

السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية:

حصيلة وآفاق

الدكتور الغالي أحرشواو

أستاذ علم الاجتماع وعلم النفس في جامعة سيدي محمد بن عبد الله

تعد إشكالية السياسة التعليمية ووظيفتها التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي كانت ولا تزال تواجه البلدان العربية. فهذه حقيقة لا نقاش فيها لأنها تحظى بإجماع الجميع وتدعمها قرائن ووقائع تصب كلها في الاتجاه القائل إن مصير مختلف المجتمعات والشعوب في هذا القرن الجديد وسبيلها إلى تحقيق التقدم يتوقفان إلى حد كبير على مدى نجاعة سياساتها التعليمية وفعالية استراتيجياتها التربوية في مجال إعداد الإنسان وتأهيله لمواكبة تطورات العصر الجديد ومسيرة تحدياته المهولة وخاصة في ميدان الثورة الرقمية وتكنولوجية المعرفة والإعلام.

فالأكد أن السياسة التعليمية التي تمثل الأداة الأساسية لتنمية المجتمع وتحديث بنياته عبر تنمية أذهان الناس وتربية كفاياتهم ومهاراتهم وتهذيب سلوكياتهم وممارساتهم لا تزال تتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشاكل والصعوبات التي تجعلها بعيدة كل البعد عن استيفاء مقاييس السياسات التعليمية النموذجية التي تعاضد الأقوال بالأفعال وترجم الخطط بالإنجازات وتجسد المبادئ والأهداف عبر الوقائع والنتائج. لكن عن أية سياسة تعليمية نتحدث؟ وعن أية وظيفة تنموية نتكلم؟ ما مكانة هذه السياسة ضمن خطط التنمية العربية وما دورها في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع؟ ثم ما هي طبيعة المشاكل والمعوقات التي تحد من نجاعتها وتشدها إلى الوراء؟ وإلى أي حد يمكن تجديد معالمها وبلورة آفاقها التنموية المأمولة.

في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة المحورية التي نسعى من وراء طرحها إلى التفصيل في مقومات ومعوقات وآفاق السياسة التعليمية العربية ودورها الحاسم في تسليح الفرد بالمعرفة العلمية ومنجزاتها التكنولوجية وفي تطوير المجتمع بتحديث بنياته الثقافية وتهذيب ذهنياته وممارسات أفرادها، سنركز في هذه الدراسة على مقارنة إشكالية السياسة التعليمية في علاقتها بخطط التنمية العربية وذلك من خلال التركيز على المحاور الثلاثة التالية:

- المقومات والخصائص الأساسية
- المشاكل والمعوقات البارزة
- الآفاق والتوجهات المستقبلية

1. المقومات والخصائص الأساسية

رغم ندرة فرص حصول اتفاق عربي حول كثير من القضايا المصرية إلا أن الإجماع حول إخفاق وربما إفلاس السياسة العربية في مجال التربية والتعليم حاصل بامتياز، بحيث يقر به كافة العرب، ساسة كانوا أم أصحاب قرارم حتى عامة الناس بما في ذلك الأشخاص البسطاء. فالجميع مقتنع بالوضعية المتردية للمنظومة التعليمية العربية ومحدودية حصيلتها التربوية وتواضع منتوجها العلمي ثم هزالة مردوديتها التنموية. والمؤكد أن وضعية من هذا القبيل لا بد وأن تتولد عنها نتائج متعددة نوجزها في المظاهر التالية:

1.1. التآرجح بين موقفين لإعداد السياسة التعليمية العربية المنشودة ذات المردودية التنموية المربحة:

إذا كان المقصود بالسياسة التي يحكمها تخطيط تنموي هادف يتحدد في التسلح بالثورة العلمية ومنطقها الإبداعي ومنجزاتها التكنولوجية ثم في تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع في بنياته الثقافية وممارساته التربوية، فإن تأمل المشهد التعليمي العربي يفضي إلى الإقرار بأن السياسة التعليمية عندنا، وفي انتظار حدوث المعجزة بتحقيق التفاهم الكامل بين المسؤولين وأصحاب القرار من جهة والمفكرين وأهل الاختصاص من جهة أخرى حول المسائل المرتبطة بطرفي إشكالية التذبذب بين الأصالة والمعاصرة، ستبقى حلقة صراع ومسرحاً لآراء ومقاربات متباينة في النهج والأسلوب، رغم أن الهدف واحد، ألا وهو تأسيس المنظومة التعليمية العربية على ركائز وأهداف تستجيب لانتظارات الناس وتطابق تطلعاتهم. وهي الآراء والمقاربات التي تؤطرها وتوجهها مواقف متعددة على رأسها الموقفان المتناقضان التاليان (أحرشواو: 1994، أ، 90):

الأول يرى أصحابه أن سياسة التعليم الناجعة مشروطة أولاً وأخيراً بالعودة إلى الماضي العربي الحافل بتراث تربوي خالد لبناء منظومة تربوية تماثل في مقامها المقام الذي كانت تحتله التربية العربية القديمة أيام إشعاعها وازدهارها.

الثاني يرى أنصاره بأن تخليص السياسة التعليمية العربية من أوضاعها المتردية يستوجب محاكاة التربية الغربية جملة وتفصيلاً، وبالتالي تعويض كل ما هو تراث تربوي ماضوي بكل ما هو حديث وعصري في مجال التربية والتعليم.

وهذا ما يؤكد على أن المتعلم العربي يبقى ممزقاً بين نظامين تعليميين متعارضين: نظام تقليدي تتمسك بمقوماته وعناصره نخب تقليدية تقاوم كل ما هو حديث وتدافع عن منجزات الماضي باسم الحفاظ على الهوية، ونظام عصري تشبث بمكوناته ومعاله نخب حديثة تقاوم كل ما هو أصيل من أجل الدفاع عن منجزات الحاضر باسم الانفتاح ومسيرة العصر (سبيلا، 1993: 8).

والحقيقة أن الآراء والتصورات المعتمدة في هذين الموقفين، وإن كانت توظف لتحقيق نفس الهدف، فهي تختلف في الأساليب والوسائل؛ إذ إن النقاش الدائر بين أنصارها بخصوص واقع التعليم العربي، يزداد حدة يوماً بعد يوم دون أن يلوح في الأفق احتمال التوصل إلى حد أدنى من التفاهم. وأمام هذا الوضع الذي يفتقر إلى الإجماع حول مسألة جد حيوية، تبقى السياسة التربوية العربية متذبذبة ومعرضة باستمرار إلى التغيرات المفاجئة والمبادرات العشوائية والإصلاحات الترقيعية. وهذا وضع خطير يرثي له كل المسؤولين دون أن يعملوا على رفعه أو تجاوزه (العروري: 1983، 200-204). وهي السياسة التي لا يمكن لحالها أن يستقيم دون توفير الشروط اللازمة المتمثلة في نهج استراتيجية تربوية دقيقة المنطلقات وواضحة الأهداف، يوظفها مناخ الحرية والعقلانية والواقعية والكفاءة وتحكمها اختيارات تنموية مضمونة المردود وحاسمة المفعول.

2.1 الإجماع شبه التام على أن سياسة التعليم لا تزال تتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لامتناهية من المشاكل والصعوبات التي تحكم على خططها واستراتيجياتها بالتعثر وعلى جهودها ووعودها باليأس وعلى توجهاتها وآفاقها بالانسداد. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن محددات هذه السياسة وبإجماع الكثيرين لا تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في أهدافها وغاياتها ورافضة لروح العصر ومقوماته المتطورة. فواقعها يبدو شديد التأزم، تخترقه مشاكل ونواقص متعددة يكفي أن نمثل لها بالمعالم التالية:

أ. رغم كل الجهود المبذولة في مجال تطوير المنظومة التعليمية العربية، فإن الأهداف

المسطرة لسياسة سد منابع الأمية بإلزامية التعليم لم تتحقق كما كان متوقفاً لها في حدود عام 1991 (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1976، 11-16). فإذا كان عدد الأميين البالغين سن الخامسة عشرة فما فوق يمثل ما يقارب (64) مليوناً عام 1990 وبنسبة (41%) من العدد الإجمالي لسكان هذه الفئة، فإن حجم الأمية سيتضاعف في أفق العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين، خصوصاً إذا تجاوزنا التقديرات الكمية إلى التقديرات الكيفية وعلماً أن أزمة التعليم عندنا هي أزمة نوعية بالدرجة الأولى (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: 1988، 24). وهذه مسألة لم تعد تدرج فقط في باب التوقعات المستقبلية للتربية العربية، بل أضحت تشكل الحقيقة المرة التي يشهد عليها الواقع العربي الحالي بتحليلاته ومظاهره المختلفة. فالأمية الضاربة الأطناب في هذا الواقع أصبحت مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تشكل وبأنواعها: الأبجدية والثقافية والتكنولوجية التي تستغرق على التوالي (53%) و(80%) و(99%) من الساكنة العربية (الإمام: 1998)، الحاجز المنيع أمام التنمية العربية في أبعادها المختلفة: الفردية والجماعية، الاقتصادية والسياسية، الاجتماعية والثقافية. فعلى الرغم من جهود نشر التعليم، خصوصاً في مستوياته وأسلاكه الأساسية، فإنه وبفعل تعذر تعميمه حتى الآن ليشمل جميع الأطفال في المناطق الريفية الفقيرة (فرجاني: 1997)، وبفعل إهماله شبه الكامل لبرامج التربية غير النظامية وعائدها التنموي (حنوش: 2000)، يلاحظ أن هذا التعليم لا يزال دون المستوى المطلوب كمّاً وكيفاً. فضلاً عن عجزه حتى الآن عن مواجهة التكاثر المتنامي لأفواج الأميين فهو لم ينجح بعد في تحقيق التكافؤ المرغوب في الفرص التعليمية وكل ما يستلزمه ذلك من جودة وبنجاعة في التكوين. وهكذا فالمؤكد أن معاناة ما يقارب نصف ساكنة العالم العربي من الأمية بأنواعها الثلاثة السابقة الذكر وكل ما يصاحبها من جهل بالقراءة والكتابة وبال حقوق والواجبات وبالمعاملات وأساليب التربية وبقبول الاختلاف وحرمانهم من النعم الثقافية الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي ستكون له آثاره البالغة على السلم الاجتماعي (رضا: 2000، 179).

ب. الواقع أن جوهر أزمة نظام التعليم في البلاد العربية يكمن أساساً في غربة هذا النظام عن محيطه الاجتماعي وفي محدودية نتائجه التنموية. فالملاحظ أننا نحن

العرب لم تأخذ بعد تحديات القرن الجديد مأخذ الجد، ولم يدرك الساسة وصانعو القرار عندنا أن التربية والتعليم هما المفتاح الأساسي لكل تقدم أو تطور مرتقب. فرغم كل الإصلاحات والتعديلات في المناهج التعليمية والنظم وطرائقها البيداغوجية، ورغم كل الجهود والمبادرات في مجال تعميم التعليم وتوسيع قاعدة انتشاره، إلا أن الواضح هو أن جميع هذه الخطوات والترتيبات تشكو من ثغرات ونواقص عديدة أهمها⁽¹⁾:

1. لا تزال المناهج التعليمية العربية توصف بالتقليدية رغم كل عمليات الإصلاح والتجديد التي عرفتها حتى الآن. فهي لا تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، صلبة في أساليبها وطرقها، مكلفة في مستلزماتها ومصاريفها ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. فبالإضافة إلى كونها يغلب عليها الطابع النظري الأكاديمي والتلقين المعرفي على حساب الجانب التطبيقي المهاري والتعليم التكنولوجي، فهي تفتقر إلى الاتساق بين محتوياتها وأهدافها وبين قدرات التلاميذ ومهاراتهم وميولهم وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته (الراوي: 1987). وأكثر من هذا فهي تنبني على الاستراتيجية القائلة بترجيح كفة التعليم الكمي على كفة التعليم النوعي وبعتماد منطق السيطرة والامتثال على حساب منطق الحرية والمبادرة (جورج: 1992).
2. وهكذا يلاحظ أن كل ما تعبر عنه هذه المظاهر من عجز في منظومة التعليم العربي يرجع في جانبه الكبير إلى كون أن السياسة التعليمية المعتمدة في هذا النطاق لا تزال تشبع بطرائق وأساليب تفضل اجترار المعلومات وخزنها على معالجتها وبنيتها، وترجح كفة ما هو نظري مجرد على ما هو عملي محسوس، وتغلب الجدل العقلي على التفكير المنهجي وتستهوي التقليد والمحاكاة على التجديد والابتكار وتنهج أحياناً أسلوب استهلاك منجزات الثورة العلمية عوض المشاركة الخلاقة فيها (عبد الدائم: 1991). وإذا كان وراء هذا العجز عجز أعمق يتجلى في تواضعنا نحن

(1) يجب التنويه هنا بالجهودات الكبيرة التي تقوم بها بعض الهيئات والمنظمات وعلى رأسها: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية لدول الخليج العربي، ومنسدى الفكر العربي، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ومكاتب اليونسكو الإقليمية للتربية في البلاد العربية، في مجال تقديم صورة شاملة عن أوضاع التربية في الوطن العربي وعن مشكلاتها ومنجزاتها وتحدياتها.

العرب حتى الآن في التسليح بروح الفكر العلمي ومبادئه الأساسية، فإنه من الطبيعي أن تمتد سلبيات هذا العجز التربوي لتشمل تمثلات المتعلمين المتعلقة خاصة بالزمان والحركة والمستقبل وقيم المواطنة والمبادرة والتعاون والتسامح (حنوش: 2000، 186-187).

3. بفعل سياستها المتذبذبة بين الماضي والحاضر، بين القديم والجديد، فإن الأنظمة التعليمية العربية ومؤسساتها المختلفة نزعتهما الماضوية وطابعها التثبيتي على كل ما هو خالد في التراث، فإن الأنظمة التربوية العربية لا تبدو على ما هي عليه الآن مستعدة أو مؤهلة لإحداث التغييرات الاجتماعية المرتقبة ولتحقيق التنمية المأمولة. فهي وعلى عكس المبادئ التي تدّعيها، وخاصة مبادئ الديمقراطية والعقلانية والحدّثة والحرية والعلمية... إلخ (عبد الدائم: 1988)، نجدها تسهم في بزوغ وانتشار مظاهر التعصبات الفردية والجماعية وكل ما يرافقها من سلوكيات وتصرفات عدوانية تحركها الغرائز والانفعالات والأيدولوجيات أكثر مما يحكمها العقل والواقع والتفكير العلمي في تخطيط أهدافها وغاياتها (حنوش: 2000، 181-182). وهي بهذا تزيغ عن الطريق المؤدي إلى تحقيق التقدم الاجتماعي وتنحرف عن السبيل القابل للتحفيز على امتلاك المنهج العلمي وأدواته الفكرية، هذا المنهج الذي أصبح يمثل الرهان الأساسي لكل سياسة تعليمية ناجعة في عالم اليوم.

4. لا أحد يناقض الرأي القائل بتدني مستوى التعليم وتراجع مكانته وقيّمته في سلم أولويات المواطن العربي. وبطبيعة الحال هناك عوامل فردية وعائلية ومجتمعية لهذا التدني والتراجع. فقبل ثلاثة عقود مضت كانت لهذا المواطن، حتى وإن كان ينحدر من أسرة جد متواضعة مادياً وثقافياً، إرادة شخصية قوية في العمل من أجل تكوين وتثقيف نفسه بنفسه لأنه كان يمتلك صورة إيجابية عن التعليم ويعيش في مناخ اجتماعي كله اعتراف بأهل العلم والثقافة وكله تحفيز وتشجيع على المبادرة والاجتهاد.

5. إلا أنه فضلاً عن تدني مستوى التعليم وتراجعها، هناك شرخ عميق يخرق مناهج التكوين وأنظمة التربية العربية، وذلك بفعل الفجوة الكبيرة التي تفصل السياسات عن الأهداف المعلنة والشعارات عن الإنجازات الفعلية. فالجميع يُقرّ من جهة بضعف ارتباط السياسات التعليمية بمخططات التنمية ومن جهة أخرى بغياب ديمقراطية

التعليم، زيادة عن الإخفاق في القضاء على مشاكل الأمية وتعليم الكبار وتكييف النظم التعليمية لخطط تنموية جد مدروسة⁽¹⁾.

6. حيث إن الهدف المبتغى والغاية المتوخاة من كل سياسة تعليمية هو الوصول بالمتعلم إلى امتلاك شخصية قوية متوازنة وإلى تكوين هوية ثقافية سليمة الجذور وواضحة المعالم، فمن المؤكد أن بلوغ هذا الهدف قد يبدو من باب المستحيلات في البلاد العربية، وذلك لكون أن النظم التعليمية والمناهج التكوينية المعتمدة في هذا النطاق، عادة ما تحكمها رؤى الاختزال والتجزئ، وتصورات التقليد والاستنساخ. فهذه النظم والمناهج غالباً ما تسهم، بوعي أو بدون وعي، في تعطيل عجلة التنمية المنشودة وفي مقاومة سيرورة التغير والتطور وفي تكريس الذهنية الخرافية التوكلية المستهلكة على حساب الذهنية العلمية المستقلة المنتجة.

2. المعوقات والتحديات البارزة

لا جدال في أن المجتمع العربي، وكباقي المجتمعات الأخرى، كان ولا يزال يتطلع إلى السياسة التعليمية الحديثة وإلى إنجازاتها ومبتكراتها التي تشكل بدون منازع، الإطار الملائم لمسيرة عصر التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، والإجراء الضروري لامتلاك القوى الثقافية والقيم الحضارية التي تُحصّنه وتقيه تجاه كل التحديات والأخطار المحتملة. إلا أنه ورغم التهافت المتوالي على تحقيق التقدم التربوي المنشود والتطلع إلى تجاوز كل الصعوبات الممكنة، فإن المجتمع العربي يبدو في هذا الإطار متعثراً التحركات والخطوات، يائس الجهود والوعود ومحدود الرغبات والأهداف. فإذا كانت السياسة التعليمية بشكل عام، لا تنشأ من الصفر ولا تعمل في فراغ، بل تتأثر بأوضاع المجتمع وأحواله وتؤثر في بنيانه ومقوماته، فإن هذه السياسة وفي سعيها المتتالي نحو الابتكار والتجديد للرفي إلى ما

(1) كثيرة هي الدراسات العربية التي توضح هذه الفكرة وفي مقدمتها:

- نظام، جواد (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، ص ص. 7-18.
- الرشيد، محمد الأحمد (1988)، "التربية ومستقبل الأمة العربية"، عالم الفكر، العدد 2، ص ص. 8-12.
- قاسم، بن صالح (1997)، التربية في القرن الحادي والعشرين، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.
- علي وطفة (1997)، السياسات التربوية في الوطن العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 90.

هو أفضل، تجد نفسها أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهي أمام واقع اقتصادي يجس انطلاقتها، وأمام تركيب اجتماعي يشل حركتها، وأمام وضع ثقافي يشد مسيرتها إلى الورااء ويحول جهودها الكبيرة إلى ثمرات جافة (عبد الدائم: 1974، 78-79) ووعودها المتنوعة إلى أقاويل وأحلام خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبا بين التثبيت بأصالة الماضي ومجده الخالد وبين الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فهي تتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة ويحكمها منطق المحددات والأساليب العتيقة وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فهذا واقع يدركه ويشعر به كل مهتم بالتعليم العربي، بل هو واقع فكري يُعبّر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرتنا إلى الحاضر والمستقبل وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات استراتيجية.

إذن ما هي مختلف العوامل التي تشد السياسة التعليمية العربية إلى الورااء، وتشكل بالتالي معوقات تحول دون انطلاقتها الحقيقية ورغبتها الأكيدة في مسايرة عصر العلم والتكنولوجيا، وفي تشييد المجتمع المرغوب القادر على مواجهة الأخطار والتحديات؟ هل الواقع العربي في شكله الحالي مستعد لقبول واحتضان المؤسسات التي يمكنها أن تستوعب النظام التعليمي، وتشر تعاليمه وتستفيد من منجزاته وخدماته؟ هل يمكن تجاوز مختلف العوائق والصعوبات التي تحد من فعالية ومردودية السياسة التعليمية العربية؟ في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة نرى ضرورة الاعتماد على الوقائع والمؤشرات التالية:

1.2. لا أحد ينكر أن النظام التعليمي العربي المعاصر، وعلى اختلاف نزعاته ومضامينه، عبارة عن سلسلة من المحاولات المسترسلة الهادفة إلى اتخاذ موقف معين أو تحديد رؤية ما. ولقد كان من الطبيعي أن تتعدد المواقف والرؤى بتعدد المرجعيات النظرية وتنوع النزعات الفكرية واختلاف المحددات السوسيوثقافية والسياسية. غير أن العنصر البارز في هذا النظام هو أنه لا تعدد المرجعيات ولا تنوع النزعات ولا اختلاف المحددات تتحكم وحدها في المواقف المتخذة والرؤى المتبناة. فالأكيد أن العامل الذي يلعب الدور الحاسم في هذا المجال يتجلى في تلك المجموعة من الاستجابات وردود الأفعال، الإيجابية والسلبية، التي تتولد عن كل انغماس أو ممارسة للفعل التعليمي. فالفحوة، إن لم نقل القطيعة، حاضرة وقائمة الذات بين ماضينا ومستقبلنا التربوي المنشود. فما نعتة بالتراث التربوي المرتبط بفترة من فترات ماضينا، ما هو إلا تراث

حاضرة توقفت فيها جوانب الإبداع والعطاء والتقدم منذ زمان، فأصبحت غريبة عن واقع الحاضر والعصر الذي نعيشه ونحياه. وما نسميه بالفكر التربوي الغربي يحظى هو الآخر بحضوره البارز كحلقة من حلقات مسلسل التطور الغربي الذي لم نعش نحن العرب لا بدايته ولا سيرورة ارتقائه. أما ما نصطلح عليه بالحاضر، بشئى استراتيجياته السياسية وخططه التنموية، فهو يشكل في واقع الأمر خليطاً فريداً أو تركيباً غربياً تتقاطع فيه بعض بقايا أفكار ومفاهيم ماضينا البعيد وبعض امتدادات وانعكاسات أفكار وتصورات حاضر غير حاضرننا لأنه يشكل بالأساس حاضر الفكر التربوي الغربي (الجابري: 1981، 5).

هكذا إذن، نجد أنفسنا أمام واقع تعليمي غريب المنشأ والتركيب، تتفاعل فيه ثلاثة عوالم تربوية مختلفة، لكل واحد منها فضاؤه الفكري ومناخه الثقافي وحقله المعرفي. وهي عوالم نعيشها بكل ما تحتويه من تباينات وتناقضات. وبالتالي فإن العائق أو التحدي الكبير الذي كان ولا يزال يواجهنا بهذا الخصوص هو كيفية النجاح في الوصول إلى تبني السياسة الملائمة لمدّ الجسور بين هذه العوالم التربوية الثلاثة الموزعة على التوالي بين الماضي والحاضر والمستقبل (الجابري: 1981، 5-7).

2.2. يمكن الإقرار وبدون أدنى تحفظ أن السياسة التعليمية العربية، ورغم بعض التطور الملحوظ الذي حققته في العقود الأخيرة وبخاصة على المستوى الكمي، حيث تضاعفت نسب التمدرس وتكاثرت أعداد المدارس والمؤسسات وتعاضمت مبالغ الإنفاقات والميزانيات، لا تزال تعاني من فجوات وثغرات عديدة وتشكو من أزمة واضحة المعالم. وهي الأزمة التي يحلو لكثير من الباحثين العرب أن يحددوا أسبابها في التبعية الثقافية والتربوية للغرب، وبخاصة على مستوى اقتباس النظم التربوية واستنساخ البرامج التعليمية وتطبيقها من دون تعديل أو تكييف (نظام، 1995: 11-13).

3.2. يمكن التأكيد على أن منطق الحداثة والتحديث، وإن كان يرتبط من حيث انطلاقة وتوظيفه لأول مرة بأوروبا، فإن المجتمعات العربية قد عرفت هي الأخرى بعض خصائص هذا المنطق، من خلال خضوعها للاستعمار الغربي. فاستعمار الغرب للعرب يشكل في نظر بعض المؤرخين العرب نقطة تحول حضارية في تاريخ العرب ويمثل أول اتصال لهم بالحداثة كمنط لحضارة متميزة (العروي: 1979، 29-39). لكن الملاحظ هو أن التسليح بهذا المنطق وإن كان قد تسبب في خلخلة البنيات السوسيو-اقتصادية

والثقافية للمجتمع العربي، فهو لم يوظف التوظيف الجيد في إطار تدبير السياسة التعليمية العربية، حيث لم يدرك واضعو هذه السياسة التربوية العربية إرهابات ومؤشرات التغييرات المصاحبة لهذا المنطق ولم يعملوا بالتالي على تقديم تصورات فورية بخصوص سيرورات التحولات في البنيات الذهنية والتركيبات الاجتماعية والممارسات السلوكية، بل بقوا إلى حد بعيد ملتصقين بأفكار وأطروحات بالية، يفضلون منطق الجمود والسكون على منطق النشاط والتحديث ولا يهتمون بأي تقدم نحو ما هو أفيد وأفضل.

إذن، رغم التطورات التي لحقت أحوال المجتمع العربي نتيجة اتصاله بمنطق الحداثة منذ بضعة عقود فإن بنياته السوسيو-اقتصادية والثقافية المتخلفة بفعل الذهنية التقليدية التي تحكمها، والأفكار العتيقة التي تسودها، ظلت تلعب دوراً معوقاً في مجال بلورة سياسة تعليمية عربية هادفة وفي تأخير عجلتها التطبيقية وتعطيل مسيرتها التنموية. إلا أن هذه البنيات والعوامل ما كان لها أن تلعب هذا الدور لو لم تجد في الأنظمة التعليمية والبرامج التكوينية المستدولة حالياً في العالم العربي، الإطار الملائم لذلك، بحيث إنها وبإجماع أغلب الباحثين، لا تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، عتيقة في مكوناتها ومظاهرها، محافظة في أسسها ومبادئها، خجولة في نتائجها ومردوديتها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، متصلبة في تغيراتها وتحولاتها، ورافضة لأي تحديث أو تجديد. لهذا فإن السياسة التعليمية التي تنبني على هذه الأنظمة والبرامج، تقع فريسة تناقض صارخ لكون أن مبادئها الأساسية المتمثل في تمكين المجتمع العربي من تجاوز البنيات السوسيو-اقتصادية والثقافية المتخلفة عادة ما يبقى شعاراً فضفاضاً أو مطمحاً عسير التحقيق.

2.4. الواقع أن تواضع الإمكانيات المادية أو انعدامها وتدنّي الأوضاع المعيشية لفئات عريضة من ساكنة الدول العربية، كلها عوامل تعوق السياسة التعليمية العربية في أداء دورها التنموي، حيث تحولها إلى مجرد مشروع فاشل، متذبذب الأهداف والغايات ومحدود النتائج والإنجازات. وكما تؤكد على ذلك نتائج كثير من الدراسات العربية والأجنبية فإن الأشخاص بقدر ما يتعلمون ويتدرجون في سلم التربية والتعليم بقدر ما يتشبعون بأفكار ومعارف ويتسلحون بكفاءات ومهارات تساعدهم على مواجهة المشاكل والتحديات بما في ذلك مشاكل الفقر والتخلف. ولنا في تجارب الغير ما يؤكد هذا الأمر، إذ إن دخل الفرد في كوريا الجنوبية مثلاً قد تضاعف منذ التسعينيات من القرن العشرين باثني عشرة مرة عما كان عليه سنة 1961، وذلك بسبب خلق ما أصبح

يسمى بالمجتمع المتعلم أو مجتمع العلم والمعرفة (أحرشواو، 2000، رضا، 2000).

إذن يمكن الإقرار بأن مظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منها شرائح اجتماعية عربية واسعة، بحيث قدر عدد الفقراء العرب عام 2000 بأكثر من 100 مليون، لا بد وأن تكون لها انعكاسات سلبية على السياسات التعليمية والبرامج التكوينية الموجهة لهذه الشرائح، قوامها العزوف عن التمدرس بدافع البحث عن لقمة العيش أو حتى في حالة الالتحاق بالمدرسة يكون المآل إما الفشل والضياع وإما الرسوب والانقطاع في أقصى الحالات.

لهذا فالأكيد أن السياسة التعليمية عندنا لا تزال بفعل عوامل الفقر والتخلف بعيدة عن أداء دورها التنموي فهي تبدو في غالب الأحيان عاجزة أمام هول هذه الآفة، مستسلمة لقدورها لتكسر منطق الأمر الواقع وتصبح بالتالي سياسة خدمة التخلف واستمراره، يحدد بعض الباحثين العرب أهم مقوماتها في الأبعاد الثلاثة التالية (عمار، 2000، اليوسف، 2000، أحرشواو، 2003):

- تنمية سلوكيات الطاعة والامتثال وتنفيذ الأوامر وذلك بفعل ارتكازها على التلقين والحفظ منذ سن مبكر.
 - قبولية شخصية المتعلم وتشكيل مشاعره وعواطفه ومعارفه باعتماد بيداغوجيا التطبيع القائمة على استراتيجيات التكرار والاتكال والجمود.
 - تعزيز ثقافة الانفصال بين ما هو فكري معرفي وما هو واقعي معيش وبالتالي إضفاء المشروعية على استمرار نمط التخلف السائد وتبرير اتساع دائرته.
- وبموجب هذا التحديد يمكن القول بأن المنظومة التعليمية العربية بسياساتها المتتالية قد تحولت فعلاً إلى نوع من المشروع السليبي الذي يدعم نمط التخلف السائد ويقف بالتالي كمعوق أمام التنمية الحقيقية التي تشكل في مدلولها الجوهرى الارتقاء بالمجتمع والإنسان، فكراً وسلوكاً واقتصاداً وثقافة وإبداعاً، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم.

2. 5. المؤكد أن المجتمع الذي يتسلح بالسياسة التعليمية الناجحة ذات الأبعاد التنموية الواعدة هو الذي يتسلح في نفس الوقت بمدرسة حديثة تتميز عن غيرها بالاحتكام، في كل ما تدرسه من معارف ومعلومات، وفي كل ما تلقنه من سلوكيات ومهارات، إلى منطق المنظومة التعليمية الحديثة كما يتداولها علماء التربية والنفس والاجتماع. فإذا كان من الصعوبة بمكان الإجابة عن السؤال: هل السياسة التعليمية

الحديثة هي التي تنشئ الذهنية الجديدة أم العكس؟، فإن التلازم بين الظاهرتين يبقى على كل حال تلازماً كبيراً، بحيث إن منطق الفكر التربوي الحديث بقدر ما يتوغل داخل المؤسسات التكوينية والتعليمية وينتشر عبر خططها ومسالكها، بقدر ما تقتحم وتغزو الأساليب والنظم التربوية الذهنيات الشعبية والمعارف العامة.

وإن الذي يجب التنصيص عليه في هذا النطاق، هو أن مسألة نوعية المدرسة وطبيعة المؤسسة التربوية، ليست مسألة هامشية أو ثانوية كما يعتقد الكثيرون، بل إنها تطرح بحدة حتى لدى بعض الدول التي قطعت أشواطاً جد متقدمة في مجال العلم والتكنولوجيا، مثل اليابان وفرنسا وإنجلترا. ولهذا يكون من الأجدر بنا والأفيد لنا نحن العرب، أن نطرح مسألة المدرسة بكل ما تستحقه من عناية واهتمام، على اعتبار أن وظيفتها التربوية السامية، وإن كانت تتجلى في التعبير عن الذهنية الجماعية، فهي تتمثل، فضلاً عن ذلك، في كون أن المعارف والأفكار التي تدرسها والأساليب والمهارات التي تلقنها يجب أن تتحدد أساساً في تلك التي تسترعي انتباه أغلبية الناس وتحظى باهتمامهم. فكلما كانت لفظية يوطرها هاجس الحفظ والاجترار العميق وكلما كانت منسوخة على غرار البرامج الأجنبية، إلا ورمت بالمتعلم إما في أحضان التربويات القديمة دون أن تفتح له أي منفذ على المستقبل، وإما في أحضان التربويات الغربية الحديثة البعيدة عن مشكلاته وقضاياها الواقعية. فحفظ انتشار التربية وتوغل أساليبها الحديثة في مجتمع من هذا القبيل، يبقى من الأمور العسيرة، إن لم نقل المستحيلة، وذلك لكون أن منطق الغارق في اللفظيات والمجردات، يفوت عليه فرصة التدبير المحكم للعلوم والمعارف الملقنة في المدارس والمؤسسات التعليمية. فعلى الرغم من أن الخطط التعليمية وإصلاحاتها المتتالية تكلف أغلب المجتمعات العربية مصاريف باهظة، قد تصل إلى ربع ميزانيتها العامة، فإنها تبقى مع ذلك، وبفعل افتقارها إلى روح الابتكار ومهارة الإنتاج، محدودة الفعالية والمردودية وغير مضمونة الأهداف والنتائج (العروي: 1983، 147-148).

والحقيقة أن كل المجتمعات التي تمكنت فعلاً من امتلاك سياسة تعليمية حديثة، ومن إنشاء مؤسسات لنشرها وحمايتها وتطويرها، قد أبانت في الوقت المناسب عن عزيمتها القوية وإرادتها الحاسمة لتجعل من التعليم وأساليبه الحديثة هدفها الأسمى وغايتها الأولى، حيث لم تتردد ولو لحظة واحدة في القبول للامشروط لمختلف التحولات والتغيرات، التي يفترض أن تصاحب هذا الاختيار، وخاصة على مستوى الذهنيات والعلاقات

والتصرفات. ومن هنا فإن السؤال المطروح هو: إلى أي حد يمكن للمجتمع العربي أن ينهج نفس الأسلوب، بحيث يتخذ من السياسة التعليمية الحديثة الأداة الضرورية للتنمية ويجعل من أهدافها وغاياتها القيمة الحضارية المنشودة؟

الواقع أن مسألة توطين النظم التعليمية الحديثة وتأسيس أساليبها ومقوماتها في المجتمع العربي، ليست بالخطوة السهلة. فهي أصعب مما يتصوره البعض، وخاصة أولئك الذين يظنون أن مفتاحها وحلها يكمن في المؤسسة التعليمية، وفي كل ما تدرسه من علوم ومعارف وما تلقنه من مبادئ وطرائق قادرة على تغيير الذهنيات وتعديل السلوكيات. فالأساسي لا يتعلق بالمؤسسة التعليمية، بل بالمعارف والمهارات التي تلقنها، وبالثقافات والسلوكيات التي تعمل على زرعها ونشرها. فكلما كانت تقليدية وغارقة في اللفظيات، وكلما كانت عصرية وموغلة في التجريدات، إلا وأصبحت بمثابة العائق الذي يقاوم توغل المنظومة التعليمية واستيعاب أساليبها الحديثة، وبالتالي العامل الذي يعطل مسيرتها ويفرغها من محتواه التوجيهي ومن دوره التنموي. فالمشكل إذن لا يتحدد في المؤسسة التعليمية، بل إنه يكمن في السياسة التي تحكمها وفي الذهنية التي تؤطرها وفي الثقافة التي تُنشَر من خلالها. فتغيير هذه السياسة وتطوير هذه الذهنية وتعديل هذه الثقافة بالانتقال بها من مرحلة الخضوع والخزافية والاستهلاك إلى مرحلة الاستقلال والعلم والإنتاج، هو أساس كل انطلاقة تعليمية حقيقية وأساس كل رهان تخطيط تنموي هادف⁽¹⁾.

2.6. يشكل الاكتساح العلمي والاحتكار التربوي أخطر ما يطبع النظام العالمي الجديد على مستوى إنتاج المعرفة وتوظيفها واستثمارها وتوزيعها. فقد استفاد هذا النظام من ثورة الإعلام والمعرفة ووظيفها أمثل توظيف في سبيل تحقيق عولمة المقومات الأساسية للمنظومة التعليمية العربية. وهذه مسألة تؤكد قرائن ودلائل كثيرة عندنا نحن العرب، إذ أصبحنا نستعير أنظمة تعليمية لا علم لنا بها، نوظفها دون سابق حسم في أمر سياساتها ومرجعياتها ونزعاتها. وقد كانت لهذا التوجه في النظر إلى مفهوم التعليم ودلالته عندنا آثاره العميقة وبخاصة على تعزيز الذهنية التوكلية الاستهلاكية وفي تعميق الخلل الذي كان ولا يزال يحيط بواقع نظامنا التعليمي ويجد من احتمالات تأسيسه ونشره ومن إمكانات ممارسته واستثماره (أحرشوا، 1994ب: 80-81).

(1) الفكرة نفسها يؤكد عليها عبد الله العروي بمنظوره الخاص في كثير من كتاباته.

فالسباسة العربية في مجال التعليم لا تزال دون المستوى الذي يؤهل مجتمعاتنا لاحتواء هذا النظام والاستفادة من منجزاته. فالمهم لا يكمن في توجيه كل الجهود إلى إنشاء أكثر ما يمكن من المؤسسات العلمية والتربوية بل الأهم يتحدد فيما تعتمده تلك المؤسسات من مضامين معرفية وأساليب بيداغوجية. فإذا كانت محدودة الغايات والأهداف ترجح كفة ما هو كمي على ما هو نوعي وما هو ترفيهي على ما هو هادف وما هو خرافي استهلاكي على ما هو علمي إنتاجي أصبحت عائقاً أمام إنتاج المعرفة التربوية واستثمار نتائجها وبالتالي بعيدة الاستعداد والقابلية للدخول بالإنسان العربي إلى عصر بناء الكفاءات وإنتاج المعارف التي تشكل بدون منازع الرهان الحاسم لكل تقدم حضاري. ففي الوقت الذي يتكاثر فيه عدد المدارس والجامعات وتخصص فيه لبرامج التعليم والتكوين ميزانيات ضخمة، نجد في الوقت نفسه أن مساهماتنا في مجال إنتاج المعرفة ضئيلة وضئيلة جداً إن لم تكن منعدمة. وهكذا يبقى الرهان الذي كان ولا يزال يراودنا نحن العرب، أعني رهان تحقيق التقدم عن طريق الإقلاع التربوي، بعيد المنال دون أن ندرى متى وكيف سيتحقق. فالتعليم لا يزال ينظر إليه عندنا كنظام من المعارف والمعلومات والأساليب التي تستوجب التلقين والتدريس قصد الحفظ والاستظهار أو التطبيق والتوظيف قصد المران والترفيه (أحرشاو، 2005).

3. الآفاق والتوجهات المستقبلية

لقد انصب اهتمامنا في المحورين السابقين على تقديم مقارنة تقييمية لواقع السياسة التعليمية العربية المعاصرة وذلك من خلال استحضار أهم خصائصها وملاحظاتها واستنتاج أبرز مشاكلها ومعوقاتها، وسنعمل في هذا المحور الثالث والأخير على التنبيه إلى إمكانية إعادة صياغة هذه السياسة على أسس وأهداف جديدة، حتى تواكب السياسات التعليمية الحديثة ذات المكانة العلمية الرفيعة والوظيفة التنموية الحقيقية. ويمكن إجمال أبرز شروط تحقيق هذا المطمح في الرهانات الأساسية التالية:

3.1. يبدو أنه من العبث الصارخ الاعتقاد اليوم أننا نتوفر، كما يحلو للبعض أن يروج لذلك، على سياسة تربوية في مستوى السياسات التربوية المعاصرة الهادفة إلى تكوين الفرد وإعداده وإلى تحقيق اندماجه وتوازنه وإلى استثمار كفاءاته المعرفية ومهاراته التطبيقية. فالكل يقر بحاجتنا في العالم العربي إلى منظومة تربوية جديدة تؤسس نظرنا إلى الذات والواقع والمستقبل والآخر على مفاهيم وتصورات مغايرة، قوامها تعرية الذات

التربوية أمام عيوبها وكشف مكوناتها وحدودها قصد صياغة عناصرها التنويرية وبلورة سيرورتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذه المنظومة من خلال وعي مصادر انحطاطها وشقائها، وبالتالي تأسيسها من جديد على مبادئ وأهداف يوطرها مناخ اجتماعي تسوده عناصر الحرية والعقلانية والانفتاح التي تشكل الأدوات اللازمة لكل تنوير أو تجديد في هذا المضمار. وكما أن الجميع يتفق على أن السياسة التي ستؤهل هذه المنظومة لتحمل مكانتها المطلوبة بين الأنساق التعليمية المتقدمة، لا يجب ولا ينبغي أن تنحصر في اجترار مضامين التراث التربوي، لأن ذلك لن يُكسبها أي موقع ولن يضيف عليها أية قيمة تربوية هادفة، ولا في استنساخ مكونات النماذج التربوية الغربية وتقليد أطروحاتها، لأن ذلك لو تم، لا يُعدّ مشاركة في تطويرها أو استيعاباً لمنطقها أو إبداعاً في نطاقها.

يبدو إذن أن الصياغة الجديدة لعناصر سياستنا التعليمية أصبحت تشكل إحدى القضايا المصرية التي من المفروض أن تستقطب بالغ اهتمام مختلف الدول العربية. فرغم كل ما قطعته هذه السياسة من خطوات إيجابية على امتداد العقود والسنوات الماضية، فإنها لم ترق بعد إلى المستوى المطلوب ولم تلبّ بعد كل المطامح المرغوبة، ناهيك عما أصبحت تتسم به من عجز في الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد القائم على اقتصاد المعرفة وتداول المعلومات في شتى مناحي الحياة العملية. وهكذا وحرصاً على إقرار الإطار الملائم لبلورة سياسة تعليمية جديدة تتجنب كل السلبيات السابقة وتتوخى تحقيق الأهداف المستجدة المطابقة لروح العصر وسماته البارزة المتمثلة أساساً في عولمة الاقتصاد وشمولية التبادل وثورة الإعلام والمعرفة، لا نرى مَحيداً عن إرساء قواعد تصور تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل. وهو التصور الذي إن أراد فعلاً أن يجعل النظام التعليمي عندنا يؤدي رسالته ويقوم بدوره الكامل وخاصة على مستوى مواجهة رهانات القرن الجديد وتحدياته الكبرى، فعليه أن يوازن بين مجموعة كبيرة من المبادئ العامة التي تعكسها مرتكزات ثابتة وغايات كبرى والمطالب الأساسية التي تترجمها مجالات جوهرية للتجديد ودعامات حقيقية للتغيير وفي مقدمتها ما يلي:

- تحقيق العدل التربوي عبر توفير فرص متكافئة وحد أدنى من التعليم وبدرجة واحدة من الجودة لكل الأطفال بانتشارهم من الجهل والامية وتمكينهم بالتالي من تعليم

أساسي يؤهلهم لممارسة واجباتهم الدينية والدنيوية ويجعلهم مواطنين متزنين شغوفين بالعلم والمعرفة، يتسمون بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

- جعل المتعلم محور منظومتنا التعليمية وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تساعد من جهة على تحصيل شخصيته وهويته الثقافية وتساعفه من جهة أخرى على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح يُنعت بالعولمة لاستيعاب مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه.

- ربط الغاية القصوى للمنظومة التعليمية المأمولة بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي. فجوهر مثل هذه المنظومة هو الذي سيقوي لدى الجيل الجديد قدرات استيعاب ووعي مستلزمات الحياة المعاصرة، وملكات الفكر النقدي التركيبي الحر، وقيم الديمقراطية والعدل والتضامن والانفتاح... إلخ.

- تحقيق مبدأ المساواة من خلال تعميم التمدرس وتشجيع العلم في المجالات الاستراتيجية وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن رسالة التربية والتعليم ليست وقفاً على المدرسة وحدها بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالفعل التربوي في بعده المدرسي لا بد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيواقتصادي وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الإنتاج والخدمات داخل المجتمع.

- اعتبار أن الارتقاء بالذهنية التربوية العربية من طابعها الساذج إلى طابعها العلمي هو الذي سيشكل رهان كل سياسة تعليمية هادفة، وبالتالي لا بد من العمل على تحسين الوسائل البيداغوجية والموارد البشرية لتطويرها وجعلها أكثر نجاعة وتحفيزاً على روح المبادرة والابتكار وأكثر قدرة على إنتاج المعرفة عوض استهلاكها فقط.

- الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلوماتية والتواصلية ودورها الاستراتيجي في الرقي بالمنظومة التعليمية العربية إلى مستوى تحديات القرن الجديد ومستحقته الكبرى. فالمدرسة لم تعد تشكل المصدر الوحيد للمعرفة بل إن وسائل الاتصال والإعلام أضحت تلعب هي الأخرى دوراً لا يستهان به في هذا النطاق.

2.3. يمكن المراهنة على أن مستقبل التعليم العربي وآفاقه المنشودة، ليس مشروطاً بأصالة الماضي وإنجازاته الخالدة ولا بجدائته الحاضر وإبداعاته المذهلة. فكل نقاش حول سياسة هذا النظام لا يمكنه أن يحقق أهدافه بدون المقاربة الجدوية لجملة من المسائل والقضايا الجوهرية وفي مقدمتها ما يلي:

- الحسم النهائي في مسألة اتخاذ المعرفة المتعلقة بالمحيط الطبيعي للإنسان العربي كهدف أول وأخير لكل سياسة تعليمية مرتقبة. ففي إطار هذا الحسم يكمن السبيل الأنجع لبناء منظومة تعليمية تطابق في مكوناتها وأهدافه وتوجهاتها آمال ومطامح الإنسان الذي تستهدفه ثم بنيات وظواهر المجتمع الذي توجه إليه.
- الاهتمام الفعلي بالتخطيط التنموي لمنظومة التربية والتعليم عندنا. فإذا كان الجميع يتفق حول ما لهذا الاهتمام من حاجة ماسة، فإن الرؤى والتصورات مهما تباينت أو اختلفت تكشف على أن الاتجاه الغالب عليها هو القول بغياب سياسات مضبوطة ودقيقة لمثل هذا التخطيط. وأمام هذه الحقيقة فقد تعددت الدعوات وتضاعفت الشعارات منذ أوائل السبعينيات من القرن العشرين، وذلك من أجل بناء منظومة تعليمية ذات أساليب وطرق بيداغوجية قادرة على تكوين الفرد وإعداده للمستقبل وعلى تحقيق اندماجه وتكيفه وعلى استثمار كفاءاته ومهاراته المختلفة⁽¹⁾.

3.3. يمكن الإقرار وبدون الدخول في متاهات استحضار مقومات السياسة التربوية وأسسها الفلسفية بأن التربية القديمة كانت تربية الأفراد والمبادرات الشخصية، بحيث يحملها ويرثها ويمولها أفراد معدودون وتعرض مسيرتها في غالب الأحيان للتوقف والنسيان، في حين أن التربية الحديثة هي تربية المؤسسات والمبادرات الجماعية، بحيث يوطرها سياق اجتماعي واسع ويمولها محيط مديني عريض وينشرها مجتمع بأكمله، عن

(1) إن جانباً من هذه الدعوات تعكسه كتابات باحثين أمثال:

- عطية، نعيم (1973)، "البحث التربوي في البلاد النامية: متطلباته ومعطياته الأولية"، الأبحاث التربوية، العدد الأول، بيروت، ص ص. 8-13.
- الغنام محمد أحمد (1983)، "البحث التربوي في العالم العربي: سياسته وأولوياته وخطته"، الكويت.
- جواد نظام (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، ص ص. 7-18.

طريق مؤسسات محددة وفي إطار تقاليد مدينية تكونت عبر العصور والحقب. فالدولة بمفهومها الحديث هي التي أصبحت تقف اليوم وراء نجاح أي مشروع تربوي هادف لأنها هي التي تخططه وتهيئه وتدعمه وتموله، بل هي التي تعمل على إنشائه وتحقيقه في حالة غيابه أو عدم وجوده على الوجه المطلوب (العروي: 1983، 139-140).

على هذا الأساس يبدو أن توغل منظومة التربية والتعليم وانتشارها في الوطن العربي، يستلزم أساساً الانتقال من مرحلة المبادرات التعليمية الفردية إلى مرحلة التخطيط التربوي الجماعي الذي يهتم به ويشارك فيه أغلب أفراد المجتمع. بمعنى ذلك التخطيط أو النشاط الذي يحكمه سياق سياسي واجتماعي وثقافي مديني ويؤطره مناخ تربوي وتعليمي يتواصل فيه الناس بسهولة وتتجه فيه اهتماماتهم نحو الابتكار والإنتاج عوض الوقوف، كما هو حاصل عندنا الآن، عند حدود المحاكاة والاستهلاك (أحرشاو: 1998، 65).

3. 4. إن منظومة التعليم التي يجب التطلع إليها هي تلك التي تبني على سياسة التخطيط الاستراتيجي المُشَبَّعة بروح التفكير العلمي المنتج والتدبير العقلاني المنهجي. إنها المنظومة التي يتقوى فيه دور المجتمع بامتلاك مقومات السياسة التعليمية المطابقة التي تتفاعل مع محيطها الإنساني المحلي دون أن تنعزل عما هو سائد في العالم أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذاتية. وبتحديد بسيط فإن السياسة التعليمية التي نحن في حاجة إليها هي تلك التي يجب أن تكون ملكاً للجميع وللإنسانية جمعاء، قادرة على صياغة وجداننا وتطوير معارفنا وصقل مهارتنا وهيئتنا لمواجهة كل التحديات وربح رهانات التنمية المستدامة.

المراجع

- أحرشاو، الغالي (2005)، العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- أحرشاو، الغالي (2003)، الفكر التربوي العربي المعاصر بين قيود الواقع ومطامح المستقبل، "رؤى تربوية"، جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد: 3.
- أحرشاو، الغالي (2003)، المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، القاهرة، شؤون عربية، العدد: 113.
- أحرشاو، الغالي (2000)، التربية الوالدية في العالم الإسلامي، الرباط، منشورات الإيسيسكو.

- أحرشواو، الغالي (1994)، مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها، شؤون عربية، العدد 78، ص ص. 87-94.
- أحرشواو، الغالي (1994ب)، دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي، شؤون عربية، العدد 79، ص ص. 77-84.
- أحرشواو، الغالي (1998)، بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة"، شؤون عربية، العدد 95، ص ص. 86-96.
- الأهداف التنموية للألفية (2004)، تقرير منشورات الأمم المتحدة.
- الإمام، محمد حمود (1998)، رؤية للعالم في القرن الحادي والعشرين ودور العرب فيه، ندوة "نحو رؤى مستقبلية للتعليم في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مسقط، عمان.
- الجابري، محمد عابد (1981)، رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.
- الراوي، حسن مسارع (1987)، دراسات حول التربية في البلاد العربية، صيدا، المكتبة العصرية.
- الرشيد، محمد الأحمد (1988)، "التربية ومستقبل الأمة العربية"، عالم الفكر، العدد 2 ، ص ص. 8-12.
- العروي، عبد الله (1979)، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، بيروت، دار الطليعة.
- العروي، عبد الله (1983)، ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت، المركز الثقافي العربي.
- الغنام، محمد أحمد (1983)، "البحث التربوي في العالم العربي: سياسته وأولوياته وخطته"، الكويت.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1976)، "استراتيجية محور الأمية في البلاد العربية"، بغداد، دجنبر، ص ص. 11-16.
- اليوسف، أحمد ابراهيم (2000)، علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، الكويت، عالم الفكر، المجلد 29، العدد: 1.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005)، تقرير التنمية البشرية للعام 2005.
- حنوش، زكي (2000)، نحو تربية أفضل لأجيالنا في القرن الجديد: رؤية للإشكاليات والحلول، شؤون عربية، العدد 104، ديسمبر 2000، ص ص. 161-190.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإثماء الاقتصادي والاجتماعي.
- خليل، عبد الحلیم (2005)، أسئلة التعليم في إطار إصلاح أنظمة التعليم في الوطن العربي، الحوار المتمدن، العدد: 1159، أبريل.
- رضا، محمد جواد (1998)، العرب في القرن الحادي والعشرين، المستقبل العربي، العدد 230، أبريل، ص ص. 60-75.
- رضا، محمد جواد (2000)، العرب والتربية في القرن الجديد: التحدي الصعب والاستجابات الممكنة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، دجنبر، ص ص. 178-185.
- زعرور، جورج (1992)، "تدريس العلوم والتكنولوجيا في البلدان العربية: اتجاهاته ومشكلاته"، التربية الجديدة، العدد 16، ص ص. 7-36.
- عبد الدائم، عبد الله (1974)، التربية في البلدان العربية، دار العلم للملايين.
- عبد الدائم، عبد الله (1991)، نحو فلسفة تربوية عربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، عرض محمد جواد رضا، المستقبل العربي، العدد 212، 1996، ص ص: 146-154.
- عبد الدائم، عبد الله (1998)، التربية العربية والقيم الإنسانية، بيروت، المستقبل العربي، العدد 230، أبريل، ص ص. 75-82.
- عطية، نعيم (1973)، "البحث التربوي في البلاد النامية: متطلباته ومعطياته الأولية"، الأبحاث التربوية، العدد الأول، بيروت، ص ص. 8-13.
- علي، نبيل (2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت، عالم الفكر، العدد: 265.
- عمار، حامد (2000)، تعقيب على بحث علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، الكويت، عالم الفكر، المجلد 29، العدد: 1.
- عمار، حامد (1992)، التنمية البشرية في الوطن العربي، ج 1: المفاهيم والمؤشرات والأوضاع، القاهرة، دار سينا للنشر.
- فالوقي، محمد هاشم (1993)، مظاهر أزمة التربية في المجتمع العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 74، ص ص. 143-152.

- فرجاني، (1997)، نحو رؤية استراتيجية للتعليم في الوطن العربي، اتجاهات الحاضر والمستقبل، القاهرة، مركز المشكاة للبحث.
- قاسم، بن صالح (1997)، التربية في القرن الحادي والعشرين، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.
- قاسم، محمد عبد الله (2003)، أزمة التعليم العالي في الوطن العربي والتحديات المعاصرة، القاهرة، شؤون عربية، العدد: 113.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (1988)، "التطور التربوي في الدول العربية"، تحليل إحصائي، عمان.
- نظام، جواد (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، ص ص. 7-18.
- وطفة، علي (1997)، السياسات التربوية في الوطن العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 90.
- مسعود، ضاهر (2005)، التعليم في الوطن العربي إلى أين، عن "المستقبل" البيروتية، 28 يوليو.