تقـــديم

د. فكتور بلّه

انطلاقا من أيمانها بقدرة التربية على تغيير وجهة التطور، وتحويل التخلف إلى تقدم ورقي، رأت منظمة اليونسكو ممثلة بمكتبها الإقليمي في بيروت ضرورة دعم كتاب "إصلاح التعليم العام في البلدان العربية" لأنها تتوقع بأن يترك الفكر الإصلاحي الواقعي المتضمن في هذا الكتاب بصمات فعلية على توجهات المسؤولين التربويين في المنطقة العربية. وهنا لا يسعني سوى الإشادة بالعمل العلمي الحثيث الذي تقوم به "الهيئة اللبنانية للدراسات التربوية" و"الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة" من اجل تقدم الفكر التربوي في المنطقة ودعم جميع المساعي المخلصة التي تبذلها مختلف البلدان العربية لتجاوز أوضاعها الراهنة وإصلاح أنظمة التعليم فيها وتنمية مجتمعاتها.

لم يعد من المسموح، في حقبة تضخم المعرفة وتعاظم الشره إلى الهيمنة في المجتمعات الصناعية الغنية، أن يترك أمر تطوير أنظمة التعليم في المنطقة العربية تحت رحمة أمزجة المسؤولين وعشوائية المحاولة والخطأ. فمن يبتغي بلوغ غاياته واللحاق بركب قطار التطور السريع عليه أن ينكب منذ هذه اللحظة على التخطيط العلمي لإصلاح نظام تعليمه. والمنطقة العربية اليوم هي بأمس الحاجة إلى مثل الكتاب الذي كان لي شرف تقديمه.

كان لصدور تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002 عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وقع كبير في جميع أنحاء العالم. فقد وجد فيه بعض الغرب برهاناً على تخلف العرب وتبريراً لنظرته السلبية إلينا. كما انفعل الكثيرون في العالم العربي وغضبوا معتبرين أن مضمون التقرير يجسد التحيز الغربي ضد العرب.

ولكن التدقيق في استنتاجات التقرير، بعد برود الانفعالات القومية، يبين بأن هذا الأخير يقدم رؤية واقعية حول الوضع في العالم العربي ويقترح حلولاً وتوصيات للنهوض

بالمواطن العربي والمجتمعات العربية. وقد تطّرق التقرير إلى مواضيع عدّة في صلب التنمية الإنسانية. علما أن التقرير، الذي شدّد على أن التعليم هو أهم عوامل تحقيق التنمية الإنسانية والاجتماعية المتكاملة والمستدامة، قد ابرز الخطوات الكبيرة التي خطتها البلدان العربية على طريق تحسين التعليم، ولا سيما في العقدين الماضيين. ولكن، وعلى الرغم من الجهود المبذولة والإنجازات المحققة قياسا على نقاط الانطلاق، ما زال التعليم بشكل عام دون المستوى المطلوب لتحقيق التنمية المنشودة.

فالشهادة للبلدان العربية بأنها تصرف المزيد من المال على التعليم لا يعني بأي حال بأن نظمها التعليمية لا تحتاج إلى إصلاحات جذرية تتأسس على رؤية واضحة وشاملة وتعتمد سياسات واستراتيجيات قابلة للتطبيق، ويكون هدفها الأساسي تكوين مواطن عربي متعلم ومثقف، قادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، يمتلك القدرات والمهارات والكفاءات الذاتية، ويستطيع من خلالها المساهمة في تنمية مجتمعه والنهوض به. وينبغي أن تشمل هذه الرؤية جميع المراحل التعليمية من الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي، مروراً بتعليم الكبار، ومحو الأمية، فضلاً عن آليات إنتاج المعرفة، واكتساب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها.

ولكن الإصلاح يبدأ بتعرّف الواقع وتشخيص نقاط الضعف والمشكلات المزمنة. ولعل الكابوس الأكبر الذي يؤرق الأمة العربية ويكبح زخم التنمية، هو الأمية. فبالرغم من تقدم التعليم في معظم الدول العربية وارتفاع عدد الطلاب الملتحقين بمستويات التعليم الثلاث، فقد فشلت الدول بشكل عام في القضاء على الأمية بين البالغين. حيث عدد الأميين في العالم العربي يفوق الـ 70 مليوناً ولا يزال هذا العدد يتزايد. وترفع التقديرات غير الرسمية العدد إلى ما يقارب الـ 100 مليونٍ من البالغين من سن الخامسة عشر وما فوق من أصل 240 مليون مواطن عربي (41.7 %). كما أن أغلبية الأميين هي من الفتيات والنساء ومن سكان المناطق الريفية. ولا نذيع سرا إن قلنا بأن هذا العدد من الأميين والأميات في العالم العربي يشكل عبئا كبيراً على عملية التنمية ويقف في طريق أية محاولة للنهوض بالمجتمع العربي وتقدمه.

إلى جانب مشكلة الأمية، تعاني الأنظمة التربوية العربية من تدنٍ كبير في فرص الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي. فنسبة الأطفال الملتحقين بهذا التعليم في العام 2000 لم تتجاوز الـ18 بالمائة من الفئة العمرية المقابلة (أي عمر 3 إلى 5 سنوات)، مع نسبة اقل

للبنات. علماً أن جميع البحوث العلمية تشدّد على أهمية السنوات الأولى من عمر الأطفال في تشكيل القدرات الذهنية وتنمية الشخصية وتحديد الكفاءات المستقبلية. فضلا عن كون التعليم في الطفولة المبكرة عنصرا مؤثرا على الالتحاق بالتعليم الابتدائي وعلى تحسين مستوى التحصيل العلمي في المستقبل.

ولئن بدأنا باستعراض مشكلات تعليم الكبار وبعدها مشكلات الطفولة المبكرة، فهذا لا يعني أن المراحل الأخرى لا تعاني من قصور ومصاعب. وإذا كانت البيانات والدراسات تشير إلى ارتفاع ملحوظ في مستويات الالتحاق بالتعليم الابتدائي، إلا أن التحسن الحاصل لم يبلغ بعد المستوى المطلوب، حيث تشكو بعض الدول من تأخر التحاق الأطفال بالصف الأول الابتدائي، ومن معدلات رسوب عالية جداً ونسب تسرّب مرتفعة. ويظهر من الإحصاءات الرسمية أن هناك ما بين11 إلى 15 مليون طفل عربي لم يلتحقوا بالمدارس، أي انهم سوف يلتحقون بقافلة الأميين في وقت قريب.

إلى ذلك يشكو نظام التدريب والتعليم المهني في البلدان العربية من غياب استراتيجيات وأهداف وطنية تتوافق مع أسواق العمل الإقليمية والعالمية التي تعتمد التكنولوجيا الحديثة. فضلا عن شح التمويل المرصود لبرامج التعليم والتدريب المهني وقدم المناهج المطبقة فيها، وبعدها عن التطبيقات العملية والتكنولوجيا الحديثة، وغياب معايير المهارات المرتبطة بالمهن المختلفة، مما يؤدي إلى تخريج أعداد كبيرة غير مؤهلة فعلياً للانضمام إلى أسواق العمل. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية التعاون بين القطاع الصناعي ومؤسسات التعليم المهني في تحديد المهارات والمعايير اللازمة لإنتاج الخدمات والسلع بحسب المواصفات الدولية (ISO Standards) وتصديرها إلى الأسواق العالمية. ففي غياب هذه المعايير تبقى الاتفاقات الاقتصادية الدولية حبراً على ورق ويستمر العالم العربي في علاقة اقتصادية غير متوازية مع الغرب، يستورد من غير أن يصدّر (من هذه الاتفاقيات مثلا، اتفاقيات الشراكة بين الدول العربية ودول السوق الأوروبية والتي تعطي الدول العربية فترة سماح تتراوح بين 10–12 سنة).

ولم يحقق التعليم العالي نتائج أفضل، من الحلقات التي سبقته، خصوصاً إذا ما قيست فعاليته بالأموال التي تنفق عليه. وتشير الإحصاءات المتوافرة بمعدلات الالتحاق الخام للفئة العمرية المعنية بالتعليم العالي (18–24 عاما) بأنواعه ومستوياته، تتراوح ما بين 0,3 % (جيبوتي) و 27% (في كل من قطر ولبنان)، أما المعدل العام فيقارب الـ 15%، وهو اقل من المعدل العالمي. لا شك أن محاولات محاولات حثيثة وجدية قد جرت لتوسيع مجالات

الالتحاق بالتعليم العالي من خلال إنشاء مؤسسات جديدة ومؤسسات خاصة، إلا ان الحصاد ما زال هزيلاً نسبياً. وكما في التدريب المهني، كذلك في التعليم العالي، هناك انفصام واضح بين غالبية المناهج ومتطلبات سوق العمل وتوقعات المجتمع أو احتياجات التنمية.

أما المعضلة الكبرى التي يواجهها نظام التعليم العام في العالم العربي فهي انحسار الجودة وانحصارها في مؤسسات معينة دون غيرها. الأمر الذي يزيد من خطر انقسام الخدمة التربوية إلى نوعين من حيث الكلفة والنوعية والجودة وتخريج الكفاءات اللازمة. فالتعليم ذو الجودة العالية مكلف جداً وتستفيد منه الأقلية الميسورة. وهو غالباً ما تحتكر صناعته المدارس الخاصة. أما التعليم في المدارس الحكومية، حيث تلتحق الأكثرية الغالبة من الجمهور المدرسي، فيشكو، في الغالب، من تدني جودته، وتقيد حركته بمناهج مدرسية قديمة متكلسة لا تخضع للمراجعة أو التطوير نادراً (كل 15 أو 20 سنة) وذلك في معظم الدول العربية. ويزيد من عقمها الطرائق التعليمية التقليدية المستخدمة في تنفيذها والتي قلما تستخدم الوسائل التعليمية الإبداعية والتجهيزات العلمية الحديثة. وقد يكون من المفيد هنا التذكير بنتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم (International Assessment Tests for Maths and Sciences) التي شاركت فيها الدول العربية والتي أظهرت تدنٍ واضح في مستوى تعليم هذه المواد في منطقتنا.

ومما يضاعف الآثار السلبية للمشكلات السابقة الذكر على كفاءة النظام وأداء وكلائه وجمهوره، الضعف العام التي تعاني منه إدارة المؤسسات التربوية وكوادرها، وغياب النظم المؤسسية التي تؤطّر عمليات اتخاذ القرارات التربوية المستنيرة استناداً إلى معطيات ومؤشرات موضوعية، بالإضافة إلى هزال أو غياب السياسات الخاصة بتعليم الكبار والتعليم المستمر وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولكي لا نطيل في سرد السلبيات، ولأن اليونسكو قامت على نظرة تفاؤلية تؤمن بإمكانية ترقية أية حالة ضعف مهما كانت مترديه، ومن اجل أن تتسق روح المقدمة مع فلسفة الكتاب ومضمونه، نرى أن الخطوة الأولى على طريق إيجاد الحلول وإحداث الإصلاحات الجذرية في النظم التعليمية تكمن في تبني رؤية واضحة وشاملة ترتكز على حق كل مواطن في كل المجتمعات العربية بالاستفادة من فرص التعليم في جميع مراحله، على أن يكون هدف هذه الرؤية خلق مواطن مبدع، مثقف، ومسؤول. وقد حان الوقت ليعي جميع المهتمين بالشأن الإصلاحي أن الإصلاح لا ينزل بـــ "قفة" من الغيوم بل يستلزم تحقيق ثلاثة متطلبات مسبقة على الأقل، هي:

أ. توافر الإرادة السياسية العليا التي تتبنى فعليا وعلنيا الإصلاح والمشاريع الإصلاحية وتضعها على قائمة أولوياتها وتثابر على دعمها جدياً.

ب. دفع القناعات باتجاه الإيمان الراسخ بأن الإصلاح لا يتحقق بعصا سحرية، بل نتيجة العمل المثابر والمستمر على المدى المتوسط أو حتى البعيد، والمراهنة على تراكم التطوير والنفس الطويل.

ج. التعامل مع الإصلاح على أساس انه مشروع وطني تنموي شامل، طويل الأمد ومتعدد الأبعاد. الأمر الذي يعني ضرورة الالتزام بتمويل المشروع المتكامل وضمان استمراره على مدى سنوات الخطة، وتجنب الاعتماد على التمويل السنوي لأن ذلك يعني الدخول في معركة سنوية مستمرة مع وزارة المالية طوال فترة تنفيذ المشروع ومن المعروف أن كثيراً من الدول تواجه مشكلات جمة لتأمين الأموال اللازمة لتنفيذ الخطة لاعتمادها على التمويل السنوي، مما يؤدي إلى إلغاء أو تأجيل تنفيذ البرامج التي لا يتوفر التمويل لها في عام معين.

ويترتب على النظم التعليمية العربية، من اجل تحقيق الإصلاح، بما هو مشروع وطني تنموي شامل، أن تربط المواطن العربي بالعالم الذي يعيش فيه والذي ينبغي عليه التعامل معه، وهو عالم يعتمد على المعرفة العلمية والتكنولوجيا الحديثة ويفرض المنافسة في أسواق العمل. ولعل الترجمة الفعلية الأولى لعزم الأنظمة التربوية على مباشرة الإصلاح، هي البدء بوضع جميع الإمكانات المتوافرة للقضاء على الأمية. فبقاء 70 مليون أمي في العالم العربي سوف يعيق أية عملية إصلاح أو تنمية مهما كانت قوة دفعها.

ولا يمكن للإصلاح أن يتم بدون السعي الحثيث والجدي إلى نشر التعليم الأساسي وجعله إلزامياً يتكيف مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم ويحد تدريجا من نسب الرسوب والتسرّب. ولا بد لمشاريع الإصلاح، ضمن هذا السياق، من أن تعمل على تغيير سياسة اختيار المعلمين لمهنة التعليم وتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم التربوية وتفعيل الإدارة التربوية وتحديث المناهج والطرق التعليمية للتجاوب مع متطلبات التنمية الاجتماعية والإنسانية. ومن الطبيعي والمنطقي أن يتم ذلك في إطار سياسات تربوية جديدة مستنيرة ترمي إلى تزويد المتعلم بالكفايات التي تساعده على اكتشاف مواهبه وقدراته وتنمي لديه حب التعلّم والاعتماد على الذات لكي يتمكن من تطوير نفسه والاستفادة من فرص التعليم مدى الحياة.

ومن أهم عوامل تحديث النظم التربوية وإصلاحها، وضع مؤشرات واضحة لتقييم أداء النظام والإدارة التربوية وأداء المعلمين والتلاميذ، والتأكد من مواءمة مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل ومن مساهمتها الحقيقية في التنمية الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية. من هنا تبرز الحاجة الملحة لإنشاء أنظمة لإدارة المعلومات التربوية تساعد المسؤولين على اتخاذ قرارات مستنيرة.

وعلى الرغم من كون كتاب "إصلاح التعليم العام في البلدان العربية" قد حصر اهتمامه بالتعليم ما قبل الجامعي، لا يسعنا، لكي تكتمل الصورة، إلا أن نعرج ولو بسرعة قصوى على التعليم العالي، لنلاحظ أن فيما يخصه، بالإضافة إلى ضرورة تطوير المناهج والبرامج ونشر وتوسيع فرص الالتحاق، لا بد من مأسسة نظم اعتماد موثوقة للمناهج والشهادات، ووضع برامج مرنة قادرة على مواكبة الاحتياجات المتجددة للتنمية وسوق العمل. ويزداد إلحاح الحاجة إلى مثل هذه النظم إذا ما انتبهت الدول العربية إلى الحملات المزدهرة راهنا والتي تدعو باسم العولمة، إلى اعتبار التعليم، وخاصة العالي منه، سلعة تتداول في الأسواق العالمية وتتبع معايير وشروطا محددة خارجياً. ولا شك أن مثل هذا التوجه يشكل تمهيداً لغزو ثقافي وتربوي يهدد المنطقة. فغياب المعايير الموثوقة والمتفق عليها في جميع بلدان المنطقة سوف يدفع إلى تحويلنا إلى زبائن نستورد التعليم الثقافة ونستهلكهما ونبقى عاجزين عن المنافسة في هذه "السوق التربوية الجديدة".

يبقى أن إدخال روح التكنولوجيا الحديثة إلى أذهاننا وتعميم أجهزتها في مدارسنا (في جميع مراحل التعليم)، هو أحد أهم مكونات الإصلاح المطلوب تنفيذه بالسرعة القصوى في البنية الأساسية لنظامنا التربوي ككل. فالجزء الأكبر من العالم العربي لا يزال يعاني من وجود هوة رقمية عميقة جدا بينه وبين البلدان الصناعية المتقدمة. ولم تعد التكنولوجيا ترفاً بل أمست أولى أطر الإصلاح الفعال.

وفي الختام أرى أن التوجه العام في البلدان العربية يوحي بالتفاؤل وان هذا الكتاب سوف يدفع بإرادة التغيير إلى الأمام مبيّنا الخطوط الكبرى والقواعد الأساسية التي يفترض أن تبنى عليها عمارة الإصلاح الشاملة.

ملخص عام

أولاً: مسوغات انعقاد الحلقة

شرعت الدول العربية منذ سنوات عدة بإجراء إصلاحات في التعليم العام، تشمل الكتب المدرسية والمناهج وأساليب التعليم وتنظيم العمل المدرسي، وغيرها. أو عملت على وضع استراتيجيات وخطط لتطوير التعليم العام (من ضمنه التعليم الأساسي). وقد تكثفت الجهود بعد مؤتمر داكار (عام 2000) حول التعليم للجميع، أو نتيجة التحديات التي فرضها النظام العالمي الجديد (العولمة). أو حصل ذلك بكل بساطة نتيجة الاقتراب من درجة الإشباع في فرص التعليم الأساسي في عدد من الدول، وانتقال الاهتمام إلى شؤون الجودة، والتسيير والتمويل، أو حصل سعياً إلى حل مجموعة من المشكلات التي تراكمت خلال النصف الثاني من القرن الماضي. وهكذا شهدنا عناوين مثل "استراتيجيات التعليم" للعام 2010 أو للعام 2015 أو 2020، و"خطة النهوض التربوي"، و"الإصلاح التربوي"، و"تطوير المناهج" الخ. ونشهد طلباً متزايداً على المساعدة التي يمكن أن تقدمها المنظمات الإقليمية والدولية (كاليونسكو، والالكسو، والاسسكو، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والبنك الدولي).

لكن أحداث 11 أيلول 2001 وما تلاها من أحداث في العراق طرحت أسئلة جديدة حول النظم القائمة عامة وإصلاحها، وبخاصة نظم التعليم. وقد أقرّ مؤتمر القمة العربية الأخير (2004/5/23) وثيقة تحت عنوان "عهد ووفاق وتضامن بين قادة الدول العربية" ورد فيها ما يأتي: "العزم على مواصلة خطوات الإصلاح الشامل التي بدأتها الدول العربية في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية لتحقيق التنمية المستدامة المنشودة وتوسيع مجال المشاركة في الشأن العام ودعم سبل حرية التعبير المسؤول ورعاية حقوق الإنسان والعمل على تعزيز دور المرأة العربية في بناء المجتمع..."

وتطرح هذه الجهود والمحاولات الكثير من الأسئلة منها مثلا: ما الأسباب التي دفعت الدول العربية إلى الإعلان عن نواياها الإصلاحية؟ وللسير في هذا الاتجاه أو ذاك؟

أين أصبحت هذه الدول في بلورة وثائقها الإصلاحية؟ ما الشروط التي أدت إلى بلورة هذه الوثائق وتطبيقها وتلك التي تعيقها؟ ما الدروس المستفادة من أجل تحسين شروط وضع البرامج الإصلاحية وتطبيقها؟ ما آفاق الإصلاح التربوي في الدول العربية؟

وتعود أهمية هذه الأسئلة إلى أن الدول المعنية بهذه الإصلاحات، تراوح أحيانا كثيرة في تحقيق نواياها، وتتعرض الوثائق إبان وضعها أو تبنيها أو تطبيقها إلى عدد من الضغوط والعوائق فتوضع جانبا قبل إقرارها، أو تقر دون أن تطبّق، أو تطبق على غير ما كانت عليه، الخ.

هدفت الحلقة الدراسية إلى التداول في هذه الأسئلة وغيرها وإلى البحث عن سبل تنشيط مساعي الإصلاح التربوي في البلدان العربية، إستناداً إلى أوراق ودراسات وإلى مناقشات عدد مختار من الاختصاصيين والمهتمين.

ثانياُ: دراسات الحالات

قدمت في الحلقة ثماني دراسات حالات.

دراسة حالة الإصلاح التربوي في **مصر** قدمتها فاطمة الزهراء حسن سيد، وهي موجز عن أطروحة دكتوراه قدمتها الباحثة حديثاً في معهد الجامعة الأوروبية (فلورنسا- إيطاليا). تتناول الدراسة عملية ترويج الإصلاحات التعليمية الممولة من قبل الجهات الخارجية التي تطرح مجموعة من المنظومات القيمية والثقافية وتحث علي استيعابها ثم توطينها في الهيكل التنظيمي وفي العمل اليومي للمؤسسة التعليمية في مصر. وتنظر الدراسة في كيفية تأثير الجهات الممولة للإصلاح على عملية صنع السياسة التعليمية في مراحلها المختلفة من تشكيل السياسة وبلورتها إلى تنفيذها ثم تقييمها. كما تنظر في كيفية تأثير مراكز القوة المختلفة (المحلية والخارجية) على سياسات التعليم الأساسي في الدولة. ومن أهم محاور البحث دراسة أساليب الاتصال المستخدمة من قبل صناع القرار من أجل نشر الإصلاحات وتعميقها على المستوى المؤسسي والإجتماعى بين الجماهير المتعاملة مع عملية الإصلاح والمتأثرة بها. لذلك تلقي الدراسة الضوء على أساليب الاتصال اللازمة لنشر الوعي العام بأهداف ومزايا الإصلاحات وخلق تأييد عام لها أثناء المراحل المختلفة منذ صنع القرار حتى تنفيذه. وتبحث في مدى مشاركة الصفــوة المحلية مع

الهيئات الخارجية الممولة في عملية نشر وترويج وتعميق التغييرات على المستوى المؤسسي. وهي تعتبر أن أسلوب التواصل والتفاوض بين صناع القرار ومنفذيه والمتأثرين به أو المستفيدين منه يعد من أهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية استيعاب الإصلاحات وتوطينها على المستوى المحلي.

ترى الدراسة أن تطوير سياسة التعليم وإصلاحها قد يتطلب تغييرات جذرية (هيكلية، مؤسسية، ثقافية) غير متوافقة مع وظائف وثقافة المؤسسة التعليمية في مصر. كما تبيّن أنه قد تم تطبيق وتنفيذ السياسات في جو من الشك المحيط بالمساعدات الخارجية للتعليم. لقد شكل الصراع العربي الإسرائيلي وغياب الحوار الديمقراطي الشامل على المستوى القومي عوامل ساهمت في خلق هذا الشك ووقفت حائلا أمام استيعاب واستبطان عملية الإصلاح والتطوير ثم استكماله. إلا أن المشكلة الأساسية تكمن في غياب أو عدم كفاية المشاركة الفعالة والحوار التفاوضي بين صناع القرار في البلاد والجماهير المتأثرة بالسياسات التعليمية على مختلف المستويات. مما ترتب عليه تهميش وتغييب الجماهير المختلفة والتحالفات القومية عن عملية صنع القرار وتشكيل وبلورة السياسة التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ضعف المساندة والتأييد المجتمعي والمؤسسي للإصلاحات المنشودة في معظم الأحيان ومقاومة التغيير نفسه في أحيان أخرى.

حول الإصلاح التربوي في **تونس** تعالج ورقة محمد بن فاطمة الملامح العامة للإصلاح التربوي الذي جرى في العام 1991. وتعرض الظروف الداعية له ومنطلقاته وغاياته وإجراءاته التشريعية-التنظيمية والتربوية، وتتوقف عند إنجازاته وصعوباته وتعددها. ثم تنتقل إلى عرض أبرز مضامين وثيقة "الإصلاح الجديد-مدرسة الغد" التي وضعت العام 2002 بنتيجة مشاورات واسعة انطلقت في العام 1998، وانطلاقاً من تقييم نتائج إصلاح 1991، وقررت مجموعة من التوجهات الجديدة. وتتعلق المضامين المعروضة بستة توجهات رئيسية كما تتعلق بمراحل تنفيذ الإصلاح الخاص بالمناهج التعليمية: القصيرة (2002) والمتوسطة (2003) والبعيدة (2007).

يبيّن الكاتب أن الغايات المقررة لإصلاح العام 1991 كانت في جلّها متمحورة حول المتعلم ومختلف أبعاد شخصيته ومنها الوعي الوطني والحس المدني والانتماء الحضاري وحقّه في بناء شخصيته. ويصف ذلك بالتوجه الإنساني في الإصلاح. وقد نجم عنه نشر التعليم وارتفاع كبير في معدلات الالتحاق المدرسي للذكور والإناث. لكن

المحصّلة أظهرت بعض المشكلات منها: استمرار التسرب، وسيطرة البعد الكمي على التعليم وانخفاض في تحصيل الطلبة، ومركزية مفرطة وضعف الاحتراف في إدارة التعليم، وضعف في ثقافة التقييم لدى التربويين. أما توجهات إصلاح العام 2002 فقد ركزت على وضع التلميذ في قلب العملية التعليمية (عن طريق إجراء تعديلات في الهيكلية التعليمية وفي التقييم)، وعلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلى العمل بمبدأ الاحتراف في مهنة التدريس وعلى إرساء "مشروع المدرسة" وعلى تكريس مبدأ تكافؤ الفرص (من خلال دعم المدارس ذات الأولوية التربوية)، وعلى تحديث المنظومة التربوية وتحسين أدائها عن طريق اللامركزية، وتحسين الإدارة التربوية والتدريب المستمر واستخدام المعلوماتية في الإدارة وإعادة هيكلة نظم المعلومات. ويبين أخيراً، أن المراحل القصيرة والمتوسطة المدى نفذت كما كان مخططاً لها، ويعتبر أن الإصلاح يتسم بالشمولية وبأنه متعدد الأوجه.

وتتناول أمينة كمال في ورقتها التحولات التي شهدها التعليم في **قطر** منذ الخمسينيات حتى اليوم، وتبين مسوغات إصلاح التعليم وتطويره ثم مشروعات التطوير وأبرزها: المجمعات التربوية (1999)، توجهات التطوير الشامل (2002) التي وضعها المجلس الأعلى لدول مجلس التعاون، وإنشاء المجلس الأعلى للتعليم (2002) الذي يجسّد في هيكليته مبادرة "التعليم لمرحلة جديدة". ويضم هذا المجلس هيئة للتعليم مسؤولة عن المدارس المستقلة وعن وضع معايير المناهج لأربعة مواد، وهيئة للتقييم، ومن المقرر أن يضم هيئة للتعليم العالي. وتتوقف الدراسة عند "المدارس المستقلة" التي تجسد مشروع إصلاح التعليم العام في قطر حالياً، وتضم الدراسة ثلاثة ملاحق: واحد حول البيانات التعليمية وثان حول توجهات مجلس التعاون وثالث يقدم شروحات حول المدارس المستقلة.

تبين الكاتبة أن التعليم في قطر عانى من هدر ومن ضعف في النوعية. وأن مشروع "المجمعات التربوية" كان الهدف منه تحقيق توجهات التطوير الشامل من خلال مدارس مطورة في جميع مراحل التعليم العام. وقد أشتمل هذا المشروع على تغيرات في المناهج الدراسية. وتبين أن المدارس المستقلة التي سوف يبدأ العمل بها خلال العام الدراسي 2004-2005 على سبيل التجربة قبل التوسع بها لاحقاً تقوم على فلسفة جديدة في تسيير المدارس العامة. فالمدرسة المستقلة تقوم على الاستقلالية في العمل (بموجب عقود واتفاقات) وعلى المحاسبة، وتقوم على التنوع (في التوجهات التربوية التي تتبناها

كل مدرسة)، وعلى الاختيار (دور الأهل ومشاركتهم بما يتناسب مع رغباتهم وقدراتهم). وفي الوقت الذي تقوم المدارس المستقلة بعملها يقوم مكتب معايير المناهج بوضع المعايير التي يجب أن تلتزم بها هذه المدارس في أربع مواد: اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الرياضيات والعلوم. ويقوم مكتب التطوير المهني بتأهيل المعلمين والإداريين التربويين. وتقوم هيئة التقييم بقياس أداء الطلبة، وبتوفير نظام لمراقبة ومراجعة أداء الطلبة والمدارس بطرق متعددة، منها الاختبارات والاستمارات، والتقارير، وبتوفير قاعدة بيانات حول نتائج استقصاءاتها.

وترصد ورقة قاسم الصراف مسيرة تجربة الإصلاح التربوي في **الكويت** في اتجاهاتها المتعددة وفي مراحلها الثلاث في الخمسينيات، وفي الثمانينيات، وفي التسعينيات. وتعرض في كل مرة القضايا المطروحة والمنطلقات والتوجهات المعتمدة والجهات الفاعلة والوثائق التي صدرت. وتتوقف عند التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في الكويت (1987) وعند الدراسة الشاملة التي قامت بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية للأوضاع التربوية غداة الغزو في مطلع التسعينيات، ثم عند مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في مرحلتيه الأولى والثانية الذي انطلقت فيه الجمعية منذ العام 1996 والذي شارف على نهايته بعد أن غطى جميع مراحل التعليم العام.

تشير الورقة إلى أن كل التغييرات التي حدثت في البنية التربوية السائدة في النظام التعليمي الكويتي هي محاولات إصلاحية، سواء في اتجاهاتها الكمية أو النوعية. شمل الجانب الكمي توفير المدارس الحديثة، والإنفاق السخي على التعليم، وتوفير التعليم للجميع، والتنويع في التعليم، ورعاية الفئات الخاصة. وشمل الجانب النوعي تحسين العملية التعليمية والاهتمام بالمعلم، وتطوير الإدارة المدرسية، وتطوير التعليم الخاص، وتحقيق الامتياز في الأداء المدرسي، والاهتمام بالمناطق التعليمية. ويرى المؤلف أن الجهود تواصلت نحو الشروع في عملية إصلاح التعليم وتطوير هياكله المؤسسية والعلمية والمنهجية، مع الاستفادة من الخبرات المحلية وخبرات الأشقاء العرب، بالإضافة إلى الإحاطة بالنماذج العملية البارزة في تطوير التعليم في بعض الدول المتقدمة. ويرى الكاتب أن القائمين على التربية قد حرصوا في السنوات الأخيرة على الانطلاق بالإصلاح التربوي من رؤية استراتيجية تستوعب دروس الماضي ومشكلات الحاضر وتستشرف آفاق المستقبل.

وتعالج ورقة عبد الله ساعف التجربة الإصلاحية لقطاع التربية والتعليم في **المغرب** خلال تجربة التناوب 1998-2000 . وهي تتناول الموضوع من خلال العناوين التالية: تعميم التعليم وتوسيعه، تحسين نوعية التعليم، تسيير التعليم وإعادة هيكلته.

استهدف الإصلاح في المغرب تعميم التعليم العام، واتبع سبلاً عدة منها نشر المدارس، وإنشاء شبكة للإطعام المدرسي تغطي 46% من مدارس الوسط القروي، يستفيد منها أكثر من مليون تلميذ، وتوزيع المواد الغذائية الجافة في مدارس البنات، ومن خلال برنامج التربية غير النظامية الموجه لغير الملتحقين في سنة 8-16، فضلاً عن إنشاء سلك "الاستدراك" في التعليم النظامي، وإطلاق الأقسام النموذجية للتعليم الأولي. وقد حدث توسع فعلي في التعليم الابتدائي، ولاحقاً في التعليم الإعدادي والثانوي وفي التعليم التقني. كذلك استهدف الإصلاح تحسين مستوى القطاع التربوي وتحديثه عن طريق مواد "التفتح" وشبكات الانترنت، والتنشيط الثقافي داخل المؤسسات، وتنمية التربية البدنية والرياضية، ومن خلال تطوير هيكلية التعليم والمناهج وتجديد الكتاب المدرسي ومراجعة نظام الامتحانات واعتماد نظام تقويمي ذي طابع تكويني وإيلاء جهد خاص للتربية على المواطنة والتربية الإسلامية واللغة الأمازيغية. من جهة ثانية، أقيم هذا الإصلاح انطلاقاً من "الميثاق الوطني للتربية" (1998) الذي أقرته الهيئتان التنفيذية والتشريعية، ومن خلال أنظمة أعادت تحديد حقوق المعلمين وواجباتهم وقانون إطار يحدد المؤسسة التعليمية وما تشتمل عليه من مجالس وقانون للتعليم الخاص. من جهة ثالثة أعيدت هيكلة القطاع التربوي ككل باتجاه اللاحصرية (إنشاء أكاديميات تربوية في المناطق) واللامركزية (إعطاء النيابات الإقليمية دوراً في الإشراف على الشأن التعليمي). وقد انطلقت هذه الهيئات في عملها منذ بداية العام 2002 وساهمت في تحقيق أهداف توسيع التعليم، كما أنشئت مجالس على مستوى المدارس وجرى تفعيل جمعيات أولياء التلاميذ. من جهة رابعة شهد الإصلاح مشاركة واسعة من قبل كافة الفاعليات التربوية والاجتماعية، إن على المستوى المركزي أو على المستوى الجهوي، وذلك في كافة مراحل العمل ومكونات الإصلاح. من جهة خامسة، اعتمدت المقاربة الميدانية والنهج التدرجي، أي التي تنتقل من المشاورة إلى الإنتاج والتنفيذ إلى التقييم رجوعاً إلى التصويب، وأقرّت معايير للعمل في الأمور التقنية (كتأليف الكتب المدرسية).

وتتناول ورقة عدنان الأمين ومراد جرداق حالة إصلاح مناهج التعليم العام في **لبنان**. تعرض الورقة للسياق السياسي والسياق التربوي لهذا لإصلاح، ثم لمكونات مختارة من هذه المناهج في ضوء الدراسة التقييمية لهذه المناهج التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. والمكونات التي عرضت هي: القضايا التنظيمية في إصلاح المناهج، الأهداف العامة والخاصة للمناهج، نظام التقييم المدرسي، الكتب المدرسية وتحصيل الطلبة.

تبّين الورقة أن الاتفاق السياسي الذي وضع حداً للحرب (وثيقة الوفاق الوطني، 1989) هو المرجع الأصلي لإصلاح المناهج. وقد وضعت على ضوئه "خطة النهوض التربوي" (1994) التي استند إليها إصلاح المناهج (1997). وأنه بالانتقال بين هذه المراحل الثلاث تقلص نطاق الإصلاح، واقتصر على المناهج التعليمية والكتب المدرسية، ما أبقى السياق التربوي على صورته القديمة. ويبين تحليل هيكلية العمل وتوزيع المشاركين فيه أن العمل تم على قاعدة "اللجان" وبمشاركة واسعة من القطاعين الرسمي والخاص. ويبين تحليل وثيقة المناهج أن منهاج مادة التاريخ لم يصدر بعد، وأن الوثيقة تعاني من التشتت في تنظيمها وصياغتها ومن التباسات في صياغة الأهداف. أما نظام التقييم الجديد فقد وضع بعد أربع سنوات على صدور المناهج وعلى قاعدة (الكفايات) تختلف عن قاعدة المناهج (الأهداف). ورغم إيجابيات النظام الجديد فهو يعاني من ضعف في أكثر من ناحية. يتبيّن أن الكتب المدرسية متفاوتة مع تدن في كتب اللغات وبخاصة اللغة العربية، وتشكو من كثافة المادة التعليمية على حساب المهارات والمواقف، ومن المنمطات الثقافية. ويكشف قياس تحصيل الطلبة أن المناهج الجديدة أدت إلى تحسن في الأداء، مع ارتباط التحسن بالعناصر المادية للمدرسة، علماً بأن تحصيل الطلبة بقي متدنياً عموماً. كما تبيّن الورقة هبوطاً في المد الإصلاحي إبان التنفيذ تعزيه إلى السياقين السياسي والتربوي ومشكلات في إدارة الإصلاح. وأخيراً، تستخرج الورقة بعض الدروس التي يمكن تعلمها من تجربة لبنان في إصلاح المناهج.

وحول الإصلاح التربوي خارج الدول العربية قدمت ورقتان. الأولى حول فرنسا والثانية حول هونغ كونغ وماليزيا.

تحت عنوان "لا حصرية المؤسسات التّعليمية، ولا مركزيتها واستقلاليتها (1981–2003) من تجديد وسائل المساواة إلى إدارة شبكية"، تناول جان لوي ديرويه تجربة **فرنسا**. وقد اعتبر أن فرنسا شهدت انتقالا من نظام "هو الأكثر مركزية في العالم" إلى نظام لاحصري (تتخلى فيه الإدارة الوطنية عن بعض صلاحياتها للمدارس) ولا مركزي (تعطى فيه الهيئات المحلية دوراً أكبر في شؤون المدارس). تتوقف الورقة عند فترة الثمانينيات عندما أطلقت فكرة استقلالية المدارس حيث عاشت فرنسا التصورين معاً. ثم تنتقل إلى فترة التسعينيات. وتستعرض واقع تطبيق شروط الاستقلالية المتعلقة بمديري المدارس وبمكانة المعارف البيداغوجية في مشروع المدرسة وبالفلسفة الاجتماعية للاستقلالية. وفي هذا السياق تناقش مسائل التوافق وتنسيق العمل، ودور الدولة تجاه المدارس ومستوى التنسيق بين الإدارة المركزية والمدارس، وقواعد المعلومات، ودور السوق والحضور الأوروبي في المرجعية التي تعتمدها المدارس، والشكل الجديد الذي اتخذه اللاتكافؤ.

يعتبر الكاتب أن فرنسا عاشت بين عامي 1981 و2003 ثورة كوبرنيكية في تصور سياستها التربوية، إذ تخلت عن تصور يقوم على أن العدالة والفعالية تتمان عبر المركزية وقوننة النظام وتبنت تصوراً يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية واستقلالية المدارس. ويبين أن اللاعبين الاجتماعيين كانوا بطيئين في اعتماد الاستقلالية التي منحت لهم. ويعزو حذر الهيئات المحلية في ممارسة حقوقها في السنوات الأولى إلى ضعف البنى والموارد التي تسمح لها بذلك، وإلى كون الجسم المدرسي نقابي النزعة ويساري الاتجاه فيما الهيئات يمينية الهوى. ويبين أن وظيفة مدير المدرسة تغير تعريفها لكن إعداده وأجوره ما زالت دون المطلوب. وان المبادرة البيداغوجية زادت لكنها ما زالت ضمن إطار الصف وتقتصر على الأمور التنظيمية دون المحتوى والوسائل. وأن إصلاح النظام التربوي يستحيل أن يتم انطلاقاً من مرجعية واحدة، وأن التوافق بنتيجة النقاش ليس مضموناً بالقدر الذي يوفره تنسيق العمل ضمن آليات متشابهة. ويتخذ مثالاً على ذلك الانتشار الكبير للامتحانات التجريبية. أما حول دور الدولة فيستنتج أنه يتجه نحو الإرشاد (تقديم النماذج الحسنة) بدلاً من التحكم، ودفع المدارس إلى أن تكون منظمات مفكّرة. وهذا يتطلب تعزيز مراكز الموارد وبث إعلام تعددي وتطوير نظم المعلومات والمبينات وخاصة تلك المتعلقة بالتقييم. وإذ يلاحظ أخيراً أن هناك تحولاً في موضوع

تكافؤ الفرص من المساحة الاجتماعية (العامودية) نحو المساحة (الأوروبية) يلفت النظر إلى الصعوبات والالتباسات التي تحيط بالاستقلالية، وإلى "أننا اليوم لا نعرفها ولا نمسك بها كما ينبغي، وأنها تدخل في مرحلة ثانية تقتضي تفكيراً جديداً".

وتبحث ورقة محمد بسام سكرية معالم الإصلاح التربوي في كل من **هونغ كونغ وماليزيا**. بالنسبة لهونغ كونغ تتناول الورقة موجات الإصلاح الأولى (1984-1987) والثانية (1997) التي جسدتها التقارير الموضوعة تباعاً من قبل السلطات التربوية، وما يقترح بالنسبة للموجة الثالثة. وتتوقف عند العقبات والتحديات التي واجهت الموجة الإصلاحية الثانية، وعند أبرز المبادرات التربوية الإصلاحية منذ تسعينيات القرن الماضي حتى اليوم. أما بالنسبة لماليزيا فتعرض السياق الاقتصادي والسكاني للبلاد حتى الستينيات، وصولاً إلى "السياسة الاقتصادية الجديدة" (1971) التي عكست التوجه نحو التنمية ونحو الاندماج الوطني في آن معاً. ثم تتوقف عند التغيرات التي عرفتها المناهج التعليمية في الأعوام 1987، و1988، و1999، وعند الصعوبات والتحديات التي واجهت برامج الإصلاح التربوي.

تبين الورقة أن الموجة الأولى من الإصلاحات في **هونغ كونغ** تميزت بحدوث التغير من القمة إلى القاعدة وبالتركيز على المعالجات الخارجية مثل زيادة الموارد المتاحة، فيما تميزت الموجة الإصلاحية الثانية بالتركيز على حاجات المدارس وخصائصها، وضمان النوعية، والاعتماد على المعرفة، وبتوفير الملاءمة مع دور هونغ كونغ على الخريطة العالمية. رغم ذلك ظهرت عقبات معرفية وبنيوية واجتماعية وسياسية وثقافية. لذلك تتضمن الموجة الثالثة اقتراحات تتعلق باستقلالية المدرسة، وبالتكامل بين المعطيات المحلية والمعطيات العالمية، وبأخذ التحولات التي عرفها مفهوم الذكاء بالاعتبار. أما بالنسبة **لماليزيا** فتبين الورقة أن التعديل الأول للمناهج (1983) ركز على تعليم المهارات المعرفية. لكن تقييم المناهج الجديدة دفع إلى بلورة مناهج "تكاملية" (1988)، ما بين المهارات والمواد والأنشطة، والمعرفة والممارسة، مع إضافة عناصر جديدة مثل الروحانيات والفن والترفيه، والمنهج المساند ومهارات الحياة. ومع تعديل المناهج مرة أخرى (1999) أضيفت موضوعات دراسية جديدة (الابتكار، تكنولوجيا المعلومات، التربية الموسيقية)، واعتمدت مقاربات جديدة في التعليم مثل البنائية والذكاء المتعدد والتعليم السياقي والتعلّم التمكني، وأضيفت مواد اختيارية ذات طابع عملي (مهني)

أو لغوي وجرى اعتماد اللغة الإنكليزية بدل الماليزية في تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. على أن العقبات التي يعرضها الكاتب أمام تحقيق الأهداف المرغوبة تتعلق جلها بممارسات المعلمين والأهل والمدارس التي ما زالت تنتمي إلى القوالب التقليدية السابقة، أو تتعلق باعتبارات تسييرية، مثل المركزية والهوة بين ما هو مخطط له وما يتم تنفيذه فعلاً.

ثالثاً: الأوراق العامة

قدمت في الحلقة أربع أوراق عامة.

الأولى أعدها أحمد الصيداوي تحت عنوان **الإصلاح التربوي بين المفهوم والتنفيذ.** تقدم الورقة عرضاً لعدد من المفاهيم المتعلقة بالإصلاح وتستعين بأمثلة حولها من عدد من البلدان، وتناقشها، وتقدم اقتراحات حولها. من هذه المفاهيم: الإصلاح التربوي النظمي الشامل المتكامل، الإصلاح التربوي المنهجي، إصلاح المدرسة وإعادة هيكلتها، التجديد التربوي، إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلّم، والإصلاح التربوي خارج المدارس. كما تتوقف عند الجانب التطبيقي أو التنفيذي للإصلاح وتبرز مشكلاته. وتدعو إلى معاودة بناء ثقافة المدرسة وإلى الإنماء الثقافي الشامل وإلى إدراج الإصلاحات التربوية مهما كانت طفيفة أو متعددة في خط متواصل للإصلاح.

يعتبر الكاتب أن الإصلاح مسألة معقدة، لا ينفع معها التبسيط والتسطيح، وهي عملية اجتاعية وتتطلب قاعدة معرفية، فضلاً عن أنها مشكلة سياسية بالدرجة الأولى. يعتبر أن الإصلاح التربوي الشامل المتكامل هو قمة التطوير التربوي، لكنه يلقي عليه ظلالاً من الشك استناداً إلى التجارب. كما يعتبر أن الإصلاح التربوي المنهجي هو المعوّل عليه في تحقيق أهداف الإصلاح وبلوغ غاياته، لكن بعض شروطه (كالمشاركة الواسعة) لا تتوافر فيزول بزوال القائمين به. ثم يعتبر أن إصلاح المدرسة هو بيت القصيد، وهو يشمل معاودة هيكلة المدرسة والإدارة الذاتية للمدرسة، لكنه يرى أن الروح التجارية الاستهلاكية تسيطر عليه. أما التجديد التربوي، فهو متناثر يلهي المعلمين والمربين عن الاشتغال بالأمور الجوهرية، لكنه يحدث بعض التحسين التربوي المجزأ هنا وهناك ويساعد على تعبئة النفوس لتقبل بعض أنواع التطوير. أما إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلّم فيشكل المفصل الحرج الأساسي في الجهد التطويري ويقتضي تغيير

معظم اهتمامات المعلمين والموجهين والمشرفين وسائر المسؤولين التربويين وتحويلهم إلى ممتهنين يبنون ثقافة مدرسية جديدة. كما يرى الكاتب أن التعليم المدرسي صار عقبة أمام المزيد من التطور التربوي، لذلك يظهر في الأفق الإصلاحي إمكانية إلغاء المدارس التقليدية إلغاء جزئياً، وتطوير مزيج متوازن من التربية المدرسية والتربية اللامدرسية. أما حول التنفيذ فهوم يدعو إلى مأسسة الإصلاح وابتكار استراتيجيات لتأمين حسن التطبيق المبدع والاستنفاذ (أي نقل النفوذ إلى المعلمين والممارسين) والتركيز على العمليات. وهو يدعو أخيراً إلى تغيير ثقافة المدرسة، أو معاودة ثقفنة المؤسسة التربوية، بدلاً من معاودة هيكلتها، وهذا لا يستقيم إلا بالإنماء الثقافي المجتمعي عموماً، ويتثمل الأمر في "إنماء اجتماعي-ثقافي شامل متكامل قابل للاستمرار، تتساوى فيه الثقافة والحضارة ارتقاء وتقدماً حقيقياً بالإنسان، كل إنسان".

والثانية قدمها منير بشور تحت عنوان "**ثنائيات ومداخل في قضايا الإصلاح التربوي**". تتناول هذه الورقة: 1) معنى كلمة إصلاح ومدلولاتها، بإزاء كلمات أخرى تنتمي إلى الفصيلة المفهومية ذاتها أو قريبة منها، 2) ثنائيات متعلقة بدوافع الإصلاح وطرائقه، 3) المداخل والمفاتيح التي يمكن اختيارها للاصلاح من داخل المنظومة التعليمية، 4) المفتاح الذي يختاره المؤلف.

يرى المؤلف أن كلمة إصلاح تستبطن مواقف وأحكاماً أخلاقية، أولها تغيير شيء ما من وضع خَرِب أو ضعيف إلى وضع صحيح أو جيد. وإصلاح التعليم في الدول العربية أمر مطلوب ومرغوب من أجل تأمين احتياجات المتعلمين وتطويرها، لا احتياجات المجتمع ولا احتياجات الدولة، أو غيرها من التركيبات. من جهة ثانية، يعتبر المؤلف أن كل ما حدث من محاولات إصلاح جرى في سياق تبعيتها للنظام أو ترجمة له. ويصنف دوافع الإصلاح في ثلاثة ثنائيات تعكس أبعاداً ثلاثة: الخارج/الداخل، القمة/القاعدة، الماضي/الحاضر. كما يصنف طرائق الإصلاح في ثلاثة ثنائيات أخرى: الثوري/التطوري، الشامل/الجزئي، الفردي/الجماعي. ويطرح بالنسبة لكل ثنائي أسئلة واحتمالات وتبعات ويقدم شواهد. من جهة ثالثة، يستعرض تسعة مفاتيح للإصلاح من داخل المنظومة التعليمية، يمكن أن يتخذ أي منها مدخلاً إلى الإصلاح: المناهج، الامتحانات، تدريب المعلمين، تدريب المدربين (والمشرفين)، الوسائل والأدوات/التكنولوجيا، تمهين التعليم، سلم الرواتب والأجور، التعليم العالي (تنظيف السلم

يبدأ من درجاته العليا)، تعليم المرأة. أما المفتاح الذي يحتفظ به ويدعو إليه كخيار مناسب للإصلاح التربوي في البلدان العربية فعنوانه عنده: المدرسة كمنظومة خاصة داخل المنظومة الكبرى التي هي نظام التعليم. كل المشاريع وكل الجهود يجب أن تتجه بحسب المؤلف نحو المدرسة كنواة وكمنطلق للإصلاح، لا كمصب له. لذلك فالمطلوب انعطاف في محور الاهتمام من الغايات والأهداف والأحلام الكبرى، إلى حيث الفعل التربوي (الصف، المدرسة، التلاميذ، المعلمون). والمطلوب أيضاً التحول من اعتبار التربية كمصنع (تلقيني) إلى اعتبار التربية كمستوصف (عناية ورعاية ودعم).

والثالثة قدمها محمد جواد رضا تحت عنوان **الإصلاح التربوي المطلوب في العالم العربي إعادة المغيّبات الأربعة إلى العقول البازغة**. تتناول الورقة ما بذلته التربية العربية من جهود وما عرفته من هدر، بحيث كانت محصلة الفعل التربوي زهيدة وبائسة. وتتوقف عند تغييب أربعة أمور كمثال على التقصير التربوي العربي: **(1)** ديناميكية التغيّر في الأشياء والناس عن عقول الأجيال العربية ووعيها، **(2)** وعي الأزمات العربية المعاصرة، **(3)** مؤصّلات الفكر العلمي في الميراث العربي الإسلامي، **(4)** تنوير التعامل مع النص المقدس.

يعتبر المؤلف، بالنسبة للمجال الأول، أن العملية التربوية أصبحت عملية تجميد للعقل العربي وعملية حجر على الإرادة والإبداع بين العرب المعاصرين. فقد أهملت مناهجنا الثورات الكبرى في التاريخ وغيّبت الحدوثات الإنسانية الكبرى وآلياتها الحضارية والثقافية مثل حكم المؤسسات والعقد الاجتماعي وتحرير المرأة، الخ، وأهملت الفلاسفة والمفكرين الذين أبدعوا القيم الديمقراطية. أما بالنسبة للمجال الثاني فعنوانه عنده "كلفنا حرصنا المفرط على تأكيد هويتنا التاريخية غالياً"، فقد نجم عنه توهم صناعة العالم لفظياً ومنع إمكانية صنع تاريخ جديد وهوية جديدة، ومنعنا من وعي الأزمات العربية المعاصرة ومنها: طبيعة الاستبداد العربي، روح الاستحواذ العربي، عيمومة الخطاب العربي المعاصر، غياب البعد الاجتماعي للتنظيم الاقتصادي، وتربية المواطنية. أما المجال الثالث، فعنوانه "ضخ المعلومات في رؤوس المتعلمين وإغلاق العقول على العلم". فقد استبعدت التربية برأيه النظر في التحولات الكبرى في العالم المعاصر، واستبعدت دور ميراثنا العلمي بزعم مخالفته للدين، وحرمت الطلبة من التعرف إلى مؤصّلات الفكر العربي عند العلماء المسلمين. أما في المجال الرابع، حول تنوير التعامل مع النص

المقدس، فيقول المؤلف إن الدين في ذاته ليس تقدمياً ولا رجعياً، التقدم والرجعية هما اختيار المتدينين بحسب أنماط تفكيرهم وروافدها المعرفية الظاهرة والخفية. ويقدّم شواهد على ذلك من المواقف المتعارضة للعلماء المسلمين. ثم يختار موضوعي "الحجاب" و"قيمومة الرجال على النساء" ليفند ما يدعو إليه المحافظون، ويبين أن القرآن لم يشرّع الحجاب بالكيفية التي يفهمونه هم بها، وأن ما يفند الزعم بقيمومة الرجال على النساء ليس الاستدلال عليه بالتفسير التفكيكي لمفردات الخطاب الديني، إنما يفنده النص المقدس نفسه، وهذا ما تحجبه التربية العربية عن العقول البازغة.

والرابعة قدمها عدنان الأمين تحت عنوان "**ديناميكية الاصلاح التربوي في البلدان العربية–ورقة توليفية**". تهدف هذه الورقة التوليفية إلى إبراز دواعي إصلاح التعليم العام في الدول العربية (المسوغات)، وإلى مناقشة بعض القضايا التي يثيرها السير بالإصلاح عملياً في السياق العربي (مسائل الإصلاح). تشمل المسوغات الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وتشمل المسائل: مفهوم الإصلاح، أهداف الإصلاح، المعطى الدولي (العولمة)، المحيط الثقافي، الموارد المعرفية والبشرية، النظم والثقافة المؤسسية، ودور الدولة. وتستند الورقة إلى بعض الأدبيات العالمية والعربية وإلى الأوراق المقدمة في الحلقة الدراسية.

في المسوغ الاقتصادي يركّز المؤلف على مفهوم الرأسمال البشري، وفي المسوغ السياسي، على التنشئة المواطنية من أجل المشاركة السياسية، ويبرز في المسوّغ الثقافي مطلب الاندماج الاجتماعي. بالنسبة للمسائل يطرح المؤلف أهمية النظر إلى الإصلاح من الزاوية الديناميكية، وإلى صياغة الأهداف بصورة سليمة، وإلى التفاعل مع المعطى الدولي من أجل التأهيل أو من أجل الاندماج، وإلى التسوية مع المحيط الثقافي، ويلفت النظر إلى دور المعارف في تحسين التفكير بالإصلاح، وإلى قوة النظم والثقافة المؤسسية في مقاومة التغيير وإلى الحاجة للتفكير بالمدرسة ككل، وإلى ضرورة أخذ المعطى التاريخي لدور الدولة في إطلاق الإصلاح، على الأقل في مرحلة انتقالية. ويعتبر أن طرح هذه المسائل يقصد منه التفكير بالمشكلات وتوقعها من أجل تحسين الخيارات.

رابعاً: الحاجة إلى الإصلاح

إن الدول العربية مدعوّة إلى السير بسرعة في مسيرة الإصلاح التربوي، ولم يعد هناك أي مجال أمام الحكومات للمناورة، فيما الأخطار محدقة ببلدانها. النظام العالمي يتغير بسرعة، والدول عبر العالم تسرع الخطى في إحداث تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية، والتنافس على أشده، والاندماج على مستوى مجموعات الدول في أوجه. لقد حان الوقت للتغيير ولإعلان الدول العربية حالة الطوارىء من أجله. يجب الإقرار بأن كل دولة عربية تمثل حالة قائمة بذاتها، ذات سياق سياسي واقتصادي واجتماعي خاص وذات منحى خاص في الإصلاح، في ما يتعلق بأهدافه وأساليبه وآلياته ونتائجه. وأن التعميم عليها غير ممكن. ويجب الإقرار في الوقت نفسه، أن هذه الدول تقف، مجتمعة أو منفردة، أمام الإلحاح الشديد للإصلاح وتطوير القطاع التربوي فيها، وذلك من أي زاوية طرحت فيها الأمور: التحديات الاقتصادية، التحديات السياسية، والتحديات الاجتماعية والثقافية، أو ما إذا طرحت الأمور على المستوى الكلي (الحضاري).

1. التنمية الاقتصادية وتكوين الرأسمال البشري

تجمع التقارير والوثائق العربية، ولا سيما منها تقارير التنمية الإنسانية العربية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، على أهمية إجراء إصلاحات جذرية في الاقتصادات العربية. كما تجمع على ربط النمو الاقتصادي بنوعية التعليم. ولا تعود أهمية المسوّغ الاقتصادي في إجراء الإصلاح التربوي (حول نشر التعليم وتحسين نوعيته)، بسبب المساحة الأكبر التي يحتلها الإصلاح الاقتصادي في الوثائق، 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. إن أهمية البعد الاقتصادي تكمن في أن التوسع في تعليم السكان وتوفير جودة هذا التعليم يقعان ضمن مقاربة أوسع، يلخصها مفهوم الرأسمال البشري. وهذه القضية، قضية تكوين الرأسمال البشري، لا تشغل بال العرب فقط، بل تشغل بال جميع الأمم.

ويلاحظ الكثير من التشابه في ما يرد في الوثائق العالمية 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. كما يدل ذلك على أن استهداف نشر التعليم وتحسين جودته أصبحا أيضاً من المسلمات على المستوى العالمي.

يعتبر الزاد المحصّل عن طريق التعليم (والتدريب) "رأسمالاً"، والرأسمال تعريفاً يوضع في الاستثمار، وينتج عنه عائد للمتخرج الفرد وللمجتمع على السواء. إن تطوير الرأسمال البشري، عن طريق تعميم التعليم وتجويده، هو من المسوغات الأساسية للإصلاح التربوي في العالم العربي.

2. الإصلاح السياسي والتربية المواطنية

تعبر الوثائق العربية أيضاً عن الإرادة لإجراء تغيرات في النظم السياسية القائمة. والإصلاح السياسي له مطالب جدية في التعليم، ترفده صعوداً (من التعليم إلى السياسة) ونزولاً (من السياسة إلى التعليم). يمكننا أن نشتق منطقياً من أهداف الإصلاح السياسي أهدافاً تقابلها للإصلاح التربوي. ويمكننا عن طريق البحث في سيرورة التنشئة السياسية الاهتداء إلى عدد من النقاط التي تفتح الباب للنقد ولبلورة الإصلاح من الزاوية السياسية.

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. 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، يسعى إلى كشف علاقات السلطة حول كل ممارسة أو خطاب تربوي، وأن يكون ديناميكياً، يسعى إلى إقامة مرجعيات فكرية جديدة للتغيير.

3. الاندماج الاجتماعي

الدول العربية التي قامت بعد الاستقلال هي دول حديثة في مفهومها وبنائها. وقد اعتمدت المدرسة الحديثة كوسيلة لتحديث المجتمع وإدماجه في الكيانات الجديدة. لكن تقدم المدرسة ظل قاصراً، حيث ظلت معدلات الالتحاق المدرسي بالتعليم الابتدائي دون الإشباع، وبقيت الأمية منتشرة بصورة عالية 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. ذلك أن المساحات الاجتماعية التي تبقى خارج التحديث أو بتحديث قليل تكوّن كتلاً اجتماعية تسودها الأمية والثقافة التقليدية، ما يجعل المجتمع يسير بسرعات مختلفة، أو على إيقاعات متضاربة. بل يمكن القول إن القطاع الحديث، في الدول المحدثة كلياً أو جزئياً، استدخل، بدرجات متفاوتة، العلاقات الاجتماعية والقيم التقليدية، في متن الدولة ومؤسساتها، ولم يتمكن من إنضاج عملية التوليف بين الحداثة والتقليد، في مشروع جديد يتمتع بالصلاحية ويوفر الاستقرار.

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. لكن حدث العام 2001 أظهر أن المساحات الاجتماعية المهمّشة كانت منبت الموارد البشرية للتيارات السياسية الأصولية. 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.

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. يشكل نشر التعليم الرافعة الأولى للاندماج الاجتماعي. ويشكل إصلاح المناهج الرافعة الثانية له.

خامسا: مسائل الإصلاح التربوي في البلدان العربية

1. المسألة الأولى: مفهوم الإصلاح

إن ما تشترك فيه بلداننا هو قلة تجربتها في الإصلاح التربوي، وقلة النشر عن محاولات الإصلاح التربوي، إن وجدت، أكانت فاشلة أو ناجحة أو بين بين. نحن أمام مكتبة عربية صغيرة جداً حول الإصلاح التربوي. وهذا يعرض البحث في الإصلاح

لخطر التبسيط، والتعامل معه كأنه وصفة جاهزة. ولا يكمن الفرق بين المجتمعات في وجود الإصلاح التربوي أو عدم وجوده، بل في وجود الديناميكية التي يطلقها الإصلاح ما بين التفكير والتجريب والتقييم والمبادرة من جديد. المجتمعات الديناميكية تشهد محاولات مستمرة في الإصلاح، وكشف لاحق لعثراتها، ودعوات لاعتماد عناوين جديدة أو مقاربات جديدة، أو موجات إصلاحية متوالية (ورقة سكرية، ورقة بن فاطمة).

2. المسألة الثانية: أهداف الإصلاح

تطرح أهداف الإصلاح مشكلة التباين في المعاني التي تتخذها لدى المستخدمين والتباين في مواقفهم منها، وذلك قبل وضع هذه الأهداف موضع التطبيق. والتباين الأصلي يسحب مفاعيله على الخطوات اللاحقة. وهذه المشكلة لا تحل بالهروب نحو صيغ أكثر عمومية وأكثر مثالية. يحتاج الإصلاح إلى حسن التنظير، وإلى صياغة سليمة لأهدافه. 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 يفعلوا. والأهداف تكون سليمة كلما جرى التفكير بها جيداً وجرى تقليبها على أكثر من وجه. ومهما يكن فإن مراجعة التصميم الأصلي للإصلاح وتقييمه يسمحان بالكشف عن مشكلات الأهداف المصاغة في البداية، كما بينت دراسات الحالات (بن فاطمة، الأمين وجرداق، سكرية).

3. المسألة الثالثة: الإصلاح في ظل العولمة

تفرض الأهداف والمقاييس والمفاهيم العالمية نفسها على الانظمة التربوية الوطنية. فـ "التعليم للجميع" مثلاً عمم أهدافه على جميع الدول. أما بالنسبة للمقاييس (والمعايير) فيلاحظ كيف أن المدارس الفرنسية مثلاً تتجه نحو تبنّي المقاييس الأوروبية في التعليم والشهادات التي تمنحها (ورقة ديرويه). وبالمثل يمكن النظر إلى شهادة البكالوريا الدولية والاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS-R)، ومقاييس إدارة الجودة التي نقلت من الصناعة إلى التربية (ISO) ومقاييس الاعتماد وضمان الجودة التي تنقل من التعليم العالي إلى التعليم العام.

أما المفاهيم (والمقولات والنظم) فتتمثل بالانتشار المتزايد لأفكار مثل اللامركزية، ودور القطاع الخاص، والإدارة الذاتية في المدارس، ودور المجتمع المحلي في تحمل

أعباء التعليم، وتصميم المناهج، وحقوق المعلمين و واجباتهم، ونظم إعداد المعلمين وتدريبهم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والمدارس المستقلة وفكرة الإصلاح التربوي نفسها، الخ. وهذه المفاهيم يجري تداولها عن طريق الاقتداء والاقتباس والاطلاع والمتابعة للمستجدات، في التجارب العملية وفي المكتبة التربوية، وهي مطروحة في كافة الأوراق.

لن يستطيع أي إصلاح تربوي أن يتجاهل المعطى العالمي 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. وقد بينت ورقة السيد كيف أن فقدان فرص التفكير الجدي والتفاعل بين المعطيين المحلي والعالمي أبقت المشروع الذي حملته الجهات الدولية المانحة في دائرة مقفلة، وأبقت مقاومة المشروع في دائرة مقفلة ثانية. وإذا أقرينا بأن السياق العالمي الجديد الذي يفرض نفسه على الجميع لا يمكن تجاهله في الإصلاح التربوي، فإنه لا بد من الإقرار بأهمية كيفية التعامل معه. ومن الإقرار بأن المعطى العالمي ليس منتظما كأسنان المشط، بل هو خليط يضم مروحة واسعة من الأفكار والخيارات ومناهج التفكير والمعالجة.

4. المسألة الرابعة: المحيط الثقافي

يطرح المحيط الثقافي نفسه على التعليم وإصلاحه من خلال أبواب عديدة. وقد توقفت الحلقة عند ثلاثة منها: الدين، العلاقات الاجتماعية، المجتمع المدني. وقد بيّنت ورقة الصراف أن الجماعات السياسية الإسلامية في الكويت وقفت في وجه الإصلاح. وبيّنت ورقة رضا أن هناك تيارات إسلامية أخرى، كانت سباقة تاريخياً في نزعاتها العقلانية. لكن هذه النزعات أهملت على يد بعض التيارات المسيطرة على التعليم، وهذه التيارات هي التي تنادي بحجاب المرأة وبقيمومة الرجال على النساء. من جهة أخرى، تفيد التجربة الآسيوية عن وجود تسويات بين العلاقات الاجتماعية التقليدية والتنظيم الحديث للعمل وللدولة، بخلاف ما هو معروف في البلدان العربية. وتقدم ورقة الصراف مثالاً على جهود المجتمع المدني في الحث على الإصلاح وتأمين قاعدة المعرفية له.

إذا كان لا بد من الإقرار بأن الثقافة مقاوِمة، بطبيعتها، للتغيير باعتبارها شيئاً راسخاً، فإنه لا بد من الإقرار أيضاً بأن المحيط الثقافي يتمتع بالديناميكية: ثمة مبادرات رائدة في قلب المجتمع 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. ومهما يكن فإنه من غير الممكن تصور حدوث إصلاح للتعليم دون وجود تسويات ومعالجات إيجابية مع المحيط الثقافي.

5. المسألة الخامسة: الموارد المعرفية والبشرية

ينهي ديرويه ورقته بالقول: "إن حركة استقلالية المدارس النامية (في فرنسا) اليوم لا نعرفها ولا نمسك بها كما ينبغي، وهي تدخل في مرحلة ثانية تقتضي تفكيرا جديدا". إن المعرفة بما يحيط بإصلاح معين لا تدعي الاكتمال، ولو استعانت بكل ما توفّر من معطيات (معلومات وأفكار). هذه المعرفة تتبع مساراً حلزونياً أكثر مما تتبع مساراً خطياً، وهي تستدعي بالتالي تطويراً جديداً على ضوء المسار الديناميكي للإصلاح التربوي. أما نحن الأكاديميون العرب فلعلنا يجب أن نبدأ بالقول إننا لا نعرف عملية الإصلاح ولا نمسك بها. ليس فقط بسبب مفهوم الإصلاح ولا بسبب قلة الأعمال الإصلاحية إنما بسبب قلة المعطيات التي تسمح لنا بالتمعّن بها.

المسألة المعرفية لا تخص الإصلاح فقط بل تشمل موضوع هذا الإصلاح (التربية) كما تشمل مجمل العلوم الإنسانية التي يفيد منها التفكير بالإصلاح. نحن أمام سلسلة من العوائق والحدود المعرفية. والعامل المعرفي، هو من بين جميع العوامل (والمسائل)، الأشد وطأة علينا نحن الأكاديميين، في أدوارنا المختلفة (خبراء، اختصاصيون، مثقفون، كتاب، باحثون، محللون، الخ)، وسواء كنا في "موقع عربي" أو في "موقع قطري". نتيجة ذلك ترتبط مشكلات الإصلاح ارتباطاً وثيقاً بالمساهمات الفكرية فيه، وبالموارد البشرية التي توفرالانتقال من البحوث إلى السياسات والممارسات والعودة مجدداً إلى البحوث في إطار ديناميكي. وما نعرفه عن الصلة بين المساهمات المعرفية والإصلاح التربوي يدعو إلى الأسف، على المستوى العربي أو على المستوى القطري. ليس من شك بأن تطوير الموارد المعرفية والبشرية يعتبر واحداً من أركان التفكير المستقبلي بالإصلاح التربوي.

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

إن هندسة 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. ورقة لبنان مثلا يمكن أن تعطى من هذه الزاوية عنواناً مثل "كيف تأكل النظم وثقافتها مشروع التغيير؟". حيث أن بقاء السياق التربوي الحكومي على حاله جعل المناهج والكتب الجديدة تدخل في قالبه. ومشروع المدارس المستقلة في قطر أمام امتحان النظم وثقافتها (ورقة كمال).

إن أكبر الأسئلة التي تطرح نفسها بقوة هنا تتعلق بالمسافة التي تقوم بين المقاصد والممارسة، أو بين الإرث السابق والفكرة الجديدة. وبخاصة في الدول المركزية، حيث يقوم إرث النظم على كم هائل من النصوص (دستور، قوانين، مراسيم، قرارات، مذكرات، تعاميم...) تشكل مصفوفة matrix، يسير اللاعبون الاجتماعيون في الحدود التي ترسمها، وتشكل مرجعية لهم.

ثمة طروحات متعددة من أجل تغيير النظم وثقافتها مثل إعادة الهيكلة restructuring، والتخلي عن الأنظمة de-regulation وإعادة الثقفنة Reculturing الخ (ورقة الصيداوي)، على أن المغزى الأساسي من كل هذه الإشكالية هو الإقرار بوطأة النظام وثقافة النظم وبالتحديد ثقافة المؤسسة التربوية (توزيع الأدوار، السلوكات المتوقعة من اللاعبين، إلخ...) وتوقع أشكال مقاومتها للتغيير، والتفكير المسبق في كيفية التعامل مع هذه المقاومة.

لا تظهر مقاومة التغيير بصورة صريحة دائما بل تأخذ أحيانا أشكالا صامتة. والمعلمون، وهم العنصر الأساسي في جملة الإصلاح التربوي، قد يمتنعون عمليا عن تغيير سلوكهم، عن قصد أو غير قصد. لكن الأهم من مقاومة المعلمين كأفراد، 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. لذلك فإن أي مشروع للإصلاح التربوي، مدعو إلى إعادة تنظيم جهوده تحت مظلة تطوير المدرسة كمؤسسة وكمناخ.

7. المسألة السابعة: دور الدولة

يجب الإقرار بأن دور الدولة ما زال أساسياً في تطوير الشأن التربوي عامة وفي الإصلاح خاصة، في كافة الدول العربية، لعدة اعتبارات. أهم الاعتبارات أن الدولة 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 تبنيهما لا يتم آليا بل يحتاج إلى مدى زمني وخيارات تسمح ببزوغ الشركاء الذين من مصلحتهم ومن قيمهم تطوير الرأسمال البشري وبناء المواطنية وتوفير الاندماج الاجتماعي.

سادسا: النتائج العملية للحلقة

وكان للهاجس العملي وطأته: كيف تفيد هذه الحلقة في الموضوع الذي تطرحه؟ وقد ظهر ذلك منذ الجلسة الأولى التي عبّر فيها المشاركون عن توقعاتهم منها. وبنتيجة المناقشات اتفق الرأي على اعتبار الحلقة مبادرة في التفكير بالإصلاح يفترض أن ترفد غيرها من المبادرات وأن تجري متابعتها استناداً إلى أن الإصلاح التربوي أمر ديناميكي ممارسة وتفكيراً، يتكون من موجات عدة وروافد عدة. وهذه المتابعة تتجسّد بمجموعة من الأنشطة يمكن القيام بها في الفترة المقبلة. وقد وضعت لائحة بهذه الأنشطة تحت عنوان: "المنتدى العربي للإصلاح التربوي". واتفق على أن يكون المشاركون نواة هذا المنتدى وأن يعملوا على التوسع فيه، بحيث يشكل مساحة تفاعل وتواصل لجماعة المشاركين فيه. كما اتفقوا على أن يأخذ المشاركون كل على عاتقه مسؤولية القيام بنشاط ما أو رعايته، على أن تقوم الهيئتان الداعيتان للحلقة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية) بالجهد التنسيقي اللازم، في المرحلة القريبة المقبلة، وأولها نشر أعمال الحلقة.

المنتدى العربي للإصلاح التربوي

يقوم هذا المنتدى على إطلاق الجهود والأنشطة الرامية إلى تعزيز ديناميكية إصلاح التعليم العام في الدول العربية والتفكير فيه، وعلى التفاعل المستمر بين المشاركين فيه، مع التوسع في دائرة المشاركة بصورة مستمرة أيضاً، وهو يشمل ثلاثة أنواع من الأنشطة، قابلة بدورها للزيادة والتطوير:

أولاً: أنشطة إعلامية ومعرفية

وتشتمل على:

1. نشر أعمال الحلقة، بجميع أوراقها ومناقشاتها.
2. إقامة مناقشات في وسائل الإعلام حول ما طرحته الحلقة وما لم تطرحه.
3. إجراء دراسات متنوعة حول ما يجري من عمليات إصلاحية في البلدان العربية وتوفير شروط نشرها وتبادلها.
4. إصدار تقرير دوري (توثيقي)، عن الإصلاحات التربوية في البلدان العربية، يتضمن عروضاً حول هذه الإصلاحات، ودراسات يكتبها القائمون بالمبادرات، ومقارنات ومعالجات للدروس المستفادة. وهذا يشمل ما هو موجود وما هو قيد الإعداد، في الدول العربية، وخارجها (حول الدول العربية).
5. إجراء دراسات متنوعة حول بعض النقاط أو المفاهيم الاستراتيجية في التربية وإصلاحها، في ما يتعلق بـــ: الحاجة إلى الإصلاح، أهداف الإصلاح (تكوين الرأسمال البشري، المواطنية، الاندماج الاجتماعي، الخ)، مداخل الإصلاح (تعليم اللغة العربية، تعليم الاجتماعيات، إعداد المعلمين وتدريبهم، تثمين مهنة التعليم، الامتحانات، الخ) ومسائل الإصلاح (المحيط الثقافي، الموارد المعرفية والبشرية، البيروقراطية، دور الدولة، الخ).
6. إقامة مؤتمر تربوي عربي، أو مؤتمر دوري عربي، تعرض فيه الدراسات والبحوث والتجارب. ومن المستحسن أن يعقد مؤتمر بعد سنة مثلاً تناقش فيه الأوراق المذكورة في "4" و"5"، بالإضافة إلى وثيقة مطوّرة مستندة إلى معرفة أوسع بمجريات الإصلاح في الدول العربية. ومن المستحسن أن تشترك في هذا المؤتمر مراكز الأبحاث والدراسات الجامعية وغير الجامعية، التي تعنى بالشأن التربوي من زواياه المختلفة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفلسفية والنفسية، الخ.

ثانياً: أنشطة شبكية

وتشتمل على:

7. إنشاء قاعدة (أو قواعد) معلومات حول الدراسات والبحوث التربوية العربية، والمناهج والكتب المدرسية والمبادرات الإصلاحية البارزة.
8. إقامة شبكة تفاعل وتبادل خبرة وتعارف بين أصحاب المبادرات التطويرية والتجديدية والإصلاحية على المستويات الوطنية والعربية، العملية والفكرية، بصورة زيارات ولقاءات وهيئات ومناسبات إشهار، ولا سيما بين أعضاء المنتدى ومن يقومون بمبادرات إصلاحية.
9. إنشاء شبكة بين عدد مختار من مراكز البحوث الاجتماعية والتربوية التي تجري دراسات حول الشأن التربوي بموازاة إعداد الباحثين الجدد في هذا الميدان.
10. إنشاء شبكة بين المدارس الريادية العربية غير النخبوية.

ثالثاً: أنشطة مرجعية

تشتمل على بلورة مشاريع عربية يساعد تنفيذها على تكوين "مرجعية" للتقييم والتطوير، مثل:

11. مشروع تطوير تعليم اللغة العربية وقياس المستوى فيها.
12. مشروع تطوير المواد الاجتماعية وقياس الأداء فيها.
13. مشروع مرصد لمؤشرات التحصيل على المستوى العربي.
14. مشروع التقييم المنتظم للتجارب الإصلاحية (أو مركز عربي للقياس).
15. مشروع مركز عربي لتدريب المعلمين