

رشيد جرموني*

المنظومات التربوية العربية بين مظاهر الأزمة وتحديات المستقبل

ينطلق البحث من فرضية أساسية تفيد بأن فشل منظومات التربية والتكوين في المنطقة العربية لا يعود إلى ضعف الإمكانيات المالية واللوجستية والموارد البشرية اللازمة، بقدر ما يعود إلى غياب رؤية تنموية واضحة المعالم والآفاق، مع تأكيد أن الأزمة في العمق هي تخلف المؤسسات التربوية عن أداء مهامها الريادية والحضارية.

ويسعى البحث لمناقشة هذه الفرضية من خلال تحليل ثلاثة عناصر أساسية: التشخيص والتداعيات والأسباب، مبيِّناً الطابع المركَّب لأزمات المنظومات التربوية في البلاد العربية، وهي الأزمات التي نحددها في ثلاثة عناصر: أزمة انطلاق وأزمة اشتغال وأزمة مآل وسيرورة.

وقفنا عند أهم المظاهر التشخيصية لواقع المنظومات التربوية في الوطن العربي، كفشل هذه المنظومات في تحقيق تعميم للتدريس في المستويات كافة، وكذا في عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين، هذا بالإضافة إلى ضعف المعارف الأساسية المقدَّمة إلى المتعلمين في مؤسسات التربية والتكوين، علاوة على هشاشة الحكامة التربوية في أغلب النماذج التربوية العربية، الأمر الذي يؤدي إلى مفارقتين أساسيتين هما: الهدر المالي وما يقابله من هدر بشري وعدم اقتدار عربي تنموي.

في تجليات أزمة هذه المنظومات، وقفنا عند عنصرين أساسيين: أولهما وجود «أزمة» قيمية كبيرة بدأت تنخر ليس فقط مختلف حوامل المؤسسات التربوية، بل العنصر البشري أيضاً، وثانيهما التصحر المعرفي.

رغبة في الوقوف عند بعض العوامل المفسرة لتردي واقع المنظومات التربوية العربية، أبرزنا جملة من هذه العوامل التي يمكن إجمالها في: العوامل السوسيو - سياسية والعوامل السوسيوثقافية والعوامل السوسيو تنموية.

* باحث في سوسولوجيا التربية، جامعة مولاي إسماعيل / كلية الآداب والعلوم الإنسانية في مكناس - المغرب.

«مستقبل الحضارة الإنسانية
سباق بين التعليم والكارثة»
ت. هـ. زيلز

على سبيل الاستهلال: السياق والدواعي والمقاربة

هناك صراع محموم دخله العالم أجمع، بفعل التطورات المدهشة التي يعرفها وسيعرفها مجال المعرفة. ولعل هذا ما حدا ببعض الباحثين العرب^(١) إلى الحديث عن داروينية المعرفة، نسبة إلى البرادينغ العلمي الذي أبدعه العالم تشارلز داروين بشأن أصل الأنواع وحتمية الصراع الذي يميز الكائنات الحية. وقد دُمج هذا المفهوم في حقل العلوم الإنسانية للدلالة على شراسة الصراع الذي يرتبط بإنتاج المعرفة، واحتكارها والسبق إليها. لهذا، لم يكن مستغرباً أن يتحدث تقرير التنمية البشرية الأخير (٢٠١٣) عن التحول المعرفي الذي حدث بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب، إذ أشار إلى ما تحقق في بعض دول الجنوب (الصين والهند والبرازيل وكوريا الجنوبية وتركيا...) من تحولات في مؤشرات التنمية تتمظهر في «ارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومي، وفي مؤشري الصحة والتعليم، وهذه المؤشرات هي التي سمحت لهذه الدول بأن تتبوأ مكانة متصدرة في الاقتصاد العالمي، والتي ستؤثر في مستقبل الكون، وستعطي إمكانية لهذه الدول إمكانية لكي تقود البشرية في مجالات الصناعة الدقيقة والتكنولوجيات الحديثة وفي غيرها من المجالات والميادين»^(٢).

ونحن إذ نستحضر هذا السياق العالمي / الكوني، فإننا لنفهم أن مجتمعاتنا العربية ليست معفاة من هذا الصراع، وأنها ستحكم على نفسها بالموت والزوال إن لم تمتلك شروطه ومدخله الحقيقية^(٣). لهذا، فإن السياق يفرض علينا أن نتوقف عند أهم عامل حاسم في النهوض بمجتمع المعرفة في المنطقة العربية - وهو المنظومة التربوية والتعليمية، بكل ما تحمله من دلالات ومعاني ومبادئ وقيم وأطر نظرية وتطبيقية - وفتة تأمل ونقد واستشراف للمستقبل، لأن المتمعن في تجارب الأمم المتقدمة - التي حققت نواتج في رصيدها العلمي والمعرفي - يخلص إلى أن التركيز على المنظومة التربوية يشكل أولى الأولويات التي يمكن من خلالها بناء النموذج التنموي المنشود.

بيد أن المتأمل في وضعية المنظومات التربوية العربية يلحظ كيف أنها تعاني مجموعة من المفارقات التي تصيب بالخيبة والدهشة؛ إذ في الوقت الذي ارتفعت ميزانيات التعليم في السنوات الأخيرة في كثير

(١) نبيل علي، الحاصل على دكتوراه في هندسة الطيران، ورائد تكنولوجيا المعلومات باللغة العربية، ومؤلف كثير من الكتب والمساهمات العلمية القيمة في مجال «مجتمع المعرفة واقتصادياتها»، نذكر منها على سبيل المثال: العقل العربي ومجتمع المعرفة (في جزأين).

(٢) انظر: تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٣: نهضة الجنوب، تقدم بشري في عالم متنوع (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٣)، ويمكن الاطلاع على التقرير كاملاً على الموقع الإلكتروني: <http://hdr.undp.org>.

(٣) يذكر الباحث العربي والخبير الدولي في مجال العلوم والتقنيات، أنطوان زحلان «أن مجموعة من الدول الآسيوية والأفريقية تعرضت لأضرار عظيمة خلال القرن التاسع عشر، نتيجة جهلها بالمستجدات العلمية والتكنولوجية التي كانت تتحقق في أماكن أخرى من العالم. انظر: أنطوان زحلان، العلم والسيادة: التوقعات والإمكانات في البلدان العربية، ترجمة حسن الشريف (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٢)، ص ٢٩.

من البلدان العربية^(٤)، ما زال الواقع ينذر باستفحال واقع هذه المنظومات، أو ما سمّاه البيان المشهور لوزراء العرب، «مشهد التدهور». إلا أن أهم الأعطاب - في نظرنا - التي ما زالت تشرط المنظومة التربوية، يتعدى ما هو مادي وكمي، كارتفاع نسبة الهدر المدرسي، أو عدم التطابق بين مخرجات التعليم وسوق الشغل، أو ارتفاع أعداد الأميين، أو غير ذلك من مظاهر أكبر وأعم سنأتي إلى بعضها في سياق هذا البحث، ومن ذلك تراجع الأدوار الريادية لمؤسسات التربية والتعليم، والبحث العلمي والجامعات، عن أداء مهماتها في نقل المجتمعات العربية من حالة التردّي والتبعية والذيلية إلى حالة العافية والندية والاستقلال والاعتماد على الذات، ومن ثم إلى خلق مجتمع المعرفة بكل ما تعنيه الكلمة من معنى.

إن هذه المفارقة، أو لنقل المفارقات، التي تسم الوضعين التعليمي والعلمي في الوطن العربي، تجعلنا نتساءل: لماذا تستمر منظوماتنا التعليمية العربية في إنتاج وإعادة إنتاج الأزمة بكل تجلياتها ومظاهرها؟ هل هي أزمة منظومات تعليمية، أم هي أزمة مجتمعات عربية في أبعادها التنموية الكلية والشمولية؟ كيف يمكن أن نفهم سر هذه المفارقة التي تسم الوضع التعليمي العربي، حيث يرتفع فيه حجم الميزانيات وفي الوقت نفسه تتراجع النواتج المنتظرة؟ وهل منظوماتنا التعليمية تحتاج فقط إلى إصلاح أم إنها تحتاج أيضاً إلى تغيير في رؤيتها ومبادئها ومنطلقاتها وآليات اشتغالها؟ وأخيراً ما هي الآفاق المستقبلية التي يمكن التفكير فيها لربح رهانات التحديات المعرفية والعلمية؟

تلك الأسئلة، أو الإشكالات، هي التي سنحاول في هذه المساهمة أن نلامسها، معتمدين على منهج نقدي لا يقف عند لحظة التشخيص لحال المنظومات التعليمية العربية، بقدر ما يسعى لتجاوزها إلى لحظة التفكير في اجترار الحلول أو المداخل الممكنة لتجاوز «مشهد التدهور». إن هذه المقاربة هي، باعتبارنا، مساهمة متواضعة في استنهاض همم الباحثين والفاعلين الجدد، والمؤسسات البحثية^(٥) التي ستحدث أو المحدثّة، لكي يتم استدعاء هذا النقاش العلمي والأكاديمي في دائرة التفكير المستقبلي

(٤) يذكر أنطوان زحلان أن دولاً عربية كثيرة ازدادت مخصصاتها للتعليم العالي من ٧٧، ٣ مليارات دولار إلى ٢٦، ١٦ مليار دولار، ما بين سنتي ١٩٩٨ و ٢٠٠٠. وللإشارة، فهذه الإحصاءات تعود إلى سنة ٢٠٠٩. انظر: زحلان، ص ١١٥. لكن على الرغم من ذلك، تبقى هذه الميزانيات التي تهتم المنطقة العربية أقل كثيراً من حجم الإنفاق في دولة مثل جمهورية كوريا، حيث إن حصة البحث والتطوير فيها «تساوي ضعف حصتها من الناتج المحلي الإجمالي». وتبيّن الأرقام التالية حجم التباين بين المنطقة العربية وجمهورية كوريا؛ ففي الوقت الذي نجد أن الدول العربية أنفقت على البحث والتطوير لكل باحث في سنة ٢٠٠٧، ما مقداره ٦٨، ٧ ألف دولار، فإن جمهورية كوريا أنفقت ما مقداره ٣، ١٨٦ ألف دولار. انظر: «تقرير اليونسكو عن العلوم لعام ٢٠١٠: الوضع الحالي للعلوم في مختلف أنحاء العالم (الموجز التنفيذي)»، (منشورات اليونسكو، ٢٠١٠)، ص ١٢، على الموقع الإلكتروني: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189958e.pdf>

وتجدر الإشارة إلى أن على الرغم من وجود هذه الفروق بين الدول العربية وجمهورية كوريا، فإن ذلك لا يمنع من التشديد على أن بعض الدول العربية - منفردة - ضاعفت مخصصاتها المالية للبحث العلمي، لكن ذلك لم يؤثر بشكل كبير في نوعية مخرجاتها، وهو ما يؤكد الفرضية التي ننطلق منها في هذا البحث، والتي لا ترجع تردّي الأوضاع العلمية في الوطن العربي إلى هو مادي صرف فحسب، بل أيضاً إلى ما هنالك من عوامل مركبة تتداخل لتسم الوضع العربي العام.

(٥) نتصور أن مجموعة من المؤسسات البحثية الرسمية أو الخاصة التي أنشئت أو التي ستنشأ مستقبلاً يمكن أن تقوم بدور ريادي في النهوض بالوضع التعليمي والمعرفي والبحثي في الوطن العربي. ويمكن أن نذكر على سبيل المثال، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، أو من خلال المؤسسات الأكاديمية، كمؤسسة الحسن الثاني للعلوم والتكنولوجيا في المغرب، أو أكاديمية العلوم للبحث والتكنولوجيا في مصر، أو من خلال أكاديمية العرب للعلوم في لبنان، أو الأكاديمية الفلسطينية للعلوم والتكنولوجيا. وكلها مؤسسات لها من الإمكانيات والقدرات البشرية والمعرفية الشيء الكثير الذي يمكن أن يوجه النقاش العلمي والمعرفي والبحثي في الوطن العربي.

لحال المنظومات التربوية العربية ومآلها، مستحضرين في الآن نفسه أن العالم يمر بمرحلة انتقالية شديدة التعقيد والتركيب، من بين ميزاتها البحث عن التكتلات الاقتصادية والعلمية والمعرفية والأمنية.

في تشخيص أزمة المنظومات التربوية العربية، بين النزعة الاختزالية والرؤية النقدية

في الطبيعة المركبة للأزمة التربوية في الوطن العربي

في الآونة الأخيرة ساد خطاب النخب والقادة، وحتى بعض المختصين في حقل التربية والتعليم، منظوراً اختزالي لواقع أزمة المنظومات التربوية العربية، وذلك بالوقوف عند حالة الأمية التي ما زالت تعيق عملية الإقلاع المعرفي الحقيقي^(٦)، أو بالحديث عن حالة عدم التطابق بين مخرجات التكوين وما تحتاج الأسواق الوطنية والإقليمية والدولية إليه من كفاءات مؤهلة^(٧)، أو حتى بالوقوف عند غياب الالتئاقية بين برامج التعليم ومناهجه ومنظورات التنمية. والواقع أن «أغلب البلدان العربية أصبحت تواجه مشاكل مركبة في الأنظمة التعليمية، يزيد من تعقيدها ما تولد عن الكشوف التي نتجت عن ثورة تقنيات المعلومات. فأصبحت المطالب مضاعفة، واختلطت فيها تحديات الأمس بتحديات اليوم والغد»^(٨). وقد سبق أن تحدث كثير من الباحثين والمهتمين بالحقل التربوي عن طبيعة الأزمة التي تسببها المنظومات التربوية العربية، فخصصها البعض في أنها تشهد أزمة مركبة و«شمولية ومتعددة العوامل، ومتسمة بتشابك علائقي مركب منتظم لأبعادها وعناصرها المختلفة، إنها: أزمة انطلاقة، وأزمة اشتغال و سيرورة، وأزمة مآل»^(٩).

تأسيساً على ما سبق، نسأل: ما هي أهم مظاهر الأزمة التربوية في الوطن العربي؟ وما هي مستتبعات مظاهر الأزمة الأكثر تأثيراً في حال تلك المنظومات ومآلها؟ وأخيراً ما هي أهم العوامل البنيوية التي ما زالت تعيد إنتاج الأوضاع المتأزمة نفسها؟ وهل من سبيل للخروج من هذا النفق؟

(٦) وصل عدد الأميين في الوطن العربي إلى ٩٧,٢ مليون شخص من مجموع حوالي ٣٤٠ مليون نسمة، أي نسبة ٢٧,٩ في المئة من مجموع السكان، بحسب ما توصلت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، أيلول/ سبتمبر ٢٠١٣. وتجدر الإشارة إلى أن تقرير المعرفة العربي لسنة ٢٠١١ تحدث عن رقم أقل من السابق، فذكر أن عدد الأميين في الوطن العربي يصل إلى ٦٠ مليون شخص، ثلثهم من النساء، انظر: تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠-٢٠١١: إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة (دبي: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، [٢٠١١])، الفصل ٣، ص ٨٨. والملاحظ هو الفرق الكبير بين الرقمين، وهو ما يثير علامات استفهام عدة: أيهما تتبع، الرقم الأول أم الرقم الثاني؟ ولعلنا نريد، من خلال هذا التضارب في المؤشرات، أن نؤكد مسألة مهمة، وهي ضرورة توحيد وتحيين المعلومات والمؤشرات الرقمية الخاصة بالوطن العربي في أفق الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية، حتى تتضح الرؤية أكثر، وحتى نكون في قراءتنا للوضع العربي أكثر إنصافاً، بدل الوقوع في متاهات التضارب بالأرقام، بما يؤثر سلبيًا في صدقية بعض هذه المؤسسات الإقليمية.

(٧) يتحدث آخر تقرير لمنظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، تحت عنوان «تعليم المهارات»، أن الشباب في الوطن العربي يفتقرون إلى مهارات ومهارات ضرورية للاندماج في سوق الشغل، إذ نجد أن «واحد[١] من كل خمسة أشخاص يفتقرون إلى أبسط المهارات الأساسية». انظر ملخصًا للتقرير في:

EFA Global Monitoring Report: Youth and Skills, Putting Education to Work (Paris: UNESCO Pub., 2012), on the Web: <www.efareport.unesco.org>.

(٨) انظر: تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠-٢٠١١، الفصل ٣، ص ٨٧.

(٩) مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحية التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية (بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٩)، ص ٢٠.

فشل دولة «الاستقلال العربي» في تحقيق تعميم التمدرس في المستويات كافة

لعل من البديهيات الأساسية التي لا تحتل التأويل أو المغالطة، مدى تحقيق المنظومات التربوية في المنطقة العربية هدف التعميم المدرسي على جميع الفئات والمستويات والمجالات؟ لكن يتبين للمتأمل في المعطيات التي يوفرها بعض مراكز الدراسات الدولية أو المؤسسات القطرية المدى الذي ما زال محدودًا لدى الكثير من هذه الدول لجهة تحقيق هذا الهدف. ويمكن أن نذكر على سبيل المثال، أنه لا يزال حتى الساعة أكثر من ٩ ملايين طفل في سن التمدرس خارج المنظومة التربوية^(١٠)، على الرغم من التقدم الملحوظ الذي تحقق طوال السنوات الأخيرة، وهذا أمر مقلق من جوانب عدة: فهذا الرقم هو أولاً مؤشر على فشل المجتمعات العربية في القضاء على الأمية قضاء نهائياً، وهو ثانياً مؤشر على إعادة إنتاج أوضاع التخلف السابقة نفسها في المستقبل؛ فكون ٩ ملايين طفل خارج مؤسسات التعليم يعني أننا نلقي بهذه الأعداد إلى مجالات الشغل المبكر، وهو ما يضرب في العمق قدرة الدول العربية على تحقيق الأهداف التنموية العالمية التي حُددت سنة ٢٠١٥ موعداً له. من جهة ثالثة، يعيدنا هذا الرقم إلى نقطة الصفر لناحية عدم القدرة على كسب الرهان وتحدي مجتمع المعرفة^(١١). وعندما ندقق في بعض المعطيات التفصيلية، نجد أن هناك تفاوتاً بيناً بين الوسطين الحضري والقروي، من حيث الاستفادة المتكافئة من خدمات تعميم التمدرس؛ فعلى سبيل المثال، تشير الأرقام والمعطيات المستخلصة من المملكة المغربية إلى أن نسبة تعميم التعليم الأولي في الوسط القروي لم تتجاوز ٥٦,٧ في المئة^(١٢)، هذا مع إحجامنا عن الحديث عن مضمون هذا التعليم، وهل تتوافر فيه الشروط والمعايير المقبولة للحديث عن تعليم أولي، أم هو فقط «حبس» التلاميذ فترة معينة من دون تطوير قدراتهم العقلية والذهنية والإدراكية والحس-حركية؟

أما من حيث قدرة الأنظمة التربوية على تحقيق تعميم التمدرس في المستويات المتقدمة (الثانوي والعالي)، فإن جل هذه الأنظمة ما زالت متأخرة مقارنة بالجهد الذي بُذل في السنوات الأخيرة. وهكذا، فإن معدل الالتحاق بالمستوى الثانوي يتباين في أربع مجموعات من الدول العربية: «فالبحرين والكويت وليبيا وقطر تحقق معدلات التحاق خام تقترب من حد الإشباع (٩٠٪ أو أكثر)، بينما تتباعد عنه بشكل كبير (معدلات التحاق أقل من ٦٥٪) في تسع دول، وهي: الجزائر، واليمن، والمغرب، والعراق، وسوريا، وجزر القمر، والسودان، وموريطانيا، وجيبوتي. وتقع في منزلة بين المنزلتين (معدلات بين ٦٥ و ٩٠ بالمائة) سبع دول»^(١٣). هذا مع العلم بأن للتعليم الثانوي دوراً محورياً في صقل شخصية التلاميذ وفي إمدادهم بالمهارات والكفايات والقدرات الأساسية لاقتحام عالمي الشغل والبحث العلمي، لكن المؤشرات تتحدث عن انحسار متباين بين الدول العربية في تحقيق التعميم الكلي أو شبه الكلي.

(١٠) انظر: تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠-٢٠١١، ص ٨٨.

(١١) يتحدث التقرير السنوي الذي صدر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي بالمملكة المغربية، لسنة ٢٠١٣، عن إخفاق المغرب في تحقيق تعميم تـمدرس الأطفال من الجنسين في التعليم الأولي لم يتجاوز ٦٠,٣ في المئة خلال الموسم الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وبالتالي يخلص إلى أن هدف التعميم يبقى بعيد المنال، ويتطلب جهداً حثيثاً. انظر للمزيد:

Rapport Annuel, 2012 (Rabat: Conseil économique, social et environnemental (CESE), 2013), p. 33, on the Web: <WWW.CESE.MA>.

(١٢) المصدر نفسه.

(١٣) تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠-٢٠١١، ص ٩٧.

وهناك ملاحظة تستحق التوقف في هذا الصدد، وهي المؤشرات التي تبين ضعف التحاق الشباب بالتعليم العالي في جل الدول العربية؛ «إذ لا تبلغ النسبة حد الإشباع في أي من الدول العربية، وتتراوح هذه المعدلات بين (٥٦٪ في ليبيا، يليها لبنان، وفلسطين، والأردن (بين ٤٦٪ و ٤٠٪)، ومصر، والبحرين، وتونس، والسعودية (بين ٣٥٪ و ٢٩٪)، ثم تنكفئ بين ٢٣٪ و ١٥٪ في كل من الإمارات، والجزائر، وقطر، والكويت، وعمان، والعراق، وسوريا، بينما لا يزال الالتحاق بهذا المستوى من التعليم من حظ نخبة قليلة العدد جداً (معدلات التحاق تقل عن ١١٪) في كل من المغرب، واليمن، والسودان، وموريتانيا، وجيبوتي، وجزر القمر»^(١٤). ولعل هذه المؤشرات كافية لرسم صورة قاتمة جداً للوضع التعليمي في المنطقة العربية، وهي التي لا نتحدث فيها عن مدى جودة التعليم بقدر ما نرصد ما إذا مؤسسات التربية والتعليم قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الأطفال والشباب، خصوصاً في منطقة تعرف ارتفاعاً من حيث عدد الفئات الشابة. وإذا ما قارنا هذا الوضع بالسنوات الماضية (الثمانينيات من القرن الماضي) والوقت الحاضر (الألفية الثالثة)، نجد أن تطوراً كميّاً لا بأس فيه قد جرى، لكنه ما زال قاصراً عن تحقيق الحاجات المتزايدة للمعرفة عند أبناء الوطن العربي.

فشل المنظومات التربوية في تحقيق المعارف الأساسية لمجتمع المعرفة

إذا كان بعض مظاهر أزمة التعليم في الوطن العربي هو ما أتينا إلى ذكره في الفقرة السابقة، والمتعلق بضعف القدرة الاستيعابية لمؤسسات التربية والتكوين للأعداد المتزايدة من الأطفال والشباب، فإن من المظاهر الأشد «خطورة» أيضاً، في نظرنا المتواضع، هو تواضع التعليم الأساسي الذي تقدمه هذه المؤسسات. ولعل دليلاً على ذلك هو مجموعة من التقييمات التي باشرها كثير من المؤسسات والمعاهد ومراكز التفكير الدولية في المنطقة العربية؛ ومن ذلك النتائج التي توصلت إليها «الجمعية الدولية للتقييم والتحصيل الدولي» (IEA) والخاصة بمؤشر القراءة، PIRLS والمؤشر الخاص بالعلوم (الرياضيات والنشاط العلمي والفيزياء وعلوم الحياة والأرض TIMSS). هذان المؤشران يهتان المستويين الدراسيين الرابع ابتدائي والثامن إعدادي^(١٥). فما هي أهم النتائج التي جرى التوصل إليها من خلال سنتين مرجعيتين: ٢٠٠٧ و ٢٠١١؟ وما دلالتها بالنسبة إلى بقية الدول المشاركة؟ وهل حدث تطور إيجابي أم سلبي في نتائج هذه التقييمات الدولية بالنسبة إلى المنظومات العربية^(١٦)؟

النتائج الخاصة بالدول العربية المشاركة في التقييمات الدولية للتحصيل الدراسي

في ما يخص النتائج الخاصة بالدول العربية، نشير إلى أن مع إعلان بعض النتائج التي شاركت فيها عشر دول عربية لسنة ٢٠٠٧، حول أداء التلاميذ للسنة الثامنة من التعليم الأساسي في الرياضيات والعلوم، دار نقاش كبير بين المهتمين والباحثين وصنّاع القرار التربوي والتعليمي في هذه الدول، «حيث أظهرت النتائج أن المعدلات العامة في مادتي الرياضيات والعلوم للتلاميذ المشاركين [شهدت] تدنياً ملحوظاً عن

(١٤) المصدر نفسه، ص ٩٧.

(١٥) «الدراسات الدولية حول تقييم التحصيل الدراسي، تيمس ٢٠١١ و بيرلز ٢٠١١: نتائج المغرب، واقع الحال وممكنات المال»، (تقرير من اعداد جمعية أماكن (الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم)، آذار/ مارس ٢٠١٣)، ص ٢.

(١٦) رشيد جرموني، «المغرب والمعضلة التربوية: ملاحظات وتساؤلات»، هسبريس، ٩/٣/٢٠١٣، على الموقع الإلكتروني:

<www.hespress.ma>

المعدل الدولي العام. وهكذا فقد احتلت الدول العربية المراتب المتراوحة (بين ٣٠ و ٥١ من أصل ٥١)، والعلوم (بين ٢٢ و ٥٠ من أصل ٥١^(١٧))، وكذلك في الصف الرابع في الرياضيات (بين ٣١ و ٣٨ من أصل ٣٨)، والعلوم (بين ٣٣ و ٣٨ من أصل ٣٨). ولم يقترب من المعدلات الدولية بعض الشيء إلا تلاميذ إمارة دبي/ الإمارات العربية المتحدة في الاختبارات الأربعة^(١٨). أما النتائج التي توصلت إليها الجمعية الدولية للتحصيل الدراسي، لسنة ٢٠١١، فلم تختلف عن سابقتها، إذ احتفظت دولة الإمارات بالصدارة بين الدول العربية المشاركة في الروايز، فحصلت في اختبارات «بيرلز» (القراءة)، على ٤٣٩ نقطة، تلتها المملكة العربية السعودية بـ ٤٣٠، ثم قطر بـ ٤٢٥، وعمان بـ ٣٩١. وفي المرتبة ما قبل الأخيرة، أحرز التلاميذ المغاربة ٣١٠ نقاط^(١٩). ويتبين من خلال هذه النتائج أنها بعيدة عن المعدل الدولي الذي يتحدد بـ ٥٠٠ نقطة، كمتوسط عام. بل أكثر من ذلك، نجد أن بعض الدول عرفت تراجعاً في هذا المؤشر، كحالة المغرب الذي فقد ما يناهز ٤٠ نقطة ما بين الراتز الذي تم في سنة ٢٠٠١ (حصل على معدل ٣٥٠ نقطة) والراتز الذي تم في سنة ٢٠٠٦ (٣٢٣ نقطة)، بينما انخفضت النتائج المحققة في سنة ٢٠١١ إلى ٣١٠ نقاط^(٢٠).

في ضعف الحكامة التربوية وتأثيرها في جودة التعليم ومخرجاته

نجد من خلال المعطيات المتوافرة لدينا أن حجم الإنفاق على التعليم في البلدان العربية وصل إلى أكثر من ٢٠ مليار دولار. وقد بينا من قبل أن هذه الميزانيات عرفت تطوراً مهماً في السنوات الأخيرة، لكن ذلك لم ينعكس بشكل كبير على مردودية هذه المنظومات. ويمكن أن نسوق لذلك بعض الأمثلة الدالة؛ فحجم الهدر المدرسي مرتفع في الدول العربية، لعل من بينها المملكة المغربية، إذ وصل عدد المنقطعين عن الدراسة إلى ما يناهز ٣٨٠ ألف تلميذ وتلميذة، بحسب التقرير الشهير للمجلس الأعلى للتعليم سنة ٢٠٠٨^(٢١).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن من بين مظاهر ضعف الحكامة في المنظومات التربوية العربية المراتب المتدنية التي تحتلها الجامعات العربية؛ فبحسب التقييم الذي تسهر عليه جامعة شنغهاي الصينية والذي يضم خمسة آلاف جامعة عالمية، «صنف الباحثون الصينيون ١٦ جامعة عربية في مراتب تراوحت بين المرتبة ٦٣٨ (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران)، وجامعة القاضي عياض في المغرب (التي جاءت في المرتبة ١٦ بين الجامعات العربية)، وكانت في المرتبة ٣٩٦٢ بين الجامعات الـ ٥٠٠٠»^(٢٢). وعلى

(١٧) يؤشر العدد على الدول المشاركة في التقييم.

(١٨) تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠-٢٠١١، ص ٩٥.

(١٩) «الدراسات الدوليتان حول تقويم التحصيل الدراسي، تيمس ٢٠١١ وبييرلز ٢٠١١»، ص ٦.

(٢٠) المصدر نفسه.

(٢١) على الرغم من الجهود المبذولة (برنامج تيسير: وهو برنامج تدخلية داعم للأسرة المعوزة في المناطق النائية والهامشية، بتخصيص مبلغ مالي عن كل طفل/ طفلة تتابع دراستها بالمؤسسات التعليمية الابتدائية)، للحد من ظاهرة الهدر المدرسي في المغرب، فإن العدد الأخير وصل إلى ٣٠٠ ألف منقطع عن الدراسة، خلال السنوات الأخيرة: ٢٠١٢/٢٠١٣، بحسب إفادة بعض مسؤولي وزارة التربية الوطنية المغربية، ٢٠١٤ (مديرية التخطيط الاستراتيجي والإحصاء، في وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في المغرب، غير منشورة، مع الإذن بالاستفادة)، ومن خلال هذه المعطيات، يتبين حجم الأزمة التربوية في المملكة المغربية. ونظراً إلى غياب معطيات حديثة عن بقية الدول العربية، فإننا نشير فقط إلى نسب الأمية - عند فئة الأطفال والمراهقين، التي ما زالت مرتفعة في بعض الدول، وتعد مؤشراً كافياً لإبراز عجز هذه المنظومات عن الوفاء بالتزاماتها اتجاه مواطنيها، وضمان حقهم في التعليم.

(٢٢) زحلان، ص ١٢٩.

الرغم من التغيير الذي طاول هذا الترتيب في السنوات الأخيرة، فتوصل آخر ترتيب للجامعة نفسها من بين أحسن ٥٠٠ جامعة عالمية، إلى أن هناك جامعتين سعوديتين^(٢٣)، الأولى جامعة الملك سعود التي احتلت الرتبة الأولى عربيًا، وما بين ١٥١ و ٢٠٠ عالميًا، بينما حصلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على الترتيب الأول نفسه عربيًا، وما بين ٣٠٠ و ٤٠٠ عالميًا^(٢٤)، فإننا عندما نقارن هذه النتائج بباقي الجامعات العالمية المرموقة، نخجل من هذا الترتيب؛ فكما هو معروف، عندما يصل الترتيب إلى ٤٠٠، لا يمكن الحديث عن جامعات باعتبارها رائدة في البحث العلمي، بل هي أقرب إلى مدارس لتجمع الطلبة وتلقين الدروس بطريقة تقليدية مغرقة في التخلف. ويجب الإشارة إلى أنه عندما يضع الترتيب العالمي لجامعة شنغهاي التصنيف لأحسن ٢٠٠ جامعة على مستوى العلوم الاجتماعية والعلوم الاقتصادية، لا نعرش على أي جامعة عربية ضمن الجامعات المرتبة عالميًا^(٢٥)، وهو ما يجعلنا نستنتج أن أغلب الدول العربية لا يزال أمامها الكثير من التحديات المعرفية والعلمية، وحتى التدبيرية، لمواجهة هذا التأخر الملاحظ.

ومن بين الإشكالات التي ما زالت تؤرق الباحثين حجم الإنفاق على مثل هذه الجامعات والمعاهد العليا من أموال وميزانيات واعتمادات. ولهذا، يمكن أن يقودنا البحث عن الأسباب إلى فهم جزء مما يكتنف الجوانب المسكوت عنها في معضلة الحكامة التربوية في البلدان العربية؛ فليس غريبًا أن يتحدث تقرير منظمة الشفافية العالمية عن كون أهم أزمة تواجه المنظومات التربوية العربية هي تفشي الفساد بأوجهه المظلمة، إذ يصبح ضارًا بالمجتمع ككل، ويكرس لقبول المجتمع للفساد، خصوصًا في مراحل عمرية مبكرة، لأن الصغار نادرًا ما تُعهد إليهم القدرة على طرح التساؤلات حول قواعد إدارة الفصل. ويصبح في إمكانهم تبني واعتناق آراء فاسدة في ما يتعلق بالملبوس من أجل تحقيق النجاح. والأخطر هو أن هؤلاء الأطفال ينتقلون بهذه الرؤى إلى المجتمع عندما يصبح هذا الأمر معيارًا مجتمعيًا، تبدأ دورته في جديد مع كل جيل^(٢٦). ومن خلال هذه النتيجة التي توصل إليها التقرير العالمي بشأن الفساد في التعليم، نفهم عجز السياسات التربوية العربية عن إقامة حكامه حقيقية في هذا القطاع، ولا سيما في ظل وجود عقليات متكلسة لا تريد التغيير، وتعمل كل ما في وسعها لإفشال أي مشروع نهضوي بالقطاع. وقد لا تأتي بجديد إذا ما تحدثنا عن فساد مرتبط بالولاءات السياسية للأحزاب أو الشخصيات المدبرة للقطاع، حيث تسود قيم الزبونية والمحابة والوساطات، وهو ما يحرم المجتمع خيرة أطره ونخبه التي يمكنها أن تؤدي دورًا

(٢٣) وجبت الإشارة إلى أنه بالعودة إلى «تقرير اليونسكو عن العلوم لعام ٢٠١٠»، نجد أن عدد الباحثين لكل مليون نسمة، أو حتى عدد الأبحاث لكل مليون نسمة، في المملكة العربية السعودية هو ٤٢، وهو يقل بشكل كبير عن نظيره الموجود في الأردن (١٩٥٢)، وتونس (١٥٨٨) والمغرب (٦٤٧). انظر:

UNESCO Science Report, 2010: The Current Status of Science around the World (Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010), p. 494.

الأمر الذي يطرح ألف علامة استفهام حول المنهجية المعتمدة في ترتيب الجامعات، والتي نعتقد أنها بحاجة إلى منهجية أكثر تركيبيه منها رقمية، حتى «نقل السحر» عن التضارب الموجود في هذه التقارير.

(24) Academic Ranking of World Universities (2013): <<http://www.shanghairanking.com>>.

(٢٥) المصدر نفسه.

(٢٦) تقرير منظمة الشفافية العالمية حول التعليم لسنة ٢٠١٢.

Transparency International, *Global Corruption Report: Education* (Abingdon, Oxon: Routledge, 2013), on the Web: <www.transparency.org>.

محوريًا في إصلاح هذه المنظومات. ولهذا، فإن الإدمان على هذه المعوقات يسبب الانتحار التنموي، كما قال بذلك كبير الباحثين العرب أنطوان زحلان.

في لا تكافؤ الفرص للمنظومات التربوية العربية

من بين مظاهر الأزمة الحقيقة التي أصبحت تسم الوضع التربوي في البلدان العربية في السنوات العشر الأخيرة، ترسيخها مبدأ عدم تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد؛ فإذا كان من بين الغايات التي يسعى التعليم لتحقيقها ضمان عدالة تربوية أو تقاسم المعرفة بشكل متساو ومنصف، فإن الأوضاع السوسيو-اقتصادية التي تفاعلت من خلال الأزمات المالية، وسياسة الريع الاقتصادي - التي ما زالت مستفحلة في أغلب البلدان العربية - هي التي كونت تمايزات سوسيو - اجتماعية أثرت في دخل الأسر بشكل مفارق جدًّا، إذ نجد أسرًا تعيش أوضاعًا اقتصادية مرفهة جدًّا، بينما الأغلبية الساحقة من المجتمع تعيش إكراهات مادية حقيقية. ولما كان منوطًا بالمؤسسات التربوية تقديم خدمات تربوية للجميع، فإن التراجع في مستوى هذه الخدمات وجودتها أوجد واقعًا يتسم بما سماه السوسولوجي الفرنسي بورديو «إعادة الإنتاج»، بمعنى آخر، ما عادت المدرسة مجالًا لتحقيق الديمقراطية بين الجميع، بل أصبح أداة للاصطفاء والانتخاب^(٢٧)، فكيف يمكن شرح ذلك؟

تقدم نتائج الدراسة التي أنتجتها المندوبية السامية للتخطيط (المغرب) نموذجًا معبرًا عن واقع «إعادة الإنتاج» الذي تحدث عنه بورديو؛ فالمعطيات التي أسفر عنها البحث الوطني بشأن مستوى معيشة الأسر لسنة ٢٠٠٧، تبين أنه إذا أخذنا طفلين، أحدهما لأب مستواه التعليمي لم يتجاوز الأساسي، وآخر وصل أبوه إلى مستوى التعليم العالي، فإن حظوظ الثاني لولوج المستوى العالي من التعليم تفوق حظوظ الأول بـ ٦٩ ضعفًا. وتبرز المفارقات الحادة بين الواسطين الحضري والقروي من جهة، وبين الذكور والإناث من جهة أخرى؛ فعلى سبيل المثال، لم يتحسن مستوى نسبة الشريحة العمرية التي تقل سنّها عن ٢٠ سنة في مستوياتها الدراسية، خصوصًا الجامعية منها إلا بـ ١، ٧ في المئة في سنة ٢٠٠٧، بعدما كانت ٤، ٢ في المئة في سنة ١٩٨٥. وللتدقيق أكثر، فإن الوسط القروي لم يحقق إلا تطورًا طفيفًا بل ضعيفًا جدًّا، إذ انتقل من ١ في المئة سنة ١٩٨٥ إلى ٢، ٤ في المئة سنة ٢٠٠٧ في نسبة الذين يتوفرون على مستوى التعليم الثانوي من الفئة العمرية التي تقل سنّها عن ٢٠ سنة^(٢٨).

نخلص مما سبق عرضه إلى أن واقع المؤسسات التربوية العربية ليس مختلفًا عن حالة المغرب^(٢٩)، في ما يخص تراجع دورها في تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع أبناء الوطن. ولهذا، تحدث الباحث اللبناني جاك قبانجي

(٢٧) للمزيد من التفصيل في هذه النظرية المهمة، انظر: بيار بورديو وجان-كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧)، وعبد الكريم غريب، سوسولوجيا المدرسة (الرباط: منشورات عالم التربية، ٢٠٠٩)، الفصل ٢ خصوصًا.

(٢٨) انظر، رشيد جرموني، «المدرسة المغربية ومفهوم إعادة الإنتاج»، علوم التربية (المغرب)، العدد ٥٣ (تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠١٢)، ص ١٠٨. أما الدراسة التي اشتغلنا عليها فهي:

Teto Abdelkader, «La Mobilité scolaire intergénérationnelle», *Les Cahiers du plan*, no. 33 (Janvier-Février 2011).

(٢٩) لا شك أن الاطلاع على مجمل الورقة يبين أنها لا تتحدث عن تجربة المغرب في مجال التربية والتعليم والبحث العلمي، لكنها تحاول أن ترصد أكبر عدد ممكن من التجارب التي تتشابه في مجموعة من الخصائص، ومن بينها خصيصة «إعادة الإنتاج» التي تحدثنا عنها في النص الأساسي. وما اللجوء إلى جيل جديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية ذات الخمسة نجوم إلا دليل على ما ندعيه من «تعميم مجازف»، إلا أن بقدر ما نؤكد ذلك، فإننا لا نريد أن نعلن رأيًا حديًا في الموضوع، فربما تكون هناك تجارب عربية أخرى لا تعرف هذه الظاهرة، أو أن حجم حضورها غير مؤثر في المخرجات الكلية لمنظوماتها التربوية.

عن هذا المعطى، مفسراً به حالة الاختناق التي عمّت الوطن العربي جراء التمايزات السوسيو-اجتماعية التي خلقتها السياسات التربوية. يقول قبانجي: «سيزداد الحراك عبر الجامعات الوطنية، لكنه مع ذلك سيواجه بحدود «موضوعية»، ففي أرجح الاحتمالات، سيستمر الأشخاص الحائزون درجات علمية من الخارج في الحصول على أفضل حظوظ الاستخدام ضمن أقسام التكنولوجيا من النخبة السياسية. كما أن النخبة المتمكنة ستستمر في إرسال أبنائها وبناتها إلى الجامعات في الخارج، أو تلك العاملة وفق المناهج الغربية داخل بلادها، لأن ذلك هو وسيلة لإعادة إنتاج نفسها»^(٣٠). قد يحدث أن بعض الحالات تستطيع في ظل هذه الظروف التي تحدثنا عنها - واقع أزمة المدرسة العمومية في الوطن العربي- أن تحقق ترفيقاً اجتماعياً، لكنه لا يشكل القاعدة.

في إشكالية المناهج الدراسية في المنظومات التربوية العربية

تُعتبر إشكالية المناهج الدراسية من أعقد الإشكاليات التي تواجه الأنظمة التربوية في العالم بأسره، وليس فقط في الدول العربية، وذلك نظراً إلى محوريّتها في العملية التربوية، وإلى كونها تشكل قطب الرحى في أي نظام تربوي كيفما يكن. وإذا كنا غير معينين في هذا السياق بالكشف عن تفاصيل التفاصيل في هذه الإشكالية، فإننا، لاختيارات منهجية، سنركز على ما يهيم المنطقة العربية.

للاقتراب من بعض التشخيصات التي أجرتها بعض الدراسات المسحية بشأن المناهج التعليمية التربوية في الوطن العربي، يمكن أن نقف عند بعض الملاحظات المنهجية التالية: طغيان الجوانب النظرية على حساب جوانب عملية وتطبيقية، وأخرى مرتبطة بفلسفة المضامين المروجة؛ فقد تحدث الباحث ضياء الدين زاهر عن معضلة «التنميق» فقال إن «محتوى التعليم ما زال يعبر عن تفكير ترقيعي / تنمقي، ويتمثل في الصراع المستمر بين القديم والجديد من المفاهيم والاتجاهات والأنظمة وكل الثنائيات والازدواجيات المعروفة»^(٣١). وعلى الرغم من أن هذا التوصيف ذُكر في العقد الأخير من القرن الماضي، فإن الوضع لم يختلف في العقد الأول من القرن الحالي الذي وقف الباحث العربي نبيل علي عنده على أحد مظاهر التخلف في المجتمعات العربية، وهو مظهر ما زال يشكل كابحاً أمام انطلاقها نحو مجتمع المعرفة والعلم، ونقصد به المناهج ومحتوى التعليم. ويقول في هذا الصدد: «ما زالت جذور التعليم بالتلقين مترسخة ومستقرة في صلب منظومتنا التربوية العربية، بل تجد من يدافع عنها بقوة، ومن غايات تربية مجتمع المعرفة التي أجمعت عليها الآراء، وهي تعلّم لتعرف، وتعلّم لتعمل، وتعلّم لتكون، وتعلّم لتشارك الآخرين، انصبّ الجهد على الغايتين الأوليين في حين أغفلت بصورة شبه تامة الغايتان الأخريتان، وهما الأكثر طلباً على التفكير النقدي»^(٣٢). ولعل من بين الانتقادات التي وجّهت إلى المناهج التعليمية العربية ما عبّر عنه الباحث عبد الوهاب المسيري بـ«الموضوعية المتلقية»، وقصد بذلك كثرة النقول والإطناب والحشو من دون فائدة تذكر. وقد نبه إلى هذه الآفة لأن لها تداعيات خطيرة على مصير التعليم العمومي، وفسر بها الأسباب

(٣٠) جاك قبانجي، «لماذا فاجأتنا انتفاضات تونس ومصر: مقارنة سوسولوجية»، إضافات: المجلة العربية لعلم الاجتماع: العدد ١٤ (ربيع ٢٠١١)، ص ١٧-١٨.

(٣١) ضياء الدين زاهر، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟ (عمان، الأردن: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ٤٩.

(٣٢) نبيل علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول، عالم المعرفة؛ ٣٦٩-٣٧٠، ج ٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٩)، ج ٢، ص ١٧.

التي تدفع الأسر إلى اللجوء إلى التعليم الخصوصي^(٣٣). هذا بالإضافة إلى الأعطاب البنوية الأخرى، والإشكالات الإستمولوجية المعرفية، كإشكالية القيم: أي قيم لأي مجتمع، وإشكالية اللغة، وإشكالية فلسفة التربية في الوطن العربية... كل ذلك، وغيره مما لم نستطع استحضاره في هذه المساهمة، يؤشر على وجود معضلة المناهج في المنظومات التربوية العربية، وهي المعضلة التي تُعتبر أسس الإشكاليات.

في تراجع الدور الريادي للمدرسين

وتأثير ذلك في مخرجات منظومات التربية والتكوين في الوطن العربي

ربما لسنا في حاجة إلى التذكير بالدور الحيوي الذي يضطلع به المدرسون في العملية التربوية، لكن ما يهينا في هذه المساهمة هو نوعية التحديات المستجدة في واقعنا المعاصر، ويمكن الإشارة إلى نوعين من هذه التحديات: التحدي المعرفي والتحدي القيمي؛ فالأول يعني وجود تحوّل في نمط التفكير - الذي كان سائدًا من قبل - كان يحتزل دور المدرس في عدد المعارف التي يمتلكها، إلى أسئلة أكثر تعقيدًا وتركيبًا، من مثل: هل تعرف كيف تفعل ذلك؟ وأين تجد المعرفة المطلوبة؟ وكيف تجدها؟ وما قيمة المعرفة المتوافرة لديك؟ وما هي الاستخدامات الممكنة لها؟ وما إلى ذلك من الكفايات والمهارات التي يتعيّن على المدرس/ الخبير في الوطن العربي أن يستبطنها لتهيئ الأجيال المقبلة عليها.

أما الثاني، الذي لا يقل عن النوع الأول أهمية، فهو المتمثل في الإشكالية القيمية، وذلك بالنظر إلى عمق التحولات التي هزت العالم، وهزت مجتمعاتنا العربية بشكل خاص؛ فصدمة التحديث وقسريته وسرعته أحدثت فجوات حقيقية بين الأجيال. وهذا المعطى أصبح بمنزلة متغير ملازم للعلمية التربوية برمتها، حيث إن في ظل وجود هذه الفجوات القيمية بين جيل المدرسين والمتدربين، أصبحت علمية التدريس أكثر تعقيدًا وتركيبًا من السابق، الشيء الذي يتطلب تغييرًا جذريًا في أسلوب التدريس ومنهجه^(٣٤).

إذا حاولنا أن نفرس بعضًا من مستتبعات هذين التحديين، المعرفي والقيمي، على سلوك المدرسين بالمنظومة التربوية في الوطن العربي، فإن بعض المعطيات المتوافرة - سواء من خلال أبحاث أو من خلال استقصاءات أو ما إلى ذلك - يسمح لنا بتشكيل صورة - ولو جزئية - عن واقع مهنة التدريس في الوطن العربي، وفي المغرب تحديدًا^(٣٥). فإذا أخذنا طريقة التدريس مثلاً، نجد أن أغلب التقارير (سواء الوطنية أو الدولية) تتحدث عن وجود حالة من العجز والعقم في عملية إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها، فالغالب في ممارسات هذه الفئة ميلها إلى الحلول السهلة والساذجة، حيث يطغى الإملاء والسرود والحشو بلا فائدة، وتقل فرص النقاش وبناء المفاهيم وتدريب التلاميذ على وضعيات يحضر فيها الذكاء واليقظة المعرفيان. ولهذا، تنطبق مقولة المفكر الإيطالي غرامشي على هذه الفئة باعتبارها

(٣٣) عبد الوهاب المسيري، دفاع عن الإنسان: دراسات نظرية وتطبيقية في النماذج المركبة، ط ٢ (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٦)، ص ٢٩٣.

(٣٤) انظر للمزيد: رشيد جرموني، «المدرسون وتحديات مجتمع المعرفة»، هسبريس، ٨/١٠/٢٠١٣، على الموقع الإلكتروني: <www.hespress.ma>.

(٣٥) تجدر الإشارة إلى أن المجلس الأعلى للتعليم والبحث العلمي في المغرب، كان قد أطلق دراسة علمية بشأن واقع ومهنة التدريس، أشرف على إنجازها الباحث عبد الله الخياري، وذلك سنة ٢٠١٠. نأمل أن تشكل هذه الدراسة سندًا نوعيًا لكل الفاعلين من أجل النهوض بوضعية التدريس والمدرسين في بلادنا. بالإضافة إلى ذلك، انظر: عبد الله الخياري، «معارف المدرسين: أصنافها ومصادرها»، المدرسة المغربية، العددان ٤-٥: المدرسة والمعرفة (تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠١٢).

عيّنة من المثقفين التقليديين، كالكهنة والموظفين التنفيذيين الذين يواصلون فعل الأشياء نفسها من جيل إلى آخر^(٣٦)، أو كما سماها بورديو «هابيتوس»، أو ما يمكن أن نطلق عليه جزأً «الملكات المترسبة»^(٣٧)، وهي التي تتحكم في هذه الفئة، ولهذا تراهم يكرهون الحديد في المسلكيات والمنهجيات وتغيير المقررات وإيقاعات الدراسة، أو تكثيف الزيارات التربوية، أو الحضور للتكوينات التي تقام بين الفينة والأخرى... إلى غير ذلك من المظاهر السلبية، والتي تكشف إلى أي حد يصبح الجسم التعليمي هو الأكثر تحلّفاً عن الركب، بعدما كان المأمول منه قيادة التحولات واقتحام العقبات وتخطّي الصعاب^(٣٨).

في تجليات ومستتبعات الأزمة التربوية على النسيج المجتمعي والمعرفي والقيمي في بعض مظاهر «الأزمة» القيمية في المؤسسات التعليمية التربوية

لا شك أن التحولات القيمية التي تجري في المجتمع المعاصر، لها من التبعات الشيء الكثير على واقع المؤسسات التعليمية والتربوية، وعلى سير العمليات التعليمية بالشكل المطلوب. وإذا كنا قد توقعنا في الفقرة السابقة عند رصد مظهر من مظاهر هذه التحولات القيمية التي بيّنا أن عوامها كثيرة، فإن ما يحنثنا على التطرق إلى هذه الإشكالية هو وجود ضبابية في القيم المجتمعية المتفق بشأنها، والتي تمرر داخل المؤسسات التعليمية، أو بسبب وجود هذه القيم، لكن مستوى التوافق حولها متدن إلى حد بعيد، وهو ما يطرح تداعيات عدة على هذا الحقل المفعم بالقيم والأخلاق. ولعل من بين الظواهر السلبية^(٣٩) التي بدأت تزحف على الوسطين المدرسي والجامعي، ظاهرة وجود حالة من الإحباط العام السيكولوجي المدمر، ربما من أبرز مظاهرها الكبرى ارتفاع نسب تعاطي المخدرات والكحول، والتدخين، هذا إضافة إلى الارتقاء في أحضان «العنف العشوائي»، أو السياسي الموجه... والاتسام بالكثير من مظاهر اللامبالاة، والسلبية، والعزوف عن المشاركة الاجتماعية والسياسية والثقافية.. أو التعبير في ممارسات الشباب اليومية، عن شتى مظاهر السخط على الأوضاع القائمة والاحتجاج عليها، باحثين - على مستوى عالمهم القيمي - عن هوية ممزقة ضائعة، وعن مرجعية ثقافية وقيمية وحضارية وعقدية موجهة، ومشككين في الآن ذاته قنابل موقوتة قابلة إما للاستغلال الأيديولوجي والسياسي، وإما للانفجار أو التفجير بحسب الظروف والملاسات^(٤٠).

(٣٦) نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية (الرباط، المغرب: مجلة علوم التربية، ٢٠٠٥)، ص ١٢٤.
(٣٧) كما هو معلوم، يثير مفهوم «الهابيتوس» عند بورديو الكثير من الإشكالات في عملية الترجمة، ونحن نستعمله في هذه الورقة بمعنى «طاقة توليدية قوية قادرة على إعادة التشكيل». انظر للمزيد: أحمد موسى بدوي، «ما بين الفعل والبناء الاجتماعي: بحث في نظرية الممارسة لدى بيير بورديو»، إضافات: المجلة العربية لعلم الاجتماع، العدد ٨ (خريف ٢٠٠٩)، ص ١٣، وبعد المراجعة المتأنية للمفهوم، استقر رأينا على استخدامه في هذا السياق.

(٣٨) جرموني، «المدرسون وتحديات مجتمع المعرفة».
(٣٩) نظراً إلى ضعف وقلة الدراسات السوسولوجية والسيكولوجية بشأن الكثير من هذه المظاهر السلبية التي أصبحت بارزة في الوسطين المدرسي والجامعي، اكتفينا برصد بعض العناصر أو الانطباعات العامة التي تحتاج بدورها إلى مجموعة من الدراسات المستقبلية التي تنهل من حقل العلوم الإنسانية، كعلمي النفس والسوسولوجيا.

(٤٠) محسن، الخطاب الإصلاح التربوي، ص ٥١-٥٢. لا نحب أن نفوتنا هذه المناسبة لتأكيد أن حركة الإرهاب التي تصاعدت أخيراً (التوترات في سورية)، شكّلت مسرّحاً لاستقطاب الكثير من الفئات الشابة، والتغريب بها للذهاب إلى سورية تحت مسمى «الجهاد». وقد سبق لنا أن نشرنا مقالاً بعنوان «الشباب والإرهاب»، نُشر في المواقع الإلكترونية والصحف الوطنية المغربية، نشر فيه هذه الإشكالية التي تعتبر - في نظرنا المتواضع - أنها من النتائج السلبية للمنظومات التعليمية التي لم تستطع استيعاب مجموعة من الفئات، وعلى رأسها المراهقون، ودمجها في النسيج المجتمعي، انظر للمزيد: رشيد جرموني، «الشباب والإرهاب: في حدود وممكنات إصلاح الحقل الديني»، هسبريس، ٢/ ١٢/ ٢٠١٣، على الموقع الإلكتروني: <www.hespress.com/writers/95348.html>

في جدلية علاقة التعليم بالثورات العربية

شكل حدث الثورة العربية، باعتباره فعلاً سوسولوجياً مميزاً، مناسبة لتنازل الكثير من القراءات والتفسيرات والمقاربات ووجهات النظر، التي حاولت أن تشرح الخلفيات العميقة التي تشكلت وتفاعلت في جسم الوطن العربي. وكان من بين التفسيرات التي لاقت قبولاً عند عدد كبير من الباحثين، هو الربط الميكانيكي بين فشل المنظومات التربوية التعليمية وقيام الثورة، خصوصاً في البلدان التي تعرف انتقالاً ديموغرافياً، عنوانه العريض ارتفاع فئة الشباب المتمدرس والمتوفر على شهادات جامعية. وقد غذى هذا التحليل التقرير الذي صدر عن منظمة اليونسكو في بحر سنة ٢٠١١ تحت عنوان «الأزمة الخفية النزاعات المسلحة والتعليم، ٢٠١١»^(٤١)؛ إذ توصل التقرير إلى «أن فرص التعليم لا زالت محدودة جداً أمام ملايين من الأطفال العرب. كما أن ملايين آخرين يتخرجون من المدارس والجامعات دون الحصول على المهارات اللازمة للنجاح في أسواق العمل، والتي تعاني بدورها من سوء الإدارة الاقتصادية. وقد كانت النتيجة هي وجود سكان من ذوي التعليم العالي يبحثون عن وظائف لا وجود لها، وليس من قبيل الصدفة أن الحركتين الشعبيتين في تونس ومصر كانتا بقيادة شباب متعلمين»^(٤٢). لهذا وجدنا من بين الباحثين الذين خصصوا حيزاً مهماً لهذه الإشكالية (علاقة أزمة التعليم بالثورات)، الباحث مصطفى محسن في كتاب بيان في الثورة..، حيث تحدث عن التبعات السلبية التي تعتمل في الوطن العربي جراء استمرار مشهد التدهور في التعليم على مستوى الخسائر المادية والتنموية والمعنوية والرمزية^(٤٣).

بيد أن إشكالية التربية والتكوين في الوطن العربي كانت من الموضوعات التي استأثرت باهتمام الباحثين، وما إذا هي من بين أسباب حدوث الحراك العربي، سواء في شقها السلبي، عندما لا تحقق هذه المنظومات نتائجها المرجوة، أو في شقها الإيجابي الذي يعني أن التحولات العميقة التي شهدتها الوطن العربي إنما كانت بفعل الثورة التربوية التي استفادت منها أجيال من الشباب المتعلم. ولعل هذه الجدلية كانت من بين القضايا التي انتبه إليها سعد الدين إبراهيم، عندما طرح فرضية تقول إن بـ«حسب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، فإن كل الأقطار العربية قد حققت معدلات من النمو الاقتصادي، تتراوح بين ٣ و٧ في المائة سنوياً خلال العقد [الأول من القرن] الحادي والعشرين (٢٠٠٠/٢٠٠٩)، أي إن العرب إجمالاً كانوا في نهاية ذلك العقد أعلى دخولاً، وأكثر تعليمياً وصحة وتغذية»^(٤٤)، وليس كما ذهب البعض الآخر من أن الحرمان من الاستفادة المثلى من التعليم كانت سبباً من بين أسباب وعوامل أخرى لحدوث الثورة. ولهذا، اعتبر سعد الدين إبراهيم أن ما عانتها الدول العربية هو «حرمان نسبي» وليس «حرماناً مطلقاً»، وعليه فإن

(٤١) انظر للمزيد التقرير كاملاً على الموقع الإلكتروني: <www.unesco.org/education/efa>.

(٤٢) المصدر نفسه.

(٤٣) مصطفى محسن، بيان في الثورة: هوامش سوسولوجية على متن الربيع العربي، مقاربات فكرية (بيروت: منشورات صفاق؛ الجزائر: منشورات اختلاف؛ الرباط: دار الأمان، ٢٠١٢). وللإشارة، سبق لنا أن قدمنا قراءة عن هذا المنجز في: رشيد جرموني، «مصطفى محسن، بيان في الثورة: هوامش سوسولوجية على متن الربيع العربي»، إضافات: المجلة العربية لعلم الاجتماع، العددان ٢٣-٢٤ (صيف- خريف ٢٠١٣).

(٤٤) سعد الدين إبراهيم، «عوامل قيام الثورات العربية»، (ملف الثورة والانتقال الديمقراطي في الوطن العربي: نحو خطة طريق)، المستقبل العربي، السنة ٣٥، العدد ٣٩٩ (أيار/ مايو ٢٠١٢)، ص ١٢٦. وللإشارة فإن الباحثين كرجاج وتؤد يتقاطعان مع التحليل السابق. للمزيد انظر:

Youssef Courbage and Emmanuel Todd, *A Convergence of Civilizations: The Transformation of Muslim Societies around the World*, Translated by George Holoch (New York: Columbia University Press, 2011).

هذه الشعوب عندما تقارن وضعها بأوضاع دول أخرى، يخالجها نوع من «الشعور بالظلم»، أو الإحباط، وهو ما يدفعها إلى التغيير، إلا أن ذلك لا يحدث إلا إذا كان هناك وعي بما تقوم به^(٤٥).

وسواء اتفقنا أو اختلفنا مع كلا المنظورين، فإن المؤكد هو أن منظومات التربية والتعليم في المنطقة العربية لم تستطع أن تشكل رافداً حقيقياً لاستثمار الكتلة الحرجة من الشباب العربي الذي يمكن أن يشكل وقوداً لأي رهانات مستقبلية غير محسوبة العواقب والنتائج، والتي لها من التكاليف الشيء الكثير الذي يُلقى على كاهل المنطقة العربية برمتها.

في رصد مظاهر «التصحر المعرفي» الذي ضرب المجتمعات العربية

ارتباطاً بما سبق عرضه من مستتبعات مظاهر الأزمة التربوية في المنطقة العربية، فإن الوقوف عند أحد المظاهر السلبية التي تؤثر في عملية النهوض الحضاري للمجتمعات العربية، وهو ما يُطلق عليه «التصحر المعرفي»، أصبح حاجة ملحة للجميع، من أجل تفسير كيف أن غياب الرؤية الواضحة في مجال التعليم يؤدي إلى وقوع كوارث خطيرة جداً على مصير المنظومات العربية ككل. في هذا السياق، يتوقف الباحث العربي نبيل علي عند هذا المظهر، متحدثاً عن بعض أعراضه، قائلاً: «إذا كان غيرنا يشكو من جذب معرفي، فقد أصبحنا نحن نعاني ما يمكن أن نطلق عليه تصحراً معرفياً. ويحتل العرب حالياً ذبول معظم قوائم مؤشرات إنتاج المعرفة التي تصدرها المنظمات الدولية، من النشر العلمي إلى الإنتاج الإبداعي، ومن تأليف الكتب وترجمتها ومعدلات قراءتها، إلى تسجيل براءات الاختراع، واقتناء وإصدار تراخيص استخدام المعرفة في أعمال التطوير والإنتاج». ويتساءل الباحث عن مفارقة هذا الوضع، قائلاً: «وبالرغم من الاستثمارات الضخمة التي أنفقت على مشاريع التنمية لنقل التكنولوجيا، فإنها لم تنجح بالفعل في دفع حركة الإنتاج العلمي والتطوير التكنولوجي، والشاهد ضمن شواهد أخرى كثيرة، أن العرب، بعد مرور ما يزيد عن ستين عاماً منذ اكتشاف النفط، لم يسهموا، ولو بقدر ضئيل، في هذا المجال الحيوي، ويتكرر المشهد نفسه في مجالات استثمارية أخرى، مثل المعار والهندسة المدنية»^(٤٦). ويأسف زحلان لما يراه من ضعف اهتمام العرب ببعض المجالات الحيوية في البحث العلمي، ومنها الأبحاث في الطاقة الشمسية (في بلد الشمس)، إذ لم تتطور بالشكل المطلوب، ذلك أنه - بحسب معطيات البحوث المتوفرة - لم تصدر في سنة ٢٠٠٠ أي ورقة بحثية في المنطقة العربية، وفي سنة ٢٠٠٥، صدرت ورقتان فقط: الأولى لمصر والثانية لدولة الإمارات العربية المتحدة^(٤٧).

في رصد بعض العوامل والأسباب

المغذية لاستمرار تأزم المنظومات التربوية العربية^(٤٨)

العامل السوسيو-سياسي

لعل هذا العامل هو الأبرز في هذه الثلاثية، لكونه يُعتبر المدخل الأساسي لنجاح العملية التنموية، وفي قلبها المجال التعليمي/ التربوي؛ فليس خافياً على أحد أن أجهزة الدولة في العالم العربي تشكلت وفق

(٤٥) إبراهيم، ص ١٣١.

(٤٦) علي، ج ١، ص ٧٦.

(٤٧) زحلان، ص ٩٢-٩٣.

(٤٨) ليس من اليسير أن نتوقف عند مجمل العوامل التي ساهمت وتساهم في إنتاج وإعادة إنتاج الأوضاع المأزومة نفسها لواقع المنظومات التربوية العربية، لكن حسبنا في هذا السياق أن نلقي بعضاً من الضوء، على أهم هذه العوامل والأسباب، ومحاولة تقديم تفسيرات معقولة لها. وعليه، نستطيع، من خلال قراءتنا بعض ما كتب في الموضوع، أن ندعي أن بعضاً من هذه العوامل يتوزع على ثلاثة مستويات: مستوى سوسيو-سياسي ومستوى سوسيو-ثقافي ومستوى سوسيو-تنموي.

نموذج التغلب، كما ذكره المؤرخ والعالم العربي الكبير ابن خلدون. وقد أفضى هذا التغلب إلى بناء دولة متسلطة مستبدة بعيدة عن هموم المجتمع وتطلعاته التنموية، ودليلنا في ذلك أنه بعد نكسة الاستعمار، لم تستطع أي من الدول العربية أن تقدم نموذجا تنمويا رائدا يُعتد به في المنطقة. ولعل الثورات العربية التي انطلقت مع الحراك الشبابي الثوري كانت معبرة عن رفضها هذه النماذج البائسة والمشاريع المفلسة.

يذكر عبد الإله بلقزيز أن أحد الأعطاب التي جعلت تعليمنا في المنطقة العربية متخلفا، هو سياسات الدول في هذا المجال: «إن تجربة التعليم المتحققة في الوطن العربي، حتى اليوم، لم تسفر في محصلتها الإجمالية سوى عن إنتاج أمية مقنعة في شكل تكوين ضحل ومبتور لمن قيض لهم متابعة تعليمهم، أو في شكل تكوين ابتدائي بدائي للغالبية العظمى من المتعلمين الذين توقف تعليمهم في المراحل الابتدائية والثانوية. وإذا كانت أسباب اجتماعية قاهرة حالت دون إتمام هذا الجيش العرمرم من المتعلمين تعليمهم، فإن للدولة نصيبا من المسؤولية في عدم إجابتها على بعض تلك الأسباب ومساعدتها من لم تسمح لهم ظروفهم بمتابعة التعليم في استكمال تعليمهم»^(٤٩). ولكي نوضح تحاذل أجهزة الدولة في الوطن العربي في الدفع بدينامية التعليم إلى ما هو أحسن، نتوقف عند حادثة تاريخية معبرة جدا وقعت في المغرب: في إبان الحوادث الاحتجاجية التي وقعت في الدار البيضاء (مدينة مغربية) سنة ١٩٦٥، وكان فاعلوها هم الطلبة والتلاميذ والأساتذة والمعلمين، خطب العاهل المغربي الحسن الثاني قائلاً: «ليس أخطر على الدولة من متصلب مثقف، وكان من الأولى أن يبقى هؤلاء أميين»^(٥٠). إن هذا التصريح من أعلى هرم الدولة في المغرب - وعلى الرغم من ظرفيته الخاصة - شكّل ما يمكن أن نطلق عليه «هايتوس» السلطة في تعاملها مع القطاع التعليمي ونظرتها إليه؛ فقد هيمنت هذه النظرة التشكيكية والمتوجسة من الاستثمار في التعليم، لأنه يخرج فقط من سيصبح معارضا للنظام. ولا شك أن على الرغم من كون السياق الذي سقنا فيه هذه المقولة أصبح مختلفا عن سياقنا الحالي، فإنني أزعّم أن العلاقة المتوترة التي علفت في لا وعي السلطة وأجهزتها من جهة، وفي عقلية المجتمع من جهة أخرى، جعلت عنصر فقدان الثقة المتبادلة بين الطرفين يؤثر في مسارات الإصلاحات التعليمية المتعاقبة إلى الآن. وحتى لا يتهمنا أحد بدعوى تعميم حالة واحدة على جميع المنظومات التربوية العربية، نشير فقط إلى حالة كل من ليبيا والجزائر؛ ففي عهد معمر القذافي عمل على تكريس سياسة تجهيلية للشعب الليبي، ليس أقلها نهج سياسة تعليمية متفوقة ومنكفئة على الذات، وهو ما حرم أجيالا كثيرة الاستفادة والإفادة مما تقدمه معارف العصر من تقنيات وتكنولوجيا متقدمة^(٥١). أما حال الجزائر، فليست مختلفة عن الحالات السابقة، إذ فشل النموذج التنموي الفرنكوفوني

(٤٩) عبد الإله بلقزيز، «الإصلاح السياسي والاقتصادي والتعليمي»، في: أبو بكر أحمد باقادر [وآخرون]، في الاجتماع السياسي والتنمية والاقتصاد وفقه الإصلاح: مدخل لتكوين طالب العلم في عصر العولمة، تقديم عبد العزيز القاسم (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٠)، ص ٢٢٦.

(50) Shana Cohen, «Les Classes moyennes comme moteur de l'ascenseur social: L'Hypothèse des classes moyennes.» dans: *Prospective Maroc 2030. Actes du Forum II: Permanences, changements et enjeux pour l'avenir* (Rabat: Royaume du Maroc, Haut Commissariat au plan [2005]), p. 108.

(٥١) هناك ملاحظة نقدية لا تخطئها العين المتفحصة لتقارير التنمية البشرية التي يصدرها برنامج «الأمم المتحدة الإنمائي»، حيث تصنّف ليبيا في المراتب المتوسطة التنمية البشرية. وهكذا، ففي آخر تقاريره، وضعها في الرتبة ٦٤ عالميا مقارنة بدولة ماليزيا. وهنا تساؤل: كيف يمكن مقارنة مؤشرات التنمية البشرية بين ليبيا وماليزيا، مع العلم أننا نعرف جيدا أن دينامية التنمية في النموذج الماليزي متقدمة على ليبيا؟ لكن عندما نقرب من المقاييس الكمية التي يبني عليها القياس، يزول العجب، لأن اعتماد الدخل القومي، كأحد المقاييس يفقد عملية القياس، والتي يمكن أن نطلق عليها المنظور التركيبي الشمولي لسيرورة التنمية. ولهذا نعتقد أن تساوي مستوى التنمية في ليبيا مع المستوى في ماليزيا، أو رجحانه عن المغرب (المغرب متأخر عن ليبيا من حيث مؤشرات التنمية)، يحتاج إلى مزيد من تعميق النظر في هذه المقاييس، ويدعو إلى وقفة نقدية في سبيل بلورة مقاييس أكثر تركيبيّة مما هو سائد حاليا. انظر للمزيد: تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٣.

المطبّق في الإدارة والاقتصاد والإعلام والصناعة وغيرها من القطاعات، وبشكل خاص في التعليم. في هذا السياق، يذكر ناصر يوسف «أن القطاعات الإنمائية انفصلت عن محيطها العربي والقومي، لأن القائمين على هذه القطاعات الحيوية لم يكن يشغلهم إلا تعميق الروابط مع فرنسا وتأكيد ولائهم المادي. ولم يكن لهم برنامج محدد، بل غلبت عليهم الفوضوية في مسيرتهم الإنمائية، والرفض لكل ما هو عربي وإسلامي. فلم تكن القومية العربية في البرنامج الفرنكوفوني الفوضوي إلا خطاباً سياسياً، وظّف للتعاطف مع القضية الفلسطينية، أما الإسلام فقد ظل حاضراً، لكن اختزل في إسلام الجماهير، وأقصى عن الدولة والإدارة، وظلت القومية تشكل غطاء أيديولوجياً لتوطيد شرعية السلطة أمام عروبة المجتمع الجزائري. فالاتجاه الغالب في الجزائر هو الاتجاه الفرنكوفوني، الذي يراهن على مستقبل المنظومة التربوية الفرنسية في الجزائر، وأهمية تفعيل آلياتها الثقافية والفكرية والفلسفية على مستوى القطاعات الحضارية الأخرى»^(٥٢).

نخلص مما سبق عرضه من نماذج دالة على تحكم العامل السياسي في بلورة نموذج تربوي / تنموي ناجح، إلى أن هذا المدخل يُعدّ من الأهمية بمكان، وأنه بمنزلة الرأس بالنسبة إلى الجسد، فلو توافرت الإرادة السياسية الحقيقية، وكان لها وضوح في الرؤية، واستمرارية في الأداء، لما كان واقع المنظومات التربوية العربية في ذيل الترتيب العالمي.

العامل السوسيو- ثقافي

بحكم أن المؤسسات التعليمية والتربوية والتكوينية ليست منفصلة عن المجتمع وعن ثقافته وقيمه، فإن جزءاً من مظاهر الأزمة التي تكتوي بناها المجتمعات العربية، يتم إنتاجه وإعادة إنتاجه في هذه المؤسسات؛ فالوقائع تشهد أن نظرة المجتمعات العربية إلى مؤسسات المعرفة، لم تأخذ مكانها الرفيع، فهي (أي المؤسسات) يُنظر إليها على أنها «سجن كبير»، ولهذا نلاحظ كيف يتم التعامل مع هذه المؤسسات بعنف وبتخريب، أو بلا مبالاة في أحسن الأحوال، أو كيف يُنظر إليها على أنها مؤسسات نفعية، يتم التعامل معها بانتهازية خطيرة، إذ هي لا تعدو كونها تمنح بعض الأفراد المحظوظين شهادات تؤهلهم للدخول في عالم الوظيفة. ولهذا لا نعثر على تمثّل إيجابي - طبعاً من دون أن نعمم حكماً معيارياً - لهذه المؤسسات. ولإبراز هذه الصور التي تترسخ في لا وعي الأفراد والمجتمع، يمكن الإشارة فقط إلى ضعف - من غير أن نقول غياب - الاحتضان الحقيقي لأغلب المؤسسات التربوية في الوطن العربي، وكأننا أصبحنا نعيش في حالة غربة حقيقية بين المجتمع والمدرسة. بمعنى آخر، إن فقدان، أو لنقل هشاشة الثقة بين المجتمع ومؤسسات العلم والمعرفة، أفضى إلى نتائج «كارثية» على الأجيال المتلاحقة، إلى درجة يمكن القول معها إننا نعيش زمن شعاره «لا مدرسة تربي المجتمع، ولا مجتمع يربي المدرسة».

بناء عليه، نخلص مما سبق عرضه من نماذج لبيئات غير تمكينية لتطور المنظومات التربوية العربية، والتي لم نأت إلا إلى بعض جوانبها^(٥٣)، إلى أن العوامل السوسيو- ثقافية تشكّل بدورها عائقاً أمام

(٥٢) ناصر يوسف، دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركبة: دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا، سلسلة أطروحات الدكتوراه؛ ٨٣ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٠)، ص ٢٢٢.

(٥٣) لعل من بين العوامل الكابحة لتطور المنظومات التربوية في الوطن العربي معضلة الإعلام العربي، حيث تعزز في الآونة الأخيرة نوعان من الإعلام (طبعاً من دون تعميم)، الأول تمثّل قنوات الإعلام الديني، الذي يغذي أسباب التشدد الديني والأخذ بالخرافة ومزاعم الخوارق، والثاني، يميل إلى ترويج قيم استهلاكية متطرفة في بعض الحالات (وما الإقبال الهستيربي على البرامج الموسيقية سوى مظهر من مظاهرها)، وهو ما يشكل قيماً جديدة للفتات الشابة والمراهقة، لنحت نماذج تمتع من كلا الإعلامين، بعيداً عن كل تمثّل إيجابي لدور المؤسسات العلمية والمعرفية، انظر للمزيد: «بيئات الأداء المعرفي العربي: توسيع الحريات وبناء المؤسسات»، في: تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج (دبي: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠٠٩)، ص ٦٩.

جني العرب ثمار التنمية المتكاملة، وأن هناك جدلية بين ثقافة المجتمع والتعليم والمعرفة، فتطوير الثقافة يحتاج إلى مؤسسات تعليمية رائدة، وتطوير مؤسسات المعرفة يحتاج إلى ثقافة تثويرية وتنويرية بالمعنى العميق لهذه الكلمة. وقد يواجهنا أحد بقوله إن قضية تثوير المجتمع تقع على عاتق المدرسة، لأنها هي التي تمر القيم النبيلة والمثالية والرائدة؟ وهذه دعوى وجهية، ولها ما يبررها، لكننا نعتقد - من خلال خبرتنا المتواضعة - أن الأمر يحتاج إلى مقارنة مزدوجة وفي اتجاهين: تطوير المجتمع بالمدرسة وتطوير المدرسة بالمجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا بتضافر جهود جميع البيئات المحيطة للمدرسة، من إعلام ومقولة ومجالس بلدية وجمعيات المجتمع المدني وأسرة ونقابات، وغيرها من الفاعلين المباشرين وغير المباشرين.

العوامل السيوسيو- تنموية

قد يستغرب البعض توصيف العوامل المتسببة في تراجع مخرجات المنظومات التربوية العربية، بالسوسيو- تنموية، لكن المقصود بذلك تلك العوامل المتحكمة في نظرتنا إلى التنمية، وهل هي منتوج يستورد أم أنها إبداع واجتهاد مجتمعي ينطلق من الذات ويعود إليها. ولعل المتأمل في مجموع التجارب التنموية، وفي صلبها المسألة التعليمية التي طبقت في البلاد العربية منذ الاستقلال إلى الآن، يتساءل: لماذا لم تستطع هذه النماذج أن تخرج العرب من دائرة الذيلية والتخلف إلى دائرة التحضر والتقدم وإلى التنمية الحقيقية؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال، سنحاول أن نبسط بعض الأفكار، علها تساعدها في فك شفرات هذه المفارقة الشديدة التعقيد.

تبيّن لنا من خلال اطلاعنا على بعض الكتابات النقدية والجريئة في الآونة الأخيرة، أن هناك إشكالاً منهجياً يتعلق بطريقة استلهامنا التنمية. وقد تحدث الخبير العربي رشدي الراشد^(٥٤) عن هذا الوضع قائلاً: «لا يمكن توطين العلم إلا بتكون التقاليد الوطنية في البحث، وخاصة البحث الأساسي، وهو ما يتطلب تخصيص الموارد اللازمة، ودعم الثقافة العلمية العامة وتشجيعها»^(٥٥). واستطاع هذا الباحث أن يفند مجموعة من الفرضيات كانت بمكانة مسلمات يتشبه بها صانع القرار السياسي والتربوي في الوطن العربي، لإقامة مجتمع المعرفة والعلم، وهذه الفرضيات يمكن حصرها في نموذجين: «النظرة البراغماتية إلى العلم» والاعتقاد بأن «البحث التقني» سيطور المنظومة العلمية من دون الاهتمام بـ«البحث النظري والاستثمار فيه»^(٥٦).

والمتأمل في هذه الفرضيات - التي عمل على التقيد بها صانع القرار السياسي في الوطن العربي - لا يجد عتقاً في التدليل على تهافتها وكسادها؛ فعلى سبيل المثال، تفتق العبقورية العربية في كل مناسبة لتسويق نموذج تنموي معيّن، يكون نقلاً حرفياً لما هو موجود في بلاد أجنبية أخرى، وقد يكون وقع في كساد

(٥٤) مدير المركز الوطني للبحوث العلمية في باريس سابقاً، يُعتبر رائداً في العالم العربي، من حيث قدرته على تملك نموذج تفسيري يقوم على مقولة: «توطين العلم»، بمعنى استنبات التقاليد العلمية في التربة العربية، من دون تقليد أو استلاب. له العديد من المؤلفات التي تصب في هذا الإطار، منها: تاريخ الرياضيات العربية بين الجبر والحساب (١٩٨٩)، ابن الهيثم: علم الهيئة، الهندسة الكروية وحساب المثلثات. انظر للمزيد: رشدي راشد، «الوطن العربي وتوطين العلم»، المستقبل العربي، السنة ٣١، العدد ٣٥٤ (آب/ أغسطس ٢٠٠٨).

(٥٥) المصدر نفسه، ص ٢٥.

(٥٦) المصدر نفسه، ص ٢٠، مع بعض التصرف.

وخيبة، وبعد ذلك يتم إيجاد المسوغات لتقديمه إلى المجتمعات العربية. وتطبيق ذلك يتجلى في الدعوة إلى إعداد تقنيين وفنيين، يكونون في خدمة الاقتصاد الأجنبي، كتهيئة التقنيين في صناعة الطيران أو في بعض المهن، التي لا يكون تأثيرها كبيراً في النهوض بالصناعات في البلد المحتضن لهذه التقنيات، وهو ما نجد نموذج الفاعل في المملكة المغربية، حيث سعت الحكومة مؤخراً (٢٠١٣) للاستثمار في هذه التقنيات، وتقديمها كخطة «سحرية» للخروج من أزمة ربط التعليم بسوق الشغل. ولعل الحالة عينها تنطبق على بقية الدول العربية الأخرى، إذ يذكر الباحث رشدي الراشد، مثلاً، أن «ما بين سنتي ١٩٩٥ و١٩٩٧، طرحت الحكومة المصرية مشروعاً لإعداد فنيين وتقنيين في أحد المجالات الصناعية، بهدف الاستجابة لما يُطرح في السوق العالمية من خبرات تقنية محضمة، وهذا مما ينعكس سلباً على تطوير البحث العلمي ومجتمع المعرفة»^(٥٧). ونحن عندما نبسط هذه الأفكار والرؤى التي تبين لنا أن المشكل لا يكمن في تقليد الدول العربية للدول الناجحة ومحاكاتها عن طريق التماهي الكلي مع ما تنتجه من منتوجات صناعية وتكنولوجية حديثة، بقدر ما يجب عليها أن تبتدع شيئاً خاصاً بها. وبكلمة، ليس المهم أن نصنع حاسوباً مثل الحواسيب الموجودة في السوق العالمية، بقدر ما نحتاج إلى اختراع حاسوب جديد يضاهي الحواسيب الموجودة في أبعاد شتى.

يبين نبيل علي هذا المأزق التنموي الذي اكتوت به البلاد العربية، مشدداً على أن «موقفنا الحالي من التكنولوجيات المتقدمة، سواء كان إحجاماً من قبلنا، أو تحجياً بفعل غيرنا، هو تقاعس لا يمكن تبريره إذا ما قارناه مع ما تقوم به دول كالهند والصين والبرازيل وجنوب إفريقيا على صعيد التكنولوجيا الحيوية في صناعة الدواء، وما تسعى إليه الفليبين حالياً في مجال التكنولوجيا النانوية، وليس هناك من تفسير لهذا التقاعس خير مما أورده ابن خلدون في مقدمته: «أن الصنائع تستجد وتكثر، إذا كثر طالبها»^(٥٨). ولهذا يتساءل الباحث عن سر هذا المأزق قائلاً: «ومن أين لنا هذا في ظل التبعية التكنولوجية المترسخة، وقد أُنذرتنا حكيمنا (يقصد ابن خلدون) (من أن البلدان إذا قاربت الخراب انتقصت منها الصنائع)، وها نحن نرى أن صناعة البرمجيات والدواء والغذاء، وغيرها من صناعات اقتصاد المعرفة^(٥٩)، تكاد تغرب عن الديار»^(٦٠).

ربما يواجهنا البعض بما يحدث في منطقة الخليج العربي، خصوصاً في قطر والإمارات العربية المتحدة، من بوادر نهضة علمية/ تنموية كبيرة، تتجلى في بناء مراكز أبحاث ضخمة وميزانيات هائلة وكوادر بشرية مؤهلة جداً، وأيضاً تشييد جامعات «عملاقة» وذات «الخمس نجوم»، والحاملة «العلامات المميزة»، وقد ظهر ذلك في ازدياد أعداد الأوراق البحثية وبراءات الاختراع، وكذلك بروز مبادرات نوعية غير مسبوقه في الوطن العربي، في ما يخص احتضان الباحثين والنخب العلمية العربية. وهذا الأمر صحيح، وهو علامة على وجود يقظة حضارية تملك صانع القرار في هذه البلدان، مستفيدة من

(٥٧) راشد، ص ١٩، مع بعض التصرف.

(٥٨) علي، ج ١، ص ٢١.

(٥٩) يذكر نبيل علي أن «هناك حالياً ثلاث تكنولوجيات محورية تغطي على المشهد الجيو تكنولوجي في مجتمع المعرفة، وهي: التكنولوجيا البيولوجية والتكنولوجيا النانوية وتكنولوجيا المعلومات، ولكل من هذه التكنولوجيات الثلاث منفردة قوة فائقة، غير أن مصدر قوتها الأكثر خطورة يكمن في تلك القدرة التضاعفية الهائلة الناجمة عن اندماجها وتفاعلها»، انظر: المصدر نفسه، ص ١٨.

(٦٠) المصدر نفسه.

عوائد النفط الكثيرة، وإعادة استثمارها في ما يسمّى القوة الناعمة، إلا أن بقدر ما نشتمن هذه المبادرات النوعية، فإن تملك حس نقدي تجاه هذه المبادرات يجعلنا لا نتهاهى كلياً مع هذه اليقظة التي تحتاج إلى مزيد من الترسّخ والاستقلال الذاتي والاعتماد على الذات. ولهذا نبه زحلان إلى خطورة هذه المعضلة وتداعياتها، إذ يؤكد أن «ما نشهده في بعض دول الخليج العربي من استيراد لبعض الكوادر العربية العلمية، لا يعني بالضرورة تملكاً لخاصية المعرفة والعلم، بقدر ما هو عملية إعلامية واستهلاكية ربحية وتجارية، قد يكون لها بدون شك نواتج، لكنها لا تقوم مقام التوطين الحقيقي للعلم». ويضيف قائلاً: «حالياً اعتمدت كلٌّ من قطر والإمارات على زيادة استيراد أساتذة جامعيين لفترة قصيرة ليقوموا بالبحث في جامعاتهم الأم مع تنسيب ذلك إلى قطر أو الإمارات كشركاء، وهذا لن يكون بالضرورة مفيداً لهذين البلدين. والزيادة المفاجئة الملحوظة في ناتج البحث والتطوير في الإمارات يأخذ أصوله من هذا النشاط. وقد يحدث ما هو غير متوقع»^(٦١). وقد انبنت ملاحظة زحلان الذكية، نظرًا إلى أنه يخشى ألا تعمل هذه الدول على سياسة حقيقية لتوطين العلم والمعرفة، وعدم القدرة على إيجاد البيئات التمكينية المدعومة لذلك.

خلاصات واستنتاجات وأفاق للتحوّل والنقاش

نخلص مما عرضناه سابقاً، من معطيات وأرقام وتشخيصات وأسباب ومسببات واقع أزمة المنظومات التربوية في الوطن العربي، إلى أن هناك مجموعة من القواسم المشتركة التي ما زالت تُحدُّ من إمكانية الدول العربية لاحتضان مجتمع المعرفة، وتبقيها عاجزة عن تحقيق اقتدار علمي ومعرفي في الآونة الأخيرة، ولهذا يمكن تركيز ذلك في ثلاثة عناصر أساسية:

أولاً: نلاحظ غياب سياسة علمية ومعرفية تأخذ بمبدأ الاعتماد على الذات؛ إذ ما زالت أغلب الدول العربية تستورد منتوجاتها التكنولوجية والعلمية والمعرفية من الخارج، وحتى في تلك الحالات التي تسعى لتملك ناصية العلم، تختلف بها السبل، وتعمل على تذويب الذات في ما يطرحه الآخر. وقد لا تأتي بجديد إذا ما استحضرتنا كيف تعمل النخب الحاكمة في البلاد العربية على استجلاب الخبرة الأجنبية، و«توكيل قراراتنا التكنولوجية للأجنبي، بل حتى رؤانا المستقبلية، واستراتيجيات التنمية يتم الاعتماد فيها على هذه الخبرة»^(٦٢)، الشيء الذي يجرمنا القدرة على الإبداع والابتكار.

ثانياً: هناك إشكالات الاستقلال الفكري والتقني والمعرفي؛ فغني عن التذكير بأن الدول التي استعمرت المنطقة العربية احتفظت بمصالحها وبرهاناتها في المنطقة، عبر فرض نماذجها التنموية بطريقة ناعمة مؤثرة جداً، وقد أمكنها ذلك من خلال بوابة اللغة والثقافة والفكر، وخصوصاً في تلك البلدان التي كانت تابعة للاستعمار الفرنسي. وقد تجلّى ذلك في المناهج الدراسية التي ما زالت متأثرة بالنموذج التنموي الأجنبي (المستعمر بشكل كبير)، وهو ما ولد أجيالاً من النخب لا تفكر إلا في سياق البراديغم الاستعماري. ولعل حالات دول المغرب العربي دليل على ما ندعيه. لذلك، انتفض الباحث اللساني عبد السلام المسدي قائلاً:

(٦١) زحلان، ص ٦٧.

(٦٢) علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة.

«إنه لا مجال أمام العرب اليوم للانخراط بكفاءة واقتدار في المنظومة الإنسانية بكل أبعادها إلا بجهة ثقافية عتيدة، ولا ثقافة بدون هوية حضارية، ولا هوية بدون إنتاج فكري، ولا فكر بدون مؤسسات علمية متينة، ولا علم بدون حرية معرفية، ولا معرفة ولا تواصل ولا تأثير بدون لغة قومية تضرب جذورها في التاريخ، وتشarf حاجة العصر وضرورات المستقبل»^(٦٣).

ثالثاً: هناك إشكالية الإبداع^(٦٤) في الفلسفة التربوية والتكوينية والعلمية والمعرفية في المنطقة العربية؛ فقد بيّنا من خلال العناصر السابقة أن المنطقة العربية ما زالت تراوح مكانها منذ الاستقلال إلى الآن، لأنها لم تستطع أن تبلور نموذجاً تنموياً خاصاً بها، يقدم الإجابات المطروحة ويتصدى لمشكلات المجتمع الحقيقية، ويطور البلاد العربية، ويظهر ذلك أكثر ما يظهر في السياسات التربوية العربية. ولهذا نحتاج إلى روح إبداعية جديدة تسري في كل شرايين المجتمع، وتستلهم أجداد ماضينا التليد، وتربطه بالحاضر لاستشراف المستقبل الواعد.

(٦٣) عبد السلام المسدي، «العرب والانتحار اللغوي»، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، طرابلس، ليبيا، ٢٠١١، ص ٣٧.

(٦٤) جرى في دولة قطر مؤخراً إنشاء مؤسسة عالمية للإبداع، تحت مسمى «مؤسسة قطر»، نأمل أن تتمخض أعمالها وخلصات نتائج أبحاثها عن نتائج تعود بالنفع على المنظومات التربوية العربية.