، حتى عندما كانت الكنيسة تنشط في حقل التعليم خصوصاً على مستوى التعليم الابتدائي، فإن ذلك كان بقرار من الدولة، إذ أن نابليون لم يكن مستعداً لأن ينتقص من الأموال التي خصصها لمشاريعه العسكرية أو الإدارية ليصرف منها على التعليم الابتدائي لأنه اعتبر أن هذا التعليم لم يكن ذا مردود مباشر على مشاريعه، فتركه للكنيسة، توفيراً للمال من جهة، وكسباً لتأييد الكنيسة ورضائها من جهة ثانية،

وتطويعاً لعامة الشعب بواسطة التعليم الديني من جهة ثالثة. للسبب عينه لم يمانع نابليون في أن يكون تعليم البنات على المستوى الثانوي تابعاً للكنيسة أيضاً، فالدين، بحسب رأيه، «أمر مهم في تثقيف السيدات الصغار... فليتربوا على ممارسة الإيمان بدل أن يشغلوا عقولهم»^٧.

أما الجامعة الإمبراطورية، أو جامعة فرنسا، فقد تغير اسمها بعد انهيار الإمبراطورية، لكن المهمات التي أنيطت بها بقيت على حالها تقريباً. ففي العام ١٨١٥ بعد عودة النظام الملكي، استحدث منصب جديد، بديل عن منصب «المعلم الأكبر» باسم المشرف على التعليم العام، وبعد خمس سنوات، أي في العام ١٨٢٠، أنشئ مجلس ملكي للتعليم العام، استبدلت به بعد سنوات قليلة، وزارة للتعليم العام^٨.

كان لهذه التنظيمات تأثيرها الكبير في انضباط العمل التربوي، ومتابعة شؤونه بدون شك، لكن لعل الأهم منها بكثير، استعمال هذه الأجهزة لترسيخ سيادة الدولة على التعليم بشكل مطلق. كانت هذه السيادة واضحة قلباً وقالباً على مستوى التعليم الثانوي، أما على مستوى التعليم الابتدائي فلا بد أنها كانت كذلك قلباً ولكن بقوالب مختلفة.

لكن فترة السماح لم تدم طويلاً، إذ ما لبث أن صدر في العام ١٨٣٣ قانون على يدي الوزير فرنسوا جيزو (١٧٨٧ - ١٨٧٤)، يفرض على كل قسبة (قضاء) أن تنشئ مدرسة ابتدائية على حسابها، ثم على كل بلدة أو مدينة مدرسة ابتدائية عليا (متوسطة)، ثم داراً لتدريب المعلمين يرتبط بها مفتشون لتولي الإنضباط في المدارس باسم الدولة، كما حصر القانون حق ممارسة التعليم بالمعلمين الذين أجازوا من قبل الدولة، وتم تحديد الواجبات المناطة بهم، والرواتب المستحقة لهم. لم يفرض قانون عام ١٨٣٣ إلزامية التعليم الابتدائي، وإنما فرض على السلطات المحلية، وعلى البلديات والمدن تأمينه لمن يرغب. بهذه الطريقة أصبح لفرنسا قانونان الأول للتعليم الثانوي صدر عام

Cowie, L.W. and R. Wolfson: *Years of Nationalism in European History, 1815 - 1890*, London, Hodder Stoughton, 1985, 294.

Cubberley, E.P.: *The History of Education*, Cambridge, Mass., Riverside Press, 1948, 594.

١٨٠٨ ، والثاني للتعليم الابتدائي صدر عام ١٨٣٣ ، مكمل واحدهما الآخر ، ومغلقان الحلقة لصالح التعليم التابع للدولة أو الخاضع لإشرافها المباشر .

لكن الحلقة لم تنغلق تماماً بمعنى تأمين المساواة لجميع الأولاد بغض النظر عن الأصول الإجتماعية التي ينتمون إليها . فبينما كان معظم الأولاد الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي وفق القانون الجديد يتوقفون عند حلقاته الأولى ، أو يتابعون حتى نهاية التعليم الابتدائي العالي (المتوسط) ثم يتوقفون ، كان أولاد الطبقات المحظوظة يدخلون «الليسيه» حيث يتابعون دراساتهم حتى نهايات الثانوي ليدخلوا بعدها الجامعة . وكانت حظوظهم تتمايز منذ البدء ، إذ أن المدارس الابتدائية التي يدخلونها كانت ملحقة بـ «الليسيه» وتابعة لها بخلاف المدارس الابتدائية التي انتشرت بعد قانون ١٨٣٣ . كان هذا أساس التمييز الإجتماعي الذي رسّخه النظام التعليمي في فرنسا كما رسّخ الإشراف المركزي ، الأمران اللذان استمرّا طويلاً ولا تزال معالمهما جلية حتى الآن ، إلى هذا الحدّ أو ذاك .

ولم تتوقف طاحونة الأحداث ، فقد حمل النصف الثاني من القرن التاسع عشر إضطرابات وانقلابات ونظريات كثيرة ، ليس في فرنسا وحسب ، وإنما في أوروبا كلها ، وفي العالم الذي تمّ إكتشافه مؤخراً (الولايات المتحدة) . فإلى جانب التغيرات الهائلة التي فجرتها الثورة الفرنسية خصوصاً على صعيد الفكر السياسي ، فقد حمل النصف الثاني من القرن التاسع عشر أحداثاً لا تقل أهمية عنها في النطاق الثقافي والإجتماعي . كلّ النظريات المعاصرة تجد جذورها في تلك السنوات المثيرة : الرومنطيقية ، والإشتراكية ، والجماهيرية ، والأرستقراطية (البيان الشيوعي عام ١٨٤٨ ، أصل الأنواع لدارون عام ١٨٥٩ ، السياسة الوضعية لكونت عام ١٨٥١ ، رأس المال لماركس عام ١٨٦٧ . . . ليو تولستوي ، فلوير ، جون ستيوارت ميل ، ريتشارد فاغنر وغيرهم مثلاً) . وكذلك على صعيد الأحداث السياسية ، ففي العام ١٨٤٨ قامت في فرنسا ثورة جديدة أدت إلى هرب الملك لويس فيليب وقيام الجمهورية الثانية برئاسة لويس نابليون . ولكن هذه لم تدم لأكثر من ثلاث سنوات (١٨٤٨ - ١٨٥١) ، انتهت بانقلاب لويس عليها وإعلان نفسه عام ١٨٥٢ إمبراطوراً باسم الإمبراطور نابليون الثالث ، مدسّناً بذلك عهد الإمبراطورية الثانية على أنقاض الجمهورية الثانية . لكن طموحات نابليون الثالث وسعيه للتوسّع (اقتداء بسلفه نابليون الأول) قاده إلى المواجهة مع بروسيا وخسارة الحرب ضدها عام ١٨٧٠ ، وثم

إنهيار الإمبراطورية الثانية، لتحل محلها الجمهورية الثالثة عام ١٨٧١، والتي استمرت إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية.

ج. الدولة بلا منازع: ملامح النظام الجديد

كانت خسارة الحرب أمام بروسيا بمثابة الوقود الذي أثار المشاعر القومية عند الفرنسيين وألهبها وحفزهم لاسترجاع المجد الضائع. في هذا المناخ المفعم بالحماسة، طغى شعور عارم بالحاجة إلى نظام تربوي قوي ومتماسك تابع بكيّته للدولة، يغطي مراحل التعليم بأكملها، الابتدائي، والثانوي، والعالى، لتزويد النشء بمبادئ الجمهورية، وتقوية الشعور الوطني، وحماية الأمة من المخاطر في الداخل والخارج. وقد تلقف مهمّات وضع هذا النظام مجموعة من الرجال الوطنيين الأشداء، لعلّ أهمهم وأقواهم شكيمة كان جول فري (١٨٣٢ - ١٨٩٣)، الذي شغل مركز رئيس بلدية باريس، ثم أصبح عضواً في البرلمان ووزيراً للتعليم بين العامين ١٨٧٩ و١٨٨٥ وأخيراً رئيساً للوزراء. استوحى جول فري كثيراً من أفكاره من الخطة التي وضعها أحد مفكري الثورة الفرنسية، الماركيز كوندورسيه (١٧٤٣ - ١٧٩٤) عام ١٧٩٢ بعنوان «خطة للتعليم»، فأصدر سلسلة من القوانين عرفت بقوانين فري، أهمها القانون الصادر عام ١٨٨٢، الذين أقرّ نظاماً للتعليم الابتدائي إلزامياً، ومجانياً، على أن يكون التدريس فيه على أيدي معلمين علمانيين «Laique, Gratuite et Obligatoire» كما أقرّ تعليماً ثانوياً في المدارس الحكومية للبنات، وتوسيع دور المعلمين، وشدّد على نشر وتشجيع التعليم الحكومي في طول البلاد وعرضها، وعلى جميع المستويات.

كل القوانين التي أصدرها فري وكل الإجراءات التي أقدم عليها هدفت إلى إعلاء شأن الدولة، وتحصين الناشئة بالمشاعر الوطنية. ففي رسالة وجهها عام ١٨٨٣ إلى المدرّسين بمناسبة بدء العام الدراسي نجده يشدّد على تعليم الأخلاق والمدنيات بدل التعليم الديني، شارحاً الأسباب والمهام الملقاة على أكتاف المعلمين: «لا يسعني في مطلع هذا العام الدراسي الأول بعد صدور قانون ٢٨ آذار ١٨٨٢ إلا أن أتوجه إليكم بهذه الرسالة مذكراً بما هو، من بين جميع مسؤولياتكم، أهمها على الإطلاق، أعني مسؤوليتكم عن تعليم تلاميذكم الأخلاق والوطنية. إنني أضع نفسي مكانكم لأشرح ما يمكن أن يكون قد

غاب عنكم، فأقول، إن قانون عام ١٨٨٢ يتضمن إجراءات مكثمين لبعضهما البعض، الأول أنه يمتنع عن التبشير بأي عقيدة (دينية) معينة، والثاني، أنه يضع في موضع الصدارة، بين جملة المواد التي عليكم أن تعلموها، مادة الأخلاق والتربية المدنية. إن التعليم الديني هو من اختصاص العائلة، أما تعليم الأخلاق فهو من مسؤولية المدرسة. لم تهدف تشريعات العام ١٨٨٢ إلى مجرد تحديد الممنوع... إنها من دون شك قصدت فصل المدرسة عن الكنيسة، ولكنها في الوقت نفسه أصرت على حرية الضمير للمعلمين وللتلاميذ... وهكذا، فحيث أن مسؤولية التعليم الديني قد أزيلت عن كاهلك، سيدي المعلم، فإن هذا لا يعني بحال من الأحوال أنك أعفيت من تعليم الأخلاق، لأن ذلك سيكون بمثابة حرمانك من أعز ما يمت إلى مسؤولياتك كمعلم»^٩....

بعد قانون ١٨٨٢ صدرت تشريعات أخرى تمنع رجال الدين من التعليم في مدارس الدولة (عام ١٨٨٦)، وتعيد تنظيم مؤسسات التعليم العالي (خمس عشرة منها) وتحديث قوانينها وبرامجها (بين ١٨٨٥ و ١٨٩٦)، وتطوير دور المعلمين وتحديث برامجها. كانت كل هذه الإجراءات بمثابة المقدمات إلى الانفصام الكبير بين الدولة والكنيسة عام ١٩٠٤ و ١٩٠٥ حين صدرت القوانين التي تمنع على الهيئات الدينية والإرساليات التعاطي بشؤون التعليم في المدارس الحكومية. وهكذا، يقول أحد المؤرخين: «في الأربع أو الخمس سنوات الأولى مع بدء القرن العشرين، فصلت الحكومة كل أواصر العلاقة بين الدولة والكنيسة الكاثوليكية، وذلك بعد أجيال من التعاون. فتوقفت الحكومة عن دفع رواتب الأساقفة والمطارنة، وقطعت عن المدارس الكاثوليكية كل الإعانات المالية من الحكومة، مما أدى إلى فقدانهم ثلث عدد طلابهم خلال فترة قصيرة من الزمن»^{١٠}.

إزاء هذا لم تقف الكنيسة مكتوفة الأيدي، بل شنت حملات تكفير ضد الجمهورية الثالثة وحكامها. وبدا وكأن الانقسام عم جميع الناس، بين أنصار

٩ - نص هذه الرسالة الصادرة في ١٧ تشرين الثاني عام ١٨٨٣ موجود في: Cubberley: 1920, op. cit., 506 - 507.

١٠ - McKay, John et al: A History of World Societies, Boston, Houghton Mifflin Co., 1988, 920.

الجمهورية وأنصار الكنيسة، حتى في الريف، واعتبر الأولون أنفسهم حماة الجمهورية، ومالوا في السياسة باتجاه الإشتراكية واليسارية بينما مال أخصامهم باتجاه الحركات والأحزاب اليمينية المحافظة: «في الآلاف من القرى، في كل مناطق فرنسا، كانت المواجهة بين اليسار واليمين، بين الجمهورية والكنيسة... وقد تجسّد هذا في العداء بين المعلم والكاهن»^{١١}.

ولكن بالرغم من حدّة هذه المواجهة، فإن الدولة والكنيسة كانتا حليفين بمعنى ما: كلاهما استهدف تطويع الأولاد لمشيئته الخاصة، وصياغة شخصياتهم بطريقته الخاصة تحقيقاً لأهدافه ومراميه. كان المجال الذي ظهر فيه هذا الإلتقاء، وبشكل غير مقصود، مجال التعليم الديني والأخلاقي، على مستوى التعليم الإبتدائي خاصة. فالكنيسة كانت تشدّد على التعليم المسيحي Catechism بواسطة التلقين، وإعداد الأولاد لطقوس القربان المقدّس، وكانت تتجنّب قدر الإمكان أن تثير في دواخلهم أحلاماً أو رغبات كبيرة تجمّل لهم الإنفلات أو التحرّر من قبضتها. وكانت تشدّد، بدلاً عن ذلك، على القناعة في هذا العالم، وعلى أن الحياة السعيدة تنتظرهم في العالم الآخر، وعلى أنها أمر لا يمكن بلوغه في هذا العالم، وأنها تتأمّن للمؤمن بقدر الطاعة والإنسجام مع التعاليم الدينية وبالتالي بقدر الإنصياع لمشيئة الكنيسة. ولم تختلف سياسة الدولة كثيراً عن هذا المنحى، وإن اختلفت في الهدف. إن الأخلاق والوطنية التي أشار إليها فري في رسالته إلى المعلمين والتي يطلب إليهم فيها الإهتمام بتعليمها هي الأخلاق والوطنية المنسجمة من دون شك مع سياسة الدولة ومع تعاليمها وتوجّهاتها. فالهدف كان الولاء والطاعة للدولة من دون تردد. كان هذا الإلتقاء بين الكنيسة والدولة كبيراً على مستوى التعليم الإبتدائي، أما على مستوى التعليم الثانوي، وخصوصاً في نطاق اللبسيه كما صاغها نابليون، أو الجامعة، فكان التنوع أو الخروج عن المألوف أو المنهج مسموحاً به فقط بمقدار ما يفتح أبواباً جديدة من المعارف أو المهارات تستفيد الدولة منها في نهاية الأمر أو القوى المسيطرة على مقدرات الأمة.

بالنسبة للثنائية، أو المواجهة بين الدولة والكنيسة، أو بين الدولة وغيرها من الجهات في قيادة المسيرة التربوية، فقد ارتفع الستار في الربع الأول من

القرن العشرين عن مسرح للأحداث في فرنسا، كما في غيرها من بلدان أوروبا والعالم، ليظهر رجحان كفة الدولة بشكل طاغ يقارب التسليم شبه الكامل لها بالأولوية في تحمّل الأعباء وإدارة دفة الأمور. بالطبع كانت هناك استثناءات، كما كانت هناك محاولات للخروج على هذا التسليم، خصوصاً في أوساط الكتاب وأصحاب الرأي، الذين ظلوا يتمسكون بالحقوق الخاصة ويدعون للوقوف في وجه الدولة والدفاع عن مصالح الكنيسة. لكن تطوّر الأحداث ووقوع الحرب العالمية الأولى في الربع الأول من القرن العشرين، والثانية في الربع الثاني من القرن نفسه، وما تبع هاتين الحربين من حاجة إلى الترميم والإعمار على مستوى الأمة بكاملها، دفع بالدولة إلى الصدارة دون منافس، وقلّص دور المعترضين، باعتبار أن الدولة كانت الوحيدة القادرة على تحمّل أعباء الإعمار بعد الحرب والقيام بالمهام المطلوبة ولمصلحة الجميع. وهكذا نجد أن حركات الإصلاح التربوي، في النصف الأول من القرن العشرين، لم تهتم كثيراً بالتشديد على مسؤوليات الدولة أو الدفاع عن سلطتها، باعتبار أن هذا كان قد أصبح أمراً مسلماً به، وإنما اهتمت بدلاً عن ذلك باستنباط الحلول للمشاكل التي يعاني منها النظام التربوي كمشاكل القصور في تأمين العدالة والمساواة في التعليم، والتناقض الداخلي بين أقسامه، وتطوير بنيته الإدارية، وتطوير مناهجه وأساليبه ليصبح أكثر استجابة لحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع.

د. الحرب وما بعدها: تقرير لانجيفان

بين المحاولات والتقارير الكثيرة التي تقدّمت باقتراحات للإصلاح بعد الحرب كان التقرير المقدم عام ١٩٤٦، والمعروف بتقرير لجنة بول لانجيفان. كان بيت القصيد في هذا التقرير تأمين العدالة التربوية، أي توزيع الحظوظ التربوية بالتساوي بين الأولاد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية. وقد اعتبر التقرير أن تأمين ذلك يقتضي إزالة التناقضات في بنية التعليم، وخلق هيكلية موحدة تتدرّج من المرحلة الابتدائية صعوداً إلى الثانوية، ثم إلى العليا من دون امتيازات أو عقبات تمنع على المستحقين من الطلاب الانتقال إلى المراتب الأعلى. كما شدّد التقرير على ضرورة تحديث مضامين التعليم لمواجهة احتياجات مجتمع ما بعد الحرب، بالإبتعاد قدر الإمكان عن المواد الكلاسيكية التي لا فائدة منها

والتعامل مع قضايا المجتمع واحتياجاته الراهنة^{١٢}.

كان تقرير لانجيفان أساساً لإدخال تعديلات كثيرة على نظام التعليم الفرنسي بعد الحرب، ولكن بعد نقاشات طويلة وحادة في البرلمان وبين أوساط المثقفين. ويظهر من الإقتراحات التي تقدم بها أنها في معظمها كانت من النوع الفني، بمعنى أنها تعاطت بشؤون تمت بمرجعيتها للدولة. وكانت هذه الصفة الغالبة على معظم التقارير التي تقدمت بها لجان أخرى في فترة ما بعد الحرب، مما خفف من غلواء المواجهة بين الدولة والكنيسة، وأعاد إليهما الشعور بالحاجة إلى التعاون. ولقد ساعد في هذا الأمر أن بعضاً من رجال الكهنوت أخذوا ينحازون خلال سنوات الحرب إلى جانب قضايا العدالة، ويدافعون عن الفقراء والمحتاجين مما جعلهم أقرب (سياسياً) إلى نوع من الإشتراكية عرفت بالإشتراكية المسيحية. لكن هذا لم يمنع من وقوع احتكاك أو مواجهة في بعض الحالات، كما حصل عندما قدمت حكومة فيشي، برئاسة المرشال بيتان، مساعدات مالية للمدارس الدينية، أو عندما قدمت حكومة بلافن عام ١٩٥١، إعانات مالية للطلاب في جميع المدارس الحكومية والخاصة (الدينية)، مما أثار اعتراض الأحرار والإشتراكيين. وقد تكرر الأمر مع حكومة منديس فرانس عام ١٩٥٥، كما تكررّت الإعتراضات من قبل الفئات اليسارية نفسها التي أصرت على علمانية التعليم، وعلى حصر الإعانات المالية التي تقدمها الحكومة بالمدارس الرسمية دون سواها. ولا تزال قضية هذه الإعانات غير محسومة في فرنسا حتى اليوم، كما انها لا تزال موضع جدال ومواجهة بين العلمانيين واليساريين الذين يرفعون شعار الثورة كما ترسخ على يدي فري عام ١٨٨٢، بأن يكون التعليم «إلزامياً، وعلمانياً ومجانياً»، وبين اليمينيين ورجال الكنيسة الذين يرفعون شعار «حرية التعليم»، أي حرية الأهل في أن يختاروا لأولادهم المدارس التي يشاءون، وأن يرسلوا أولادهم إليها وعلى نفقة الحكومة^{١٣}.

وبقيت مسألة هذه الإعانات خاضعة للتقلبات الظرفية والمناورات حسب

Kandel, I. L.: *The New Era in Education*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1955, - ١٢
74 - 75.

Cramer, John F. and G. S. Browne: *Contemporary Education*, New York, - ١٣
Harcourt Brace Co., 1956, 87 - 88.

المصالح الفئوية، إلى أن تمّ عام ١٩٥٩ إصدار قانون ينظّمها عرف بقانون ميشيل دوبريه. قضى هذا القانون بأن تدخل المدارس الخاصة في تعاقد مع الدولة لتأمين «تعليم عام»، أي تعليم يلتزم بالبرنامج الرسمي، على أن يكون هذا التعليم مجانياً ومفتوحاً للجميع. لقاء هذا تتحمّل الدولة رواتب المعلمين الذين يعتبرون، من الناحية الفنية، تابعين لها، كما تتحمّل النفقات الإدارية للمدرسة. أما من ناحية المناهج فيمكن للمدرسة إضافة مواد تعليمية غير موجودة في البرنامج الرسمي (الدين خاصة). عرف هذا النوع بالعقد المتزامن *Contract of Association*. وبالنظر إلى شروطه المتشدّدة فقد نصّ القانون على نوع أسهل سماه العقد البسيط *Simple Contract*، يسمح للمدرسة بحرية أكثر في تعيين المدرسين وتعديل المنهج لقاء مبالغ مالية أقل^{١٤}.

وبالطبع كانت معظم المدارس الخاصة المقصودة بهذا القانون مدارس كاثوليكية (حوالي ١٧٪ من مجموع الطلاب في فرنسا يدرسون في مدارس خاصة، يدرس حوالي ٨٥٪ منهم في مدارس كاثوليكية، والباقي في مدارس خاصة مستقلة). وكانت هذه المدارس تستقطب نسبة عالية من طلابها من الطبقات الوسطى والعليا. وقد ساعدتها الإعانات المالية على تحسين مستوياتها التعليمية عن طريق التعاقد مع معلمين أكثر كفاءة. كان المعلمون قبل ذلك بمستوى المعلمين في المدارس الحكومية أو أفضل بقليل. ومع الوقت خفت القيود الموضوعية على هذه المدارس بالنسبة لالتزاماتها في التقيد بالمناهج وإدخال أساليب جديدة في التعليم.

كان من جرّاء ذلك أن تطورت المدارس الكاثوليكية مع الوقت لتصبح أكثر شبهاً بالمدارس الحكومية العلمانية، خصوصاً لجهة مضامين التعليم. وأحد أسباب هذا التطور كان إلزامها بالبرنامج الرسمي لقاء حصولها على الأموال. وبالإضافة لذلك، فإن تناقص أعداد الكهنة إضطرّها إلى تعيين ما توافر منهم في مراكز إدارية، بدل تعيينهم كمعلمين، فتناقص عددهم في غرف الصفوف في أقلّ من عشرين سنة، بين العام ١٩٥٨/٥٨ و ١٩٧٧/٧٦، من ٤٠٪ إلى ١٠٪ فقط من مجموع المعلمين. بالمقابل، فإن حوالي نصف مديري المدارس

Tease, Richard: «Private Schools in France: Evolution of a System», *Comparative* - ١٤

الكاثوليكية في أواسط السبعينيات كانوا من رجال الكهنوت^{١٥}. وهكذا فحين سمح هذا التغيير للمدارس الكاثوليكية بأن تحافظ على هويتها الدينية لتقف في وجه الدولة كفريق مفاوض، فإنه في الوقت نفسه، أفقدها كثيراً من شخصيتها الدينية، وقربها كثيراً من النمط السائد في المدرسة الحكومية العلمانية في نطاق المناهج ووسائل التعليم والإدارة. أمام موقف للدولة اتسم بالصلابة في الدفاع عن «المصلحة العامة»، وبالتشديد على «النظام العام»، فضلت هذه المدارس أن تفاوض الدولة من موقعها كمدارس خاصة، بدل أن تدافع عن حقوقها كمدارس دينية لتثال من الدولة الدعم المالي الذي مكّنها من الاستمرار.

وهكذا لم تعد المدرسة الخاصة تمثل نقیضاً للدولة أو خصماً لها، كما أنها لم تعد أداة للتكريس الطائفي أو المذهبي، أو عنواناً له، وأصبحت في وعي العامة من الناس، معبراً خارج مسارات الدولة مفتوحاً أمامهم إن هم أرادوا دخوله ومتابعة السير فيه. أصبحت المسألة مرادفة لحرية الاختيار، لا نكاية بالدولة وإنما حرصاً على الشعور بامتلاك البديل. ومع الأيام تطورت الأمور ليصبح الخصم الذي يجلس في مواجهة الدولة حول طاولة المفاوضات (المتعلقة معظمها بالإعانات المالية ورواتب المعلمين وحرية التعليم) ليس رجال الكنيسة وإنما النقابات كالاتحاد الوطني للمعلمين، والاتحاد الوطني لأولياء الطلاب الذين يدرسون في المدارس الخاصة UNAPEL، وغيرهما.

هـ عهد فرنسوا ميتران (١٩٨١ - ١٩٩٥)

في العهد الإشتراكي لفرنسوا ميتران، الذي دام من العام ١٩٨١، وحتى العام ١٩٩٥ حاول آلان سافاري، الذي كان أول وزير للتعليم في هذا العهد (١٩٨١ - ١٩٨٤)، استصدار قوانين تضيّق على المدارس الخاصة، وتحدّ من حريتها. وكان من نتيجة ذلك مظاهرات صاحبة في ٢٤ حزيران ١٩٨٤ أدت إلى سقوط سافاري، وسقوط الحكومة التي انتمى إليها (برئاسة موروي)، واضطرار الرئيس ميتران إلى سحب مشروع القانون برمته.

ما يلفت النظر في هذه المسألة، أن استفتاء صحافياً للرأي العام حول المظاهرات أظهر أن ٥٦٪ من الفرنسيين أعربوا عن تأييدهم للمظاهرات، وأن

٥٥٪ منهم اعتبروا أن مشروع سافاري مثل تعديا على الحريات^{١٦}، علماً أن نسبة الكاثوليك من السكان لا تزيد عن الـ ٧٪، كما أن الذين يدرسون في المدارس الخاصة يمثلون ١٧٪ فقط من مجموع الطلاب معظمهم (خمسة وثمانون بالمائة منهم) من الكاثوليك، مما يعني أن أعداداً كبيرة من الفرنسيين الذين لا يرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة، وقفوا إلى جانب هذه المدارس يدافعون عن حريتها. ولعل ما دفع إلى هذا الموقف أن نظام التعليم أصبح مع الزمن خاضعاً لمجموعة كبيرة من القوانين والإجراءات التي حولته إلى ما يشبه الآلة البيروقراطية الضخمة، التي وقف كثير من الناس أمامها حائرين أو قلقين بالنسبة لمصير أبنائهم. فقوانين الإلتحاق المدرس، على سبيل المثال، جعلت من شبه المستحيل أن يختار الأهل لأبنائهم مدرسة ابتدائية خارج المنطقة التي يسكنون فيها، وكذلك الأمر بالنسبة لاختيار الشُعَب أو فروع الاختصاص في التعليم الثانوي، الذي كان مقيداً بنتائج المرحلة المتوسطة من التعليم، أو ما يعرف بمرحلة التوجيه. مثل هذه القيود، بالإضافة إلى إحساس البعض بإنخفاض مستوى التعليم الرسمي، جعلت الكثيرين يتمسكون بالمدرسة الخاصة وبحريتها، على سبيل الإحتياط، فإذا لم يرسلوا أبناءهم إليها اليوم، فقد يرسلونهم إليها غداً أو بعد غد.

وهكذا نصل في نهاية المطاف إلى وضع في فرنسا يسلم فيه الجميع للدولة بالحق في تسيير شؤون التعليم وبالمسؤولية عن تأمينه، والعمل على تحسينه، كما نجد أن جوهر الاختلاف في هذا الصدد لا يرتبط بمن هو صاحب القرار أو المسؤولية، وإنما بأفضل السبل لتأمين التعليم وتحسين أوضاعه، وبالتالي بالقضايا الإجرائية، كرفع سن الإلزام، وتنويع المناهج وتحسينها، وتأمين العمل للخريجين، وتعديل الإمتحانات، والإهتمام بالمتخلفين أو بالضعفاء، وغير ذلك من الأمور التي تلامس مصالح الناس والتي غابت عن معظمها التوترات الأيديولوجية المعروفة في القرون السابقة، خصوصاً في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والتي توزعت بين أنصار الدولة مقابل أنصار الكنيسة، أو أنصار الثقافة الكلاسيكية مقابل أنصار الثقافة العملية، أو المدافعين عن عامة

١٦ - منشور في: Prost, Antoine: «The Educational Maelstrom», in: Gross, S.

Hoffmann and S. Malzacher (eds.): *The Mitterrand Experience: Continuity and Change in Modern France*, Oxford, Polity Press, Basil Blackwell, 1984.

الناس مقابل المدافعين عن الصفوة أو القادة منهم. ولعلّ السبب في ذلك هو نفسه ما شاع بالتدرّج في جميع أقطار العالم بعد الحرب العالمية الثانية، من إنتصار لفكرة حقوق الناس وقضايا العدالة والمساواة، وهي الأفكار نفسها التي كان للثورة الفرنسية الفضل الأكبر في إطلاقها قبل قرنين من الزمن. إنه لأمر بالغ الدلالة أن يدافع ليونيل جوسبان، عام ١٩٩١، عن أفكاره ومشاريعه بالقول: «إن هناك الآن في فرنسا عدداً من المعلمين في الثانويات (الليسيات) يفوق ما كان فيها من طلاب عندما كنت أنا طالباً»^{١٧}. وجوسبان هو وزير التعليم الرابع في عهد ميتران، والذي شغل الوزارة لأربع سنوات (١٩٨٨ - ١٩٩٢)، وكان مرشح اليسار لرئاسة الجمهورية في إنتخابات عام ١٩٩٥.

في عهد جوسبان صدر أهمّ قانون تربوي منذ قانون لانجيفان الذي كان قد صدر في أعقاب الحرب العالمية الثانية. ففي العاشر من حزيران ١٩٨٩ صدر قانون جوسبان معلناً في فقراته الأولى شعاراً لعله يبدو، إذا ما جرد من خلفياته التاريخية، مثيراً للإستغراب. يقول الشعار: «إن التعليم الذي تقدّمه الدولة مستوحى من مصلحة التلاميذ والطلاب، ومصاغ من أجلهم». قبل بضع سنوات، وقبل الحرب العالمية الثانية على وجه التحديد، كان الشعار الذي ألفه الناس أن «التعليم الذي تقدمه الدولة يخدم مصلحة الأمة العليا، أو وحدة الفرنسيين، أو تراثهم وثقافتهم». إنه انقلاب في الأهداف، من دون شك، ليس على الدولة، وإنما بالدولة، وذلك بتحميلها مسؤوليات جديدة، ليست أقلّ ثقلاً من قبل، وإنما أقرب إلى مصالح الناس الملموسة من الأهداف السابقة.

بعض الفقرات من قانون جوسبان لعام ١٩٨٩ تلقي مزيداً من الضوء على هذه الصياغة الجديدة للأهداف، وعلى العلاقة بين الدولة والناس في مجال التعليم:

- الوصول بجميع الأولاد إلى نهاية المرحلة المتوسطة CAP أو BEP،
- الوصول بثمانين بالمائة من الطلاب إلى مستوى البكالوريا،
- ضمان مكان في التعليم العالي لكل من يجتاز امتحان شهادة البكالوريا

١٧ - انظر: «Le Dibat 64, 1991» منشورة في كتاب: Corbett, Anne and Bob Moon (eds.): Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years, 1981 - 1995, London, Routledge, 1996, 62.

ويرغب بمتابعة الدراسة،

- الإنفتاح على قضايا التعاون الدولي، خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل الأوروبي المشترك،

- إيلاء المناطق المتأخرة من البلاد إهتماماً خاصاً، وتميكنها من الإلتحاق ببقية المناطق، وذلك عن طريق إعتبرها مناطق أولوية Zones d'Education Prioritaires (ZEP).

لم يكن قانون جوسبان الأول من نوعه، ولا الأخير، وإنما أهميته تكمن كنموذج للإتساع في المدى وللدقة في تحديد الأهداف التي أصبح على الدولة أن تسعى لتحقيقها. فالتعليم في فرنسا يبقى شغل الدولة، والدولة تبقى مركزية، تقتفي المعالم الإدارية نفسها التي وضعها نابليون وأسلافه بشكلها الهرمي الصارم، حيث يربض في رأس الهرم وزير للتربية الوطنية، يعينه رئيس الجمهورية ويكون مسؤولاً تجاه البرلمان عن سلامة تطبيق القوانين، وعن كل الشؤون التربوية في البلاد بما فيها ما يحصل في التعليم الخاص. يعاون الوزير خمس مساعدين كل منهم برتبة مدير عام يشرفون على عدد كبير من المكاتب المتخصصة التي تغطي مختلف شؤون التعليم ومراحله، كما يخضع لها مئات الآلاف من الموظفين ومن بينهم المعلمون الذين يعتبرون، في النظام الفرنسي، موظفي دولة ينتمون مثل غيرهم إلى القطاع العام.

إدارياً، البلاد مقسمة إلى ٢٢ منطقة تربوية تسمى كل منها بالأكاديمية، يترأس كل منها رئيس Recteur يمثل وزير التربية ويمارس صلاحياته في نطاق الأكاديمية، ويساعد المدير مجلس إستشاري يضم ممثلين عن التعليم الإبتدائي والثانوي وعن التعليم الخاص والرسمي. ليس للأكاديميات أي سلطة مستقلة عن سلطة الوزير ولا يعني وجودها مشاركة في السلطة أو لا مركزية في اتخاذ القرار، وإنما هو نوع من اللاحصرية، أي تحويل السلطة من فوق أو من المركز إلى الأقسام الدنيا تسهيلاً للتنفيذ والمتابعة. وهناك أيضاً، على نطاق أصغر من الأكاديميات، المديرية Départements يترأس كل منها مدير Prefect يعين عن طريق وزارة الداخلية، فيمثل الحكومة المركزية، ليس في شؤون التعليم وحسب، وإنما في مختلف الشؤون الأخرى. كل هذه التنظيمات لم تختلف كثيراً عما كان سائداً في عهد نابليون. في العام ١٩٩٤/٩٣ كان عدد

المديريات ٩٦ تعود في معظمها إلى الثورة الفرنسية (٨٣ منها تأسس في العام ١٧٩٠)، وهناك توزيع للمسؤولية في هذا الإطار، فالتعليم الابتدائي يقع تحت سلطة المديرية، بينما يقع التعليم الثانوي في نطاق الأكاديميات.

أما الحلقة الإدارية الأصغر فتعرف بالمحلّة أو الكوميون Commune، وهذه تتمتع بحرية في تصريف أمورها أكثر من غيرها بكثير. وهناك في فرنسا ما مجموعه ٣٦ ألفاً من هذه المحلات أو الإدارات المحلية، بعضها كبير جداً (باريس كلها محلة واحدة)، وبعضها صغير جداً، إذ يمكن لقرية صغيرة تضم مئات من السكان أن تشكل محلّة أو إدارة محلية مستقلة. حوالي الثلاثين ألفاً من مجموع الإدارات من هذا النوع لم يزد عدد السكان في الواحدة منها عن الألف في مطلع التسعينات، و٢٣ ألفاً منها بلغ عدد السكان في كل منها أقل من خمسمائة شخص، والكوميون هذا أو المحلّة بإمكانها جمع الضرائب المحلية، رئيس البلدية فيها هو رئيس الإدارة المحلية، وهو مسؤول تجاه المدير في المديرية على المستوى الأعلى، كما أنه مسؤول تجاه السلطة المركزية. إلا أن سلطة هذه المحليات، والمجالس التي تنبثق عنها، ضعيفة جداً لدرجة أن عدداً منها نادراً ما يجتمع^{١٨}.

إلى جانب هذه الهيئات والمراتب هناك أيضاً مجالس خاصة متنوعة تهتمّ بالتعليم الخاص (الكاثوليك أكبرها). إلا أن افتتاح مدرسة يحتاج لموافقة رئيس البلدية أو المحلّة، كما يحتاج إلى موافقة مدير المديرية، والمفتش التربوي، ووزير التربية. وللوزارة الحق بالتفتيش على هذه المدارس، كما على غيرها، وذلك من خلال جهاز من المفتشين التابعين لها مباشرة، والذين يعيّنون من قبل الوزير. وهؤلاء يكونون عادة من ذوي الكفاءات العالية والتجارب والخبرات، ويمارسون دور العيون الساهرة للوزارة على أوضاع التعليم وما يجري في المدارس.

وهكذا، فإن الطابع الطاغى على سياسة التعليم في فرنسا يبقى طابع التوجيه والإدارة المركزية، والإلتزام بالقوانين والقرارات الصادرة عن السلطة المركزية. لا يعني هذا أن هذه السياسة لم تجابه بالإعتراض، أو أن محاولات لم تجر للتخفيف من سلطة القرار المركزي، وعكس الإتجاه، إفساحاً في المجال

للقوى في القاعدة لتؤثر في ما يحدث في القمة. فمثل هذه المحاولات حدثت في أحيان كثيرة، ولعل أهمها في السنوات الأخيرة، قانون اللامركزية الصادر في ٢٥ كانون الثاني عام ١٩٨٥ على يد وزير التربية شيفينمنت، الوزير الثاني في عهد ميتران، بعد سقوط الوزير الأول سافاري. لكن تطبيق هذا القانون بقي متعثراً ويواجه درجات مختلفة من النجاح أو الفشل بحسب أوضاع المديرية أو المناطق الإدارية المختلفة. والعقبات التي تمنع نجاحه تعود في أغلبها إلى تصادم الصلاحيات بين السلطات التربوية والسلطات البلدية الأخرى في المنطقة، أو إلى قضايا جمع الضرائب والتمويل وما عداها. وهناك حوادث كثيرة تشهد على صعوبة الانتقال باتجاه تفويض المزيد من الصلاحيات للسلطات المحلية منها، على سبيل المثال، فشل محاولة في مطلع التسعينيات لإعطاء السلطات المحلية بعض الصلاحيات في كيفية دفع الإعانات المالية للمدارس الخاصة (المتعاقد مع الدولة)، الأمر الذي إستدعى الرجوع إلى المجلس الدستوري الوطني والذي أفتى بعدم جواز مثل هذا الأمر، مما دفع وزير التعليم فرانسوا بيرو، الوزير السادس والأخير في عهد ميتران، إلى التخوف من قساوة المركزية، والتعبير عن أمله بأن تتطور الأمور للتخفيف منها وإعطاء السلطات المحلية بعض الحرية كما هي الحال في بلدان أخرى في أوروبا^{١٩}.

ما تزال فرنسا تعيش الأحلام الكبرى، ومن أجل ذلك تتراح إلى الإدارات الكبرى، وإلى القوانين والأنظمة التي تسند هذه الأحلام وتجعلها أقرب منالاً، أو تبدو وكأنها كذلك. فالأنظمة والقوانين والبيروقراطية وتسلسل السلطة، والحلقات التي تتوالى في أطر تنظيمية واضحة ومنطقية، كل هذا يجعل من عالم الواقع أقرب إلى عالم الأحلام، فيشعر الفرنسي بأنه في وطنه الحقيقي، وأنه حرّ. في منتصف القرن التاسع عشر عبّر الفيلسوف الفرنسي روبرت لامينه (١٧٨٢ - ١٨٥٤) عن مثل هذه الأفكار عندما قال دفاعاً عن دور الدولة: «عندما يكون هناك أقوياء وضعفاء فإن الحرية تقود إلى الإضطهاد، أما القانون فيقود إلى الحرية»^{٢٠}.

١٩ - مقابلة صحفية مع وزير التربية فرانسوا بيرو بتاريخ ٥ شباط ١٩٩٤، منشورة في صحيفة اللوموند، ١٩٩٤/٢/٥.

٢٠ - Corbett, Anne: «Secular, Free and Compulsory», in: Corbett and Moon (eds.): 1996, op. cit., 6.

لكن فرنسا تتغير بالتدريج، وتهبط بأحلامها إلى أرض الواقع. وليس أدلّ على ذلك من اشتراكها في الوحدة الأوروبية، إن لم نقل حماسها لهذه الوحدة، أو على الأقل اشتراكها في الإعداد لها. من هذا القبيل يمكن فهم أحد الأهداف الرئيسية التي نصّ عليها قانون جوسبان لعام ١٩٨٩، والذي ذكرناه من قبل، والذي يدعو في أحد بنوده إلى «الإنفتاح على قضايا التعاون الدولي، خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل الأوروبي المشترك». حتى «الخدمة العامة»، ذلك الهدف (الحلم) الكبير الذي كان بالنسبة لفلاسفة الثورة، يمثل التجسيد الحيّ لمهمّات الدولة، يتحوّل بالتدريج، ليصبح «خدمة العامة».

ثانياً: إنكلترا

على النقيض من فرنسا، فإن النظام التربوي في إنكلترا هو حصيلة تجميع لمحاولات مختلفة عبر السنوات قام بها أفراد أو جماعات في ميدان الخدمة الإجتماعية، وفي معظم الأحيان بشكل تطوعي^{٢١}. وعندما دخلت الدولة هذا الميدان فإنها فعلت ذلك في زمن متأخر وبشكل متردّد، وللتنسيق والتنظيم وتقديم العون والمشورة، لا للتقييد والحصر وصبّ الجميع في قالب واحد. وهكذا إلى جانب وزارة التربية، التي هي حديثة العهد نسبياً، نجد في إنكلترا سلطات محلية منتخبة (Local Education Authorities (LEA)، تتولى إدارة شؤون التعليم أو معظم هذه الشؤون. وبدل المنهاج التعليمي الواحد نجد المناهج والكتب المدرسية المختلفة، كما نجد الإمتحانات، وشهادات تعطيها السلطات المحلية، أو الجامعات، أو حتى نقابات العمال أو التجار والصناعيون. كما نجد مدارس «عامة» هي، في واقع الحال، مدارس «خاصة» تتقاضى رسوماً مالية باهظة، ونجد مدارس خاصة تتقاضى إعانات مالية من الدولة، ونجد مدارس حكومية تنتمي إلى مجموعات أو طوائف دينية، وأخرى علمانية بالكامل. أما «النظام التعليمي» فهو هذه المجموعة من المدارس بكل ما يشوبها من تناقضات أو علامات فارقة. فإذا كان شعار التعليم في فرنسا الإنضباط، والرجوع إلى المبدأ، واحترام القانون، وإعلاء شأن الأمة أو

٢١ - للتوضيح، إننا نتجنّب هنا استعمال تعبير «المملكة المتحدة» أو «بريطانيا» لأن كلا التعبيرين يشمل إسكتلندا وإيرلندا الشمالية، إلى جانب إنكلترا وويلز، وما نتحدث عنه هنا يقتصر على إنكلترا وويلز.

الجماعة، فإنه في إنكلترا، الحرية، وحق الإختيار، والتعامل مع الأمور بحسب مقتضى الحال، والإعتدال. في هذا الصدد، فإن رفض الفيلسوف الإنكليزي ستورت ميل، عام ١٨٥٩، لدور الدولة في مقالته الشهيرة التي أعطاها عنوان «عن الحرية»، يلخص التفكير الإنكليزي بشكل جيد:

«أن نسلّم بأن يكون تعليم الشعب بكامله، أو بالجزء الأكبر منه، مناطاً بالدولة، أمر أرفضه بالكامل... إن تعليماً عاماً تابعاً للدولة هو مجرد حيلة لصبّ الناس في قالب واحد، ليكونوا مثل بعضهم البعض... وبما أن القالب الذي يستعمل لهذا الغرض مصنوع لإرضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة، كانت هذه ملكية، أو كهنوتية، أو أرستقراطية، فإن ذلك سيؤدي إلى إخضاع العقل لجبروت الطغيان، مما يوصل، بعد فترة من الزمن، إلى وقوع الجسم نفسه تحت سلطة الطغيان... إذا كان لا بدّ من تعليم خاضع للدولة ومسيطر من قبلها فليكن هذا التعليم، ولكن كواحد من بين جملة من التجارب التي يمكن أن يستفيد منها الآخرون كنموذج أو كمثال»^{٢٢}.

ولم تكن هذه الأقوال نادرة أو استثنائية، وإنما تعبّر عن أفكار معظم الفلاسفة والمفكرين الإنكليز في القرن التاسع عشر من أمثال برستلي، وهربرت سبنسر، وأدم سميث، ومالتوز، وغيرهم، وهي بمجملها تكرّس مبدأ عرف بـ«دعه يعمل» *Laissez faire*، طبع التفكير والممارسات التربوية في إنكلترا. مثل هذا التفكير مختلف كثيراً بالطبع عن ذلك الذي عبّر عنه في فرنسا كتاب من أمثال لاشالوتيه في العام ١٧٦٣، أو غيره منذ ذلك التاريخ.

أما سبب هذه الإختلاف الكبير بين فرنسا وإنكلترا، فهناك آراء وأفكار عدة، ليس من السهل قبول بعضها ورفض بعضها الآخر. من هذه الآراء أن إنكلترا، وبريطانيا بأكملها، نعمت بأمان جغرافي لم تنعم به فرنسا أو غيرها في أوروبا القارة، باعتبارها جزيرة، الأمر الذي خفّف من شعورها بالتهديد الخارجي وبضرورة التخلي عن الحريات الخاصة أو الشخصية، وتسليم الأمور إلى حكم مركزي قوي. ومنها أيضاً نجاح السلالة الحاكمة (الثيودور) باكراً،

Mill, J.S.: «On Liberty and Other Essays», NewYork, N.Y., 1926, in: Kandel, - ٢٢ I.L.: *Comparative Education*, Boston and NewYork, Houghton Mifflin and Co., 1933, 52.

في القرن الخامس عشر، على أيدي الملك هنري الثامن، بفصل الكنيسة عن سلطة روما، وتأسيس «كنيسة إنكلترا» (الأنغليكانية) المستقلة التي سرعان ما دانت بالولاء للملك. وهكذا غابت عن إنكلترا، منذ البدء، الصراعات التي شهدتها فرنسا بين الكنيسة والملك، أو بين الكنيسة والدولة. ومنها تبلور نظام إجتماعي إقتصادي صارم حيث الطبقات الإجتماعية مميزة بوضوح بعضها عن بعض، وحيث الأدوار والمقامات موزعة بوضوح، مما وفر لبريطانيا نوعاً من الإنضباط الممسوك من الداخل، وميلاً إلى مواجهة المصاعب عن طريق التفاوض والسير باتجاه الآخرين. أحد إفرازات هذا النظام ظهور أول بيان عام في أوروبا يدعو إلى احترام حريات الآخرين، وذلك باكراً جداً في القرن الثالث عشر، وبتاريخ ١٢١٥، حيث تمكنت طبقة من النبلاء أن تقتنص من ملك إنكلترا، الملك جون، ما يعرف بالإعلان العام Magna Carta والذي هو اعتراف بحرية الناس، وبعدم جواز التعرض لهذه الحرية إلا ضمن حدود القانون. لقد وضع الملك جون نفسه تحت القانون حين أصدر هذا «الإعلان العام» تصدّره الكلمات التالية:

«لا يجوز توقيف أي إنسان حرّ، أو سجنه، أو نزع ممتلكاته، أو التشهير به أو نفيه، أو إضطهاده بأي شكل من الأشكال، كما أننا لن نعتدي عليه، ولن نرسل أحداً من قبيلنا ليعتدي عليه، إلا بموجب الحكم الصادر عليه قانونياً من قبل نظرائه، أو بموجب قوانين البلاد»^{٢٣}.

وتطورت الأمور بالتدرّج فالتأم، في العام ١٢٩٥، أول برلمان في تاريخ بريطانيا يمثل ثلاث فئات: اللوردات، والكهنة، والعامّة. وبعد سنوات قليلة حصلت العامة على حق الإنفصال والإجتماع بمفردهم كمجلس مستقلّ، وأصبحوا هم ممثلي «الشعب» الحقيقيين. وفي العام ١٣٧٦، أضافوا إلى صلاحياتهم حق خلع وزراء الملك. واستمرت الأمور بالتطور حتى بلغت ذروتها في نهاية القرن السابع عشر حين صدر، في العام ١٦٨٩، شرعة الحقوق Bill of Rights منهيّة إلى الأبد الحقّ المقدّس للملك في الحكم Divine Right of Kings^{٢٤}. في هذا الوقت كان الملك لويس الرابع عشر (١٦٤٣ - ١٧١٥)، ملك الشمس، يعلن في فرنسا شعاره المشهور «الدولة هي أنا».

Hunt, et al 1995, op. cit., 388.

- ٢٣

Cubberley: 1948, op. cit., 487.

- ٢٤

وكان على فرنسا أن تنتظر مائة سنة تماماً لتندلع الثورة فيها (عام ١٧٨٩)، وتتخلص من مبدأ الحكم المقدس. أما ألمانيا والنمسا وروسيا فلم يتسنّ لها مثل هذا الأمر حتى نهاية الحرب العالمية الأولى.

ثم إن غياب الصراع والمنافسة بين الكنيسة والدولة في إنكلترا، أو الإنتهاء من هذا الصراع في وقت مبكر من تاريخها، وفرّ عليها حشد الأنصار وتعبئة القوى من أجل المواجهة، وبالتالي ترك للناس هامشاً أكبر من الحرية لإدارة أمورهم بأنفسهم، بدل الإعتماد على سلطة مركزية. قريب من هذا الرأي ما جاء في كتاب صادر حديثاً حول المركزية واللامركزية في أنظمة التعليم، حيث قالت الكاتبة، إن «الطريقة التي تستقرّ عليها الأنظمة التربوية في الإدارة تعكس، إلى حدّ كبير، تجربتها في نزع القيود الدينية عنها. فالطريقة المركزية نشأت عندما تمّ التخلص من هذه القيود عن طريق الصراع السياسي الذي أفضى إلى تشريعات وقوانين تحدّ من تدخّل الكنيسة في التعليم. أما الطريقة اللامركزية فقد نشأت عندما توافرت في مجتمع ما فئات من الناس تملك ما يكفي من المال، ولكنها لم ترّ في التدخّل الديني مصلحة لها، فأقدمت على إنشاء المدارس خارج سلطة الكنيسة أو الدولة»^{٢٥}.

وتاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنكلترا يظهر أن النظام الإداري فيها لم يكن من النوع المركزيّ بالكامل كما كان في فرنسا، كما أنه لم يكن من النوع اللامركزيّ بالكامل، وإنما كان مزيجاً من الإثنين، أي جمعاً خاصاً بين المركزية واللامركزية (على الطريقة الإنكليزية)، بحيث أن الدولة المركزية لا تحكم ولا تقرر في مجال التعليم، وإنما تدعم، وتوجّه، وتصدر التقارير والخطط والقوانين، التي تبقى أقرب إلى التمنيات أو التوجهات العامة منها إلى القوانين الملزمة. وعندما بدأت الدولة تتدخّل، في القرن التاسع عشر، فقد كان ذلك في وسط إجتماعي يزخر بالمدارس والمؤسسات التربوية على مختلف أنواعها (بينها الجامعات) التي تأسست في حوضن «الأوقاف» التي وفّرت لهذه المؤسسات الغطاء القانوني، والأهم من ذلك الدعم المالي، واهتمام الناس بها ومشاركتهم في إدارتها وأعمالها بشكل تطوعي. من بين هذه المؤسسات كانت

Archer, M.S.: «Social Origins of Educational Systems», London and California, - ٢٥
Sage Publications, 1979, in: Corbett and Moon: 1996, op. cit., 144.

المدارس الكبرى التي عرفت باسم «مدارس عامة» Public Schools، والتي كانت في الواقع مدارس خاصة بكل ما في هذه الكلمة من معنى، مثل ونشستر (١٣٨٢)، ايتون (١٤٤٠)، شروربري (١٥٥٢)، وستمنستر (١٥٦٠)، رغبي (١٥٦٧)، هارو (١٥٧١)، بالإضافة إلى جامعتي أكسفورد وكامبردج اللتين كانتا قد تأسستا قبل ذلك في القرن الثالث عشر^{٢٦}.

أ. العمل التطوعي

لكن هذه المدارس كانت في معظمها للنساء، أو لذوي الإمكانات المادية الوفيرة. ومع بداية القرن الثامن عشر قاد تطوّر الأمور إلى قيام عدد من الجمعيات مدفوعة بعوامل دينية، بالإهتمام بالفقراء والمشرّدين وتوفير المأوى والملبس لهم. وقد عرفت أولى هذه المدارس بمدارس الحاضنات Dame Schools، التي كانت تتولاها نساء يجتمعن حولهن بضع أولاد في منازلهن ويعلمنهم الأسس الأولية في القراءة والكتابة، وفي الإيمان الديني، ويتقاضين لقاء ذلك بعض الدراهم أو بعض العطايا. إلى جانب ذلك، أخذت الكنائس تنشئ مدارس الإحسان Charity Schools، وقامت جمعيات للإهتمام بالأمر، مثل «جمعية إنعاش المعرفة المسيحية» عام ١٦٩٩، وجمعية «التبشير بالإنجيل» عام ١٧٠١، والتي كانت تعتمد على تبرّعات المحسنين لنشر التعليم «ورفع مستوى الذكاء عند جماهير الناس»^{٢٧}. كما قامت مدارس «يوم الأحد» Sunday Schools لإيواء الأولاد المشرّدين في الشوارع وتزويدهم ببعض التعليم، خصوصاً بعد أن تكاثرت أعدادهم كعمال في المصانع التي كانت تغلق أبوابها أيام الآحاد، فينتشر هؤلاء في المدن والأرياف يعيشون فيها فساداً. وقد إتسعت هذه المدارس وتعدّدت أنواعها، حتى أن عدد الأولاد فيها قدّر، في أواخر القرن الثامن عشر، بحوالي نصف المليون. ولم تلبث أن أنشئت مدارس وجمعيات أخرى للعناية بالأولاد الفقراء والمشرّدين خارج أيام الآحاد. أهم هذه ما عرف بمدارس أصحاب الخرق Ragged Schools، التي أسسها أحد الإسكافيين، والتي انتشرت في مختلف أنحاء بريطانيا، وخصوصاً في المدن، مما

Cramer and Browne: 1956, op. cit., 61.

- ٢٦

Cubberley: 1948, op. cit., 615.

- ٢٧

أدى في العام ١٨٤٤ إلى تأسيس إتحادات أو جمعيات لرفدها بالدعم.

تختصر هذه المدارس، والجمعيات التطوعية التي أحتضنتها، أهم الأحداث التربوية على امتداد القرن الثامن عشر، وهو القرن نفسه الذي شهد الثورة الصناعية في بريطانيا وما رافقها من بناء المصانع وإتساع المدن وتنشيط التجارة، مما دفع، في نهايات هذا القرن، إلى قيام دعوات «لتنظيم التعليم»، وربطه بالتطور الصناعي، والتعامل معه بالروح نفسها التي كانت تسود المصانع. أهم النتائج التي صدرت عن هذه الدعوات استنباط نظام جديد من التعليم عرف بالتعليم المرقابي Monitorial على أيدي الثنائي أندرو بل (١٧٥٣ - ١٨٣٢)، وجوزف لانكستر (١٧٧٨ - ١٨٣٨)، كانت فحواه أن يعَلِّم التلاميذ بعضهم بعضاً بإشراف معلم مقتدر، فيوفر ذلك من عدد المعلمين الذين تحتاجهم المدارس وينتج عنه تعليم أعداد كبيرة من الأولاد بانتظام وبتكاليف مالية قليلة. وقد اشتهرت هذه المدارس كثيراً، وافتتح عدد منها في مختلف أنحاء بريطانيا، كما ذاع صيتها وافتتح بعض منها في مناطق أخرى من أوروبا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغت درجة كبيرة من النجاح. وكالعادة لم تلبث أن تأسست جمعيات خاصة إلى جانبها للتبشير بها وتوفير الدعم المادي والمعنوي لانتشارها.

لاستيعاب الزخم الذي ولّده حركة افتتاح المدارس التطوعية، نلاحظ أن إحصاء العام ١٨٥١ أظهر وجود ما يقرب من العشرة آلاف وستمائة مدرسة، كان منها ٧٦٦ فقط قد تأسس قبل العام ١٨٠١ (حوالي ٧٪)، بينما ما يزيد عن السبعة آلاف (٦٦٪)، أنشئ في العشرين سنة بين العامين ١٨٣١ و١٨٥١.^{٢٨}

كل هذه المدارس وكل الجمعيات التي رعتها واحتضنتها، وكل الأنشطة التي انبثقت عنها، كانت نتاجاً خاصاً لم يكن للدولة في إنكلترا أي دور فيه. وعندما بدأت الدولة تُظهر اهتماماً، وكان ذلك بدافع تزايد الأعباء المالية على الجمعيات، وبدافع ما تنهى إلى سماع الإنكليز عما يجري في بلدان أخرى، خصوصاً في فرنسا وألمانيا، وبدافع الآراء التي بدأ بعض الكتاب في إشاعتها، كآدم سميث، ومالتوس عن المنفعة التي تعود للمجتمع وللإقتصاد من استثمار

الأموال في التعليم، فإن اهتمام الدولة بقي محصوراً بتقديم العون المالي دون التدخل بما يجري من تعليم. حدث ذلك لأول مرة في العام ١٨٣٣ عندما أقرّ البرلمان تقديم إعانة بمبلغ عشرين ألف جنيه كمساهمة سنوية في تكاليف بناء المدارس الابتدائية. ومن الملفت أن قرار الإعانة هذا اشترط أن تُدفع هذه المساهمة بواسطة الجمعيتين الأهليتين، الأولى الجمعية الوطنية، والثانية جمعية المدارس البريطانية والأجنبية.

ب. بدء تدخل الدولة

بالرغم من ضآلة المبلغ الذي قرّر البرلمان دفعه، عام ١٨٣٣، فقد شكّل ذلك علامة فارقة أو سابقة في تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنكلترا، ولم يعد ممكناً بعد صدوره العودة إلى الوراء، بل على العكس من ذلك، نمت هذه العلاقة وتطوّرت، ولكن ببطء متناه، وبالتدريج، وبالطريقة الإنكليزية المشهورة التي وصفها الشاعر الإنكليزي تينسون أنها تنتقل بالتدريج من «سابقة إلى سابقة». كان من المنطقي، مثلاً، أن يزداد مبلغ العشرين ألف جنيه مع الوقت، وأن يشمل بالتدريج ليس بناء المدارس فقط، وإنما صيانة هذه المباني. والأهم من كل هذا أن تنشأ في العام ١٨٣٩ لجنة إشراف على كيفية توزيع هذه الأموال، وأن توسّع هذه اللجنة من مسؤولياتها، فتشمل مراقبة المدارس التي تستفيد من الأموال المقدّمة. وهكذا تكوّنت بالتدريج نواة لما سيصبح في ما بعد وزارة للتعليم في بريطانيا. بهذه الطريقة بدأت الدولة «تدخل» في شؤون التعليم.

من الممتع والمفيد أن نقبس في هذا المكان من شهادة قَدّمها اللورد بروهام في البرلمان الإنكليزي عام ١٨٣٤، عندما أثير موضوع التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية. فعندما سئل: «هل تعتقد بأن إصدار قانون للتعليم الإبتدائي سيكون مفيداً للبلاد؟». أجاب اللورد بروهام: «لا أعتقد أن قانوناً كهذا ملائم للأوضاع الراهنة في البلاد، والذين يعتبرون أن بلدانا أخرى في أوروبا قد طبقت بنجاح، ينسون التكاليف الباهظة التي سيفرضها هذا القانون، كما ينسون أن هناك جهوداً ضخمة يقوم بها محسنون كثيرون... فإذا تدخلت الدولة وأجبرت كل محلة أن تفتتح ما يكفي من المدارس لتعليم جميع الأولاد فيها فسينتج عن ذلك أمران، أولاً، سينسحب معظم الأشخاص والهيئات التي تتبرّع بالأموال الآن، وسيكون على الدولة أن تعوّض عن ذلك، وأن تكمل

النواقص في الوقت ذاته، وهذا سيكون أمراً يفوق إمكانات الدولة. وثانياً، ستفقد البلاد أحد أهم الأسباب التي تدفع بنا إلى الأمام، وهو اهتمام الأهل والمحسنين بما يجري في المدارس عندما يجدون أن الدولة تقوم مقامهم...». وجواباً عن سؤال آخر، أضاف اللورد بروهام في شهادته: «لنفترض أن شعب إنكلترا إقنع بدفع هذه الأموال، وأن الدولة تعهدت بتقديمها للتعليم، فأنا لا أعرف كيف يمكن أن نمنع الدولة عندئذٍ من أن تحجم عن تلقين آرائها للناس، أو أن تنتظر منهم أن يحاسبوها»^{٢٩}.

ولكن بعد ست وثلاثين سنة، وبالتحديد في العام ١٨٧٠، صدر قانون ينظم التعليم الإبتدائي في البلاد، وكان هو الأول من نوعه. وفي العام ١٨٨٠ أصبح التعليم الإبتدائي إجبارياً، ثم في العام ١٨٩١ مجانياً بالكامل. وفي العام ١٩٠٢ صدر أول قانون ينظم التعليم بجميع مراحلها. وتوالت الأمور حتى ما بعد الحرب العالمية الثانية، حين أصبحت الدولة في موقع التوجيه، إن لم نقل القيادة بالكامل، دون أن تقدم على تلقين الناس. ولم يمتنع الناس عن محاسبتها أو مناقشتها، وما زالوا يفعلون ذلك بضجيج وصخب لم يخف عن الأيام الماضية. فكيف حدث ذلك، وما هي قوانين المرور التي نظمت هذه العملية وتحكمت بمساراتها في مختلف المراحل، وعلى مختلف المنعطفات؟

قبل أن ندخل في التفاصيل، لا بد أن نتوقف قليلاً هنا لتأمل في الطريقة التي تتبناها الحكومة في إنكلترا لإصدار القوانين، أو للتدخل في شؤون التعليم:

تظهر مراجعة التشريعات أو القوانين الأساسية التي صدرت عن البرلمان الإنكليزي منذ مطلع القرن التاسع عشر وحتى اليوم، أن معظمها كان مسبقاً بتقارير تعدّها لجان منتدبة Commissions تقوم بجمع المعلومات والآراء وإجراء المقابلات، ثم تقدّم تقريرها إلى البرلمان. وتعرف هذه اللجان عادة باسم الشخص الذي يرأسها، حتى أن تاريخ التشريع في إنكلترا يمكن أن يلخص بسلسلة من الأسماء البارزة لرؤساء اللجان. وتصدر هذه التقارير عادة عن البرلمان بشكل قوانين Acts أو Laws، أو تنشر كتقارير أو كأوراق بيضاء تحت

العناوين المعطاة لها مع تواريخها.

تقدّم هذه التقارير إلى البرلمان وتناقش داخل البرلمان وخارجه، وتشارك في ذلك أعداد كبيرة من الناس، بمن فيهم إتحادات المعلمين، ونقابات العمال، والصحافة، والمسؤولون في الإدارات المحلية، وأساتذة الجامعات، والمسؤولون فيها وغيرهم كثيرون. وفي نهاية المطاف يُستخلص منها ما يلقي قبولاً عاماً فيصدر بشكل قوانين، أو ينشر بدون أن يؤدي إلى استصدار القوانين لعدم الإتفاق حولها، أو لأنها سابقة للزمن الملائم لها، فتترك أثرها في التشريعات التي تصدر في المستقبل. في هذا المجال يقول مراقب حضيف لنظام التعليم في إنكلترا: «إن الأمر الذي يجعل نظام التعليم حياً في إنكلترا أن جميع الفرقاء الذين يعملون فيه، أو من أجله، بمن فيهم الإدارات المركزية والإدارات المحلية، والمعلمين والهيئات التطوعية، يعتبرون أنفسهم شركاء، ويتصرفون على هذا الأساس»^{٣٠}.

وإلى جانب الشعور بالشراكة فهناك أيضاً الميل إلى الاعتدال، وعدم التطرف، والرغبة في الحلول الوسط كتقاليد تجعل صنع السياسة التعليمية في إنكلترا أمراً متواصلاً تتكامل فيه القوانين والتنظيمات والقرارات من دون مفاجآت كبيرة أو إنقلابات. من هذا القبيل المثل الذي أعطيناه من قبل عن إشراك الجمعيتين التطوعيتين في أول إجراء من نوعه عام ١٨٣٣، حين تقرر تقديم الإعانات المالية للمدارس، وكذلك ما قاله في البرلمان عام ١٨٧٠ رئيس الوزراء غلادستون، عندما قدّم إلى البرلمان قانون فورستر للتعليم الإبتدائي، وهو القانون الذي أرسى قواعد العمل الحكومي في التعليم: «... بالنسبة إلينا كان أمراً ضرورياً جداً... أن نحترم، وأن ننحاز إلى جانب المؤسسات والأنشطة التي وجدنا أنها قد سبقتنا إلى العمل... لسنا أبدأً من أصحاب الرأي... الذي ينظر إلى المدارس التطوعيّة... وكأنها حالات طارئة... نتقدّم منها بالشكر لما فعلته ثم نعمل على إزاحتها ونستبدل بها ما نعتقد أنه أفضل. مثل هذا الرأي لم يكن أبدأً رأي الحكومة... إننا إذ نقدم على هذا العمل الضخم (إصدار قانون فورستر)، فإننا مليئون بمشاعر الشكر لكل من

عمل قبلنا، ونعد أن نكمل ما قاموا به...»^{٣١}.

وشرعت الحكومة «تكمل» العمل الذي كانت الهيئات التطوعية قد قامت به أو ما زالت تمارسه، وذلك بطريقة «ملء الفراغات». فقانون فورستر لعام ١٨٧٠ نصّ على أن تنشأ في المناطق التي تفتقر إلى مدارس «مجالس تعليم محلية» بواسطة الانتخاب، وأن يكون لهذه المجالس حق إستيفاء رسم معين للتعليم يغطّي ثلث نفقاتها، على أن يغطّي الثلثان المتبقيان من الضرائب العامة والموارد المحلية. أما المدارس التطوعية فقد أوقف القانون تقديم إعانات لها لبناء المدارس (وكان هذا قد أقرّ عام ١٨٣٣)، واستبدل بذلك إعانة تغطّي نصف نفقاتها لإصلاح المباني القائمة أو لبناء مبانٍ جديدة. كان من نتيجة هذا الإجراء أن أقام ثنائية في التعليم لا تزال مستمرة حتى اليوم، إحداهما تتمثل بمدارس «رسمية» تابعة للمجالس المحلية، والثانية بمدارس «خاصة» تابعة للهيئات التطوعية ومعظم هذه الأخيرة دينية.

لكن أشياء كثيرة تغيّرت منذ ذلك التاريخ، ببطاء، وبجرعات معظمها بكميات صغيرة، وسنعرض فيما يلي، وبشكل بانورامي، لأهم التقارير والقوانين التي تناولت هذه الإجراءات أو مهّدت لها:

عام ١٨٩٥: تقرير لجنة برايس Bryce عن تنظيم التعليم الثانوي. اقترح إنشاء سلطة مركزية واحدة (وزارة التربية)، يكون إلى جانبها مجلس تعليم يساعد الوزير، كما اقترح أن تكون المدارس الثانوية تابعة للسلطات المحلية.

عام ١٨٩٩: قانون إنشاء مجلس مركزي للتعليم «يكون له سلطة على أمور متعلقة بالتعليم في إنكلترا وويلز»، تنصوي تحته السلطات التي كانت حتى ذلك التاريخ موكلة إلى هيئات ثلاث: دائرة التربية، ودائرة العلوم والآداب، ووكالة مكاتب الإحسان، على أن يكون لهذا المجلس رئيس عضو في مجلس الوزراء (أي أن يكون برتبة وزير)، وأن يكون له سكرتير من بين أعضاء البرلمان.

عام ١٩٠٢: قانون بلفور Balfour، كان أول تشريع يعطي سلطات الإدارة المحلية مسؤولية الإهتمام بجميع مراحل التعليم وبجميع أنواعه

- الابتدائي والثانوي والعالى، وكذلك التطوعي (الخاص)، والحكومي. وقد فعل ذلك بطرق ثلاث: ١- فتح المجال أمام المدارس التطوعية لأن تحصل على أموال من الضرائب العامة (المحلية والمركزية)، تاركاً لها الخيار في أن تقبل الأموال أو ترفضها، مشروطاً، في حال القبول، أن تلتزم بتوجيهات الحكومة، ٢- أعاد تنظيم الأطر العامة والقوانين المتعلقة بالإدارات المحلية، وصنّفها إلى إدارات كبرى (في المدن)، وإدارات صغرى (في البلدات والقرى)، على أن تكون كلّها منتخبة، ٣- وسّع من صلاحيات الإدارات المحلية، وخوّل الكبرى منها الاهتمام بالتعليم بمختلف أنواعه ودرجاته، وتقديم الإعانات المالية للمدارس الابتدائية و«غير الابتدائية»، بينما حصر صلاحيات الإدارات الصغرى بالمدارس الابتدائية.

كان لقانون ١٩٠٢ أهمية قصوى في تفعيل دور السلطات المحلية وتقوية مركزها. فمن ناحية اختصر عددها من حوالي (٢٥٠٠) إلى ما يقرب الـ (٣٠٠)، ووسّع من صلاحيات الكبيرة منها فأعطاهما، لأول مرة، مسؤولية الإهتمام بالتعليم «غير الابتدائي»، أي الثانوي، وكذلك بالتعليم المهني وتدريب المعلمين. لكن قانون ١٩٠٢ لم يمهّد الإشكالات المتعلقة بصلاحيات هذه السلطات ومسؤولياتها تجاه المدارس التطوعية، فأبقى هذه فضاءً، تفسح في المجال لتفسيرات مختلفة. وقد تّمت معالجة بعض الصعوبات الناشئة عن ذلك بقوانين لاحقة صدرت في الأعوام ١٩٠٤ و ١٩٠٦ و ١٩٠٨، متناولة التعليم الابتدائي والثانوي بشكل خاص. لكن للممة التفاصيل ووضعها في إطار متناسق بقي بعهدة قانون فيشر الصادر في العام ١٩١٨.

عام ١٩١٨: قانون فيشر Fisher. صدر هذا القانون بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة، وعُلّقت عليه آمال كبيرة «لإعداد الخطط للانتقال من الحرب إلى السلم». وأطلقت أيادي لجنة فيشر لإعادة صياغة «نظام للتعليم الوطني» بمختلف جوانبه. من بين ما أقرّه هذا القانون رفع سن الإلزام من ١٢ إلى ١٤ سنة، وكذلك تأمين مدارس، بتمويل من السلطات المحلية، يلتحق بها العمال الذين هم فوق سن الـ ١٤ في جزء من وقتهم Part-Time، كما أنه، وهذا الأهم، حمّل السلطات المحلية مسؤولية تحسين الأوضاع التربوية في مناطقها، مشروطاً عليها تقديم عروض Schemes إلى المجلس المركزي (الوزارة)، بشكل دوري (مرة على الأقل كل ثلاث سنوات)، تشرح فيها تطور الأوضاع التربوية

في مناطقها، وتقدم اقتراحات للتحسين. وطلب أن تخضع هذه العروض للمناقشة العامة، ولموافقة المجلس المركزي. وفي حال الاختلاف أو عدم الموافقة ترك لأي من الجهتين، أي للمجلس المركزي أو للسلطات المحلية، حق إحالة هذه العروض إلى البرلمان للمناقشة. «مثل هذا الإجراء جعل من الممكن التأكد من مطابقة التعليم للحاجات والرغبات المحلية، كما وفر له، في الوقت نفسه، المرونة والتنوع ضمن الإطار العام للنظام الوطني»^{٣٢}.

عام ١٩٢٦: تقرير هادو Hadow. اقترح رفع سن الإلزام إلى ١٥، وتفرع أنواع التعليم بعد جذع مشترك من التعليم الابتدائي ينتهي في السن ١١ أو بعدها بقليل (١١+)، فلا يبقى التعليم الثانوي محصوراً بالدراسات الأكاديمية، بل تنشأ أنواع أخرى بعد الجذع المشترك تناسب احتياجات التلاميذ، وتكون باتجاه التدريب العملي والدراسات التطبيقية.

عام ١٩٣٨: تقرير سبنز Spens. أكمل ما كان تقرير هادو قد بدأه وحسم التردد بالنسبة للاختيارات، فاقترح تفرع التعليم الثانوي إلى ثلاثة أنواع: (١) أكاديمي (يستقطب حوالي ١٥٪ من المجموع) على أن يتوزع الباقي على نوعين: (٢) مهني / تقني، و(٣) حديث، وهذا الأخير يجمع بين الأكاديمي والمهني، ويكون على درجة من السهولة بحيث يتمكن جميع الطلاب في سن التعليم الثانوي، وحتى سن الـ ١٦، من الالتحاق به إذا لم يتمكنوا من الالتحاق بأحد النوعين السابقين.

لكن وقوع الحرب العالمية الثانية، جمّد التحرك باتجاه اقتراحات تقرير سبنز، وكان على الجميع الإنتظار حتى انتهاء الحرب.

عام ١٩٤٤: قانون بطلر Butler. سبق إصدار هذا القانون تقديم بطلر نفسه «ورقة بيضاء» إلى البرلمان في تموز ١٩٤٣. وكان بطلر وقتها رئيس المجلس التعليمي، وكانت الورقة بعنوان: «الإعمار التربوي». وقد اقتبس بطلر لهذه الورقة شعاراً كان قد أطلقه أحد رؤساء الوزراء في بريطانيا، بنيامين ديزرائيلي، قبل ذلك بمائة عام، بأن «مصير هذه البلاد متوقف على تعليم أبنائها». جاء في مطلع الورقة، بعد وضع الشعار: «إن هدف الحكومة من الإصلاحات المقدمة تأمين طفولة أهنأ للأولاد وبداية أفضل لحياتهم... وتجهيز الجميع بوسائل

تساعدهم على تطوير المواهب التي يمتلكونها وذلك إثراء لتراث البلاد التي ينتمون إليها كمواطنين... لقد أظهرت الحرب من جديد معدن الشعب البريطاني والصفات التي يمتلكها، والتي هي كنز ثمين ستمكّنه من التغلب على كل الخسارة التي أصابته على الصعيد المادي. إن شبيبة هذه الأمة هي ثروتنا الكبرى... وهدف هذه المقترحات تدعيم هذه الشبيبة وإلهامها...»^{٣٣}.

بعد ذلك قدّم بطرل مشروعه إلى البرلمان، الذي ناقشه مطوّلاً، ثم أقرّه في ٣ آب ١٩٤٤. وكان هذا أشمل مشروع للإصلاح والتطوير التربوي عرفته إنكلترا حتى ذلك التاريخ. (أقرّ مشروع لانجيفان في فرنسا في العام ١٩٤٦، وكان أيضاً يهدف إلى إعمار ما بعد الحرب).

ج. قانون العام ١٩٤٤

على الرغم من الأهمية الفائقة لهذا القانون فإن قراءة متأنية له تظهر أنه كان، في معظمه، تجميعاً وإخراجاً جديداً لأفكار واقتراحات ظهرت في تقارير أو مشاريع سابقة، وتراكت مع الأيام لتجعل من الوصول إلى ما وصلت إليه في العام ١٩٤٤ أمراً شبه محتوم.

فما الذي جاء به قانون العام ١٩٤٤؟

أول الأمور أن هذا القانون أزال عن النظام التربوي كثيراً مما علق به من أنظمة وشروط تراكتت مع الأيام ولم تعد ضرورية، فجدّد نشاطه، وأعاد إليه الحيوية من دون أن يقضي على الشراكة في المسؤولية، والتنوع، وحرية الاختيار التي بقيت طابعه الأساسي. كما أنه وسّع من مهامه، وجعله أكثر انفتاحاً على الناس، وأكثر قدرة على الاستجابة لحاجاتهم ومؤهلاتهم تحقيقاً للعدالة والمساواة في فرص التعليم. ومن أجل ذلك أعطى الحكومة المركزية، من دون شك، دوراً أكبر للتدخل في الأمور. فعلى سبيل المثال تحوّل المجلس التربوي المركزي الذي كان قد تأسس عام ١٨٩٩، إلى وزارة للتعليم، أصبح رئيسه وزيراً عضواً في مجلس الوزراء، حدّدت مسؤولياته على الشكل التالي: «تعزيز تعليم سكّان إنكلترا وويلز، والعمل على التطوير المستمر للمؤسسات العاملة في ميدان التعليم، والتأكد من أن السلطات المحلية تقوم بتنفيذ السياسة العامة وذلك

بتوفير خدمات تربوية شاملة ومتنوعة في مناطقها...»^{٣٤}. وقد ورد شرح لهذه المسؤوليات في منشورة صادرة عن الوزارة عام ١٩٥١، بست نقاط:

١. عليه أن يكون راضياً عما هو متوافر من تجهيزات تربوية وخدمات مساعدة، وعلى أنها كافية لجهة العدد والنوع.

٢. عليه أن يكون راضياً عن الطريقة التي تدار بها المؤسسات التربوية والخدمات المساندة لها، وعن أنها مزودة بما يكفي من القوى البشرية المؤهلة، والإمكانات المالية الضرورية.

٣. عليه أن يتأكد من أن حرية الأهل، والمعلمين، والفرقاء الآخرين مصانة بالشكل المناسب.

٤. عليه أن يكون راضياً عن مؤهلات المعلمين، والمساعدين الطبيين بالقدر الذي يحمي مصالحهم، ومصالح الأطفال.

٥. عليه أن يتأكد مما يستوفى من رسوم مدرسية، وكذلك ما يقدم من المنح والعطاءات المالية بحيث تحظى المصالح المحلية، ومصالح الأهل والتلاميذ بما يكفي من الحماية والاهتمام.

٦. عليه أن يتأكد من توافر المباني المدرسية الملائمة^{٣٥}.

يبدو من صياغة هذه البنود، والتي يبدأ معظمها بالإشارة إلى أن على الوزير «أن يكون راضياً...» أو أن عليه «أن يتأكد من...»، أن الوسائل أو الأساليب الملائمة لتحقيقها بقيت متروكة لخيار الوزير واستنسابه، مما يصمُّ المسألة كلها بالمرونة والانفتاح. فالوزير لا يعين، ولا يستخدم، أو يصرف من الخدمة أي معلم، كما أنه لا يقرر، أو يوافق، أو يعلن، أو يعترض على أي منهاج للتعليم، أو على أي طريقة، أو أسلوب متبع في المدارس. إن القوة الرئيسية التي يتمتع بها الوزير تكمن في «إقناع» السلطات المحلية بما يتوقعه منها في سياق إدارتها لشؤونها التعليمية. ومن أجل ذلك يعتمد على جهاز من مفتشي صاحب (ة) الجلالة لإيصال «رغباته» إلى السلطات المحلية أو توجيهاته بالنسبة لقضايا معينة. كما يعتمد على «تعميمات» Circulars يعلنها من وقت

Dent: 1961, op. cit., 68.

٣٤ - مقتطفات من هذا القانون منشورة في:

Kandel: 1955, op. cit., 137.

٣٥ - نقلاً عن:

لآخر تحمل خلاصة توجهاته وتوجهات الوزارة .

أما مفتشو صاحب (ة) الجلالة فهؤلاء يختارون من بين ذوي الكفاءات العالية، ويتم تعيينهم من قبل العرش، ويتمتعون بملاك خاص ومستقل عن بقية موظفي الدولة. إنهم أعين الوزارة في المحليات، كما أنهم صلة الوصل بينها وبين الوزارة. وقد ورد تلخيص لمهامهم في النقاط التالية:

١. إعلام الوزارة بفعالية جميع المؤسسات التربوية العاملة في مناطقهم (يعين المفتشون في مناطق محددة ويسكنون فيها).

٢. إبقاء الوزارة مطلعة على العمليات التربوية وطرائق التدريس المستخدمة.

٣. تقديم النصح للوزارة في الجوانب المتعلقة بالسياسة العامة والتنظيم.

٤. مساعدة الوزارة في جمع المنشورات ودلائل العمل المخصصة لإعانة الإداريين والمعلمين.

٥. تقديم النصح والمشورة للسلطات المحلية، بصفتها ممثلة للوزارة، حول قضايا متعلقة بالسياسة العامة.

٦. تقديم العون والإرشاد للمدارس وللمعلمين العاملين في مناطقهم.

٧. تنظيم مؤتمرات وورش عمل للمعلمين.

٨. البقاء على اتصال بالمنظمات المهنية، وبمجالس الامتحانات، وبالهيئات الصناعية والتجارية المهتمة بالتعليم.

٩. المساهمة في حالات معينة، وفي ضوء الخبرات والتجارب التي يحملونها، بنشاط تربوي ذي صفة عامة، كمثل الاشتراك في الإعلام التربوي^{٣٦}.

هناك ما يقرب من الخمسمائة شخص في جهاز التفتيش المركزي هذا، ويصف أحد المصادر طريقة عمل هؤلاء الأشخاص فيقول أنهم يزورون المدارس كمجموعات أو كفرق صغيرة تقوم كل فرقة منها بما يراوح بين الـ ٢٢ و ٢٦ زيارة للمدارس تستغرق كل منها حوالي الأسبوع من الإثنين وحتى الجمعة، يحضرون خلالها حصص التدريس ويتحدثون مع المدرسين والطلاب

والإدارة، ويطلعون على المرافق العامة وعلى السجلات، وفي نهاية الزيارة يقدمون تقريراً بنسختين واحدة للمدرسة والثانية للسلطات المحلية. وعلى هذه السلطات أن تجيب عن الأسئلة والملاحظات الواردة في التقرير والتي تجد طريقها في نهاية المطاف إلى السلطة المركزية^{٣٧}.

وزير التعليم ومفتشو صاحب (ة) الجلالة يمثلون السلطة «المركزية» في ميدان الإدارة التربوية في إنكلترا، بينما على الطرف الآخر تتمثل السلطة بالمدرسة حيث يجري التطبيق الفعلي. والقرارات التي تتخذ في المدرسة، عن طريق المعلمين والمدير، لا تأتي منفصلة عن سياسة الوزارة أو توجيهاتها. فهي تتأثر بها بالطبع، كما تتأثر أكثر، وبشكل مباشر، بما يصدر عن السلطات المحلية (وسيجيء الحديث عن هذه بعد قليل)، ولكنها تبقى متمتعة بهامش كبير من الحرية يشمل اختيار المناهج، والكتب المدرسية، وطرائق التدريس، وتنظيم العمل المدرسي، والعلاقة مع التلاميذ ومع أولياء أمورهم. والقرارات تؤخذ وفق تنسيق مستمر بين أطراف ثلاثة: (١) المعلمين أنفسهم، و(٢) مدير المدرسة (الذي يعرف عنه في النظام الإنكليزي بلقب المعلم الأول أو المعلم الرأس Head Teacher تعبيراً عن انتمائه لصفوف المعلمين)^{٣٨}، و(٣) مجلس حكام Board of Governors أو مجلس إدارة، يتشكل من أشخاص منتخبين يمثلون ثلاث جهات: أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمعلمين.

ويعمل هذا المجلس بالتعاون مع مدير المدرسة، أو المعلم الرأس، الذي يعمل بدوره بالتعاون مع المعلمين ومجلس الحكام بشكل يجعل دوائر القرار داخل المدرسة تتداخل مع دوائر القرار خارجها، يكون فيها مدير المدرسة حلقة الوصل أو المحور في كل ما له علاقة بإدارة المدرسة. والمدير يعين من قبل السلطات المحلية، بعد أن يكون قد أنهى بنجاح خبرة في التدريس لا تقل عن الخمسة عشر سنة، ويتقاضى راتباً يبلغ أحياناً ضعف الراتب العادي للمعلم أو

٣٧ - Mc. Adams, Richard P.: *Lessons From Abroad*, Pa., Technomic Publishing Co., 1993, 155.

٣٨ - يستثنى من هذا مديرو المدارس الثانوية الأكاديمية Grammar Schools، والتي تضم واحداً من كل خمسة طلاب ثانويين حيث يعرف المدير فيها بلقب السيد الأول، أو السيد الرأس Headmaster.

يزيد عن ذلك^{٣٩}.

بين سلطات الوزير المركزية، وسلطات المدرسة، تقع السلطات التربوية المحلية، وهي الأقرب إلى ما يجري في مجموعة المدارس التي تقع ضمن نطاقها. فما هي هذه السلطات التربوية (LEA)، وكيف حدّد قانون العام ١٩٤٤ صلاحياتها؟ يعود تنظيم هذه السلطات إلى قانون بلفور لعام ١٩٠٢، والذي اعتمد التقسيمات الإدارية المحلية كأساس، وصنفت هذه التقسيمات إلى نوعين رئيسيين: الأول، القصب County، والثاني البلدة أو المدينة County Borough، والثاني، بطبيعة الحال أكبر بعدد السكان ويشمل البلديات أو المدن. وفي كلا الحالتين يكون هناك مجلس منتخب لإدارة جميع شؤون المحلة، ومن ضمنها الشؤون التربوية. وقد يتولى المجلس هذه الشؤون بنفسه أو يعين لجنة خاصة للتربية يكون معظم أعضائها من المجلس المنتخب نفسه يضاف إليهم آخرون من المربين أو البارزين في المجتمع. وتتولى هذه اللجنة جميع الشؤون التربوية، ما عدا المالية منها، وهذه تبقى بيد المجلس المنتخب الذي يمارس، في كل الحالات، السلطة المعنوية. وباعتبار أن معظم أعضاء لجنة التربية هم، في الوقت نفسه، أعضاء في المجلس فإن العلاقة بينهما تصبح علاقة مساندة وتدعيم لا علاقة خلاف أو خصام. ويعين هذا المجلس/اللجنة شخصاً كمسؤول تربوي أو كمدير تنفيذي لمتابعة الأمور عن قرب، يساعده جهاز إداري يضم في عضويته مفتشين لتغطية المدارس العاملة في المحلة (هم غير مفتشي صاحب (ة) الجلالة). كما يعين المجلس/اللجنة لجان اختصاص لتتهدم بأمور أو نواحي معينة كالمباني المدرسية، أو النشاط الإجمالي، أو الصحة المدرسية.

وقد حدد دور السلطات التربوية المحلية في قانون العام ١٩٤٤ بأن: «تساهم، بقدر ما تسمح لها إمكاناتها... في التطوير الروحي، والخلقي، والعقلي، والمادي للسكان، وذلك بأن تسعى ليكون متوافراً لهم تعليم فعال يشمل المراحل الثلاث: الابتدائي، بما فيه الروضة والحضانة (من سن ٢ إلى ١١+) والثانوي (من سن ١٢ إلى ١٩)، والإضافي، الملائم لحاجات السكان»^{٤٠}.

Mc. Adams: 1993, op. cit., 147 - 150.

- ٣٩

٤٠ - الفقرة رقم ٧ من الفصل الثاني من القانون المنشورة مختارات منه في كتاب: Maclure: 1965, op. cit., 24.

والتعليم «الإضافي» المشار إليه في الفقرة السابقة، يشمل جميع أنواع التعليم بجزء من الوقت Part-Time لمن هم فوق سن الإلزام، أي فوق سن الـ ١٥ وحتى سن الـ ١٨، وذلك مجاناً وفي مدارس أو كليات أو دور تدريب خاصة، وأحياناً كثيرة بمساهمة الهيئات الاقتصادية ورجال الأعمال وبالتعاون معها، وهو من النوع العملي أو التثقيفي أو الترفيهي.

وشدد قانون ١٩٤٤ على مبدأ التكامل والشراكة بين السلطات المحلية والسلطات المركزية، بحيث يكون للسلطات المركزية تحديد السياسة العامة، وللسلطات المحلية اختيار السبل والأساليب الكفيلة بتطبيق هذه السياسة. وتحسيناً لشروط التكامل ولزيادة الفعالية قلّص القانون من عدد السلطات المحلية التي كانت قائمة آنذاك من حوالي الثلاثمائة، إلى ١٤٦، أي أقل من النصف.

بالإضافة إلى ما سبق فقد صنّف قانون العام ١٩٤٤ المدارس إلى نوعين: أولاً، مدارس رسمية تابعة للسلطات المحلية، وتحمل هذه السلطات نفقاتها بالكامل، كما تتحمل المسؤولية عن جميع شؤونها، وثانياً، مدارس تابعة لهيئات تطوعية Voluntary، وأهمها الكنائس. وأعطى المدارس التطوعية الخيار بأن تكون معانة Aide، أو مقيدة Controlled، فإذا كانت «معانة» فإنها تتلقى إعانات مالية تغطي كامل رواتب معلميها، ونصف النفقات المترتبة على ترميم مبانيها المدرسية، أو الإضافة إليها، أو استبدالها بحسب المواصفات التي تضعها السلطات المحلية، وتتحمّل هي النصف الآخر. مقابل ذلك يكون لهذه المدارس حق إعطاء التعليم الديني من النوع الذي تشاء، وأن تمارس الشعائر الدينية، وأن تعين معلميها (مع بعض الشروط). أما المدارس «المقيدة» فتتحمل السلطات المحلية نفقاتها المالية بالكامل، شرط أن تمتنع هذه عن التعليم الديني أو التبشير، ما خلا ساعتين في الأسبوع، وذلك فقط لأولئك الأولاد الذين يرغب أولياء أمورهم بذلك. أما ملكية هذه المدارس فتبقى لهيئات التطوعية على أن تضمّ في مجالس إدارتها أغلبية تعود إلى السلطات المحلية الرسمية.

بالنسبة للتعليم الديني، فقد نصّ قانون العام ١٩٤٤ على أن يشمل برنامج التعليم في كل المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للسلطات المحلية تعليماً دينياً «لا مذهبياً» تقرره السلطات المحلية بالإتفاق مع إتحاد المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة، كما نصّ على أن يبدأ كل يوم تدريسي بعبادة مشتركة يقوم بها جميع

طلاب المدرسة. أما في المدارس التطوعية فإن الطلاب في المدارس «المقيدة» منها فيخضعون للشروط نفسها، مع إمكانية إعطائهم ساعتين في الأسبوع من التعليم الديني بحسب المذهب الذي يختاره مجلس المدرسة، بينما تتمتع المدارس التطوعية «المعانة» بكامل الحرية في هذا المجال، مع الملاحظة أن شرط موافقة الأهل على التعليم الديني لأبنائهم ينسحب على جميع أنواع المدارس، بما فيها مدارس السلطات المحلية، أي الرسمية، كما ينسحب على الاشتراك في «العبادة المشتركة».

من بين القضايا التي حسم قانون العام ١٩٤٤ القرار حولها قضية التشعيب في التعليم الثانوي، إذ تبنت ما كان تقرير سبنز قد اقترحه عام ١٩٣٨، وصنّف التعليم الثانوي إلى ثلاثة أنواع: (١) مدارس أكاديمية Grammar تعدّ لدخول الجامعة، (٢) مدارس مهنية/ فنية Technical، و(٣) مدارس «حديثة» Modern، يدخلها الطلاب الذين لا يملكون القدرات التي يملكها طلاب النوع الأول، أو المواهب والرغبات التي يملكها طلاب النوع الثاني، وتكون مناهج التعليم فيه مزيجاً من المواد الأكاديمية والعملية والترفيهية. وبالإضافة إلى هذه الأنواع الثلاثة كان هناك النوع القديم المستقل Independent، والذي شكّل بنفسه نظاماً داخل النظام العام، والذي مثل ولا يزال ما يشبه النادي المستقل خاصاً بالأغنياء والنبلاء، وللذكور فقط، وعلى مدار الساعة، أي أن طلابه يدرسون ويعيشون فيه (قسم داخلي)، ويدفعون رسوماً مدرسية عالية. وعرفت هذه المدارس بالعامّة Public، لأنها تعدّ طلابها للخدمة العامة، أي لمراتب الحكم والقيادة في الدولة، وأشهرها هي المدارس التي ذكرناها من قبل (مثل إيتون وهارو... .) والتي يعود تاريخ إنشائها إلى القرون الرابع والخامس والسادس عشر.

ولم يكن الهدف من هذا التشعيب تنويع الاختصاصات استجابة لحاجات ظهرت في سوق العمل، وإنما طلباً لمزيد من المساواة في حظوظ الطلاب من التعليم، وتحقيقاً للعدالة. ومن أجل ذلك أيضاً نصّ قانون العام ١٩٤٤ على مجانية التعليم الثانوي في المدارس التابعة للسلطات المحلية، كما نصّ على رفع سن الإلزام إلى الخامس عشرة، ابتداءً من الخامسة من العمر.

أما مسألة التمويل فهي مثل الإدارة وعملية إتخاذ القرارات، مسألة مشتركة بين السلطتين المركزية والمحلية. قبل صدور القانون ١٩٤٤ كانت النفقات توزع

بالتساوي بين الجهتين، ولكن بعد صدور القانون زادت حصة السلطة المركزية بحوالي ٥٪ فأصبحت ٥٥٪ مقابل ٤٥٪ للسلطات المحلية، يضاف إليها مساهمات تأتي عن طريق وزارة الصحة لتغطية وجبات الغذاء وتكاليف العناية الصحية في المدارس. أما المناطق أو المحلات الفقيرة في الريف، أو في القصباء النائية، فتخصص لها أموال إضافية للمساعدة عن طريق السلطة المركزية.

وتعتمد الحكومة المركزية على ضرائب الدخل والمبيعات وغيرها لجمع الموارد المالية، بينما تعتمد السلطات المحلية على ضرائب الأملاك. وقضايا التمويل هي إحدى القضايا التي تثير خلافات وتستهلك مناقشات ومفاوضات كثيرة، خصوصاً وأن المبالغ والنسب المعتمدة تتغير تبعاً لتغير الأوضاع السياسية وحصول هذا الحزب أو ذاك على غالبية من أصوات المقترعين (العمال - المحافظون - الأحرار... .) فتثار القضايا المتعلقة بطريقة احتساب المساعدة، وهل تكون على أساس أعداد الطلاب، أم على أساس مستوى الدخل، وهل تشمل تكاليف البناء، أو سواها. لكن مبدأ المشاركة بين السلطة المركزية والسلطة المحلية يظل ثابتاً.

بين القضايا المالية الساخنة قضية رواتب المعلمين، فهذه تُدفع من قبل السلطات المحلية بالرغم من أن أكثر من نصف ميزانيات هذه السلطات يأتي عن طريق السلطة المركزية. وسلّم الرواتب موحد في كامل البلاد، بغض النظر عن المنطقة أو المحلة التي يعمل فيها المدرس. ويجري التفاوض على هذا السلّم دورياً، بين لجان مشتركة تمثل السلطات المحلية والاتحاد الوطني للمعلمين، وتحدد المبالغ ثم ترفع لوزير التربية الذي له حق المصادقة عليها أو رفضها، ولكن ليس له حق إدخال تعديلات عليها. وعندما تتم المصادقة فإن السلّم يجري على المعلمين في جميع المناطق^{٤١}، وعلى جميع المدارس من دون تمييز بين الابتدائي والثانوي، على أساس أن يكون الفارق ناتجاً عن المؤهلات وعدد سنوات الخبرة.

بالإمكان تلخيص المعالم الأساسية لقانون ١٩٤٤ بنقاط ثلاث: (١) في مجال الفلسفة والأهداف العامة: تشديد على التنوع، وعلى المساواة تحقيقاً للعدالة

الإجتماعية، ٢) في مجال الإدارة واتخاذ القرار: تشديد على المشاركة والتعاون بين السلطات المركزية والسلطات المحلية وسلطات المعلمين، تأسيساً لنظام وطني «موحد» ولكنه «مدار محلياً»، (٣) في مجال المضامين: إحجام عن التدخل في المناهج، أو في أساليب التعليم، تعزيزاً للحرية والتنوع والمبادرة. والملفت للنظر ما جاء على لسان بطر، صاحب هذا القانون المهم، بتاريخ ١٩ كانون الثاني ١٩٤٤ عندما أنهى مرافعته عنه في البرلمان خلال القراءة الثانية للقانون، حين قال: «لعل ما جعل الناس يرحبون بهذا المشروع أنهم رأوا فيه محاولة صادقة للجمع بين النظام والحرية، بين الدولة والهيئات التطوعية، بين الحياة الخاصة للمدرسة والحياة العامة للمجتمع الذي تعيش المدرسة فيه، بين المهارات اليدوية والمهارات الذهنية، بين أولئك الذين أنعم عليهم وسواهم الأقل حظاً...»^{٤٢}.

ولقد أدخلت على هذا القانون تعديلات كثيرة منذ صدوره، لكنه بقي سائداً بروحه، أو بمعامله الأساسية، لفترة تقارب الأربعين سنة أو يزيد حتى العام ١٩٨٨، حين حصل الانقلاب الكبير عليه، بصدر قانون الإصلاح التربوي في ذلك العام.

قبل الحديث عن قانون العام ١٩٨٨، نراجع، أولاً، بعض المعلومات عن تعديلات مهمة طرأت على قانون عام ١٩٤٤ في سياق التنفيذ، وثانياً، بعض الأسباب التي هيأت لهذا الانقلاب عام ١٩٨٨ وأدت إلى صدور قانون الإصلاح التربوي في ذلك العام.

أولاً: من ناحية انتشار التعليم، أدى قانون العام ١٩٤٤ إلى ازدياد كبير في أعداد التلاميذ، فارتفع عددهم من حوالي الخمسة ملايين إلى التسعة ملايين في مدى عشرين سنة. كما ارتفع عدد المعلمين أيضاً من حوالي ١٧٥ ألفاً في العام ١٩٤٦ إلى حوالي الـ ٤٥٠ ألفاً في العام ١٩٧٥، وكذلك الإنفاق المالي على التعليم الذي ارتفع من حوالي الثلاثة بالمائة من الدخل القومي سنوياً، إلى الأربعة والنصف في الفترة نفسها، وترافق هذا مع ازدياد نسبة الأموال المدفوعة من الخزينة المركزية مقابل نسبة ما يدفع من خزينة السلطات المحلية، من ٥٥٪ إلى ٦٠٪، ثم إلى ٧٥٪، ثم إلى ما يقارب الـ ٨٥٪، في أواخر الثمانينيات.

Barber, Michael: «Power and Control in Education, 1944 - 2004», *British - ٤٢ Journal of Educational Studies*, Vol. 42, No. 4 (December 1994).

ثانياً: من ناحية بنية التعليم فإن أهم تطور حدث في هذه الفترة كان باتجاه إلغاء الحواجز بين الأنواع الثلاثة من التعليم الثانوي التي كان قانون ١٩٤٤ قد أقرها. وقد حدث هذا التطور في العام ١٩٦٥، وبموجب بيان من وزير التعليم (العمالي آنذاك) بالطلب من السلطات المحلية: «النظر في إمكانية تطبيق نظام المدرسة الشاملة» في مناطقها. والمدرسة الشاملة هي التي تجمع في بناء واحد أنواع المناهج الثلاثة كما تجمع، وهذا الأهم، أو تحاول أن تجمع، أنواع الطلاب من مختلف الأصول والمشارب الإجتماعية. كان الهدف مرة ثانية، كسر الحواجز بين الفئات الإجتماعية، وتحقيق مزيد من المساواة في الحظوظ. وفيما يلي المقدمة الاستهلالية لهذا البيان أو «التعميم» Circular، الذي صدر عن البرلمان بعد الموافقة عليه، بتاريخ ١٢ تموز ١٩٦٥:

«إن هذا البرلمان، وبسبب شعوره بالحاجة إلى الرفع من مستويات التعليم في جميع المراحل، وشعوره بأن ما يحول دون ذلك هو التفريق بين الطلاب في أنواع مختلفة من التعليم الثانوي، وإذ يلحظ أن عدداً من السلطات المحلية قد خطا خطوات واسعة باتجاه تنظيم التعليم الثانوي بجعله شاملاً... يعترف، في الوقت ذاته، أن الطريق إلى ذلك والتوقيت، يجب أن يتنوعا تبعاً للاحتياجات المحلية، كما يؤمن أن الوقت قد حان لإقرار سياسة وطنية بهذا الاتجاه»^{٤٣}.

وما دفع إلى اعتماد المدرسة الشاملة أن الفصل بين أنواع التعليم الثانوي، كما جاء في قانون العام ١٩٤٤، خلق تمايزات حادة في الوضع الإجتماعي بدل أن يقيم الجسور بين فئات الناس، فعمدت كثير من السلطات المحلية إلى تبني نظام المدرسة الشاملة بدافع ذاتي وقبل صدور التعميم، لعلها تخفف من الفوارق. وجاء تعميم العام ١٩٦٥ ليدعم هذا التوجه. لكن الأمور في المجتمع، خارج المدرسة، كانت قد تطورت باتجاهات جديدة، بحيث أن المعالجة من داخل النظام التربوي أصبحت غير كافية.

ما كان يحدث في إنكلترا، ابتداءً من مطلع السبعينيات، كان أقرب إلى الثورة الإجتماعية، التي يمكن تلخيص أهم معالمها بالنقاط التالية:

٤٣ - التعميم صادر برقم ٦٥/١٠ ومنشور في: Eyben, Der (ed.): *The Child and Society: A Documentary History, 1900 - 1973*, London, Penguin, 1973, 474.

١. إصابة النسيج الإجتماعي، الذي اتّصف بكثير من التماسك والانسجام خلال سنوات الحرب وما بعدها، بالضعف والوهن نتيجة لهجرة الكثيرين من سكان الكومنولث (خاصة من الهند وباكستان وجزر الكاريبي) إلى إنكلترا، يضاف إلى ذلك ما حملته وسائل الاتصال من مؤثرات جديدة زادت من حدة الفروقات في المذاهب والأذواق.

٢. الازدياد في المشكلات الإجتماعية داخل النظام التربوي بسبب التنوع والاختلاف في الثقافة والأذواق، مما أعطى نتائج مغايرة لما كان متوقفاً من هذا النظام أن يقوم به، من مثل تأمين الاندماج الإجتماعي بين فئات المجتمع، والمساواة في الحظوظ، والازدياد في الفعالية والإنتاج.

٣. تأثير الوهن الذي أصاب النسيج الإجتماعي بقدرة النظام التربوي نفسه على اتخاذ القرارات وعلى الاستجابة للتحديات. فبسبب هذا الوهن لم يعد ممكناً استمرار الفرقاء داخل هذا النظام بالتعاون والمشاركة في تحمّل المسؤولية كما كانوا يفعلون من قبل، وتحوّلت العمليات الإدارية في كثير من الأحيان إلى محاولات إتقاء الخطأ بدل الإقدام والمبادرة، وانخفضت بالتالي قدرة النظام التربوي على التأثير في المحيط الذي ينتمي إليه بشكل عام.

٤. الازدياد في الأعباء المالية التي كان على الحكومة المركزية أن تتحمّلها في مجال التعليم، في وقت كانت الصعوبات المالية تتفاقم في مطلع السبعينيات، في أوروبا كما في غيرها من بلدان الغرب، نتيجة لأزمة النفط. فقد ارتفعت حصة الحكومة المركزية إلى ٨٠٪ أو أكثر من مجموع الإنفاق على التعليم مقابل ٢٠٪ أو أقلّ للسلطات المحلية. إزاء هذا الوضع تعالت الأصوات تطالب بالمحاسبة على صرف الأموال، كما تنالت الإقتراحات لتقنين المحاسبة من مثل إخضاع المعلمين دورياً لامتحانات جدارة، ونشر العلامات التي يحصل عليها الطلاب في وسائل الإعلام، واعتماد مناهج موحدة، والتفتيش الدوري على المدارس . . .

د. قانون العام ١٩٨٨

من الصعوبة بمكان الفصل بين القضايا التربوية والإجتماعية من جهة، والقضايا السياسية من جهة أخرى، ثم الحكم على من يدفع الآخر إلى موقع

التأثير أو الفعل . والأرجح أن السؤال كله خارج التاريخ، وأن هذه القضايا كلها تتفاعل في مزيج واحد يؤثر الجزء منه في الكل، كما يؤثر الكل في الجزء . كما أن الأحداث التي تقع في مكان ما من هذا المزيج، وغير المتوقع من هذه الأحداث قبل المتوقع، تؤثر في المزيج كله . وعلى هذا فإن النتائج التي لحصنها في النقاط الأربع السابقة شهدت إمتداد فكر اليمين، وإنتصار حزب المحافظين، على الفكر اليساري الإشتراكي/ الليبرالي المتمثل بحزب العمال . وقد توج ذلك في العام ١٩٧٩ بتسلّم مارغرت ثاتشر مقاليد الحكم كرئيسة للوزراء .

لقد جسّد قانون الإصلاح التربوي الصادر في ٢٩ تموز ١٩٨٨ في عهد مارغرت ثاتشر فلسفة حزب المحافظين في السياسة والحكم، وفي مفهوم الدولة وعلاقتها بالمواطنين . وكان هذا المفهوم، في كثير من معالمة، إرتداداً شبه كامل إلى مواقف سادت في القرن التاسع عشر كان قد عبّر عنها كتاب وفلاسفة من أمثال جون ستيوارت ميل في دفاعهم عن المذهب النفعي، وفي دعوتهم الدولة لأن ترفع يدها عن الناس ليتدبّروا أمورهم بأنفسهم :

«إنّ تعليمًا عامًا تابعاً للدولة هو مجرد حيلة لصبّ الناس في قالب واحد... وهذا القالب مصنوع لإرضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة...» . وقد استشهدنا بهذا القول لجون ستيوارت ميل من قبل كمثّل على هذه السياسة . قريب من هذا ما ورد في كتابات أحد أقطاب السياسة التربوية للمحافظين اسمه ستيوارت سكستون الذي يعتنق مبدأ «الاقتصاد الحر» المسيطر في نهايات القرن العشرين، ومفاده أن أهم واجبات الدولة تتحقّق بأفضل ما يرام عندما تقوم «بتأمين المجال لقوى الإختيار والمنافسة لتلعب دورها بالكامل ومن دون إعاقه في نطاق سوق مفتوحة للتعليم»^{٤٤} .

وهكذا فإن مصلحة «المستهلك» في التعليم أصبحت تتقدّم على مصلحة «المواطن»، وأصبح الواجب الملقى على كاهل «المنتج» لهذا التعليم إرضاء «المستهلك»، لا الاستهداء بأهداف أو غايات عليا تمّ وضعها بمعزل عن رأيه .

Sexton, Stuart: (1991), as quoted in: Whitty, Geoff and T. Edwards: «School - ٤٤ Choice Policies in England and the United States», *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2 (1998).

«إن قانون إصلاح التعليم»، في قول لباحثين مرموقين نُشر إثر صدور القانون، هو «حجر الرحى في نظام أخلاقي وسياسي جديد حيث تقف الحكومة للمساءلة وجهاً لوجه أمام الإنسان الفرد كمستهلك، وليس كمواطن... إن الفكرة القائلة بأن مصلحة المجتمع تتأمن بأفضل صورها عندما يسمح للأفراد بالسعي لتحقيق منافعهم الخاصة تقود إلى دحر أي ادعاء يعطي الدولة حقاً بأن تضع أمام الناس قيماً تتقدم على القيم التي يتمسكون بها كأفراد»^{٤٥}.

فما الذي جاء به قانون «إصلاح التعليم» لعام ١٩٨٨ بالتحديد؟ وما الإجراءات التي قضى بها والتي قلبت، بما يشبه «الثورة الثقافية»، ما كان قانون العام ١٩٤٤ قد أرساه على امتداد ما يزيد على الأربعين سنة منذ انتهائه الحرب العالمية الثانية؟

أول الأمور، أنه حرّر المدارس من الارتباط بالسلطات المحلية وأعطاهما أن تختار، بدلاً من ذلك، الارتباط بالسلطة المركزية مباشرة، وبذلك قوى من صلاحيات السلطة المركزية بشكل كبير^{٤٦}. لم يفرض القانون حلّ السلطات المحلية، وإنما أعطى المدارس حق الإختيار بأن تبقى تابعة لها، أو أن تخرج عن نطاقها Opt - Out، فتصبح إذ ذاك «مَنشأة» مستقلة، مثل الشركة أو المتجر، تنافس المدارس الأخرى على اجتذاب الطلاب - الزبائن في سوق مفتوحة. ويقدر ما تتمكن هذه المدارس من اجتذاب الطلاب بقدر ما يزيد نصيبها من الموارد المالية التي تصلها من السلطة المركزية، والعكس صحيح، فتبقى المدارس الناجحة، أي المرغوبة والمطلوبة من قبل الطلاب وأولياء أمورهم، وتقوى وتتسع، بينما تسقط المدارس غير المرغوبة، أو تضمّر وتضمحل.

وحدد قانون العام ١٩٨٨ السبل الإجرائية للتنفيذ، فوضع قرار الارتباط أو الانسلاخ عن السلطات المحلية بيد المدرسة - المَنشأة يصدره بالنيابة عنها

Thomas, H. and S. Ranson: (1988), as quoted in: Swanson, Austin D.: «Education - ٤٥ Reform in England and the United States», *International Journal of Educational Reform*, Vol., 4, No. 1 (January 1995).

٤٦ - بعض المصادر أشار إلى أن عدد الصلاحيات الإدارية الجديدة التي وضعها قانون العام ١٩٨٨ في عهدة وزير التعليم بلغ ٤١٥، أنظر: Lawton, D.: *Education, Culture and the National Curriculum*, London, Hodder and Stoughton, 1989, 43.

مجلس حكامها المكوّن من خمسة ممثلين للأهل، يضاف إليهم مدير المدرسة (المعلم الأول)، ومعلم أو معلمان آخران من المدرسة، فيقدم هؤلاء طلباً إلى الوزارة مشفوعاً بالأسباب والمستندات، فتدرسه الوزارة وعندما توافق عليه تصبح المدرسة مدعومة (Grant Maintained (GM)، تتقاضى من الخزنة المركزية أموالاً تحدّد قيمتها في ضوء عدد الطلاب المنتسبين، يضاف إليها المصروفات الإدارية التي كانت السلطات المحلية تقتطعها لحسابها لقاء الخدمات التي تقدّمها للمدرسة، باعتبار أن المدرسة أصبحت مسؤولة عن إدارة نفسها بنفسها ولا تحتاج لمساعدة السلطات المحلية. وقد أطلق على هذا النظام الجديد في الإدارة اسم «الإدارة المحلية للمدارس»، (Local Management of Schools (LMS).

ولم ينحصر هذا النظام بالمدارس الرسمية أو الحكومية وإنما فتح المجال للمدارس التطوعية أو الخاصة لتنتسب إليه، فتعامل معاملة المدارس الرسمية.

ثاني الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ أعطى الأهالي أو أولياء الأمور حق اختيار المدرسة التي يريدونها لأولادهم، من الناحية المبدئية. وبالطبع بإمكان المدرسة أن تقبل أو ترفض قبول الأولاد ضمن شروط حددها القانون الذي أعطى، في الوقت نفسه، حق المراجعة للأهالي أو استئناف القرار في حال رفض المدرسة قبول أولادهم.

كان حق الاختيار المعطى للأهل Parental Choice بالنسبة لوضعي قانون العام ١٩٨٨ العلاج الشافي لأمراض التعليم، إذ كان من شأنه، حسب رأيهم، أن يوطن الإصلاح، أي أن يجعله أمراً عضويّاً مزروعاً داخل النظام فيعمل به تلقائياً، بعد أن فشلت المحاولات الكثيرة التي سعت إلى تغييره من الخارج، كما أن هذا الاختيار المعطى للأهل من شأنه أن يزيل الحواجز بين النظام التربوي وبين هذا الخارج، وأن يرفع من قدرته على الاستجابة لرغباته المعتبر عنها برغبات الأهل.

ثالث الأمور، إصدار «مناهج وطنية موحدة» في التعليم لكامل البلاد تراعى فيها الأمور التالية:

١. الأهداف، من معلومات ومهارات ومفاهيم يكون على جميع الطلاب، بمختلف مواهبهم وقدراتهم، أن يبلغوها في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسية، وقد سمّيت هذه بأهداف الإنجاز Attainment Targets.

٢. المواد والمهارات والأساليب التي يطلب تعليمها للطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم المشار إليها، وسميت هذه برامج التدريس Programmes of Study، على أن تشمل مواد محورية Core Subjects، عددها ثلاث وهي اللغة الإنكليزية، والعلوم، والرياضيات، وأخرى أساسية Foundation Subjects، وعددها سبع، يمكن الاختيار من بينها بحسب العمر والمرحلة.

٣. أساليب التثبّت من مدى الإنجاز في كل مرحلة، وسميت هذه أساليب الاختبار Assessment Arrangements.

أما الأعمار التي يتم فيها تطبيق اختبار الإنجاز فهي في المفاصل الأربعة: ٧ و ١١ و ١٤ و ١٦، وفق معايير مستمدة من المواد المحورية والأساسية في البرامج.

وقد قضى القانون بإنشاء مجلسين مركزيين: المجلس الوطني للمناهج، ومجلس الامتحانات المدرسية والتقويم لتولي مسؤوليات المراقبة والتوجيه في هذين الميدانين.

ومن الأهمية بمكان التشديد على أن إقرار القانون لوضع مناهج موحدة وأساليب اختبار دورية لم يكن بقصد تحقيق وحدة وطنية، أو إزالة الفوارق الإجتماعية، بل على العكس، فإنه طمح وشجع على التنوع في الكفاءات والمواهب والقدرات أي التنوع في النتائج، وذلك تلبية لاحتياجات السوق المتنوعة. وكان إقراره التوحيد لأسباب فنية، بمعنى أن يؤدي ذلك إلى استخراج دلائل معينة لدرجة النجاح أو الفشل، أي علامات او مراتب للمدارس، يمكن للأهالي أن يستهدوا بها عند اختيارهم المدارس لأولادهم. وقد بلغ الأمر حدوده المنطقية عندما نصّت قوانين لاحقة تطلب من المدارس نشر العلامات التي ينالها طلابها في الامتحانات العامة في وسائل الإعلام بشكل League Tables تتشابه مع ما يحدث في الإعلان عن أسعار البورصة أو نتائج سباق الخيل. وكان ذلك منسجماً تماماً مع روح المنافسة التي سيرت قانون العام ١٩٨٨ في مجمل بنوده.

رابع الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ فكك أكبر سلطة محلية تربوية في البلاد وهي سلطة مدينة لندن العاصمة، وقسمها إلى ١٣ سلطة محلية مما سلبها

القدرة على اتخاذ القرارات كجسم واحد، وأعطى للمدارس في كل من السلطات المحلية الجديدة الثلاث عشرة الشعور بالاستقلال وحق الالتحاق بالسلطة المركزية أو البقاء تحت مظلة حقوق السلطة المحلية.

خامس الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ قضى بتأسيس نوع جديد من المدارس عرف باسم كليات تقنية مدنية City Technology Colleges، بتمويل مشترك من الحكومة المركزية والشركات الخاصة التجارية أو الصناعية، تعطي مواد العلوم التكنولوجية إهتماماً كبيراً، كما تشدد في مناهجها وأعمالها على تحفيز روح المنافسة والربح. وحملت هذه المدارس أكثر من غيرها الملامح التي تنسجم مع الروح العامة التي كانت وراء قانون الإصلاح لعام ١٩٨٨.

إلى جانب هذه الأمور الخمسة، فإن المدقق في المنطلقات المبدئية التي استند إليها القانون لا بد أن يكتشف الثنائية (إن لم نقل التناقض)، التي تكمن في أساس هذه المنطلقات، والتي يمكن اختصارها بشعار: «اقتصاد حر في دولة مركزية قوية». فمن الجهة الأولى، يمكن اعتبار الحرية التي أعطيت للمدارس ووضع مقاليد أمورها بيد أصحابها، وإخضاعها لمنطق السوق، تجسيداً لمبدأ الحرية المعمول به في الاقتصاد، بينما في الجهة الثانية نجد الالتزام بمناهج تعليمية موحدة وبمقاييس موحدة للإنجاز، أقرب إلى ما هو متبع في الأنظمة المركزية. إننا نقع على مفارقة لافتة في هذا السياق إذا ما قابلنا قانون العام ١٩٨٨ مع سلفه لأربع وأربعين سنة قانون العام ١٩٤٤: فحيث أن قانون العام ١٩٤٤ لم يتناول المناهج بشيء، وترك القرار حولها للمعلمين وللمدرسة، بالرغم من أنه جاء في أعقاب الحرب، وفي خضم جهود الدعوة إلى الاتحاد الوطني، وبناء المجتمع من جديد، وكان بإمكانه أن يشدد على توحيد المناهج كجزء من هذه الجهود، ولكنه لم يفعل، بينما نجد قانون العام ١٩٨٨ يشدد على ذلك، فيقرّر توحيد المناهج بالرغم من غياب الدعوة (أو الحاجة) لذلك. أما في نطاق الإدارة والتسيير فإن قانون العام ١٩٨٨ ترك الحرية للمدارس وأصحابها، ومرة ثانية بالرغم من غياب الدعوة (أو الحاجة) إلى ذلك. إن الحرية التي أعطتها قانون العام ١٩٨٨ للمدارس لتتولى أمورها بنفسها لم تأت استجابة لمطالب نمت في القاعدة، بين أصحاب المدارس أو في صفوف الناس، بل كانت أقرب لأن تكون منحة وهبها الحكام في القمة إلى الناس في القاعدة لأسباب سياسية أو أيديولوجية حملوها حول طبيعة الإنسان والمجتمع، واختاروا

التعليم ميدانا لتطبيقها. في هذا الصدد يقول أحد كبار الدعاة لاقتصاد السوق، ستوارت سكستون والذي خاب أمله على ما يبدو من السياسة التي أتبعها حزب المحافظين في هذا المجال: «كان أمراً غريباً بالفعل أن تقدم الحكومة، من خلال قانون العام ١٩٨٨، على اتباع مبادئ اقتصاد السوق فتعطي المدارس حق الإدارة الذاتية (LMS)، كما تعطيها حق الانسلاخ عن السلطات المحلية Opting Out، لتصبح مدعومة (GM)، بينما تقرر، في الوقت نفسه، الأخذ بمناهج تعليم وامتحانات موحدة. بدا وكأن الحكومة في الجوهر لا تثق بالسوق، كما أنها لا تثق بالأهل وبأن بإمكانهم معرفة ما هو الأفضل لأولادهم، ولا تثق بالمعلمين أيضاً، ولا بقدراتهم المهنية التي من شأنها أن تهيئهم إلى الاختيار المناسب في مجال المناهج»^{٤٧}.

لقد جاءت ثاتشر إلى الحكم تحت شعار كبير هو إعطاء الناس الحرية ليقرروا مصيرهم بأنفسهم، وأردفت ذلك بالدعوة إلى تحجيم دور الحكومة المركزية. وجاء قانون الإصلاح التربوي لعام ١٩٨٨ ليجسد هذا الشعار، لكن النتيجة كانت ولادة نظام جديد يحمل في ثناياه تناقضاً حاداً. فهو إذ حرر المدارس من ضرورة الارتباط بالسلطات المحلية، وفسح لها في المجال أن تختار الارتباط بالسلطات المركزية بدلاً عن ذلك، فتلقى الأموال العائدة لها مباشرة، وتمارس الإدارة الذاتية ان هي اختارت ذلك، فإنه دفع السلطات المركزية لأن تنشئ بالتدريج الأجهزة الخاصة لتصرف المعاملات المالية للمدارس المرتبطة بها، وتؤسس من أجل ذلك ما عرف بمصلحة تمويل المدارس Funding Agency for Schools (FAS)، كما أنها فعلت الشيء نفسه في نطاق المناهج، وفي نطاق الامتحانات، وفي نطاق القياس والمقارنة، مما أدى إلى تضخم في الأجهزة المركزية بدرجات أكبر من ذي قبل، أي التوصل إلى عكس ما بشر به المحافظون لسنوات طويلة، وإلى التناقض مع الشعار الذي بشرت به ثاتشر من «تصغير» لدور الحكومة.

ثم إن ما هدف إليه قانون العام ١٩٨٨ من إصلاح ذاتي عن طريق إعطاء الأهل حرية الاختيار، والمدارس حرية المنافسة، لم يؤدي إلى النتائج المرغوبة.

٤٧ - Sexton, Stuart: (1992), *Our Schools: Future Policy*, as quoted in: Swanson: 1995, op. cit.

فحيث أن حرية الاختيار أُلقت على أبواب المدارس الجيدة أحياناً جديدة من طلبات الانتساب للطلاب، فإن هذه المدارس لم تستثمر هذا الإقبال عليها لتحسين مستوياتها والارتفاع بها إلى أعلى، بل على العكس جعلها تستكين إلى موقعها المريح على سلم الرُتب، وتعمل على انتقاء الطلاب الأفضل في الشخصية، وفي القدرات والمواهب، وفي المنبت الإجتماعي، وترفض الطلاب الأضعف الذين يحملون إليها أتعابهم ومشاكلهم. وبالمقابل، فإن المدارس السيئة أو المتدنية على سلم الرُتب أصيبت بالإحباط، وانحدرت إلى درجات أدنى على هذا السلم بسبب خسارتها للطلاب وللموارد المالية التي يستجلبونها. كانت هذه معادلة سيئة الحظ بالنسبة لمهندسي سياسة الاقتصاد الحر وحرية الاختيار، حيث الأحسن لا يتحسن والأسوأ يهبط إلى أدنى. ولعل السبب في ذلك يعود أساساً إلى طبيعة الإصلاح التربوي، وطبيعة المدرسة كمؤسسة «بشرية»، وطبيعة «البضاعة» التي تباع وتُشترى في هذه المؤسسة، حيث تتحرك عمليات الإصلاح وفق قوانين ودوافع مختلفة عما هي في اقتصاد السوق الحر.

من اللافت في هذا السياق أن عدد المدارس الحكومية التي قررت الانسلاخ عن السلطات المحلية لم يزدد بالسرعة المتوقعة بعد صدور القانون. فحتى ربيع العام ١٩٩٦، أي بعد ثماني سنوات من صدور القانون، بلغ عدد المدارس التي اختارت الانسلاخ والالتحاق بالسلطة المركزية حوالي الألف ومائة مدرسة فقط، منها ٦٤٤ مدرسة ثانوية و٤٥٤ ابتدائية، تضم ما لا يزيد عن الـ (٥٪) من مجموع الطلاب في البلاد (٢٪ في الابتدائي و١٦٪ في الثانوي)، كما أن وتيرة الانسلاخ كانت تتباطأ مع مرور السنوات^{٤٨}.

لقد غادرت ناتشر الحكم في نهاية العام ١٩٩٠ بعد أحد عشر عاماً في السلطة، وحل محلها جون ميجر رئيساً للوزراء، وقد تابع ميجر السياسة التربوية ذاتها باعتباره ممثلاً للحزب الحاكم نفسه. ولم تكن خسارة ناتشر للحكم بسبب سياستها التربوية وحدها، وإنما بسبب امتناعها عن الالتحاق بالسوق النقدية الأوروبية، وبسبب الأزمة الاقتصادية التي ضربت بريطانيا والتي دفعت بالتضخم المالي إلى معدلات عالية جداً (٩،١٠٪)، وكذلك بمعدل البطالة إلى

Campbell, Jim et al: «Primary Schools and Opting Out: Some Policy - ٤٨ Implications», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, No. 3 (September 1996).

(٥,٩٪)^{٤٩}. وفي ظل هذا الوضع الإقتصادي السيء تبذت مساوىء السياسة التربوية بملامح أكبر.

من هذه المساوىء المعاملة التي تلقاها المعلمون واتحاداتهم النقابية. في هذا النطاق يقول أحد المراقبين أن الطريقة التي عومل بها المعلمون كانت أقرب إلى النبذ أو الإبعاد، فلم يُستشاروا في مجريات الأمور، ولا في سبل المعالجة، ورفض وزراء التعليم الاستماع إلى آرائهم، أو قبول دعواتهم كما حدث في العام ١٩٩٢، عندما رفض وزير التعليم حضور المؤتمر الوطني لمديري المدارس، وكذلك مؤتمر التعليم لشمالي إنكلترا، وهذا المؤتمر الأخير كان جميع وزراء التربية يحرصون على حضوره، ومنذ ما يقارب القرن من الزمن. كما رفض الوزير استقبال مندوبين عن المعلمين، وأفتى باتخاذ القرارات بطريقة «الإعلان عنها بدل التشاور حولها»^{٥٠}.

كان من نتيجة هذه المعاملة أن أعلن المعلمون ومديرو المدارس في مختلف اتحاداتهم، وعددها تسعة، مقاطعة الامتحانات العامة للتلاميذ في سن الـ ٧ والـ ١٤ في العام ١٩٩٣، والتي كانت قد أجريت خلال العامين السابقين بنجاح. ورفض ما يزيد عن التسعين بالمائة من المدارس إجراء هذه الامتحانات لطلابها أو إعلان النتائج المتعلقة بها، مما أدى إلى انهيار الامتحانات في ذلك العام^{٥١}. لم تكن أسباب المقاطعة واحدة عند المعلمين أو اتحاداتهم. وقد احتج الكثيرون منهم وأضربوا بسبب ثقل الدوام المطلوب، وانخفاض الرواتب، كما احتج سواهم لأسباب أخرى. لكن من الواضح أن زوبعة من الاحتجاج والسخط كانت تتجمع وتكبر في صفوف المعلمين، وتمتد منها إلى صفوف اتحادات أخرى، حتى بدا واضحاً أن العام ١٩٩٣ شكّل بداية النهاية «للثورة الثقافية» التي أطلقها المحافظون، والتي كان قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ أحد عناوينها البارزة.

في السنوات التالية المتبقية من حكم المحافظين نلحظ انشغال الحكومة شبه

٤٩ - Time Magazine, No. 47 (19 November 1990).

٥٠ - Barber: 1994, op. cit.

٥١ - Lawton, Denis: «The National Curriculum in England Since 1988», in: Carter, David S.G. and M.H. O'neil: **International Perspectives in Educational Reform**, London, Falmer Press, 1995, 50.

الكامل بمعالجة الأزمات الإقتصادية، ومحاولة ابتكار حلول تسمح لإنكلترا بأن تبقى خارج أوروبا ودخلها في الوقت ذاته. وفي نطاق التعليم نجد أن الشعار الذي تردّد أكثر من غيره في هذه الفترة هو شعار «النوعية»، و«الرفع من المستويات»، لتتمكّن إنكلترا وما تنتجه أن يصبحها أفضل، وبالتالي مطلوباً ومرغوباً في أوروبا، وفي بقية أقطار العالم.

على الصعيد الإجرائي نجد في العام ١٩٩٥ أمرين هامين: (١) إصدار نسخة جديدة منقّحة ومطوّرة من «المناهج الوطنية الموحّدة»، والتي تميّزت بسهولة ومرونة أكثر من النسخة الأصلية الموضوعة عام ١٩٨٨، وفسحت في المجال لتنوعات وإضافات على مواضيعها لم تكن ممكنة في السابق، و(٢) تغيير اسم وزارة التربية من «وزارة التربية والعلوم» إلى «وزارة التربية والاستخدام»، والقصد من وراء ذلك كان ربط التعليم بالعمالة بشكل مباشر وأقوى مما كان في السابق، والحرص على إشراك القطاعات الإقتصادية، من صناعيين وتجار ورجال أعمال في المشاغل التربوية بشكل مباشر. من هذا القبيل إصدار منشورة عن الوزارة بعنوان «التعليم يعني العمل» «Education Means Business»، موجّهة إلى رجال الأعمال تدعوهم فيها للمساهمة في الأنشطة والمشاغل التربوية وتشرح ما يمكن أن يدرّه ذلك عليهم من أرباح^{٥٢}.

في أيار ١٩٩٧ انتهى حكم المحافظين وخسر مرشحهم رئيس الوزراء جون ميجر أمام مرشح حزب العمال توني بلير الذي حلّ محله. خلال حملته الإنتخابية أعلن توني بلير، في ١٤ نيسان ١٩٩٧، أن أولوياته في الحكم تُختصر بثلاث كلمات وهي: التعليم، ثم التعليم، ثم التعليم، وأضاف: «إذا كانت هذه الإنتخابات تعني شيئاً فإنها تعني التعليم في المكان الأول. وللمتسائلين عما حلّ بالشغف المعهود بالعدالة الإجتماعية عند حزب العمال أقول أن هذا الشغف قد استقرّ الآن في التعليم»^{٥٣}.

كانت هذه كلمات في حملة انتخابية. أما الإجراءات على الأرض فلا

٥٢ - The Department for Education and Employment, «the English Educational System: An Overview of Structure and Policy: A Briefing Paper», London, November 1995.

٥٣ - مقتطفات من خطاب انتخابي لتوني بلير ألقاه في ١٤ نيسان ١٩٩٧ منقول عن شبكة الأنترنت.

نعرف عنها حتى الآن سوى القليل، ومنها ما يزال في مرحلة التخطيط:

١. في العام ١٩٩٨ قضت الحكومة بتأجيل تطبيق «منهاج التعليم الوطني الموحد» في المرحلة الابتدائية لمدة سنتين وذلك لتفسيح المجال للسلطات المحلية لتتجهت أكثر وبشكل خاص بإتقان الأولاد مهارات القراءة والحساب Numeracy and Literacy، وللارتفاع بالإنجاز إلى مستويات حدّدت للعام ٢٠٠٢.

٢. إعادة المدارس المدعومة (GM) إلى حظيرة السلطات المحلية ابتداءً من آذار ١٩٩٩، وإلغاء المصلحة المركزية لتمويل المدارس (FAS)، على أن يكون التمويل، عن طريق السلطات المحلية، كما كان قبل العام ١٩٨٨.

٣. التخطيط لتصنيف جديد في أنواع المدارس وإطلاق تسميات جديدة عليها، فتصبح المدارس الرسمية المعروفة باسم County Schools مدارس مجتمع أي Community Schools، وتحافظ المدارس التطوعية Voluntary على اسمها، بينما تتحوّل المدارس التي كان قانون العام ١٩٨٨ قد ألحقها بالسلطات المركزية باسم مدارس مدعومة (GM)، إلى مدارس مؤسسات Foundation Schools، ويكون تمويل جميع هذه المدارس عن طريق السلطات المحلية مع تعديلات وتحسينات في الأساليب والعمليات الإجرائية.

٤. التخطيط لإنشاء «مناطق تفعيل تربوية» Education Action Zones (EAZ) لتشجيع الابتكار والإقدام، والرفع من مستويات التعليم، على أن تتشكل لجان هذه المناطق من ممثلين عن السلطات المحلية، ومندوبين عن المدارس، وممثلين عن الهيئات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الناشطة في المنطقة، فتكون نسخة مكبّرة عن مجالس الإشراف أو ما يعرف بمجالس حكام المدارس، علماً أن هذه المناطق تتسع لأكثر من مدرسة واحدة فيعمل على تأمين التكامل والتعاون وتبادل المنافع بين المدارس المشتركة من جهة، وبينها وبين المجتمع المحيط بها والسلطات المحلية القائمة من جهة ثانية.

٥. التخطيط لإنشاء شبكة متطورة National Grid for Learning، لتعلّم ترتبط بها جميع المدارس والجامعات والمكتبات العامة والأندية الثقافية في البلاد بحدود العام ٢٠٠٢، مع الحرص على أن يرافق ذلك تأهيل جميع المعلمين والعاملين في القطاع التربوي في التكنولوجيا الحديثة، والتأكد من قدرتهم على

إستخدامها. كما يُعمل على أن يكون جميع الطلاب الذين يتخرجون من المدارس في نهاية فترة التعليم الإلزامي مؤهلين للتعامل مع هذه التكنولوجيا بالقدر الكافي^{٥٤}.

كل هذه الأفكار أقرب إلى الآمال والأحلام، وليس من المؤكد أنها ستطبق كلها بنجاح. ولكنها، حتى وهي على هذا المستوى، تستحق اهتماماً كبيراً لأنها دليل ارتداد واضح عن سياسة المحافظين، خصوصاً في ما يتعلق بربط المدارس بالسلطة المركزية، وذلك بدون التخلي عن مبدأ الإدارة الذاتية، ولكن بالارتباط مع سلطات محلية من نوع جديد ومتطور. كما تظهر حرصاً خاصاً على النوعية والمستويات العالية، وعلى الارتباط بالمجتمع، وعلى الإبتكار والتجديد واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

لا بدّ من الانتظار ومراقبة التنفيذ ثم الحكم على النتائج. وما يهتّمنا من هذه الفقرات الأخيرة استخلاص ثلاثة أمور مرتبطة بالتطورات الجديدة في إنكلترا وبموضوعنا حول الدولة والتعليم:

الأول، إن السياسة التي أطلقها المحافظون وكرّسوها في قانون العام ١٩٨٨ تستند إلى إيمان بقدرة السوق التجاري على تحصيل أفضل النتائج، شرط أن تتأمن له حرية الحركة. وعلى هذا فإن مسؤولية الدولة الأهم كانت تقع، بالنسبة لهم، في تأمين مثل هذه الحرية وحمايتها ورعايتها من دون داع للتوجيه الخارجي أو للضبط أو للتخطيط. أما سياسة العمال فمع اعترافها بأهمية السوق وأهمية العلاقات التبادلية بين الأطراف، فقد اعتبرت أن تأمين الحرية للسوق لا يكفل النجاح والوصول إلى ما هو مطلوب، ولهذا فحرية السوق بالنسبة لهم، بديل عن التخطيط ولكنه عاجز أو قاصر عنه، ولا يمكن الركون إليه أو إحلاله محله، وعلى هذا فإن مسؤولية الدولة تقع في جزء كبير منها في التخطيط كما في المراقبة والتوجيه وتصحيح المسارات، مع المحافظة قدر الإمكان، على حرية التعامل بين الأطراف، شرط ألا يتعارض هذا مع الإطار العام الموضوع من قبل الدولة أو من قبل المخططين.

٥٤ - هذه الأفكار عن مشاريع ومخططات حكومة العمال مستقاة من منشورات متفرقة صادرة عن وزارة التربية والاستخدام، أو عن المجلس البريطاني أو عن سواهما، وهي موجودة على شبكة الأنترنت.

الثاني، إن الدولة سواء كانت دولة المحافظين أم دولة العمال أو سواهما، هي في موقع القيادة من دون شك، ولكنها في النظام الحزبي البرلماني المعمول به في إنكلترا هي دولة عمودية، أي أن المشاركة في تحمّل المسؤولية السياسية تشتر شروط المجتمع بكاملها تقريباً بطريقة عمودية، فيصبح جانب منها في الحكم، والجانب الآخر خارجه (حكومة ظل)، من دون أن يعني ذلك طغيان الجانب الحاكم على الجانب المحكوم، بل على العكس، فإن قنوات المشاركة تبقى مفتوحة عمودياً، وأفقياً أيضاً، بشكل يربط بين الحكّام والمحكومين. إلا أن عمليات اتخاذ القرار وتحمل تبعاته تبقى من اختصاص الجانب الحاكم. يعني هذا ببساطة أن تغيير الحزب الحاكم في إنكلترا يؤدي إلى تغيير في السياسة من القمة نزولاً حتى القاعدة، ويقسم الجميع في طول البلاد وعرضها بين مؤيد ومعارض، وذلك من دون أن تمتنع المشاركة عن أي منهم.

الثالث، إن المشاركة وتبادل الرأي والتشاور من صلب التقاليد العامة في إنكلترا، وإنه يصعب أو يستحيل فرض نظام جديد على الإنكليز في سياق العمل العام، وخصوصاً في سياق التعليم، من دون مشاركة أصحاب العلاقة والوصول معهم إلى جوامع مشتركة. من هذا القبيل فإن الخطأ الذي ارتكبه المحافظون في سياق «ثورتهم الثقافية» كان في إهمالهم آراء المعلمين ومديري المدارس، ومحاولة فرض الأفكار عليهم من فوق، وكذلك إلغاء مؤسسات تحمل تقاليد عريقة في التراث الإنكليزي، أي مؤسسات الحكم الذاتي، المتمثلة بسلطات الحكم المحلي. هذا من ناحية الأسلوب، أما من ناحية المضمون، فلعلّ الخطأ الأكبر كان في مقارنة العمل التربوي بمنطق السوق، والمدرسة بمنطق الشركة أو المتجر، دون الإلتباه إلى أن المدرسة، كما نشأت وتطوّرت في إنكلترا، ليست مؤسسة نفعية، أي أنها لا تعمل بمنطق الربح، ولهذا فإن الإقبال عليها واختيار الأهل إرسال أولادهم إليها لم يدفعها إلى التحسين الذاتي، ذلك أن «الفائدة المضافة» التي تتأتى عن ذلك لا تعود إلى جيوب «مالك المدرسة» أو صاحبها، ولهذا لم تشكل حافزاً كافياً للتحسين بالمعنى التجاري. إذا كان لمنطق السوق أن ينجح في قطاع التعليم فقد كان المطلوب تحويل المدارس إلى ملكيات تجارية خاصة تعمل بقصد الربح. وعلى هذا فإن ثورة المحافظين جاءت ناقصة لأنها أحجمت عن ذلك، وهي لو فعلت لجوّهت بالرفض والفشل على الأغلب، وذلك بسبب ما يمتلكه الإنكليز من تقاليد

عريقة في نطاق التعليم والعمل الإجتماعي بشكل عام .

لا يعني ذلك أن حزب العمال الحاكم منذ سنتين أو أقلّ سينتهي إلى رفض كل الخبرات أو التجارب أو الأفكار التربوية التي تجمعت للبلاد خلال حكم المحافظين على مدى ما يقارب العقدين من الزمن، فهذه أيضاً أصبحت جزءاً من تراث البلاد على ما فيها من خطأ أو صواب .

ثالثاً: خلاصة

هذه المراجعة لأوضاع التعليم في كلّ من فرنسا وإنكلترا، هي محاولة لتفسير الطريقة التي تنمو فيها الفكرة الواحدة أو القضية الواحدة، بشكل مختلف في بلدين مختلفين . والفكرة هنا، أو القضية، هي نفسها محور الاهتمام في هذا الكتاب السنوي بأكمله، أي علاقة الدولة بالتعليم . أما البلدان المختلفان فهما فرنسا وإنكلترا، بالطبع، وفي هذه الحالة هما كالثربتين المختلفتين التركيب والعناصر حيث تنمو الغرسة الواحدة، ولكن بشكل مختلف . المقابلة والمقارنة هنا بين الثربتين، أو بين البلدين أو «الحالتين» كما سمّيناهما في ميدان هذا البحث، هي المنهجية التي أتبعناها، وهي البديل الوحيد الممكن في ميدان العلوم الإجتماعية، وهذا البحث ينتمي إلى هذا الميدان، لفهم الطريقة التي تنمو بها الفكرة - الغرسة خارج إطار المختبر . في العلوم الإجتماعية لا يمكن للباحث أن يتعامل مع مادته كما يتعامل معها في العلوم الأساسية أو الطبيعية، فيبذل من مواقعها، أو أوزانها، أو أحجامها في المختبر كما يشاء ليتوصل إلى النتائج . في العلوم الإجتماعية المقابلة والمقارنة هي الطريقة الأفضل، لأنها الوحيدة الممكنة .

ونحن في مراجعتنا لأوضاع التعليم في كلّ من فرنسا وإنكلترا لم نصرّ دائماً على التنقل بين الثربتين أو البلدين أو الحالتين كلّما وقعنا على معلومة أو فكرة، فإن ذلك كان سيصيبنا بالإرهاق لو أخذنا به، وسيصيب القارئ بالملل، وبدلاً من ذلك حاولنا إنتقاء المعلومات والأفكار التي تتصل بموضوع الدولة والتعليم أكثر من غيرها، ولخصناها في المقدمة تحت عنوانين كبيرين، هما التعليم الرسمي مقابل التعليم الخاص، والمركزية في الإدارة مقابل اللامركزية، وعملنا على إبرازهما في مراجعتنا من دون إصرار، وأمّلنا أن يتمكن القارئ من التقاط أوجه التشابه والتباين بنفسه إذ هو يقرأ عن فرنسا وإنكلترا كحالتين

تطوران باستمرار، ولكنهما مختلفان في بعض الأوجه، ومتشابهتان في بعضها الآخر. وللتلخيص، واستجماع الخيوط، نورد النقاط التالية:

١. لأسباب جغرافية وتاريخية كثيرة ومعقدة، فإن طبيعة الدولة تختلف بين البلدين، فهي في فرنسا مركزية في الجوهر من قمة الهرم الإداري وحتى قاعدته، بينما هي في إنكلترا مركزية في القمة ولكنها تعددية (لا مركزية) في القاعدة. لا يغير من هذا تكاثر التقسيمات الإدارية في المحليات في فرنسا أو تناقصها، أو اتساع مساحاتها أو تضيقها، فإن فلسفة الحكم والإدارة تبقى مركزية، بمعنى أن القرارات تتخذ في القمة لتطبق في القاعدة في مختلف أرجاء البلاد من دون تمييز، بالرغم من التنوعات المحلية. أما في إنكلترا فمهمة الدولة في القمة تأمين المناخ، أو توفير الشروط التي تسمح للقاعدة بأن تتوصل إلى القرارات التي تراها مناسبة، وتجدها الطرق الملائمة للتنفيذ.

وقد انعكست طبيعة الدولة هذه في طرائق التعليم كما يحدث هذا التعليم في غرف الصفوف، فهو في فرنسا متماثل إلى حد كبير، حتى شاع القول إن بإمكان المفتش التربوي أن ينظر إلى ساعته في صباح أي يوم من أيام الأسبوع ويتنبأ عن الموضع الذي يحاضر فيه جميع المعلمين في كل المدارس في تلك الساعة من الدوام المدرسي^{٥٥}. في إنكلترا تنحو الإشاعة باتجاه الطرف الآخر من المغالاة، حيث يعتبر كل معلم سيّد نفسه (المدير هو الأول بين متساوين)، وتعتبر المدرسة، أو غرفة الصف، كما لو أنها نظام مستقل قائم بذاته. أما التعليم فيجري هنا بطريقة التلقين وحشو الأذهان بمعلومات وأفكار مقررة سلفاً في ضوء ما يعتبر أنه يخدم المصلحة العامة، بينما يجري هناك بحرية، حيث يحدّد الطفل أو المتعلم الموضوع المناسب في ضوء ما يرغب به، أو يقدر عليه. وفي كلّ هذا كثير من المغالاة، من دون شك، إلا أنه يحدّد المعالم العامة التي يمكن أن تنحو باتجاهها محاولات المقارنة بين البلدين.

٥٥ - أشاع هذه الصورة (المغلوبة) عن حدة المركزية في الإدارة ما رواه هيبوليت تين عن وزير للتعليم في فرنسا في عهد الإمبراطورية الثانية، ينظر إلى ساعته بافخثار ليقول: «في هذه الساعة، وفي هذا الصف، فإن جميع الطلاب في الإمبراطورية منهمكون بشرح هذه الفقرة من أعمال الشاعر فيرجيل»، أنظر: Taine, Hippolyte: «L'Ecole», dans: Les Origines de la France Contemporaine, Part III, Le Regime Moderne, Vol. III, Paris, Hachette, 1907, 226.

٢. كان التعليم في فرنسا وباستمرار وسيلة في يد الدولة لخدمة الأغراض الكبرى من مثل تحقيق الوحدة الوطنية، وحماية الثقافة العامة، وتزويد المجتمع والإدارة بالكادرات العالية الدربة والمهارة. وكان الحراك الإجتماعي الحاصل وتحسّن أحوال الناس يأتي على هامش هذه الأغراض الكبرى، يتحرك على وقعها وبموازاتها من دون أن يطغى عليها، بينما في إنكلترا فإن الحراك الإجتماعي كان محكوماً بإيقاعات داخلية تمثلها التقاليد الموروثة، والطبقات الإجتماعية المتميزة بوضوح، والتي تنظم، في الوقت ذاته، عمل الدولة، فتتحول هذه إلى راعية أو مشرفة أو داعمة لهذه الإيقاعات، تمشي معها أو إلى جانبها مثل الحارس الأمين عليها. وهكذا فإن النظام التربوي «الرسمي» في إنكلترا تبلور في وقت متأخر جداً بالمقابل مع فرنسا، وجاء في ملاحظه العامة تقليداً لنظام كان قد نما عفويّاً، وترسّخ بالممارسة، فالمدرسة الكلاسيكية المعروفة بالـ Grammar على سبيل المثال، لم تكن سوى نسخة معمّمة عن المدارس الخاصة الكلاسيكية التي نشأت في القرن الخامس عشر والسادس عشر والمعروفة بالمدارس «العامة» Public وكذلك الجامعات الجديدة كانت تقليداً لأكسفورد وكامبردج، بينما في فرنسا جاءت المدرسة الثانوية المعروفة «بالييسيه» تجسيداُ لأيديولوجية الدولة ما بعد الثورة، وكذلك المعاهد العليا المعروفة «بالمدارس الكبرى» Grandes Ecoles، والتي جاءت نقضاً للتراث الجامعي القديم الذي عرفته فرنسا في العصور السابقة، فعملت هذه المدارس الكبرى ولا تزال كرفيدف للدولة، وأذرع لمختلف الوزارات فيها، وليس لوزارة التعليم فقط، تمدّ أجهزة الدولة وقطاعات المجتمع المختلفة بالإداريين والفنيين والعلماء الرفيعة المهارة والدربة. لم تتردد الدولة في فرنسا في أن تقدم على تأسيس مثل هذه المدارس عندما شعرت بالحاجة إليها، كما أنها لم تتردد في صياغة نظام شبه جديد بالكامل للتعليم العالي إثر اضطرابات العام ١٩٦٨ المشهورة. أما في إنكلترا، فعندما هبّت رياح تحمل شيئاً من حرارة الثورة في عهد مارغرت ثاتشر، فإن الوليد الذي تمخّص عنها سمّي باسم غريب: «كليات تقنية مدنيّة» City Technology Colleges لم تدّعي الدولة أمومتها بالكامل، فجاء هجيناً يجمع بين مصالحها ومصالح القطاع الخاص.

٣. في إنكلترا، الدين والدولة متناغمان حتى درجة التماهي. ولهذا فعندما شرعت الدولة بصياغة نظامها «الرسمي»، لم تجد من الضرورة التصادم

مع مؤسسات الكنيسة، وامتصاص مدارسها «التطوعية» أو «الخاصة»، بل شرعتها ونسجت على منوالها. ولقد ترسخ هذا التقليد في نسيج الحياة العامة في إنكلترا، حتى أن الدولة لم تدعي يوماً أن لها مدارسها «الرسمية» (حتى تلك المسماة مدارس «عامّة» هي في الواقع مدارس خاصة)، حتى في عهد مارغرت ثاتشر «المركزي»، فإن المدارس «الرسمية» سميت بالمدارس «المدعومة». وعندما حاولت ثاتشر انتزاع هذه المدارس من سلطات الحكم المحلي والحاكما بالحكومة «المركزية» فإنها لم تقدم على تأميمها، بل دعتها إلى الإلتحاق بها «إن هي أرادت»، أي تركت لها الخيار بأن تفعل أو لا تفعل، وكلّ المحاولات التي تقوم بها حكومة العمال الحالية بعد حكومة ثاتشر وخليفتها ميجر، تهدف في الواقع إلى إعادة المدارس التي التحقت إلى أصحابها الأصليين، أي السلطات المحلية، وإن بشكل بطيء وغير مباشر. أما في فرنسا فالصدام والإنشقاق حصل باكراً بين الكنيسة والدولة، وتوصل، في حالات كثيرة، إلى المنع والحظر والنفي خارج البلاد، كما حصل مع اليسوعيين وسواهم. في فرنسا موقف الدولة تجاه الكنيسة والأديان هو الحياد التام الذي ترسخ منذ الجمهورية الثالثة عام ١٨٧٥، وإعلان الفصل بين الدين والدولة في الدستور. لهذا فالمدارس الدينية أو المداراة من قبل المؤسسات الدينية، تعامل كمدارس خاصة خارج نطاق المدارس العامة أو الرسمية، وإن كانت تُمدد بالعون المالي، فإنها تحصل عليه كمدارس خاصة وليس كمدارس دينية، بالرغم من أن معظم المدارس الخاصة في فرنسا هي مدارس دينية، وبالتحديد تابعة للكنيسة الكاثوليكية.

٤. لكن بالرغم من المفارقات بين النظامين، فإن في كل منهما نوازع تدفع به باتجاه الآخر. إن الأسئلة التي لا تنتهي في فرنسا حول الإعانات المالية للتعليم الخاص، وحول حرية الأهل وحقوقهم، وحرية الإدارات المحلية، وحرية المدارس، في ما أصبح يعرف بحرب المدارس *Querelle de L'école*، ثم الأغلبية من الناس التي أعربت عن دعمها لحرية التعليم، في مظاهرات العام ١٩٨٤، بالرغم من أن أقلية منهم ترسل أولادها إلى المدارس الخاصة^{٥٦}، ثم التفسير الذي قدمه وزير التربية عام ١٩٨٩ بخصوص ما أصبح يعرف

٥٦ - في المظاهرات الصاخبة في أيار ١٩٨٤ كانت الياطات التي حملها المتظاهرون تقول: «حرّروا المدرسة» مكتوبة تحت صورة لطائر هو المدرسة في قفص.

بقضية «الحجاب الإسلامي» حين أعلن، وسانده في ذلك مجلس الدولة في ما بعد، بأنه «في نهاية الأمر إذا لم يقتنع الأهل بضرورة نزع الحجاب عن الوجه فالواجب علينا أن نسمح للطالبة بدخول المدرسة...»^{٥٧}، الأمر الذي يعني تنازلاً من قبل الدولة للأهل لم يكن معهوداً من قبل. كل هذا يشي برياح تدفع النظام الفرنسي باتجاه النمط الإنكليزي المشهور بالحرية وحق الاختيار. وبالمقابل، فإن ما أقدمت عليه مارغرت ثاتشر بإصدارها قانون الإصلاح التربوي عام ١٩٨٨، وما اشتمل عليه هذا القانون من توحيد لمناهج التعليم، وتعيين لمستويات محدّدة على الطلاب أن يبلغوها في مراحل معينة من أعمارهم، يشي هو أيضاً برياح تدفع النظام الإنكليزي باتجاه النمط المعروف عن التعليم في فرنسا، والمشهور بالتمائل والوحدانية والانضباط. ولعلّ الأمر يتعدّى هذين البلدين العريقين ليشمل بلدان العالم بأجمعها حيث تخضع كلّها، منذ الثمانينيات والتسعينيات، إلى رياح تهبّ عليها، وتدفعها جميعها باتجاه يبدو وكأنه واحد.

Nouvel Observateur, 12 / 10 / 1989,

٥٧ - الوزير ليونيل جوسبان في:

Ballion, Robert «A Changing Focus», in: Corbett and Moon: 1996, نقلاً عن: op. cit.

