الفصل الثاني عشر

ديناميكية الاصلاح التربوي في البلدان العربية ورقة توليفية

أ. د. عدنان الأمين*

مقـــدمة

في مرحلة ما بعد الاستقلال اتجهت الخطب والخطط والميزانيات العربية، نحو أمرين أساسيين: توسيع قاعدة التعليم، والتركيز على الهوية الوطنية أو القومية. حال الدول العربية في ذلك كحال عامة الدول المستقلة في آسيا وأفريقيا. وإذ تركت الدول العربية لنفسها مسؤولية تعريب التعليم، لغة وقيماً، فإنها طلبت مساعدة الدول الأخرى والمنظمات الدولية في موضوع توسيع فرص التعليم. وهي تبنت في هذا السياق الكلمة المفتاح المشهورة لمواجهة هواجسها: التخطيط[1]. كان ذلك في الستينيات. ولكن بعد جردة الحساب التي دفع إليها مؤتمر جومتيان (1990) اكتشفت دول كثيرة، ولاسيما العربية منها، أنها بعيدة أو بعيدة جداً عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. واقع الحال أن الأمر لم يكن فيه اكتشاف للواقعة (انتشار الأمية، وقلة التوسع في التعليم الأساسي) بقدر ما كان فيه كشف

---

* دكتوراه دولة في العلوم التربوية، السوربون 1991. أستاذ في كلية التربية- الجامعة اللبنانية.

[1] فقد أنشىء "المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية في بيروت" في عام 1961، تنفيذاً لقرار المؤتمر العام لليونسكو (1960)، وظل يعمل حتى العام 1972 عندما تحول إلى "المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية". والمركز كان يستقبل وفوداً من الدول العربية تجري تدريبات طويلة وقصيرة على التخطيط التربوي، وكان يصدر مجلة هي "صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية" صدر منها ثلاثون عدداً خلال 10 سنوات.

للعجز السابق أمام المجتمع الدولي، وكشف لعدم القدرة على تفسير ما جرى سابقاً[2] وكشف لعدم القدرة على التحكم بما سيجري لاحقاً[3]. المهم أن التسعينيات شهدت استمراراً للتحدي المتعلق بتعميم التعليم الأساسي مع إضافة مصطلح **نوعية التعليم**، الذي حل محل التعريب وأعطى بعداً جديداً لروزنامة تطوير التعليم. وفي وثيقة "التعليم للجميع إطار العمل العربي" التي أقرّها المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع العام 2000، لم ترد كلمة "إصلاح" بتاتاً، بل وردت مبادىء وأهداف وأولويات. وكان في مطلع الأولويات جودة التعليم[4].

طوال تلك الفترة كانت الدول العربية، مجتمعة ومتفرقة، قد مرّت بأحداث دراماتيكية، منها نكسة حزيران 1967، وحرب 1973، والفورة النفطية، والحرب اللبنانية (1975-1990) وأحداث الجزائر واحتلال الكويت وحربا الخليج الأولى والثانية (في التسعينيات)، وغيرها. ولم يشهد العالم العربي خلال أربعة عقود دعوة كالتي يشهدها اليوم إلى الإصلاح، والإصلاح التربوي بخاصة. ثمة إجماع على أن التفكير المستجد بالإصلاح يعزى إلى حدث 11 أيلول 2001. علماً بأن هذا الحدث جرى في أميركا وليس في أي من الدول العربية. ولعل توجيه أصابع الاتهام إلى الدول العربية في هذا الحدث، صراحة أحياناً وضمناً أحياناً أخرى، هو الذي جعل الجهة التي توجه الاتهام تطالب بالإصلاح، كحل للمشكلة. وقد استعملت نتائج تقرير التنمية الإنسانية الأول (برنامج الأمم المتحدة الانمائي وغيره، 2002) كمسوغات للدعوة الأميركية بخاصة، للإصلاح السياسي والإصلاح التربوي في الدول العربية (مشروع الشرق الأوسط الكبير). لكأن توجيه الاتهام إلى الدول العربية، وأنظمتها التربوية، ودعوتها إلى الإصلاح، هو الذي جعل الدول العربية تتداول الإصلاح التربوي كمصطلح ذهبي منذ حوالي سنتين.

---

[2] وعدم القدرة على تفسير الأمور تراث قديم. فقد تساءل عبد العزيز القومي منذ زمن بعيد عن سر ظاهر أن التعليم ما يزال على حاله رغم ما اتخذ من قرارات وما صدر من توصيات وما وضع من خطط (القوصي، 1972، في: الأمين، 1993، ص 121).

[3] هذا ما بيّنه على كل حال تواضع المنجزات التي حققتها الدول العربية في هذا الموضوع خلال عقد التسعينيات (انظر: المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، 2000-أ).

[4] رتبت الأهداف بحسب الأولوية على الشكل التالي: تحسين جودة التعليم، تحسين أساليب التدبير والتسيير (أولويتان للدول العربية جمعاء)، محو الأمية، رعاية الطفولة المبكرة، بنى متعددة الوسائط لاستعمالها في التعليم النظامي وغير النظامي. هذا عدا الأولويات التي تخص كل دولة على حدة (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، 2000- ب).

ليس من الحكمة الدخول في الجدل العقيم حول الإصلاح من الداخل والإصلاح من الخارج. ولا تهدف هذه الورقة إلى حصر أسئلة الإصلاح، ولا إلى تقديم أجوبة ناجزة حوله. بل تسعى إلى طرح بعض القضايا الرئيسية، وذلك في نطاق المراجعة المحدودة التي قمنا بها للأدبيات وعلى ضوء الأوراق المقدمة في الحلقة. النزعة النقدية أساسية فيها، ولكن المنحى الإيجابي أساسي أيضاً. فالإصلاح هو أصلاً فكرة إيجابية.

أولاً: مسوغات الإصلاح

1. المسوغ الاقتصادي

تقول "وثيقة الإسكندرية" (2004) إن الأداء الحالي للاقتصادات العربية لا يتواكب مع التحديات الواجب التصدي لها ... (وهذا يستوجب) إجراء إصلاح اقتصادي جذري يغيّر من الأوضاع القائمة" (المرجع نفسه، فقرة 19). وللدلالة على حجم المشكلات التي توجب الإصلاح تستعين بخمسة مؤشرات[5] ثم تقدّم اقتراحات أو عناوين للإصلاح الاقتصادي على "المستوى الهيكلي" وأخرى تتعلق بالبعد الإقليمي وبالمستوى العالمي، وبالاستثمار، ومعالجة الفقر والعمالة والمجتمع المدني[6].

وكان تقرير التنمية الإنسانية العربي الأول (برنامج الأمم المتحدة الانمائي وغيره،2002) قد خصّ الشأن الاقتصادي بفصل (من أصل ثمانية فصول) وذلك تحت عنوان: "توظيف القدرات الإنسانية: استعادة النمو الاقتصادي وتخفيف حدّة الفقر الإنساني". ولاحظ عدم انتظام النمو الاقتصادي في العالم العربي، وضعف إنتاجية رأس

---

[5] أ) انخفاض معدلات النمو في الدخل القومي وتدهور نصيب الفرد مقارناً بالمؤشرات الدولية، ب) تراجع نصيب الدول العربية في التجارة الدولية، وتركز الصادرات في منتجات أولية مع هامشية نصيب المنتجات ذات القيمة المضافة العالية في الصادرات العربية، ج) تراجع نصيب المنطقة من تدفقات رؤوس الأموال الأجنبية، بما في ذلك الاستثمارات الأجنبية المباشرة وغير المباشرة، د) الإخفاق في توليد فرص عمل كافية للداخلين الجدد في سوق العمل وارتفاع حدة البطالة بمعدلات أعلى من متوسطات الدول النامية، مع تركز البطالة بين فئات الشباب والإناث، هـ) تزايد حدة الفقر في عدد من الدول العربية، حيث يمس الفقر المتعطلين عن العمل ونسبة ملموسة من العاملين أيضاً. (الفقرة 19 من: وثيقة الاسكندرية، 2004، ص 18).

[6] الفقرات 22-28 ضمناً من (المرجع نفسه).

المال المادي وانخفاض إنتاجية الفرد في العالم العربي، وتوقف عند الفقر والبطالة. واقترح عنوانين للعمل: تنشيط النمو الاقتصادي والتشغيل الكامل وتخفيف حدّة الفقر (المرجع نفسه، ص 81-93).

إذا راجعنا أهداف الإصلاح التربوي المنشودة في وثيقة الإسكندرية كما في تقريري التنمية الإنسانية الأول والثاني نجد أنها تتعلق بشكل أساسي بمسألتين: تعميم التعليم وجودة التعليم. ما يعني، منطقياً، أن تعميم التعليم وجودته يجسدان، على المستوى التربوي، تلبية حاجات الإصلاح الاقتصادي.

فمن بين التوصيات العشر التربوية في الوثيقة[7] ثمة أربع تتعلق بالمخرجات (من حيث نوعيتها ومواءمتها سوق العمل) وبفرص التعليم (محو الأمية وتعميم التعليم)، وثلاث تتعلق بتسيير التعليم اثنتان منها ترد فيها كلمة "التمويل"، وواحدة تتعلق بالبحث العلمي. أما التوصيتان الباقيتان فتحيلان إلى الشأنين السياسي والثقافي.

---

[7] أ) وضع معايير عربية لمخرجات التعليم في كافة مراحله بما يتوافق والمعايير العالمية التي يمكن على أساسها القياس والتقويم، على أن يكون تبني هذه المعايير البداية التي تستطيع كل دولة أن تضيف إليها، ب) إنشاء هيئات للجودة والاعتماد والرقابة على التعليم في كل دولة عربية، مستقلة عن الوزارات المعنية، على أن تتصل ببعضها في إطار إقليمي، يسمح بالاعتماد المتبادل للخريجين، ويتيح حرية حركة المواطنين بين أسواق العمل، ج) استمرار تحمل الدولة مسؤوليتها في تمويل ودعم مؤسسات التعليم مع ضمان الاستقلال الأكاديمي لها، سواء كانت مؤسسات حكومية أو خاصة، مع فتح الأبواب لمشاركة المجتمع في تمويل التعليم الجامعي في إطار لا يهدف للربح، د) دعم البحث العلمي، وزيادة موارده المالية والبشرية، وربطه بمؤسسات الإنتاج والتطوير، وإزالة كافة المعوقات البيروقراطية التي تعرقل حرية البحث وإنتاج المعرفة، هـ) التوجه نحو اللامركزية في إدارة المؤسسات التعليمية، مع المرونة اللازمة لتنوع برامجها، و) المواءمة بين مخرجات نظم التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيرة والنمو الاقتصادي وبناء القدرة التنافسية، ز) دعوة المجتمع المدني للمشاركة في تمويل التعليم، والمساهمة في إدارته والرقابة عليه في المجتمعات العربية، ح) كفالة حق ممارسة الطلاب لحقوقهم السياسية، بما في ذلك التظاهرات السلمية المنظمة، وحرية التعبير عن الرأي بكافة أشكاله، والأخذ بنظام الانتخاب الديموقراطي في الاتحادات الطالبية، والمشاركة في إدارة شؤونهم التعليمية، مع الحفاظ على حق الاختلاف في الرأي لجميع الفئات الطالبية، ط) القضاء على الأمية في فترة زمنية لا تزيد على عشر سنوات، خصوصاً بين الإناث، ي) الاهتمام باللغة العربية وتطوير مناهجها، والاتفاق على أسس التقويم المقارن بين الدول العربية في السنوات الدراسية الأولى" (وثيقة الإسكندرية، 2004، الفقرة 31).

أما تقرير التنمية الإنسانية العربية الأول (2002) فهو يربط بوضوح بين النمو الاقتصادي ونوعية التعليم[8]. في حين أن تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني (2003) يركز على "النشر الكامل للتعليم ذي النوعية، مع إيلاء عناية خاصة إلى طرفي المتصل التعليمي وللتعليم المستمر مدى الحياة ... (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2003، ص 165). وتستهدف ترقية نوعية التعليم "اكتساب القدرات الأساس على التعلم الذاتي وملكات التحليل والنقد المؤسسة للإبداع والابتكار. ويقتضي التوصل لهذا الهدف إصلاحاً جذرياً لنظم التعليم العربية، خاصة أساليب التعليم (باعتماد تلك الأساليب المتمركزة حول المتعلم، والتي تكرس التعلم الذاتي، في فرق وعبر البحث والعمل والمشروعات) وتقييم المتعلمين (بتبني التقييم متعدد الجوانب، والتراكمي)" (المرجع نفسه، ص 167).

لا نقول إن المسوّغ الاقتصادي يقف وراء المطالب الإصلاحية التربوية (حول نشر التعليم وتحسين نوعيته)، بسبب المساحة الأكبر التي يحتلها الإصلاح الاقتصادي في وثيقة الإسكندرية، ولا بسبب كثرة استخدام مصطلح "خريجين" و"مخرجات"، ولا بسبب الربط المباشر في الوثائق بين المخرجات وسوق العمل أو بين التعليم والتمويل أو بين التنمية والنوعية، فكل هذه الأسباب وجيهة، نقول ذلك لأن التوسع في تعليم السكان وتوفير جودة هذا التعليم يقعان ضمن مقاربة أوسع، ذات معنى اقتصادي، يلخصها مفهوم الرأسمال البشري.

المسوّغ الاقتصادي يتمثل بصورة صريحة أو ضمنية، بتكوين الرأسمال البشري. وهذه القضية، لا تشغل بال العرب فقط، بل تشغل بال جميع الأمم.

بماذا نادى تقرير "أمة في خطر" (1983)؟ إنه نادى بتحسين نوعية التعليم[9]. وماذا استهدف تقرير "أميركا 2000" (1989)؟ ذلك أنه باستثناء ما ورد حول المواطنية (البندان

---

[8] إذ يقول تحت عنوان "تراكم رأس المال البشري": "إن سياسة إنمائية تهدف لتحقيق التشغيل الكامل لا بد أن تتبنى هدف تعميم التعليم الأساسي راقي النوعية والوثيق الصلة بالتنمية، وضمان عدم استبعاد الفقراء منه بسبب فقرهم. (...) وينبغي كذلك الدأب على تحسين نوعية التعليم في جميع مراحله، بما في ذلك توثيق صلته بالمهارات الحياتية اللازمة وبمتطلبات سوق العمل. وهذه مهمة مجتمعية مضنية ومعقدة تستلزم جهداً كبيراً ..." (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2002، ص 96).

[9] نصت توصيات، تقرير "أمة في خطر" على ما يلي:

التوصية الأولى: تقوية متطلبات التخرج من المدارس الثانوية الحكومية والمحلية،

3و5) وحول المخدرات والعنف (البند 6) فالنص يرنو في جملته نحو ما يمكن وضعه أيضاً في خانة تكوين الرأسمال البشري[10]. وما مغزى تحويل بعض دول شرق آسيا إلى "نمور" واتخاذها مثالاً يُبحث فيه عن عناصر للاقتداء؟ إن هذا التحول جرى بصورة حاسمة في الجانب الاقتصادي (انظر ورقة سكرية).

رغم اختلاف اللغة، ودرجة التفصيل والتحديد، يلاحظ الكثير من التشابه في ما يرد في الوثيقتين الأميركيتين والوثائق العربية. وإن دل وجود هذا التشابه على شيء فهو يدل على قوة البارادايم الاقتصادي، وعلى أن المثقفين والخبراء العرب يمتلكون عدداً من المدركات مثلما يمتلكها غيرهم من أهل الدنيا، مهما يكن المصدر الأصلي لبزوغ هذه المدركات. ومثلما يُلاحظ وجود إجماع داخل أميركا مثلاً حول عدد من الأهداف المعلنة

التوصية الثانية: أن تعتمد المدارس والجامعات مقاييس دقيقة قابلة للقياس، وتوقعات أعلى في الأداء الأكاديمي والسلوك (...)،

التوصية الثالثة: أن يكرس مزيد من الوقت لتعليم الأساسيات الجديدة. وهذا يتطلب استخداماً أكثر فعالية لليوم المدرسي القائم، وإطالة اليوم المدرسي، أو إطالة العام الدراسي،

التوصية الرابعة: (تتكون من سبعة أجزاء يقصد بها تحسين إعداد المعلمين أو جعل مهنة التعليم مهنة مجزية ومحترمة بصورة أكبر)،

التوصية الخامسة: (وهي تدعو المواطنين إلى دعم اختيار قياديين ينجزون الإصلاح، وإلى توفير الدعم الضريبي لتحقيق الأهداف). (National Commission on Excellence in Education, 1983,pp.24-33)

[10] "1. أن يبدأ كل الأطفال المدرسة جاهزين للتعلم،

2. أن تزيد نسبة التخرج من المرحلة الثانوية حتى تصل إلى 90% على أقل تقدير،

3. أن يبرهن الطلبة الأميركيون الذين ينهون الصفوف الرابع، والثامن والثاني عشر على كفايتهم في مواد اللغة الإنكليزية، الرياضيات، العلوم، التاريخ، الجغرافيا. وأن تؤمن كل مدرسة في أميركا لطلبة التعلم كيف يستخدموا أذهانهم بطريقة حسنة لكل يصبحوا مواطنين، متعلمين لاحقاً، وعاملين منتجين في اقتصادنا الحديث،

4. أن يكون طلبة أميركا الأُول في العالم في تحصيل العلوم والرياضيات،

5. أن يكون كل راشد أميركي ملماً literate بالمعرفة والمهارات الضرورية في اقتصاد كوني ومالكاً لها، وممارساً للحقوق والمسؤوليات المواطنية،

6. أن تكون كل مدرسة خالية من المخدرات والعنف وتوفر جواً منضبطاً مفضياً إلى التعلم" (Paris, 1995, p. 7).

قومياً، بحيث أصبحت تعتبر "بديهية" (Paris,1955, pp.19,49) فإن استهداف نشر التعليم وتحسين نوعيته أصبحا أيضاً من المسلمات على المستوى العالمي (Cheng & Cheung, 2004, p. 72) والعربي.

ليس من الضروري البحث في موضوع كلاسيكي مثل العلاقة بين الاقتصاد والتربية، ولكن لا بأس من الإشارة فقط إلى أن لمفهوم الرأسمال البشري بُعديْن: بُعد الماكرو وبُعد الميكرو. من زاوية الماكرو نقول إن الاقتصاد يستثمر مخرجات التعليم من أجل تحقيق أهدافه (التنمية مثلاً، أو تلبية حاجات سوق العمل أو التنافس على الصعيد العالمي، الخ). أي أن النمو الاقتصادي من شروطه تطوير الرأسمال البشري عبر التعليم (والتدريب). ومن زاوية الميكرو نقول إن المتخرج يستثمر ما تزوده به المدرسة (من مهارات ومعارف وقيم ومواقف) في العمل، من باب إيجاد عمل (عكس البطالة)، ومن باب التنافس أو الترقية أو العائد المالي أو الحراك المهني والاجتماعي.

من زاوية متطلبات التنمية الاقتصادية، أو من زاوية حقوق الأفراد في العمل يعتبر الزاد المحصّل عن طريق التعليم (والتدريب) "رأسمالاً"، والرأسمال تعريفاً يوضع في الاستثمار، وينتج عنه عائد للمتخرج الفرد وللمجتمع على السواء. لذلك لن يكون إلا من باب التعسف أو من باب التحذلق الخلط بين مفهوم الرأسمال البشري وغيره وإدراجه في نصوص تضيّع خصوصيته، أو القفز فوقه، أو تهميشه باعتباره مثلاً أقل نبلاً من غيره. تطوير الرأسمال البشري، عن طريق تعميم التعليم وتجويده، هو من المسوغات الأساسية للإصلاح التربوي في العالم العربي.

يثير هذا المفهوم طبعاً عدة أسئلة ونقاط. نلاحظ مثلاً أن تقرير "أمة في خطر" يقول "نحاول أن نرفع الأرضية والسقف". هذه نقطة. النقطة الثانية تتعلق بمكونات الرأسمال البشري، هل هي مهارات ومعارف أو تشمل قيماً ومواقف؟ وهل تنفع هذه المكونات في الشأنين السياسي والثقافي أيضاً؟ والنقطة الثالثة تتعلق بالمغزى المهني للتعليم العام، خاصة في الدول التي يمتد فيها التعليم الأساسي للجميع نحو الصف العاشر مثلاً، الخ.

2. المسوّغ السياسي

مع المسوّغ السياسي، والمسوّغ الاجتماعي، الذي يليه، ينحسر التشابه العالمي الذي يسم مطالبات الإصلاح التربوي التي تعزى إلى المسوغ الاقتصادي.

فالوثيقتان الأميركيتان (أمة في خطر وأميركا 2000) لا تطرحان مسائل تتعلق بالنظام السياسي، ثمة كلمة واحدة في الأهداف المعلنة تتعلق بالجانب السياسي: المواطنية. وهي تعني في سياق النص تزويد المتعلمين بما يتناسب مع معايير النظام السياسي القائم، حالها في ذلك كحال تزويدهم بمعايير التحصيل في العلوم والرياضيات. إنها تقع في سياق التنشئة السياسية على ضوء النظام القائم ومُثُله.

أما في الدول العربية، فالوثائق التي نستعين بها تُظهر إرادة لإجراء تغيرات في النظام السياسي نفسه. وهذا لا بد أن يعني إحداث تغييرات في التنشئة السياسية بما يلائم التغيير السياسي. هكذا يكون الإصلاح التربوي المنشود في بلادنا أوسع نطاقاً وأكثر عمقاً، من جهة، وأكثر تعقيداً من جهة ثانية، لأنه يثير معضلة (أو متاهة) السبب والنتيجة: من أين يبدأ الإصلاح؟ في النظام السياسي أم في المدرسة؟

يستفيض تقرير التنمية الإنسانية الأول (برنامج الأمم المتحدة الانمائي وغيره، 2002) في عرض مسائل الإصلاح السياسي: الحرية، الديمقراطية، الحكم الصالح، التمثيل والمساءلة. وتستعيد وثيقة الإسكندرية بعض الكلمات المفتاحية الواردة في التقرير بطريقة أكثر اختصاراً في العرض وأشد تركيزاً في المطالب بسبب طبيعتها[11].

---

[11] تتحدث الوثيقة عن الديمقراطية "الحقيقية" حيث تكون الحرية هي القيمة العظمى والأساسية بما يحقق السيادة الفعلية للشعب الذي يحكم نفسه بنفسه من خلال التعددية السياسية ... مع وجود مؤسسات سياسية فعالة، على رأسها المؤسسات التشريعية المنتخبة والقضاء المستقل والحكومة الخاضعة للمساءلة ... وتطرح أموراً محددة مثل الدستور وفصل السلطات والانتخابات، وإلغاء القوانين الاستثنائية، والاعتقال التعسفي بسبب الرأي، وحرية الإعلام وحرية تشكيل الأحزاب وحرية تشكيل مؤسسات المجتمع المدني، والمصادقة على المواثيق الدولية، وقياس الرأي العام. وتكرر الوثيقة عدة مرات ذكر "القانون" و"القوانين" من حيث تطويرها واعتبارها أطر حماية مجتمعية ضد التحكم والتعسف (جريدة النهار، 2004/3/3، الفقرات 5 حتى 16).

لكن شيئاً ما لا نعرف كنهه يقطع، في الوثيقتين، ما بين الإصلاح السياسي والإصلاح التربوي. فنحن لن نجد في الفقرات التربوية أثراً لكلمات مثل الحرية والديمقراطية والمشاركة والقانون والمواثيق الدولية، الخ، ولا نجد انعكاسات لمشروع الإصلاح السياسي على مشروع الإصلاح التربوي، لجهة التنشئة السياسية الملائمة لهذا الإصلاح. ثمة نقطة واحدة فقط من النقاط العشر التي تقترحها وثيقة الإسكندرية في باب الإصلاح التربوي ذات معنى سياسي: "كفالة حق ممارسة الطلاب لحقوقهم السياسية ...". وإذا كان الطلاب المقصودون هم الذين يتمتعون بحق التظاهر وانتخاب اتحاداتهم فهذا يعني أن واضعي الوثيقة فكروا بالطلاب الجامعيين، ولم يفكروا بطلبة التعليم العام، كما أن هذا يقع في باب العمل السياسي (للكبار) وليس في باب التنشئة السياسية (للصغار).

ومهما يكن من أمر تفسير هذا الانقطاع[12] فإن مجرد التفكير المشترك بين الوثيقتين، حول الإصلاح السياسي والإصلاح التربوي، وشيوع المرافعات العربية حول ضرورة الإصلاح السياسي، يشتق منه منطقياً ما يلي: إن الإصلاح السياسي له مطالب جدية في التعليم، ترفده صعوداً (من التعليم إلى السياسة) ونزولاً (من السياسة إلى التعليم).

وإذا اقتصرنا فقط على ما يرد في الوثيقتين من مبادىء ومطالب في الإصلاح السياسي، يمكننا أن نشتق منطقياً من أهداف الإصلاح السياسي أهدافاً تقابلها للإصلاح التربوي. فالحرية السياسية تتطلب حرية التعبير لدى الطلبة والحرية الأكاديمية لدى أفراد الهيئة التعليمية. والديمقراطية تفرض إقامة مجالس تربوية يشارك فيها الطلبة والمعلمون والأهالي والفعاليات المعنية بالتربية، وتمارس فيها أصول الاقتراع على القرارات والأنظمة وتجري فيها المساءلة. وسيادة القانون تشترط تكوين ثقافة القانون لدى الطلبة والبحث عن أشكال الفساد في الحياة العامة، الخ.

---

[12] ربما يعزى غض النظر عن إصلاح التنشئة السياسية في التعليم العام إلى تفكير عملي مفاده أن إصلاح التنشئة غير قابل للتطبيق في الأنظمة السياسية الحالية، وبالتالي فإن المطالبة به تصح "بعد" إصلاح النظام السياسي. وربما يعزى ذلك إلى تفكير "ضمني" مفاده أن إصلاح النوعية يشتمل على التنشئة السياسية، وهذا ما يستدل عليه من إشارة تقرير التنمية الإنسانية الثاني إلى ما تقدمه السلطة السياسية في الكتب المدرسية، في سياق الكلام عن النوعية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2003، ص 53). علماً بأن هذه الفكرة اختفت في "الرؤية الاستراتيجية" للتقرير حول النوعية المطلوبة في التعليم (المرجع نفسه، ص 166-167)، وعلماً بأن تقرير التنمية الأول يهتم بالتربية في جانبها الاقتصادي: "بناء رأس المال البشري راقي النوعية" (المرجع نفسه، ص 52).

لكن لا يكفي استخراج المسوغات السياسية منطقياً فحسب. يثير محمد جواد رضا مثلاً مسألة مهمة تتعلق بالتركيز في التنشئة السياسية القائمة على الهوية الوطنية أو القومية، وعلى تثبيت أذهان التلاميذ في هذا الدائرة وبالتالي إغلاق العقل على فرص التفكير العقلاني في الشأنين السياسي وغير السياسي. إن تحليل سيرورة التنشئة السياسية ومضمونها يكشف مثلاً أنه في الدول ذات الحزب الواحد، تتحول الدعوة أو المذهب السياسي إلى مادة التنشئة، فيجري الخلط بين مفردات الهوية الوطنية ومفردات الهوية الحزبية. وفي مثل هذه الحالة يصبح الابتعاد عن المفردات الثانية خيانة وطنية. وهذا على ما أظن أشد أنواع الإغلاق الفكري قساوة وافتقاراً، من الناحية السياسية. ولا شك أن ذلك ينعكس على نواح أخرى. لأن على المرء في مثل هذا الموقف أن يقول ما يجب أن يقال. وهذا الذي يقال يصبح هو لغة تفكيره وقيداً على تفكيره في الوقت نفسه. يمكن إذاً عن طريق البحث في سيرورة التنشئة السياسية الاهتداء إلى عدد من النقاط التي تفتح الباب للنقد وللإصلاح من الزاوية السياسية، بطريقة تطال في كل نقطة منها مفاهيم أو قضايا سياسية متنوعة. وعلى سبيل المثال فإن التعليم التعاوني يفضي إلى استتباعات تتعلق بالحرية والمشاركة والقانون معاً. ومن هذه الزاوية أيضاً يمكن التعامل مع عدد من المخرجات، كالتفكير الناقد مثلاً، باعتباره باباً يفتح على الرأسمال البشري مثلما يفتح على المواطنية، أو على القدرات الثقافية والمعرفية.

يمكن القول إن المشاركة السياسية والقيم السياسية وأساليب التفكير في الشؤون السياسية يجب أن تكون من عناوين إصلاح التعليم العام في الدول العربية. وربما يكون مفهوم "المواطنية" هو أكثر المفاهيم إحاطة بهذه الاعتبارات في التنشئة السياسية المرغوبة. كما أن المسوّغ السياسي للإصلاح التربوي لا بد له أن يطرح من خلال خطاب المثقف أكثر مما يطرح من خلال خطاب الخبير، لجهة أن يكون نقدياً أي يسعى إلى كشف علاقات السلطة حول كل ممارسة أو خطاب تربوي، وأن يكون ديناميكياً، أي يسعى إلى إقامة مرجعيات فكرية جديدة للتغيير.

3. المسوّغ الاجتماعي

الدول العربية التي قامت بعد الاستقلال هي دول حديثة في مفهومها وبنائها. وقد اعتمدت المدرسة الحديثة كوسيلة لتحديث المجتمع وإدماجه في الكيانات الجديدة. بل كانت هذه المدرسة الحديثة في طليعة مؤسسات التحديث إذا قارنّا مدى توسع انتشارها تاريخياً

بانتشار المؤسسات الحديثة الأخرى (Bousnina, 1981). وكانت كلما تقدمت في المساحة الاجتماعية كلما ضمرت المؤسسة التعليمية التقليدية (الكتاتيب والمدارس القرآنية والزوايا). حتى اختفت هذه الأخيرة في كثير من الدول العربية. علماً بأن بلداناً أخرى شهدت عملية توليف بين النظامين. ففي المغرب، استبقيت الكتاتيب وجرى التعامل معها وكأنها تعليم ما قبل ابتدائي. وفي السعودية، جرى استدخال المدرسة الحديثة في القالب الديني. وفي السودان، جرى تشريع النظامين ليعملا جنباً إلى جنب (الخلاوي والمدارس الابتدائية).

ومهما تكن الصيغة التي اعتمدت فإن تقدم المدرسة ظل قاصراً، حيث ظلت معدلات الالتحاق المدرسي بالتعليم الابتدائي دون الإشباع[13]، وبقيت الأمية منتشرة بصورة عالية[14] تتغذى من القصور في الالتحاق بالتعليم الابتدائي، ومن التهميش الثقافي، باستثناء الدول الصغيرة الحجم والممدّنة urbanized بقوة في بلدان المشرق العربي والخليج العربي.

من الزاوية الاقتصادية يمكن النظر إلى هذه الصورة باعتبارها دلالة على النقص في الرأسمال البشري، أما من الزاوية الاجتماعية فيجب النظر إليها باعتبارها قصوراً في التحديث وإنشاءً لحالة من التفكك الثقافي أو من "اللاتجانس الاجتماعي" (الأمين، 1993). ذلك أن المساحات الاجتماعية التي تبقى خارج التحديث أو بتحديث قليل تكوّن كتلاً اجتماعية تسودها الأمية والثقافة التقليدية ولا تجد ما تستند إليه كمرجعية في التنظيم الاجتماعي وضبطه سوى في الدين.

بل يمكن القول إن القطاع الحديث، في الدول المحدثة كلياً أو جزئياً، استدخل، بدرجات متفاوتة، العلاقات الاجتماعية والقيم التقليدية، في متن الدولة ومؤسساتها، ولم

---

[13] آخر معلومات متاحة تبين أن معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي هو فوق 95% في البحرين والإمارات والأردن والسعودية، وما بين 90 و95% في فلسطين والكويت، وعمان، وقطر، وتونس،ومصر،= =ولبنان وسوريا. وهو ما دون ذلك في السودان (40%) واليمن (51.4%) والمغرب (70%) وموريتانيا (30%) (مكتب اليونسكو، 2004، والمؤتمر العربي الاقليمي، 2001-أ).

[14] يقدّر عدد الأميين في الدول العربية مجتمعة بـ 70 مليون أمي، ويعتبر الفرق بين قرائية الذكور والإناث الأكبر في العالم، وتزيد نسبة الأمية عن 20% من السكان في عمر 15+ في تونس (27%) والسودان (53%) ومصر (54%)، واليمن (53%)، والجزائر (37%)، وجيبوتي (43%)، وعمان (33%)، وموريتانيا (55%). (المرجعان المذكوران في الهامش السابق).

يتمكن من إنضاج عملية التوليف بين الحداثة والتقليد، في مشروع جديد يتمتع بالصلاحية ويوفر الاستقرار. ونجمت عن ذلك أوضاع هشة في بنى السلطة والثقافة السائدة. الأمر الذي جعل القوى التقليدية والحديثة والقيم التي تحملها، تنمو بصورة متضاربة. ما لجم مرة أخرى عملية التحديث، وما تشتمل عليه من تطوير وإصلاح.

ولم يكن ينقص هذا الوضع المأزوم إلا حدث 2001/9/11 لكي ينكشف التفكك الثقافي بقوة ويجري التعبير عنه سياسياً. كانت طبعاً الأحداث الدراماتيكية التي عصفت بالمنطقة خلال السنوات الأربعين الماضية قد ألقت بثقلها على المشروع التحديثي للدول العربية، وبخاصة الصراع العربي الإسرائيلي. والاستقرار السياسي عنصر لازم للتطوير (Cheng, 1999; Banya & Elu, 1997). لكن حدث العام 2001 أظهر أن المساحات الاجتماعية المهمّشة كانت منبت الموارد البشرية للتيارات السياسية الأصولية، التي كانت منكمشة في فترة صعود النزعات القومية التحديثية. وبالنتيجة ارتسم، على امتداد العالم العربي خط فاصل وحاد بين القوى الأصولية والقوى التحديثية المتراجعة، وما بينهما من قوى سياسية حاكمة مترددة بين ما انطلقت منه وما تواجهه من روزنامات متضاربة. وهذه القوى الحاكمة هي التي يلقى الإصلاح الاقتصادي السياسي والتربوي اليوم على عاتقها.

فإذا وضعنا المعطيات السياسية جانباً، رغم العلاقة الوثيقة بين السياسة والثقافة، ندعي أن الاندماج الاجتماعي يعتبر مسوغاً جدياً لإصلاح التعليم في الدول العربية، وذلك على جبهتين: جبهة إدماج المساحات الاجتماعية المهمّشة، وجبهة إعادة توليف العلاقة بين الدين الإسلامي والحداثة. وذلك لأن الدين الإسلامي هو واقعة ثقافية راسخة في المجتمعات العربية من جهة، وهو، من جهة ثانية، لا يضمر بذاته، كما يقول محمد جواد رضا عداء للتقدم. ولم يكن الدين (الإسلامي وغيره) عائقاً أمام التنمية والتحديث في شرق آسيا علماً بأنه شكل أحياناً القوة الدافعة للنشاط الاقتصادي (البروتستانتية والرأسمالية كما بيّن فيبر).

يشكل نشر التعليم الرافعة الأولى للاندماج الاجتماعي. وهذا النشر لا يفترض أن يتأمن فقط عن طريق نوع واحد منه (التعليم الحكومي مثلاً). كل مدرسة (خاصة، دينية، محلية، الخ) تعطي لمجرد استقبالها لعدد إضافي من الأولاد فرصة تعلم القراءة والكتابة والحساب على الأقل، وهذا بحد ذاته مكسب اجتماعي ومكسب فردي مهما كانت وجهة هذه المدرسة. علماً بأن الجهود الحكومية في سبيل دعم المدارس وتوفير مواد مساعدة ومرجعيات ومعايير يزيد الزخم الإدماجي.

ويشكل إصلاح المناهج الرافعة الثانية للاندماج الاجتماعي. وسنأخذ اللغة العربية والاجتماعيات كمثال. فقد قام عدد من الدول العربية منذ عدة عقود بدمج اللغة العربية والدين في مادة واحدة، أو قامت دول أخرى بتشبيع اللغة العربية بالدين. لقد أدى هذا الإدماج الجانبي إلى نتائج تفكيكية وتهميشية.

صحيح أن اللغة العربية هي لغة القرآن، لكن الصحيح أيضاً أن اللغة العربية هي أداة التواصل (قراءة وكتابة وسماعاً ومشافهة) وأداة التفكير في كافة شؤون الحياة، والدين ليس سوى موقف واحد من مروحة واسعة من مواقف التواصل: الديني، المدني، الإعلامي، الإداري، الشخصي، الفني ... الخ. وإرث اللغة العربية أيضاً شديد التنوع (فلسفة، آداب، علوم، فنون، علوم بحتة، علوم اجتماعية، الخ)، وكذلك حقول تفاعلها مع الثقافات العالمية، باعتبارها التعبير الرمزي الأساسي عن الثقافة. إن تثقيل الموقف الديني في تعليم اللغة يؤدي إلى إقصائها عن المواقف الأخرى، والاستعانة باللغات الأجنبية واللغة العامية لتعبئة الفراغ.

في بلدان عربية أخرى وضعت اللغة العربية تحت راية النزعة القومية (الموقف السياسي)، لكن كانت النتائج متقاربة. ففي حين كانت اللغة تتكيف مع المستجدات في الإعلام العربي، كانت اللغة في التعليم مشدودة بقيود الماضي (القومية والدينية). في المدرسة أصبحت اللغة العربية محل "ترحيل سلبي": في علامات التلاميذ، وفي اختيار المعلمين، وفي اختيار الاختصاص الجامعي، الخ. وكلما انخفض الأداء في نواح أخرى (علوم، لغة أجنبية) تم ترحيل الأشخاص نحو اللغة العربية. وفي المجتمع كانت اللغة محل تبخيس وتهميش: في العمل والترفيه والخطب السياسية، الخ. وزاد البون بين تثمين اللغة العربية قولاً وتبخيسها فعلاً. وزادت الفواصل بين مناحي الحياة الاجتماعية واللغة التي تستعمل فيها (عربية فصحى، عامية، أجنبية). حتى بدا للبعض أن اللغة الفصحى هي لغة رجال الدين وللبعض الآخر أنها لغة المسلسلات المكسيكية. وانتشرت مشاعر تعتبر أن اللغة العربية هي لغة متخلفة وغير قادرة على مواكبة العصر. وهو أمر مناف لألفباء الألسنية ومناف لواقع أن اللغة العربية قد تكون من أجمل اللغات وأكثرها قدرة على التكيف، وعلى الاستخدام في مواقف عديدة. ومع الزمن زادت حدة التفكك الثقافي لغوياً (عامية، فصحى، لغة أجنبية)، لقد أصبحت حال اللغة العربية من حال الأمة الناطقة بها.

إن مطلب الاندماج الاجتماعي عن طريق اللغة العربية هو مطلب أساسي، وليس مسألة فرعية، ودور التعليم في هذا الإدماج عن طريق المناهج يقوم على الإقرار بتنوع المواقف التي تستعمل فيها اللغة وعلى احترام المقاربات التي تفرضها المواقف المختلفة، أكانت علمية أم دينية أم فنية. وما يسمى بتداخل المواد أو الاختصاصات، يقوم على احترام المبادىء الأساسية والقواعد والمفاهيم الخاصة بكل مادة قبل إعادة استخدامها في المواد الأخرى. علماً بأن اللغة تحديداً حاضنة لجميع المواقف (والمواد التعليمية). وبالتالي فإن انقلاباً في تعليم اللغة العربية يجب أن يحدث على امتداد البلدان العربية، من أجل توفير قواعد مشاركتها في الاندماج الاجتماعي.

أما المواد الاجتماعية فقد جرى تقييدها أيضاً، في مسمياتها ومضامينها وطرق تعليمها، بقيود الدين أو القومية، أو الاثنين معاً بحيث تمّ إقصاء تنوعات الفكر الإسلامي، أو ما يسميه محمد جواد رضا "المؤصلات الفكرية"، وهو يسمي أعلاماً ومناهج فكرية معينة (ابن رشد، إخوان الصفا، أبو حيان التوحيدي والجاحظ)، ولو كان في المجال متسع لسمّى أيضاً أعلاماً آخرين[15].

وتبين الدراسات التحليلية العديدة لكتب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية (والفلسفة إن وجدت) كيف أن هذه المواد يقوم تعليمها على قوالب تلقينية مفرغة من مواقف الحث على التفكير في الشأن الاجتماعي (والسياسي ضمناً). والملفت أن انشغالات الدعاة إلى تطوير التعليم (وأولويات الإنفاق المالي التي توضع في خدمة التطوير) تذهب نحو تعزيز تعليم العلوم والتكنولوجيا، وليس نحو تعليم اللغة العربية، ولا نحو تعليم الاجتماعيات. ونظن أن تعزيز العلوم والتكنولوجيا يوازن قوة الدين (والقومية) ويترك ذلك فراغاً كبيراً في الحيز الخاص بالتفكير. وتجري الأمور كأن ثنائية حلال/حرام تتطابق مع ثنائية وطني/خائن، وثنائية صح/خطأ (في العلوم والرياضيات) في جملة قوالب التعليم، الأمر الذي يقصي احتمالات التفكير القائم على الاجتهاد والتنوع). لم يكن "العقل العربي" يوماً وحيد الجانب، وليس الفكر التنويري والمواقف النقدية والتشكيكية حكراً على الثقافة الغربية. وليس من الحكمة تقسيم الفكر البشري إلى حضارتين متضاربتين، أو منعزلتين ثم الدعوة إلى تزويج الدين والتكنولوجيا، أو القومية والتكنولوجيا.

---

[15] ابن سينا، ابن خلدون، محمد عبده، الأفغاني، الكواكبي، علي عبد الرازق، الخ.

الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي على قاعدة المعرفة، وبخاصة المعرفة الاجتماعية، تفرض نفسها على التعليم ودوره الإدماجي عن طريق المناهج، وذلك من خلال احترام الخلفية العلمية لكل من المواد الاجتماعية (استهداف التفكير التاريخي، والتفكير الفلسفي، والتفكير الجغرافي، والتفكير السوسيولوجي، الخ) ومن خلال تقدير الإرث المتنوع للفكر العربي، وباعتباره حلقة في سلسلة متراكمة للفكر الانساني (وليس نقيضاً لغيره بالجملة)، ومن خلال تشبيك المواد التعليمية وتغذيتها لبعضها البعض. فالإدماج يعني احترام التنوعات وتعزيز الروافد في الوقت نفسه.

خلاصة

المراهنة على التربية أمر عالمي (Sharpe & Gopinathan, 2002)، من أجل تحقيق التقدم الاقتصادي، ضمن سياق المنافسة، أو من أجل توفير الوحدة الوطنية والتطوير السياسي، أو من أجل إحداث تعديلات في الثقافة القائمة. علماً بأن هذه الاعتبارات الثلاثة لم تكن متساوية الأولوية في الإصلاحات التي حدثت عبر العالم[16]. أما في الدول العربية فالشجون كثيرة والمشكلات أوسع نطاقاً. بالتالي لا يفيد فيها القول بتحسين "نوعية التعليم"، وتبطين القول باعتبارات الرأسمال البشري فقط. الدول العربية تواجه تحديات الرأسمال البشري وتحديات المواطنية وتحديات الاندماج الاجتماعي. فإذا أقرينا بذلك تكون روزنامات الإصلاح التربوي أكثر تعقيداً وصعوبة، ابتداء من صياغة الأهداف وصولاً إلى التطبيق.

من الناحية الاستراتيجية يجب الإقرار بأن إصلاح التعليم تحت أي من هذه المسوغات يجب أن يترافق مع إصلاحات مصاحبة في القطاعات الأخرى. فالتعليم كعامل فاعل أقل وضوحاً من كونه عاملاً منفعلاً[17] ، ومن الحري القول أنه عامل وسيط. كما يجب الإقرار بأن المسوغ الاقتصادي (الرأسمال البشري) هو أقوى المسوغات لجهة قبوله اجتماعياً ولجهة حشد القوى من أجل المسوغات الأخرى، كما تعلّمنا تجربة الدول النمور،

---

[16] كان الرأسمال البشري هو المسوّغ الأساسي في الإصلاحات الأميركية، وشكل التطوير الاقتصادي والوحدة الوطنية والاندماج الثقافي مسوغات الإصلاح في ماليزيا الحديثة (Thomas,1983)، الخ.

[17] يزداد ضعف العامل التربوي تجاه العامل الاجتماعي في التنشئة كلما تباينت القيم بين الطرفين، وعلى الأخص في الحقل السياسي (Paris, 1995, p. 91, and Percheron, 1993).

وإذا أخذنا بعين الاعتبار كل الوثائق والبيانات والدراسات والكتابات الصادرة عن جهات رسمية وغير رسمية، محلية أو إقليمية أو عالمية.

على أن الإصلاح التربوي يطرح عادة مجموعة من الإشكاليات، سوف نتوقف عند بعضها تحت عنوان "مسائل الإصلاح".

ثانياً: مسائل الإصلاح

إذا راجعنا بسرعة التجربة اللبنانية في تغيير مناهج التعليم العام باعتبارها مثالاً على الإصلاح التربوي فإننا نلاحظ ما يلي: إن التغير انطلق من "وثيقة الوفاق الوطني" (1989)، ومن "خطة النهوض التربوي" (1994). وإن إنتاج وثيقة المناهج التعليمية حظي بإجماع سياسي (بين الرؤساء الثلاثة) قلّ نظيره. هذا من الناحية السياسية. من جهة أخرى، أُنتجت وثيقة المناهج بمشاركة واسعة من قبل المجتمع التربوي، وجرى تدريب المعلمين على أوسع نطاق، لم يشهده لبنان من قبل. وخصصت الموارد المالية الكافية لإنتاج الوثيقة ولتدريب المعلمين ولتأليف الكتب المدرسية في فترة قياسية (1997–2000)، ثم لإنتاج أدلة التقييم (2001) الخ. لكن زخم الإصلاح سرعان ما تراجع على أرض الممارسة، ونتائج التغيير ما لبثت أن انكشفت ضآلتها في تحسين الأداء (انظر ورقة الأمين وجرداق).

وفي تونس انطلق الإصلاح التربوي في العام 1991 بإرادة سياسية، واتخذت الإجراءات التشريعية والتنظيمية اللازمة له. ووضعت له أهداف ذات طبيعة شاملة من جهة ومركزة، من جهة ثانية، حول المتعلم وأبعاد شخصيته الوطنية والحضارية والمدنية وحاجاته الشخصية. لكن مراجعة ما تحقق وما لم يتحقق أبرزت وجود مكاسب وصعوبات، مما اضطر المعنيين إلى إعادة النظر وإطلاق الإصلاح في وجهة جديدة (انظر ورقة بن فاطمة).

ننطلق من هذين المثالين للقول بأن الإصلاح ليس مرهوناً بالإرادة السياسية، ولا حتى بتوفر الموارد المالية، وإن كان هذان الشرطان ضروريين، وأن هناك مسائل وقضايا ومشاكل تتعدد بتعدد أبعاد عملية الإصلاح. وأن المشكلة لا تكمن أحياناً في التطبيق، بل يجب التفتيش عنها أيضاً في التنظير. وما نطرحه أدناه من مسائل هو مجرد اختيار لا ترتيب فيه ولا حصر، لبعض القضايا التي نعتبرها أساسية عند التفكير في شؤون إصلاح التعليم العام في الدول العربية.

ربما تكون المسألة السياسية أو ما يسمى بالإرادة السياسية في التغيير والإصلاح التربوي هي أولى المسائل. لكننا لن نعالجها. أولاً لأن هذه المسألة لا تحتاج إلى برهان، فالإصلاحات التربوية التي تقوم في الدول العربية اليوم انطلقت من إرادة سياسية، وثانياً، لأن "الإرداة السياسية" هي شرط ضروري ولكنه غير كاف. وهذا ما ستظهره المسائل المختارة. وثالثاً، لأنه يمكن فتح أبواب أخرى، غير الباب السياسي نحو الإصلاح، بما في ذلك المساهمة في استدراج الإرادة السياسية. وهذا ما سيظهر أيضاً في معالجة المسائل المختارة. كذلك لن نعالج المسألة الاقتصادية وما فيها من توفير الموارد وحشدها وتمويل وعدالة التوزيع واستثمار، الخ، وذلك لغياب هذه المسألة من جميع الأوراق المقدمة إلى الحلقة.

1. المسألة الأولى: مفهوم الإصلاح وأهدافه

أ. الإصلاح الحميد

الإصلاح مفهوم حميد. وهذه مشكلته الأولى. أي أنه يسهل إدراجه في الحس العام common sense بقدر ما يسهل اتخاذه كشعار cliché . وكان مفهوم التخطيط قبله قد عرف هذا المصير. فالمرء ما زال يسمع ويقرأ عبارات مثل "الحل يكمن في التخطيط"، "أين التخطيط؟" ... الخ. الآن تنتشر كلمة إصلاح بهذا المعنى، الذي يتضمن شيئاً من السحر، مثل حجر الكيمياء، ولا يتضمن عملياً شيئاً.

ولعل المشكلة ليست في استعمالات الكلمة في اللغة العامة، بل في استعمالاتها في لغة المختصين، على طريقة اللغة العامة أي بقدر من "التبسيط والتسطيح" رغم أنه "على درجة عالية من التعقيد" (انظر ورقة الصيداوي). وهذه المشكلة تعنينا، في الدول العربية، أكثر مما تعني غيرنا.

ذلك أن ما تشترك فيه دولنا هو قلة تجربتها في الإصلاح التربوي، وقلة الكتابة عن محاولات الإصلاح التربوي، إن وجدت، أكانت فاشلة أو ناجحة أو بين بين. نحن أمام مكتبة عربية صغيرة جداً حول الإصلاح التربوي. فكيف نعالج هذا الموضوع مع صغر هذه المكتبة، ومع قلة التواصل التربوي العربي الفكري حول هذا الموضوع، ومن أين نستخرج الدروس النظرية والعملية في ظل هذه الواقعة، من أجل الانطلاق في تفكير جديد؟

أحياناً، تحت وطأة الصورة السلبية التي نكونها عن مجتمعاتنا وأحوالها السياسية، تنتشر الدعوة إلى الإصلاح بقوة مع ميل إلى "التوسع" فيها على غرار "التوسيع" في موضوعات الإنشاء الذي كان رائجاً في مدارسنا. وهذا ما يمكن أن نسميه بالنزعة الخطابية. لكن النزعة الأخرى، التي نشهدها لدى بعض المختصين التربويين، تتصرّف وكأن الاستناد إلى الأدبيات الغربية، يشكل مادة كافية للمساهمة الفكرية في موضوع الإصلاح في بلادنا. وهي تتعامل مع كل مصطلح جديد في الإصلاح (المدارس التعاقدية، المدارس الذكية، المدارس التي تعمل، الخ) باعتباره هو الحل الذي لا يوجد بعده حل. ثم، بعد تغيّر المصطلح، تتعامل معه بالطريقة نفسها. وإذا اقتضى الأمر يجري عرض كافة المصطلحات بما يشبه إقامة معرض للسيارات، بما يشبه الموضة الأكاديمية.

ليس من الحكمة القول إن الدول المتقدمة تشهد مشاريع إصلاح ناجحة وأن الدول النامية تشهد مشاريع إصلاح فاشلة. ربما من المستحسن القول إن المجتمعات الديناميكية تشهد محاولات مستمرة في الإصلاح، وكشف لاحق لعثراتها، ودعوات لاعتماد عناوين جديدة أو مقاربات جديدة. أي إنها تشهد موجات إصلاحية متوالية. وهذا معنى غنى "المكتبة" التي تقدمها، وهذه المكتبة فيها التجارب ونقدها على السواء. أما في الدول المقيّدة أو المتعثرة ومنها الدول العربية، فالحركة الإصلاحية مجمّدة. ما يفسر جمود التفكير في الإصلاح، ويفسّر أيضاً الجنوح نحو الموضة، ونحو تحويل الفكرة الأصلية إلى إيديولوجيا (تبسيط)، ثم التخلي عنها مع الموجة التالية للإصلاح في بلد المنشأ.

ب. التجارب الإصلاحية

يستعرض أحمد الصيداوي في ورقته مقاربات متعددة للإصلاح التربوي في المجتمع الأميركي: الإصلاح النظمي المتكامل، الإصلاح التربوي المنهجي، إصلاح المدرسة وإعادة هيكلتها، التجديد التربوي، إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلم أو إعادة الثقفنة، الإصلاح التربوي خارج المدارس. وتندرج في هذه المقاربات عناوين المدارس التي شهدتها أميركا وغيرها في السنوات الأخيرة مثل: المدرسة التعاقدية، المدارس المستقلة، المدارس الذكية، المدارس التي تعمل ...كما بينت ورقة ديرويه أن فرنسا تشهد عناوين مثل المدارس المستقلة واللامركزية. كما يستعرض محمد بسام سكرية "الموجات الإصلاحية" في هونغ كونغ، الأولى والثانية والثالثة.

تسمح قراءة هذه الأوراق وغيرها بملاحظة أمور عدة:

- إن الإصلاح، أي إصلاح، قد يستهدف نشر التعليم أو تحسين نوعيته، لكنه يقوم أساساً على تغيير في هيكلية العمل وعلى تغيير في العقل الذي يسيّر الشأن التربوي وعملياته ونتائجه وفي الطريقة التي يعمل بها النظام وأدوار اللاعبين الأساسيين والعلاقة فيما بينهم. كما أن تغيير الطريقة ليس هدفاً بذاته بل اعتقاداً من المصلحين أنه يسمح بتحقيق الأهداف المرجوّة بصورة أفضل. أي أنه بناء على بزوغ أهداف جديدة، أو بناء على نتائج تقييم الأهداف المقررة سابقاً، يتجه التفكير نحو تغيير الأساليب والعلاقات والأدوار والعناوين، لعل ذلك يسمح بتحقيق الأهداف، أو يتسق معها بصورة أفضل. ويمكن وضع الأهداف في حيز أوسع يضم المبادىء والخيارات السياسية. وهذا ما يسميه جان لوي ديرويه المرجعية référentiel.
- إنه مهما تكن نجاعة الإصلاح، فإنه يتعرض بالضرورة "لزيارة ثانية"، بحثاً عن مدى تحقيقه للأهداف المرجوّة، تفضي إما إلى إجراء تصويبات عليه، أو إلى إطلاق إصلاحات جديدة. وهذا الاحتمال الثاني يحدث، وبسرعة أحياناً، حيث يحصل الإصلاح "أفقياً"، أي حيث يكون النظام التربوي مكوناً من عدة منظمات متجاورة تتمتع بحرية إطلاق المبادرات على مستوى القاعدة، أي المدارس وشبكاتها (كما في الولايات المتحدة الأميركية). أما في الأنظمة التي يتم فيها الإصلاح عموديا (من القمة إلى القاعدة)، فإن "الزيارة الثانية" تكون أبطأ والوجهة تصويبية، وينتج عن ذلك موجة إصلاح ثانية وثالثة، تبعاً لمدى مرونة وديناميكية النظام نفسه.
- إنه في حين يوفر التغيير الأفقي فرصاً أكبر لإطلاق المبادرات وفحصها بالمقارنة مع التغيير العمودي، فإنه من المجازفة تبنّي فكرة الإصلاح الأفقي بصورة مطلقة في البلدان "الدولتية" الطابع، مثل فرنسا أو دول شرق آسيا، التي تقدم مثالاً على إمكانية الإصلاح العامودي. فالموضوع لا يقع في باب الاختيار الحر، بل يتعلق بدور الدولة في المجتمع، تاريخياً، وهذه مسألة سنعود إليها لاحقاً. ومما لا شك فيه أن تقدم طواقم

الدول على المجتمعات المحلية من حيث الحداثة في الدول النامية وحساسيتها للانخراط في النظام العالمي، يجعل هذا النهج أكثر سلامة، على الأقل في مرحلة انتقالية، بانتظار تجذير المعرفة في الثقافة العامة والشعبية.

- إن هناك عدة مداخل للإصلاح كل منها له شروطه وتبعاته ومشكلاته (انظر ورقة منير بشور). ربما من الأسهل القول إن الإصلاح المثالي هو الإصلاح الشامل أو "يجب تغيير كل شيء". لكن هذا الخيار يحمل تبعات الجزئيات والكل على السواء، وغالباً ما يكون غير واقعي (Paris, 1955, p. 10). وهو يستلزم شروطاً أكثر أهمها وجود مشروع إصلاحي على مستوى الدولة ككل، كما حصل في أميركا الجنوبية وسنغافورة وماليزيا (Sharpe and Gopinathen, 2002). وكما يحصل اليوم في المغرب (انظر ورقة عبد الله ساعف). وليس الإصلاح على مستوى المدرسة، أو انطلاقاً من "احتياجات التلاميذ" (انظر ورقة منير بشور) هو عكس الإصلاح الشامل من حيث الصعوبة. فهذا الخيار يقوم على مغامرة نظرية تطبيقية يقع عبؤها على عاتق فرد أو جهة على غرار المغامرات الناجحة المعروفة في التاريخ التربوي (فرينيه في فرنسا، وسمرهيل في بريطانيا، الخ).
- إن الإصلاحات عبر العالم اختلفت بقوة من حيث مراكز اهتمامها ونطاقها واستراتيجيتها، وأشكال التطبيق. وأبرز ما شهده العقدان الماضيان تعلق بالرؤية الوطنية للتعليم، توسع التعلم، النوعية والعدالة، اللامركزية والإدارة الذاتية في المدارس (Cheng, 1999, pp 4-5). وهذا يعني أنه من المجازفة إقرار مجموعة من الخيارات وتعميمها على الدول العربية المتنوعة، أو إقرار مجموعة من الخيارات لهذه الدولة أو تلك نيابة عنها. وإن كان من الممكن تحديد بعض "العلامات" على قدر معرفتنا بأحوال العالم العربي.
- عموماً، يصعب القول إن الإصلاح "أ" كان ناجحاً، وإن كان أسهل منه القول إن الإصلاح "ب" كان فاشلاً. هل نجحت الإصلاحات التي تلت تقرير "أُمّة في خطر" أو "تقرير أميركا 2000"؟ الأدبيات تتشارك في أن المحصلة كانت

متواضعة[18]. وهل نجح إصلاح التعليم في شيكاغو (1988) على أساس التسيير الذاتي في المدرسة School-Based Management (Hess, 2000)؟ وهل نجح الإصلاح الأول في هونغ كونغ؟ وإلا لماذا انطلقت الموجة الإصلاحية الثانية، ولماذا يدعو شونغ إلى موجة إصلاحية ثالثة؟ (راجع ورقة سكرية). رغم ذلك لا بد من الإقرار أن الصورة الإجمالية تغيرت في هونغ كونغ وماليزيا وفرنسا والولايات المتحدة، بنتيجة الحركات الإصلاحية المتعاقبة والمتجاورة عبر فترة من الزمن. وبالتالي لا بد من القول إن أهمية الإصلاح تكمن في الديناميكية التي يطلقها ما بين التفكير والتجريب والتقييم والمبادرة من جديد.

الإصلاح التربوي ليس "وصفة" جاهزة (كوجبة الطعام) أو تصميماً جاهزاً (كما في صنع سيارة أو بناء منزل). الإصلاح محاط بالقدر نفسه من الغموض والالتباسات التي تحيط باللغز الخفي mystery أو بالأحجية النظرية theoretical puzzle (Paris,1995,pp.16, 20). وأول مرحلة من مراحل الأحجية نجدها في الأهداف التي توضع له.

2. المسألة الثانية: أهداف الإصلاح

لنأخذ هدفاً مثل "توفير تكافؤ الفرص". قد يعني هذا الهدف أن يعطى جميع الطلبة المنهج نفسه والموارد نفسها. وقد يعني بالنسبة لآخرين أنه يجب أن نوزّع الموارد بصورة غير متكافئة تبعاً لحاجات كل مجموعة مستهدفة نظراً للتفاوت الأصلي القائم بين هذه المجموعات، ومن بينها مثلاً ذوو الحاجات الخاصة. وهذا ما يسمى باللاتكافؤ العادل في ورقة ديرويه. وقد يعني بالنسبة لفريق ثالث تكافؤاً في المخرجات، خاصة ما بين أبناء الطبقة الاجتماعية أو الأعراق أو الجنسين. هذا بالنسبة للوضوح. أما بالنسبة للقبول فثمة فريق يفضل ربّما عدم تكافؤ الفرص أصلاً، وهذا ما يحدث ضمناً بصورة غالبة لدى

---

[18] فقد قيل "لم يكن العيد العاشر لإطلاق تقرير "أمة في خطر" مناسبة للاحتفال بحصول تحسن جدي في المدارس ... . رغم كل المال الذي أنفق من أجله في التعليم الحكومي" (Paris,1995,p.186) ورغم كل الحبر الذي سال حوله. ومثل هذا الكلام قيل أيضاً عن تقرير أميركا 2000. (المرجع نفسه، ص7-10).

الشرائح الاجتماعية والأسر التي تعمل على تميّز أبنائها وليس على مساواتهم مع غيرهم (المرجع نفسه، ص7-10).

هناك مشكلة صياغة أهداف للإصلاح تحتمل تبايناً في المعاني وتبايناً في المواقف منها، وذلك قبل وضع هذه الأهداف موضع التطبيق، والتباين الأصلي سوف يسحب مفاعيله على الخطوات اللاحقة. وهذه المشكلة لا تحل بالهروب نحو صيغ أكثر عمومية وأكثر مثالية. ما ينفع هو التفاهم على المعاني وحدودها، بحيث يعرف التربويون المشاركون في الإصلاح وتطبيقه ما المطلوب منهم وبأية حدود. وما ينفع هو الاعتراف بالتباينات وتوقعها وكشفها مبكراً والبحث عن السبل الآيلة إلى التعامل معها.

لنأخذ مثالاً ثانياً أكثر تعقيداً مثل التفكير النقدي، الذي يشهد انتشاراً قوياً له هذه الأيام في الأهداف العامة للمناهج التي يجري إصلاحها أو في مشاريع الإصلاح.

النقطة الأولى، هل التفكير النقدي هو مهارة عامة generic أو مهارة خاصة، أي ذات محتوى معين نجده في مادة تعليمية معينة، أم الاثنين معاً؟ وما الفرق في هذه الحالة بين التفكير النقدي في مادة الرياضيات والتفكير النقدي في مادة اللغة العربية؟ وينسحب على كل جواب اختيارات بيداغوجية: هل تعليم التفكير النقدي يتم في جميع المواد بالمعنى نفسه؟ أم نعلمه في برنامج خاص كما نعلم الحاسوب أحياناً؟ أم يوضع لكل مادة مخطط للتفكير النقدي يخصّها؟ أم كل هذه الأمور معاً؟

النقطة الثانية، تتعلق بإمكانية وضع التفكير النقدي في مستويات (اثنين أو أكثر) بحيث يمكن التمييز بين قدرات "دنيا" وقدرات "عليا". وهذا له مفاعليه التربوية، بحيث يمكن التدرج في التدريب على التفكير الناقد من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. أم أن التفكير النقدي هو نفسه، لا مستويات فيه، وبالتالي هل يمكن تعليمه في جميع الصفوف أم يجب الاقتصار في تعليمه على المرحلة الثانوية؟

النقطة الثالثة، تتعلق بمعنى التفكير النقدي ومكوناته. من بين هذه المعاني نذكر: الانفتاح الذهني، الاستناد إلى البيّنات والحجج، الحكم المبني على التفكير، حل المشكلات، فحص المعاني والمصالح الخفية وعلاقات السلطة الضمنية. علماً بأن كلاً من هذه المعاني يحتاج بدوره إلى شرح ودليل عمل.

يراجع كوه (Koh, 2002) الإصلاح التربوي الذي قامت به سنغافورة تحت شعار "مدارس تفكر أمة تتعلّم" Thinking Schools Learning Nation (TSLN) ولا سيما البند المتعلق بالتفكير النقدي. وأساس هذا الإصلاح الشعور بأنه رغم تبوؤ سنغافورة المركز الأول في قياس التحصيل في العلوم والرياضيات عالمياً، فإن الواقع يشير إلى أن الطلبة "يشربون ما يتعلمون بالملعقة من أجل الامتحانات". والمسوّغ المعلن للإصلاح كان تكوين رأسمال بشري وقدره وطنية تنافسية، لأن التربية تعتبر استثماراً في الموارد البشرية للمشاركة في الاقتصاد الكوني.

ويلاحظ كوه أن تطبيق مفهوم التفكير النقدي لم ينجح ويعزو ذلك إلى المفهوم نفسه. لذلك فهو يدعو إلى تخليصه من مكون "حل المشكلات" والاقتصار على ما يسميه "الإلمام النقدي" critical literary[19]. مما يجسد عنده فكرة المستويات[20]، من جهة، واعتبار التفكير النقدي مكوناً ضرورياً في تكوين الرأسمال البشري[21] من جهة أخرى.

بالعودة إلى لبنان مثلاً نجد أن هدف "التفكير النقدي" منتشر في الأهداف العامّة للمناهج الجديدة (1997) وفي الأهداف العامّة لبعض المواد. وعند البحث عن سر حضوره وغيابه أحياناً لم نجد تفسيراً. كذلك لا يوجد أي اتصال أو توافق في المادة نفسها بين ما ورد ضمن الأهداف العامة للمادة، وما يليها من أهداف خاصة لها (في المراحل) أو من محتويات أو من أنشطة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002–ب، 2003). وقد لفت نظرنا أيضاً ورود هدف "التفكير النقدي" بين الأهداف العامة لمادة اللغة

---

[19] يقصد كوه بالإلمام النقدي القراءة النقدية للنصوص . هذه القراءة تذهب نحو كشف المعاني المستترة في أي نص واستقصاء علاقات السلطة وسياسات التمثيل في الخطب. وهي تقوم على فرضية أن النصوص ليست حيادية وشفافة. ويدعو لتحقيق ذلك إلى استخدام النصوص الإعلامية في العملية التعليمية، والنصوص الفائقة الاستدعاء hypertexts، والأقراص المُدمجة والنصوص المصوّرة visual texts وغيرها، وأن يُدفع الطلبة إلى إعادة بناء هذا السجل الواسع للنصوص والتحكم بها manipulation. "وبدلاً من أن يتعلم الطلبة اللغة كما هي يستقصون استخدامها" (Koh,2002, pp. 259-261).

[20] فكلمة literary هي عكس كلمة Illiteracy، أي تجسد الحد الأدنى اللازم. ونجد فكرة المستويات عند باريس أيضاً(Paris, 1995,pp.126-127) .

[21] يستعمل كوه عبارة العامل the worker أو القوى العاملة work-force عدة مرات، بدعوى أن القراءة النقدية هي في أساس تكوين التفكير النقدي لدى القوى العاملة في وقت يفرض التغير في عالم العمل لغة جديدة في العمل.

العربية التي يبيّن تحليل كتبها المدرسية أنها مُشبعة بالمنمطات stereotypes الجنسية والاجتماعية-المهنية (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002-أ).

لا يمكن تصنيف هذه الحالة في باب عدم الوضوح أو عدم كفاية التحديد، بل الحري تصنيفها في باب الموضة، حيث تجري الأمور وكأن واضعي الأهداف استحسنوا هذا الهدف لوروده في الأدبيات العالمية، وجرى نشره أو "رشه" في بعض وثائق المناهج. دون التبصّر أصلاً في ماهية واستتباعات ذكره ومتطلبات ذلك في الممارسة التعليمية.

وقد شهدت الدول العربية مثل هذه الظاهرة في العقود الأخيرة مع هذا المفهوم-الهدف وغيره مثل: التعلّم الذاتي، التفكير الناقد، التعلم التعاوني، حل المشكلات. ولا حاجة لتقديم البينات الأمبريقية للبرهنة على أن مثل هذه المفردات لم يستخدم عن تبصر واختيار مفكّر به يجسد فعلاً معانيها المختارة. ولا نظن أن طلاب كليات التربية وخريجيها يستعملونها خارج باب التنميق البلاغي (الأمين وآخرون، 1993). وكما قال لي أحد الأساتذة يوماً "نحن نعلّم معلمي المستقبل الطرق الناشطة بطريقة غير ناشطة، تلقينية وتقليدية".

وبالمثل فقد وقف وزير التربية المصري في المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع (2000-أ) خطيباً ودعا إلى "التعليم للامتياز" كهدف لمصر ولغيرها من الدول العربية. وإذا وضعنا مسألة الوضوح والقبول جانباً، لا بد من ملاحظة المفارقة الشديدة بين هذا الهدف والواقعة التربوية التي يتوجه إليها. فمصر هي واحدة من مجموعة الدول الأكبر حجماً والأكثر تعداداً للأميين[22]، ونسب الالتحاق المدرسي فيها متدنية.

تقوم صياغة الأهداف أحياناً على نوع من المزايدة الخطابية. وهذا يعني عدم التفكير الجدي بالواقعة التربوية، والهروب من ذلك نحو اقتباس مصطلحات حميدة مأخوذة من بطون الكتب، أو من سياقات أخرى ونزعها من سياقها. وإذا أقرينا أنه من "الخطر تعميم مقاربة تربوية من سياق وطني وإقليمي وثقافي معين إلى سياق آخر" (Like's 2000, in Koh, 2002,p. 262). فإنه يمكن الافتراض أن وظيفة المزايدة الخطابية هي إثارة الغبار الذي يحجب النظر عن التفكير الجدي بالإصلاح.

---

[22] وهذه المجموعة اجتمعت لاحقاً في البرازيل، ولا ندري ما كان وقع إعلان هذا الهدف على المشاركين فيه، خاصة بأنه وعد (في مؤتمر القاهرة) أن يطرحه في البرازيل أيضاً.

مقابل الدعوة إلى حسن التطبيق نقول، نتيجة ما سبق، بأن جديّة النظر في الإصلاح تحتاج إلى حسن التنظير، أي صياغة أهداف سليمة للإصلاح. والأهداف السليمة هي تلك التي تتمتع بالوضوح، وتحظى بالقبول العام، وبالملاءمة للواقعة التربوية المستهدفة في الإصلاح، والقابلة للترجمة في وضعيات متنوعة بحيث يعرف المعنيون بها ماذا يمكن أن يفعلون. والأهداف تكون سليمة كلما جرى التفكير بها جيداً وجرى تقليبها على أكثر من وجه.

من هذا المنظور، وعطفاً على ما جرى طرحه سابقاً من مسوغات، تحتاج الأهداف التي وضعت للإصلاحات الجارية للتعليم في الدول العربية إلى "زيارة ثانية" أو مراجعة. ويكفي القاء نظرة سريعة على الأهداف التي وضعت للإصلاحات التربوية في الدول العربية لتخيل المسافة بين السقف والأرضية، وأهمية مراجعة ما تمّ إنجازه. ذلك أن إصلاح التعليم في المغرب هدف إلى تعميم التعليم الأساسي وتوسيعه وتحسين مستوى القطاع التربوي وتحديثه، وتطوير هيكلية التعليم والمناهج وتجديد الكتب المدرسية ونظام التقييم (نوعية التعليم). كما يهدف إلى تطبيق اللامركزية واللاحصرية وإقامة مجالس المدارس وجمعيات أولياء الطلبة (المشاركة والديمقراطية والاندماج الاجتماعي). (انظر ورقة عبد الله ساعف). وفي لبنان استند إصلاح المناهج إلى وثيقة الوفاق الوطني وما تتضمنه من إعادة تعريف للهوية اللبنانية وما دعت إليه من توحيد كتابي التربية الوطنية والتاريخ (الوحدة الوطنية) كما هدف إلى تحسين نوعية المناهج والكتب ونظام التقييم (انظر ورقة الأمين وجرداق). وفي تونس هدف الإصلاح إلى تحسين نوعية التعليم (انظر ورقة بن فاطمة)، وفي مصر بني مشروع الإصلاح على أهداف التعليم للجميع (من الناحيتين الكمية والنوعية)، (انظر ورقة السيّد)، الخ. هذه المراجعة ليست من شأننا. وفي الحالات الأكثر شيوعاً تعبر الأهداف الموضوعة عن نوايا حقيقية في التغيير، لكن ينقصها فحص مسبق لسلامتها واحتمالات المصاعب التي يمكن أن تتعرّض لها وكيفية تطبيقها. لذلك نحصل عادة على نتائج متواضعة جداً في النهاية مقارنة بالنوايا الطموحة[23].

[23] انظر حول مدى وضوح أهداف الإصلاح في المغرب ومدى تحققها (Diyen, 2004).

3. المسألة الثالثة: الإصلاح في ظل العولمة

منذ ثمانينيات القرن الماضي أصبح المعطى الدولي، أو ما يسمى بالعولمة، مهماً في السياسات الاجتماعية المتخذة وطنياً عبر العالم، ومنها السياسات التربوية. وساد نوع من الإجماع بين مجموعات الدول حول عدد من السياسات (Green, 1999, p. 69). ويتعلق هذا الأمر خصوصاً بإعداد القوى العاملة وتدريبها، أو بصورة أعم بالرأسمال البشري. وتحاول الدول النامية بخاصة "تحسين نوعية الخدمات التربوية التي تقدمها لكي تصبح أكثر قدرة تنافسية تجاه الطلب في الأسواق العالمية" (Chan & Mok, 2001). وهذا الطلب يشمل القوى العاملة المعروضة في هذا السوق مثلما يشمل السلع التي تنتجها القوى العاملة الكفؤة محلياً والمعروضة في السوق العالمية، في ظل المنافسة الفائقة Hyper-competition (Low, 2001).

المسوّغ الاقتصادي للإصلاح التربوي يطرح نفسه بقوة في هذه الحلبة. ونظرية العولمة كما تقول غرين تسير ها هنا على طريق معبّدة بخلاف الشأنين السياسي والاجتماعي (Green, 1999, p.56). وهذا صحيح إذا نظرنا إلى الشأنين الأخيرين باعتبارهما مقصودين بذاتهما. لكن ما تفرضه العولمة من زاوية الرأسمال البشري من مطالب في الإصلاح التربوي يستبطن أو يستظهر قيماً وعلاقات تنتمي إلى الحقلين السياسي والاجتماعي.

تبيّن فاطمة السيد، استناداً إلى التجربة المصرية في إصلاح سياسة التعليم الأساسي بدعم وتمويل من المنظمات الدولية، أن المبادرة الرئيسية نحو التغيير انطلقت من قبل الجهات المانحة والمنتمية إلى المجتمع الدولي، وبالاتفاق مع الدولة، وبتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في مصر. وأن هذا الإصلاح سلك الممرات السياسية والتنظيمية والثقافية القائمة، لينتهي إلى نوع من الفشل. وهذا ما حدا بالكاتبة إلى الاستنتاج في النهاية أنه "سرعان ما تنهار المشاريع وبرامج التنمية فور انسحاب الجهات المانحة" (ص 12). وإذ تبيّن هذه التجربة قوة المعطى الدولي فإنها تبيّن في الوقت نفسه قوة المعطى المحلي وتشابكهما في حلبة السياسة والثقافة.

تتوقف السيّد عند عدد من الحواجز التي عرفها مسار الإصلاح[24] في مصر. وتختصر التجربة التي تعرضها ما يطرحه الإصلاح التربوي من مسائل تتعلق بمفهوم الإصلاح وبسلامة الأهداف والمحيط الثقافي ودور الدولة والموارد المعرفية والبشرية، وتطبيق الإصلاح والعلاقات الدولية. وهي جميعاً مدار بحثنا. لكننا معنيون الآن بالموضوع الأخير.

فمهما تكن مشروعية مقاومة التغيير، ومهما يكن تقصير السلطات و"ترحيل" مشروع الإصلاح إلى روزنامتها السياسية والمالية، فإن أهداف الإصلاح (ومضمونه) مصاغة دولياً ولم يكن ممكناً تجاهلها. لم تخبرنا السيد ما حمله هذا المشروع من أفكار، ولكننا يمكن أن نتخيلها ليس لاتساع خيالنا أو لقدرة لدينا على التبصير، وإنما لقوة وانتشار عدد معروف من الأهداف التربوية المتعلقة بتعميم التعليم الأساسي وتحسين نوعيته على الصعيد العالمي. وبخاصة بفضل المنظمات الدولية، ومنها اليونسكو والبنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي. هذه المنظمات تلعب دور "التأهيل" على الصعيد العالمي[25]، من خلال شبكة المؤتمرات والمنشورات والتوصيات، ومن خلال الدعم الذي يقدّم للدول ومجموعات الدول، لتحقيق الأهداف التي تروّج لها.

---

[24] 1) إن الصفوة السياسية تبنّته على المستوى الظاهري، وفشلت في تحقيق التواصل التفاوضي مع القوى المعنية بالإصلاحات، لأن القيم المستدخلة في الإصلاح بدت متناقضة مع القيم السائدة في المجتمع (الاشتراكية مثلاً) ولأن التواصل تمّ بصورة فوقية وشكلية ولأن الجهة المروّجة لا تتمتع بالمصداقية، 2) إن النسق القيمي والإيديولوجي السائد يميل إلى الشك بالمقاصد الكامنة وراء التمويل الأجنبي وإلى تبني نظرية المؤامرة بصورة أو أخرى، 3) إن المشاركة المحلية من قبل المعنيين بالإصلاح كانت ضعيفة، والموارد المحلية التي استنفرت له كانت محدودة بحيث وقع الجهد الأكبر المالي والذهني (كتابة التقارير وتقييم المواد) على الجهات المانحة وعلى وحدات محلية ممولة من قبل الجهات المانحة. وترتب على كل ذلك الفشل "في تأهيل خطوات الإصلاح في مسار العمل اليومي للجهاز التعليمي في البلاد على مختلف المستويات" (ص 10).

[25] أفضل تعبير "التأهيل" على الصعيد العالمي على ذلك الذي يستعمله ريسي Risse وسيكينك Sikkink الذي تنقله السيد عنهما (ص 5) وهو "التنشئة الاجتماعية" على الصعيد العالمي International Socialization، رغم أنني استعير جوهر الفكرة منهما. وسبب تفضيلي هو أن التنشئة أرسخ أثراً وأوسع نطاقاً، وهي عادة تستعمل للدلالة على العلاقة التربوية بين البالغين والصغار. التنشئة عموماً لا تفشل إلا لدى المنحرفين. ولن يكون مستساغاً تصنيف عدم تبني أفكار

ليست المنظمات الدولية المذكورة جديدة على الساحة، لكن المعطى الدولي أصبح منذ عقدين على الأقل أكثر حضوراً وإلحاحاً على الجميع، وبخاصة تجاه الدول النامية التي توجه إليها هذه المنظمات معظم جهودها. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فهي تختصر وتبسط عدداً من الهواجس والمبادىء والأهداف وتقدمها على مستوى الدول ومجموعات الدول وتتصرّف كطرف محاور ومحايد ودافع لتبنيها. هذا هو مصدر قوتها الذي يجعل خطابها موضع قبول وتبنٍ في الروزنامات الوطنية المعلنة. أما مصدر ضعفها، أو بالأحرى ضعف الحاصل من جهودها، فيعزى إلى الطابع "الحميد" الذي تتخذه الأفكار التي تحملها لدى الخبراء، بصورة تتحول فيها الأمور إلى شيء من البلاغة ذات الوظيفة الاستهلاكية من قبل أكثر من طرف.

ومهما يكن من أمر النتائج المباشرة المحصلة من جهود المنظمات الدولية، فإن ما تقدمه عموماً من أفكار "يرسب" بطريقة أو أخرى في ثنايا المجتمع التربوي المحلي عن طريق المختصين، ومنهم إلى مؤسسات الإعداد والتدريب ومن هناك إلى كافة أنحاء هذا المجتمع، على الأقل بصورة معايير ونماذج للاهتداء. ثم إن هذا الذي تقدمه هو جزء صغير مما يتسرب عالمياً من أفكار بصيغ مختلفة؛ وأكثر تبسيطاً وأقل تنوعاً مما يجري تداوله بين مجموعات الدول، وخاصة المتقدمة منها، ومنها إلى الدول الأخرى. ونتوقف قليلاً عند نوعين آخرين من الأفكار التي تفرض نفسها بقوة عالمياً على الدول: المقاييس (أو المعايير) والمفاهيم (أو المقولات والنظم).

يبيّن جان لوي ديرويه في نهاية ورقته كيف أن المدارس الفرنسية تتجه نحو تبنّي المقاييس الأوروبية في التعليم والشهادات التي تمنحها، وكيف أن ذلك يلقى رواجاً لدى أبناء النخب والطبقات المتوسطة، لما يتيحه من حراك أكاديمي على مستوى القارة، ولما يتيحه من تواصل مع النظام الأنكلوسكسوني في التعليم. وبالمثل يمكن النظر إلى شهادة البكالوريا الدولية والاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات التي ما زالت تتكرر تحت الاسم الذي استعملت فيه في المرة الثالثة (TIMSS-R)، ومقاييس أداء الجودة التي نقلت من الصناعة إلى التربية (ISO) ومقاييس الاعتماد وضمان الجودة التي تنقل من التعليم العالي إلى التعليم العام. ولا شك أن التقدم الحاصل على مستوى التعليم العالي والتعليم

ونظم عالمية في باب الانحراف. أما "التأهيل" فيمكن أن يفشل، وهو يقوم على التدريب أساساً، ويتوجه من البالغين إلى البالغين، وفيه اختيار من قبل المتلقي. ولهذا فهو يفي هنا بالغرض.

المهني في موضوع المقاييس، بصورة سابقة على التعليم العام، بسبب ارتباطهما المباشر بالسوق العالمية، بما في ذلك إعادة النظر في الشهادات (LMD مثلاً) أو اتفاقات الاعتراف بالشهادات، يسمح بتوقع المزيد من التمدد نحو التعليم العام.

أما النوع الآخر، المتعلق بالمفاهيم (المقولات والنظم) فيتمثل بالانتشار المتزايد لأفكار مثل اللامركزية، ودور القطاع الخاص، والإدارة الذاتية في المدارس، ودور المجتمع الأهلي في تحمل أعباء التعليم، وتصميم المناهج، وحقوق المعلمين و واجباتهم، ونظم إعداد المعلمين وتدريبهم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم،...وفكرة الإصلاح التربوي نفسها، الخ. وهذه المفاهيم يجري تداولها عن طريق الاقتداء والاقتباس والاطلاع والمتابعة للمستجدات، في التجارب العملية وفي المكتبة التربوية. ومن هذه الاقتباسات ما نشهده في قطر. صحيح أن أمينة كمال لا تشير إلى مصدر المدارس المستقلة، إلا أنه من الواضح أنها اقتباس لنموذج المدارس التعاقدية في الولايات المتحدة الاميركية، ويجري تطبيق النموذج بالتعاون مع هيئة أميركية. كما نلمس علامات قُربى بين اللاحصرية واللامركزية الفرنسية (انظر ورقة ديرويه) ونضيرتيهما في المغرب (انظر ورقة عبد الله ساعف).

المعطى العالمي للإصلاح يتمثل على الأقل في هذه الأنواع الثلاثة (الأهداف، المقاييس، المفاهيم). ويتم نقل الأفكار عن طريق النصح والمساعدة والدعم أو لقاء ثمن ، أو عن طريق الاقتباس الحر من قبل السلطات الوطنية أو من قبل أهل المجتمع التربوي. ولن يستطيع أي إصلاح تربوي أن يتجاهل هذا المعطى حتى في أكثر الدول مناهضة للنظام العالمي القائم. على أن رفض هذا المعطى كما هو يشبه قبوله كما هو. فالموقفان أساسهما إيديولوجي: يدّعي الأصوليون أنهم يملكون الجواب المسبق، ويدعي الخبراء أنهم يملكون المفتاح باليد.

وإذا أقرينا بأن السياق العالمي الجديد الذي يفرض نفسه على الجميع لا يمكن تجاهله في الإصلاح التربوي، من باب الاندماج أو من باب التأهيل على الصعيد العالمي، فإنه لا بد من الإقرار بأهمية كيفية التعامل معه، بصورة تجنبنا المزايدة أو المناقصة الخطابية. ومن ذلك أن المعطى العالمي ليس منتظما كأسنان المشط، بل هو خليط يضم مروحة واسعة من الأفكار والخيارات ومناهج التفكير والمعالجة، بما في ذلك الأفكار

النقدية[26] في الغرب مثلا حول طريقة تعامل بعضه مع البلدان الأخرى. أو النقد التفسيري لمدى نجاح التجارب الاصلاحية عبر العالم[27].

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فهو مدخل أساسي من جملة مدخلات، يقع بعضها الآخر على المستوى المحلي، كواقعة قائمة و كخيارات. وفي كل الحالات فإن المسألة تكمن باختصار في إتاحة الفرصة للتفكير الجدي في الواقعة التربوية وحسن الاختيار في الوقت الملائم. وبما أن هناك بلدانا (في شرق آسيا) عرفت ماذا تختار فإن نظرية التبعية المناهضة لنظرية العولمة، لن تصح إلا على البلدان المستسلمة لكونها في "المحيط".

4. المسألة الرابعة: المحيط الثقافي

جواباً عن السؤال الذي وجهه قاسم الصراف لحسن الإبراهيم، وزير التربية الأسبق في الكويت، حول القوى التي قاومت مشروع الإصلاح الذي قاده في الثمانينات، قال الإبراهيم: "القوى التي قاومته هي نفسها المسيطرة على التعليم وهي قوى الإسلام السياسي بقيادة الإخوان المسلمين" (انظر ورقة الصراف).

لقد استعمل الإبراهيم تعبير "الإسلام السياسي" وسمى الحركة السياسية المقصودة. وهو قَصَدَ التمييز بين التيار السياسي والقاعدة الدينية التي يتأسس عليها. وهذه القاعدة تتميز بأنها تتجسد في الحياة اليومية للناس (في الأسرة والسلوك، والمؤسسة والعمل، والمعرفة، وغيرها). ويتشرب الصغار قيمها وأنماط السلوك المرغوبة. وعندما تنزل الخيارات إلى مستوى القاعدة الاجتماعية تنتمي عندئذٍ إلى الثقافة، بما فيها من معتقدات وأنماط سلوك ولغة، وأساليب الخ. وهذا يعني أنه لو وفّق الوزير الإبراهيم، إلى إحداث تعديلات في النظام التربوي، أي تمكن من مغالبة الحركة الإسلامية سياسياً، فمن المحتمل

---

[26] يقول ساراسزون حول موضوع الدعم "نحن نبدأ من حيث نأتي نحن وليس من حيث ما يكونون عليه أو من حيث يأتون. إن الدعم الذي نقدمه هو غريب عنهم حقاً" (Sarason, 2002, p.75). ويضع فيليب ألتباخ العنوان التالي لأحد مقالاته: الاعتماد الأميركي للجامعات الأجنبية: الاستعمار تطبيقاً" (Altbach, 2003).

[27] انظر شونغ وشونغ (Cheng and Cheung, 2004, p. 72) حول الشكوك المتعلقة بحصول تحسن في أداء المدرسة تحت راية الاستقلالية أو حصيلة "مبادرة التسيير المدرسي" School Management Improvement SMI في هونغ كونغ.

أن تظهر أشكال مقاومة الإصلاح على مستوى المعلمين والأهالي والطلبة، وهذا هو المقصود بالوجه الثقافي للموضوع.

وبالمثل فإن الدعوة إلى تعليم الشطرنج أو الموسيقى، أو الرياضة للبنات، جوبه أحياناً في بلدان أخرى بتصريحات إعلامية مناهضة وخطب في المساجد (الجانب السياسي)، ولكن المناهضة تظهر أيضاً على مستوى المدرسة، بقدر ما تتعزز بمعتقدات تضعها في باب التحريم الديني. وها هي الدولة الفرنسية (ككيان سياسي) انخرطت في صراع مع الحجاب علماً بأن أهل الحجاب ليسوا حزباً هناك، بل هي ثقافة أخرى.

إن ما يربط الخيوط بين السياسة والثقافة في الدين عقد متشابكة، وليس في وسعنا حل هذه العقد على الورق، ولا في ادعائنا. لكن أهمية الموضوع تستحق المجازفة الفكرية، واستقصاء ما إذا كان الدين كعنصر ثقافي يشكل عائقاً للإصلاح أم لا.

لا يسعفنا تقرير التنمية الإنسانية الثاني في هذا المجال. فهو يبدأ بالربط بين الاسلام والحضارة وينتقل إلى الربط بين "بعض أنظمة الحكم القهرية" و"فئة من علماء الدين الإسلامي المحافظين (قدمت) تأويلات للإسلام خادمة للحكم ولكن مناوئة للتنمية الإنسانية، خاصة في ما يتعلق بحرية الفكر والاجتهاد ومساءلة الناس للحكم ومشاركة النساء في الحياة العامة". ليخلص إلى أن هذه التأويلات تتعارض مع "صحيح الدين" أو إلى القول أن "صحيح الإسلام من كل هذا براء" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2003، ص 6-7 وص 117-140). المشكلة مع هذا التوصيف أنه يدخلنا في التصنيف المعياري، بين صحيح الدين وغيره، والذي يستعمله عادة رجال الدين، ويتركنا في فراغ معرفي. أين هو صحيح الدين؟ ومن الذي يقرره؟ أي من الكتل البشرية والجماعات والمجموعات الإسلامية عبر العالم تتبع صحيح الدين[28]؟ أليس بإمكان أصحاب كل نزعة أن يقولوا هذا هو صحيح الدين وما عداه ضلال؟

---

[28] لقد أقبل مسلمو لبنان على التحديث في شتى المجالات، وكانوا أوّل من تخلّى عن التعليم التقليدي (واللباس التقليدي والتعليم والقيم التقليدية المتعلقة بالمرأة، الخ)، واستدعوا المعلمين والمعلمات الأجانب لتعليم أبنائهم، حتى في الأوساط الأكثر محافظة. وكان موقفهم من أوروبا أو الغرب (المسيحي) مختلفاً عن موقف مسلمي الجزائر مثلاً، التي كانت في حرب مع فرنسا، وشبيهاً بموقف مسلمي سوريا والعراق، نفوراً من الدولة العثمانية المسلمة وإقبالاً على الثقافة الأوروبية. وكان ذلك

تنجدنا ورقة محمد جواد رضا إذ يقول فيها: "إن الدين بذاته لسس تقدمياً ولا رجعياً". الدين هو "كلمة الله العليا"، أما التقدمية والرجعية فهي اختيارات المتدينين "بحسب أنماط تفكيرهم وروافدها المعرفية الظاهرة والخفية، كما هي بحسب مواقعهم على خريطة المصالح الاجتماعية والطموحات السياسية. هكذا كان الحال ماضياً وهكذا هو راهناً. وهكذا الحال في الإسلام وغير الإسلام" (ص 11). الدين في مقاربة رضا "نواة" تحيط بها تيارات، واجتهادات حول النواة. وتطبيقاً لها يصح القول أن تفنيد رضا حول الحجاب وقوامة الرجال على النساء يصبح اجتهاداً. والإقرار بذلك يضع الموقف الآخر في موقع الاجتهاد أيضاً. وعلى كل اجتهاد أن يدلي بحجته، ويحق له، عندئذٍ أن ينشر خياراته.

تسمح لنا هذه المقولة، نظرياً على الأقل، بالاستنتاج أنه من الممكن إيجاد تسويات بين التحديث والدين المعاش ثقافياً، عن طريقين: المواقف الإيجابية المتاحة أصلاً في الثقافة الشعبية الدينية من العلم والتعليم، والمنقولة من نواة الدين، والاجتهاد المستمر في التفسيرات المفضية إلى كسر الحواجز المعطلة للبعض (النساء، الدراسة في الخارج، الخ) أو المعطلة للتفكير الحر (أو ما يسميه رضا إغلاق العقول البازغة على العلم).

على أن ما يثير الحيرة مجدداً هو السؤال التالي: لماذا اختلف المسار الذي سلكته بلدان مثل اليابان وكوريا الجنوبية وماليزيا عمّا في بلداننا العربية عموماً، علماً أننا نتشابه في أمرين: الإرث الديني، وتقليدية العلاقات الاجتماعية؟ وهذه الأخيرة تشكل المكوّن الثاني للثقافة، الذي ننظر إليه بصورة آلية باعتباره عنصر مقاومة للتغيير والتحديث. تقول غرين إن من ميزات الرأسمالية الآسيوية العائلة وتقاليد الولاء للجماعة، والتي تشكل جزءاً من الإرث الكونفوشيوسي، ويتمثل ذلك في الشكل البطريركي للمنظمات وبخاصة للشركات الكبرى.. علماً بأن مبدأ الولاء للجماعة يعمل أيضاً في شبكة الشركات الصغرى". وهي تنقل عن فوكوياما قوله: "إن المجتمعات الصينية، ولحد ما كوريا

في أساس نشوء النزعة القومية في هذه المنطقة. وقد قَبِل مسلمو لبنان في لحظة معينة فكرة عدم تخصيص حصة للدين في التعليم (1997). أما مسلمو السعودية فقد اتخذوا وجهة أخرى مختلفة تماماً الخ. ثم إن إسلام الجيل السابق هو على غير هيئة إسلام الجيل الجديد، وإسلام المسلمين المقيمين في البلدان غير الإسلامية غير إسلام المسلمين المقيمين في بلادهم، وإسلام العرب هو غير إسلام غير العرب، الخ.

الجنوبية عرفت تقليديا بنى عائلية موجهة داخلياً Inward-looking family structures أكثر من اليابان.." (Green,1999, p. 63).

بينما تفيد التجربة الآسيوية الشرقية عن وجود تسويات ما بين النظم الاجتماعية التقليدية، ومن بينها الأبوية، والحداثة، فإننا نسم البطريركية في بلادنا بكل النعوت السلبية، لدرجة أنها لو كانت شخصاً لحكمنا عليه بالإعدام. صحيح أن إعادة طباعة كتاب عن العائلة البطريركية العربية عدة مرات هو إشارة إلى الاستعداد لتقبل نظم اجتماعية أخرى، إلا أن كل المؤشرات تدل على استمرار قوة حضورها، بأشكال متعددة (عصبية، قومية، عشائرية، الخ). ما يعني أن كل الكلام الفصيح الذي قيل فيها لم ينفع، وأن ما نقوله هو أقرب إلى القوالب الذهنية تيمناً بالنموذج الإداري أو الغربي كما نتصوره[29]، من أن يكون جهداً في المصالحة مع ثقافة راسخة. هذه المصالحة نجد شاهداً عليها في المغرب على مستوى النوايا[30].

من غير الممكن تصور حدوث إصلاح للتعليم دون وجود تسويات ومصالحات ما مع الثقافة القائمة. والبديل عن ذلك هو الثورة[31]. وهذا موضوع آخر. في الوقت نفسه يجب الإقرار بأن الثقافة مقاوِمة للتغيير، فهذا من طبيعتها، وذلك باعتبارها شيئاً راسخاً.

على أن الثقافة تشمل الدين والعلاقات الاجتماعية كما تشمل الاصطلاح الاجتماعي Social code. وتشمل ما هو تقليدي وما هو حديث (القانون، البيروقراطية، الموقف من التعليم). حتى أن المعطى العالمي أصبح جزءاً من الثقافة. كل ثقافة هي واقعة اجتماعية محافظة. ولكن كل ثقافة تشتمل على ديناميكية تفاعل بين عناصر متحركة. وهذا ما يفتح الباب أمام أهمية العمل "في الثقافة".

---

[29] يكفي استعراض النظريات السوسيولوجية، للمنظمات (في حقل الإدارة التربوية)، مثلاً لكي يتبين أننا نخلط أحياناً بين النموذج المثالي الذي نتكلم عنه في الكتب الجامعية، والتفكير النظري والتجريبي حول الموضوع.

[30] دعا الملك في رسالته التي انطلق منها مشروع الإصلاح إلى أن تكون "المؤسسات التربوية المغربية عقلانية وفي انسجام تام مع المحيط". (Diyen, 2004, p. 87).

[31] علماً بأن الثورات نفسها (الدعوة الإسلامية، الثورة الفرنسية، الثورة البلشفية، الخ) لم تتمكن من السيادة دون ان تستند إلى مكونات ما في الثقافة السابقة.

تفيدنا ورقة السيد أن الثقافة المؤسسية Organizational Culture للتعليم في مصر وقفت حائلاً دون تحقيق التغيير. وأن الوحدات المحلية التي تعاونت مع الجهات المانحة اشتغلت على أسس تنظيمية وثقافة عمل غير متوافقة مع المؤسسة التعليمية في مصر (ص 10). كما تشير إلى أن "الثقافة المركزية والهرمية للدولة لا تسمح بإشراك الجماهير المعنية بالتعليم.." (ص 11). بل إن وزير التعليم العالي المصري اتهم الكوادر الوسطى في الوزارة "بمقاومة الإصلاح لثقافتهم المنغلقة ومن أجل الحفاظ على مصالحهم الشخصية" (ص 12). وهي تستنتج بناء على نموذج "ريسي وسيكينك" بأن فشل الإصلاح يُعزى إلى "عدم استكمال عملية نشر القيم وتعميقها في النسق القيمي وضمها إلى الأعراف السائدة في المؤسسة التعليمية". (ص 11–12).

سوف نعود إلى هذه النقطة لاحقاً في مسألة "النظم وثقافة المؤسسة"، لكن الحالة التي يعرضها الصراف مختلفة تماماً عن الحالة التي تقدمها السيد بالنسبة للمسألة الثقافية. ذلك أن اتجاهات الإصلاح في الكويت انطلقت في التسعينيات من خارج رحم وزارة التربية، وبالتحديد عن طريق الجهود التي قامت بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. فقد قامت الجمعية "بدراسة شاملة عن الأوضاع التربوية والتعليمية في فترة ما بعد التحرير" ثم بادرت إلى إطلاق "مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية". وكان من أهداف المشروع، عدا الجانب المعرفي وبناء القدرات، "تشجيع المسؤولين في وزارة التربية على.." و"حث الدولة على..". وهذه الجوانب الثلاثة، المعرفي والبنائي والتشجيعي، هي مساهمة في نشر ثقافة التغيير والإصلاح على أساس المعرفة والتقييم. لا نعرف إلى أي حد وصلت "الرسالة" إلى الذين يفترض أن يقودوا الإصلاح، ولكن مما لا شك فيه أن قوى ومؤسسات وأوساط وطنية تلقفت هذه الرسالة أو دعمت إطلاقها، ولا شك أن هناك أطرافاً أصبحت أكثر جهوزية للتغيير في المؤسسات التي تعمل فيها أو التي تتصل بها مهنياً. وكل ذلك يقع في باب تسهيل الثقافة للإصلاح بدلاً من مقاومته.

وتتضمن أعمال "المؤتمر التربوي العربي" وبخاصة الكتب التي أصدرها تحت عنوان "قيمة كل امرئ ما يحسن"، عرضاً لخبرات ومبادرات تغييرية في قلب المدارس وخارجها، في الإدارة وفي التعليم، مع الصغار ومع الكبار، مع الأميين ومع المتعلمين ومع الإختصاصيين. وهي خبرات معلّمة: ثمة في المجتمع الأهلي وفي المجتمع المدني

قدرات وقيم غنية، وفيه إرادة وخيال يتجاوز القوالب الكتبيّة والإدارية والمؤسسية (فاشه، 2000، وحليلة، 2001).

المحيط الثقافي يتمتع بالديناميكية: ثمة مبادرات رائدة في قلب المجتمع الأهلي أو في قلب المجتمع المدني تحديداً. القليل منها نعرفه والكثير منها لا نعرفه. وتجري هذه المبادرات داخل المدارس وخارجها، باتساق أو بتسويات مع الثقافة السائدة أو أحياناً في ما يتجاوزها دون الاصطدام بها. وبكل أسف فإن فرص التعارف والتفاعل بين أصحاب هذه المبادرات وبينهم وبين سائر المجتمع التربوي ضئيلة داخل البلد نفسه، فكيف الحال ما بين البلدان العربية عامة.

هذه الملاحظة الأخيرة تحيلنا إلى المسألة التالية: مسألة الموارد المعرفية والبشرية.

5. المسألة الخامسة: الموارد المعرفية والبشرية

بعد عرضه لتجربة استقلالية المدرسة في فرنسا وتحليل ديناميكية القوى التي انخرطت فيها ينهي جان لوي ديرويه ورقته بالقول: "إن حركة استقلالية المدارس النامية اليوم لا نعرفها ولا نمسك بها كما ينبغي، وهي تدخل في مرحلة ثانية تقتضي تفكيراً جديداً" (ص 13).

هذه الملاحظة بليغة. فهي تلفت النظر إلى أن المعرفة بما يحيط بإصلاح معين لا تدعي الاكتمال، ولو استعانت بكل ما توفّر من معطيات (معلومات وأفكار). ذلك أن المعرفة بالإصلاح تتبع مساراً حلزونياً أكثر مما تتبع مساراً خطياً، وهي تستدعي بالتالي تطويراً جديداً على ضوء المسار الديناميكي للإصلاح التربوي نفسه.

أما نحن الأكاديميون العرب فلعلنا يجب أن نبدأ ورقتنا بالقول إننا لا نعرف عملية الإصلاح ولا نمسك بها. ليس فقط بسبب مفهوم الإصلاح ولا بسبب قلة الأعمال الإصلاحية (أنظر المسألة الأولى) إنما بسبب قلة المعطيات التي تسمح لنا بالتمعّن فيها.

ها نحن في الحلقة الدراسية أمام مجموعة دراسات حالات عن إصلاح التعليم في الدول العربية، هي الأولى من نوعها في هذا الحقل، والتي تفيدنا لأول مرة بمجريات ما يحصل في البلدان التي تتناولها. ولكننا نشعر مع المؤلفين كيف أن نقص المعارف المتداولة

حول الموضوع (فضلاً عن جدّة الإصلاحات) جعل معظم الأوراق ينحو نحو المنهج الوصفي، ونفهم أيضاً لماذا كان المصدر الأساسي في العرض الوصفي هو الجهات الرسمية، لأن هذا هو المتاح.

المسألة المعرفية لا تخص الإصلاح فقط بل تشمل موضوع هذا الإصلاح (التربية) كما تشمل مجمل العلوم الإنسانية التي يفيد منها التفكير بالإصلاح.

قد نجد الكثير من الكتابات العربية عن "البحث العلمي في الوطن العربي" لكننا نجد القليل عن الدراسات الإنسانية. يوفّق تقرير التنمية الإنسانية الأول في تقديم توصيف أولي (كمي) حول "حركة النشر العلمي في الوطن العربي" ويصف ما تمكن من رصده بالضعف، ويشير إلى تدني نسبة العلماء والمهندسين وتدني تمويل البحث العلمي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2002، ص 69-74). لكن الأكثر دلالة تلك الملاحظات المتكررة فيه حول صعوبة الحصول على معلومات حديثة ودقيقة ومتكاملة وحول ندرة البيانات.. الخ. وعندما يصل إلى الإنتاج العلمي في الإنسانيات والاجتماعيات يضطر إلى الكتابة بصيغة الرأي غير المبني على المعطيات، ويرحّل مسؤولية الرأي إلى كُتّاب الأوراق الخلفية. ومثل هذا الفرق يحصل في النص بين المقاربتين الكمية والنوعية للتعليم في التقريرين الأول والثاني. وعندما يحاول التقرير (الثاني) "قياس المعرفة في البلدان العربية"، يضطر إلى التحول نحو قياس الموقف من المعرفة عن طريق استطلاع الآراء. وعندما يجري الاستقصاء يجد أن التجاوب كان محدوداً "الأمر الذي قلّل من إمكان الاستفادة من هذا المصدر المرتجى". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره، 2003، ص 85-87).

نحن أمام سلسلة من العوائق والحدود المعرفية. والعامل المعرفي، هو من بين جميع العوامل (والمسائل)، الأكثر وطأة علينا نحن الأكاديميين، في مواقعنا المختلفة (خبراء، اختصاصيون، مثقفون، كتاب، باحثون، محللون، الخ)، سواء كنا في "موقع عربي" أو في "موقع قطري". ميزة الذين يتخذون موقعاً عربياً للتحليل والتفكير والكتابة، تعدد المصادر والموضوعات والخبرات، وقلة القيود. لكن الخطر عليهم يكمن في ما وقعت فيه بعض الهيئات العربية التي لشدة ما جرّدت نفسها عن الوقائع أصبح خطابها أحياناً لا طعم له ولا يعني أحداً بصورة محددة. وميزة الذين يتخذون موقعاً قطرياً أنهم يتناولون واقعة محددة موصوفة أمامهم ما يجعل الجانب الملموس في النقاش والتحديات الواقعية أكثر حضوراً. والخطر عليهم يكمن في الرقابة (الخارجية والذاتية) التي تضع

حدوداً للبيانات المتاحة (المدخلات) وتضع حدوداً للنتائج التي يمكن التصريح عنها (المخرجات). وهذا ما قصده ربما تقرير التنمية الإنسانية في تركيزه على الحرية (المستوى الوطني القطري). ذلك أن الحرية على المستوى العربي متاحة. فأنت تقرأ في أية جريدة ذماً مستمراً بالأحوال العربية عامة، ومدحاً ملازماً لإنجازات أولي الأمر في الدولة، كذلك في التقارير والدراسات، وربما هذا ما نحن فيه أيضاً.

ثمة عنصر لا يمكن إغفاله في هذا المقام، يتعلق بموضوعات البحوث الإنسانية عامة والتربوية خاصة، وبمقارباتها. فإذا كنا نتفهم أن تكون المادة المعرفية حول الإصلاح ضئيلة بضآلة الإصلاح، فإنه من الملفت أن تكون المعرفة التربوية والإنسانية عموماً غير مفيدة في بحث شؤون الإصلاح المستجد.

ثمة في الدول العربية حوالي 250 جامعة، هذا عدا مؤسسات التعليم العالي الأخرى، وبحسب معطياتنا(الأمين،2005) فإن كل جامعة تشتمل كمعدل على ثلاثة مراكز للأبحاث، وكمعدل أيضاً هناك مركز واحد منها في العلوم الإنسانية والاجتماعية واثنان في العلوم البحتة والبيولوجية والهندسة. وكل من هذه الجامعات تصدر كمعدل ثلاث دوريات، نصفها في العلوم الانسانية والاجتماعية. لنفترض أن هناك 250 مركز بحث في العلوم الإنسانية و350 دورية في العلوم الإنسانية. كم من هذه المراكز والدوريات استعان بها تقريرا التنمية الإنسانية؟ لا شيء[32].

لم تستطع الجامعات العربية والكليات الإنسانية التربوية بمراكزها ودورياتها أن تفرض نفسها على القراء، أعضاء فريق التقريرين المذكورين أو غيرهم، بحيث تجعل تجاهلها من قبلهم تقصيراً. والسبب المنطقي، هو على الأرجح أن ما تقوله لا يفيد كثيراً في فهم الواقعة الإجتماعية أو الواقعة التربوية في هذا البلد أو ذاك أو على المستوى العربي عموماً. والسبب وراء هذا السبب، هو على الأرجح أيضاً أن منتجات هذه المراكز والدوريات الموجهة للترقية، تعتمد منهجية "العلم الفارغ" الذي محوره فبركة الفرضيات

---

[32] الدوريات والمراكز القليلة التي وردت في التقريرين تقع خارج الجامعات وهي: مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية (لبنان)، عالم الفكر، المعهد العربي للتخطيط (الكويت)، مركز المشكاة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية (مصر)، مركز البحوث التربوية والتطوير (البحرين).

وفحص مدى تحققها إحصائيا (وهبة، 1998). وهذا لا يعزى لنظام الحكم المستبد ولا للأصولية الرجعية. بل يعزى إلى ثقافة العلم وتقاليد أهل الجامعات.

إذا صحّ هذا الكلام تكون مشكلة الموارد المعرفية هي نفسها مشكلة الموارد البشرية. وتكون مشكلات الإصلاح مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمساهمات الفكرية فيه، وبالانتقال من البحوث إلى السياسات والممارسات والعودة مجدداً إلى البحوث (Epstein, 1996, p. 7) في إطار ديناميكي. وما نعرفه عن الصلة بين المساهمات المعرفية والإصلاح التربوي يدعو إلى الأسف، على المستوى العربي[33] أو على المستوى القطري[34]. وليس من شك بأن تطوير الموارد المعرفية والبشرية يعتبر واحداً من أركان التفكير المستقبلي بالإصلاح التربوي.

إن الحلقة الدراسية التي نحن بصددها تحمل أعباء هذه المسألة تحديداً. نحن نحمل وطأة هذه المشكلة أكثر من أي مشكلة أو مسألة أخرى. فنحن مدعوون للحفر في موضوع صعب على قدر المواد والأدوات المتاحة لنا. ولعل فتح النقاش الحر في كل الإتجاهات في الحلقة يوفر قيمة مضافة لن يتمكن أي مشارك من تكوينها بمفرده.

6. المسألة السادسة: النظم وثقافة المؤسسة التربوية (التطبيق)

تطرح ورقة جان لوي ديرويه قضايا التحول في النظم التربوية باتجاه اللاحصرية واللامركزية والتفاعل الذي يحصل بين كافة اللاعبين الاجتماعيين بنتيجة هذا التحول (الإدارة المركزية، المؤسسات التربوية، الهيئات المحلية، إتحادات المعلمين). ويهمنا بالدرجة الأولى الآن الجانب المتعلق باللاعبين التربويين، إنطلاقا من الإدارة المركزية وصولا إلى المعلمين في الصفوف. وخلاصة ما يستنتجه القارىء للورقة حول هذا

---

[33] فوتت المنظمات الإقليمية العربية خلال عقود فرصة تكوين قواعد معلومات عربية ووثائق، تسمح للمحللين الذين يتخذون موقعاً عربياً بالقيام بعملهم على وجه أفضل وللمحللين الذين يتخذون موقعاً قطرياً بالتزود بقاعدة للمقارنة. وانشغلت بدلاً من ذلك بإنتاج وثائق توجيهية.

[34] إن الصلة التي حاولت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية إقامتها (بدعم من اليونسكو) ما بين الممارسة والبحث والتطوير، إنقطعت قبل نهاية الطريق (انظر ورقة الأمين وجرداق). ولا ندري إلى أي حدّ أفادت جهود الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في بلورة الرؤيا الاستراتيجية للتربية في الكويت (انظر ورقة الصراف).

الجانب أن تغيير الأنظمة هو أمر نظري أما الممارسة فشيء آخر. وهذا الشيء الآخر يتعلق بكيفية "هضم" التغيير من قبل أطراف رسخت لديها تقاليد معينة خلال فترة طويلة من الزمن. وهذا التفاعل بين القديم والجديد يفضي إلى حالة ارتباك نسبي يحتاج إلى وقت حتى يستقر الأمر إلى توازن جديد، أو يعود الأمر إلى التوازن السابق.

ورقة لبنان يمكن أن تعطى من هذه الزاوية عنواناً مثل "النظم، وثقافتها، يمكن أن تأكل التغيير"، على الأقل في ما يخص التعليم الحكومي حيث النظم لم تتغير. فالمناهج التعليمية الجديدة أطلقت مجموعة من المفاهيم الجديدة في التربية (بغض النظر عن مدى سلامتها) مثل التعليم بالأهداف والتقييم بالكفايات والتعليم الناشط والطفل محور التعلم، إلخ... وأطلقت نظام تقييم جديد، وكتباً مدرسية وضعت على قواعد جديدة، الخ.

لكن تدريب المعلمين رغم إجرائه على نطاق واسع اعتمد القواعد السابقة، ومدراء المدارس لم يتم تدريبهم، والأبنية المدرسية ظلت على حالها... والأهم من كل ذلك أن الهيكلية الإدارية لوزارة التربية لم تمس، وأن شروط تعيين المعلمين وتوزيعهم، انخفضت عملياً بدل تطويرها، وأن شروط مراقبتهم (المفتشية العامة التربوية) لم يحدث فيها أي تعديل.

لقد تبين أن الكتب المدرسية مثقلة بالمادة المعرفية أي أن تآكل المفاهيم الجديدة بدأ قبل الوصول إلى المعلم فالصف. وتبين أن تحصيل الطلبة تأثر بشكل طفيف في عدد من المواد، وكان ضعيفاً، دون المعدل بكثير أحيانا، في جملة المواد، باستثناء مادة واحدة (مع شكوك في ماهية التحسن)، وذلك بعد سنتين أو ثلاث سنوات من تطبيق المناهج الجديدة. وكل تعليقات المعلمين ومديري المدارس في القطاع الحكومي، تشير إلى أن الممارسة التربوية لم تتغير من جهة وأضحت من جهة ثانية مثقلة بعدد من الالتزامات الإضافية (كاحتساب العلامات). أما المفاهيم الجديدة المذكورة سابقا فقد فقدت المعاني التي حملتها والتي شرح بعضها في الدورات التدريبية على جناح السرعة. هذا من الناحية البيداغوجية أما من الناحية الوطنية التي رنا إليها الإصلاح فالنتائج أكثر ضآلة، مع عدم التمكن أصلاً من تأليف كتاب موحّد في التاريخ.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار النظم وقوة الثقافة التي ترسيها حتى بعد زوال هذه النظم جزئيا أو كليا (ما يسمى بإعادة الهيكلة)، فإنه من المثير للفضول أن نعرف كيف ستسير تجربة "المدارس المستقلة" في قطر مثلا. تبين ورقة أمينة كمال أن النظام التربوي في قطر يشهد نقلة نوعية بل جذرية، من نظام مركزي كلاسيكي إلى نظام تأخذ فيه المدارس

استقلاليتها. ويتم ذلك من خلال عقود واتفاقات بين متعهديها وبين الوزارة، بحيث تختار المدرسة التوجهات التربوية التي تريدها، ملتزمة فقط بالتعهدات وبالمعايير التي توضع مركزيا في أربع مواد (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الرياضيات، والعلوم). من جهة ثانية، يبيّن ملحق الورقة (الأسئلة الأجوبة) أن المدرسة المستقلة هي مدرسة حكومية تشجع على الإبداع واتخاذ القرارات... لمقابلة احتياجات الطلاب الفردية واحتياجات أولياء أمورهم. سوف يكون المعلمون فيها أكثر استقلالية في اتخاذ القرارات وتقع مسؤولية تقييم عملهم على المدرسة. وسوف يُعطى الطلبة حق اختيار عدد من المواد. في المقابل سوف تحصل المدرسة على "الدعم" في تطوير المناهج واختيار المواد التعليمية وحفظ الدروس، وتخضع في الوقت نفسه للمحاسبة.

لا تتضمن ورقة كمال أسئلة وأجوبة المجتمع التربوي القطري على هذا المشروع الإصلاحي الكبير، مثلما تضمنت أسئلة وأجوبة القائمين على المشروع. لعلها احتفظت بها لمجريات الحلقة الدراسية. لكن أكبر الأسئلة التي تطرح نفسها بقوة تتعلق بالمسافة التي ستقوم بين المقاصد والممارسة، أو بين الإرث السابق والفكرة "المجوقلة" (أي المنقولة جواً). خاصة إذا عرفنا أن "المدارس المستقلة" هي ترجمة للمدارس التعاقدية[35] Charter Schools في الولايات المتحدة، دون أن يكون بالإمكان طبعا ترجمة "المحيط الثقافي" من هناك إلى هنا.

وإن كان على المرء أن يتابع ويراقب ويستخرج العبر من أجل ضمان حسن النتائج في هذه المسألة أو في حالات أخرى فإنه لا يستطيع أن يقوم بذلك وهو "خالي الوفاض".

يقوم إرث النظم، وبخاصة في الدول المركزية، على كم هائل من النصوص (دستور، قوانين، مراسيم، قرارات، مذكرات، تصاميم...) تشكل مصفوفة matrix، يسير اللاعبون الاجتماعيون في الحدود التي ترسمها، وتشكل مرجعية لهم.

---

[35] تقوم هذه المدارس بناء على تشريع يسمح للسلطة المانحة (الحكومة، الجامعة، المنطقة) بعقد اتفاقات مع مجموعة من الأفراد لإقامة مدرسة. ويحدد العقد كيف ستمول السلطة المانحة المدرسة، مقابل إعفاء المدرسة من الأنظمة المحددة مسبقا. وفي بعض الأحيان (ولاية ميشيغان) يطلب من المدرسة مثلا أن تستخدم معلمين مجازين وأن تقبل جميع الطلبة الذين يتقدمون إليها... بينما تقوم المدرسة باختيار جهاز من المعلمين ونظامها الإداري وتضع ميزانياتها وخطط تطوير ممارساتها (Angus, 1998, p. 35).

لنفترض أولا أنه جرى تعديل على هذه الأنظمة، أو ما يسمى بإعادة الهيكلة restructuring في الأدبيات الأنكلوفونية. يؤدي ذلك إلى عدة نتائج. من بين هذه النتائج أن بعض القوى (الاجتماعية، البيروقراطية، الاتحادات) سوف يشعر بالضرر من التغيرات ويقاومه (تضارب المصالح). ومن نتائجه حصول تباين أو تضارب بين النظم السابقة والنظم القديمة على مستويات مختلفة. ذلك أن هناك أنظمة قائمة قد لا تكون متسقة مع الفكرة الجديدة (كالتضارب بين الحماية الاجتماعية للمعلمين، واستقلالية المدرسة في التعاقد أو فسخ التعاقد مع المعلمين، إلخ...) أو أن يعيش النظام الجديد مع النظام القديم جنبا إلى جنب لمدة طويلة من الزمن بحيث يصبح المستخدم أمام ما يشبه الصورة المقطعة (البازل) (Angus, 1998, p. 33).

لنفترض ثانيا أنه اعتمدت فكرة التخلي عن الأنظمة de-regulation فإن التجربة تبين أن المدارس إما أنها تمتنع من تلقاء نفسها عن الذهاب إلى هذا الحد أو أن التجربة تفشل بسبب الصراع الضمني بين الإرث النظامي السابق والخوف من المجهول، كما حدث في تجربة "كسر القاعدة"[36] (المرجع نفسه، ص 36). في هذه الحالة، ينكشف بصورة أقوى إرث "ثقافة النظم" الراسخ في المجتمعات أو ما يسميه البعض نظم ما وراء النظم meta-rules (المرجع نفسه، ص 6). وفي كل الأحوال لم يثبت أن هذه المحاولات بينت فرقا واضحا ومتسقا في أداء الطلبة (المرجع نفسه، ص 35).

هذه الوقائع هي التي كانت على الأرجح وراء الدعوة إلى إعادة الثقفنة reculturing أو رافدا من روافدها. وهي دعوة "مدعية" بعض الشيء لأنها تتعامل مع ثقافة النظم أو الثقافة التربوية كما يجري التعامل مع النظم، والفرق جوهري بينهما. ويميل المرء إلى الاعتقاد بأن ديناميكية الإصلاح ودروس التجارب سوف تعمل على تجاوز هذه الدعوة أيضا، كما تجاوزت غيرها.

على أن المغزى الأساسي من كل هذه الإشكالية هو الإقرار بوطأة النظام وثقافة النظم وثقافة المؤسسة التربوية عموما (توزيع الأدوار، السلوكات المتوقعة من اللاعبين، إلخ...) وتوقع أشكال مقاومتها للتغيير، والتفكير المسبق في كيفية التعامل مع هذه المقاومة.

---

[36] Bensenville New American School (BNAS)

لا تظهر مقاومة التغيير بصورة صريحة دائما بل تأخذ أحيانا أشكالا صامتة، مثلما يحصل في العلاج النفسي: الانطواء، الامتناع عن التصريح، عدم الالتزام بالمواعيد، التأخر، الكذب، الانسحاب. فالمعلمون، وهم العنصر الأساسي في جملة الإصلاح التربوي[37]، قد يمتنعون عمليا عن تغيير سلوكهم، عن قصد أو غير قصد. إما لأنهم اعتادوا على أمر منذ زمن بعيد، أو لأنهم يرون أن المطلوب منهم أكثر مما يتحملون، أو بما لا يتناسب مع أجورهم. أو لأنهم لم يفهموا ماهية هذا التغيير، أو لأنهم غير متحمسين أصلا للتغيير[38]. هذه المقاومة الضمنية هي عادة أكثر صعوبة من المقاومة العلنية التي تظهر على لسان نقابات المعلمين، لأن هذه الأخيرة تخضع للتفاوض.

لكن الأهم من مقاومة المعلمين كأفراد، ضمنية كانت أم صريحة، هو المدرسة ككل. فالمدرسة مؤسسة، تشتمل على جانب بيروقراطي، وعلى ثقافة، وعلاقات سلطة واقتداء ومناخ. إنها منظومة قائمة بذاتها تتمتع بمنطق داخلي، يجعلها ذات استقلالية نسبية، ويجعل كل عنصر جديد يدخلها (فكرة أو شخص) عرضة "للهضم" داخل آلتها. فإذا دربت مجموعة من المعلمين فإنه غالباً ما تجدهم قد عادوا بعد حين إلى ممارستهم السابقة، بسبب قوة المؤسسة. وقد بينت الدراسات أن هناك عموماً فروقاً بين المناهج المقررة وما يجري فعلاً في المدارس (Wong & Apple, 2002, p. 197).

لذلك نظن أن أي مشروع للإصلاح التربوي، مهما كانت طموحاته ونطاق العناصر التي يعمل على تطويرها أو "مفاتيح" الإصلاح (بشور) (مناهج، معلمون، إمتحانات، الخ) مدعو إلى إعادة تنظيم جهوده تحت مظلة تطوير المدرسة كمؤسسة وكمناخ. واستطرادا إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما ملامح المدرسة (الابتدائية والمتوسطة أو الثانوية أو روضة الأطفال) العربية المطلوبة؟ وماذا يمكن أن نتعلم من تجربة المدارس العربية الناجحة؟[39]

---

[37] انظر حول أهمية أخذ دور المعلمين في الإصلاح من حيث الموارد المخصصة لهم ومن حيث تمكنهم من البيداغوجيا اللازمة له: Lingard et al., 2000.

[38] بحسب دراسة هيس حول تجربة الإصلاح في شيكاغو انطلاقاً من المدرسة، تبين لـه أن المعلمين يتوزعون في ثلاث فئات: البعض كان جاهزاً للمساهمة في التغيير، البعض يمكن أن ينضم إلى التغيير إذا ما حدث، والبعض الثالث قاوم التغيير، بصورة سلبية passively أو فعالة (Hess, 2000).

[39] ثمة على المستوى العربي مدارس تعتبر "ناجحة" ولكنها في غالبيتها مدارس خاصة موجهة للنخب، وبالتالي فلا يعتد بها من منظور الإصلاح التربوي، إلا إذا جرى استخراج بعض الدروس من

7. المسألة السابعة: دور الدولة

يوجد نموذجان رئيسيان في العالم، الأول تمثله فرنسا، حيث الدولة هي التي تسير الشأن العام بما في ذلك التعليم، والثاني تمثله الولايات المتحدة الأميركية، حيث الدولة (الفيدرالية أو الولاية) تكتفي بالتأطير والدعم. طبعا ليس هذا سوى تقسيم تبسيطي، لأن الدول الأخرى تمثل مروحة واسعة من الاختيارات، وهي أقرب إلى هذا النموذج أو ذاك أو تبتعد عنه من ناحية أو أخرى. ثم إن حركة التغيير في أدوار الدولة تسير في الاتجاهين. ففرنسا متجهة نحو اللامركزية، وبريطانيا مثلا اتجهت قليلا نحو المركزية من خلال "المنهج الوطني".

لكن ما يهمنا في هذا الموضوع فهم مغازي كل من هذين الدورين من جهة وماهية الأطراف التي تشارك في إدارة الشأن المركزي من جهة أخرى، مستندين في ذلك إلى العرض الذي تقدمه آندي غرين (Green, 1999, p. 62 – 69).

تُصنف اليابان باعتبارها دولة تنموية developmental state، تدير الشأن العام وتقود النشاط الرأسمالي، وجميع شؤون التعليم تقررها السلطات الحكومية. أما شريكتها في صياغة المعادلة التربوية فهي الشركات الكبرى، لجهة ضبط العلاقة مع سوق العمل ولجهة تحديد ملامح الرأسمال البشري المطلوب، والمساهمة في تدريب المتخرجين على نطاق واسع. وتقترب كل من كوريا الجنوبية وتايوان وسنغافورة من هذا النموذج، مع فوارق تتعلق بحجم الشركات والهامش المعطى للقطاع الخاص. وفي كل الأحوال فإن المغزى "التنموي" لدور الدولة يرفده مغزى آخر يتعلق باعتبار التربية وكالة للتنشئة الوطنية والمواطنية.

ورغم أن ألمانيا تشبه اليابان في الدور الذي تلعبه الشركات وفي التحديث "من فوق" فهي تختلف عنها في أمرين: الأول أنها لامركزية في تسيير الشأن التربوي (لصالح المناطق وليس البلديات والمجتمعات المحلية) بسبب التعدد اللغوي والإثني فيها. والثاني وجود شريك ثان لها (غير الشركات) يتمثل في الهيئات والمنظمات العمالية، نتيجة لإرث

تجاربها. وهناك دعوات لم نعرف ماذا حل بها (العواد، 2000)، وهناك ادعاءات عن إنجازات أيضاً (الصيداوي، 2000). لكن هناك مثلاً تجربة مدارس الظهران الأهلية (السعودية) التي يتمثل نجاحها في هذا الجمع الفريد بين المعطى العالمي والمحيط الثقافي، وبين التفكير والبحث والممارسة والتطوير، وبين النشاط الذاتي والأثر الذي تتركه على الثقافة التربوية الرسمية، وبين التعليم وبناء القدرات (التدريب)، الخ.

تاريخي. وهي من الدول القليلة في العالم التي تبكّر في اصطفاء الطلبة وتوزيعهم بين المسارين العام والمهني. هذا الأمر، بالإضافة إلى اعتماد النظام المزدوج Dual System (المناوبة بين العمل والتعليم) يكشف دور الشراكة القوي الذي تلعبه الشركات في ضبط المعادلة التعليمية، فيما تلعب إدارات المناطق والهيئات النقابية دور الضابط للشراكة الاجتماعية، مقابل النظام البطريركي والكونفوشيوسية في اليابان.

فرنسا أقرب إلى اليابان من حيث دور الدولة المركزي، وتعوض العامل التقليدي الياباني، والعامل الصناعي الكبير في الدولتين (الشركات) من خلال الدور الذي تلعبه الهيئات النقابية، وبدرجة أكبر من خلال القيم التي ترعاها الدولة نفسها منذ الثورة الفرنسية. فتحت راية المُثُل الجمهورية تُعتبر الدولة هي المخوّلة بتأمين التعليم للجميع، وتكافؤ الفرص، وخدمة المصلحة الوطنية العليا وتعزيز القيم الوطنية والاندماج الاجتماعي. أي يُنظر إلى التعليم باعتباره رافعة التنشئة المواطنية أكثر مما ينظر إليه من زاوية الإعداد المهني. هذا الإعداد تخدمه المدرسة بطريقة غير مباشرة، عن طريق المهارات العامة. وهذا يختلف كثيرا عن النظام الألماني. ومن هنا نفهم كيف أن تدريس المواد الاجتماعية مثلا يعتبر رائدا في فرنسا، ونفهم كيف أن ورقة ديرويه تتمحور حول سبل توفير التكافؤ.

بهذا المعنى وضعنا فرنسا في طرف والولايات المتحدة في طرف آخر. ففي هذه الأخيرة يقوم بأعباء التعليم المجتمع المحلي، وما يضمه من تربويين (مجلس المدرسة). وقد أنتج هذا الوضع ديناميكية توليد محكات ومعايير وهيئات تشكل بديلا عن المناهج الوطنية والامتحانات الرسمية، في ضبط التعليم، وهذا كله نتيجة تاريخ مختلف.

لذلك ليست المركزية واللامركزية أو الحصرية واللاحصرية هي مجرد نماذج في الإدارة كما هي نماذج إدارة المصانع مثلا. حتى أن نماذج إدارة المصانع ليست خيارا تقنيا وحرا تماما، بل محكوما بالمعطيات الاجتماعية الأخرى. وإن كنا لا نظن أن النموذج الأميركي في صناعة السيارات يمكن اعتماده طبق الأصل في اليابان أو بالعكس، فإنه من الحري التحفظ على نسخ نماذج التسيير في القطاع التربوي.

تتجه قطر نحو اللاحصرية، من خلال المدارس المستقلة، واستنادا إلى ما سبق يطرح السؤال عن "الشركاء" الذين سيؤمنون التوازن مع الدولة فيها (شركات، نقابات...) أوعن "المجتمع المحلي" الذي سيأخذ على عاتقه التفكير في شؤون التعليم أو عن القيم التي

ستمسك بالنظام التربوي وتوفر الاندماج الاجتماعي أو عن الدور الذي يمكن أن يلعبه التنظيم الاجتماعي التقليدي، إلخ. وما يطرح على قطر لا يطرح على المغرب، بسبب توافر معطيات جغرافية وسياسية يمكن أن تقوم على أساسها الشراكة (راجع ورقة ساعف). فتجربة المغرب تطرح عليها أسئلة أخرى (Diyen, 2004).

الدول العربية هي في غالبيتها الساحقة أقرب إلى النموذج الفرنسي، لجهة دور الدولة الحديثة فيها في إدارة الشأن العام، ولجهة الوظيفة التي تعطيها الدولة للمدرسة، كوكالة تنشئة. وهي فضلاً عن ذلك قطب التنمية. ومع هذا فإن الدعوة البحتة نحو اللامركزية فيها شيء من اللغو، إذا ما كانت الدولة مهددة، في ظل فقدان الشركاء، بانعدام التوازن. والسلطات القائمة تدرك ذلك، بل هي أحياناً تخاف من "المجتمعات المحلية"، وتحل المشكلة عن طريق استتبات مندوبين للحزب الحاكم محلياً وتفويضهم سلطة اتخاذ القرار نيابة عن غيرهم (السلطة الموازية).

وتقدم تجربة التحول نحو القطاع الخاص مثالاً على القيود التي تحد من فرص تراجع الدور المركزي للدولة، فإما أن الهامش الذي يترك للقطاع الخاص يبقى محصوراً، بدعم من بعض الجهات الحاكمة، بتعليم أبناء النخب، أو أنه تجاري. وهو في معظم الدول العربية ما زال يحتل حيزاً ضيقاً جداً. أما في الدول التي يحتل فيها القطاع الخاص حيزاً واسعاً، فهذا لم يحصل تحت راية فلسفة تربوية معينة، من مثل توسيع الشراكة، بل بسبب ظروف تاريخية أيضاً. فدول الخليج العربي الصغرى التي ينتشر فيها التعليم الخاص، إنما ينتشر تحت وطأة الحجم السكاني الكبير لغير المواطنين، حيث لم تجد الدولة لزوماً أن تؤمن بنفسها تعليم أبنائهم أو قدرة على ذلك. أما في لبنان مثلاً فالتعليم الخاص سابق على نشوء الدولة وتحكمه اعتبارات معروفة متصلة بالجماعات الطائفية والثقافات الأجنبية.

يجب الإقرار بأن دور الدولة ما زال أساسياً في تطوير الشأن التربوي عامة وفي الإصلاح خاصة، في كافة الدول العربية، لعدة اعتبارات، أهمها أنها أكثر حداثة من بعض قطاعات المجتمع وأكثر حساسية للمعطى الدولي، وأنه لا يمكن اقتباس الإصلاح من سياق أفقي الديناميكية وزرعه آلياً في سياق عامودي الديناميكية. كما يجب الإقرار في الوقت نفسه أن اللاحصرية واللامركزية والقطاع الخاص، أمور مرغوبة بقدر ما يوفر ذلك قاعدة مشاركة أوسع في حمل الأعباء وفي التفكير وفي المبادرة، وفي تجذير ديناميكية الإصلاح على المدى الطويل. لكن التسوية بين هذين الاتجاهين تحتاج من جهة ثانية إلى مدى زمني وخيارات تسمح ببزوغ الشركاء الذين من مصلحتهم ومن قيمهم تطوير الرأسمال البشري وبناء المواطنية وتوفير الاندماج الاجتماعي.

المـــراجـــع

الأمين، عدنان (1993). **اللاتجانس الاجتماعي- سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

الأمين، عدنان (تحرير) (2005). **ضمان الجودة في الجامعات العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، (كتاب قيد الإعداد).

الأمين، عدنان وآخرون (1993). **تطوير التعليم الابتدائي**. البحرين: وزارة التربية والتعليم- مركز البحوث التربوية والتطوير، 391 ص.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره (2002). **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002-خلق الفرص للأجيال القادمة**. الأردن-عمان.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيره (2003). **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003-نحو إقامة مجتمع المعرفة**. الأردن-عمان.

حليلة، سيرين (تحرير) (2001). **قيمة كل امرىء ما يحسن-الكتاب الثاني**. الأردن: الملتقى التربوي العربي.

الصيداوي، أحمد (2000). **التطوير التربوي في البحرين بأبعاده الأساسية، 1986-1996**، ورقة قدمت في Conference on "School-based Educational Reform in Arab Countries", AUB, November 11, 2000.

العواد، خالد بن ابراهيم (2000). **تطوير التعليم: من أين يبدأ-المدرسة الرائدة**، ورقة ألقيت في Conference on "School-based Educational Reform in Arab Countries", AUB, November 11, 2000.

فاشه، منير (تحرير) (2000). **قيمة كل امرىء ما يحسن. بيروت: الملتقى التربوي العربي.**

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2004). **تحليل مقارن لخطط العمل الوطنية للتعليم للجميع في الدول العربية، وثيقة العمل الرئيسية.**

المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع (2000-أ). **التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية- تقييم العام 2000**. القاهرة.

المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع (2000-ب). **التعليم للجميع إطار العمل العربي، تجديد الالتزام 2000-2010**. القاهرة.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002-أ). " التحليل الثقافي للكتب المدرسية، القوالب المتعلقة بالجنسية"، في:**تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم الكتب المدرسية**، اليونسكو، (ص154-194). **اليونسكو، تقرير غير منشور.**

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002-ب). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم الأهداف والهيكلية وتوزيع الدروس**. اليونسكو، تقرير غير منشور.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم مناهج المواد**. اليونسكو، تقرير غير منشور.

" وثيقة الاسكندرية ". **جريدة النهار**، 2004/3/31.

وهبة، نخلة (1998). **كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، أسس البحث التربوي وأصوله**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

Altbach, P. (2003). American Accreditation of Foreign Unviersities. Colonialism in Action. **International Higher Education, 32 (3)**.

Angus, Max (1998). **The Rules of Schools Reform**. London; Washington, DC: The Falmer Press.

Banya, Kingsley & Elu, Juliet (1997). "Implementing Basic Education: An African Experience". **International Review of Education, 43(5-6)**, pp. 481-496.

Bousnina, M. (1981). **Dévelopement Scolaire et disparités régionales en Tunisie**. Thèse de Doctorat d'Etat, Sorbonne, Paris I.

Chan, David & Mok KA-HO (2001). "Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A Comparative Study of Hong Kong and the Mainland (1)". **Comparative Education, Vol. 37, No. 1**, pp. 21-41.

Cheng, Y. C. & Cheung, W. M. (2004). "Four Types of School Environment: Multilevel Self-Management and Educational Quality". **Educational Research and Evaluation, Vol. 10, No. 1**, pp. 71-100. Hong Kong.

Cheng, Yin Cheong (1999). "Recent Education Developments in South East Asia". **School Effectiveness and School Improvement, Vol. 10, No. 1**, pp. 3-9. Hong Kong.

Diyen, Hayat (2004). " Reform of Secondary Education In Morocco: Challenges and Prospects ". **Prospects, vol. xxx Iv, no.** , pp. 211-222.

Epstein, Joyce L. (1996). "New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform". **Sociology of Education, Vol. 69**, pp. 6-23. Baltimore

Green, Andy (1999). "Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends". **Educational Policy, Vol. 14, No. 1**, pp. 55-71..

Hess, Alferd G. Jr. (2000). **What Decisions Get Made Under School Based Management**? Presentation to the conference on "School-based Educational Reform in Arab Countries", AUB, November 11, 2000.

Koh, Aaron (2002). "Towards a Critical Pedagogy: Creating "Thinking Schools" in Singapore". **Curriculum Studies, Vol. 34, No. 3**, pp.255-264.

Lingard, B, et al. (2000). " Teachers, School Reform and Social Justice Challenge Research and Practice " **The Australian Educational Researcher, vol. 27(3)**.

Low, Linda (2001). " The Singapore Developmental State in the New Economy and Polity ". **The Pacific Review, vol. 14, no. 3**, pp. 411-441.

National Commission on Excellence in Education (1983). **A Nation at Risk**. Washington.

Paris, David C. (1995). **Ideology and Educational Reform-Themes and Theories in Public Education**. Oxford: Westview Press.

Percheron, Annick (1993). **La Socialisation Politique**. Paris : Armand Colin.

Sarason, Seymour B. (2002). **Education Reform-A Self – Scrutinizing Memoir**. London; New York: Teachers College Press.

Sharpe, Leslie & Gopinathan, S. (2002). "After Effectiveness: New Directions in the Singapore School System?". **Education Policy, Vol. 17, No. 2**, pp. 151-166.

Thomas, R. M. (1983). "Malaysia: Cooperation versus Competition- or National Unity versus Favored Access to Education", in: **Politics and Education: Cases from Eleven Nations.** Oxford; England: Pergmon Press (pp. 149-169).

Wong, Ting-Hong & Apple, Michael (2002). "Rethinking the Education/State Formation Connection: Pedagogic Reform in Singapore, 1945-1965". **Comparative Education Review, vol. 46, no. 2.**