دكتور محمد صبرى الحوت

إصلاح التعليم

بين
واقع الداخل
وضغوط الخارج

مكتبة الأنجلو المصرية

إصـــلاح التعليـــم
بين
واقع الداخل وضغوط الخارج

دكتور / محمد صبرى الحوت
أستاذ التخطيط التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

مكتبة الأنجلو المصرية

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إعداد الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية، إدارة الشئون الفنية.

الحوت ، محمد صبرى.

إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج : تأليف محمد صبرى الحوت . – ط١ . –

القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨ .

١٥٦ ص ، ١٧ × ٢٤ سم

١- الإصلاح التعليمى

أ- العنوان

رقم الإيداع : ٢٥٧٦٠

ردمك : ٥ - ٢٣٥٨ - ٠٥ - ٩٧٧ تصنيف ديوى : ٣٧٩,١٥

المطبعة : محمد عبد الكريم حسان

الناشر : مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد

القاهرة – جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ؛ ف : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)

E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com

Website : www.anglo-egyptian.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ
وَمَـــا تَـوْفِـــيـــقِي إِلاَّ بِـاللَّهِ
عَلَيْـــهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْـــهِ أُنِيبُ ﴾

(هود : ٨٨)

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مـــقـــدمـــة	٧
تأمـــلات	١٠
الفـصل الأول : مـبـررات إصـلاح التـعليم و مـرتكزاته	١١
الفصل الثاني : واقع الداخل الحاضن لإصلاح التعليم	٣٥
الفصل الثالث : ضغوط الخارج الموجهة لإصلاح التعليم	٥١
الفصل الرابع : نماذج لإصلاحات تعليمية في سياق واقع الداخل وضغوط الخارج	٧٩
خاتمة : ممهدات الطريق إلى إصلاح التعليم	١١٧
الهـــوامش	١٢٥
خـــواطر وهمـــوم تربوية	١٣٧

مقدمة

لماذا تهتم الدول بإنشاء الأنظمة التعليمية

من منطلق أن التعليم يمثل حجر الأساس للبناء المجتمعى فى أبعاد وإتجاهات هذا البناء المختلفة : سياسياً ، واجتماعياً ، واقتصادياً ، وثقافياً ، وإدارياً ، وتعليمياً ، ودينياً ، وغير ذلك ، والتى تمثل محاور ومسارات الحركة المختلفة للمشروع التنموى الحضارى الذى يجب أن يمتلكه المجتمع . وهنا يكون دور التعليم فى تحقيق أهداف هذا المشروع ، من خلال التزامن مع دوره فى التنمية البشرية اللازمة للوصول إلى الغد الأفضل الذى لايتحقق بتحسين تكنولوجيا المصانع وحدها ، بل بأولوية الاهتمام بالإنسان مكتشف التكنولوجيا والمستفيد منها .

ولكن ، هل تتأثر أنظمة التعليم بالسياق المحيط بها

يمثل الإنسان المادة الأساسية التى تقوم بها ولها الأنظمة التعليمية . وهو يُحدث العديد من التغيرات فى بيئته ، ويتأثر بالتغيرات الكثيرة التى تحدث فى هذه البيئة . وبذلك تحدث تغيرات مستمرة فى الأنظمة التعليمية ، وفى الأوضاع المجتمعية المحيطة التى تتبادل التأثير مع الأنظمة التعليمية .

وحيث إن الدول لاتعيش بمعزل عن السياق العالمى بما يموج فيه من تغيرات كثيرة ، فإن المد الناتج عن هذه التغيرات يطول حتى يصل تأثيره إلى الأوضاع الداخلية للدول المختلفة وماتحتضنه من أنظمة تعليمية . ومن هذه التغيرات تنشأ تحديات وضغوطات عديدة على الأنظمة التعليمية .

إذاً ، ما العمل إزاء تأثر أنظمة التعليم بالتغيرات والتحديات المختلفة

يترتب على علاقات التأثير والتأثر بين أنظمة التعليم والتغيرات فى السياقات الداخلية والخارجية وما يتبعها من تحديات وضغوطات على هذه الأنظمة ، ضرورة استمرار عمليات تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم من منظور قومى ووفقاً

لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية ، انطلاقاً من حقيقة أن التعليم يمثل الركيزة الرئيسية للأمن القومى والسلام الاجتماعى . مع الوضع فى الاعتبار أن الإصلاح يمثل تحريكاً للواقع وفق المطالب الجديدة للتغيرات والتحديات الداخلية والخارجية بما يحقق للمجتمع ومؤسساته المختلفة البقاء والنماء .

ولكن ، ما المرتكزات الرئيسية التى يجب أن تبنى عليها عملية إصلاح التعليم

تفرض طبيعة علاقات التأثير والتأثر المعقدة والمتشابكة بين نظام التعليم وأنظمة المجتمع الأخرى وواقع كل منها وتأثره بالتحديات الداخلية والخارجية ، ضرورة وجود نقاط ارتكاز أساسية تنطلق منها عملية إصلاح التعليم . ولعل أهم هذه المرتكزات يتحدد فى موقف الخطاب السياسى الرسمى من مسألة إصلاح التعليم ، وضرورة تحقق الإصلاح الاقتصادى والاجتماعى والإدارى والتشريعى ، والتشخيص العلمى الدقيق لنظام التعليم ، والأهم وجود مشروع تنموى حضارى قومى تبنى فى ضوئه جهود إصلاح قطاعات المجتمع المختلفة وتهدف إلى تحقيقه.

ولكن ، هل يتأثر إصلاح التعليم بالأوضاع الداخلية للمجتمع وبالضغوط الخارجية الواقعة عليه

باعتبار أن البيئة الداخلية تمثل السياق المجتمعى الحاضن لنظام التعليم ، والتى بها ولها تتم عملية إصلاحه، فإن أوضاع الداخل بجوانبه المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتشريعية والادارية والتعليمية تؤثر بدرجة كبيرة فى توجهات وإمكانية القيام بأية عملية لإصلاح نظام التعليم .

كما أن ضغوط الخارج ، خاصة فى سياق النظام العولمى ، تلعب دوراً كبيراً كقوى ضاغطة محددة وموجهة لرؤى الإصلاح المجتمعى بعامة ، ولإصلاح نظام التعليم بخاصة . وتتحدد أهم آليات الضغط الخارجى المعاصرة فى المبادرات الأمريكية المتعددة والمتتالية المتعلقة بمنطقة الشرق الأوسط ، والتى تطال جوانب الحياة المختلفة السياسية والاقتصادية والتعليمية والمرأة .

... هذه هى محاور إهتمام الكتاب الحالى ، الذى نأمل أن يمثل مصباحاً ينير الطريق فيجلى الغمام عن الأفهام ، ويعطى العبرات ، ويقيل العثرات فتتحرك القاطرة ويعود المجتمع كما كان فعالاً مؤثراً فى صنع الحضارة الإنسانية .

ويطيب لى أن أقدم أجمل التقدير والعرفان للدكتورة ناهد عدلى شاذلى – القوة الدافعة فى مسيرة الحياة – على آرائها وجهودها فى إتمام هذا العمل ومراجعاته . وأيضاً الشكر والتقدير للزملاء الأعزاء الدكتور عبد الفتاح جودة والدكتور طلعت حسينى ، والمدرسين المساعدين الأستاذة سعاد محمد عيد والأستاذ أحمد محمود الزنفلى على جهودهم جميعاً وآرائهم بشأن هذا العمل .

والله من وراء القصد

وهو يهدى إلى الطريق المستقيم

د. محمد صبري الحوت
elhout6851@hotmail.com

تأمـــــلات

من المؤلم :

- أن تعيش فى زمن .. ينقطع فيه الارتباط بين المقدمات والنتائج .
- أن تنظر فى المرآة .. فلا تستطيع أن تحدث نفسك عن تاريخ نفسك .
- أن ترتفع عالياً .. على قاعدة من النفاق والغدر والخيانة.
- أن تتجاهل فواعل التاريخ .. فى مسيرة الحاضر واستشراف المستقبل.
- أن ترى من هو عقله فى أذنيه .. يملأ الجو هتافاً بحياة قاتليه .
- أن ما يمر بنا .. هو محض خيال أو تمنى .

****

لا تغضبوا من حديثى .. إنه ألم

كم ضاق قلبى به جهراً وكتماناً.

(فاروق جويدة)

(١)

الفصل الأول

مبررات إصلاح التعليم

و مرتكزاته

الفصل الأول

مبررات إصلاح التعليم و مرتكزاته

مقدمة :

تتعالى أصوات بين الحين والآخر ، فى أغلبها ردود أفعال لتقلبات داخلية أو صدى لضغوط مدوية خارجية ، مروجة لأحاديث ، أو إن شئت فقل لأراجيف ، من هنا أو هناك عن إصلاح أو تطوير التعليم . وهى فى معظمها أصوات مبحوحة الهوية العلمية .. مشوهة الانتماء ، خاصة لقضايا كانت تدافع عنها بالأمس .. ألوان أطيافها باهتة بعد أن كانت تدعى الدفاع عن حقوق الوطن والموطن الذى فيه ترعرعت ومنه أتت . ففى الحقيقة أنها تتنكر للمسار الذى به علت ، وتتبرأ من الأصول التى منها أتت .

ومثل هذه الأصوات تردد دائماً بشأن ما تقوم به من أعمال : إنما نحن مصلحون .. قد لا يكونون كما يدعون .. قد لا يشعرون .. لكنهم بالتأكيد يدركون ويعون حقيقة ما يفعلون ، وفى أى طريق نحن بسببهم سائرون ، وإلى أى مآل نحن صائرون .. وقد قالها قبلهم كثيرون .. ومن أسف فنحن دائماً مستقبلون برضى ما يرددون .. ألم نقبل ونمتثل امتثالاً هيناً لما تردده القوى العولمية : إنما نحن مصلحون ، للتعليم وغيره من مجالات الحياة فى الشرق الأوسط . واكتفينا فقط بالطاعة الناعمة ، ولم نبذل جهداً عقلياً ، ولو صمتاً أو خفياً ، للإجابة عن أسئلة من مثل : إصلاح ماذا ؟ وبماذا ؟ ولماذا ؟ ومن وجهة نظر من ؟ ولمصلحة من ؟ وكيف؟ وغير ذلك من الصيغ الاستفهامية المختلفة .

وينسى الجميع عبر التاريخ .. ويتناسون قول الله تعالى : ﴿ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ ﴾ (البقرة: ٢٢٠) ونسينا نحن قوله تعالى : ﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾ (الرعد: ١١) وقوله تعالى : ﴿ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لاَّ تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾ (الأنفال: ٢٥) .

وبرغم التسليم بأهمية الإصلاح والتطوير والتجديد المستمر ، أو غير ذلك من المصطلحات المختلفة ، لمنظومة التعليم ، من منطلق ضرورة الصيانة المستمرة لبنية نظام التعليم على أقل تقدير ، إلا أن السؤال المبدأى الذى يثار هنا : أليس الاستمرار من المتلازمات الأساسية لأى عملية إصلاح أو تطوير ؟ ومن ثم ، لماذا هذا الترويج الحالى بكثافة وبصورة تبدو كأنها أقرب إلى الأعمال الدعائية منها إلى أى شئ آخر لما يقال عنه أنه تطوير للتعليم وإصلاح لأحواله . وكأننا اكتشفنا فجأة أن نظام التعليم بحاجة إلى ذلك ، أو كأننا نعلن عن بدء الاحتفال الموسمى بمولد «سيدى التطوير» ، والذى ينتهى كما بدأ بهرج ومرج وصخب دون تحقيق أهداف ذات جدوى ، لأنها لم تحدد أصلاً . أو كأننا فى الاستعداد الدورى ، بدون مناسبة ملحة ، لانتخابات البرلمان التعليمى ، إن جاز التعبير ، حيث تختلط الأوراق ونبصر وكأن على أعيننا غشاوة ، وفى النهاية يصل من لا يستحق ويستبعد من يمتلك الأهلية . فالمسألة تبدو فى مجملها وتفصيلاتها كملهيات لا نرى بعدها نتائج الأطباق الرئيسية التى لم تقدم لأنها لم تعد أصلاً ، ولذا لم تتحقق لنا أية فوائد ملموسة .

من المسلم به أن التعليم ، كنظام وكعملية وفى مستوياته ومراحله المختلفة ، يمثل حجر الأساس فى البناء المجتمعى وفى تحقيق نهضته وتقدمه ، حيث يتفاعل مع الأنظمة الأخرى المكونة لهذا البناء فى علاقات تأثير وتأثر بما يؤدى إلى استمرارية الحياة فى المجتمع . ولذا تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقاً لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية ، باعتبار أن التعليم يلعب الدور الرئيسى فى عملية التنمية البشرية بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقى المجتمع وتقدمه . كما أن التعليم يساعد أفراد المجتمع على أن يكونوا أكثر إنتاجية وأكثر رشداً فى الاستهلاك ، وينمى لديهم قدرات الإبداع والابتكار . ولذا تهتم المجتمعات المختلفة بالتعليم وتهيئ له الظروف والأوضاع اللازمة لكى يقوم بدوره فى تحقيق الأهداف القومية للمجتمع . وهذا يتطلب القيام بجهود مستمرة لإصلاح وتطوير منظومة التعليم ، وأن تنطلق هذه العملية من مسلمة أن التعليم يمثل ضرورةً قوميةً ، باعتباره المرتكز الرئيسى للأمن القومى والسلام الاجتماعى للمجتمع ، وأن يتم هذا الإصلاح ليس فقط مع النظر إلى مشكلات اليوم ولكن أيضاً مع الوعى الكامل بتحديات المستقبل فى جوانب حياة المجتمع المختلفة .

وتؤكد الشواهد الحياتية المختلفة أنه ليس بتحسين تكنولوجيا المصانع وحدها يمكن أن نؤمن ما يسمى بـ «غدٍ أفضل» ، ولكن أيضاً بتحسين التعليم بمفهومه الواسع .[١] ولذا فنحن فى حاجةٍ ماسةٍ لتعليمٍ جديدٍ يرقى بالإنسان إلى مستوى حضارة القرن الحادى والعشرين ، بما يمكنه من التفاعل الإيجابى معها والإسهام بكفاءة فى صناعتها . ونحن أيضاً فى حاجة إلى برامج تعليمية تنمى وتفعل لدى الإنسان المصرى من جديد قيم التفانى فى العمل والإخلاص فى أدائه والسعى المستمر إلى تطويره ،[٢] وتنمى لديه قدرات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد. ولكن هل معطيات الواقع وطموحاته التنموية والحضارية ، إن كانت موجودة ، تتطلب ذلك أو تعين عليه ؟

وبرغم ذلك ، نجد أن مؤسسات التعليم تكون فى كثير من الأحيان كبش فداء، فهم يفرضون عليها الجمود ثم يطالبونها بسرعة التغيير ، ويستخدمونها سلاحاً أيديولوجياً ثم يطالبونها بالثورية ، ويهملون معلميها ثم يطالبونهم بالتفانى فى أداء وظائفهم وبأقصى درجات الارتقاء المعرفى والمهنى ، ويحولون متعلميها إلى مجرد بيانات إحصائية ثم يتحدثون عن تنمية قدراتهم الإبداعية ومراعاة ميولهم الفردية.[٣] كما أن بعض الإصلاحات التعليمية تتجاهل العلاقة التبادلية بين إصلاح التعليم والتنمية المهنية للمعلمين ،[٤] وبعضها الآخر لا يولى اهتماماً كافياً بالمستفيدين الرئيسيين من الإصلاح التعليمى وهم الطلاب : أهدافهم ، ودوافعهم ، وتصوراتهم عن الحياة الجيدة .[٥]

وإذا كانت المجتمعات المختلفة تهتم بتحقيق أهدافها التنموية ، فإن العقبة الكؤود التى تخنق عملية التنمية وتوقف انطلاقها تتحدد ليس فقط فى ندرة الموارد المادية والبشرية ونقص التمويل اللازم ، ولكن أيضاً وبدرجة أكبر فى غيبة إنسان التنمية ، الذى يمثل العنصر الأهم والأخطر من بين عناصر البناء والارتقاء المجتمعى . ولننظر إلى اليابان التى لا تملك شيئاً ذى قيمة اقتصادية كبيرة من الموارد الطبيعية ، ولكنها تملك ما هو أهم من كل الثروات الطبيعية ، تملك إنسان التنمية القادر على تفجير منابع الثراء وتحويل التراب إلى ذهب .[٦] وهنا يكون دور التعليم والتعلم والمعلم فى تكوين ، ومن ثم تحديد جودة إنسان التنمية . وحيثما يستمر تطور أهداف التنمية ، يجب أن يستمر إصلاح وتطوير نظام التعليم ومكوناته

المختلفة .

وحيث أن العصر الذى نعيشه يتصف بتعدد التحديات والمتغيرات التى تواجهنا فى أركان حياتنا المختلفة ، فإن مواجهتها والتعامل معها والاستفادة منها يتطلب امتلاكنا لخبرات وأفكار وأساليب ومهارات وآليات جديدة ومتجددة . أى أنها تحتاج إلى إنسان يتصف بالقدرة على الإبداع والابتكار والبصيرة النافذة . وهنا يكون دور أنظمة التعليم فى إعداد وتأهيل هذا الإنسان . مع الوضع فى الاعتبار مدى تأثر هذه الأنظمة بالعديد من التحديات مثل ثورة العلم والتكنولوجيا ، وثورة الاتصالات والمعلومات ، والتنمية المستدامة ، والشركات متعدية الجنسيات ، والعولمة وما يرتبط بها من تنافسية . هذه التحديات والمتغيرات التى لا تؤثر فقط فى شكل وأسلوب عمل مؤسسات التعليم ، ولكن أيضاً فى أهدافها وفى تحديد عملية التدريس وطرائقها . (٧)

وهذا يؤكد على أنه لن يتحقق لنا دور فاعل فى مواجهة تحديات ومتغيرات العصر الحالى دون منظومة تعليمية تواكب متطلباته ، وتستشرف آفاقه المستقبلية .. منظومة تعليمية عابرة لمسافات التخلف الّذى يعّتريها ، تستنفر طاقاتها البشرية وتستثمر طاقاتها المادية إلى أقصى درجة .. منظومة تعليمية لا تنقل عن الغير ولكن يستنبطها بنوها من تاريخهم وواقعهم والمستقبل الذى ينشدونه ، مع الاستفادة من تجارب الآخرين طالما أنها تفيدهم فى التحرر من قيود التخلف .. منظومة تعليمية تستنهض قدرات المتعلمين نحو الارتواء من فيض الخبرات الحضارية المختلفة ، وتساعدهم على الانطلاق نحو السبق فى العالم الجديد ، وتستثير استعداداتهم نحو الريادة فى مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا المعاصرة ، وتغرس فيهم القيم الأخلاقية السليمة وكل مثمر من معطيات العصر . (٨) وهذا يستلزم قيادات تعليمية وطنية مخلصة قادرة على قيادة جهود الإصلاح التعليمى فى الاتجاه الوطنى الصحيح بما يساعد على تبوء المجتمع لمكانه الطبيعى فى ماراثون الحضارة الإنسانية المعاصرة .

ومن الضرورى فى أية عملية لإصلاح نظام التعليم ، مراعاة أهمية استشراف المستقبل: كيف نبنيه بنياناً صالحاً قوياً منافساً .. المستقبل : كيف نتعامل معه

والعالم كله فى سباق لم يشهده المجتمع الإنسانى فى أى حقبة من تاريخه الطويل.. المستقبل : كيف ننافس فى مجالات الحياة المختلفة . (٩)

وبرغم ذلك ، فيجب أن ترتكز هذه النظرة إلى المستقبل على نقاط انطلاق مستمدة من تاريخنا وحاضرنا وصولاً إلى المستقبل الذى نريده نحن لأنفسنا . وبرغم ذلك ، أيضاً ، فإن هذه النظرة إلى المستقبل ، والتى يلعب التعليم الدور الحاسم فى تحقيقها ، تتأثر بواقعنا الداخلى وما يعتريه من أوضاع مختلفة ، وبضغوط الخارج وما تضمره من أطماع متعددة .

إصلاح التعليم : إطلالة علي المفهوم والعملية

يواجه الباحث فى العلوم الاجتماعية صعوبات عدة عند تعريف الكثير من المصطلحات المتضمنة فيها . وذلك نظراً لتعقد وتشابك وتداخل الظواهر المختلفة الخاصة بهذه العلوم .

والإصلاح – كمفهوم وكعملية – ارتبط بالمجال السياسى بصورة رئيسية حيث يعنى فيه تعديل أو تحسين غير جذرى فى شكل الحكم أو العلاقات الاجتماعية دون المساس بأسسها . أى أنه تحسين فى النظام السياسى والاجتماعى القائم دون المساس بأسس هذا النظام . ومن ثم فإن الإصلاح السياسى هو تغير فى البنى أو العمليات أو الأهداف التى تؤثر فى توزيع وممارسات القوى الحاكمة فى المجتمع.(١٠)

والإصلاح فى المجال التربوى يشير إلى عملية التغير فى نظام التعليم ، أو فى جزء منه ، نحو الأحسن . وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معانى سياسية واقتصادية واجتماعية . وبذلك يمكن النظر إلى الإصلاح التربوى على أنه يتضمن عمليات تغير سياسية واقتصادية واجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة فى المجتمع ، وعلى أنه يتضمن تعديلات شاملة أساسية فى السياسة التعليمية تؤدى إلى تغيرات فى المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الاجتماعية ، أو فى أى منها ، لنظام التعليم فى مجتمع ما . (١١)

ويتضمن مفهوم الإصلاح حركةً وتحريكاً لأوضاع المجتمع القائمة ووتيرة مسيرتها إلى صورة مغايرة . وقد تحدث هذه الحركة بصورة جزئية كإصلاح أحد مكونات نظام التعليم ، أو فى قطاع معين من المجتمع كقطاع التعليم ، وقد يكون إصلاحاً شاملاً يمتد إلى معظم الجوانب المختلفة للمجتمع .

وتتمثل المسارات الرئيسية لعملية الإصلاح فى تحريك الحاضر لكى يتطابق مع خبرات سابقة ، أو فى ترميم أو تجميل بعض جوانب الحاضر لصيانتها واستمرارها . وقد تمثل عملية الإصلاح تغييراً استراتيجياً مغايراً نوعياً للأحوال والمسارات المجتمعية أو التعليمية الراهنة . ويشير المسار الأخير للإصلاح إلى حركة وتحريك للواقع وفق المطالب الجديدة للمتغيرات الداخلية والخارجية تضمن للمجتمع ومؤسساته البقاء والنماء . وفى هذا المسار يفضل البدء بالإصلاح فى مواقع ذات أولوية وأهمية استراتيجية لإحداث عملية التغيير ومن ثم الإصلاح . واختيار هذه المواقع الاستراتيجية (سياسية – اقتصادية – اجتماعية) سوف يؤدى إلى إحداث تأثيرات وتداعيات فيما يتشابك معها من مواقع أو مؤسسات أخرى . وتتعدد مواقع الإصلاح الاستراتيجية بحيث تشمل النظم السياسية ، فيختار موقعاً استراتيجياً مثل تعديل الدستور وتداول السلطة ، وفى النواحى الاقتصادية قد يركز على التوسع فى زراعة القمح ضماناً للاكتفاء والأمن الغذائى ، وقد يختار قضايا المعلم فى قطاع التعليم . وهكذا يتم اختيار أولوية استراتيجية أو أكثر فى ضوء الموارد المتاحة والأفق الزمنى المتاح . (١٢) وذلك فى إطار أن الإصلاحات السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والتعليمية تقوى بعضها البعض .

ويجب التأكيد على أن الإصلاح هو عملية وليس هدفاً ، وأن التغيرات فى الأوضاع والقوى الخارجية المحيطة بنظام التعليم والمؤثرة فيه تخلق ضغوطاً مستمرة للإصلاح . وهذا لا يعنى أن الإصلاح هدف جامد مع الوقت ، لكنه عملية مستمرة تتعدل بواسطتها وتتكيف الأنظمة الوظيفية للاستجابة بطريقة هادفة للمثيرات الداخلية والخارجية التى تؤثر على أنظمة المجتمع ، ومن ثم على شبكة التفاعلات المعقدة والتغذية الراجعة بين عناصرها المختلفة . (١٣)

وباعتبار أن مؤسسات نظام التعليم ترتبط بالأنظمة السياسية والاقتصادية

والاجتماعية والثقافية المكونة للمجتمع بصورة معقدة ومركبة ، فإن الفهم السليم لنظام التعليم ومن ثم محاولة إصلاحه بطريقة أفضل ، تتطلب ربط القضايا والأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع ككل بالأوضاع التى تحدث داخل نظام التعليم ، وأيضاً داخل المجتمع . ومن ثم فإن التحقق من إمكانية إصلاح نظام التعليم ، ومن إمكانية تحقيق العدالة الاجتماعية فى التعليم ، خاصة لهؤلاء الأطفال المحرومين منه بسبب أوضاعهم الاقتصادية أو الاجتماعية ، يتطلب بداية تبين الطبيعة التاريخية لمشكلات التعليم والمجتمع الذى توجد فيه مؤسساته . (١٤)

وبالإضافة إلى ضرورة إصلاح مكونات السياق المجتمعى المختلفة التى ترد منها مدخلات نظام التعليم ، وإليها تصدر نواتجه ، فإن عملية إصلاح نظام التعليم لرفع كفاءته ببعديها الداخلى والخارجى وزيادة إنتاجيته بما يؤدى إلى تحسين جودته ، يتطلب إحداث تغييرات وتحسينات فى المكونات المختلفة لمنظومة التعليم والتى تترابط وتتفاعل مع بعضها فى علاقات شبكية مركبة ومعقدة مما يؤثر بدرجة كبيرة فى تحديد شكل ومستوى النواتج النهائية لنظام التعليم .

وبرغم صعوبة تقسيم عملية الإصلاح إلى مراحل متسلسلة ، من قبيل تحديد المشكلة إلى تحديد أو تبنى استراتيجيات معينة لمسائل التنفيذ ، فإنه يمكن تحديد المكونات الأربعة التالية التى تتضمنها عملية الإصلاح :

*** المصدر (المنشأ)**

من أين تأتى مقترحات إصلاح معينة ؟ كيف أصبحت جزءاً من أجندة الحكومة ، فى حين أن أفكاراً أخرى كثيرة لم يتم تبنيها ؟ ما الدور الذى تلعبه بعض الجماعات فى تقديم وتطوير برامج الإصلاح ؟

*** التبنى**

كيف تختلف السياسات التى تم تبنيها أخيراً ، أو تحولت إلى قانون ، عن تلك التى اقترحت أولاً ؟ ما العوامل التى تؤدى إلى التغيرات بين الاقتراحات والقبول ؟ من الذى يقترح أو يدعم السياسات المختلفة ، ولأى مدى يكون تأثير هذا الدعم ؟

*** التنفيذ**

ما نموذج التنفيذ الذى تستخدمه الحكومة لكى تحرك إصلاحاتها نحو الممارسة الفعلية ؟ ما الضغوط السياسية التى استخدمت لكى تدعم الإصلاحات ؟ كيف استجاب نظام التعليم ومؤسساته للإصلاحات ؟

*** النواتج النهائية**

يتعلق الاهتمام هنا بالأدلة المتاحة لتأثيرات الإصلاحات ، حيث أن أى فعل سياسى يترتب عليه عدد من النتائج بعضها متوقع من صناع السياسة ، والبعض الآخر لم يكن متوقعاً . وإذا كان إصلاح التعليم ، خاصة فى حال الدول النامية ، هو عمل سياسى بدرجة كبيرة ، فإنه يُنظر إليه غالباً كتنفيذ لعدد من وجهات النظر السياسية المرتبطة بنظام الحكم السائد . (١٥)

إصلاح التعليم : المبررات والأهمية

ثمة شواهد تؤكد أن مستوى تقدم أى مجتمع ومستوى نتاجه الحضارى ، يتأثر بدرجة كبيرة بمستوى تعليم أفراده ، بما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسألة بالغة الأهمية للمجتمع . وهذا ما تؤكده ، أيضاً ، الشواهد التاريخية المختلفة من أن التعليم يمثل دائماً القوة المحركة الرئيسية للمجتمع فى ماراثون الحضارة الإنسانية ، من خلال دوره فى تحقيق التنمية البشرية المبتغاة لتحقيق تنمية المجتمع فى جوانب حياته المختلفة . وبطبيعة الحال ، فإن هذا يستلزم توافر سياق مجتمعى راغب فى ذلك ودافع للوصول إليه .

وتظهر الحاجة إلى إصلاح وتطوير نظام التعليم عند حدوث خلل فى التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التى تحكم واقع مؤسساته ، ومصالح أفراده وفئاته ، وفاعلية وظائفه وإجراءاته . وبتواجد هذه الأوضاع ، تصبح الحاجة إلى الإصلاح والتطوير ملحة بصورة مستمرة ، والذى يعنى استمرارية تجدد الأوضاع التى تستدعى الطلب على التعديل والتغيير فى هذا التوازن . وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسئولين بأنها لا تؤدى وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية ، وما يتطلبه ذلك من تغيير فى مدخلاتها

ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقاً للجودة المنشودة وحصولاً على النواتج المطلوبة .

وقد تظهر متطلبات التعديل والتغيير من خارج المنظومة التعليمية ، أى من السياق المجتمعى العام ، وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية ، سواء من داخله أو من خارجه ، بحيث تفرض عليه السعى إلى إيجاد توازنات جديدة ، توظف لمعالجتها مختلف منظومات المجتمع ، ومن أهمها منظومة التعليم .(١٦)

ثمة تساؤلات تفرض نفسها بشأن تطوير ، تجديد ، تحسين ، إصلاح التعليم.. بغض النظر عن المصطلحات المستخدمة وما بينها من إشكاليات ، المهم الحركة الجادة باتجاه تحقيق أهداف قومية محددة ، بحيث نكون فى يومنا أفضل من أمسنا، وفى غدنا أفضل من يومنا . ومن بين هذه التساؤلات : ما مبررات الدعوات الملحة لإصلاح نظام التعليم ؟ ما الخلفيات الدافعة للمناداة بالإصلاح ؟ هل مجاراة لاتجاهات دولية تؤكد على ضرورة إصلاح التعليم ؟ أم أنها رغبة فى تحريك الماء الراكد الذى يزداد آسنةً فيزداد المجتمع تقهقراً ، باعتبار أن التعليم هو قاطرة حركة المجتمع ؟ أم أن المسألة لا تعدو أن تكون إلا «هوجة» تعلو وتخبو استجابة لتغيرات المناخ السياسى بما يؤدى إلى ظهورها مرات فى تيارات صاعدة وأخرى هابطة بصورة متكررة حسب «الموضة» التى يتطلبها المناخ السياسى فى فصوله المتغيرة .

وإذا كانت الشواهد المختلفة تؤكد أن إصلاح التعليم يظل ضرورةً ملحةً ، فإن النظرة إلى هذه المسألة يجب أن تتعدى وضع بعض الرقع فى الثوب البالى . وإنما يجب أن تنقل هذه القضية من مجال الخدمات إلى مجال الأمن الوطنى والقومى والحضارى ومستقبل الأمة ، ومن مجال النظرة الاستهلاكية للمعارف إلى نظرة إنتاجية لقدرة بشرية واقتصادية متعمقة وقادرة وفاعلة .

أى أنه لابد أن تتغير الرؤية فى مجال إصلاح التعليم إلى أبعد من مجال العين الباصرة ، وأعمق من الغلاف أو القشرة الهشة التى تغرى من يهمهم المظهر ولا يهتمون بالجوهر . بل يجب أن يهدف الإصلاح إلى ما هو أبعد من الترميم ، أى إلى إعادة البناء كله ، حتى يتواءم مع الاحتياجات المحلية والتحديات العالمية

والمؤثرات المحيطة . (١٧)

وبرغم ذلك ، توجد العديد من المثيرات ، فى بعديها الداخلى والخارجى ، تؤكد ضرورة إصلاح التعليم وتبرر النظر إليه كعملية ملحة يرتكز عليها الأمن القومى والسلام الاجتماعى كينونة وصيرورة . ولعل أهم هذه المبررات يتحدد فيما يلى :

* يواجه المجتمع اليوم برصيد ضخم ، يتزايد بسرعة فائقة ، من المعرفة الإنسانية فى شتى فنونها ، وبثورة فى طرق إنتاج هذه المعرفة وتطبيقاتها فى مناحى الحياة المختلفة . ويجب أن نواجه هذه الثورة المعرفية بما تفرض من زخم التحديات ، وما تتضمنه من وعد ووعيد لحاضرنا ومستقبلنا . وهنا تتعاظم مسئوليات التجديد والتطوير والإصلاح فى مواجهة ثورة المعلومات : إنتاجاً ، وانتقالاً ، وتبادلاً ، وتجديداً ، ونسبية فى علاقاتها ويقينيتها . لقد أخذت موازين القوى تتغير حيث أصبح إنتاج وامتلاك المعرفة ، لا السلاح ، يمثل القوة (١٨) التى تتراتب فى ضوئها الدول، بما يؤكد اعتبار المعرفة حاجة أساسية لكل من الفرد والمجتمع .

ومما يؤكد أهمية المعرفة أنه بعد أن كنا نسمع عن الحصار العسكرى أو الحصار الاقتصادى ، أصبحنا نشهد اليوم الحصار المعرفى الذى يعزل الأمم عن منابع المعرفة المعاصرة فتضمحل وتتآكل بسبب تخلفها عن متطلبات الحياة فى عصر لا مكان فيه لجاهل . وبسبب هذه الجدران المعرفية ينقسم العالم ليس إلى من يملك ومن لا يملك ، ولكن إلى من يعرف ومن لا يعرف . بمعنى أن السبق ، فى عالمنا المعاصر ، مرهون بامتلاك مجتمع المعرفة .

وتكوين هذا المجتمع يعتمد على كفاءة استثمار ثروة المجتمع من الذكاوات المتعددة المتوافرة لدى أبنائه فى اكتساب المعرفة وتوطينها وإنتاجها وتوظيفها فى توفير منطلقات النهوض بالمجتمع . وذلك من خلال تحويل ما تنتجه هذه الذكاوات من ابتكارات إلى عناصر حضارية

تقدم حلولاً لمشكلات المجتمع وتفتح آفاق الرقى بالحياة فيه باكتشاف أساليب جديدة وتقديم خدمات جديدة . فقد ترك إنتاج الأدوات والمواد مكانه لإنتاج وابتكار وإبداع الأفكار والمعرفة . ولا يمكن تكوين هذا المجتمع دون تعليم يبنى على الإيمان بالله والأخوة الإنسانية ، ويعلى من قيم العلم والعدل والإتقان فى العمل . (١٩)

ويبنى مجتمع المعرفة على قاعدتين أساسيتين هما البحث العلمى المبدع والتطبيق التقنى المبتكر . فبهما معاً يحصل المجتمع على علم حديث غيرٍ مسبوق ، وبتوظيفهما معاً تتوطن المعلومات وتستثمر فى رفع القيمة المضافة من خلال اختراعات فى مختلف مناشط الحياة فى المجتمع ، وبهما معاً تتحول المعلومات إلى برامج وخدمات وتصبح المعرفة جزءاً من ثقافة المجتمع وعنصراً من عناصر حضارته . (٢٠)

ويعد دور نظام التعليم فى نقل المعرفة وإكسابها وتوطينها وإنتاجها وتطويرها ، من أهم مصادر القوة التى تعول عليها الدول كثيراً فى تطوير إمكاناتها وقدراتها ، وتنمية ثروتها البشرية ، وإعداد مواطنين على قدر كبير من الولاء والانتماء بحيث يتمتعون بحسٍ عالٍ من الاعتزاز بالمواطنة والمسئولية والالتزام يجعلهم أكثر توافقاً مع متطلبات التطور فى المجتمع وتنمية إمكانياته ، والوصول به إلى المكانة المرغوبة بين غيره من المجتمعات . (٢١)

* نعيش ، وهكذا حال نظام التعليم ، فى خضم بيئة دولية معاصرة تشهد اطراداً فى تنامى دور العلم والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها ، وتستند إليه آليات انتشارها وتسييدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة ، وما يرتبط بذلك ويترتب عليه فى الوقت ذاته ، من تآكل فى حواجز السيادة التقليدية بين الدول والمجتمعات . بالإضافة إلى بروز تداعيات هيمنة ثورة المعلومات وتدفقاتها المتجددة ودوائرها المعقدة ، وتعاظم موجات التطور التكنولوجى على اتساع مجالاته ، وتسارع تطبيقاته . (٢٢)

كما تتسم هذه المرحلة من تاريخ البشرية بظهور ما يسمى بالاقتصاد الحر الذى يجمع تحت عباءته دول العالم المتقدم التى اتفقت مصالحها وتوحدت أهدافها فى صورة الشركات متعدية الجنسيات ، ولبست رداء العولمة ، وقننت لها باتفاقات التجارة العالمية الحاكمة ، يذعن فيها الضعيف للقوى ، ويخضع فيها المتخلف لمن يمتلكون المعارف والتكنولوجيا ويتحكمون فيها وبها . (٢٣)

ومع كل ما تنادى به العولمة ، من جانب الدول والتكتلات الكبرى ، من أهمية تدفقات التجارة والمال بحرية وتشابك المصالح ، وما يترتب على ذلك من ضغوط وتحول فى مفهوم السيادة الوطنية ، إلا أننا نجد تلك الدول أشد ما تكون حرصاً على سيادتها الوطنية ، ومنتجاتها الوطنية، وتمسكاً بمصالحها وبنمط اقتصادها.(٢٤)

وفى ظل العولمة وشحوب الهوية الوطنية ، وتأثير السماوات المفتوحة، وتداول الأفكار وتدويل الثقافات واللغات ، فإنه لا يمكن تصور ما يمكن أن تؤول إليه المواطنة السليمة لو استمرت أوضاع التعليم على ما هى عليه . حيث أنه من المؤكد أن مسئولية التعليم يجب أن توجه لرفع مستوى الفرد والمجتمع فكرياً ومهارياً وإيماناً وسلوكاً بأسلوب التميز الجمعى ، (٢٥) وبما يمكنهم من المواجهة الخلاقة لتيارات العولمة يأخذوا منها ما يتناسب مع المصالح القومية ، ويصدوا عن المجتمع تياراتها التى تتعارض مع تاريخه وطموحاته وقوميته .

وفى عصر العولمة ، حيث البيئة الدولية عالية التنافسية ، تبرز أهمية وخطورة دور مؤسسات التعليم باعتبارها منتج المعرفة وتطبيقاتها ، ومكسبها لأجيال المجتمع المتعاقبة . وتتعاظم مسئوليات هذه المؤسسات فى الاستجابة لتحديات هذه البيئة الدولية ، والتفاعل مع تأثيراتها على الأمن القومى . وسواء تعلق ذلك بمدى ونطاق القدرات الوطنية على إنتاج المعرفة ونقلها وتطويرها والاحتفاظ بها ، أو بما يترتب على ذلك من سياسات وقرارات بتخصيص الموارد ، وتحديد الأولويات ، واختيار البدائل.(٢٦)

* تفرض السمات الأخرى التى يتصف بها العصر الحالى ضرورة إصلاح التعليم بما يتناسب مع هذه السمات . ففى عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها ، نحتاج إلى تعليم يؤدى إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال وبناء العلاقات .

كما يتطلب هذا العصر الذى يتسم بتناقص الموارد غير المتجددة من طاقات وخدمات ، تعليماً ينتقل بالمجتمع من الصناعات التقليدية إلى صناعات حديثة ، وخدمات جديدة ، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وأساليب ومواد جديدة ينتقل بها من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية ، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة ، ومن المركزية إلى اللامركزية ، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى ، ومن النمطية إلى التميز ، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة .(٢٧)

ومن ثم ، فقد وضعت المتغيرات والتحديات الحضارية المختلفة ، قضية التعليم على أولوية أجندة العمل الوطنى والتنموى ، حيث لا مجال للتراجع أو الوقوف ضد مطالب الإصلاح والتصورات البديلة لنظام تعليم أكثر فاعلية وقدرة على التفاعل مع هذه التحديات والاستجابة لها . وهذا يحتم ضرورة وضع رؤية وطنية لإصلاح التعليم من منظور متكامل تستند إلى مجموعة من الأفكار والمبادئ التى يمكن من خلالها تأكيد أهمية التعليم ، وإخراجه من أزمته ، وتحقيق التوازن والملاءمة فى أداء وظيفته ، التى تتوقف على القدرة على تشخيص الواقع وتحدياته ، وهو التشخيص الذى يتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة الحلول المطروحة . (٢٨)

* ضرورة التنمية البشرية وإعادة تأهيل أفراد المجتمع بما يتناسب مع تحديات القرن الحادى والعشرين ، مع ما يتطلبه ذلك من تحديث لمنظومة القيم والمحافظة على مقومات الهوية الوطنية ، مع الانفتاح والتعامل مع المتغيرات المستجدة للعصر الحالى .

* استمرار معاناة نظام التعليم من العديد من المشكلات والصعوبات ، برغم بعض الجهود الجزئية التى بذلت متفرقة لتحسين أوضاع التعليم . وهذه المعوقات تحول دون أداء نظام التعليم لدوره التنموى المأمول فى المجتمع. فبينما يستمر نمو نظام التعليم وتتسع مجالاته مع وجود زيادة مطردة فى أعداد طلابه ، يستمر تأثير العديد من المشكلات المتعلقة بقصور الإمكانات عن استيعاب كل الأعداد المتقدمة للالتحاق بالتعليم وخاصة التعليم الجامعى ، وعن الوفاء بالمتطلبات المتزايدة لتحديث الدراسة وبرامجها التعليمية ومعاملها ومكتباتها وبنيتها الأساسية .(٢٩)

وتنبع أهمية الاهتمام بمشكلات النظام التعليمى ، من إدراك حقيقى لما يعانيه النظام من أزمة عميقة ، أصبح لها انعكاساتها السلبية على وقائع الحياة اليومية ، وهو ما زاد من اهتمام جميع المهتمين بمستقبل المجتمع ، وسجلته فى السنوات الأخيرة أعداداً كبيرة من الأبحاث والدراسات والمقالات التى تناولت أوضاع ومشكلات نظام التعليم ، وأشارت إلى العديد من المشكلات التى تعانى منها العملية التعليمية بكل أبعادها ومراحلها ، مما خلق رأياً عاماً يؤكد على أن أوضاع نظام التعليم فى حاجة إلى مواجهة مشكلاته بشكل جذرى . (٣٠)

* يبرر ضرورة الإصلاح ما يتصف به المناخ التعليمى بأنه لا يهيئ للتطوير كى يحدث ولا يدعمه إن حدث . وذلك لتواجد مشكلات تترتب على قدم اللوائح وتعقد الإجراءات الإدارية وإغراقها فى البيروقراطية . بالإضافة إلى المشكلات المترتبة على الأوضاع الحالية للعلاقات الاجتماعية وعلاقات العمل بين مختلف فئات العاملين فى المؤسسات التعليمية المختلفة .

* تذبذب منحنى محاولات التطوير السابقة بين الصعود والهبوط بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص معينين فى مواقع القرار المختلفة ، والذى يعنى غيبة الفكر المؤسسى عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم ، حيث يبدأ كل من يتصدى لهذه الجهود من نقطة بداية خاصة به وكأن لم يسبقه

أحد فى هذا المجال . [٣١] وهذا يعنى أن الإصلاح ، فى كثير من حالاته، ليس له أمس يرتكز عليه حيث لا يبدأ مما انتهى إليه الآخرون ، كما أن غده يتصف بالضبابية حيث لا تتم عملية استشراف المستقبل بصورة علمية دقيقة محددة . ومن ناحية أخرى ، لم تعد المشكلة بالنسبة لأية جهود لإصلاح التعليم هى رصد مشكلاته ، وإن كنا نحتاج إلى التشخيص العلمى الدقيق لها ووضع الحلول المناسبة لها ، وإنما المشكلة الحقيقية أن كثيراً مما وضع من قبل لم يُنفذ حيث لا تترابط الجهود فى سلسلة متصلة الحلقات.

ولاشك أن هذه الأمور ، وغيرها ، تجعل قضية إصلاح التعليم وتطويره من حيث الفلسفة والأهداف والأساليب والتقويم ، وبعامة مجمل مكونات المنظومة التعليمية وسياقها المحيط بها ، ضرورةً ملحةً تتطلبها ظروف المرحلة الراهنة ، ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها بما يُمكن المجتمع من تجاوز أوضاعه الحالية والتغلب على العقبات التى تعترض طريقه نحو الإبداع والتقدم . وأولى خطواته فى ذلك تكمن فى توفير رؤية إصلاحية جديدة ينصب اهتمامها على كل مدخلات النظام وعملياته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية تستطيع إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة ، وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل ، وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة فى هذا العصر المتلاحق فى ثوراته ، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر فى سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح . ذلك أنه فى ضوء التنامى المستمر للمعرفة الإنسانية لا ينبغى أن يظل نظام التعليم ثابتاً على حاله دون إصلاح وتطوير بما يراعى المتغيرات والأوضاع الداخلية والخارجية المختلفة ، ويحفظ للمجتمع ثوابته وأصالته . [٣٢]

مرتكزات إصلاح التعليم :

تتعدد المرتكزات التى تقوم عليها ، وتنطلق منها ، عملية إصلاح التعليم . ولعل أهم هذه المرتكزات ما يلى :

أولاً – موقف الخطاب السياسى الرسمى

تتأثر عملية إصلاح التعليم ، وبعامة عملية الإصلاح المجتمعى ، بمدى إيمان القيادة السياسية بأهمية وضرورة إصلاح نظام التعليم فى إطار عملية إصلاح شاملة تحتوى جوانب منظومة المجتمع المختلفة ، انطلاقاً من كون التعليم يمثل الركيزة الأساسية للأمن القومى والسلام الاجتماعى ، والأساس الذى تبنى عليه وتنطلق منه جهود تحديث وتطوير المجتمع وتنميته .

ويجب أن يتحرك الخطاب السياسى الرسمى فى هذا الشأن فى مسارى القول والفعل فى آن واحد بحيث لا يقتصر على القول فقط بما يمثل للشعوب فى مثل هذه الظروف طموحات وآمال لن يبلغوها فى واقع حياتهم . ويضحى حالهم وقد تيبست الأمنيات بمرور الأيام والسنوات ، وشاهت الأبصار فلم تعد ترى بريقاً ولا حتى فى أحلام اليقظة بشأن ما هو آت .. فقط ترى سراباً بقيعة ، ما هو بماء .. فأنى اللحاق بالكثير ممن فات .

وبرغم أن إصلاح التعليم يمثل أحد أركان الخطاب السياسى الرسمى ، وحيث تتعدد شواهد الواقع التى تؤكد عدم تطابق مستويى القول والفعل بشأن التعامل مع قضية إصلاح التعليم ، فإن مشهد التناقض يبلغ ذروته بمجرد التدقيق الأولى لواقع نظام التعليم ولمجريات أحداثه وتفاعلات مكوناته . ذلك أنه برغم الحديث الرسمى المتكرر عن إصلاح التعليم ، إلا أن المشكلات عديدة ومتنوعة ، والموارد قاصرة ، والحاجات ملحة ، والمجتمع يأمل ، وتغيرات وتحديات وأحداث العالم من حولنا لا تنتظر أحداً . (٣٣) ولسنا هنا فى حاجة إلى تكرار سرد مشكلات واقع التعليم حيث أن دوى هذه المشكلات يستلب أسماع وأنظار الجميع بما لا يدع لغير مسمع أو مبصر أن يسأل : أين ؟ كما أننا سنتناول هذه المشكلات عند تناول بعض جوانب واقع المشهد التعليمى فيما بعد .

ثانياً – الإصلاح الاقتصادى

تنبع أهمية الإصلاح الاقتصادى من ضرورة تحقيق تزايد مستمر فى معدل النمو العام وفى الناتج المحلى الإجمالى ، بما يساعد على توفير التمويل اللازم لعملية إصلاح التعليم ، وتطوير المناهج الدراسية ، والتوسع فى الاستفادة من تكنولوجيا

التعليم ، وتوفير مستلزمات المعامل والمكتبات المدرسية والجامعية ، وتفعيل الأنشطة التربوية المختلفة ، وتوفير الأساليب الحديثة اللازمة لعملية التعليم ، وتوفير المستلزمات الضرورية لترقية البحث العلمى وتحقيق النمو المهنى والأكاديمى لأعضاء هيئات التدريس .

كما يساعد تحسين الأوضاع الاقتصادية – المترتبة على الإصلاح الاقتصادى – على إعادة النظر فى جداول مرتبات أعضاء هيئات التدريس بمراحل التعليم المختلفة مما يحقق لهم الاستقرار المادى ، ومن ثم الاستقرار الاجتماعى ، الذى يضمن أداءهم لمهامهم بتفانٍ وإتقان . كما أن ارتفاع الأداء الاقتصادى للمجتمع يسمح بتوفير القدر اللازم من الموارد المادية لكى تؤدى المؤسسات التعليمية الأدوار المنوطة بها ، وبإعادة النظر فى قيمة الرسوم الدراسية المفروضة على الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة ، (٣٤) خاصة مع تزايد معدلات الفقر بين أفراد المجتمع وارتفاع الكلفة الأسرية للتعليم .

ومن ناحية أخرى ، يترتب على الإصلاح الاقتصادى المستند إلى أهداف تنموية قومية ومشروع حضارى قومى ، وليس إدعاء إصلاح وإعادة هيكلة وتخل وبيع للأصول الاقتصادية القومية امتثالاً هيناً لمطالب قوى ومنظمات دولية خارجية. يترتب على هذا الإصلاح الاقتصادى القومى ، توفير العديد من فرص العمل الحقيقية لتشغيل أبناء المجتمع بما يؤدى إلى التصاعد المستمر لتقدم ورقى المجتمع ، بدلاً من التحرك فى دوائر مفرغة أو الانزلاق إلى أسفل فى حالة من القصور الذاتى لا تتناسب مع الموروث الحضارى للمجتمع .

ويرتبط بالإصلاح الاقتصادى الحقيقى المرتكز على منطلقات قومية ، الإقلاع عن المشروعات الاقتصادية التى تؤثر النمو المادى وما يترتب عليه من أرباح كبيرة للمستثمرين ، والتى تؤدى إلى تزايد الفجوة بين الأغنياء الذين يزدادون غنىً والفقراء الذين يزدادون سقوطاً فى هاوية الفقر ، والتى تؤدى أيضاً إلى إطلاق العنان لطموحات الاستهلاك المظهرى لدى الحكومة والأفراد القادرين . وفى مثل هذا السياق لا يكون لدعاوى الإصلاح والتغيير تأثيراً يذكر على جوانب الحياة المختلفة لما تصادفه من مقاومة أصحاب المصالح من القوى الداخلية

والخارجية،[٣٥] باعتبار أن الإصلاحات القومية الجادة تؤثر على أطماح وأطماع مثل هذه الجماعات الانتهازية .

ثالثاً - الإصلاح السياسى

للنظام السياسى تأثير قوى على ما عداه من أنظمة المجتمع من حيث تحديد أهدافها وسياساتها وإجراءاتها ، خاصة فى جل دول العالم الثالث حيث تكون علاقة النظام السياسى بأنظمة المجتمع الأخرى فى اتجاه واحد ، أى علاقة تأثير فقط بدرجة كبيرة . ومن ثم يكون إصلاح النظام السياسى شرط سابق ولازم لإحداث أى إصلاح لأوضاع أنظمة المجتمع الأخرى . وينطبق هذا على أية محاولات لإصلاح نظام التعليم التى لن تحقق أى مردود ذى قيمة مجتمعية حضارية ما لم يحدث إصلاح سياسى يتناغم هو والإصلاح التعليمى ، وغيره من جوانب حياة المجتمع ، مع طموحات الأفراد وتاريخهم وحاضرهم وما يجب أن يكون عليه مستقبلهم ، بما يمكنهم من التفاعل بإيجابية مع المتغيرات المعاصرة ، وبما يحقق للمجتمع دور فاعل فى صنع الحضارة الإنسانية .

كما أن الإصلاح السياسى يمثل الركيزة الأساسية التى يمكن من خلالها تحقيق إصلاح قومى حقيقى لصالح الوطن والمواطن ، والذى يؤدى بالتالى إلى تحديد سياسة تعليمية قومية واعية فى إطار ديمقراطى سليم تسهم فيها جميع الفئات والهيئات والأفراد صاحبة المصلحة فى التنفيذ والتطوير .

وقد ساد خطاب الإصلاح بما يحمله من مضامين مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية جميع دول العالم الثالث - بما فيها الدول العربية - منذ نهايات القرن الماضى . بحيث لا يكاد أى خطاب سياسى يخلو من الإشارة إلى عملية الإصلاح بأبعادها المختلفة ، بل وأصبح عدد كبير من الأنظمة يستمد شرعيته من التعبير والإشارة إلى تلك الإصلاحات والتغييرات . [٣٦]

ويقصد بالإصلاح السياسى - كمدخل رئيسى لإصلاح التعليم - كافة الخطوات المباشرة وغير المباشرة التى يقع عبء القيام بها على عاتق كل من الحكومة والمجتمع المدنى ومؤسسات القطاع الخاص للسير بالمجتمع قدماً فى طريق بناء نظم ديمقراطية حقيقية . تلك النظم التى تكون الحرية فيها هى القيمة العظمى

والأساسية بما يحقق السيادة الفعلية للشعب الذى يحكم نفسه بنفسه من خلال التعددية السياسية التى تؤدى إلى تداول السلطات . وتقوم على احترام كافة الحقوق فى الفكر والتنظيم والتعبير عن الرأى للجميع ، مع وجود مؤسسات سياسية فعالة على رأسها المؤسسات التشريعية المنتخبة ، والقضاء المستقل ، والحكومة الخاضعة للمساءلة الدستورية والشعبية ، والأحزاب السياسية بمختلف تنوعاتها الفكرية والأيديولوجية . (٣٧)

ويرتبط الإصلاح السياسى – كمرتكز لإصلاح التعليم – بجوانب تتمثل فى الإصلاح الدستورى والتشريعى وإصلاح المؤسسات والهياكل السياسية وإطلاق الحريات . وربما كان أبرز هذه الجوانب ارتباطاً بالإصلاح المباشر للتعليم هو إصلاح المؤسسات والهياكل السياسية . فمن المعروف أن النظم الديمقراطية ترتبط بوجود مؤسسات قوية تتمثل فى السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية ، إضافة إلى وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدنى . ولذا ، لابد من مراجعة أداء هذه المؤسسات لضمان أدائها الديمقراطى السليم ، الأمر الذى يفرض الشفافية التامة واختيار القيادات الفاعلة ، والتحديد الزمنى لفترة قيامها بمسئولياتها ، والتطبيق العملى لمبدأ سيادة القانون بما لا يعرف الاستثناء مهما كانت مبرراته ودواعيه.(٣٨)

رابعاً – الإصلاح الاجتماعى

يتعلق هذا الجانب بمنظومة القيم والعادات السائدة فى المجتمع وارتباطها وتأثيرها على التعليم ، وبنظرة أفراد المجتمع لكل من العلم والتعليم والتعلم والعلماء . ذلك لأن شيوع الوجه السلبى لها يلقى بظلاله المعوقة على مسيرة نظام التعليم ودوره فى تنمية المجتمع وتحديثه ، ولا يرسخ دور العلم كأداة أساسية فى عملية التنمية . وفى هذا الشأن ، يجب التأكيد فى أى جانب من جوانب عملية الإصلاح المجتمعى على أن أفراد المجتمع هم الذين يضعون برامج الإصلاح ، وهم الذين يقومون بتنفيذها ، وهم الذين يتلقون نتائج هذه الجهود ، بما يعنى الأثر الكبير لنسق القيم والعادات لدى أفراد المجتمع على هذه العمليات الثلاث .

خامساً - إصلاح التربويين

إذا كانت الأوضاع المختلفة لنظام التعليم من حيث مدخلاته وعملياته الداخلية ومخرجاته الوسيطة ونواتجه النهائية تؤثر فى تبنى أى جهد لإصلاح التعليم ، فإن مستوى كفاءة وخبرة التربويين الذين يتصدون لعملية الإصلاح ومستوى الشعور بالانتماء والاعتزاز بالمواطنة ودرجة الحس الوطنى لديهم ، تؤثر بدرجة كبيرة فى توجهات عملية إصلاح التعليم . ومن ثم ، فقد يرى البعض أن من التربويين الذين يتصدون أو يتسلقون لإدارة عملية إصلاح التعليم فى حاجة إلى عملية إصلاح مسبق من منطلق الانتماء والاعتزاز والحس الوطنى . ذلك أن إصلاح التعليم ، باعتباره مرتكز بناء الشخصية القومية ومن ثم المرتكز الأساسى للأمن القومى والسلام الاجتماعى ، يحتاج إلى عقلية وطنية مخلصة لوطنها تُعلى من شأن الصالح العام وتتخلى عن الأثرة والرغبة فى تحقيق مكاسب شخصية يمكن أن تعود على الوطن ، عاجلاً أم آجلاً ، بضرر كبير خاصة حينما يأتى الإصلاح مفروضاً وممولاً من جهات أجنبية لها أجندتها الخاصة وأهدافها الخاصة من وراء فرض وتمويل هذا الإصلاح ، إن جاز تسميته إصلاحاً . ومما يلاحظ أن هذه الجهات تجد فى بعض التربويين ، الذين لا يرقبون فى الأهل والوطن إلاً ولا ذمة، خير من ينوب عنها وينفذ أجندتها بما يحقق مصالحها ومصالح دولها .

سادساً - الإصلاح الإدارى

إن شيوع المظاهر المختلفة للفساد الإدارى فى المجتمع ، وفى عملية اختيار القيادات الإدارية التى تتولى وضع وتنفيذ برامج الإصلاح ، تؤثر سلباً فيما يؤمل من أى عملية إصلاح . كما أن الإصلاح الإدارى ، عامة ، يمثل مطلباً ضرورياً لزيادة قدرة المجتمع على مواجهة التحولات والتحديات العالمية المعاصرة التى تؤثر فى الدول بدرجة كبيرة ، وتفرض عليها أوضاعاً جديدة تتطلب سرعة التفاعل الإيجابى معها ، وإلا فالتخلف عن الركب الحضارى والعجز عن تنمية المجتمع بما يلبى احتياجات أفراده ويحقق طموحاتهم ، هو النتيجة الحتمية المتوقعة .

سابعاً – علو الهمة والإخلاص فى العمل

يجب أن يمثل تحقيق تقدم ورفعة شأن الوطن هم لكل فرد من أفراد المجتمع، يعلى من همته بما يدفعه إلى العمل الجاد لتحقيق هذا المأرب متحلياً بالإخلاص فى عمله بما يحقق صالح الوطن . ذلك أن الافتقار إلى الإخلاص وعدم التفانى فى العمل وتزعزع قيم الانتماء والمواطنة لدى الفرد ، هى من العقبات الكؤود أمام أى جهد لإصلاح التعليم ، أو أى جانب آخر من جوانب حياة المجتمع . ويرتبط بذلك شيوع الفساد الأخلاقى الذى يثبط الهمم ويفسد الذمم ، بما يجعله من أخطر المعوقات التى تحول دون تحقيق أهداف أى جهد للإصلاح .

ثامناً – وجود مشروع تنموى حضارى قومى

يمثل التعليم قاسماً مشتركاً فى علاقة أنظمة المجتمع المختلفة ببعضها البعض، من خلال اعتماده على هذه الأنظمة كمورد لمدخلاته المختلفة ، وباعتبار أنها الوعاء الكبير المستقبل لنواتجه النهائية . وما لم يحصل نظام التعليم على مدخلات تمتلك قدرات ولديها استعدادات وقابلية للاستفادة من عملياته الداخلية، فى حالة جودتها ، وما لم تستفد أنظمة المجتمع الأخرى من مخرجات نظام التعليم فى الوقت والمكان المناسبين ، تفسد العلاقات والتأثيرات والفوائد المتبادلة بين هذه الأنظمة ، ومن ثم تفسد منظومة المجتمع ككل . وتتوقف جودة كل هذه الأوضاع ، والجهود المستمرة التى يجب أن تبذل لإصلاحها وتطويرها ، على وجود مشروع تنموى حضارى ذى أهداف قومية واضحة ومحددة . هذا وإلا فالحال هو اضطراب العلاقات والتأثيرات والفوائد بين أنظمة المجتمع ، ومن ثم لا يكون هناك أمل أو ضرورة فى إصلاح التعليم ، أو أى من أنظمة المجتمع الأخرى . ومن ناحية أخرى، فإن هذا المشروع الحضارى ، وما يتطلبه من جهود إصلاحية مختلفة ، يكون فى حاجة ملحة لتوافر منظومة أمنية وطنية تحميه ، وتحمى الداخل وحدوده الخارجية ، وتحمى المواطن أساس بقاء الوطن وعلائه والذى يضع المشروع الحضارى القومى وينفذه .. تحمى حقوق المواطن ومكتسباته ، ولا يكون همها الرئيسى حماية أفراد بعينهم على حساب المواطن والوطن ومشروعه الحضارى .. فلا نجاح لأية إصلاحات بدون قوة وطنية تحميها .

تاسعاً – تشخيص نظام التعليم

من المرتكزات الهامة التى يجب أن تبنى على أساسها أية جهود لإصلاح نظام التعليم ، التشخيص العلمى الدقيق له للتعرف بدقة على إيجابياته وسلبياته ، ومواطن القوة والضعف ، ومكامن الخطر الملحة فيه ، وعلاقات وتفاعلات مكوناته الداخلية ببعضها ، وارتباطه بالسياق المجتمعى المحيط ، وتطوره التاريخى ، إلى غير ذلك من الجوانب التى يتناولها التشخيص العلمى لنظام التعليم .

وبرغم المبررات العديدة التى تؤكد ضرورة إصلاح التعليم ، والمرتكزات التى يجب أن ينطلق منها هذا الإصلاح بما يحقق المصالح القومية العليا للمجتمع ويحقق له دوراً فاعلاً فى صنع الحضارة الإنسانية ، فإن واقع المجتمع وما يموج فيه وبه من تيارات مختلفة ، بالإضافة إلى الضغوط الخارجية التى تدفع دائماً فى الاتجاه الذى يحقق مصالحها الخاصة ، تؤثر سلباً ومن ثم تعوق عملية إصلاح التعليم وما يبتغى منها من فوائد للمجتمع .

(٢)

الفصل الثانى
واقع الداخل الحاضن
لإصلاح التعليم

الفصل الثاني

واقع الداخل الحاضن لإصلاح التعليم

مقدمة :

تتعدد مشاهد البيئة الداخلية التى تمثل السياق المجتمعى الحاضن للنظام التعليمى ، والذى به وله يجب أن تتم عملية إصلاحه . وأود التأكيد بدايةً ، أن الهدف من هذا الجزء هو رصد الجوانب الرئيسية لهذا الواقع دون التطرق لعمليات تحليلية أو تأويلية إلا بما يدعم شرعية الأسئلة المطروحة : إصلاح ماذا من نظام التعليم : كله أو بعضه ؟ ولماذا إصلاحه : هل الواقع الحالى يتطلب ذلك ؟ وكيف يمكن إصلاحه : هل يمكن للواقع الحالى توفير متطلبات هذا الإصلاح ؟

وتتحدد بعض جوانب الواقع السياسى والاجتماعى والاقتصادى والتعليمى فى علاقتها بمسألة إصلاح التعليم ، فيما يلى :

أولاً - الواقع السياسي والاجتماعي وإصلاح التعليم

سبق الإشارة إلى أن موقف الخطاب السياسى الرسمى من عملية إصلاح التعليم ، باعتباره الحصن الرئيسى للأمن القومى والسلام الاجتماعى ، والمنطلق الأساسى لجهود تنمية المجتمع وتحديثه ، يجب أن يتكامل فيه مسارى القول والفعل، باعتبار أن إصلاح أى من جوانب المجتمع يتأثر مباشرة برؤية وقناعة القيادة السياسية ، ومدى تطابق مسارى القول والفعل بشأن هذا الإصلاح . وتبين الشواهد المختلفة عدم تحقق هذا التطابق بالدرجة المطلوبة برغم الحديث المتكرر بضرورة إصلاح التعليم والنظر إليه على أنه يمثل قاطرة المجتمع نحو التقدم ، وأنه يمثل المرتكز الرئيسى للأمن القومى والسلام الاجتماعى . ولكن تبين الشواهد المختلفة أن مشكلات الواقع التعليمى تزداد تفاقماً ، ولا نرى جهداً حقيقياً لمواجهتها ، ثم تأتى الموافقات السريعة لإنشاء الجامعات والمدارس الأجنبية التى تزعزع الشخصية

القومية وشعورها بالانتماء والاعتزاز بالوطن وثقافته .

كما أنه برغم تعدد الأحزاب فى الساحة السياسية ، إلا أن غالبيتها لم تقم بتقديم برنامج متكامل لإصلاح نظام التعليم . وإذا كانت عمليات المشاركة السياسية للأفراد ، من خلال الانضمام إلى الأحزاب أو المشاركة فى الانتخابات ترشحاً أو انتخاباً على سبيل المثال ، تنخفض قيم المؤشرات الدالة عليها بدرجة كبيرة ، مثلما توضحه نسب المشاركة فى الانتخابات الرئاسية والانتخابات البرلمانية لعام ٢٠٠٥ ، فإن هذا يعنى غيبة الرأى الشعبى ، بأطيافه المختلفة ، عما قد يقدم من هنا أو هناك بشأن إصلاح نظام التعليم . وفى هذا خطر كبير باعتبار أن التعليم هو هم شعبى ومجتمعى فى آن واحد ، أو هكذا يجب أن يكون .

ويتزامن مع هذا تعدد المؤشرات السياسية والاجتماعية الدالة على تزايد مشاعر الإحباط التى تسيطر على الكثير من أبناء المجتمع ، خاصة شباب المتعلمين، وتراجع قيم الشعور بالانتماء والاعتزاز بالمواطنة لدى الكثيرين منهم .

وإذا كان التعليم ، فى سياق أوضاع مجتمعية طبيعية ، يمثل القوة الرئيسية لتيارات الحراك الاجتماعى ، والذى فقد هذه القوة مما أدى إلى جمود هذه التيارات فى الواقع المجتمعى ، وإذا كان العلم والتعليم والتعلم كقيم حضارية هامة قد فقدت بريقها ودورها فى الواقع المجتمعى أيضاً ، فإنه لمن المفارقات فى هذا الواقع ، برغم ذلك وغيره كثير ، ملاحظة هذا التصارع الشديد بين أفراد المجتمع للحصول على الشهادات الدراسية برغم أننا نعلم أنها لن تسمن ولن تغنى من جوع ولا فقر ولن ترتقى بنا اجتماعياً مع تيارات الحراك الصاعدة إلى أعلى حيث توقفت هذه التيارات . ومع ذلك ننفق كأفراد وكأسر الملايارات المقتطعة من الدخل المحدود للحصول على شهادة هى فى المحصلة النهائية مجرد ورقة لن تفيد فى تحسين أوضاع من يحصلون عليها . هل مازلنا نتذكر مأساة خريج كلية الاقتصاد والعلوم السياسية المتفوق الذى رفضته وزارة الخارجية فى إحدى وظائفها لأنه «غير لائق اجتماعياً» ، حيث لم ينفعه تعليمه ولا شهادته فى الارتقاء به إلى أعلى وإنما أدت إلى السقوط به فى قاع النيل منتحراً . وهنا نتساءل ، هل من أصدروا هذا القرار كانوا لائقين اجتماعياً وقتما تقدموا لهذه الوظائف فى بداية حياتهم الوظيفية ؟

يرتبط بهذا إعادة هيكلة دراماتيكية للطبقات الاجتماعية ، جراء تجميد تيارات الحراك الاجتماعى وتزكية معيار الانضواء السياسى والولاء الأمنى فى عملية التصعيد الاجتماعى ، فبرزت ونمت طبقة أصحاب الأعمال والمستثمرين التى زاوجت بين عالم المال والانضواء السياسى محققة مكاسب اجتماعية وسياسية ومالية كبيرة ، والتى تتحكم برغم قلة عددها فى كل شئ فى حياة أفراد المجتمع، وقابل بروز هذه الطبقة هبوط نسبة متزايدة من أفراد الطبقة الوسطى إلى الطبقة الدنيا مما زاد أوضاع القاعدة سوءاً حيث تتزايد عدداً وتتضاءل مكانةً ومشاركةً ولا تستطيع تلبية متطلبات حياتها الأساسية . وبذلك أصبح الهيكل الطبقى يحوى قمة ضيقة نسبياً ، وشريحة تتآكل باستمرار من الطبقة الوسطى ، وقاعدة متزايدة الاتساع باستمرار من الطبقة الدنيا .

إذا افترضنا أن أبناء أى مجتمع يحملون مجتمعهم على أكتافهم ، ويسيرون به نحو المستقبل الذى يرتضونه لمجتمعهم ، فإننا يمكن أن نفرق بين حالين: حال شعوب الدول المتقدمة ، حيث الشعور بالولاء والانتماء للمجتمع والاعتزاز بالمواطنة بسبب تحقق تكافؤ الفرص بين الجميع والمساواة فى الحقوق والواجبات والعدل بلا تمييز والسماح بالمشاركة الحقيقية وتداول السلطات والسلام الاجتماعى الفعلى وديناميكية تيارات الحراك الاجتماعى ، وغير ذلك .. فكل واحد يشعر وكأن الدولة ما وجدت إلا من أجل خدمته ورعايته والدفاع عنه هو فقط . لذا نرى هذه الشعوب تسير منطلقة من تاريخها .. متحسبة لأحداث واقعها .. مستشرفة لطموحات مستقبلها . وهى تسير بهمة وعزم وجدية لأنها صاحبة مصلحة ومنفعة .. كل واحد يحرص على الجزء الذى يحمله من مجتمعه .. يرقيه ويرتقى معه كلما سار خطوة نحو مستقبله .

أما حال الآخرين ، فالتنصل من التاريخ .. والتعثر فى مجريات الواقع .. وضبابية رؤية المستقبل ، هو السائد بينهم . نرى هذه الشعوب تسير التلكؤ والهوينا .. فما فائدة العزم والهمة .. ما لنا فيها من حصاد حيث يستقطع ثمارها قلة متحكمة، برغم زوال زمن العبيد ، إلا أنهم أغلقوا طبقتهم على أنفسهم بسياج من حديد . ونرى هذه الشعوب فى سيرها ، تتصادم مع بعضها .. تعيق حركة بعضها .. تسير فى عكس الاتجاه الطبيعى لما يجب أن يكون عليه سيرها .. فى طريق

سيرها كلٌ على هواه .. لا يشغله إلا مبتغاه .. حتى لو سار على أجساد وتسلق أكتاف من هم سواه .. لا يكترث ، بل يغضب ممن ينهاه .. ثم نراه يحقق مراده سريعاً ، بعكس من التزم بالقانون ونظم اتجاه سيره وخطاه .. كما نراه لا يحسب حساباً لما وقع فى ماضيه أو تحت قدميه أو أمامه أو جنباه . ونرى هذه الشعوب ، تستنزف خيراتها.. تستهلك إنتاج غيرها .. تفتن بثقافة من قتلها ولازال يقتلها .. لا تنجد من يُفترس من قطيعها .. وكأنه لا شأنها .. تتناسى أنه اليوم وغداً يومها .. تمتلئ المآقى حزناً على حالها ومآلها .. فهل هذا مقدم فنائها .. أما آن أوان فواقها .. متى يأتى الله بأمره فى شأنها ؟ هبى وانهضى من رقدتك وقاومى .. فلا فخر فى حياة هذا حالها . ولكن أتدرون ما أسباب حالها ؟ هذا ليس من جينات تكوينها .. ألم تكن لقرون صانعة ورائدة حضارة عصرها ؟ انظروا .. لتعرفوا أسبابها .. بعضها قلة من أبنائها .. وجلها من عدو حاقد على تاريخها .

وفى ضوء كل ما سبق ، نؤكد أنه إذا كان البعض يقول أننا إذا نظرنا من النوافذ إلى ما يحدث داخل الفصول الدراسية يمكننا أن نتعرف على مستقبل مجتمع ما ، فإننا نرى أنه إذا تأملنا ما يحدث فى الشوارع من تفاعلات وسلوكيات وتحركات ، يمكننا التعرف على الواقع الحالى لهذا المجتمع .

ثانياً - الواقع الاقتصادي وإصلاح التعليم

لقد تحول النظام الاقتصادى للمجتمع من الاقتصاد الاشتراكى المخطط والموجه من الدولة إلى اقتصاد رأسمالى حر . وتحول الهيكل الإنتاجى والاقتصادى، فتضخم القطاع الحكومى ، وزاد نصيب التجارة والخدمات ، وتحول جزء كبير من القطاعات الإنتاجية (الصناعة والزراعة والسياحة) فى اتجاه مزيد من الاعتماد على مستلزمات إنتاج من الخارج دون أن يقابل هذا زيادة موازية أو أكبر فى التصدير . (٣٩)

كما تضاعف السكان خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين حتى وصل عدد السكان إلى ٧٤ مليون نسمة فى عام ٢٠٠٥ . (٤٠) إلا أن هذه الزيادة لم تؤدى إلى زيادة المخزون المعرفى لدى أفراد المجتمع أو زيادة القدرات الإنتاجية لديهم بما

يحقق زيادة حقيقية فى الناتج المحلى الإجمالى ، وإنما شكلت نماذج استهلاكية غير رشيدة لا تحقق أية فائدة تنموية للمجتمع . وكأننا ، فى هذا الشأن ، نسمع ونرى الكل يردد « أبى لا تلمنى فأنا كما ربيتنى » .

ومن المؤشرات الاقتصادية الأخرى المرتبطة بواقع الداخل والمؤثرة فى أية جهود لإصلاح التعليم ، أو إصلاح أى جانب آخر من مكونات المنظومة المجتمعية ، ما يلى :

١ - نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى

يوضح الجدول التالى نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى فى مصر مقارناً بأوضاع بعض الدول العربية .

جدول رقم (١)

عدد السكان والناتج المحلى الإجمالى ونصيب الفرد منه

فى بعض الدول العربية عام ٢٠٠٥

الدولة	عدد السكان بالمليون	الناتج المحلى الإجمالى بالمليار دولار (طبقا لسعر الصرف السائد)	متوسط نصيب الفرد منه بالدولار
مصر	٧٤	٨٩,٣	١٢٠٧
الجزائر	٣٢,٨	١٠٢,٥	٣١٢٥
الأردن	٥,٤	١٢,٩	٢٣٨٩
الكويت	٢,٨	٨٠,٨	٢٨٨٥٧
لبنان	٣,٩	٢٢,١	٥٦٦٧
المغرب	٣١,١	٥٢	١٦٧٢
عمان	٢,٥	٢٩,٧	١١٨٨٠
السعودية	٢٣,١	٣٠٧,٤	١٣٣٠٧
السودان	٣٤,٣	٢٨,٥	٨٣١
سورية	١٨,١	٢٥,١	١٣٨٧
تونس	١٠	٢٨,٨	٢٨٨٠
اليمن	٢١,٥	١٦,٣	٧٥٨

المصدر : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤٣

يتضح من الجدول السابق ، مدى التفاوت الكبير بين الدول العربية ، وتراجع وضع مصر فيما يتعلق بمتوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى ، حتى بالنسبة لدول عربية غير نفطية . وإذا وضعنا فى الاعتبار استئثار شريحة صغيرة من المجتمع ، الممثلة للطبقة العليا ، بمعظم مقدرات البلد لزادت الصورة قتامة أكثر فيما يتعلق بنصيب أفراد الطبقتين الوسطى والدنيا من الناتج المحلى الإجمالى ، ومن ثم مدى قدرتهم على تحمل نفقات التعليم التى تتزايد باستمرار ، خاصة ما يتصل بالإنفاق الأسرى على التعليم .

٢ - معدل نمو الناتج المحلى الإجمالى

يوضح الجدول التالى معدلات نمو الناتج المحلى الإجمالى من عام ١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٥ فى مصر.

جدول رقم (٢)

معدلات نمو الناتج المحلى الإجمالى فى مصر من عام ١٩٩٨ الى عام ٢٠٠٥

السنة	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥
معدل النمو	%٧,٥	%٦,١	%٥,٤	%٣,٥	%٣,٢	%٣,١	%٤,١	%٤,٩

المصدر : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية: تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ، مرجع سابق ، ص١٤٤

يلاحظ انخفاض معدل نمو الناتج المحلى الإجمالى بصورة دراماتيكية من عام ١٩٩٨ حيث كان ٧,٥٪ إلى عام ٢٠٠٣ حيث كان ٣,١٪ ، ثم بدأ فى الارتفاع حتى وصل إلى ٤,٩٪ عام ٢٠٠٥ ، وإن كان مازال أقل من معدلات النمو فى الأعوام ١٩٩٨ - ٢٠٠٠ . ولا يخفى أن هذا يؤثر سلباً على مقدار المخصصات المالية للتعليم تسييراً وإصلاحاً .

وتشير بيانات بعض الدول العربية للعام ٢٠٠٥ أنه كان ٥,٣٪ فى الجزائر ، و٥,٤٪ فى موريتانيا ، و٧,٩٪ فى السودان ، و٧,٢٪ فى الأردن ، و٨,٥٪ فى كل

من الكويت والإمارات .

وإذا كان معدل النمو الحقيقى للناتج المحلى الإجمالى يعتمد على الناتج من الاستثمارات الجديدة ، وعلى تحسن الإنتاجية فى المشروعات القائمة فعلياً ، فإن معدل الاستثمار يكون هو المؤشر الحاكم فى تحديد معدل النمو الحقيقى للناتج المحلى الإجمالى . ويعد معدل الاستثمار فى مصر واحداً من أدنى معدلات الاستثمار فى العالم ، حيث يبلغ نحو ١٧٪ فى حين أن المتوسط العالمى لنفس المعدل يبلغ ٢١٪ للعام ٢٠٠٥ . مع الإشارة إلى أن هذا المعدل يبلغ نحو ٣٤٪ فى دول شرق آسيا، ونحو ٣٩٪ فى الصين فى نفس العام المذكور . (٤١)

٣ – البطالة والفقر

تشير بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن إجمالى عدد المشتغلين عام ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ قد بلغ ١٩,٧ مليون عامل ، مقارنة بنحو ١٩,٣ مليون عامل عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ، أى أن الزيادة التى حدثت فى عدد المشتغلين فى كل قطاعات الاقتصاد هى ٤٠٠ ألف فقط . مع الإشارة إلى أن برنامج الرئاسة الانتخابى التى أجريت فى سبتمبر ٢٠٠٥ وبرنامج الحزب الوطنى فى الانتخابات البرلمانية التى أجريت فى ديسمبر من نفس العام ، كانت قد التزمت بإيجاد ٧٥٠ ألف فرصة عمل سنوياً .

وقد ارتفع معدل البطالة فى مصر من ٨,١٪ من قوة العمل عام ١٩٩٩/٩٨ إلى ١٠,٣٪ عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ، ثم إلى ١١,٢٪ عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ . وهذا يعنى تزايد حجم ومعدل البطالة بصورة منذرة بآثار اجتماعية وسياسية سلبية ، فضلاً عن أن البطالة هى هدر لأهم عناصر الإنتاج وهو قوة العمل . وتتصاعف قيمة هذا الهدر نظراً لأن الغالبية الساحقة من العاطلين هم من خريجى نظام التعليم ، بما يعنى تدهور قيمة المردود الاقتصادى والاجتماعى للتعليم ، وتزايد مشاعر الإحباط ومظاهر الانحراف لدى خريجيه .

ومن ناحية أخرى ، يؤدى الخلل فى توزيع الدخل ، وضعف الدعم للخدمات والسلع الأساسية ، فضلاً عن البطالة بما تعنيه من عدم وجود مصدر جارٍ للدخل ، إلى إنتاج الفقر وتزايده بصورة مستمرة . وإذا نظرنا إلى الحد الأدنى للأجر الشامل

لخريج الجامعة الذى يعمل فى الجهاز الحكومى فسنجد أنه يبلغ نحو ١٥٠ جنيه شهرياً ، بواقع ٠,٨٧ دولار فى اليوم ، أى أن هذا الأجر السيئ يجعله ضمن الفئة التى تعانى الفقر المدقع . وهذا وضع يضرب أى أساس للعدالة فى شتى مظاهرها ، أو لتحقيق الحد الأدنى من أسس الحياة حتى لمن يعمل من خريجى الجامعة باعتبار أن غالبيتهم لا يعملون .

ووفقاً للبيانات الرسمية المبالغة فى التفاؤل ، فإن أفقر ١٠٪ من السكان أى نحو ٧,٢ مليون نسمة عام ٢٠٠٥ حصلوا على ٣,٧٪ من الدخل ، أى نحو ١,٣ دولار للفرد يومياً . وهذا يعنى أن من يعيشون بأقل من دولار واحد للفرد فى اليوم لن يقلوا عن ٣,٥ مليون نسمة ، بينما يبلغ من يعيشون بأقل من دولارين للفرد نحو ٣٢,٥ مليون نسمة . أما أغنى ١٠٪ من السكان فإن الفرد منهم يعيش فى المتوسط بنحو ١١ دولاراً يومياً . (٤٢)

وتشير بيانات تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٥ أن ترتيب مصر بحسب دليل التنمية البشرية هو رقم (١١٩) بين دول العالم ، وهنا فإنه من المقلق حضارياً أن يتساءل البعض من الذى أتى بعدنا ، حيث أن الالتزام الحضارى فى أبعاده الزمنية الثلاثة يفرض حتمية وضرورة أن نسأل من الذى أتى قبلنا عربياً ودولياً ، ولماذا سقطنا إلى هذه المرتبة المتأخرة ؟ وتوضح هذه البيانات أيضاً أن النسبة المئوية للسكان تحت خط فقر الدخل (دولاران فقط فى اليوم للإنفاق على الغذاء والمسكن والعلاج والتعليم وغير ذلك) هو ٤٣,٩ ٪ ، وأن النسبة المئوية للسكان تحت خط فقر الدخل (دولار واحد فى اليوم) هو ٣,١ ٪ لنفس العام ، وأن معدل الأمية لدى البالغين (من عمر ١٥ سنة فما فوق) هو ٤٤,٤ ٪ للعام ٢٠٠٣ ، وهو الأكبر بين الدول العربية باستثناء المغرب واليمن . (٤٣) كما تشير البيانات الدولية الأخرى إلى أنه يعيش ٤٨ ٪ من المواطنين فى مصر حول وتحت خط الفقر ، ويسكن ما بين ١٦ و ٢٠ مليوناً من البشر الذين مازالوا على قيد الحياة فى العشوائيات والمقابر ، ويجرى فى شوارعها مليونا طفل مشرد . (٤٤)

ثالثاً - الواقع التعليمي وإصلاح التعليم

أما المشهد التعليمى فتتعدد ملامحه بتعدد مكوناته وبتعقد العلاقات فيما بينهما . ويعانى نظام التعليم من انفصال نواتجه عن مطالب سوق العمل ، وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم وما تتطلبه مشاريع التنمية وأهدافها ، وعدم تكافؤ فرص التعليم رغم مجانيته الشكلية مقابل الدروس الخصوصية ، وسوء إدارة التعليم ، وانتشار مظاهر الغش المختلفة ، والتفرقة بين الذكور والإناث . هذا علاوة على التفاوتات الحادة فى الخدمات التعليمية بين مناطق الحضر والريف والمناطق الصحراوية النائية ، وعدم قدرة المدارس على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب نتيجة النمو السكانى . يضاف إلى ذلك أن تعدد مسارات التعليم – بين العام والدينى ، وبين تعليم النخبة وتعليم العامة – يؤدى إلى تعدد الثقافات التى يسهل اختراقها ، مع احتمال أن يؤدى هذا التفتت الثقافى إلى بعض العقبات عند التصدى لعمليات الغزو الثقافى ، وعند القيام بالجهود اللازمة لإحياء روح الانتماء العربى .

ويعانى نظام التعليم أيضاً من عزوف أعداد غير قليلة عن مواصلة السير فى مراحله المختلفة . كما أن الأساليب المستخدمة فى التعليم يعتمد معظمها على التلقين والحفظ ، والضغط والكبت والقهر وخنق المواهب ، مما ينفر الطلاب من العلم والتعليم . يضاف إلى ذلك الاتجاهات السلبية لدى الكثير من أعضاء هيئة التدريس، وعزوفهم عن المشاركة الإيجابية فى عمليات الإصلاح والتطوير ، وانفصال البحث العلمى إلى حد كبير عن المشاكل الحقيقية التى يعانى منها المجتمع . ثم إن تدنى مستوى الخريجين من حيث التحصيل والمهارات الأساسية يؤثر على مستقبلهم فى سوق العمل ، مما يزيد من نسب البطالة السافرة والمقنعة ، الأمر الذى يؤدى إلى فقدان المجتمع الثقة فى المؤسسات التعليمية وقدرتها على تأهيل الملتحقين بها للعمل بعد التخرج . هذا مع ضرورة التأكيد على أن البطالة لا يمكن تعليقها فى رقبة نظام التعليم وحده ، وإنما يرجع قدر كبير من مسئوليتها إلى اختلالات سوق العمل وأولوياته وتنظيمه والمهيمنين على مشروعاته وأنشطته واستثماراته . (٤٥)

ومن ملامح الواقع التعليمى ، أيضاً ، أن الدولة ترفع العديد من الشعارات

التى ترضى جميع الأطراف برغم تباين أطيافها وطموحاتها ، وتؤلف بين المختلفات، وتضع سياسات تعليمية بعضها لليسار وأخرى لليمين حسب تواجد أبناء المجتمع فى المواقع المختلفة ، وتضع سياسات تعليمية بعضها للأغنياء ذوى الحظوة والسلطان وامتلاك زمام الحكم والبرلمان ، وأخرى للفقراء من باب ذر الرماد لدفع البلاء عمن يعتبرون أنفسهم نبلاء . فالمدارس الحكومية العامة مجانية لغالبية أبناء الشعب وما يدفعونه من مصاريف هو لزوم الكتب والأنشطة المدرسية ، إلا أن هذا لا يجرح المجانية ولا ينكر وجودها أو فضلها ، مناً على أصحاب النظرات الصفراء من أبناء الفقراء . ولكن يجب أن يوضع فى الحسبان التناقض الواضح بين وجود مجانية ظاهرية تسمح بالالتحاق بالتعليم الحكومى العام ، والكلفة الأسرية الكبيرة المقتطعة من دخل أسرى محدود جداً للحصول على التعليم ، أو بمعنى أدق الحصول على شهادة «مجرد ورقة» تفيد الانتهاء من مرحلة تعليمية ما ، لكنها لا تغير واقعاً ولا تعلى شأناً إلا لمن يمتلكون شرف الانضواء السياسى ونبل الولاء الأمنى ، كما أشرنا سابقاً .

كما أن الدولة تسترضى الأغنياء بمدارس أشبه بالمدارس الخاصة ، تحت مسميات متعددة : تجريبية ، تعاونية ، ذكية ، أو غير ذلك مما هو مخبأ فى الجراب مما سيظهر تباعاً ضمن مسلسل التفكيك وإعادة الهيكلة وتفريغ مصادر القوة. وينتقى تلاميذ هذه المدارس بحسب القدرة المالية فى المقام الأول ، باعتبار أنها مدارس مدفوعة الأجر بما يجعل تعليمها أجود وأرقى من مدارس الفقراء .

وتأخذ الدولة – نظرياً – بفلسفة التعليم الأساسى فى مرحلتيه الابتدائية والإعدادية. ولكن لا شئ فى واقع الدراسة بهذه المدارس يترجم عملياً هذه الفلسفة فى شكل معارف ومهارات وخبرات تحملها أساسيات التعليم : العملية والتقنية ، المدرسية والمجتمعية .

وتحرص وزارة التربية والتعليم على أن تكون مدارسها وحدات إنتاجية ، وتخريج الصغار المنتجين ليصبحوا فيما بعد رجال أعمال . وحقيقة الأمر أن المدارس لا تفعل أى شئ له جدوى حقيقية للوصول إلى ذلك ، فقط تعويد التلاميذ على الاستهلاك فى شراء مأكولات جاهزة مصنعة خارج المدرسة . ومن ثم فلا

المدرسة اتبعت السياسة الأكاديمية فى التعليم من أجل ثقافة حرة ، ولا هى اتبعت التعليم المهنى لتهيئة الصغار للعمل فى مجتمع يعانى كثيراً من بطالة المتعلمين .

وترفع الوزارة شعار «التعليم للتميز والتميز للجميع» ، وتشهد حقائق الواقع التعليمى برداءة هذا التعليم الذى لم ينجح فى مراحله الأولى فى محو أمية كثير من تلاميذه . (٤٦) بالإضافة إلى ما يحمله هذا الشعار من تناقض مع ما يتواجد بالخلقة من تفاوت فى القدرات العقلية بين التلاميذ . بالإضافة إلى ضعف البنية التعليمية المادية والمعرفية بما لا يساعد على تميز ولو قلة قليلة من التلاميذ.

وإذا كان الالتحاق بالتعليم الجامعى متاحاً بالمجان أمام الجميع ، فإن مواصلة التعليم ببعض الكليات ترهق كثيراً كاهل أبناء الفقراء . وهذا يعنى أن المجانية ، مع أفواج طلابية كبيرة متزاحمة للدخول إلى جامعات حكومية محدودة القدرة على استيعاب هذه الأعداد ، أصبحت مجانية متآكلة ومزيفة . إذ يضطر الآباء فى كافة قواعدهم بالمجتمع إلى شراء النجاح والارتفاع بالدرجات فى امتحان الثانوية العامة – الذى أصبح مصفاة وأداة توزيعهم على الكليات الجامعية أو حرمانهم منها – بدروس خصوصية كلفتهم فى عام ٢٠٠٢ وحده حوالى ١٢ ملياراً من الجنيهات تمثل نصف ميزانية التعليم . (٤٧)

وبالإضافة إلى المجانية كشعار يتناقض مع الممارسات الفعلية ، توجد شعارات أخرى متناقضة أيضاً مع الواقع ، مثل : تكافؤ الفرص التعليمية مع انتشار مدارس اللغات الحكومية والخاصة والجامعات الخاصة والأجنبية والبرامج المتميزة بمصروفات باهظة داخل الجامعات الحكومية . ولا يخفى أن هذا الوضع يزعزع التناغم الطبقى والسلام الاجتماعى داخل المجتمع ويؤثر سلباً على مسائل الانتماء والهوية والاعتزاز بالمواطنة ، تلك المشاعر التى تراجعت كثيراً بسبب غيبة دور التعليم الوطنى فى تنميتها .

وقد أخذت المدارس والجامعات الخاصة والأجنبية تنتشر بصورة ملفتة للانتباه فى الآونة الأخيرة تحت ستار إصلاح التعليم وتطويره ، إلا أننا لم نهتم بالتساؤل : تطويره فى أى اتجاه ؟ (٤٨) ولتحقيق أية أهداف ؟ ولم نحاول أن نستوضح : هل هذه المدارس والجامعات ستهتم بتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب ،

أم سينال هذه القيم التجاهل فى سبيل التركيز على إكسابهم المهارات والقيم التى تمثل متطلبات أساسية للعولمة ؟ مع الوضع فى الحسبان أن مدخلات هذه المدارس والجامعات الأجنبية من الطلاب ، تنتمى إلى الطبقة العليا التى ترتبط مصالحها بتوجهات العولمة ، مما حدا بالبعض النظر إليهم كمروجين لأفكارها . كما أن الجامعات الخاصة والأجنبية لن تهتم بالبحث العلمى مطلقاً ، أو على الأقل بما تتطلبه الأوضاع المجتمعية الحالية من ضرورة البحث عن حلول لمشكلاتها المختلفة. وسوف يؤدى ذلك ، بالتزامن مع نقص مخصصات البحث العلمى فى الجامعات الحكومية إلى أوضاع كارثية حالياً ومستقبلاً لا محالة .

وتتناقض أحداث الواقع التعليمى مع الخطاب السياسى الرسمى الذى يؤكد تكراراً أن التعليم يمثل أهم مرتكزات الأمن القومى ، والذى يجب أن يكون كذلك من خلال دوره فى بناء الشخصية القومية المميزة لأفراد المجتمع ، والتى تمثل حائط الصد الرئيسى فى درء ما يتهدد المجتمع من تحديات وأخطار . إلا أن هذا يتناقض مع السماح الحكومى للزحف الكبير لمؤسسات التعليم الأجنبية بمراحلها المختلفة ، كما أسلفنا ، والتى ستؤدى بلا شك إلى اضطراب هذه الشخصية القومية ، ومن ثم تهديد الأمن القومى والسلام الاجتماعى للمجتمع بصورة أكيدة . وذلك فى ضوء ما تؤكد عليه الأدبيات المختلفة من ضرورة أن تهدف فلسفة التعليم فى أى مجتمع إلى إبراز الهوية والعناصر الأساسية لثقافة المجتمع فى شخصية أفراده .

كما عقدت الدولة اتفاقيات الشراكة الأمريكية والأوربية فى مجال التعليم من أجل تحسين نوعيته – مجرد هدف معلن – وتوفير المنح والقروض لتدريب المعلمين والقيادات الإدارية والتربوية مع الاستعانة بالخبراء الأجانب فى هذا الشأن . وفى معظم الحالات تكون الجامعة الأمريكية فى القاهرة شريكاً رئيسياً فى تولى مهمات التدريب ، ويكون خبراء البنك الدولى والاتحاد الأوربى شركاء فى تلك المهمات ، وفى غيرها من مهمات تطوير التعليم الجامعى وما قبل الجامعى.[٤٩]

وتسود بين المسئولين والقيادات التعليمية ثقافة مؤداها أن جهود الإصلاح والتطوير السابقة لم تكن لتكن ، ولذا يبدأ كل مسئول جديد من الصفر قبل الانتهاء من أية جهود سابقة ، وبدون الاستفادة من تراكمات الخبرات فى هذا الشأن ، متطلعا إلى أن يترك له «بصمة» خاصة به فى أحداث المشهد التعليمى . ذلك

المشهد الذى تعصف به أنواء الاهتمام الموسمى بالحديث عن إصلاح التعليم وتطويره حسب طبيعة المناخ المرتبط بتشكيل وزارى جديد أو انتخابات رئاسية أو برلمانية جديدة ، أو استجابة لعواصف خماسينية ضاغطة قادمة من الغرب على غير المعتاد بالنسبة للأحوال المناخية فيما يتصل بطبيعة الرياح القادمة من جهة الغرب.

ومن ثم تتعدد البرامج التى تطرح تحت مسمى الإصلاح أو التطوير ، والتى تتسم غالباً بغياب فلسفة هادية للتطوير لدى من يقومون عليه باعتبار أن معظمهم من المسئولين الحكوميين – بما له من تأثير على حرية التفكير – الذين توجههم التعليمات العليا والتى قد يلتزمون بها أدبياً ، ولكنهم يتحركون عملياً برؤى شخصية لا تلتزم باستراتيجية مؤسسية تحكمهم ولا يحكمونها ، بل يغيرون فيها متى أرادوا مما يحدث انقطاعات وتناقضات فى عملية الإصلاح والتطوير التى يجب أن تكون متسلسلة ومستمرة . وينطبق الحال على من يستعان بهم من الاستشاريين ، وبالذات من التربويين ، حيث تتباين اتجاهاتهم بين ليبرالية أو اشتراكية أو سلفية، ولكن تجمعهم فى أغلبهم براجماتية المصلحة الشخصية ، ومسايرة السلطة ، وتبرير مقاصدها ، وتطبيق قراراتها ، وتنفيذ أوامرها ، وشعارهم : فلنفعل شيئاً «كله زى بعضه» .. الدولة عاوزة كده . وارتاحوا جميعاً لسياسة النقل والتقليد ، وأصبحت صيغ الإصلاح والتطوير جاهزة ومعبأة فى قرارات ومشروعات جهات وهيئات ومنظمات دولية . ويقوم بالتنفيذ خبراء أجانب ، يتدفقون لتعليمنا كيف نطور نظامنا التعليمى ، أو اختصاصيون مصريون ، ولا فرق مادامت رؤى الإصلاح والتطوير عملية استيراد ، ودورنا مجرد التشغيل فقط .(٥٠)

ومن ملامح المشهد التعليمى ، أيضاً ، ما يلى :

* تهالك المبانى المدرسية ، وعدم كفايتها ، ونقص تجهيزاتها .. ثم يتحدثون عن الجودة والاعتماد والمعايير .

* المدارس بلا طلاب .. بسبب الدروس الخصوصية التى تلتهم المليارات .

* المدارس بلا طلاب .. إذن أين سيتعلمون النظام والطاعة والجدية والمنافسة الشريفة ، وأين سيجدون القدوة التى يحتذون بها ، وأين ستنمو

لديهم قيم العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والزمالة والصداقة وغيرها ، بما يعنى أن أبناء المجتمع يخضعون لتربية الفوضى .

وفى هذا السياق لابد من طرح التساؤل التالى : هل يستقيم إصلاح وتطوير منظومة تعليم متأزمة ، بانفصال عن المنظومة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تمثل بيئة حاضنة لها ؟ باعتبار أن مخرجات التعليم ليست نتاج للوسط التعليمى فقط ، بل هى أيضاً مدخل فى عمليات التغيير المجتمعى الشاملة . وهذا يؤكد أن التغيير الجذرى لنظام التعليم لإخراجه من أزمته ليس إلا جزءاً مندمجاً فى عملية إصلاح شاملة وجذرية ، ومن ثم فهو يرتهن بعملية إصلاح سياسية واقتصادية جذرية . ولا يجب أن تصبح قضية إصلاح وتطوير التعليم مجرد ساحة أخرى ، إلى جانب الإصلاح الاقتصادى لجذب الانتباه بعيداً عن ساحة الإصلاح السياسى المرجوة ، تحت حجة القول إنه لا إصلاح سياسى بدون إصلاح اقتصادى ومجتمعى سابق . إن السياق السياسى المحيط هو من أهم محددات عملية التعليم وتطويرها ، وأن طبيعة هذا السياق وما يتوافر من موارد اقتصادية ومجتمعية ودرجة تعبيره عن رضاءٍ عام ، هى التى تؤثر على طبيعة فلسفة التعليم ، ورؤيته الاستراتيجية ، والقائمين على وضع سياساته ، وتوفير مصادر تمويله.[٥١]

ومن ناحية أخرى ، إذا كان البعض يرى أن التعليم هو أداة إصلاح المجتمع وتطويره ، فإننا نتساءل : وهل التعليم إلا نظاماً فرعياً فى منظومة المجتمع الكلية؟ وهذا يعنى أن أوضاع وسمات وخصائص الكل تتوافر فى الجزء تقدماً أو تخلفاً . ولذا فان الإصلاح يجب أن يتم لمكونات منظومة المجتمع ككل توفيراً للمرتكزات الأساسية اللازمة لقيام عملية إصلاح التعليم . [*]

(٣)

الفصل الثالث
ضغوط الخارج الموجهة لإصلاح التعليم

الفصل الثالث
ضغوط الخارج الموجهة لإصلاح التعليم

مقدمة :

مع بدايات الثمانينات من القرن الماضى بدأ العالم العربى بإدراكٍ متنامٍ لتيارات العولمة ومتغيراتها السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والاتصالية والمعلوماتية . ومعها برزت بدرجة أكبر الآثار والضغوط الخارجية والمصالح الرأسمالية العالمية على الدول النامية ، متجسدة فى هيمنة القطب الواحد – الولايات المتحدة الأمريكية – فى النظام الدولى الجديد . وتخضع هذه الدول لنصائح سدنة ذلك النظام العولمى وبخاصة صندوق النقد الدولى والبنك الدولى ومنظمة التجارة العالمية ، والتوجهات الاستثمارية والتجارية والمالية للشركات متعدية الجنسيات . ومن ثم تجبر هذه الدول على إحداث تكيف فى هياكل وسياسات مؤسساتها الإنتاجية والخدمية نحو الخصخصة وحرية التجارة ، وتقلص سياسة الدولة ومسئولياتها ، وتفتح الأبواب على مصاريعها للقطاع الخاص الوطنى والأجنبى على أنه أكثر كفاءة وإنتاجية . (٥٢)

وتتحدد ضغوط الخارج – فى سياق النظام العولمى – فى جانبها المعلن عنه كقوى ضاغطة محددة وموجهة لرؤى الإصلاح بصورة رئيسية فى المبادرات المتعددة والمتتالية المتعلقة بمنطقة الشرق الأوسط حيث بؤرة ومرتكز العالم العربى والإسلامى . وإذا كانت هذه المبادرات تطال جوانب الحياة المختلفة فى المنطقة ، فإن نقاط تركيزها تنصب بدرجة كبيرة على محاور الحياة السياسية والاقتصادية والتعليمية والمرأة .

الظهير الفكري للمبادرات الخاصة بالشرق الأوسط :

ثمة ضرورة لتجلية الدوافع الأيديولوجية الكامنة وراء هذه المبادرات ، تتحدد فى إلقاء بعض الضوء على الرؤى التى تمثل منطلقات فكرية لهذه المبادرات من داخل البيئة الحاضنة للنظام العولمى الضاغط على حركة الزمان والعابث فى ثوابت المكان .

يرى C.Bourge (2003) أن إصلاح التعليم فى منطقة الشرق الأوسط يكون أساسياً لمستقبل الديمقراطية فى المنطقة . وإذا كانت قيم الديمقراطية والاستخدام العملى لها يمكن تعلمها ، فإن قاعدة الإصلاح السياسى الديمقراطى يمكن أن تتوفر عن طريق تغيير طرق التدريس والمناهج المستخدمة بواسطة المدارس والمدرسين فى الدول العربية ، وأنه يجب أن يتغير اهتمام التعليم فى هذه الدول من التاريخ الإسلامى إلى تدريس طرق حل المشكلات والمهارات الأخرى التى تمتلك تطبيقات فى عالم حقيقى . وباعتبار أن صغار السن هم الأسرع نمواً فى هذه المنطقة، فإن غرس الأمثلة الديمقراطية فى أذهانهم منذ الصغر يمثل مكوناً أساسياً لتكوين المسلمين المعتدلين .

ويضيف أنه توجد عقبات كبيرة لإصلاح دعامة التعليم الأيديولوجية والتربوية فى الشرق الأوسط ، مثل طرق التدريس المتبعة بواسطة المدرسين والحفظ الروتينى للحقائق والأفكار بواسطة الطلاب . ويرى أن هذه الطرق تمنع التفكير النقدى وتنمية مهارات حل المشكلات اللازمة لتنمية المجتمع . (٥٣)

ويرى كولن باول وزير الخارجية الأمريكى السابق ، أن المنطقة العربية هى مركز الإرهاب ، وأن نسبة كبيرة من الإرهابيين من المتعلمين تعليماً عالياً . ولذا فإن نظام التعليم هو البيئة المولدة لهم حيث اكتسبوا من خلال هذه البيئة قيمهم ومهاراتهم التى دفعتهم إلى ارتكاب الجرائم الدولية . ويضيف أن المناهج والمؤسسات التعليمية أدت دوراً كبيراً فى زيادة مخاطر التيارات والجماعات الإرهابية . ولذا فإن برنامج التدخل فى التعليم يحتل أولوية متقدمة ، حتى يمكن إيجاد أجيال جديدة تؤمن بالحوار الديمقراطى كوسيلة لتسوية أى خلاف . وذلك يقتضى وضع برامج تنفيذية محددة بأهداف معينة مع جداول مخططة للتنفيذ ،

واعتبار هذه الإصلاحات جزءاً من تدعيم الإصلاحات الديمقراطية فى المنطقة العربية . (٥٤)

ويمكن تحديد المحاور الرئيسية للوعاء الذى تجمعت فيه الرؤى التى تستند إليها ، بالإضافة إلى ما سبق ، مبادرات الإصلاح الأمريكية لمنطقة الشرق الأوسط من خلال استعراض آراء كل من : السفير ريتشارد هاس فى الكلمة التى ألقاها فى مجلس العلاقات الخارجية بواشنطن فى ٢٠٠٢/١٢/٤ ، ووزير الخارجية السابق كولن باول فى كلمته التى ألقاها فى مؤسسة التراث بواشنطن فى ٢٠٠٢/١٢/١٢ ، والسفير وليم بيرنز فى الكلمة التى ألقاها فى مركز دراسات الإسلام والديمقراطية فى ٢٠٠٣/٥/١٦ ، ثم كلمة الرئيس بوش التى ألقاها فى احتفالية مؤسسة الصندوق القومى للديمقراطية فى ٢٠٠٣/١١/٦ . وتتمثل أهم المحاور الرئيسية المتعلقة بمنطقة الشرق الأوسط فى هذه الكلمات ، فيما يلى :

* التأكيد على الحرية وأنه تتوافر الآن نقطة تحول تاريخية ، ولذا يرون أن تعزيز الديمقراطية داخل العالم الإسلامى هو أولوية للحكومة الأمريكية ، وأن الشعوب إذا أعطيت خياراً بين الطغيان والحرية فإنها تختار الحرية . ومن ثم يجب أن يكون التغيير السياسى والديمقراطية جزءاً من استراتيجية كبرى خاصة بمنطقة الشرق الأوسط (إلا أن الشواهد المعاشة توضح تراجع وعدم جدية الدور الأمريكى فى تعزيز هذه الديمقراطية وتوفير المناخ المناسب لأبناء هذه الدول لاختيار الحرية والعيش فى كنفها) .

* التخلى عن الاستثنائية فى الشرق الأوسط ، حيث أنه بتبنى ما يسمى بالاستثناء الديمقراطى فى هذه المنطقة فاتت فرص كبيرة لمساعدة تلك البلدان . ويتساءلون : هل حكم على الملايين من الرجال والنساء والأطفال فى تلك المنطقة العيش فى ظل الاستبداد بسبب التاريخ أو الثقافة ؟ (من المؤكد أن هذا التساؤل فى غير محله ، فالاستبداد المتغاضى عنه فى هذه المنطقة ليس بسبب التاريخ أو الثقافة ، وإنما لأنه الأداة التى بها تحكم القبضة بما يسمح بتحقيق مصالح الدول المهيمنة) .

* الاعتراف بالتنوع والخصوصية ، بمعنى أنه لا يوجد نموذج واحد يمكن اتباعه فى العملية الديمقراطية باعتبار أنه لا يوجد مقاس واحد يناسب الجميع . ولذا فإن حكومات الشرق الأوسط تعكس ثقافات وحضارات المنطقة ، حيث أنهم لا يشبهوننا ولا ينبغى أن يكونوا كذلك .

* أن الولايات المتحدة ترى إمكانية التعامل مع الإسلاميين المعتدلين . (٥٥)

من ناحية أخرى ، تمثل أفكار ومفاهيم تيار المحافظين الجدد فى الولايات المتحدة ، ظهيراً وإطاراً فكرياً للمبادرات التى أُعلنت ، والتى تتعلق بصورة رئيسية بدور الولايات المتحدة فى العالم ، وخاصة فى منطقة الشرق الأوسط ، ووظيفة أصدقاء الولايات المتحدة فى العالم فى هذا الدور . وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد فى الولايات المتحدة تنظيم حزبى يحمل اسم المحافظين الجدد . كما أن الأشخاص الذين يلتزمون بمفاهيم التيار ينتشرون بين الأحزاب ومنهم أيضاً مستقلون ، ويتواجدون فى المواقع المختلفة لإعداد السياسات والاستراتيجيات ، وصناعة القرار ، والتأثير على الرأى العام .

وتتبلور الفلسفة السياسية لهذا التيار بشأن دور الولايات المتحدة فى العالم، فى الفلسفة الستراسينية التى تعود إلى أستاذ الفلسفة فى جامعة شيكاغو «ليو ستراس» (١٨٩٩ - ١٩٧٣) وهو يهودى ألمانى انخرط فى النشاط الصهيونى منذ صغره . ويدعى ستراس أنه لا يوجد نظام أخلاقى يحدد ما هو خير وما هو شر ، ولا يوجد حق طبيعى غير حق تحكم القوى فى الضعيف . ولذا يجب أن تحتفظ النخبة وحدها بالحقيقة وتقدم للعامة مفاهيم مناسبة عن الدين والحقيقة والخير والشر والحقوق والواجبات بما يساعد على حفظ النظام والاستقرار ويقود إلى التطور والتقدم والازدهار .

وتمثل الفلسفة الستراسينية الأساس الفكرى لعمليات الخداع التى يمارسها المحافظون الجدد بالنسبة لموضوعى الدين والقومية . فبالنسبة إلى الدين ، فإن المحافظين الجدد يعملون على تقوية نفوذ المؤسسات الدينية فى المجتمع الأمريكى ، على أساس أن ذلك يساعد الإنسان العادى على العيش وفق مفاهيم معينة من الخير والشر ، والحق والباطل . وفى نفس الوقت ، فإنهم يرون أنه من الضرر التزام النخبة

الحاكمة بتلك المفاهيم ، فهى مفاهيم كاذبة ليس لها أى أساس حقيقى ، ولكنها مفيدة فقط فى توجيه عامة الناس لإبعادهم عن الفوضى والعدمية .

أما اهتمام المحافظين الجدد بالقومية فيعود إلى نظرتهم الستراسينية التى ترى أن الإنسان بطبيعته عدائى وشرير ، وأن هذه الطبيعة إذا لم يتم توجيهها نحو عدو خارجى فإنها سوف تعبر عن نفسها فى الداخل مما يقوض السلام الاجتماعى ويفتت التماسك الوطنى . ولهذا ، فإنه من الضرورى تكريس الرابطة القومية وتوجيهها نحو عدو خارجى . ومن ثم جاءت أحداث الحادى عشر من سبتمبر ليعتبرها المحافظون الجدد هدية من السماء لخلق العدو الذى يستطيعون توحيد الشعب الأمريكى لمحاربته تحت قيادتهم ، وتحقيق دور الولايات المتحدة فى العالم كما يرونه . (٥٦)

مبادرات بشأن منطقة الشرق الأوسط :

يمكن عرض أهم المبادرات الخاصة بجوانب الحياة فى منطقة الشرق الأوسط، والممثلة لضغوط الخارج ، فيما يلى :

أولاً – مبادرة الشراكة الشرق أوسطية

يجب التأكيد بدايةً على أن جل خطاب الخارج – فى سياق الموضوع محل الدراسة – بشأن برامج الإصلاح فى منطقة الشرق الأوسط ، هو حديث حق يراد به باطل ، وهو ما تأكده الأفعال الممارسة والنتائج المشاهدة ، والذى سنعرض له فى الأجزاء التالية . ولذا تبدو الأمور وكأن الهدف الاستراتيجى لاستراتيجية قوى الخارج بمحاورها ومسارات حركتها المختلفة هو تفكيك وإعادة هيكلة وتفريغ دول الارتكاز الرئيسية فى هذه المنطقة من مصادر قوتها فى جوانب حياتها المختلفة مع الإبقاء عليها واقفة ، ولكنها كأعجاز نخل خاوية تكاد تسقطها أى ريح حتى ولو كانت غير عاتية ، وأيضاً مع الإبقاء على شعوبها كأنهم فى تيه تظنهم سكارى وما هم بسكارى.

ترى الولايات المتحدة ، فى سياق رؤى المحافظين الجدد وكتابات ورؤى منظرى سياساتها ، أن إصلاح التعليم والالتحاق المتزايد بتعليم ذى نوعية جيدة

ومناسبة هو القاعدة الأساسية التى تبنى عليها الإصلاحات السياسية والاقتصادية فى منطقة الشرق الأوسط . لذا تمت الدعوة ، بدعم من الولايات المتحدة ، إلى اللقاء الوزارى الأول لوزراء التعليم من دول مجموعة الثمانى ودول مبادرة الشرق الأوسط الكبير وشمال أفريقيا ، للاجتماع فى البحر الميت بالأردن فى الفترة من ٢٢ – ٢٣ مايو ٢٠٠٥ . وقد دعيت للمشاركة فى اللقاء (٣٠) دولة باستضافة حكومة الأردن، بالإضافة إلى ممثلين عن المجتمع المدنى والقطاع الخاص فى المنطقة . وكان هدف المؤتمر هو ضمان حصول كل مواطن ، بما فيهم النساء والبنات ، على تعليم يتناسب مع احتياجات الاقتصادات الحديثة والمجتمعات الديمقراطية .

وقبل ذلك ، أى فى ٩ يونيه ٢٠٠٤ ، استجابت دول مجموعة الثمانى لنداءات الإصلاح (!) من منطقة الشرق الأوسط الكبير وشمال أفريقيا ، وأعلنت شراكة التقدم والمستقبل المشترك وخطة دعم الإصلاح . ثم التقى وزراء من دول مجموعة الثمانى والشرق الأوسط الكبير وشمال أفريقيا فى الرباط فى الفترة من ١٠ – ١١ ديسمبر ٢٠٠٤ فى منتدى المستقبل الأول . وهذا المنتدى يمثل واسطة الشراكة ، ويوفر أداة تعاونية على المستوى الوزارى لتأكيد التزام دول مجموعة الثمانى بدعم جهود الإصلاح السياسية ، والاقتصادية ، والتعليمية فى المنطقة ، خاصة فيما يتعلق بتعزيز الديمقراطية والمشاركة المدنية ، وحكم القانون ، وحقوق الإنسان ، واقتصادات السوق الحر ، وأنظمة تعليمية نوعية للتميز . وعلى هامش المنتدى ، التقى ممثلو المجتمع المدنى والقطاع الخاص فى حوارات منفصلة وأسهموا فى اللقاءات المجمعة فى هذا المنتدى . (٥٧)

ومن قبل أيضاً ، أكد الرئيس جورج بوش فى خطابه يوم ٩ مايو ٢٠٠٣ فى جامعة جنوب كارولينا ، على تعهد حكومة الولايات المتحدة بتعزيز وتدعيم الإصلاح فى المنطقة من خلال مبادرة الشرق الأوسط . وتتألف هذه المبادرة من جانبين أساسيين : مبادرة الشراكة الشرق أوسطية (MEPI) ومنطقة التجارة الحرة الشرق أوسطية (MEFTA) (٥٨) .

ومن ثم فمبادرة الشراكة MEPI هى مبادرة رئاسية أوجدت لتدعيم جهود الإصلاح السياسية ، والاقتصادية ، والتعليمية فى الشرق الأوسط ، وتدعيم الفرص

المتاحة أمام كل أفراد المنطقة ، خاصة النساء والشباب ، كما يدعى أصحابها . وترى هذه المبادرة أنها تعمل على ربط العرب ، والولايات المتحدة ، وقطاع رجال الأعمال الخاص ، والمنظمات غير الحكومية ، ومنظمات المجتمع المدنى ، والحكومات معاً لتطوير سياسات وبرامج إبداعية تدعم عملية الإصلاح فى المنطقة.

وتتشكل مبادرة الشراكة MEPI من أربعة محاور : فى المحور الاقتصادى ، تدعم سياسات وبرامج المبادرة النمو الاقتصادى والعمالة فى كل المنطقة . وفى المحور السياسى ، تدعم المبادرة إيجاد فضاء عام واسع يمكن فيه سماع الأصوات الديمقراطية فى العملية السياسية ، ويملك الأفراد فرصة المشاركة فى الحكم ، ويوجد احترام لحكم القانون . وفى المحور التعليمى ، تدعم المبادرة أنظمة التعليم التى تمكن الأفراد ، بما فيهم البنات ، من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للمنافسة فى اقتصاد اليوم وتحسين نوعية حياتهم وحياة أسرهم . وأخيراً ، فى محور النساء ، تعمل المبادرة نحو إيجاد أنظمة سياسية ، واقتصادية ، وتعليمية تتمتع فيها المرأة بفرص كاملة ومتساوية . (٥٩)

وبشأن الأنشطة الرسمية التى تجرى فى إطار مبادرة الشراكة MEPI، أشار بوش إلى تأسيس هيئة التمويل الشرق أوسطية (اقتصادية) ومنتدى الإصلاح التشريعى الإقليمى (سياسى / مجتمع مدنى) وتحسين التعليم فى المنطقة خاصة من خلال برامج حوافز محو الأمية والبقاء فى المدرسة ومواد القراءة الأولية للغة العربية (تعليم) . (٦٠)

وفيما يتعلق بمحور التعليم خاصة ، تركز المبادرة على الأهداف الرئيسية التالية :

* **الالتحاق :** التوسع فى الالتحاق بالتعليم لكل الأفراد ، خاصة البنات والنساء.

* **الجودة :** تحسين جودة التعليم متضمناً تدريب هيئات التدريس ، ومحتوى المناهج ، وتمكين المجتمعات المحلية من المشاركة ، والجاهزية الرقمية .

* **تنمية المهارات :** تعزيز عمليات تنمية المهارات القابلة للتوظيف . (٦١)

ومن الأحـداث التى تمت فى المنطقـة العـربيـة فى إطار هذه المبـادرة ، والمرتبطة بمحور التعليم ، ما يلى :

*** لقاء ترقية مبادرة التعليم**

١٠ – ١١ نوفمبر ٢٠٠٥ ، عمان ، الأردن .

*** سيمينار التربويين العرب (بذور السلام)**

٢١ يوليو – ١ أغسطس ٢٠٠٥ ، واشنطن دى سى .

*** المؤتمر الدولى عن التربية المدنية**

٢ – ٧ يونيه ٢٠٠٥ ، مركز التربية المدنية ، عمان ، الأردن .

*** برامج التربية المدنية العربية**

مشروع تدريب المواطنة

١ – ٣١ مارس ٢٠٠٤ ، البقاع ، لبنان ، وأيضاً فى عدن وتعز وصنعاء باليمن ، وفى الدار البيضاء بالمغرب .

*** برامج التربية المدنية العربية**

تنفيذ مشروع المواطنة

فبراير ٢٠٠٤ ، مصر ، والأردن ، والضفة الغربية .

*** برامج التربية المدنية العربية**

مشروع تدريب المواطنة

١٧ – ٢٤ فبراير ٢٠٠٤ ، عمان ، الأردن .

*** برامج التربية المدنية العربية**

مشروع تدريب المواطنة الإقليمى

٢١ – ٢٤ يناير ٢٠٠٤ ، عمان ، الأردن .

*** برامج التربية المدنية العربية**

مشروع تدريب المواطنة

٢٣ – ٢٦ يناير ٢٠٠٤ ، القاهرة . (٦٢)

وقد تسلمت مبادرة الشراكة MEPI منذ تأسيسها وحتى منتصف عام ٢٠٠٥ مبلغ (٢٩٣) مليون دولار من وزارة الخارجية الأمريكية لدعم مبادرات الإصلاح الديمقراطى والاقتصادى ، والتنمية التعليمية ، وتمكين المرأة فى منطقة الشرق الأوسط . (٦٣)

ومن بين المنح التى حصلت عليها مصر فى إطار هذه المبادرة ، ما يلى :

* فيما يتصل بكل المحاور ، حصل مركز ابن خلدون على منحتين للقيام بمشروع لتقديم مفاهيم التنمية الاقتصادية للفتيات فى منطقتين من مصر إحداهما ريفية والأخرى حضرية ، ولتمكين الفتيات من أخذ مبادرات لتحسين أوضاعهن المعيشية .

* فيما يتصل بمحور النساء خصصت منحة لدعم جهود المركز المصرى لحقوق المرأة فى تدريب القيادات النسائية من كل المنطقة لمواجهة التمييز المرتبط بأوضاع النساء السياسية والاجتماعية ، وتمكينهن من الحصول على حقوقهن من خلال القنوات الشرعية ، وزيادة وعيهن بحقوقهن المشروعة، وتوفير نصائح واستشارات قانونية وأسرية ، وأيضاً مراقبة الانتهاكات التى تلحق بالنساء . (٦٤) وهنا بالذات ألم يكن من الأجدر بالحكومة الأمريكية أن تهتم بحقوق النساء السود ونساء الأقليات الدينية والعرقية داخل المجتمع الأمريكى أولاً ثم تهتم بالأخريات . ذلك أن الخطاب المأثور يؤكد أن فاقد الشئ لا يعطيه .

وتمثل مبادرة الشرق الأوسط ذروة عواصف المتغيرات التى تثيرها العولمة بالنسبة للمنطقة العربية خاصة . وهنا تحتل قضية المواطنة موقعاً وتحدياً حرجاً وخطيراً . ويطرح هذا التحدى نفسه متمثلاً فى أهداف نظامنا التعليمى وغاياته الكبرى ، ويجرى التساؤل حول القضية المحورية فى تعليمنا ، كما يتجلى فى تطوير

المناهج حيث يتم التركيز على مهارات اللغة الإنجليزية والتعامل مع الحاسوب ، والمبالغة المفرطة فى جعل التعليم مرتبطاً باحتياجات السوق العولمية ، وإشاعة قيم السلام وقبول الآخر فى مضامين المناهج . وإذا كانت هذه الأمور ، وغيرها ، قضايا حق ، إلا أنه من الضرورى الالتفات إلى سياقاتها الكبرى من سياسية واقتصادية وثقافية ، مما تفرضه العولمة ومبادرة الشرق الأوسط . ويتمثل ذلك فى محاولة تنميط الثقافات فى قالب التحديث والتقنية بينما محتواه الخفى أمركة التعليم من خلال إطفاء أية جذوة للاعتزاز بالتراث أو تاريخ النضالات الوطنية ، أو الوشائج والروابط العربية والإسلامية . ومن ثم يجىء التركيز على مهارات الفرد ومطالب السوق العالمية التنافسية ، أى تكوين فرد عولمى سوقى صنع فى مصر ، أو فى أى بلد عربى آخر . ومن ثم يتجه ولاؤه الأول والأعمق لمواقع عمله فى الشركات المتعدية الجنسية والبنوك الأجنبية ومشروعاتها الاستثمارية .

كما يظل التساؤل حائراً : لماذا تعد المبادرة بإنفاق المزيد من ملايين الدولارات من المنح والمعونات ؟ يظل هذا التساؤل مطروحاً ، وفى نفس الوقت يلاحظ أن الإنفاق يوجه لتشجيع دور القطاع الخاص والمدنى فى التعليم ، وفى غيره من الأنشطة الإنتاجية والخدمية ، وبخاصة فى مجالات التدريب وإنشاء المدارس والجامعات . ولكن هل برامج التدريب هذه تمثل حاجة ماسة لنا ، أم أنها مفروضة علينا تنفرد بها مؤسساتهم وخبراؤهم وشركاتهم ؟ ثم أى نوع من المدارس تعد المبادرة ببنائها ؟ هل هى مدارس تركز على مهارات العولمة والسوق متجاهلة قيم المواطنة ؟ هل هى مدارس للصفوة القادرة على دفع مصروفات باهظة لتعليم أبنائها، لتكوين سماسرة ومروجين لتوجهات العولمة ومشروعاتها ؟ (٦٥)

كما يتضح من الإطلال على جوانب المبادرة المختلفة والإجراءات المتعددة المرتبطة بها أو المترتبة عليها ، ومن الإطلال على غيرها من المبادرات والإجراءات التى يقوم بها الخارج ومن يسير فى ركبه من أهل الداخل ، كأنه مقدر علينا أن نُستخف .. فنُطيع .. فنُورد موارد الهلاك .. وأى منها هو بئس الورد المورود .

تؤكد هذه المبادرة ، التى مر على تدشينها ما يقرب من أربع سنوات ، أنها

أوجدت لتدعيم جهود الإصلاح فى جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والتعليمية وتمكين المرأة فى دول منطقة الشرق الأوسط . وهنا نتساءل : هل تم وسيتم تدعيم الإصلاح انطلاقاً من الواقع الفعلى لهذه الدول بما يحقق لها نهضة قومية تقيلها من عثرتها وتحقق لها المكانة والدور الذى يجب أن تتبوأهما فى صنع الحضارة الإنسانية الحالية ، بما يمثل امتداداً تاريخياً لأدوارها الحضارية فى فترات زمنية سابقة ؟ أم أن هذا الدعم سيوجه الإصلاحات ، إذا كانت موجودة فى الفهم المتعارف عليه لمصطلح الإصلاح من منطلق قومى ، بما يتفق مع أجندة الخارج وأطماعه المتزايدة وتوجهات بعض فئات الداخل ؟ ثم أين نتائج هذا الدعم على أرض الواقع الوطنى وقد مر على بدء المبادرة عدة سنوات ، حيث لا يرى أبناء المجتمع أية ثمار إيجابية لأية إصلاحات مدعاة ، تحقق مصالحهم وطموحاتهم الشخصية والقومية فى محاور حركة هذه المبادرة الأربعة الرئيسية . اللهم فقط فرض إجراءات لإعادة الهيكلة لكثير من جوانب هذه المحاور بما لا يحقق أهدافاً قومية ، وإنما مصالح نسبة قليلة من أفراد المجتمع ، والأهم هو تحقيق مصالح وأطماع الدول صاحبة هذه المبادرات أو المؤيدة لها .

وتذكر المبادرة أيضاً ، فيما يتعلق بالمحور التعليمى ، أنها تدعم أنظمة التعليم بما يمكن الأفراد من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للمنافسة فى الاقتصادات الحديثة ، بما يفيد فى تحسين نوعية حياتهم وحياة أسرهم . إلا أنه من خلال إعادة تدقيق النظر فى الواقع الذى نعيشه ونعايش تموجاته وتقلباته .. النظر إلى الجسد ومكوناته المختلفة من داخل الجسد نفسه ، نتساءل : أين هذه المعارف والمهارات التى تكسب للطلاب فى مراحل التعليم المختلفة ، كنتيجة لدعم المبادرة لمحور التعليم ، بما يفيدهم فى المنافسة فى الاقتصادات الحديثة ؟ وإن حدث ذلك ، فكيف سيستفيدون منها فى تحسين نوعية حياتهم ، حيث لا فرص عمل مناسبة وكافية متاحة لهم ؟ ثم أين هذا الاقتصاد الحديث أصلاً الذى تدعى المبادرة أنها تدعمه ؟ ومن ناحية أخرى ، من خلال استقراء تاريخ الدول الاستعمارية ، هل قامت أى منها عبر مسار تاريخها الاستعمارى بأى مما تدعى هذه المبادرة ، وغيرها من المبادرات ، تحقيقه بما يؤدى إلى ترقية الواقع الوطنى للدول المحتلة احتلالاً عسكرياً مباشراً أو من خلال السيطرة الناعمة كما يحدث لكثير من الدول حالياً ؟ أم أن

المسألة هى فقط استنزاف موارد هذه الدول وتفريغها من مصادر قوتها فى مجالات حياتها المختلفة .

وبالنسبة لأهداف المبادرة الأخرى المتعلقة بمحور التعليم ، والمتمثلة فى التوسع فى الالتحاق بالتعليم لكل الأفراد وخاصة البنات ، لا تبين شواهد الواقع أية إجراءات ميدانية للتوسع فى هذا الالتحاق ، إلا إذا كان المقصود هو تحقيق هذا التوسع عن طريق الآلاف من المدارس الأمريكية التى سيتم إنشاؤها ، والتى ستكون بمصروفات مناسبة لتشجيع الإقبال عليها وستدرس المقررات الأمريكية ، بما يمثل وضعاً كارثياً مفزعاً فيما يتعلق بمسائل الهوية والاعتزاز بالمواطنة والولاء ، باعتبار أن التعليم يقوم بالدور الرئيسى فى بناء شخصية الفرد . بما يعنى أن هذا الوضع سيؤدى إلى أمركة أبناء المجتمع ، أو بمعنى أكثر تحديداً أمركة ممسوخة لشخصيات تابعة . ومن ناحية أخرى ، غفلت المبادرة عن أن نسب التحاق البنات فى مراحل التعليم المختلفة ، داخل معدلات الالتحاق الحالية ، تقترب من نسب التحاق الذكور بل تفوقها فى بعض الحالات .

أما فيما يتعلق بتحسين جودة التعليم من خلال تدريب هيئات التدريس وإعادة هيكلة محتويات المناهج الدراسية ، فإن شواهد وأحداث الواقع تبين أن الدورات التدريبية لم تحقق أية ترقية ملحوظة للأوضاع المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئات التدريس ، وأن التغييرات التى حدثت فى المناهج الدراسية لمراحل التعليم العام ولبعض الكليات الجامعية ، مثل كليات التربية ، ترتب عليها إلغاء بعض المواد الدراسية أو إلغاء بعض الموضوعات من مقررات دراسية أخرى تمثل جميعها نقاط ارتكاز أساسية فى تحديد هوية أبناء المجتمع وشخصيتهم القومية التى تعتبر المميز لهم عن أية شعوب أخرى . ومن المؤسف أن هذا كله يتم بأيدى بعض أبناء الوطن فى مشهد امتثال هين يتبارون فيه للاستجابة إلى ضغوط الخارج، بما يمثل حالة من تهافت التربويين نظير عرض مالى زائل ، خدمة لأهداف المشروع العولمى .

وقد تزايدت الضغوط الأمريكية من أجل تحقيق مشروعها الشرق أوسطى على حساب مشروع التكامل العربى ، بعد احتلالها الاستعمارى للعراق الذى أغراها فى نشوة لحظة بداية الاحتلال وتحطيم الدولة العراقية بأن المنطقة قد دانت لها ، لكن هذا الوهم الاستعمارى سرعان ما انهار كأوراق آفلة تذروها رياح غاضبة تمثلت

فى المقاومة الوطنية العراقية البطلة التى لها فضل كبير فى تعطيل المشروع الشرق أوسطى الأمريكى جنباً إلى جنب مع الدول العربية المتمسكة فعلياً بالخيار الإقليمى العربى .[٦٦] ذلك أنه كثيراً ما تأتى رياح المقاومة بما لا تشتهى سفن القراصنة .

ثانياً – تقرير مجموعة الـ ١٩

أعد مجموعة من الخبراء السياسيين الأمريكيين الذين أطلق عليهم مجموعة الـ ١٩ ، تقريراً خطيراً فى أواخر عام ٢٠٠٢ تم رفعه إلى جهاز الأمن القومى الأمريكى ، ومن ثم إلى الرئيس الأمريكى جورج بوش الذى وافق عليه . ويتضمن هذا التقرير دراسة حول ما أسمته المجموعة بالجوانب النفسية للإرهاب الإسلامى . ويؤكد التقرير على أنه من الضرورى إيجاد صيغة ملزمة للتعاون بين الدول العربية والولايات المتحدة فى تغيير مناهج التعليم والسياسة الإعلامية والقبول بأدوار مشتركة بين الطرفين (وهنا يجب التدقيق بإمعان فى هذه الكلمة : ملزمة ، والتى تعنى أنه لا فكاك أمام أى من الدول العربية للتنصل من هذا الالتزام المفروض عليها) . وتتمثل وجهة النظر الأمريكية فى تغيير المناهج التعليمية التى تحض على كراهية اليهود والعالم الغربى تحديداً (ولكن لم يهتم التقرير بالمناهج الدراسية للدولة العبرية التى تحض على كراهية العرب وطردهم وقتلهم باعتبار أنهم من الأغيار)خاصة وأن هذه المناهج – يستطرد التقرير – تدعو صراحة إلى القيام بأعمال إرهابية من خلال تدريس مواد تحض على مفهوم يدعى الجهاد (وهل مفهوم الإرهاب الذى لم يتفق بشأنه يترادف مع مفهوم الجهاد المحدد إسلامياً والمقيد بأوضاع محددة ؟ وهذا الخلط ينم عن الجهل أو تعمد الخلط من قبل أعضاء هذه المجموعة إزاء المفاهيم الإسلامية المختلفة) .

ويؤكد التقرير على أن القضاء على الآثار النفسية السلبية للإرهاب العربى لابد وأن يبدأ من السنوات الأولى من التعليم الأساسى ، وأن يكون هناك تدرج فى تغيير المناهج التعليمية فى الدول العربية ، كما يلى :

* **بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائى** ، يتم تغيير محتوى مادة الدين ليطلق عليها الثقافة الدينية بحيث تهدف إلى إعطاء صورة إيجابية عن الفضائل الأساسية للديانات اليهودية والمسيحية والإسلام ، والتأكيد على دور كل

الأديان فى بناء الحضارة الإنسانية (ولكن لم يذكر التقرير هل كل الدول، وخاصة الدول العولمية تفعل ذلك ؟ ولماذا لم يطلب التقرير من إسرائيل أن تقوم بنفس الشئ ؟). ويرى أعضاء المجموعة ضرورة أن يمتد التغيير إلى مناهج اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بموضوعات المطالعة والنصوص الأدبية ، بعد أن لوحظ - يذكر التقرير - أن هذه النصوص تحض على كراهية الآخرين وتحض الأطفال على تذكر تاريخهم الدموى فى الحروب ضد الآخرين مما يدفع هؤلاء الأطفال إلى عدم التعاون مع من يسمونهم أعداء (قد كان من الأجدى لواضعى التقرير أن يذكروا عناوين هذه النصوص ، وفى أى مرحلة تعليمية ، وكيف هى تحض على كراهية الآخرين . ثم من الذى يوصف تاريخه بالدموى نحن أم الذين اغتصبوا ثروات البلاد التى احتلوها وقتلوا أهلها .. الذين قتلوا السكان الأصليين من الهنود الحمر .. الذين قتلوا آلاف اليابانيين بالقنابل الذرية .. الذين أشعلوا نيران الحروب العالمية .. الذين يشعلون جذوات الحروب فى مناطق العالم المختلفة ، ولعل أقربها ما يحدث حالياً فى العراق .. وغير ذلك كثير). ثم يمن علينا أعضاء المجموعة بأنهم سيوافقون على بعض موضوعات المطالعة عن حب البلد والوطن ، ولكن بالشكل الجمالى الذى يرسم الطبيعة العامة لهذه البلاد . وسوف تحذف كل الموضوعات والنصوص الأدبية والتاريخية التى تبث الكراهية تجاه الغرب أو حتى ما يخص دول الجوار (فى إشارة إلى إسرائيل . ولنا أن نتساءل فى ضوء هذا الكلام ونوجه التساؤل إلى كل من لهم آذان صاغية وعقول واعية وذاكرة حاوية وكرامة باقية : هل وجدتم فى التاريخ تبجحاً أكثر من هذا فى فرض وصاية دولة على دول أخرى ؟) .

ويرى التقرير ضرورة تغيير مناهج التاريخ ، وأن أفضل ما يتم التركيز عليه هو تاريخ الثورات العلمية فى العالم ، وكيف انتقل تطور الإنسان من مرحلة إلى أخرى ، والعادات والتقاليد التى كانت سائدة فى المراحل الأولى لحياة الإنسان وتطورها عبر السنين دون التطرق إلى ما يسمى

بمراحل الاستعمار ، أو تقديم القتلة على أنهم أبطال وشهداء . بل يجب ترسيخ إيجابيات الحضارة الغربية ودورها الرائد لدى الشعوب العربية والإسلامية (ويظل حديث الاستخفاف وتعمد إغفال حقائق التاريخ مطروحاً من قبل أعضاء هذه اللجنة . فبرغم أهمية الإشارة إلى تطور حياة الإنسان واكتشافاته العلمية المتعددة فى مسيرة حياته الطويلة ، إلا أنه لا يفهم لماذا لا نتطرق فى مقرراتنا الدراسية التى تقدم لأبنائنا ، إلى فترات وأحداث تاريخية حدثت بالفعل ، وليست أحلام ليلٍ أو تخيلات يقظة ، تعرضت فيه بلادنا لاحتلال غاصبين عاثوا فى الأرض والضرع والبشر فساداً وإفساداً ، ونهبوا الخيرات والثروات باطنها وظاهرها ليبنوا بها حضارتهم المبنية على النهب والسرقة ، ويورثونا الفقر والجهل والتخلف والمرض ، ثم يتبرأون منا بسبب ذلك . ثم لا ندرى من هم القتلة الذين يجب ألا يقدموا على أنهم أبطال وشهداء ، هل يقصدون رجالنا الذين قاوموا المحتل الناهب السارق الغاصب ، الذين قدموا أرواحهم فداء لبلادهم ؟ وهل الدفاع عن الأرض والعرض يضع الإنسان فى زمرة القتلة والمجرمين ؟ ونكرر مرة أخرى ، انظروا إلى تاريخكم بعد ما خرجتم خارج حدودكم : كيف كنتم ومازلتم تعيثون فى الأرض فساداً ؟ أما عن إيجابيات الحضارة الغربية فنحن لا ننكرها ، ولكن لماذا تنكرون الإيجابيات الحضارية العديدة لمنطقتنا وتأثيراتها فى الاستيقاظ الحضارى لكثير من مناطق العالم ومنها منطقتكم ، مما حدى بالبعض منكم إلى أن ينظر إلى حضارتنا على أنها أب أو أم الحضارة الحديثة وبعض الحضارات القديمة . يضاف إلى ذلك ، إذا كنتم تهتمون بإبراز أدواركم الحضارية لأبنائكم ، فلماذا تريدون حرماننا القيام بنفس العمل مع أبنائنا فيما يتعلق بأدوار حضارتنا ؟) .

ويستطرد التقرير مؤكداً على ضرورة أن تمتد هذه المفاهيم إلى المدرسين والمسئولين عن التعليم بحيث يجرى استقطابهم وحل مشكلاتهم وإتاحة الفرصة أمام بعضهم لزيارة الولايات المتحدة حتى يمكن محو آثار العداء النفسى لديهم تجاه السياسة الأمريكية بحيث يستطيعون التأقلم مع

المفاهيم الجديدة حتى يتمكنوا من تربية التلاميذ تربية سليمة بعيدة عن لغة العداء والرؤى التاريخية غير الصحيحة لطبيعة العلاقات بين الغرب والعرب والمسلمين (؟!).

* **بالنسبة لمرحلة التعليم الإعدادى** ، يرى التقرير استمرار مراحل التطوير والتغيير الذى تم البدء به فى المرحلة الابتدائية ، ولكن سيتم التركيز هنا على المحتوى العلمى واكتساب المعارف والمهارات العلمية الجيدة ، وإلقاء الضوء على أبرز الإنجازات العلمية التى تحققت .

وبشأن محتوى المناهج الدينية فى هذه المرحلة ، فيدور حول المفاهيم المتعلقة بالمسمى الذى سيطلق عليها وهو «حوار وتفاهم حضارات العالم». حيث يجرى التركيز على أن حضارات العالم صاحبة رؤية مشتركة فى بناء الإنسان ، وأنه لابد من التزام الإنسان بالأخلاقيات القائمة فى كل حضارات العالم . ويجب ، فى هذه المناهج الدينية الجديدة ، إلغاء كل ما يتعلق بمفهوم سلم أولوية الحضارات . أى لا يجب أن تدعى حضارة ما تفوقها على حضارة أخرى ، ويجب أن يكون واضحاً أن كل الحضارات متساوية فى نفعها للبشرية ، وأن المعيار الأساسى لتميز حضارة ما على أخرى هو مدى قدمها أو حداثتها ، وأن الحضارات القديمة هى التى شكلت البنيان الأولى للحضارات الحديثة (ولا يخفى أن هذا الطرح من قبل أعضاء هذه المجموعة يتأثر بغيبة العمق التاريخى للحضارة الأمريكية المعاصرة).

ويستطرد التقرير أن اللغة الدينية يجب أن تبنى على العقل والمنطق لا على النقل والتبعية للكتاب المقدس بدون تفكير (والتقرير يقصد بالكتاب المقدس هنا القرآن الكريم . ثم ألا تقوم العقائد السماوية كلها ، والعقائد غير السماوية ، على التأكيد على النقل المبنى على المنطق، على الأقل من وجهة نظر المؤمنين بأى منها؟). ويرى التقرير أن الاعتماد على العقل والمنطق – كما يراه أصحاب التقرير – سيمثل إسهاماً كبيراً فى منع الصبية من الانخراط فى التيارات الإرهابية (وهنا يتضح مدى

تغافل التقرير ، جهلاً أو عمداً ، عن التأكيدات القرآنية الكثيرة على ضرورة التفكير ، والدعوة إليه ، حتى فى خلق السماوات والأرض ، ويعتبر هذا التفكير فرضاً ومعبراً عن مدى الإيمان لدى الفرد المسلم) .

* **أما بالنسبة للمرحلة الثانوية** ، فيرى التقرير الخاص بمجموعة الـ ١٩ ، أن هذه المرحلة ستكون البداية التى تدرس فيها موضوعات دينية خاصة بأصحاب كل ديانة على حده . ففى الصف الأول يتعلم الطلاب (لاحظ مدى تجرؤهم فى وضع تفصيلات موضوعات المنهج الدراسى لكل صف دراسى وكأنها وصاية شاملة ، ثم وكأننا لا ندرى ماذا نعلم أبناءنا ومتى نعلمه ، حتى فيما يتعلق بعقائدنا الدينية) المفاهيم الأساسية لديانتهم خاصة من ناحية العبادات وكيفية أدائها وشروط الأداء وفائدة هذه العبادات (يلاحظ أنهم لم يتطرقوا إلى موضوع المعاملات لأسباب يرجع بعضها إلى المنطلقات الفكرية لمنظريهم ولسدنة المحافظين الجدد) . وفى السنة الثانية يدرس الطلاب بعض القصص التاريخية عن الأنبياء ، وفى السنة الثالثة تكون هناك نظرة فاحصة وإعادة تقييم عقلانية لبعض الأخطاء الدينية الشاملة حول عدوانية الدين الإسلامى والعلاقات مع الأمم والشعوب الأخرى ، والتآخى بين أصحاب الحضارات .

ونفس المفاهيم يجب أن تمتد إلى كتب التاريخ والمناهج الأخرى بحيث يتم دراسة ما يتعلق بآثار الحربين العالميتين الأولى والثانية على البشرية . وكذلك يتم تدريس الرؤية المستقبلية للتعاون بين الأمم والأفراد المتباينين فى اتجاهاتهم وانتماءاتهم الدينية .

ويؤكد التقرير على أنه يجب رفض أية احتجاجات من قبل البعض على هذه السياسة الأمريكية الجديدة ، بادعاء أن ذلك يمثل تدخلاً فى مسائل السيادة الوطنية لهذه الدول . (٦٧)

وإذا كان هذا التقرير ينسب الكراهية المتولدة نحو الولايات المتحدة والغرب لنظمنا التعليمية ، فقد أظهرت بعض استطلاعات الرأى حول رؤية العالم للسياسة الخارجية الأمريكية ، ازدياد كراهية دول العالم بما فيها بعض الدول الأوربية

الصديقة ، للسياسة الأمريكية الخارجية ، وتفردها باتخاذ قرارات عالمية مصيرية . وتتنامى مشاعر الكراهية عند شعوب دول العالم الثالث خاصة بسبب صدمات العولمة ، وشروط السوق الطليقة ، وزعزعة الاقتصادات الوطنية ، واستفحال ظواهر الفقر والمديونية لدى تلك الشعوب . فضلاً عن السعى إلى تنميط ثقافاتها وانتهاك سياداتها الوطنية .

ومن ناحية أخرى ، تدحض وثائقنا التعليمية الرسمية ما يشير إليه التقرير من أن مناهجنا التعليمية تمثل البذرة الأولى للأفعال الإرهابية العربية والإسلامية ، وأنها تحض على كراهية اليهود . حيث تشير هذه الوثائق إلى ضرورة ترسيخ الإيمان والاعتزاز لدى التلميذ بدينه وقيمه السماوية والاجتماعية بعيداً عن التعصب والتطرف واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائرهم ، وغير ذلك من القيم الدينية التى تؤكد سماحة الدين الإسلامى .

كما أن العقيدة الإسلامية لا تكتمل لدى المؤمنين بها ، كما ورد فى القرآن الكريم ، إلا إذا آمن المسلم بما سبق من أنبياء وديانات سماوية . وفى هذا الشأن نذكر قوله تعالى : ﴿ قُلْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَالنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴾ (آل عمران : ٨٤) .

وعلى الجانب الآخر نشير إلى ما ذكره إسحاق شامير رئيس وزراء إسرائيل السابق ، على سبيل المثال كغيض من فيض ، حيث يقول : «فلنلتفت إلى معتقداتنا نحن ، حيث لا الأخلاق ولا التقاليد اليهودية تنبذ الإرهاب بوصفه وسيلة قتالية فى مجرى الصراع .. لذا فنحن بعيدين كل البعد عن تأنيب الضمير إزاء استخدامنا وسائل الإرهاب . وفى التوراة «أمحقوهم عن آخرهم ، أبيدوا حرثهم ونسلهم » إن إرهابنا يلعب دوراً كبيراً فى معركتنا ، إنه صوت عال بحيث يسمعه العالم بأسره» .(٦٨)

وهنا نتساءل ، ألا يوجد من يتصف بالرشد العقلى ، يقابل بين أفعالنا وما تتضمنه وثائقنا التعليمية ، وبين أفعالهم وما يردده قادتهم ، ليجلى حقيقة من الذى تؤدى أقواله وأفعاله والمنطلقات الفكرية لمناهجه التعليمية ، إلى الإرهاب والكراهية

والاستعلاء والتهوين من أدوار وثقافات وعقائد الآخرين .

ثالثاً – مبادرة كولن باول (مبادرة الشراكة من أجل التنمية والديمقراطية)

تأتى خطورة هذه المبادرة فى أنها تحدد الخطوات الإجرائية بشأن تنفيذ الإصلاحات الديمقراطية والاقتصادية والتربوية فى العالم العربى . وهى تؤكد أن معظم الإرهابيين من العرب ، حيث أن أكثر من ٨٢٪ من الإرهابيين ينتمون إلى الدول العربية ، وأنهم تلقوا تعليماً جامعياً عالياً ونسبة غير قليلة منهم تلقت تعليماً متوسطاً وأقلية محدودة لم تتلق تعليماً (ولا ندرى على أى أساس علمى تم تحديد هذه النسبة المئوية والمستويات التعليمية لما تسميهم المبادرة بالإرهابيين . ثم ما مغزى ما تقرره المبادرة من أن النسبة الأكثر من هؤلاء الإرهابيين هم من المتعلمين تعليماً عالياً أو متوسطاً وأن النسبة الأقل من غير المتعلمين .. هل فى ضوء ذلك نتوقع فى يوم ما أن يطالبنا أصحاب هذه المبادرات بجعل أبنائنا غير متعلمين أو أن يتعلموا ما يرونه هم ، حتى يمكن القضاء على الإرهاب الذى يتوهمونه ؟) . وتستطرد المبادرة ، إن هذا يعنى أن المناهج الدراسية وسوء إدارة المرافق التعليمية وغياب الوعى التعليمى لعبت دوراً كبيراً فى زيادة حدة مخاطر الجماعات والتيارات الإرهابية .

وتذكر المذكرة الشارحة لهذه المبادرة أنه ، وقبل أن يتم تصنيف الأنظمة العربية تبعاً لكيفية تنفيذ برنامج الإصلاحات ، توجد بعض المسائل الأساسية التى يجب الوفاء بها من قبل هذه الأنظمة بلا استثناء ، منها :

* **المسألة الأولى :** إنشاء مدارس أمريكية فى مختلف البلدان العربية لكل مراحل التعليم العام ، وأن تكون هذه المدارس مؤهلة للالتحاق بالجامعات الأمريكية . ويجب أن يلقى هذه المشروع دعماً مالياً كبيراً من قبل الإدارة الأمريكية (وقد أشارت جريدة المصرى اليوم فى عددها الصادر بتاريخ ٢٠٠٧/١/٣ إلى قيام أحد نواب مجلس الشعب بتقديم طلب إحاطة عاجل لوزير التربية والتعليم حول تدخل الولايات المتحدة فى شئون التعليم بعد موافقة الحكومة على قبول معونة أمريكية لإنشاء (٢٤٠٠) مدرسة فى إطار اهتمام

الحكومة بتشجيع وجود المدارس الأمريكية والإنجليزية) .

وتؤكد المبادرة أنه فى المراحل الأولى من هذا المشروع يجب الاعتماد على الخبراء والأكاديميين الأمريكيين لإدارة هذه المدارس مع تطعيمها بأكبر عدد من خبراء التعليم فى الدول العربية ، ويجب عقد عدد كبير من الدورات التأهيلية للتدريس فى المدارس لعدد كبير من المدرسين والمدرسات والموظفين من أبناء هذه الدول للمشاركة فى تحمل مسئوليات هذه المدارس .

كما أنه يجب ألا تكون تكاليف التحاق التلاميذ بهذه المدارس عالية لتشجيع أكبر عدد ممكن من التلاميذ العرب للالتحاق بها ، وأن المناهج التعليمية الأمريكية التى ستدرس فى هذه المدارس لا تقتصر على محتوى المناهج التدريسية فقط ، وإنما يتم تخصيص جزءاً كبيراً منها لتشجيع الممارسة السياسية والديمقراطية واتخاذ القرارات السليمة (ولكن لماذا لا تقدم الإدارة الأمريكية دليلاً عملياً على صدق نواياها بأن تلزم الحكومات العربية على انتهاج الممارسات الديمقراطية السليمة ، حتى يتخرج طلابنا من هذه المدارس الأمريكية فيجدون واقع الحياة السياسية فى دولهم يتفق مع ما تعلموه من المناهج الأمريكية . أم أن الموقف يحكم عليه بقول الله تعالى: ﴿ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴾ (الصف: ٣)) . ويضيف التقرير أن هذه المناهج تحتوى جزءاً مهماً يتعلق بالعملية الانتخابية من حيث إدارتها والمشاركة فيها (ويتناقض هذا القول مع سلبية الإدارة الأمريكية إزاء الانتخابات التى جرت فى عالمنا العربى بعد الإعلان عن هذه المبادرة ، خاصة ما يتعلق بالأسلوب الحكومى فى إدارتها ومدى السماح للمواطنين بالمشاركة فيها) .

وسوف يتم إنشاء نوادى فى هذه المدارس يطلق عليها نوادى الحرية الأمريكية ، وستكون فرصة لممارسة التطبيقات الديمقراطية

(ما الفائدة إذا كان الواقع لا يطبقها ؟) وممارسة أسلوب الحياة الأمثل بعيداً عن العنف والإرهاب ونشر ثقافات تتعلق بقبول الآخر (ولماذا لا تنشر أيضاً ثقافات لدى هذا الآخر لقبولى ؟)وتشجيع البنات بالذات على ممارسة السياسة واتخاذ قراراتها بعيداً عن التعصب الدينى أو المفاهيم الخاطئة المنتشرة فى دول هذه المنطقة (هذا الكلام غير واضح .. ما علاقة ممارسة البنات للسياسة واتخاذ قراراتها وما يسميه التقرير بالتعصب الدينى .. ثم لماذا تخصيص البنات بالذات ، وما المقصود بالتعصب الدينى ، وهل اعتزاز المرء بدينه أو عقيدته ، أياً كانت ، بدون الإضرار بالآخرين يعد تعصباً ؟ ثم ألم يفعلها الرئيس الأمريكى نفسه حينما أصدر قراراته المتعلقة بما أسماه الحرب على الإرهاب.. ألم تكن هذه القرارات ذات منطلقات دينية كما ذكر هو فى تبريره لهذه الحروب المدمرة ؟) .

وإذا كان هذا المشروع يحتاج إلى قدر كبير من الموازنات المالية اللازمة لتطوير هذه المدارس فى المستقبل ، فإنه من الضرورى أن يدعم إنشاء هذه المدارس سلسلة من المشروعات والمؤسسات الاقتصادية الأمريكية يتم إنشاؤها داخل هذه الدول ، وهذا سيحقق فائدة كبرى لتوسع الاقتصاد الأمريكى . إلا أن الفائدة الأساسية التى نسعى إلى تحقيقها ، هى أن هذه المؤسسات والمشروعات ستضمن إيجاد فرص عمل لخريجى هذه المدارس والجامعات الأمريكية وبرواتب مغرية مما يؤدى إلى زيادة الإقبال على هذه المدارس . وبذلك يتحقق غرض ثقافى هام وهو ربط أبناء الدول العربية بأنماط الثقافة الأمريكية (أى أنهم بذلك يوجهون نظامنا التعليمى فى الاتجاه الذى يريدونه بما يؤدى إلى مسخ شخصيتنا القومية التى تمثل المرتكز الأساسى لبقائنا ولعلائنا. والأعجب فى المشهد أنهم يريدون تحقيق ذلك من خلال مشروعات اقتصادية تقام على أرضنا تحقق لهم فوائد اقتصادية

وينفقون منها على هذه المدارس ويغروا أبناءنا للالتحاق بها من خلال توفير فرص عمل مغرية لهم فى هذه المؤسسات ، فى الوقت الذى يعانى فيه غالبيتهم من البطالة الخانقة) .

كما أن هؤلاء الذين سيتلقون تعليماً عالياً متميزاً لابد أن يدخلوا فى دائرة الضوء والمناصب السياسية فى بلادهم . وبذلك نضمن ارتباطهم العاطفى وترتيب أفكارهم مع الولايات المتحدة . وهؤلاء سيمثلون فى المستقبل دعامات أساسية لتأييد السياسات الأمريكية .

* **المسألة الثانية :** الاهتمام بالدورات التدريبية المشتركة سواءً تمت هذه الدورات فى داخل البلدان العربية ، أو فى الأراضى الأمريكية ، باعتبارها إحدى الأدوات الأساسية التى يعتمد عليها فى برنامج الإصلاح التأهيلى . وتوجد برامج عمل متخصصة لهذه الدورات فى العلوم السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية بما يؤكد الصورة الأمريكية المثلى فى الديمقراطية ونظم الحكم .

* **المسألة الثالثة :** ضرورة اعتماد برنامج منفصل لترجمة مئات الكتب الأمريكية فى المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية إلى اللغة العربية ، وذلك بالتوازى مع برنامج آخر يهدف إلى ترجمة كتب أمريكية مبسطة حول الأنماط المثلى للحياة الأمريكية فى جوانبها المختلفة ، وقصص رمزية ترمز إلى أهداف معينة يتم توزيعها على طلبة المدارس فى المراحل التعليمية المختلفة وإدخالها فى صلب المناهج التعليمية للمدارس الحكومية فى هذه الدول . (٦٩)

ومن الملاحظ على هذه المبادرة ، وغيرها من المبادرات الأمريكية ، تكرار الإعلان عن ضرورة التأكيد على مبدأ المشاركة ، والتساؤل الذى يُطرح مباشرة فى هذا الشأن : هل يمكن تحقيق مشاركة عادلة بين طرفين أحدهما يملى ويشترط دونما استثناء لأحد ، كما يتضح مما تم عرضه سابقاً ، وطرف آخر يجبر على التنفيذ أو يهرول إليه طواعيةً ، وأن تخضع البدائل التى يقدمها ، إن كان سيقدم شيئاً ، للمراجعة والتقييم استناداً إلى التوجهات التى تعلنها الولايات المتحدة .. فهل

يمكن تحقيق المشاركة فى ظل هذه الأوضاع ؟

رابعاً - مبادرة مجموعة الثمانى

أدخلت تعديلات أوربية على المبادرات الأمريكية فى قمة دول مجموعة الثمانى التى عقدت فى ١٠ يونيه عام ٢٠٠٤ ، فى سى أيلاند بولاية جورجيا الأمريكية ، لتضفى قدراً من التوازن على الوثائق الأمريكية وإن حافظت على خطوطها العريضة . وقد أكدت خطة إصلاح الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لدول مجموعة الثمانى على أمور تهم العالم العربى وتأخذ فى الاعتبار الحساسيات الرسمية وغير الرسمية التى تصدر عن الدول والمجتمعات العربية ، فأوردت أن دعم الإصلاح فى المنطقة سيسير يداً بيدٍ مع الدعم للتوصل إلى تسوية عادلة وشاملة ودائمة للنزاع العربى الإسرائيلى . ولكن النزاعات الإقليمية يجب ألا تكون عقبة فى طريق الإصلاحات ، وأن الإصلاح الناجح يعتمد على دول المنطقة ، وأن التغيير ينبغى ألا يفرض من الخارج ، وأن كل بلد فريد بخصائصه وتنوعه الذى يجب أن يحترم . ومع ذلك ، فإن التميز ، رغم أهميته ، يجب ألا يُستغل لمنع الإصلاح .

إلا أنه بعد إيراد هذه الأسس ، تضمنت المبادرة نفس بنود المشروع الأمريكى الأصلى للإصلاح فى منطقة الشرق الأوسط ، مع العناية بإخراجها باعتبارها مطالب نصت عليها المؤتمرات والوثائق العربية واجتماعات وزراء الخارجية العرب.(٧٠)

ومما يجب تركيز الانتباه عليه بشأن حرص المبادرات المختلفة على ضرورة التوسع فى إنشاء المدارس الأجنبية ، أنه منذ إصدار قانون إطلاق حرية الاستثمار فى مصر فى العام ١٩٧٤ ، لم يكن فى الساحة التعليمية إلا عدداً محدوداً من المدارس الخاصة، وجامعة واحدة هى الجامعة الأمريكية التى لم يكن معترفاً بشهاداتها حتى العام ١٩٧٢ . ومنذ ذلك الحين بدأ التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة وبلغ حجم المقيدين حالياً فى تلك المدارس حوالى ٩٪ من جملة الملتحقين بالتعليم قبل الجامعى . ثم تقاطرت الجامعات الخاصة منذ العام ١٩٩٨ حتى وصل عددها حتى الآن (١٤) جامعة خاصة ، ومعها تواتر إنشاء المعاهد والأكاديميات الخاصة التى اقترب عددها من (١٠٠) مؤسسة ، وبذلك وصل نصيب القطاع

الخاص من التعليم الجامعى والعالى إلى استيعاب ما يقرب من (٢٠٪) من مجمل المقيدين بهذا المستوى . ثم تأتى الجامعات الأجنبية الجديدة الفرنسية والألمانية والبريطانية والكندية والروسية مع الأمريكية ، ولا يزال الباب مفتوحاً أمام غيرها .

وبذلك نجد أنفسنا فى سياق أربعة نظم تعليمية يكاد أن يكون كل منها نظاماً متكاملاً من رياض الأطفال حتى مستوى الجامعات . فهى رباعية يتمتع كل فيها باستقلاله الفعلى ، متمثلة فى نظم التعليم الرسمى ، والأزهرى ، والخاص ، والأجنبى . مع ملاحظة تزايد التوسع فى التعليم الخاص والأجنبى لدواعى منها اتساع شهية الربح أو خدمة المصالح الأجنبية فى المنطقة أو تكوين عقليات تحارب الإرهاب ومزاعم عنف الإسلام ، كما تدعى المبادرات الأمريكية ومن يسير فى كنفها.

وبالإضافة إلى ما تحدثه هذه الرباعية من فروقات تؤدى إلى اتساع الهوة بين الشرائح الاجتماعية فى المجتمع ، فإن تأثيرها فى تكوين الذهنية والقيم والتوجهات الفكرية يذكرنا بما قاله طه حسين فى كتابه مستقبل الثقافة فى مصر عام ١٩٣٨ ، وقتما كان الاحتلال وجحافل قواته تجوب شوارع المحروسة وتفرض على الجميع ما تريد ، بعكس غيبة الاحتلال المباشر حالياً ، فقال : إن الشبان الذين يتخرجون فى المعاهد الأجنبية ، مهما كان حبهم لمصر وإيثارهم لها ، فإنهم يفكرون على نحو يخالف النحو الذى يفكر عليه الذين يتخرجون فى المعاهد المصرية . (٧١)

محاور إفقاد المؤسسات التعليمية أدوارها المختلفة :

لقد اعتمدت قوى الخارج فى مراحل ومستويات ضغوطاتها المختلفة على الازدواجيات المتعددة التى يعانى منها نظام التعليم ، بالإضافة إلى الامتثال الهين من جانب قوى الداخل ، كأحد أساليب خلق التبعية الفكرية وتشتيت وجدان أبناء الوطن وإضعاف وطنيتهم وانتمائهم القومى . وذلك عن طريق إفقاد التعليم مضمونه وجعله عاجزاً عن تحقيق الأهداف المرجوة منه ، وإسقاط أدواره وصرف النشء عن الاهتمام به وتقدير قيمته .

يضاف إلى ذلك إفقاد المؤسسات التعليمية ، فى مستوياتها المختلفة ، أدوارها الحقيقية بما يجعلها مصدر إزعاج للأسر بصورة خاصة ، وبالتالى تخرج إلى المجتمع شباباً مشوهاً علمياً وأخلاقياً وسلوكياً ، تتضاءل لديه المعرفة العلمية بالقدر الذى يتضاءل لديه الشعور بالمسئولية الجماعية ، بل الشعور بالمسئولية الشخصية ، أميل إلى اللامبالاة منه إلى الجدية ، وأقرب إلى التواكل منه إلى الاعتماد على النفس ، وإلى الانتهازية منه إلى الشهامة ، وإلى الفظاظة والعنف منه إلى الوداعة والحلم .

وتتمثل المحاور الرئيسية لاستراتيجية إفقاد المؤسسات التعليمية الكثير من أدوارها الحقيقية ، فيما يلى :

المحور الأول : إفقاد المؤسسات التعليمية دورها التربوى

وهذا ما سيترتب على اللوائح الجديدة لكليات التربية (مؤسسات إعداد المعلم) المعدة على عجل فى هدى المبادرات الخارجية المختلفة لإصلاح نظام التعليم، حيث تحصر دور المعلم فى كونه فقط مجرد ناقل للمعلومات . وتبين شواهد الواقع المختلفة أن المدرسة ، وهى أهم الوسائط التربوية فى المجتمع ، لا تهتم بالمقومات الحضارية فى سلوك الطلاب داخل المدرسة مما جعلها ، بالإضافة إلى مؤسسات التعليم فى المستويات الأعلى ، مثل الشارع كلٌ على هواه شكلاً وموضوعاً ، يفعل ما يريد بلا موجه وأحياناً بلا رقيب . وهو ما أفقد الطلاب التجانس والشعور بالانضباط الجماعى والعمل الجماعى والالتزام الجماعى والاعتزاز بالمواطنة والشعور بالانتماء . ومن الملاحظ أن كل هذا لا يحدث فى المؤسسات التعليمية فى الدول صاحبة الدعاوى لإصلاح نظامنا التعليمى .

المحور الثانى : إفقاد المدرسة دورها التعليمى

وهذا يمثل الوجه الآخر للمحور الأول ، حيث يجب ألا ينفصل الدور التربوى عن الدور التعليمى لأية مؤسسة تعليمية ، خاصة تلك الموجودة فى الدول التى تملك مشروعاً حضارياً .. المعتزة بهويتها .. المتأصلة بتاريخها .. المعززة لحاضرها .. المستشرفة لمستقبلها .

ويتحقق إفقاد المدرسة لدورها التعليمى من خلال قصر نظام التعليم مسئولية

المعلم على مجرد التواجد البدنى فقط فى المدرسة ، دون مسئولية عن القيام بالعملية التعليمية عند مستوى معين ، مما يعنى انتقال المسئولية عن نجاح العملية التعليمية من نظام التعليم إلى الأسرة . ويترتب على هذه الأوضاع نتائج خطيرة منها :

* تحول المدارس من مؤسسات للتعليم إلى أماكن للهو والمرح واستهلاك الوقت بلا طائل ، باعتبار أن المدرسين لا يقومون ببذل الجهد المتوقع لتعليم الطلاب داخل المدارس بسبب انتقال عملية التعليم إلى المنازل .

* فقد المعلم لقيمته واحترامه ، ولم يعد قدوة علمية ولا حتى أخلاقية . وواقع الأمر أنه يأخذ أجراً بلا عمل ، ولا يعمل حتى يأخذ الطلاب دروساً خصوصية طواعية أو قد يجبرهم على ذلك .

* اختفاء الطلاب من المدارس لأنها خالية من العملية التعليمية ، ومن ثم فهى مضيعة لوقت الطالب الذى يلقنه المعلم ما يلزمه من معلومات فى منزله حيث تتفشى الدروس الخصوصية بدرجة قد لا تحتمل علاجاً فى المستقبل المنظور .

وترتب على ذلك ، وغيره ، ارتفاع كلفة الحصول على التعليم والظفر بشهاداته ، التى لا تمثل إلا مجرد ورقة غالباً لا فائدة من ورائها ، مما حدى بالطبقات الفقيرة ، المتزايدة باستمرار ، إلى الانصراف عن التعليم وهمومه . (٧٢) ثم نرى من يتحدث عن التميز للجميع والجودة الشاملة والمدرسة الفعالة وكأنهم فى وادٍ غير ما نحن فيه .

المحور الثالث : التوسع فى التعليم الخاص والأجنبى فى مستويات التعليم المختلفة

وقد سبق الحديث عنه ، وعن التوسع السرطانى لمؤسساته التى تغطى مستويات ومراحل التعليم المختلفة ، والتضييق الحكومى لعنق الزجاجة المتاح أمام الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة ، مثلاً ، الالتحاق بالجامعات الحكومية ، مما يجبرهم على السير فى طريق الالتحاق بالجامعات الخاصة والأجنبية برغم تفوقهم العلمى متمثلاً فيما حصلوا عليه من درجات ، وبرغم المعاناة الاقتصادية الخانقة التى تعتصر أوضاع أسرهم .

(٤)

الفصل الرابع
نماذج لإصلاحات تعليمية
فى سياق واقع الداخل
وضغوط الخارج

الفصل الرابع
نماذج لإصلاحات تعليمية في سياق
واقع الداخل وضغوط الخارج

مقدمة :

سوف نشير فى هذا الفصل إلى ثلاثة إجراءات يدعى من يدفعون بها ومن يقومون بها ، أنها تمثل إصلاحات لمنظومة التعليم . إلا أن هذه الإجراءات تتم فى سياق واقع داخلى أشرنا إلى بعض جوانبه سابقاً فى علاقاتها بإصلاح التعليم ، ولذا فقد تُرى وكأنها منبتة عنه . ومن ناحية أخرى فقد تُرى وكأنها امتثال هين لمتطلبات أجندة معينة تمثل أحد آليات ضغوط الخارج .

أولاً - تطوير كليات التربية

لا تتحدد أغراض التمدرس فى إمداد المجتمع بقوة العمل المؤهلة فقط ، ولكن مما يضاف إلى ذلك أيضاً العمل على نقل التراث الثقافى واللغة وتقوية الهوية الوطنية لدى الأجيال الجديدة ، والذى يمثل أحد الأركان الأساسية للدور المتوقع من المعلم . وهذا يجعل إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين أكثر أهمية أيديولوجياً وسياسياً ووطنياً من ذى قبل ، (٧٣) حيث طغيان العولمة الجارف وأطماع القوى المهيمنة اللامتناهية تجاه الدول الأخرى وخاصة منظومتها الثقافية .

وتتحدد أهمية كليات التربية ، باعتبارها المؤسسة الرئيسية المنوط بها إعداد المعلمين ، ومن ثم التأكيد على ضرورة إصلاحها .. تطويرها .. تحديثها .. ترقيتها .. تحسينها ، أياً كان المصطلح المستخدم ودرءاً لغواية التلهى بما بين المصطلحات من تقاربات أو تباينات حيث يكون المهم أن نكون وتكون كليات التربية فى غدها أفضل مما هى عليه فى يومها وفى أمسها . نقول تتحدد هذه الأهمية فى تحقيق العديد من الفوائد الحضارية لأفراد المجتمع ومن ثم للمجتمع ككل .

وبصفة عامة ، يمكن أن تتضح أهمية كليات التربية من خلال المتسلسلة التالية ، وما بين حلقاتها من علاقات مفصلية قوية :

* يتحدد مستوى تقدم أى مجتمع ، بمستوى القوى البشرية التى يمتلكها .. حيث لا يمكن أن يرتفع مستوى أى مجتمع فوق مستوى أفراده .

* والتعليم هو العامل الأساسى فى تحديد مستوى القوة البشرية للمجتمع .

* والمعلم هو المرتكز الرئيسى للتعليم فى تحقيق أهدافه التى تتمحور أساساً فى التنمية البشرية .. وهنا نؤكد أن مستوى أى نظام تعليم لا يمكن أن يعلو فوق مستوى أفراده .

* وتوافر المعلم المتميز يؤدى إلى توافر خريجين متميزين .. وهنا نتساءل بدهشة : لماذا إلغاء تكليف خريجى كليات التربية ؟ والذى يعنى عزوف طلاب الثانوية العامة المتفوقين عن الالتحاق بهذه الكليات .

* وكليات التربية هى البوتقة الطبيعية لإعداد وتأهيل المعلمين : أكاديمياً ومهنياً وثقافياً .

* ومستوى إعداد وتأهيل المعلم ، يتناسب طردياً مع ما تملكه كليات التربية من إمكانات ، ومع ما هى فيه من أوضاع .

* وضعف مستوى إعداد وتأهيل المعلم ، يفقد المجتمع فرصة الاستفادة من القدرات المتميزة لدى أبنائه .

يتبين من هذه المتسلسلة أن كليات التربية هى الحلقة المحورية فيها ، والتى بإضعافها وتعجيزها وتهميش دورها وإرباكه ينفرط عقد المتسلسلة ، والذى يؤدى بالضرورة إلى انفراط عقد المجتمع .

ومن ناحية أخرى ، فإنه يمكن استخلاص النتائج التالية من هذه المتسلسلة:

* إن أى مجتمع لا يمكن أن يحقق تقدماً دون امتلاكه لنظام تعليم متقدم ، وإن نظام التعليم لا يمكن أن يرتفع فوق مستوى معلميه ، وإن مستوى المعلمين لا يمكن أن يرتفع فوق مستوى المؤسسات التى تقوم بإعدادهم وتأهيلهم .

* إن مستوى نظام التعليم ، ومستوى معلميه ، ومستوى مؤسسات إعدادهم وتأهيلهم ، تتناسب طردياً مع مستوى رقى المجتمع وتقدمه .

* إن عدم توافر المعلم المتميز يؤدى إلى عدم توافر أصحاب المهن المتميزين فى المجتمع بسبب ضعف مستوى الخريجين .

* إن ضعف مستوى إعداد وتأهيل المعلمين يفقد المجتمع إمكانية الاستفادة الحقيقية من القدرات العقلية المتميزة المتوافرة لدى أبنائه .. الأغنياء والفقراء على حد سواء .

* إن أية محاولة لإفساد وتعطيل جهود أى مجتمع للتقدم والرقى ، لابد أن تتجه إلى إضعاف نظامه التعليمى .. من خلال إضعاف مستوى معلميه .. من خلال إضعاف مستوى المؤسسات التى تقوم بإعدادهم وتأهيلهم ، حتى ولو كانت هذه المحاولة ترفع شعاراً يدعى التطوير .

وفى ضوء المتسلسلة السابقة ، والنتائج المستخلصة منها ، نتساءل : ألهذا كان اهتمام قوى الضغط الخارجى ، متمثلاً فى مبادراتها وتقاريرها المختلفة، بنظامنا التعليمى وبمعلميه وبالمؤسسات التى تقوم بإعدادهم وتأهيلهم ؟

ولهذا ، أيضاً ، كان سؤالنا الحائر الذى طرحناه كثيراً : ما الدافع وراء اهتمام القوى المهيمنة صاحبة القروض بالبدء بتمويل مشروعات لتطوير كليات التربية ؟ هذا التطوير الذى تؤكد شواهد الواقع أنه تطوير فى وعاء بلا قاع ولا جدار . ذلك أن التطوير الحقيقى لكليات التربية يجب أن يتناول فلسفة كليات التربية وأهدافها ، وقبول الطلاب ونوعيتهم ، وأعضاء هيئة التدريس ، والمحتوى الدراسى للمقررات المختلفة ، وتجهيز المعامل والورش والمكتبات ، واستخدام تكنولوجيا التعليم ، وأساليب التقويم ، وعملية التمويل ، والمبانى ، والبحث العلمى ، والهيئة الإدارية ، وغير ذلك من المدخلات وعملياتها الداخلية والاستفادة المثلى من نواتجها النهائية بالنسبة لمرحلتى الليسانس والبكالوريوس والدراسات العليا . وهو ما لم يحدث بالدرجة التى تتناسب مع واقع كليات التربية ودورها فى المشروع التنموى الحضارى للمجتمع الذى لا نرى له معالم واضحة ، وأيضاً بما يتناسب مع ضرورة استمرارية عملية التطوير .

مشروعات تطوير كليات التربية :

ثمة مشروعان يتعلقان بتطوير كليات التربية ، سوف نتناولهما بقدر من التفصيل فيما يلى :

١ – المشروع القومى لتطوير كليات التربية (FOEP)

هذا المشروع هو أحد المشروعات التى انتهى إليها المؤتمر القومى للتعليم العالى الذى عقد فى الفترة ١٣ – ١٤ فبراير عام ٢٠٠٠ . ويتبع هذا المشروع وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى (PMU)، وهو ممتد خلال الفترة ٢٠٠٢ – ٢٠٠٧ ، ويمول أساساً من قرض من البنك الدولى . وقد صدر القرار الوزارى رقم (١١١٥) بتاريخ ٢٠٠٣/٨/٢٦ بتشكيل اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية ، ثم أُعيد تشكيلها فى نوفمبر ٢٠٠٤ متضمنة ممثلين من كليات التربية ، وعدداً من خبراء التربية ، مع الاستفادة من خبراء متخصصين من خارج اللجنة فى العديد من المجالات التى تعمل فيها هذه اللجنة . (٧٤)

وقد حدد المشروع الهدف الرئيسى لتطوير كليات التربية فى تحقيق تحديث شامل لها ، مواكباً للتطورات العلمية والمهنية العالمية ومراعياً للخصوصية المصرية بعامة وخصوصية كل كلية وفق بيئتها بخاصة ، على أساس منظومى من ناحية ، وفعالية التعليم والتعلم من ناحية ثانية ، والجودة الشاملة كمدخل للتطوير من ناحية ثالثة .

ويتبثق عن هذا الهدف العام أهدافاً فرعية منها :

* متابعة التطورات العلمية ، والخبرات الأجنبية فى رؤى كليات التربية ونظم تكوين المعلم بها، ومسايرة المستحدثات فيما يتصل بالتخصصات العلمية والتكوين المهنى ، مراعياً الخصوصية الثقافية .
* تبنى منظور تربوى علمى يزيل الفواصل الجامدة بين الأقسام العلمية ، سواء داخل كل قسم علمى أو بين الأقسام العلمية بعضها البعض ، تحقيقاً لوحدة المعرفة والتفاعل بين التخصصات، (وهذا لم يتحقق برغم انتهاء الفترة المحددة للمشروع تقريباً ، حيث أعلنت اللوائح الداخلية لكثير من

كليات التربية فى ضوء اللائحة المعدة سلفاً والمقدمة للكليات من إدارة المشروع . ويتبين من هذه اللوائح ، فيما يتصل بالبناء المهنى للطالب / المعلم ولطلاب الدراسات العليا تعميق الحواجز بين الأقسام العلمية التربوية بالنسبة للمواد الدراسية الخاصة بكل منها ، وعدم مراعاة معيار تكامل المعرفة والتكامل بين المقررات وعبر المقررات . ولننظر على سبيل المثال اللائحة الداخلية الجديدة لكلية التربية جامعة الزقازيق ، وخاصة ما يتعلق منها بمواد قسم أصول التربية) .

* الاهتمام بالبعد التطبيقى العملى الذى يؤكد على اكتساب المهارات وتكوين طالب / معلم قادر على التعامل الفعال مع التلاميذ ، وإبراز إمكاناتهم وفعاليتهم فى عملية التعليم (وقد حدث هذا بالفعل من خلال إلغاء بعض المواد النظرية التربوية التى تمثل ظهيراً فكرياً وفلسفياً واجتماعياً لعملية إعداد المعلم ولمهنة التعليم ، مما يضطرنا إلى وصف الوضع الجديد لعملية إعداد وتأهيل المعلمين بأنه يهتم بإعداد «صنايعية» لنقل المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة ، وليس بإعداد معلم أو مدرس أو مرشد له أدوار عدة فى البناء المعرفى والأخلاقى والاجتماعى والوطنى ، وغيره ، للطلاب) .

* اكتساب الطالب / المعلم أساسيات البحث فى ميدان التخصص ومجال التعليم (هذا كلام عام لا نجد له صدى فى الواقع ، ولا فى اللوائح الداخلية الجديدة لكليات التربية ، ثم إذا كان البحث العلمى على مستوى الدراسات العليا وما بعدها يعانى الكثير من المشكلات والمعوقات ونقص التمويل وعدم الاعتداد بنتائجه ، فهل من المنطقى أن يهمل على مستوى الدراسات العليا وما بعدها ، ويتم الاهتمام به على مستوى الليسانس والبكالوريوس ؟) .

* تعريف الطالب بقضايا مجتمعه وبيئته وقضايا العالم ، من خلال تقديم هذه القضايا له ، وحثه على التفكير فيها وتحليلها وتفسيرها ، وتمكينه من لغته واللغة الأجنبية التى تمكنه من الإطلاع على تراثه وحضارته

والحضارات الأخرى (وفى هذا الشأن لا نجد تفسيراً علمياً وطنياً لإلغاء مادة التربية ومشكلات المجتمع التابعة لقسم أصول التربية ووضع مادة التربية وقضايا العصر بدلاً منها فى اللوائح الجديدة . وهنا نتساءل : هل الاهتمام بقضايا العصر ، أى مع عدم التقيد ببعد المكان ، أهم من الاهتمام بالمشكلات التى يواجهها المجتمع بما يعنى الالتزام ببعد المكان فى علاقته بالأبعاد المكانية والزمانية الأخرى ؟) .

وقد وضعت اللجنة الإطار العام للمشروع من خلال المحاور التالية :

* صياغة رؤية كليات التربية ورسالتها وإطارها المفاهيمى (ويأتى التغنى بمصطلحى الرؤية والرسالة على ألسنة الكثيرين حالياً ، وكأنهما العصى السحرية لحل مشكلاتنا التعليمية ، فى ضوء سيادة ثقافة الأفكار اللقيطة وافتتان أبناء الشعوب المغلوبة بثقافات الشعوب الغالبة . وأيضاً باعتبارها حلى لفظية غير معبرة عن واقع ولا مستنتجة منه ، تزين أحاديث المنساقين فى ركب التطوير الحالى) .
* إعادة هيكلة كليات التربية فيما يتعلق بالأقسام العلمية والشعب الدراسية .
* تطوير نظام إعداد المعلم من حيث وضع معايير الخريجين والقبول ببرنامج إعداد المعلم ، ومعايير البرامج والمحتوى ، وتوصيف المقررات الدراسية ، ونظم التقويم .
* تطوير البنية الأساسية من معامل ومختبرات .
* تطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال تطوير الدراسات العليا ، وتنفيذ برنامج للتنمية المهنية.
* ضمان جودة الأداء بكليات التربية .
* توثيق العلاقة بين كليات التربية والمدارس من خلال أنشطة متعددة .
* طرح مشروعات لتطوير كليات التربية . (٧٥)

ومن الملاحظات المتحصلة من استقراء واقع كليات التربية ، فيما يتصل بهذه المحاور ، ما يلى :

* بسبب شدة حرارة مناخ التخلف عن الركب الحضارى العالمى الذى نعيشه حالياً ، بدت الرؤية المطروحة كأنها سراب بقيعة نحسبها ، ونحن ظمآ لتبوء مكان لائق فى ماراثون الحضارة الإنسانية ، القوة الدافعة لتحقيق هذا الأمل الذى تتباعد مراسيه يوماً بعد يوم . هذه القوة الدافعة التى يجب أن يكون أحد مصادرها تراثنا الحضارى ومسار بناء منظومتنا الثقافية وعقيدتنا الدينية ، وأن يكون المصدر الثانى تشخيصنا الدقيق الأمين لواقعنا الحالى تبرأة لسلبياته وتدعيماً لإيجابياته ، وأن يكون مصدرها الثالث استشراف علمى واضح لما نبتغيه لمستقبلنا بما يتناسب مع كوننا صناع الحضارة الأُول ومصدر وقودها لعديد من الأمكنة ، فى كثير من الأزمنة .

* فى ضوء النقطة السابقة ، هل كان من المقبول حضارياً ووطنياً ، إلغاء مادة الدراسات الإسلامية ، ومن ثم مادة الدراسات المسيحية ، لطلاب شعب التعليم الأساسى ، ووضع بدلاً منها فى اللوائح الجديدة مادة الدين والحياة للفرقة الأولى ، وهنا الدين أى دين كما تقضى بذلك مبادرات الإصلاح الأمريكية ، ومادة الدين وقضايا العصر للفرقة الثالثة ، وهنا أيضاً الدين أى دين ، وقضايا العصر تكون من منظور عولمى ، بما يعنى عدم الاهتمام بصورة خاصة بمشكلاتنا المجتمعية التى يجب أن تعطى أولوية أولى فى برامجنا التعليمية المختلفة.

* نظراً للعجلة فى إعداد وإقرار اللوائح الداخلية لكليات التربية ، حتى ينال كل واحد مبتغاه ، فقد جاءت مليئة بالتناقضات والاختلافات التى بدأت تتضح تباعاً بعد بدء التطبيق الفعلى لها . من ذلك ، على سبيل المثال لا الحصر ، تأكيد هذه اللوائح على المواد الأساسية للأقسام العلمية التربوية التى تمثل ركائز أساسية فى عملية البناء المهنى والثقافى للمعلم ، مثل مواد الأصول الاجتماعية للتربية والأصول الفلسفية للتربية وتاريخ التربية، إلا أن هذه اللوائح لم تدرج هذه المواد فى الخطط الدراسية الخاصة بقسم أصول التربية .

* يؤكد معظم أعضاء هيئة التدريس أن دورات التنمية المهنية التى يتم

عقدها وفرضها بالإجبار عليهم كمتطلبات أساسية للتعيين فى الدرجات العلمية الأعلى ، لم تحقق أية فائدة لأعضاء هيئة التدريس المتدربين لكونها لا تمثل حاجة مهنية أو أكاديمية لهم ، أو لأن بعض من يقومون بالتدريب لا يمتلكون المتطلبات الأساسية للقيام بذلك أكاديمياً ومهنياً وغير ذلك .

* إن مشاريع الأبحاث التى تم توزيعها على بعض أعضاء هيئة التدريس لم يترتب عليها أية فائدة تذكر فى تطوير أو مجرد حلحلة الأوضاع السائدة. ويتضح ذلك من معايشة أوضاع الكليات وبدون الحاجة إلى إجراء دراسات تقويمية لتبين الفوائد المترتبة على هذه المشروعات . فقد رأينا أبحاثاً تُعد .. وأموالاً تُوزع...ولكن لم نرى فوائد تتحقق .

* برغم التسليم بأهمية المعامل والأجهزة التى تم تزويد كليات التربية بها ، إلا أن هذه الأجهزة تعتمد على برامج تشغيل متقدمة يجب تحديثها وترقيتها باستمرار ، وإلا فقدت قيمتها وجدواها مع الزمن . ثم ما جدوى تدريب طلاب كليات التربية على هذه الأجهزة الحديثة إذا كانت بيئة عملهم – هذا إن كانوا سيوظفون أصلاً – لا تتوافر فيها مثل هذه الأجهزة مما يستلزم تطويراً موازياً لمنظومة التعليم العام وإمدادها بالأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة ، وأن يتم الاستفادة منها بصورة فعلية . ثم من أين لنا بالأموال اللازمة للتحديث المستمر لهذه الأجهزة وبرامجها ، خاصة بعد نضوب القرض الذى ستجبر الأجيال التالية على دفعه هو وفوائده دون أن يتحقق لأسلافهم أية فائدة منه .

* لم تهتم مشروعات تطوير كليات التربية بتحديث المكتبات وتزويدها بالأثاث اللازم وبالكتب والدوريات ودوائر المعارف الحديثة . كما لم تهتم بمبانى هذه الكليات وتحديثها ، ولا بأوضاع هيئة التدريس المختلفة ، وغير ذلك من مكونات المنظومة التعليمية فى هذه الكليات.

* وبافتراض أن المحاور السابقة سوف يترتب عليها إصلاح وتطوير كليات

التربية.. فما جدوى وجودها - فى هذه الحالة الافتراضية - داخل منظومة تعليمية ومجتمعية متردية ؟ ألن تكون فى هذه الحالة منبتة عن البيئة التى يجب أن تخدمها وتأخذ منها مدخلاتها وتعطيها مخرجاتها النهائية ؟ وما أشبهها حينئذ بخضراء الدمن التى حذرنا منها الرسول عليه الصلاة والسلام .

٢ - مشروع تطوير كليات التربية ببرنامج تطوير التعليم (FOER / ERP)

صُمم هذا المشروع ، ومدته خمس سنوات من يوليو ٢٠٠٤ - يونيه ٢٠٠٩ ، لدعم جهود وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى فى مجال تحسين جودة ونوعية التعليم . ويتم تمويل المشروع من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID.

والمشروع عبارة عن منظومة شراكة بين المؤسسات الأمريكية (جامعة ولاية ميتشيجان ، وجامعة بيتسبرج ، وأكاديمية تطوير التعليم) وكليات التربية بالإسكندرية وحلوان وأسوان وبنى سويف والفيوم والمنيا وقنا (مما يلاحظ أن المشروع يولى اهتماماً كبيراً بكليات التربية فى صعيد مصر أكثر من غيرها).

ويقوم المشروع ، بالتعاون مع المجلس الأعلى للجامعات ولجنة قطاع التعليم التابعة له ، بتنسيق الكثير من أنشطته مع مشروعات تطوير التعليم العالى التى يمولها البنك الدولى والتى منها مشروع تطوير كليات التربية ، الذى أشير إليه سابقاً. وقد عقد المجلس الأعلى للجامعات اتفاقية للتنسيق بين مشروع تطوير كليات التربية (FOER)الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ، ومشروع تطوير كليات التربية (FOEP)الممول من قرض البنك الدولى (لاحظ الاهتمام الأمريكى المتعدد الجهات بكليات التربية) لتجنب تكرار الأنشطة بين المشروعين الأمريكيين بحيث :

* يتولى مشروع تطوير كليات التربية (FOEP) القيام بالأنشطة الخاصة بتطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة فى مجالات تطوير المناهج ، وطرائق التدريس ، والتقييم والتقويم .

* يتولى مشروع تطوير كليات التربية (FOER) إشراك ممثلى كليات التربية ووزارة التربية والتعليم فى عمليات التطوير فى مجالات نظام

التدريب أثناء الخدمة ، ونظام الإشراف التربوى .

* يتولى المشروعان عملية التطوير فى مجالات وضع المعايير لبرامج إعداد المعلمين فى كليات التربية والتربية العملية وغيرها من الخبرات الميدانية، وبرامج تأهيل المعلمين الجدد.(٧٦)

ولأن هذه المشروعات ، وما على شاكلتها ، لم تبن على نتائج عمليات تشخيص علمية دقيقة لواقع كليات التربية ، وواقع منظومة التعليم العام والسياق المجتمعى الذى تأخذ منهما كليات التربية مدخلاتها المختلفة وتعطيها نواتجها النهائية ، فإن هذه المشروعات لم تعط قدراً من الاهتمام للعديد من المشكلات المرتبطة بالسياق المجتمعى وبمنظومة التعليم العام فى علاقتها بالمشكلات التى تعانى منها كليات التربية ، والتى منها على سبيل المثال ما يلى :

* ضعف الإمكانات المادية والتجهيزات التعليمية والمبانى اللازمة لقيام كليات التربية بأدوارها على وجه أفضل . بالإضافة إلى ازدحام قاعات التدريس بالطلاب حيث يقضى بعضهم معظم أو كل وقته واقفاً على قدميه فى قاعات التدريس ، ثم يتحدثون عن الإبداع والابتكار وإقامة مجتمع المعرفة .

* تدنى مرتبات أعضاء هيئات التدريس فى مختلف المستويات التعليمية ، ومنها كليات التربية. الأمر الذى جعل الجميع يلهث وراء لقمة العيش داخل مصر أو خارجها ، والذى يكون بالضرورة على حساب المهام الموكلة إليهم ، بما يؤدى إلى تدنى مستويات العطاء المتوقعة منهم .

* عدم مناسبة ظروف العمل فى كليات التربية ، حيث لا يجد بعض أعضاء هيئة التدريس أماكن أو أثاث مناسب لهم ، بالإضافة إلى عدم توافر مصادر المعرفة الحديثة ووسائل التواصل معها فى الداخل والخارج بصورة مستمرة ومتجددة . وهذا يؤثر سلباً فى النمو العلمى لأعضاء هيئة التدريس ، ويفوت فرصاً مهمة على أعضاء هيئة التدريس الجدد خاصة .

* عدم توافر الخدمات الصحية والتأمينية والاجتماعية والترفيهية والإسكان لأعضاء هيئة التدريس ، والتى تمثل مستلزمات أساسية لاستقرارهم ومن

ثم تجويد أعمالهم . أما فى حال غياب أو ضعف هذه الخدمات ، وغيرها، فإن أداء أعضاء هيئة التدريس لرسالتهم على الوجه المبتغى يتأثر سلباً بدرجة كبيرة . يضاف إلى ذلك ، حرمان الأساتذة غير المتفرغين ، الذين أفنوا أعمارهم فى خدمة جامعاتهم ، من الخدمات المختلفة وخاصة ما يتعلق بالعلاج على نفقة الجامعة .

* عدم اعتراف وزارة التربية والتعليم بأهمية رسالة كليات التربية ، حيث جعلت التعليم مهنة من لا مهنة له . وذلك حين عينت فى وظائف التدريس خريجى كليات متعددة وتركت خريجى كليات التربية للبطالة بالرغم من أنها من الكليات ذات الطابع المهنى التى لا يصلح خريجيها إلا للعمل فقط فى الوظائف التى أعدوا لها . وقد ترتب على هذا الوضع عزوف كثير من المتفوقين فى الثانوية العامة عن الالتحاق بكليات التربية بعد أن كانت مقصدهم ضماناً للوظيفة بعد التخرج . وكأنه وضع مقصود حتى لا يتراكم لدينا أعداداً متزايدة من المعلمين المتفوقين . ولنا أن نتصور أوضاع الأجيال القادمة من أبناء المجتمع التى ستتعلم على أيدى معلمين كانوا من غير المتفوقين فى مراحل تعليمهم المختلفة ، بالإضافة إلى كونهم غير معدين تربوياً . (٧٧) وقد بدأت إرهاصات ونذر هذه الأوضاع تبزغ على المجتمع حاملة معها ما لا يستشرف منه خيراً.

* إن نسبة خريجى كليات التربية العامة الذين يعملون معلمين فى وزارة التربية والتعليم حوالى ٣٥٪ من إجمالى المعلمين . وهذا مما يجلى كثيراً من الأسباب الكامنة وراء الأزمات المتلاحقة وتدنى المستوى العلمى والأخلاقى لمنظومة التعليم .

* إذا كان الإعداد الأكاديمى التخصصى لطلاب كليات التربية يقوم به أعضاء هيئة التدريس من كليات الآداب والعلوم ، فلماذا ينصب الغضب على التربويين وكليات التربية فقط ، وتوجه ضغوط قوى الخارج عليها وحدها؟ (٧٨)

* تعدد الرؤى بشأن وظائف المعلم وبرامج إعداده ، حيث يمكن التمييز بين

ثلاث رؤى محورية فى هذا المجال :

الرؤية الأولى : تنظر إلى المعلم كناقل للمعلومات ، ومن ثم فإن كل من لديه القدرة على نقل المعلومات يمكن أن يصبح معلماً ، حيث أن الوظيفة الأساسية للتعليم هى نقل المعلومات ، ومن ثم يجب التركيز على الإعداد الأكاديمى بصورة رئيسية .

الرؤية الثانية : تنظر إلى المعلم كمسئول عن تعليم جميع مجالات السلوك الإنسانى ، وأن هناك تقنيات معينة لابد أن يتقنها المعلم حتى يحقق أهداف التعليم التى تتمثل فى النمو الشامل فى جميع المجالات . ويترتب على ذلك ضرورة إعداد المعلم إعداداً فنياً إلى جانب الإعداد الأكاديمى له .

الرؤية الثالثة : ترى المعلم كميسر لعملية التعلم ، وكفاعل نشط فى البيئة المدرسية والمحلية على السواء . ولذا فإن كلاً من الإعداد الأكاديمى والإعداد الثقافى والإعداد التربوى الجيد تمثل شروطاً ضرورية ، ولكنها غير كافية ، حيث تتجاوز أهداف التربية تعليم مادة معينة إلى ممارسة للتعلم المستمر ، وتجاوز حدود المدرسة إلى جوانب المجتمع المختلفة ، وما يتطلبه ذلك من إعداد شخصى للطلاب فى جميع المجالات .

وبرغم تباين الآراء بشأن هذه الرؤى ، فإنه يمكن التأكيد على الملاحظات التالية :

* لا يمكن إنكار أهمية وظيفة نقل المعلومات ، وتحديداً المعرفة بمعناها الشامل ، ولكن أية معلومات وأية معرفة ؟ فى إطار هذا النمو المتسارع للمعرفة الإنسانية . إن الاختيار الأصوب هو تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم ، وهو الأمر الذى يحتاج إلى إعداد وتدريب خاص للمعلم كميسر ، والذى لا تقدمه المعاهد الأكاديمية وحدها .

* بالرغم من أن الرؤية الثانية تدعى الاهتمام بجميع جوانب السلوك الإنسانى ، فإنها فى واقع الأمر تعطى أولوية كبرى ، من الناحية العملية،

لجانب نقل المعلومات .

* مع أهمية إتقان الجوانب الفنية المتعلقة بالتعليم ، فإن تغليب النظرة التقنية إنما هو جزء من فلسفة ذرية سائدة فى المجال التربوى ، وفى غيره من المجالات ، تؤدى إلى إفراغ المعرفة من مضامينها المجتمعية والإنسانية ، وتحول اهتمام المعلمين إلى بعض الجوانب شبه الآلية .
* إن الدعوة إلى أن يكون المعلم ميسراً أو فاعلاً يصعب أن تتحقق بدرجة مناسبة إلا فى إطار أوضاع مجتمعية وثقافية معينة .[٧٩]

ومما يلاحظ أن اللوائح الداخلية الجديدة لكليات التربية ، والتى فرضت عليها استجابة لنعومة أوضاع الداخل وخشونة ضغوط الخارج ، بدلاً من أن تحلحل الأوضاع وتعمل على توفير السياق المجتمعى الذى يوفر الأرضية اللازمة لتبنى الرؤية الثالثة بشأن إعداد المعلمين ، على الأقل ، فإنها تنكص إلى الوراء لتجعل من خريجى كليات التربية مجرد ناقلين للمعلومات وقتما يعملون كمعلمين ، إن توفرت لهم فرص العمل أصلاً . ومن الملاحظات اللافتة فى هذه اللوائح أيضاً ، تضمنها إنشاء شعباً باللغة الانجليزية لإعداد معلمين لتدريس المواد الدراسية المختلفة باللغة الانجليزية . ومع الوضع فى الاعتبار ما لذلك من تأثير سلبى على الشخصية القومية ومسائل الهوية والانتماء لدى أبناء الوطن ، بالإضافة إلى ما تردد إعلامياً أثناء طرح الكادر الجديد للمعلمين من ضرورة إتقان المعلم ، كل معلم، اللغة الإنجليزية ، نتساءل : هل مما يزال مخبوءاً فى الجعبة أنه ستفرض اللغة الانجليزية لكى يعلم بها فى مرحلة التعليم العام بدلاً من اللغة العربية ؟ ومن الملاحظ أنهم – أى قوى الداخل و قوى الخارج – لا يلجأون كثيراً إلى استخدام استراتيجية المواجهة المكثفة فى المدى القصير ، ولكنهم غالباً ما يستخدمون استراتيجية المراحل المتتالية عند محاولتهم فرض ما يريدون على الأوضاع المجتمعية السائدة معتمدين على التراخى فى مواجهتهم ، ومطمئنين إلى أنهم يمسكون بأطراف خيوط دمى مسرح العرائس بين أصابعهم ، متناسين أن الليلة الكبيرة قد تأتى فجأة فتبهتهم وهم لا يشعرون.

هموم استفهامية بشأن تطوير كليات التربية :

لا يوجد إنسان ، أو يجب ألا يوجد إنسان ، بلا هم أو هموم تتعلق بجوانب حياته المختلفة . إلا أن هذا الهم قد يتحول فى أحيان ما إلى حالة مرضية بسبب أوضاع مجتمعية معينة تحيط بالفرد وتحول بينه وبين إمكانية تحول الهم إلى همة تدفع الفرد إلى العمل الجاد بما يحقق رقيه ورقى مجتمعه . ولاشك أن هذا التحول يرتبط بتوافر أوضاع مجتمعية معينة تعين الفرد على ذلك . وإذا كانت همومنا بشأن مشروعات تطوير كليات التربية الحالية هى أقرب إلى الحالة الأولى ، فدعونا نفرغ قدراً من ضغوط هذه الهموم من خلال طرح التساؤلات التالية المتعلقة بتطوير كليات التربية :

*** لماذا الاهتمام الحالى بتطوير كليات التربية ؟**

- هل هذا مرده إلى اعتبارات مجتمعية سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو مهنية ؟ أم استجابة لضغوط خارجية ؟
- هل تم مسبقاً تحديد الاحتياجات التطويرية المطلوبة لكليات التربية ؟ إذاً، فلماذا نبدأ بما هو حادث الآن ؟

*** ألا يتم تمويل مشروعات التطوير من قرض خارجى ؟**

- هل ندرك خطورة الاعتماد على المنح والقروض الخارجية فى تمويل أى مشروع لإصلاح / تطوير نظام التعليم أو أحد مكوناته ، باعتبار أنه قاطرة التنمية ومحدثها ، وباعتبار أنه الأساس فى حماية الأمن القومى والسلام الاجتماعى من خلال دوره فى تكوين الشخصية القومية المعتزة بوطنها ، والمتمسكة بثقافتها ، والمحققة لطموحات مجتمعها والمحددة لدوره ومكانته على خريطة الحضارة الإنسانية ؟
- هل يتدخل صاحب القرض فى توجيه مسار عملية الإصلاح / التطوير؟ وهل هذا التوجيه بما يحقق لنا نقلة نوعية فى أوضاعنا التنموية يمكن بها أن ننافسه ، أو على الأقل أن نتخلى عن قروضه وإملاءاته وتوجيهاته ؟

- وإذا كان توجيه المسار يتم بما يحقق له مصالح خاصة ، فما هى ؟ وهل نحن على وعى بها وبالنتائج المترتبة على ذلك ؟

*** ألا يشيع فى خطابنا ما يسمى بكليات القمة وتسلسلها إلى أسفل ؟**

- لماذا لم يتم إصلاح / تطوير منظومة التعليم كاملة ، أو القيام به من أعلى إلى أسفل أو العكس ؟ وهنا يلاحظ أن كليات التربية ليست من كليات القمة ولا من الجهة الأخرى .

*** لماذا البدء بكليات التربية ؟**

- هل لأنها المنفذ الرئيسى إلى العقول والقلوب ، ومن ثم يمكن التحكم فى تأثيرها فى تكوين شخصية المواطنين حسب ما يراد أن يكونوا عليه ؟
- هل ندرك أن صلاح المجتمع مرهون بصلاح التعليم ، وأن صلاح التعليم مرهون بصلاح المعلم ؟
- هل معانى ودلالات الصلاح والإصلاح تتأثر برؤية صاحب القرض ؟
- أليس من متلازمات التطوير الاستمرار ؟
- لماذا الترويج الدعائى اللافت للمشروعات الحالية ؟
- هل ما حدث من جهود سابقة لا يمثل تطويراً ؟
- هل المشروعات والبرامج الحالية تختلف عن الجهود السابقة ؟ وإن كان، فلصالح من : صاحب القرض أم الحاصل عليه ؟
- هل مشروعات التطوير الحالية ستوجد «تربية حسناء» ؟ بافتراض تحقق ذلك .. هل معطيات الواقع وإرهاصات استشراف المستقبل تنبئ باستمرار نمو هذه «الحسناء» ، والاستفادة منها فى استمرارية عملية تحديث المجتمع ؟ أم أنها ستكون ، إن وجدت ، كخضراء الدمن ؟
- أليس من الضرورى حينئذ أن نشخص بدقة إمكانات كليات التربية وإمكانات نظام التعليم العام الآنية والمتوقعة مستقبلاً فى ضوء السياق

المجتمعى الحالى والمتوقع مستقبلاً ؟

- هل المشروعات الحالية تؤدى إلى نقلة نوعية فى رسالة كليات التربية؟
- ألن تؤدى هذه المشروعات واللوائح الداخلية النمطية المعدة فى ضوئها إلى تخريج «صنايعية» فى نقل المعلومات الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة ؟
- ألا يمثل ذلك ردة فى تطور وظائف المعلم المربى المتعدد الأدوار ، وبما يمثل سيراً فى عكس اتجاه سير التطور الحضارى الإنسانى ؟
- ما دلالة التشابه بين المشروعات والبرامج الحالية ، وتلك التى تم فرضها على كليات التربية فى دول عربية أخرى ؟

*** هل المواد التربوية المطروحة تتحقق فيها البدية المعرفية التراكمية ؟**

- هل عملية التعليم ، ومن ثم دور المعلم ، يمكن أن تتم بمعزل عن السياق المجتمعى ونظرته إلى الإنسان والوعى بتاريخ التربية محلياً وعالمياً ؟
- لماذا تم استبعاد المواد التى تمثل الركائز الأساسية لقسم أصول التربية ، والتى تعتبر حتمية ولازمة لعملية الإعداد المتكامل للمعلم ؟
- هل المعامل والتجهيزات التى زودت بها كليات التربية سيتم تحديثها باستمرار ؟
- هل نحن على وعى بأن هذه المعامل والتجهيزات تعتمد على تكنولوجيا متقدمة سريعة التطور والتغير ؟
- هل وضع فى الاعتبار ضرورة التحديث المستمر لبرمجيات هذه المعامل والتجهيزات ؟
- هل وضع فى الاعتبار مسائل مثل فقر القدرة وفقر الإمكانات بعد ما ينتهى القرض ؟ ومن أين ستوفر المخصصات المالية اللازمة لهذا التحديث ؟

*** لماذا الاهتمام بإصلاح التعليم بداية ؟**

- هل الواقع المجتمعى يمتلك مشروعاً تنموياً وطموحات مستقبلية تتطلب إصلاح التعليم ومؤسسات إعداد معلميه ؟
- هل ندرك الدور الرئيسى للتعليم فى نقل وتوطين وإنتاج وإبداع وابتكار المعرفة ؟ وهل ندرك أن هذا الدور يتأثر بالإعداد المتكامل للمعلم وليس بكونه مجرد ناقل للمعلومات ؟

*** هل المنصب يفرض تبنى آراء تطويرية معينة والدفاع عنها ؟**

- لماذا انقلبت آراء البعض بشأن برامج ومشروعات التطوير بعد المشاركة فى تولى قيادة دفته ؟

*** أليست العبرة بالمآلات فى أية إصلاحات ؟**

- أليس من المسلم به أنه ليس مع العين أين ؟
- ألا توشك الفترات الزمنية لمبادراتهم الإصلاحية على الانتهاء ؟
- هل نرى بأعيننا تحريكاً للواقع الراكد نحو الأحسن من منطلق قومى أو وطنى أو تاريخى ؟ اللهم إلا فقط تحقيق بعض أهدافهم فى تفكيك منظومة المجتمع إحداثاً لفوضى خلاقة بالنسبة لهم ، يستغلونها لإعادة هيكلة هذه المنظومة بما يفرغها من قوتها فلا تملك القدرة اللازمة لمقاومة أطماعهم اللامتناهية .

*** هل يمكن أن تقوم دولة ما بتطوير دولة أخرى دون أن تحقق لنفسها مكاسب خاصة ؟**

- هل نحن على دراية بالمرتكزات الأساسية للعصر الإنسانى الحالى ؟
- ألا تمثل التنافسية أحد السمات الرئيسية لهذا العصر ؟
- لماذا لا ندقق فى قراءة التاريخ الإنسانى ، خاصة التاريخ الاستعمارى للدول المهيمنة ؟
- لماذا لا نمعن النظر فى سياسات المنظمات النقدية والتجارية العالمية ،

خاصة سياساتها تجاه الدول النامية ؟

- ألا تبين الشواهد المختلفة أنه فى الأحوال غير السوية ، فى المجتمعات غير السوية ، تكون السياسات دائماً فى خدمة واضعيها لا المستهدفين الحقيقيين منها ؟ وذلك من منطلق أن السياسات والقوانين هى مرآة من يسنها .

- لماذا لا نعتمد على أنفسنا ، كما فعل كثيرون ، فى إصلاح / تطوير أوضاعنا المجتمعية المختلفة فى الاتجاه الذى يحقق لنا البقاء والعلاء ؟

وفى ضوء كل ما سبق ، نؤكد على ضرورة وضع الأمور التالية فى الاعتبار عند القيام بأى جهد لتطوير كليات التربية :

* إن إصلاح وتطوير التعليم ، بمستوياته ومراحله المختلفة ، هو ضرورة تحتمها المستجدات الحضارية المختلفة التى تجذب وتدفع الأفراد والمؤسسات والمجتمعات فى الجهات المختلفة .

* إن أى نظام تعليم لا يمكن أن يرقى فوق مستوى معلميه ، ومن ثم يجب أن تطال عملية الإصلاح جميع عناصر منظومة التعليم ، ولعل أهمها المعلم ومؤسسات إعداده وتأهيله .

* إن إعداد وتأهيل معلم المستقبل لمدرسة المستقبل يجب أن يتم من خلال منظومة متكاملة مترابطة حتى نحقق له دوراً فعالاً فى بناء أفراد المجتمع بما يتناسب مع متطلبات الحضارة المعاصرة .

* إن البرنامج الحالى لإعداد المعلمين ، من خلال كليات التربية ، يشوبه الكثير من نقاط الضعف فيما يتعلق بالأهداف والمحتوى والتنظيم والممارسات والتقويم ، وغير ذلك ، مما يحتم ضرورة إصلاح وتطوير هذا البرنامج بمسارات حركته المختلفة . إلا أن وجود قصوراً فى بعض جوانب هذا البرنامج لا يعنى إلغاؤها أو تهميشها . ذلك أن وجود الخطأ لا ينبغى أن يقابل بخطأ أشد وأفتك منه .

* إن أدوار ومهام المعلم تتجاوز مجرد تلقين الطلاب المادة العلمية داخل

حجرات الدراسة، باعتبار أن المعلم مسئول عن تشكيل وتنمية وعى الأمة آنياً ومستقبلاً .

* إن التربية هى عملية اجتماعية تحدث فى سياق اجتماعى معين يحدد لها طبيعتها وإجراءاتها ، وهذا يحتم أن يكون المعلم على دراية تامة بهذا السياق وآلياته ومتغيراته المختلفة .

* إن التربية هى عملية إنسانية تستهدف بناء الإنسان من جميع جوانبه ، مما يتطلب ضرورة دراسة وفهم الطبيعة الإنسانية من جوانبها المختلفة .

* إن نجاح نظام التعليم يستلزم انطلاقه من فلسفة تربوية واضحة تعكس المشروع الحضارى للمجتمع والأسس الفكرية التى يبنى عليها . ولذا تصبح دراسة وفهم الأبعاد الفلسفية لنظام التعليم أحد المحاور الأساسية لدوره فى بناء مجتمع المعرفة .

ثانياً - مشروع ضمان الجودة والاعتماد

يعتبر مشروع ضمان الجودة والاعتماد ، أحد المشروعات التى أقرها المؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى الذى عقد فى فبراير عام ٢٠٠٠ ، حيث انتهى هذا المؤتمر إلى الموافقة على (٢٥) مشروعاً لتطوير التعليم العالى . وقد استقرت وزارة التعليم العالى على اختيار ستة مشروعات منها ليتم إنجازها فى الفترة من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٧ ، ومن ضمن هذه المشروعات الستة مشروع تطوير كليات التربية ، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ، ومشروع ضمان الجودة والاعتماد.

والمشروعات الخاصة بتوكيد الجودة والاعتماد هى مشروعات غير تنافسية حيث يخصص مشروع لكل كلية من كليات التربية بتمويل قدره (١٥٠) ألف جنيه تدفع من ميزانية المشروع القومى لتوكيد الجودة والاعتماد . كما تمول كل كلية من كليات التربية المشروع الخاص بها بمبلغ (٢٥) ألف جنيه ، ليصل إجمالى التمويل إلى (١٧٥) ألف جنيه .

ومدة كل مشروع حوالى (١٨) شهراً ، ويهدف إلى تحقيق الأهداف التالية :

* تكوين وحدة لضمان الجودة بكل كلية من كليات التربية .
* نشر ثقافة توكيد الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والمعاونين بكليات التربية ، وأيضاً طلاب هذه الكليات .
* إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات لطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .
* بناء المقررات الدراسية فى شعب التخصص المختلفة ، وذلك فى ضوء المعايير القومية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ، وعن المشروع القومى لتطوير كليات التربية (FOEP) .
* إعداد تقارير تتبعية وتقويمية عن كل مقرر من هذه المقررات ، وعن كل شعبة طلابية .
* إعداد تقرير تتبعى تقويمى شامل عن الكلية ، يحدد نقاط القوة وطرق إثرائها ، والصعوبات والمشكلات وطرق التغلب عليها .
* بناء قاعدة معلومات شاملة متكاملة عن الكلية ، استناداً إلى نتائج الأهداف السابقة .(٨٠)

إلا أن الشواهد والخبرات المتحصلة من معايشة وقائع الأحداث فى كليات التربية تبين أنه لم تتحقق أية فوائد مهنية أو أكاديمية حقيقية تحدث نقلة نوعية للأوضاع غير المناسبة السائدة فى هذه الكليات من خلال القيام بتنفيذ هذه المشروعات ، الذى يغلب عليه الاهتمام بالشكليات استكمالاً للأوراق وملأ للنماذج المختلفة . وذلك تيسيراً للصرف المالى من ميزانية المشروع ، والتى تعود على فئة قليلة جداً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وقياداتها الإدارية .

وبالإضافة إلى ذلك ، يمكن إبداء الملاحظات التالية على هذا المشروع :

* إن مشروعات ضمان الجودة والاعتماد تتعلق بإجراءات تتخذ لتقويم أوضاع قائمة وإصدار أحكام بشأنها ، أى أنها عمليات تقويمية وليست إصلاحية . وهذا يعنى أنها تتعلق بتشخيص وتقويم حصاد الأداء

التعليمى، من حيث نتائج مضامينه وعملياته وتفاعلاته التى تتواجد فعلاً فى الواقع التعليمى عند تقويمه .

* إن أى تقويم للحصاد يجب أن يتم بعد الحصول على نواتجه النهائية . ومن ثم لا معنى لهذا التقويم إذا لم تكن العمليات المختلفة قد استكملت مقوماتها . وإذا لم تتوافر هذه المتطلبات فإن مجرد النظر إلى واقع النظام يبين أن تقويم حصاده سوف يكون متدنياً . وهذا ما نراه واضحاً بدون الحاجة إلى تدقيق النظر فى أحوال التعليم والذى تؤكده شكوى طلابه وهيئات تدريسه وأولياء الأمور وأصحاب العمل والمقارنات الدولية بمؤشراتها المتعددة . ومن ثم تبرز أولوية الإصلاح واستكمال متطلبات عمليات الحصاد المختلفة عبوراً لاختناقات عنق الزجاجة قبل الحديث عن ضمان الجودة والاعتماد .

* إن تقويم الجودة فى التعليم يتطلب توافر متطلبات مسبقة كالمعايير والمؤشرات الكمية والكيفية والتجهيزات والعناصر البشرية المدربة والكتب المرشدة المعرفة بأسس التقويم وعناصره ومفرداته وكيفيته ، وغير ذلك ، وهو مما لا يتوافر حالياً وقد لا يسهل توفيره فى مدى منظور .

* إن عمليات ضمان الجودة والاعتماد تتطلب القيام بإجراءات كثيرة ومعقدة وإعداد تقارير وتوفير بيانات كثيرة عن أهداف المؤسسة التعليمية وتطور العمل فيها ، وأحوالها المادية ، ونتائج طلابها ، وتوافر القوى البشرية ، وإمكاناتها المستقبلية ، وغير ذلك . إلا أن الواقع الإدارى والفنى بكليات التربية ، وغيرها من المؤسسات التعليمية ، يبين أن هذه المستلزمات غير متوافرة بالجودة المطلوبة، وهو ما تؤكده الإجراءات التى تتم حالياً فى كليات التربية فى هذا الشأن ، حيث يغلب عليها الطابع الشكلى وتلفيق الأوراق المطلوبة أكثر منه اتباعاً للإجراءات المفترض السير فى ضوئها فى مثل هذه الحالات .

* إن طلب اعتماد الجودة فى الدول التى تعمل فيها هذه النظم ، هو طلب اختيارى تتقدم به المؤسسة التعليمية حين تجد نفسها قد استوفت

المتطلبات اللازمة لهذا التقويم . وقد توافق الهيئة المنوط بها الاعتماد على الطلب وقد ترفضه أو تؤجله فى حال عدم استيفاء كل الشروط لإجرائه والتثبت من صحة البيانات المقدمة . وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام أولاً بإصلاح / تطوير نظام التعليم قبل أن نطلب من أى جهة تقويمه لاعتماده .

* من الضرورى إعداد المعايير والمؤشرات الخاصة بضمان الجودة والاعتماد فى ضوء إمكانات الواقع وأوضاعه وأهدافه ، ولا تنقل من نظم تعليمية لدول أخرى بادعاء أنها متقدمة . وذلك لاختلاف الإطار الثقافى بين الناقل والمنقول عنه ، وبخاصة ما يتعلق بصعوبات التقويم للقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية .

* إن تطبيق معايير الاعتماد ضماناً للجودة اقتضتها ظروف دولة واسعة الأرجاء متعددة الأنماط المؤسسية مثل الولايات المتحدة ، حيث تزدحم فيها الجامعات والمعاهد العليا بالآلاف ، والمدارس بمئات الألوف ، وتقوم فيها لامركزية فى داخل كل ولاية ، وتسعى الحكومة الفيدرالية إلى إيجاد قدر مشترك من التقارب والاتساق ، مع اعتبار الخصوصيات والمرونات فى التقويم .

* وخلافاً لما سبق ، يدار نظامنا التعليمى مركزياً ، مهما كان الادعاء بتطبيق اللامركزية . من ذلك على سبيل المثال ، هل تستطيع مؤسسة تعليمية ما إضافة مواد دراسية معينة أو حذف بعضها أو تعديلها خارج المنهج الرسمى والكتاب المقرر دون الرجوع إلى وزارة التربية والتعليم ، أو ما تحدده الجامعة أو المجلس الأعلى للجامعات أو لجان القطاع فى التعليم الجامعى ؟ ولعل ما حدث فى اللوائح الداخلية الجديدة لكليات التربية خير دليل على ذلك حيث جاءت فرضاً وعلى عكس ما طالبت به الأقسام العلمية وما يقتضيه المنطق والخبرة الدولية فى مسألة إعداد وتأهيل المعلم ذى الأدوار المتعددة والمتكاملة فى نفس الوقت . ومن ثم فليس فى تعليمنا من التنوع فى الإبداعات والخصوصيات ، ما يدعو إلى

ترتيب فى التمايز إلا ما كان نتيجة للتفاوت الواضح فى الإمكانات مما لا يتطلب تقويماً بل تداركاً وإصلاحاً عبوراً لأزمة الركود الآسن التى يعانى منها .

* لا تقوم فى كثير من الدول المتقدمة والنامية عمليات للاعتماد . فالجودة تتمثل لديها فيما يتم تجسيده فى كل مكون من مكونات العملية التعليمية فى إطار استراتيجية عامة وموارد مادية وبشرية تتكامل لتحقيق الجودة الشاملة .(٨١)

* إن نظام ضمان جودة التعليم فى الولايات المتحدة هو نظام معقد ومربك للمراقبين الخارجيين . فبالإضافة إلى أنه لا توجد هيئة وحيدة على المستوى القومى تأخذ مسئولية ضمان الجودة ، فإن الحكومة الفيدرالية تمتلك دوراً محدوداً وغير مباشر فى هذا الشأن . كما أن حكومات الولايات تمتلك مسئوليات عامة لتوفير التعليم ، ودوراً محدوداً فى عمليات ضمان الجودة . وتتحدد هذه المسئوليات العامة ، بصورة أساسية، فى الترخيص للمؤسسات التعليمية بالعمل داخل الولاية بما يسمح بإعطاء رخص للدخول إلى مهن معينة . ولذا فإن هيئات الاعتماد المستقلة يناط بها الدور الرئيسى فى عملية ضمان الجودة فى المؤسسات التعليمية المختلفة . وهذه الهيئات تنظم إقليمياً ، وكل واحدة منها تعمل بصلاحيات منفصلة عن الأخريات . أى أنها تعمل مستقلة عن بعضها البعض ، وتختلف إجراءاتها فى أمور كثيرة .

* ثمة شواهد تؤكد أنه إذا كانت خبرة الولايات المتحدة مع مسألة الاعتماد هى خبرة متفردة ، إلا أنها لا يمكن أن تقدم نموذجاً للدول الأخرى . وذلك نظراً لطول الخبرة الأمريكية فى هذا المجال والتى ترتبط بالطبيعة الخاصة للمجتمع الأمريكى وتعدد ولاياته مع تعدد أنظمتها وضخامة أعداد المؤسسات التعليمية وضرورة ربطها بالأهداف والاحتياجات القومية ، بالإضافة إلى الدور المحدود الذى تلعبه الحكومة الفيدرالية فى التعليم . كما أن مسائل ضخامة الحجم التى تواجه التعليم الأمريكى

لا تقارن بتلك التى تواجهها الدول الأصغر أو أنظمة التعليم الأصغر.(٨٢)

* وثمة ملاحظة عامة تتعلق بهذا الاتفاق العربى على امتداد جغرافيته بمسألة الاعتماد والجودة ، وكأننا أفقنا ، أو أجبرنا على التنبه ، على ضرورة التوحد القومى إزاء هذه القضية التى يسوق لها البعض باعتبارها حتمية حضارية وأنها تمثل عصى سحرية ستتحول بها صحارى أنظمتنا التعليمية إلى جنان وارفة تقطر مجتمعاتنا سريعاً فى ماراثون الحضارة الإنسانية الحالية . وفى نفس الوقت لم نخطو خطوة واحدة جادة نحو التوحد إزاء العديد من القضايا المصيرية التى تهدد وجودنا . وذلك لأن التقارب فى الحالة الأولى ، والتباعد فى الحالة الثانية يحدثا كاستجابات ناعمة لضغوطات القوى المهيمنة وتفريطاً فى حقنا الإنسانى التاريخى المشروع فى أن نضمن لأنفسنا وبأنفسنا البقاء والعلاء .

وبالإضافة إلى التساؤلات الحائرة التى تنتاب أى متابع للأحداث عن الأهداف «الغاطسة» وراء مثل هذه المشروعات والجدوى المتوقعة من تنفيذها على مؤسسات تعليمية هى بالأساس ملكاً للدولة ، وأن ما هى فيه من أوضاع لا ذنب لها فيه بصورة أساسية ، وإنما مرده تراكمات أوضاع متتالية تكون الحكومة هى المسئول الأول عنه . ونتساءل أيضاً ، كيف يمكن تطبيق نظم تقويم جودة وأداء فى مدارس أو كليات تفتقد المقومات الأساسية اللازمة للدراسة ، وهى مسئولية الدولة بالدرجة الأولى كما أشرنا أعلاه ، نظراً لمشكلة الأعداد الكبيرة ونقص وتهالك المبانى والتجهيزات وغيرها ، حيث لا تسمح هذه الأعداد بقيام عملية تعليمية ذات معنى ترضى عنه أية هيئة للاعتماد وضمان جودة التعليم فى أى مكان فى العالم . وهذا يعنى أن نظمنا التعليمية ليست بقادرة على المنافسة ، بل هى فى حاجة للإصلاح حتى تصل إلى مستويات الأداء العادية غير المتأزمة . ومن ثم فهى تحتاج لمعايير جودة تقيس فعالية الخروج من حالة الأزمة فى إطار مواجهة التحديات الداخلية النابعة من ظروف البيئة المحيطة التى تفرض قيودها على فعالية ومصداقية تطبيق أى نظام للاعتماد وضمان الجودة . (٨٣)

وإجمالاً لما سبق ، نتساءل ثانيةً : اعتماد ماذا وبمن ولماذا ؟ نحن نتحدث هنا عن نظام تعليم يجب أن تكفله الدولة لكل المواطنين طبقاً للدستور ، نظام تعليم أنشأت وتنشئ الدولة مؤسساته المختلفة وتموله وتشرف عليه . إذاً ، فوجود أى مظهر من مظاهر القصور يعنى عدم قيام أو عدم قدرة الدولة على القيام بمسئولياتها تجاه نظام التعليم . ثم ماذا لو أن هيئة الاعتماد رأت – فى ضوء المعايير الموضوعة – أن أحد المدارس ، وما أكثرها ، لا تستحق الحصول على شهادة الاعتماد ، هل ستقوم الوزارة بإغلاقها ؟ ما ذنب المدرسة وإدارتها وطلابها وبيئتها فى أن وضعها لا يستحق الاعتماد ؟ إنها مدرسة أنشأتها وتُسأل عنها الدولة. أم هل ستقوم الدولة بإصلاحها حتى تستطيع إنجاز الأهداف المحددة لها ؟ وهل نحن لا نعرف ماذا يعانى منه نظام التعليم ومؤسساته المختلفة من مشكلات ؟ إذا كنا لا نعرف ، فلماذا لا نقوم بدراسة تشخيصية لواقع نظام التعليم حتى نتبين مشكلاته ؟ وإذا كنا نعرف مشكلاته من الآن ، فلماذا لا نقوم بحلها ؟ (٨٤)

وبرغم كل ذلك ، فقد صدر القانون رقم (٨٢) بتاريخ ٥ يونيه عام ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

وتنص المادة (١) من هذا القانون على تمتع الهيئة بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة ، وتتبع رئيس مجلس الوزراء .

وتنص المادة (٢) على أن أحكام هذا القانون تطبق على الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس أياً كانت مسمياتها التابعة أو الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالى أو وزارة التربية والتعليم أو الأزهر الشريف أو غيرها حكومية كانت أو غير حكومية . ويقصد بالتقويم ، تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوى جودة الأداء وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور وما يلزم لتلافيها تحقيقاً لمستوى الجودة المطلوب . ويقصد بضمان الجودة ، استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب ومعلمين وأساتذة ومختلف الأنشطة التى ترتبط بالعملية التعليمية . ويقصد بالاعتماد ، إقرار الهيئة استيفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمى مستوى معيناً لأحكام هذا القانون ، فى ضوء المعايير المعتمدة التى تحددها المؤسسة التعليمية لنفسها وتعتمدها الهيئة بشرط ألا تقل عن المعايير

القياسية التى تمثل الأسس التى تضعها اللجان المتخصصة بمشاركة جميع الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية استرشاداً بالمعايير الدولية مع المحافظة على الذاتية الثقافية للأمة ، وتمثل الحد الأدنى لمستوى عناصر جودة المؤسسات أو البرامج التعليمية .

وتنص المادة (٣) على أن الهيئة تهدف إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال :

* نشر الوعى بثقافة الجودة .

* التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير والقواعد ، استرشاداً بالمعايير الدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة .

* دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتى .

* توكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمى والدولى فى جودة مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هوية الأمة .

* التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة فى كل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية .

وتنص المادة (١٢) على أن تلتزم المؤسسات التعليمية الخاضعة لأحكام القانون بالتقدم للحصول على شهادة الاعتماد . ويتولى الوزراء المختصون كل فى مجال اختصاصه ، تحديد آجال لاستيفاء المؤسسات القائمة فى تاريخ العمل بهذا القانون أو التى تنشأ بعد هذا التاريخ ، إعداد المعايير المعتمدة والتقدم للحصول على شهادة الاعتماد . فإذا لم تتقدم المؤسسة للحصول على هذه الشهادة خلال الأجل المحدد أو أسفرت عملية التقويم عن عدم استيفائها المعايير المعتمدة خلال المدة المحددة يكون للوزير المختص بالتشاور مع الهيئة اتخاذ أحد الإجراءات أو التدابير المناسبة لتصحيح أوضاع المؤسسة وفقاً لأحكام القانون الخاضعة له . ومن قبيل ذلك تأهيل المؤسسة على نفقتها أو إلزامها بتغيير الإدارة أو إيقاف قبول طلاب جدد بالأقسام المختلفة للمؤسسة حتى استيفاء كافة المعايير وذلك خلال عام دراسى واحد.

وبالنظر إلى هذا القـانون ، الذى يتكون من (٢٥) مـادة ، يمكن إبداء الملاحظات التالية:

* ينص القانون على أن هذه الهيئة تتمتع بالاستقلالية ، ثم يستدرك وينص على أنها تتبع رئيس مجلس الوزراء ، وهو المنوط به متابعة الوزراء ، الذين هم أعضاء فى حكومته ، المسئولين عن توفير التعليم ومؤسساته وتجهيزاته وتمويله وباقى مدخلاته ومتابعة عملياته والاستفادة من مخرجاته . وهذا يعنى أنها هيئة يديرها موظفون عموميون يناط بهم تقويم أداء مؤسسات تعليمية تقع تحت إدارة أو إشراف الحكومة .

* يتضح تأثر القانون فى بعض مواده وفى صياغة مصطلحاته بالخبرة الأمريكية، ولا ندرى هل هذا طوعاً أم كرهاً ، برغم أن هذه الخبرة ، كما أشرنا سابقاً ، يصعب أن تمثل نموذجاً لدول أخرى نظراً لخصوصيتها المرتبطة بطبيعة وخصوصية المجتمع الأمريكى .

* كيف تضع المؤسسة التعليمية المتقدمة للحصول على شهادة الاعتماد ، المعايير المعتمدة التى سوف تعتمد فى ضوئها ؟ المفترض أن الهيئة هى التى تقوم بوضع هذه المعايير وليس أن تضعها المؤسسة لنفسها .

* صعوبة وضع المعايير القياسية نظراً لتعدد الجهات المعنية بالخدمة التعليمية ، وتعدد المستفيدين من هذه الخدمة .

* لم يشر القانون إلى المدارس والجامعات الخاصة والأجنبية التى تتكاثر بصورة لافتة ، والتى يتزايد أعداد الطلاب الملتحقين بها بمعدلات ملحوظة . فهل ستترك وحدها تفعل ما تريد بحرية فى المجتمع ؟ ولماذا لا تطبق عليها هى الأخرى المادة (١٢) من القانون ؟

* لم يوضح القانون ما الذى سيترتب على حصول مؤسسة تعليمية ما على شهادة الاعتماد ، مع التأكيد على ضرورة لفت الانتباه إلى أننا نتحدث عن مؤسسات تعليمية جلها حكومية أو تحت إشرافها . أم أن فى الأذهان

خفايا بشأن استمرارية مؤسسات التعليم الحكومية المجانية ؟ ثم ما الذى سيترتب على عدم حصول مؤسسة تعليمية ما على هذه الشهادة ؟ هل ستعلن الحكومة قائمة سوداء بأسماء هذه المؤسسات ؟ أوليست هذه المؤسسات «صنعة» الحكومة المسئولة عن أوضاعها الراهنة ؟ وهل يملك الطلاب الاختيار بين المؤسسات التعليمية ؟ وماذا عن التوزيع الجغرافى لقبول الطلاب فى مؤسسات تعليمية معينة ؟

* كيف ستقاس الجودة الخارجية للمؤسسة التعليمية ، ولكل المؤسسات التعليمية ، المتقدمة للحصول على شهادة باعتماد جودتها ، حيث لا وظائف لخريجى هذه المؤسسات ، ولا آراء لأصحاب العمل بشأنهم . ومن ثم يصعب الحكم على دور المؤسسة التعليمية فى تلبية احتياجات سوق العمل كماً وكيفاً ؟

* ماذا عن حالات الغش الجماعى واللعب فى التصحيح والدرجات ، وغير ذلك مما يؤثر فى مستوى الجودة الداخلية للمؤسسة التعليمية المتقدمة لطلب الاعتماد . بالإضافة إلى ضرورة مراعاة التباينات بين المدارس المختلفة من الناحية الجغرافية من حيث نوعية المدرسين والطلاب والمبانى والتجهيزات التعليمية وغيرها مما يؤثر فى مدى جودة المؤسسة التعليمية. كما أنه من المعلوم أن معدلات النجاح فى المدارس ومستوى الدرجات لا يرجع إلى مستوى جودة المؤسسة التعليمية بدرجة رئيسية ، وإنما بدرجة أكبر إلى متغيرات أخرى تكون الدروس الخصوصية من أهمها بما يوجب وضعها فى الاعتبار عند الحديث عن جودة مؤسسة تعليمية ما .

* من أين ستدفع المؤسسات التعليمية الحكومية رسوم الاعتماد التى قد تصل إلى خمسين ألف جنيه ، باعتبار أنها تحصل على مخصصاتها المالية ، التى لا تصل إلى هذا المبلغ ، من الميزانية العامة للدولة . وإذا كانت هذه الأموال متوفرة لدى هذه المؤسسات وأيضاً للإنفاق على هذه الهيئة ،

فلماذا لا توجه من البداية لإصلاح البنية التحتية المتهالكة فى هذه المؤسسات ، وتوفير ما تحتاجه من تجهيزات تعليمية وعلمية مختلفة ، والاهتمام المادى بالهيئة البشرية العاملة فى هذه المؤسسات ؟

* كيف تم تحديد رسوم الحصول على شهادة الاعتماد ، والتى يبلغ حدها الأقصى خمسون ألف جنيه ، وهل ستدفعها كل كلية ، وكل معهد ، وكل مدرسة على حده ؟ وهل ما ستقوم به الهيئة من عمل يوازى هذا المبلغ؟ وهل سيتم دفع نفس المبلغ مرة أخرى بعد انتهاء مدة صلاحية الشهادة ؟ أم هل سيدفع المبلغ للأفراد ومنظمات المجتمع المدنى الذين ستعطيهم الهيئة ترخيصاً بممارسة أعمال التقويم ؟ وماذا ستفعل الهيئة بالأموال الطائلة التى ستتراكم لديها ؟

* إذا كان الهدف من نظام اعتماد جودة المؤسسات التعليمية ، بصورة أساسية ، هو بيان وترتيب هذه المؤسسات بناءً على مدى التزامها بمعايير الجودة بما يمثل موجهاً وحافزاً للطلاب على الالتحاق بها ، فلماذا تعاقب المؤسسات التى لا تتقدم للحصول على شهادة الاعتماد بإيقاف قبول طلاب جدد فى أقسامها المختلفة . مع الوضع فى الاعتبار أن عدم التقدم غالباً ما يكون راجعاً إلى أوضاع تراكمية خارجة عن إرادتها ؟

* كيف سيتم اعتماد هذه الأعداد الضخمة من الكليات والمعاهد والمدارس الحكومية والخاصة والأزهرية على امتداد ربوع مصر المحروسة . الحديث هنا يتعلق بـ (٣٩) ألف مدرسة ، و (١٢٥) معهداً عالياً ومتوسطاً، و (٧٥٠٠) معهد أزهرى للتعليم قبل الجامعى ، و (٣٥٠) كلية جامعية ، و (٦٠) كلية جامعية أزهرية ، وغير ذلك من مؤسسات التعليم الخاص .[٨٥] فمن أين الوقت والمال وما العائد ، والواقع بيّن لا يحتاج إلا إلى الإصلاح .

* إذا كانت المناهج والمقررات الدراسية تمثل المكونات الرئيسية للبرنامج التعليمى ومن ثم للمؤسسة التعليمية التى تطلب الاعتماد ، فما الوضع

بالنسبة للمناهج والمقررات الدراسية الإسلامية فى المؤسسات التابعة للأزهر الشريف ؟ وماذا عن مقررات اللغة العربية والتربية الإسلامية والمسيحية والتاريخ فى مؤسسات التعليم العام ؟ خاصة إذا تقدم للقيام بعملية التقويم أفراداً أو منظمات مجتمع مدنى أو هيئات أجنبية ذات توجهات أيديولوجية معينة .

* لم يشر القانون إلى ضرورة وضع المؤشرات الكمية والكيفية اللازمة لقياس أداء البرامج والمؤسسات التعليمية منسوباً إلى المستويات المعيارية التى يتفق عليها . وذلك لأن المؤشرات يقاس الأداء بها ، والمعايير يقاس عليها.

* إن تبنى أسلوب الجودة والاعتماد والمعايير كمدخل للإصلاح التعليمى يرسخ الفوارق الطبقية والتمايز بين أبناء المجتمع الواحد . وذلك بسبب الفجوة بين مدارس أبناء الأغنياء ومدارس أبناء الفقراء من جميع النواحى، بما يتيح للأولى إمكانية الحصول على مستويات عليا فى عملية التقويم ، وتلبية معايير الأداء المطلوب ، وهو ما تفتقده ولا تستطيع تحقيقه المدارس الفقيرة بطلابها ومعلميها وتجهيزاتها . فكيف نُقوم ونُعاير لا متكافئات بنفس الأدوات ؟ ألم يكن من العدل والإنصاف ، من منطلق قومى ، أن نقوم أولاً بإصلاح متكافئ، إن لم يكن متطابق للمؤسسات التعليمية المختلفة ثم نستخدم أدوات قياس تتناسب مع كل حالة لبيان مدى الإنجاز المتحقق فى ضوء الأوضاع الخاصة بكل حالة؟ مع التأكيد على أن إهمال ذلك سوف يؤدى إلى تزايد حالة الاحتقان الاجتماعى السائدة والتى ستؤدى لا محالة إلى تزايد درجات الضغط بما يؤدى إلى حدوث انفجارات قد يصعب التحكم فى اتجاهاتها وتأثيراتها ، كما يصعب التحكم فى عقباها .

* كنا نتصور تبنى نمطاً خاصاً للجودة والمعايير ، تدعمه حزمة متكاملة من المؤشرات التعليمية الكمية والكيفية ، يتعلق بكيفية تحريك القاطرة

التعليمية للخروج من الأزمة التعليمية الراهنة ومواجهة التحديات الحضارية التى تفوق قدراتها الحالية ، وبما يؤدى فى مرحلة تالية إلى تحريك الواقع المجتمعى الراكد بما يضعه فى المسار الديناميكى الصحيح للمشاركة فى صنع الحضارة الإنسانية المعاصرة . ووقتئذ يكون لكل حادثة حديث ، فنضع منظومة جديدة لمعايير جودة واعتماد تتسق مع الأوضاع المستجدة .

ثالثاً - مشروع قانون التعليم العالي الموحد

من المسلم به أن قوة أى مجتمع ، فى كل أو فى أى من مجالات حياته ، هى المحصلة النهائية لمجموع قوى أفراده فى كل المجالات أو فى مجال بعينه . وهذا يعنى أن مستوى أى مجتمع لا يمكن أن يعلو فوق مستوى أفراده . وتؤكد الشواهد الحياتية والخبرات الحضارية المختلفة أن العلم والتعليم هما الأساس فى تحديد درجة هذه القوة ، التى تتناسب طردياً مع مستوى المخزون المعرفى لدى أفراد المجتمع. يضاف إلى ذلك ما يقوم به العلم والتعليم من أدوار فى القضايا المتصلة بالأمن القومى والسلام الاجتماعى ، وبناء الشخصية القومية المميزة لأبناء المجتمع، والإسهام فى تحقيق تقدم المجتمع وامتلاكه لدور فاعل فى صنع الحضارة الإنسانية والاستفادة من نواتجها فى جوانب حياته المختلفة .

ولا جدال فى أن تحقيق المجتمع لهذه الأهداف ، وغيرها ، يتطلب أن تكون فرص تحصيل العلم ، وفرص الالتحاق بمراحل ومستويات التعليم المختلفة متاحة أمام جميع المواطنين بالتساوى ، وأن يكون الارتقاء فى درجات تحصيل العلم والالتحاق بمؤسساته المختلفة تبعاً لمستويات القدرات العقلية ومستويات الطموح والدافعية لدى أبناء المجتمع ، وليس تبعاً لمستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية وانتماءاتهم السياسية . ذلك أن توزيع القدرات العقلية بين البشر يخضع لحكمة الخالق الوهاب سبحانه وتعالى ، وليس ارتباطاً باللون أو الجنس أو المكانة الاقتصادية أو الاجتماعية .

ومن ثم فإن تحقق الارتقاء فى درجات التعليم ومستويات العلم تبعاً لمستوى القدرات العقلية للمواطنين يعود بفوائد جمة على المجتمع ، وأما إن كان التسلق فى درجاته يحدث تبعاً لاعتبارات أخرى ، فالخاسر الرئيسى بسبب هذه الأوضاع سيكون المجتمع لا محالة .

طرحت وزارة التعليم العالى أواخر عام ٢٠٠٦ ورقة تتضمن مشروع قانون التعليم العالى الموحد . ويمكن إبداء الملاحظات التالية على بعض بنود هذا المشروع والتى تتعلق بأهم مدخلات العملية التعليمية ، وهم الطلاب الذين يمثلون المرتكز الرئيسى الذى تقوم عليه العملية التعليمية ، وأيضاً الأساس الذى يبنى عليه مستقبل المجتمع .

١ – الإدارة الاقتصادية للتعليم

ما يطرحه المشروع بشأن الإدارة الاقتصادية للتعليم يتغاضى عن الكثير من النقاط الهامة ، منها :

* اضطراب الأوضاع الطبقية فى المجتمع متمثلة فى انحسار كينونة الطبقة الوسطى لحساب الطبقة العليا المتميزة والمتمايزة ، وعلى حساب الطبقة الدنيا التى تتسع قاعدتها ويزداد حجمها ، بما يعنى التضخم المستمر لأعداد الفقراء والتزايد المستمر لمعدلات الفقر المدقع فى المجتمع. وهذا يتضمن تزايد معدلات السقوط إلى الهاوية الاجتماعية ، أى تزايد أعداد غير اللائقين اجتماعياً أو اقتصادياً برغم امتلاكهم لقدرات عقلية متميزة. كما يتضمن ضآلة تيارات الحراك إلى أعلى ، مما يهدد السلام الاجتماعى ويزيد من حالة الاحتقان بين طبقات المجتمع ويفكك نسيج الروابط التاريخية بين مواطنيه ، منذراً بانفجار الضغط المكبوت بين لحظة وأخرى بما يهدد المرتكزات الأساسية التى يقوم عليها الأمن القومى والسلام الاجتماعى للمجتمع .

* كنا نتصور أن يتحدث مشروع القانون ، ويؤكد على القيمة الاقتصادية للتعليم ، وليس عن الإدارة الاقتصادية له . وهذا ما تهتم به وتفعله

الدول بأطيافها وتوجهاتها المختلفة ، حتى الدول التى يتحمل فيها الطالب قدراً معيناً من مصروفات الدراسة حيث يسمح السياق المجتمعى ونظام الضمان الاجتماعى القائم فى هذه الدول ، والذى هو بالتأكيد غير قائم لدينا ، بأن يتحمل الطالب قدراً من مصروفات الدراسة ، ولكن بما لا يعوق الفائقين والمعوزين عن استكمال دراساتهم إلى أعلى درجاتها من خلال الاستفادة من أنظمة المنح الدراسية والقروض الطلابية التى تفى بمتطلباتهم الدراسية ، والتى تسدد قيمتها فيما بعد التخرج والحصول على وظيفة حيث تتوافر فرص العمل بما يتيح له إمكانية السداد . وبذلك لا يحرم المجتمع الاستفادة من القدرات العقلية المتميزة لدى أبنائه غير القادرين مادياً .

* تنطلق فكرة الإدارة الاقتصادية للتعليم ، بصورة رئيسية ، من قانون العرض والطلب ، ولذا يؤكد المشروع على أن التعليم «خدمة» ، والخدمة لا تقدم إلا لمن يطلبها حينما يكون قادراً على تحمل نفقاتها ، ومن ثم فإن «اللى مامعهوش .. مايلزمهوش» .

وهذا الطرح يتناقض مع ما يتردد فى أحاديث القيادات فى مواقعها المختلفة وفيما تعلنه من برامج ، مثلما يحدث فى البرامج الانتخابية على سبيل المثال ، من ضرورة توفير التعليم للجميع إعمالاً للدستور وللمبادئ العالمية لحقوق الإنسان ولما تعلنه وتطالب به المنظمات الدولية كاليونسكو ، ومن ضرورة إقامة مجتمع المعرفة كهدف يتسق مع أمل أن يكون لنا دوراً فاعلاً فى صنع الحضارة الإنسانية المعاصرة باعتبارنا أهم آبائها المؤسسين.

كما أن هذا الطرح لا يتناسب ، أيضاً ، مع وجود ما يقرب من نصف السكان دون خط الفقر ، بما يعنى أن الذين لا يملكون نفقات الحصول على «الخدمة» التعليمية .. كثيرون . فكيف ، إذاً ، يستطيعون الحصول على التعليم كخدمة مدفوعة الأجر ؟ ومن ثم ، كيف يمكن أن نقيم مجتمع المعرفة إذا كانت نسبة كبيرة من أبناء المجتمع لن تحصل على التعليم بسبب عدم قدرتها على تحمل أجر هذه

الخدمة؟ ويتبع ذلك ، كيف يمكن أن يكون لنا دوراً فاعلاً فى صنع الحضارة الإنسانية والاستفادة الجادة من نواتجها المتعددة ؟ ولا يخفى أن هذا كله يؤثر سلباً على إقامة المجتمع المنتج الذى يجب أن نحرص على إقامته .

ومن ناحية أخرى ، فإن مؤسسات التعليم ليست مؤسسات خدمات ، بل هى بكل تأكيد مؤسسات إنتاج بالدرجة الأولى . وهذا ما تؤكده الأدبيات المختلفة ذات الصلة ، وما تؤمن به الدول ذات الدور الحضارى الفاعل فكراً ومنهاجاً .

٢- البرامج المتميزة

من المؤكد أن ما يطرحه مشروع القانون بشأن البرامج المتميزة المدفوعة التى ستقدمها الجامعات الحكومية ، هو طرح غير دستورى وغير مقبول إزاء شريحة كبيرة من أبناء الوطن لم تتخلى عنه أبداً فى أى من أوقات الشدة ، كما يفعل غيرهم . كما أنه لا ذنب لهم فى أنهم لا يملكون الأموال اللازمة لشراء خدمة التعليم الذى يمثل حقاً إنسانياً أصيلاً يجب أن توفره الدولة بالمجان لكل المواطنين .

يضاف إلى ذلك ، أن هذه البرامج يترتب عليها زعزعة السلام الاجتماعى والتماسك الطبقى ، وإحباط المتفوقين غير القادرين بما تُوجده من تمايز لفئة تملك المال ، على أخرى لا تملك إلا الحق الإنسانى فى أن تتعلم والقدرات العقلية المتميزة لدى بعضها .

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت الجامعات الحكومية لديها القدرة على تقديم مثل هذه البرامج المتميزة من حيث الإمكانات البشرية والمادية والتجهيزات المختلفة، فلماذا لا تقدمها من الآن لكل أبناء المجتمع بالمجان فى إطار أهدافها ووظائفها المكلفة بها حالياً ، أم أن المسألة أنه يوجد أبناء غير أبناء ؟ وفى هذا السياق ، كيف سيتم الاختيار من بين أعضاء هيئات التدريس للتدريس فى هذه البرامج ؟ وهل سيتم استخدام المبانى والتجهيزات التعليمية الحالية من جانب الطلاب الملتحقين بهذه البرامج ، بما يؤثر على الحيز المتاح للطلاب الآخرين ؟

ويلاحظ أن مشروع القانون يتبنى نفس المبررات التى استخدمت حال تمرير

مشروع قانون إنشاء الجامعات الخاصة ذات المصروفات الباهظة فى سياق مجتمعى يعيش ما يقرب من نصف سكانه دون خط الفقر . وتؤكد الشواهد المختلفة أنه لم يتحقق أياً مما أعلن من تبريرات لإنشاء الجامعات الخاصة ، إلا التنصل المستمر من المجانية التى كانت المعبر والطريق الرئيسى لوصول القيادات الحالية إلى ما هم فيه الآن .

٣ – المجانية : بين الطالب والدولة

يذكر مشروع القانون أن مجانية التعليم هى علاقة مباشرة بين الطالب والدولة ، أما علاقة الطالب بالمؤسسة التعليمية فهى علاقة بين طالب خدمة تعليمية ومقدمها بمقابل . وهذا طرح غير سليم باعتبار أن الجامعات الحكومية مازالت ملكاً للدولة ، حتى الآن على الأقل ، إلا إذا كان فى النوايا شئ آخر بشأن استمرار هذه الملكية . ومن ثم ، فما يكون ملكاً للدولة فهو يقع ضمن علاقتها والتزاماتها تجاه مواطنيها . وبذلك تظل مجانية الالتحاق بالجامعات الحكومية حقاً مكفولاً لكل أبناء المجتمع . بالإضافة إلى أن كل ما ينفق عليه من المال العام يجب أن تتاح فرص الحصول عليه بالتساوى أمام كل أبناء المجتمع . كما أنه إذا كان البعض يرى أن مجانية التعليم واستمرار الإنفاق الحكومى عليه يعتبر رفاهيةً وإسرافاً يؤثر على ميزانية الدولة ، فلنحسب كلفة الأمية والجهل والتخلف ونقارنها بكلفة التعليم ، مع ضرورة وضع الأحوال المعيشية للمواطنين وحقهم الطبيعى فى التعليم فى الاعتبار عند القيام بمثل هذه المقارنة .

كما أن الحديث عن طالب خدمة ومقدمها بمقابل ، هو حديث مرفوض حينما يتعلق الأمر بالتعليم باعتباره الرافد الأساسى ، إلى جانب الصحة ، فى بناء الشخصية القومية الخاصة بأبناء المجتمع والتى تمثل مرتكز تحقيق نهضته وتفعيل دوره الحضارى والدفاع عن أمنه القومى وتحقيق سلامه الاجتماعى . وهذا ما تفعله المجتمعات الواعية حيث لا تفرط فى روافد بناء الإنسان الذى به وله يقوم ويستمر ويتقدم المجتمع.

وبعد .. فنحن لسنا فى حاجة إلى مزيد من البراهين والأدلة ، لنؤكد أن ما

نعانيه ، مما سبق عرضه والنتائج المترتبة والتى ستترتب عليه ، قد جاء بأيدينا فى الداخل ، مصحوبة بأيديهم من الخارج . وكلها فى النهاية أيادٍ تحالفت علينا ، دفاعاً عن مصالحها المشتركة ، مصالح من يريد الاستمرار قابضاً على صولجان الحكم متحكماً فى الثروة ، جامعاً بين زهو السلطة وبريق المال ، ومن يريد الحفاظ على مصالحه الحيوية العديدة ، فى ظل الهيمنة الكونية الجديدة ، [٨٦] وفى ضوء إصراره على اعتبارنا أحد مناطق نفوذه مع امتثال هين من جانبنا إزاء هذا الإصرار طالما أنه يحمى طموحات أجندة النصف فى المائة القابضة على مقدرات المجتمع والأفراد والتى لا تسمح لأى منهما بقدر من الفكاك .

خـــاتمـة

ممهدات الطريق إلي إصلاح التعليم

خاتمـة
ممهدات الطريق إلى إصلاح التعليم

كما يتضح مما سبق – ونعيد التأكيد عليه – أن القصد من هذا العمل لم يكن تقديم رؤية لمشروع يتعلق بإصلاح التعليم ، وإنما بيان تأثير واقع الداخل كجامح لأية جهود لإصلاح التعليم ، وتأكيد دور ضغوط الخارج كمعوق لأية رغبة وطنية لإصلاح نظام التعليم ، قاطرة تنمية المجتمع وتحديثه والفاعل الرئيسى فى عملية بناء الشخصية القومية . ونؤكد أيضاً ، أنه حينما تتوافر النوايا الوطنية المخلصة والطريق الداخلى الممهد ، والمرتكزات اللازمة للقيام بعملية إصلاح التعليم، والمواجهة الضرورية لضغوط الخارج وأطماعه ، يكون من اليسير وضع خطة وطنية لإصلاح التعليم يتحقق من خلالها الأهداف الوطنية من وراء هذا الإصلاح . ذلك أن إصلاح التعليم ، ونظام التعليم ككل ، ليس هدفاً فى ذاته ، وإنما نوجده ونقوم بإصلاحه حتى يتسق مع ، ومن ثم يحقق أهداف المشروع الحضارى القومى التى يجب أن تتجدد باستمرار نظراً للتغير المستمر فى الأوضاع والظروف المحيطة داخلياً و خارجياً.

ومن هنا كانت رؤيتنا أنه لا فائدة من وضع مشروع ما لإصلاح التعليم ، ما لم يتوافر المطلب المسبق للقيام بهذا الإصلاح ، والذى يتحدد فى وجود مشروع حضارى قومى يحتاج وضعية معينة لنظام التعليم ، تتطلب إصلاح هذا النظام بما يحقق أهداف هذا المشروع . بالإضافة إلى ما أكدنا عليه مراراً من ضرورة توافر مرتكزات محددة ينطلق منها هذا الإصلاح.

تؤكد الشواهد المختلفة المبنية على ما تم عرضه سابقاً والمنبثقة من ضخامة التحديات التى تفرضها متغيرات الحضارة الإنسانية المعاصرة وتوقعات مسارات حركتها فى المستقبل ، ضرورة تغيير الأوضاع المجتمعية الراكدة .. ضرورة تحريكها وتسريع عجلة حركتها بما يجعل ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة فى مرمى البصر ، على الأقل ، بعد أن غاب عنا فلم نعد نسمع حتى ضجيجه . ولذا

فالمطلوب عاجلاً إصلاح مكونات المنظومة المجتمعية، ولعل أهمها مكون التعليم باعتباره القوة المحددة لسرعة واتجاه التحرك والمحققة لأهدافه.

لقد أصبح من المسلم به أن من لا يتغير اليوم ، فهو هابط لا محالة فى الغد.. غائب بالضرورة كفاعل فى المستقبل . وهنا نؤكد أنه ليس من الحكمة أن نتجادل ونتصارع ونثير الإشكاليات بشأن كيف نبدأ ؟ المهم ، بل الملح ، أن نبدأ .. أن نبدأ الإصلاح من منطلقات قومية ، والأهم أن نمتلك الرغبة والهمة والدافعية وتفعيل القدرة على التقدم المستمر والتنمية المستدامة وتعديل المسار عند الحاجة بما يتفق مع الأهداف الوطنية الخالصة ، واستجابة لحاجات التنمية لمصلحة المجتمع ، بالرغم من توجهات بعض الضغوط الداخلية والخارجية .

إن الإصلاح أمر ضرورى وعاجل ، إلا أنه يجب أن ينبع من داخل المجتمع ذاته، ويستجيب إلى تطلعات أبنائه فى بلورة مشروع شامل للإصلاح المجتمعى ، يضم الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية وغيرها.. مشروع تنظم مكوناته فى نسق عام لا تعارض فيه ولا تناقضات ولا انسلاخات ولا إملاءات ، بما يتيح الفرصة لدفع خطوات الإصلاح إلى الأمام ،[٨٧] تداركاً لما فات، ولحاقاً بمن مر ونحن فى سبات ، وتبصراً بما هو آتٍ .

إن أى عملية لتمهيد الطريق إلى إصلاح التعليم ، تتطلب بدايةً وضع عدداً من الأمور الأساسية فى الاعتبار ، منها :

* الاستفادة من الجهود المتراكمة السابقة لإصلاح التعليم ، استمراراً للمسيرة، وعلاجاً لمثالب عاقت استكمالها ، واستفادة من خبرات تكونت من ممارسات سابقة . وذلك فى ضوء ما أكدنا عليه مراراً من ضرورة النظر إلى إصلاح التعليم على أنه عملية مستمرة ، لا تتوقف بعد الانتهاء من إجراء معين نظراً للتغيرات المستمرة فى الأوضاع المكونة للسياق المجتمعى الحاضن للتعليم ، والذى منه يحصل على مدخلاته وإليه تذهب مخرجاته محققة لأهداف السياق المجتمعى وطموحاته .

* النظر إلى إصلاح التعليم على أنه عملية شاملة تتكامل فيها جميع جوانب الإصلاح المجتمعى ، ومن ثم فإنه يمثل المشكلة والحل لكثيرٍ من

المشكلات فى نفس الوقت . وذلك لأن ما يعانيه التعليم من مشكلات يفرض حتمية إصلاحه ، وإذا ما تم مواجهة هذه المشكلات تصبح مخرجاته على درجة عالية من المعرفة والخبرة والمهارة بما يجعلهم يمثلون قوة الدفع التى تحرك عملية التنمية فى المجتمع وتوجهها فى مسار الارتقاء الحضارى الصحيح.

* أن ينطلق إصلاح التعليم من داخل المجتمع ، مراعياً واقعه وقيمه ومعتقداته ، ومعبراً عن هويته وطموحاته . مع التأكيد على إمكانية الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية فى هذا المجال . وهذا لا يعنى إحلال الفكر الإصلاحى الخارجى محل الفكر الإصلاحى الداخلى ، وإنما فقط الاستفادة من جهود الآخرين .

* أن يتحدد الهدف الاستيراتيجى لإصلاح التعليم فى تحقيق التنمية البشرية بحيث تطال محاور ومسارات حركتها كل أبناء المجتمع دونما تفرقة بينهم بسبب أوضاعهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو انضواءاتهم السياسية. ذلك أن قوة المجتمع هى محصلة مظاهر القوة لدى كل أبنائه، وأن الإصلاح والتنمية والدور الحضارى الفاعل يتم بالإنسان ولصالح الإنسان.

* التركيز فى عمليه الإصلاح على مسارى القول و الفعل ، وألا يتحول إلى مهرجانات خطابية يتبارى فيها البلغاء مدغدغين لمشاعر الناس بشأن واقع المجتمع ومستقبله . ومن المشاهد أنه فى مناسبات عديدة يقال ما لا يُفعل ، ويُفعل ما لا يقال ، مما يوثر سلبياً فى درجه المصداقية والاقتناع لدى مستقبل القول أو متابع الفعل .

* تأكيد أهمية وضرورة المشاركة الحقيقية والفعالة من قبل أفراد المجتمع وهيئاته ومؤسساته المختلفة ومنظمات المجتمع المدنى فى جهود إصلاح التعليم ، باعتبار أن التعليم ومن ثم إصلاحه يمثل هماً مشتركاً بين الجميع . كما أن المشاركة الفعالة فى صنع السياسات الإصلاحية ، وتحديد غاياتها وأهدافها ومساراتها وتوجهاتها ، وإعداد خططها وبرامجها

ومشروعاتها ، وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها يوفر البيئة الحاضنة السليمة الضامنة لنجاح الإصلاحات وتعظيم مردوداتها . وهذا أفضل من أن تأتى كتوجيهات علوية قهرية غير معبرة عن طموحات المجتمع وطموحات أفراده وهيئاته ومنظماته ، فيتعاملون معها بسلبية خاصة إذا كانت تبعاً لإملاءات خارجية .

* التأكيد على العلاقة الشبكية بين إصلاح التعليم وإصلاح مكونات المنظومة المجتمعية الأخرى ، حيث أن تحقق النجاح فى أى منهما يتوقف على حدوث ومن ثم نجاح الآخر.

* توفير الموارد المادية والبشرية التى يحتاجها الإصلاح التعليمى . وإذا كان إصلاح التعليم يحتاج موارد مالية كبيرة ، فإن الكلفة الحضارية لاستمرار الأوضاع التعليمية المتردية تكلف المجتمع أكبر من ذلك بكثير . (٨٨)

* أن يهدف الإصلاح إلى إعداد خريج يتمتع بعقل راجح مستنير ، قادر على الفهم والتفكير والتعلم المستمر . كما يتسم بالمبادرة والابتكار ، ويستطيع مواجهة تحديات الحاضر والتحسب للمستقبل ، مستخدماً الأسلوب العلمى ، قادراً على التعامل مع الآخرين بنجاح مع احترام مشاعرهم وأفكارهم واختلافاتهم . وأيضاً تترسخ لديه قيم الديمقراطية والمشاركة الإيجابية ، وتحمل المسئولية . كل ذلك يحركه شعور قوى بالانتماء للوطن والاعتزاز به ، ورغبة قوية لخدمة المجتمع ، وحرص كبير على النهوض به . (٨٩)

وباعتبار أن التعليم هو قاطرة المجتمع نحو التنمية والتقدم ، وأنه الأساس الذى يعتمد عليه الأمن القومى والسلام الاجتماعى من خلال دوره فى بناء الشخصية القومية ، فإن طريق إصلاح التعليم يحتاج إلى ممهدات تيسر له السير فى هذا الطريق . وبناءً على ما سبق ، فإن أهم هذه الممهدات يتحدد فى التواجد الفاعل للمرتكزات اللازمة لقيام عملية الإصلاح . بمعنى امتلاك مشروع حضارى قومى تتحرك منظومة المجتمع بمكوناتها المختلفة باتجاه تحقيق أهدافه التى يجب أن تحدد من منظور قومى يستند إلى تراثنا الحضارى ، وإلى ما يجب أن نمتلكه من

طموحات بشأن مستقبلنا كفاعلين أساسيين - تاريخياً - فى صنع الحضارة الإنسانية.

ومن الممهدات أيضاً ، الاتساق بين مسارى القول والفعل المحددان لرؤية الخطاب السياسى الرسمى بشأن إصلاح التعليم وتأكيد أهميته كقاعدة لتحقق الأمن القومى والسلام الاجتماعى . ويرتبط بذلك القيام بالإصلاحات السياسية والتشريعية اللازمة لإتاحة فرصاً متزايدة للمشاركة الشعبية الحقيقية فى الممارسات السياسية واتخاذ القرارات . كما تعتبر الإصلاحات الاجتماعية والاقتصادية والقضاء على الفساد الإدارى وتحفيز همم الأفراد تفعيلاً لمشاركتهم الإيجابية ، من الممهدات الضرورية للسير بنجاح فى طريق إصلاح التعليم .

ولا يخفى أنه مما يتطلبه تمهيد الطريق القويم المحقق لإصلاح نظام التعليم ، ضرورة إجراء دراسات مستقبلية جادة تساعد فى استشراف مستقبل التعليم متزامناً مع دراسات أخرى بشأن استشراف مستقبل أوضاع مكونات المنظومة المجتمعية ككل ، مما يضمن التحرك المجتمعى الآمن نحو المستقبل المنشود . ذلك أنه إذا كانت لا توجد أمة بلا ماضٍ ، وأيضاً بلا حاضر ، فإنه بالتأكيد لن توجد أمة بلا مستقبل . وإذا كنا لم نشارك فى صنع معظم الماضى ، فنحن مطالبون جميعاً بالمشاركة فى صنع المستقبل من خلال تفعيل أدوارنا فى صنع الحاضر ، والتى تتحدد بصورة رئيسية فى بناء فنارات توجه حركتنا نحو المستقبل المنشود . وإذا كانت عملية بناء هذه الفنارات تؤثر فيها عوامل كثيرة ، فلا جدال فى أن نظام التعليم بمراحله ومؤسساته المختلفة يعتبر العامل الحاسم فى إنجاز هذه العملية بالجودة المطلوبة . وبذلك يتأكد التناسب الطردى بين مستقبل التعليم ومستقبل المجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كنا نؤكد على ضرورة التواجد الفاعل للمرتكزات المختلفة كممهدات لطريق الإصلاح التعليمى ، فإننا نؤكد أهمية الدور الذى يجب أن يلعبه التعليم فى توفير النوعية المطلوبة لهذه المرتكزات . أى تأكيد الدور الذى يجب أن يلعبه التعليم فى بناء المشروع الحضارى القومى ، وفى الإصلاح السياسى والاجتماعى والاقتصادى والإدارى ، وفى تفعيل المشاركة السياسية السليمة لأفراد

المجتمع . وذلك من منطلق العلاقات الشبكية القائمة بين مكونات المنظومة المجتمعية المختلفة ، ومن خلال الدور الذى يجب أن يلعبه التعليم فى عملية التنمية البشرية المبتغاة .

وبرغم ذلك ، فإن تحقيق كل هذا يستلزم تحقق قناعة القيادة السياسية ، قولاً وفعلاً ، بضرورة تحريك واقع المجتمع نحو الأفضل ، وبحتمية تخفيف أو مواجهة ضغوط الخارج المعوقة لأية جهود نحو إصلاح منظومة المجتمع أو أى من مكوناتها فى تحركها المفترض نحو المستقبل المنشود . بالإضافة إلى تواجد القناعة بضرورة عدم تخلى الدولة عن مسئوليتها تجاه التعليم وضرورة إصلاحه والاهتمام بمستقبله ومستقبل المجتمع ككل .

الهـوامـش

الهوامش

١- جوستينا سوليزافسكا: مرحلة الانتقال والتعليم : دراسة حالة عن التجربة البولندية ، المؤتمر الخامس للباحثين الشبان : بين الشعار والحقيقة : خطابات وبرامج الإصلاح فى عالم متغير ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، ٢٢ - ٢٤ أبريل ٢٠٠٣ ، الجزء الثانى، قضايا التنمية ، العدد (٣٤) ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٠٠ .

٢- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل : قراءات ودراسات ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة ، أغسطس ٢٠٠٥، ص ١٦٩ .

٣- نبيل على ، ونادية حجازى : التعلم لا التعليم : الفجوة عربياً ، وجهات نظر ، العدد (٨٦) ، مارس ٢٠٠٦ ، ص ٦٠ .

4 - Villegas - Reimers, E., Teacher Professional Development : an International Review of the Literature, Unesco : IIEP, Paris, 2003, P. 24.

5- Ericson, D. P.; and Frederick S. Ellett, Jr. , The Question of the Student in Educational Reform, Educational Policy Analysis Archives, Vol. 10, No. 31, July 2002, P.2.
at, epaa.asu.edu / epaa / v10n31. html

٦ - إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

7 - Fagerlind, I.; and G. Stronqvist (eds.) , Reforming Higher Education in the Nordic Countries : Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweeden , New Trends in Higher Education, Unesco : IIEP, Paris, 2004, P. 13 & P. 17.

٨ - محمود أحمد شوق : تكوين عضو هيئة التدريس بكليات التربية ودوره فى

الإصلاح التربوى ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، دمياط ، ١٢ -١٣ نوفمبر ٢٠٠٥ ، ص ١١٣ وص ١١٥ .

٩- اللجنة الاستشارية للجغرافيا والآثار بمكتبة الإسكندرية : الإصلاح السياسى كمدخل لإصلاح التعليم ، مؤتمر إصلاح التعليم فى مصر ، منتدى الإصلاح العربى ، مكتبة الإسكندرية ، ٨ - ١٠ ديسمبر ٢٠٠٤ ، ص ٣ .

١٠- أحمد محمد عبد ربه: الإصلاح السياسى فى الخطاب السياسى الرسمى : تحليل للمسكوت عنه (١٩٩٨ - ٢٠٠٢) ، المؤتمر الخامس للباحثين الشبان، مرجع سابق ، ص ٦٣٩ .

١١- حسن البيلاوى : سوسيولوجيا الإصلاح التربوى فى العالم الثالث ، قضايا تربوية (١) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٩ - ١٠ .

١٢- حامد عمار : الإصلاح المجتمعى : إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٦ ، ص ص ٢١ - ٢٣ .

13 - Gomez, M., Systemic Educational Reform in a Large Complex Educational System : Lessons Learned, Presented at the AAA - Unesco International Conference on Science and Technology Education : Systems Approaches to Reform, Paris, 6 - 9 June 2004, P. 6 & P.14 .

14 - Waters, Gisele A., Critical Evaluation for Education Reform, Education Policy Analysis Archives, Vol. 6, No. 20, Nov. 1998, P. 2.
at, epaa. asu. edu / epaa / v6n20. html

15- Levin, B., Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspectives, Education Policy Analysis Archives, Vol.9, No. 14, April 2001, PP. 3 - 4 .
at, epaa. asu. edu / apaa / v9n14. html

١٦ -حامد عمار : نحو تجديد تربوى ثقافى ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة، يناير ١٩٩٨ ، ص ص ١٣ - ١٤ .

١٧- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

١٨- حامد عمار : نحو تجديد تربوى ثقافى ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ - ٢١ .

١٩- محمود أحمد شوق : المناهج الدراسية ونواتج التعلم : التحديات والطموح ، مؤتمر آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، المنصورة ، ٢ - ٣ أكتوبر ٢٠٠٤ ، ص ٣ .

٢٠- المرجع السابق ، ص ١٦ .

٢١- منير محمد بدوى : دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل : رؤية نظرية ، المؤتمر العلمى السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية : التعليم العالى فى مصر : خريطة الواقع واستشراف المستقبل ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٤ - ١٧ فبراير ٢٠٠٥ ، ص ١٩٢ .

٢٢- المرجع السابق ، ص ١٨٩ .

٢٣- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

٢٤- حامد عمار : نحو تجديد تربوى ثقافى ، مرجع سابق ، ص٢١ .

٢٥- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

٢٦- منير محمد بدوى : دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٨٩ .

٢٧- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ .

٢٨- حامد عمار ، ومحسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، منتدى الإصلاح العربى ، مكتبة الإسكندرية ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠ .

٢٩- منير محمد بدوى : دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، مرجع سابق ، ص ص ١٩٢-١٩٣ .

٣٠- حامد عمار ، ومحسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

٣١- رشدى أحمد طعيمة ، ومحمد بن سلمان البندرى : التعليم الجامعى بين رصد الواقع ورؤى التطوير ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١٠ - ١١ .

٣٢- مجدى صلاح طه : المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر: دراسة تحليلية نقدية ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٠ - ٢٨١ .

٣٣- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

٣٤- نجلاء أبو عجاج : خطوات نحو إصلاح التعليم فى مصر ، مؤتمر إصلاح التعليم فى مصر ، منتدى الإصلاح العربى ، مكتبة الإسكندرية ، ٨ - ١٠ ديسمبر ٢٠٠٤ ، ص ١ .

٣٥- حامد عمار : الإصلاح المجتمعى ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

٣٦- أحمد محمد عبد ربه : الإصلاح السياسى فى الخطاب السياسى الرسمى ، مرجع سابق ، ص ٦٣٣ .

٣٧- مكتبة الإسكندرية : وثيقة الإسكندرية ، مؤتمر قضايا الإصلاح العربى : الرؤية والتنفيذ ، الإسكندرية ، ١٢ - ١٤ مارس ٢٠٠٤ ، ص ٧ .

٣٨- اللجنة الاستشارية للجغرافيا والآثار بمكتبة الإسكندرية : الإصلاح السياسى كمدخل للإصلاح التعليمى ، مرجع سابق ، ص ص ٢ - ٣ .

٣٩- أحمد صقر عاشور : أزمة المؤسسات فى مصر ، وجهات نظر ، العدد (٨٥)، فبراير ٢٠٠٦ ، ص ٢٨ .

٤٠- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤٣ .

٤١- المرجع السابق ، ص ٢٢٩ .

٤٢- المرجع السابق ، ص ٢٣١ وص ٢٣٣ .

٤٣- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى / المكتب الإقليمى للدول العربية : تقرير التنمية الإنسانية العربية : نحو نهوض المرأة فى الوطن العربى ، المكتب الإقليمى للدول العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، نيويورك ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٦٩ .

٤٤- صلاح الدين حافظ : معركة الدستور وخبز الفقراء ، جريدة الأهرام ، ١٠ يناير ٢٠٠٧ .

٤٥- حامد عمار ، ومحسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٧ - ١٢٨ .

٤٦- محمود قمبر : الإصلاح التربوى فى مصر : ضروراته - فعاليته - معوقاته ، مؤتمر آفاق الإصلاح التربوى فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٤ .

٤٧- المرجع السابق ، ص ٢٠١ .

٤٨- حامد عمار : الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وتداعياته التربوية والثقافية فى الوطن العربى ، آفاق تربوية معاصرة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٤ .

٤٩- المرجع السابق ، ص ٢٠ .

٥٠- نادية مصطفى : فى خبرة تطوير التعليم العالى : المسار والإشكاليات ، المؤتمر العلمى السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية : التعليم العالى فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٣٢٦ .

٥١- المرجع السابق ، ص ص ٣٣٦ - ٣٣٨ .

*لمزيد من التفصيل بشأن تشخيص واقع نظام التعليم ورصد همومه المتعددة ، يمكن الرجوع إلى الدراسات الرائدة فى هذا المجال للدكتور / سعيد إسماعيل على ، والتى منها على سبيل المثال :

-هموم التعليم المصرى ، د . ن ، ١٩٨٩ .

-ثقافة الإصلاح التربوى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٧ .

٥٢- حامد عمار : الإصلاح المجتمعى ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

53 - Bourge, C., Education Reform Critical in Middle East, Think Tanks & Research, United Press International, Washington, D C, 18 April 2003, PP. 1 - 2 .
at, www.upi.com/

٥٤ - مجدى صلاح طه : المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر، مرجع سابق ، ص ٢٨٠ .

٥٥- معتز سلامة : الإصلاح السياسى : السياسة الأمريكية والاستجابات العربية، كراسات استراتيجية ، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية ، القاهرة ، السنة الخامسة عشرة ، العدد (١٥٣) ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٥ -٦ .

٥٦- فضل مصطفى النقيب : الستالينية الأمريكية ، وجهات نظر ، العدد (٨٤) ، يناير ٢٠٠٦ ، ص ص ٥٢ - ٥٦ .

57 - Department of State, Office of the Spokesman, First G-8/Broader Middle East and North Africa Initiative Education Ministerial to Meet, Washington, D C, 19 May 2005, P.1.
at, www.state.gov/r/pa/prs/ps/2005/4652.htm

58- _____, Bureau of Near Eastern Affairs, The Middle East Initiative, Washington, DC, 18 June 2003, P.1.
at, www.state.gov/p/nea/rls/22243.htm

59- _____ , Middle East Partnership Initiative, Washington, DC, 2005, P.1.
at,mepi.state.gov/

60- _____ , Bureau of Near Eastern Affairs, Op. Cit., P.1.

61- _____ , Middle East Partnership Initiative : Education Pillar, Washington, DC, 2005, P.1.
at, mepi.state.gov/c10126.htm

62- _____, Middle East Partnership Initiative, Calender of Events, Washington, DC, 2005, P.2 & PP.5 - 6 & P.13.
at, mepi.state.gov/

63- _____ , International Information Programs, Middle East Partnership Initiative Funds 225 Reform Initiatives, 28 June 2005, P.1.
at, usinfo.state.gov/mena/middle_east_north_ africa/ me_ partnership_initiative.html

64- _____ , Middle East Partnership Initiative : Levant and Egypt Programs, Washington, DC, 2005, P.1.
at,mepi.state.gov/c15917.htm

٦٥ – حامد عمار : الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وتداعياته التربوية والثقافية فى الوطن العربى ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣ – ٢٤ .

٦٦– مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .

٦٧– مصطفى بكرى : خطة واشنطن لتغيير المناهج التعليمية فى مصر والعالم العربى ، جريدة الأسبوع ، العدد (٣٠٠) ، ٢٠٠٢/١٢/٢ .

٦٨– حامد عمار : الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وتداعياته التربوية والثقافية فى الوطن العربى ، مرجع سابق ، ص ص ٩٥ – ٩٨ .

٦٩- ـــــــــــــــ : تفاصيل المذكرة التنفيذية لمبادرة كولن باول ، جريدة الأسبوع ، العدد (٣٠٣) ، ٢٠٠٢/١٢/٢٣ .

٧٠- معتز سلامة : الإصلاح السياسى ، مرجع سابق ، ص ص ٩ - ١٠ .

٧١- حامد عمار : دور التعليم الحالى فى تفكيك الوطن ، جريدة الأسبوع ، العدد (٤٩٥) ، ٢٠٠٦/٩/١٨

٧٢- سعيد الخضرى : تنمية التخلف ، الجزء الأول ، دار النهضة العربية ، القاهرة، ٢٠٠٦ ، ص ص ٣٢٥ - ٣٣١ .

73 - Garm, N. ; and G.E. Karlsen, Teacher Education Reform in Europe : the Case of Norway ; Trends and Tension in a Global Perspective, Teaching and Teacher Education, Vol. 20, 2004, P. 731.

٧٤ - محمود عابدين : تفعيل دور كليات التربية فى الإصلاح التربوى ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٨٢ .

٧٥- حسن محمد حسان : تطوير كليات التربية بين وجهة النظر المصرية والأمريكية : الموجهات والآليات ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، المرجع السابق ، ص ص ٥٧٠ - ٥٧٢ .

٧٦- محمود عابدين : تفعيل دور كليات التربية فى الإصلاح التربوى ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، المرجع السابق ، ص ص ٥٨٦ - ٥٨٨ .

٧٧- محمود أحمد شوق : تكوين عضو هيئة التدريس بكليات التربية ودوره فى الإصلاح التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ١١٩ - ١٢٠ .

٧٨- محمود عابدين : تفعيل دور كليات التربية فى الإصلاح التربوى ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٧٨ .

٧٩- فايز مراد مينا : التعليم فى مصر : الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ص ٢٠٤ - ٢٠٦ .

٨٠- محمود عابدين : تفعيل دور كليات التربية فى الإصلاح التربوى ، مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٩٧ .

٨١- حامد عمار : دعوة للتأنى فى قانون الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ، جريدة الأهرام ، ٢٠٠٦/٢/٤ .

82 - El-Khawas, Elaine, Accreditation in the United States : Origins, Developments and Future Prospects, Unesco : IIEP, Paris, 2001, P.23 & P. 137.

ويمكن أيضا مراجعة :

Stella, Antony, External Quality Assurance in Indian Higher Education, Unesco : IIEP, Paris, 2002.

Revelo, Jose Revelo, and Carlos A. Hernandez, The National Accreditation System in Colombia, Unesco : IIEP, Paris, 2003.

٨٣ - نادية مصطفى : فى خبرة تطوير التعليم العالى : المسار والإشكاليات ، مرجع سابق ، ص ص ٣٢٩ - ٣٣٠ .

٨٤- محمد صبرى الحوت ، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٢ .

٨٥- أمل إبراهيم سعد : قانون جودة التعليم على الأبواب (تحقيق) ، جريدة الأهرام، ٢٠٠٦/٥/١ .

٨٦- صلاح الدين حافظ : الديمقراطية المراوغة والدولة الفاشلة ، جريدة الأهرام ، ٢٠٠٧/١/٣١ .

٨٧- مكتبة الإسكندرية : وثيقة الإسكندرية ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٨٨- مجدى صلاح طه : المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٣١٦ - ٣١٩ .

٨٩- إبراهيم بدران (تحرير) : تطوير التعليم العالى فى مصر وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٣٨ .

خواطر وهموم تربوية(*)

(*) تجدر الإشارة إلى أن هذه الخواطر والهموم التربوية هى كلمات التحرير التى كتبها المؤلف لأعداد مختلفة من مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق .

(١)
التعليم والشخصية القومية

تتمايز المجتمعات بما يحمله أفرادها من شخصية قومية . تلك الشخصية التى تلعب الثقافة القومية وما تتضمنه من جذور تاريخية دوراً فاعلاً فى تكوينها . إذاً لن يحقق الذوبان الثقافى شخصية متميزة لمجتمع ما ، حتى ولو كان ذوباناً فى ثقافة العولمة. والبحث عن الشخصية القومية لا يعتبر عبثاً ، ولا سباحة ضد التيار، ولا دعوة إلى الانغلاق والتقوقع داخل إطار ضيق من الخصوصيات الثقافية .

فالشخصية القومية انتماء وكرامة وارتباط بالتاريخ ، وفى هذا كله الاعتزاز والأصالة والملاذ . والتمسك بالشخصية القومية لا يعنى إنكار أو رفض المتغيرات المحيطة بنا ، والتى من بينها ما يسمى بالعولمة ، وإنما يعنى الأخذ منها والإسهام فيها بما لا ينزع عنا لباس شخصيتنا القومية . لننظر إلى آخرين حققوا الكثير من مظاهر التقدم والرقى بدون الذوبان فى ثقافة الغير، ومع التمسك بالشخصية القومية. لننظر إلى اليابان والصين وألمانيا وفرنسا وغيرهم كثير .

وبما أن التعليم هو أداة نقل الثقافة القومية والمحافظة عليها وتنقيتها وتطويرها، فيجب أن يلعب التعليم دوراً حاسماً فى تشكيل الشخصية القومية والمحافظة عليها من الذوبان فى ثقافة العولمة .

(٢)
التربية للبقاء والعلاء

صراع طويل الآماد بين قرية الأمجاد وقرية الأحقاد ، برغم ما قد يرسم على الوجوه أحياناً من ملامح الوداد . وفى صراع البقاء والعلاء يلعب الإنسان فى كلا القريتين الدور الفاعل فى تحديد من يستحق البقاء والعلاء . ولا نقصد بعدم البقاء غيبة الوجود الجسدى لأبناء القرية. ولكن وجوداً جسدياً غير فاعل فى صنع الحضارة الإنسانية ، ومستقبلاً مستهلكاً لما قد يرسل له من ثمار هذه الحضارة ، منظفاً لما ينتج عنها من نفايات . ولا نقصد بالعلاء الفخر بما كان لدى الأجداد من أمجاد ، ولكن بما يحققه من تقدم فى ماراثون الحضارة الإنسانية الحالية . ومن هنا يكون معنى البقاء والعلاء وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بما تملكه أى قرية من إنسان .. ولكن ليس أى إنسان .. إنسان يتم إعداده بما يحقق لقريته ما تصبو إليه من بقاء وعلاء .. إنسان يتحقق له إشباع حاجاته الجسمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية والمعنوية .. إنسان تتحقق له سيادة الديمقراطية الحقة والتحديد الواضح للحقوق والواجبات والمشاركة وسيادة القانون وتكافؤ الفرص والحراك الاجتماعى والعدالة فى التوزيع .. إنسان يتحقق له الأمن والأمان بما يزيد من شعوره بالانتماء .. إنسان توفر له المؤسسات اللازمة للإبداع والابتكار وتوفر له مصادر المعرفة المختلفة .. إنسان يتحقق له البناء الدينى اللازم لمواجهة هذا الصراع . وفى كل هذا تلعب التربية دوراً فاعلاً من خلال إعدادها لنوعية ما نحتاج إليه من إنسان .

ذلك أن تحقيق البقاء والعلاء يكون بالإنسان وللإنسان .

(٣)

قيل وقالوا .. والتربية

قيل :

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت . . فإن همو ذهبت أخلاقهم ذهبوا

قالوا :

قد لا يجدى الآن ما كنا نفعله فى أحياء قرية الأمجاد من احتلال مباشر لأراضيها .. ولا نريدهم أن يعودوا إلى أمجادهم .. إذاً فمن أهم ما نفعله أن نجعلهم كأعجاز نخل خاوية .. أن نزعزع أخلاقهم .. أن نعزلهم عن منابع قيمهم وفضائلهم .. أن نجعلهم لا هم منا ولا هم من أنفسهم .. فيذهبوا وتذهب ريحهم بذهاب أخلاقهم التى كانت سبيل مجد أجدادهم .

وقيل :

وما استعصى على قوم منال . . إذا الإقدام كان لهم ركابا

قالوا :

لنا السيادة والحضارة .. فلتذعن لنا قرية الأمجاد ولو كانت أم الحضارة .. إذاً فمن أهم ما نفعله أن نجعل أهدافهم إشباع الشهوات ، وطموحاتهم نيل رضانا وانتظار بعض ما تنتجه يدانا .. ولا يكون ركابهم العزم ولا الإصرار ولا الشجاعة ولا الإقدام .. فأنى لهم الوصول إلى ما قد يكون لديهم من منال إذا الهوان كان لهم ركابا .

... والتربية :

أما آن للأنظمة التربوية فى أحياء قرية الأمجاد أن تؤدى دورها المطلوب .. أن تغرس فى أبنائها الفضائل والقيم الخلقية المرتبطة بتاريخها وحاضرها ومستقبلها والتى بها يتحقق لها البقاء والعلاء .. أن تغرس فى أبنائها المبادأة والعزم والشجاعة والإقدام .. وبذا لا يستعصى عليهم ما يجب أن يكون لديهم من آمال فى حسن البقاء وضرورة العلاء .

(٤)
التربية والحرية

وطنى ما شغلت عنك يوماً .. وكيف أفعل .. وإنى لأفكر كثيراً فيما تفعل .. فأعجب كثيراً مما تفعل . وطنى هل تملك الحرية ؟ وطنى لقد رحلت عنك قوات الاحتلال ونلت الحرية .. ولذلك -وفى سبيلها -قدم أبناؤك أرواحهم هدية .. وخضبت أرضك بدمائهم الذكية .. وفاح فى هوائك رائحة دمائهم الشذية .. ثم تأتى الآن وتفعل كأنك لست فى حرية .. وطنى أنا لا أُعلمك .. فأنت تعلم .. ولكنى أذكرك والذكرى تنفع .. وطنى لن يصنع حضارتك ولن يعلو بك إلا أبناءك .. الذين يحملون ثقافتك ويفخرون بالانتماء لك .. وهل كانت اللغة إلا الأداة التى بها نمتلك الثقافة ويتحقق الانتماء والهوية .. وطنى من أجبرك على أن تعلم بعض صغار أبنائك بلسان آخرين .. أليس بهذا يتزعزع الانتماء والولاء والهوية .

أنظر إلى تجارب الآخرين .. السابقين والمحدثين .. حققوا علوهم وتقدمهم بلسانهم وليس بلغة قوم آخرين .. لا ننكر معرفة كثير من اللغات لفئة منا يتفقهوا فيها ويعلموا القوم .. فنأمن الشر ويرتقى الفكر ويزداد العلم . وطنى لما لا تفعل ذلك طالما أنك وطن حر .

وطنى هل تخشى أن يفكر أبناؤك بحرية . أَعلمهم -ومعظمهم يعلم -أن الحرية ليست مطلقة بل تتحرك فى إطار الثوابت والمصلحة القومية .. أدعهم إلى تخصيب عقولهم بأفكار بعضهم البعض فتتوالد الأفكار وتزداد بمتوالية هندسية . وطنى لما لا تفعل ذلك طالما أنك تتمتع بالحرية .

وطنى إن مفاهيم الحرية وكيفية ممارستها لا يمتلكها الإنسان كاملة بمجرد الميلاد .. ولكن ينميها الآباء لدى الأبناء ثم لدى الأحفاد . هنا يجب أن تكون التربية قومية الهوية .. تحقق فينا الاعتزاز بثقافتنا ولغتنا ، وتعودنا التفاعل مع الآخرين بحرية .. نأخذ منهم ما يناسبنا ، ويساعد فى تحقيق نهضتنا وارتقائنا .

(٥)
لو فسدت الدفة

كائنات على ظهر البسيطة تسير .. طائرات وطيور فى الفضاء تطير.. فوق المياه سفن ليس لها نظير .. كلٌ وصولاً إلى مبتغاه .. إلى هدفه .. يبذل الجهد الكثير. وتحديد الهدف من الفعل يوفر الجهد والمال والوقت الشيء الكثير .. ذلك أن الفعل بلا هدف فيه هدر كبير . هنا تظهر أهمية الموجّه للحركة .. وصولاً إلى المبتغى .. وإلا ضاع المصير . فماذا لو فسدت الدفة؟

إذا كنا نبتغى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .. فأنى لنا بها بدون التنمية البشرية . وإذا كان من الخطورة أن نترك التنمية البشرية للصدفة والعفوية .. فيجب الاهتمام بما يحقق هذه التنمية .. ألا وهى العملية التعليمية .. هنا تظهر التنمية البشرية . فماذا لو فسدت الدفة ؟

السياسة التعليمية .. هى المبادئ والمعايير التى تحكم وتوجه أنشطة العملية التعليمية .. وهى جزء من منظومة مجتمعية حضارية توجه الحركة نحو المستقبل وتقود خطى صانعيه . وإذا كانت دفة العملية التعليمية غير مرتبطة بالطموحات والمشكلات المجتمعية .. لحدقت الأخطار بمستقبل المجتمع وما تحققت أهدافه التنموية .. فما العمل إذاً .. حتى لا تفسد الدفة ؟

نحتاج سياسة تعليمية .. ترتبط بخصائص المجتمع الثقافية وشخصيته التاريخية وظروفه الحالية وطموحاته المستقبلية .. ترتكز على أساس عميق من المعلوماتية .. ترتبط بمواقع الإنتاج والمؤسسات الخدمية .. تراعى إمكانات المجتمع المادية والمالية والبشرية .. تهتم بجميع جوانب العملية التعليمية .. تشجع التجديد والابتكار فى أهداف ومحتوى العملية التعليمية .. تهتم بالتحديات العالمية .. تتيح عند صياغتها فرصة المشاركة الشعبية .

بذا تكون الدفة سليمة .. توجه المسيرة .. فتحقق أهدافنا .. ويرتقى مجتمعنا.

(٦)
البحث العلمى والمستقبل

إذا كنا نؤكد أنه لا يوجد مجتمع بلا ماض ، ولا يوجد مجتمع بلا حاضر ..على الأقل تواجده فى الزمن الحالى والجغرافيا.. فإنه لن يوجد مجتمع بلا مستقبل .. مهما كانت صفة هذا المستقبل .. طالما استمر الزمن والجغرافيا .

وإذا كان البعض لم يشارك فى صنع الماضى .. فالكل مطالب بالإسهام فى الإعداد للمستقبل .. من خلال تفعيل أدواره فى صنع الحاضر.

وإذا كنا نؤمن يقيناً بأن المستقبل بيد الله سبحانه وتعالى .. فإن ما نفعله بشأن مستقبلنا .. هو بناء فنارات توجه حركتنا نحو رؤيتنا لهذا المستقبل .

وإذا كان بناء هذه الفنارات يؤثر فيه عوامل كثيرة .. فبلاشك يكون البحث العلمى أهم هذه العوامل .. ذلك البحث العلمى الذى يسهم -فيما يسهم -فى مواجهة المشكلات المجتمعية بأنواعها وبألوان طيفها المتعددة .

وهنا نتساءل : هل أتى على الإنسان حين من الدهر .. مهما كان موقعه فى الجغرافيا .. لم يواجه بمشكلات .. لا فيما هو ماض .. ولا فيما هو آن .. ولا فيما هو آت . فالإنسان يتفاعل مع مشكلاته متأثراً بما يملكه من ركام معرفى .. فتارة يتفاعل على أساس خرافى .. وأخرى على أساس غيبى .. وغيرها على أساس علمى . وبذا تبرز قيمة البحث العلمى .

وإذا كان العلم هو ركاب الحضارة الإنسانية الحالية .. فى بحث مشكلاتها .. وتنمية مجتمعاتها .. وترقية مستوى معيشة أفرادها . وإذا كنا لا نرغب فى أن نكون مهمشين حضارياً .. مغيبين تاريخياً .. فليس لنا إلا طريق العلم والبحث العلمى .. الذى به نصل إلى المستقبل المنشود.

إلا أن تمهيد هذا الطريق من عثراته يحتاج منا : ربط البحث العلمى بالسياق المجتمعى ليرقى به ومعه .. وضع سياسة علمية مدروسة ومستقرة .. تزايد درجة

الحرية الأكاديمية .. توفير الاحتياجات المالية والمادية .. إعداد الكفاءات البشرية .. الاستفادة من ثورة تكنولوجيا المعلومات .. تشجيع الأبحاث الجماعية .. بذلك نأمن الطريق .. ونلحق بالمسيرة .. وتتحقق فينا وبنا الخيرية.

(٧)
وماذا عن القيم

قالوا وقلنا عن العولمة كلاماً كثيراً .. نقبل .. نرفض .. أم مع من نسير.. إلى ماذا نصير.. هل نسير فى ركابها كما الضرير.. وتأثيرها كبير .. أم أنه ذو قدر يسير. نرى أن اختزال التعامل مع إشكالية العولمة فى مجرد القبول أو الرفض .. «ما يصير» . فقد انتشرت خلاياها فى الأنسجة المكونة للجسد الكوكبى .. وتسعى إلى التأثير فى نسق القيم التربوى .. وهنا نتساءل هل من السهل التخلص من موروثنا الثقافى الحضارى الاجتماعى .. إرضاءً أو إذعاناً لصاحب القرار العولمى .

نعلم أن التنشئة الاجتماعية تهتم بها وسائط النظام التربوى .. فها هى الأسرة والمدرسة والبيئة المحيطة تنمى وتشكل وتصقل للفرد نسقه القيمى .. فيكسب اللغة والعادات والتقاليد .. وتحدد هويته وانتماؤه القومى .

كيف تؤدى هذه الوسائط أدوارها .. وتتفاعل مع بعضها بما يمكنها من المحافظة على قومية هويتها .. والتفاعل بايجابية مع العولمة وثقافة الوفرة التى تنتجها .

وتأثير العولمة على القيم التربوية .. هل سيكون بشكل مباشر.. أم سيكون خفياً غير ظاهر.. أى على المناهج والوسائل.. التى بدورها هى برامج تبنى على أهداف وقيم معدة ومعلنة بشكل واضح وسافر .

ما العمل .. حتى لا نساق فى مسيرة إمعية .. ولا نوضع فى محور المعارضة الشَّرية .. نحتاج إلى تفعيل ما لدى المجتمع من منظومة قيم تربوية .. من خلال المراجعة النقدية .. لكل البرامج التربوية والتعليمية .. بما يجعلها تربية تحافظ على مكوناتها الأساسية .. وتتمكن من الانفتاح على والاستفادة من العولمة .. والتفاعل معها من مواقع إيجابية .

(٨)
تساؤلات

تثار بين الفينة والأخرى فى نظامنا التعليمى قضايا جدلية ، كمشروع المدراس التعاونية :

١ - يرى المشروع أن المدارس التعاونية سوف تقدم تعليماً متميزاً لأبناء القادرين .. لماذا نبحث عن التميز لأبناء طبقة بعينها ؟ أين هذا المشروع من الشعار المرفوع «التميز للجميع» ؟

٢ - يتم التأكيد دائماً على أنه لا مساس بمجانية التعليم .. ما جدوى المجانية فى حالة هذا المشروع ؟ طالما أن مدارس الحكومة سيبقى فيها مدرس غير كفء علمياً لتعليم تلميذ غير قادر مادياً . لذا يستمر سقوط هذه الحلقة المفرغة إلى الهاوية ؟

٣ - تقوم الحياة فى شتى مناحيها على التنافسية . والتعليم هو وسيلة غير القادرين - فى حالة تكافؤ الفرص بين الجميع -فى تحقيق ما يطمحون إليه من حراك اجتماعى ، كما حدث لآباء الأبناء القادرين من قبل.. فلماذا نتبنى هذا المشروع الذى يقيم الطبقية فى المجتمع ، ويهدد السلام الاجتماعى ؟

٤ - إذا كان الاحتلال قد جعلها فى أيامه طبقية تعليمية .. فهل نشبهه إذا سلكنا مسلكه ؟

٥ - تقوم الحكومة ببناء هذه المدارس ، ثم يدفع من يريد الالتحاق بها قيمة مشاركته عند قبوله بها .. إذا كانت الحكومة قادرة على بناء مدارس جديدة ومتميزة - وهذه مسؤوليتها -فما الحكمة من استرداد قيمة ما تقوم به من واجبات تجاه شعبها ؟ خاصة مع استمرار رفعها لمبدأ مجانية التعليم ، ومع الوضع فى الاعتبار أن هذه أموالنا ردت إلينا.

٦ – يشير المشروع إلى أنه لا يوجد لدينا المدارس التى تحقق الجودة فى التعليم .. لماذا لا تستخدم الأموال التى ستبنى بها هذه المدارس التعاونية فى تطوير المدارس الحالية ؟ حيث نملك بالفعل البنية التعليمية الأساسية متمثلة فى الأرض والمبانى والتجهيزات التعليمية والمدرسين والهيئة الإدارية .

٧ – يرى المشروع أن التعليم المتميز أصبح لغة العصر ، ولم يعد ممكناً التخلف عنه أطول من ذلك فى انتظار توافر الإمكانات المالية للحكومة . أليس من الأفضل البحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم الحكومى ، وليس البحث عن مصادر بديلة للإنفاق الحكومى لتمويل هذا التعليم ؟

٨ – يشير المشروع إلى أن التعليم المتميز هو الأساس لتحقيق تنمية وتقدم المجتمع .. هل تحقيق التنمية يقوم به بعض أبناء المجتمع ، أم من الضرورى أن يشارك فيه بفاعلية كل أبناء المجتمع ؟ هل تم تنفيذ المشروعات القومية –حرب أكتوبر مثلاً –بجهود المتميزين من أبناء القادرين فقط ؟

٩ – نتوقع أن يتكون التعليم المتميز من مبنى مدرسى متميز ، ومدرس متميز ، ومنهج دراسى متميز ، وكتب متميزة ، وتجهيزات تعليمية متميزة .. ماذا لو أن أبناء القادرين مادياً غير متميزين عقلياً ؟ كيف إذاً نحقق له التميز تعليمياً ؟ ثم أليس الكل ، فقراء وأغنياء ، أبناء هذا البلد ؟

١٠ – يوجد الكثير من المدارس الخاصة والأجنبية متاحة أمام أبناء القادرين .. فما الحاجة إلى إيجاد هذه المدارس التعاونية ؟ أين العدل فى زيادة حجم الفرص أمام من يملكها فعلاً ، وتضييقها أمام من هى ضيقة أمامه فعلاً من أبناء المجتمع الواحد ؟

(٩)
العقول أم البطون

أبى لا تلمنى .. فأنا كما ربيتنى .. صحتى كما أطعمتنى .. تفكيرى كما علمتنى .. مهاراتى كما دربتنى .. عاداتى كما عودتنى .. قيمى كما كانت قدوتى.. انتماءى كما لشأنى رفعتنى ولحاجاتى أشبعتنى .

أبى .. ماذا ؟ أسمعك تردد .. نطعم العقول أم نطعم البطون .. أفى المقابلة بينهما شىء من المعقول ؟

أبى .. بما تتمايز الشعوب ؟ أباللون أم بمنطوق اللسان أم بما وقر فى القلوب؟ أرى أن أياً منها وحده لا يحقق المطلوب .

أبى بما تتعالى الشعوب ؟ أبما تملكه من موارد بشرية .. أم بما لديها من ثروات طبيعية ؟ أرى أن العامل الحاسم .. هو نوعية مواردها البشرية ... التى ليست فطرية ولا وراثية .. وإنما الأنظمة التعليمية .. والرعاية الصحية .. هى مما يحقق التنمية البشرية .

أبى تردد كثيراً : نقص الموارد المالية . لكن ألا تستحق التنمية البشرية أن يكون لها الأولوية .. حيث بها يتعالى مجتمعنا وتتحسن أوضاعنا الحياتية .. نستخدم ضمير الجمع .. فلا تهتم فقط من أبنائك بأقلية .. لهم التعليم المتميز ، وأيضاً الخدمات الصحية .. فتحقق لهم أفضل التنمية البشرية .. وتحقق للأغلبية .. تنمية جزئية .. تعليمية أو صحية . فتفقد بذلك جزءاً كبيراً من طاقتك البشرية .

أبى نحتاج منك تنمية بشرية شاملة .. للقادرين من أبنائك .. وأيضاً للبقية. تملأ العقول .. وتملأ البطون .. فنعلو .. وتعلو بنا .. ولا نكون بين الشعوب «دنية». ذلك أن قوة المجتمع ، التى هى مجموع قوى أفراده .. أهمها عقلية وجسمية.

(١٠)
تنمية مستدامة !

تهتم أدبيات التنمية حالياً بالحديث عن حاجة الدول النامية إلى تنمية مستدامة . إلا أنها تواجهها تحديات ، منها :

* القضاء على الفقر وتغيير أنماط الإنتاج والاستهلاك وحماية الموارد الطبيعية.
* الهوة العميقة التى تقسم المجتمع البشرى إلى أغنياء وفقراء ، والفجوة المتزايدة الاتساع بين الدول المتقدمة والدول النامية .
* تزايد المشكلات البيئية مثل تناقص الثروات الطبيعية والتصحر والتلوث .
* العولمة ومتضمناتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتأثيرها بصفة خاصة على التجارة العالمية وحركة رؤوس الأموال والاستثمارات.
* التفاوتات الكبيرة بين الأغنياء والفقراء على المستوى العالمى والإقليمى ، وحتى داخل البلد الواحد .

يضاف إلى ذلك ما تعانى منه شعوب العالم النامى من انتشار الجوع وسوء التغذية والاحتلال الأجنبى المباشر وغير المباشر والنزاعات المسلحة والفساد والكوارث الطبيعية وانتشار الأمراض وهيمنة الكبار الأقوياء .

فهل ، فى ضوء ذلك وغيره ، تستطيع شعوبنا النامية أن تحقق تنمية مستدامة ، أو حتى شبه مستدامة ؟

سؤال لا يملك إجابته ، كما يملك كل شئ ، إلا الكبار الأقوياء .

(١١)
الرأي من أعلي

تمتلك المجتمعات من وقت لآخر قادة رأى تسود آراؤهم تلقائياً بين الناس دون الحاجة إلى الاستعانة بأى من مظاهر القوة ، لأن هذه الآراء تعبر عن طموحات الناس ، وتستمد من واقعهم ، وتستنير بآرائهم .

إلا أن واقع الحياة لا يسير دائماً على نفس المنوال ، فغالباً ما تأتى الآراء من أعلى وتفرض على الواقع قسراً ، لأن صاحب الرأى يمتلك القوة التى تتعدد مظاهرها ؛ فقد تكون قوة عسكرية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو المنصب الوظيفى .. وتنجلى وقائع الحياة مدعية أن الـــرأى الصائب لا يتأتى إلا ممن يمتلك بعض أو كل مظاهر القوة .

على المستوى الكوكبى .. رأى الكبار لا يرد ولا يقارن به رأى ، وعلى الصغار أصحاب القوة الأقل – إن وجدت – الإذعان والتنفيذ ، حتى ولو كان الرأى يمس ديناميات بناء الشخصية القومية.. فيكون البناء حسبما يرى الكبير صاحب الرأى . ولتُغير الاهتمامات التنموية ، ولتُوقف جهوداً ولتُنفذ أخرى .. حسبما يرى الكبير صاحب الرأى . ولتُفتح السماوات والحدود ، وليُغير الزمان والمكان والتاريخ والجغرافيا ، ولتنتقص السيادة القومية .. لا يهم . المهم هو الإذعان لرأى الكبير صاحب الرأى ، والذى يتسق غالباً مع مصالحه الذاتية .

وتتعدد ألوان وأطياف ومواقع الكبار أصحاب الرأى . فكل من يعتقد أنه بمظهر من مظاهر القوة علا ، وأن غيره بدون هذا المظهر دنا ، يفرض رأيه لأنه كبير صاحب رأى . فرأيه فى لماذا نعلم وكيف ، وغيرها ، لابد أن يذعن له كل من هو ليس كبير صاحب رأى . ثم يأتى غيره من بعده ، ويغير المنظومة ونذعن له لأنه كبير صاحب رأى . وغالباً لا يؤتى حصاده ما يرتأون ، ولما نؤدى من

عمل هم دائماً يلومون ، والنتيجة كلنا خاسرون ، والمجتمعات بذلك تتأخر فى الماراثون .. والسبب رأى الكبير صاحب الرأى .

فلو كانوا لآرائنا مهتمين ، وبعقولهم لها متأملين ، لأتوا برأى أصوب على وجه اليقين .. به يعلو ونعلوا أجمعين .

(١٢)
الفقر من رحم اللاعدالة

قريتنا قرية عالمية كوكبية .. عدد سكانها افترضهم عشرة ضرب مية .. وقريتنا تمثل كل أوضاع البشر ساكنى الكرة الأرضية . فى القرية يعيش (١٥٠) فى عيشة ثرية .. ويعيش (٧٨٠) فى أحياء فقيرة حياة العوز والحرمان والبؤس والشقاء والردية .. والباقى (٧٠) يعيشون فى حى يمر بمرحلة انتقالية .

يتصرف الأغنياء فى معظم ثروة قريتنا ما مقداره (٨٦) فى المية .. بينما نصف السكان يعيش الواحد بأقل من دولارين من العملة الأمريكية .. برغم أن الأحياء الفقيرة تمتلك معظم الثروات الطبيعية . حوالى (٢٢٠) من سكان القرية - ثلثهم من النساء - يعانون من الأمية .. والسكان أقل من (٢٠) سنة - عددهم (٣٩٠) - يعيش ثلاثة أرباعهم فى الأحياء الفقيرة .. لا يجدون عملاً ولا يمارسون هواية مفيدة ولا أنشطة رياضية . وفى القرية يمتلك أقل من (٦٠) شخصاً حاسوباً كمظهر لعصر المعلوماتية ، و (٢٤) فقط يستخدمون شبكة المعلومات الدولية .

متوسط العمر حوالى (٧٨) عاماً فى حى الأغنياء .. ولا يزيد عن (٥٢) عاماً فى حى الفقراء .. نظراً لارتفاع معدلات الإصابة بالأمراض المعدية .. وسوء التغذية .. وعدم توافر المياه النقية .. وعدم توافر فرص العمل والتعليم .. وانتشار الجهل والأمية .

نراهم يقولون ما لا يفعلون .. ويفعلون ما لا يقولون .. يصيحون نحن دعاة العدالة والحرية والديمقراطية .. فمن أين إذاً تأتى اللاعدالة ، وما برحمها من فقر وجهل وأمية .

(١٣)
الإدراك وآخره

إدراك الإنسان لما يحدث فى نطاق حواسه المختلفة ، عملية لا إرادية لا يستطيع منعها . فقد يوقف الإنسان تفكيره فى قضية ما ، لكنه لا يستطيع منع إدراك عقله لما قد يراه أو يسمعه أو يلمسه أو يشمه أو يتذوقه . وقد يوقف الإنسان تنفسه لفترة محدودة ، لكنه لا يستطيع أن يمنع عقله أن يعقل ما يصل إليه من الحواس المختلفة ، كما أن العقل نفسه لا يستطيع الامتناع عن أن يعقل كل ما يصل إليه . هذا يؤكد دور ما يتعرض له الإنسان من نشاطات إدراك مختلفة فى تكوين وعيه ومن ثم فى تكوين هويته الثقافية .

فى مواقف الحياة المختلفة التى نحياها بين اليقظة والنوم تفرض على مداخل حواسنا المختلفة ما تقره العولمة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وإعلامياً وثقافياً ودينياً وغير ذلك ، مما يوجه نشاطاتنا الإدراكية إلى حيث يبتغى المعولم دونما اعتبار لخصوصياتنا العربية . وهذا بالطبع يؤثر فى تكوين مظاهر وعينا المختلفة ، ومن ثم فى تكوين هويتنا الثقافية بما يجعلنا كأعجاز نخل خاوية فى مهب ريح عاتية .

فهل إلى درء ذلك من سبيل ؟

إنما السبيل يكون فى توجيه نشاطات الإدراك لدينا من خلال عولمة مضادة. وهنا يأتى دور التعليم فى هذا الشأن .

(١٤)
التطوير في وعاء بلا قاع و لا جدار

هل من تطوير .. إلا أن يتم فى سياق ذى أرضية و جدار . الوعاء بلا قاع .. فقد ضاع فى كبوة سحيقة بلا قرار . السياق بلا جدار يحميه من عواصف تعمى و تأتى بالدمار . لا مصدات توقف الإعصار .. الذى لا يرانى إلا مجرد جار .. لا فى الإنسانية و الحضارة .. بل فقط فى الديار .. منزوع الحق فى التنمية القومية و الاعمار . أرانا نتحدث عن تطوير هنا أو هناك .. لماذا الآن ؟ أليس من شروط التطوير الاستمرار ؟ هل الحديث الآن يعبر عن ضرورة نملك إزاءها الاختيار .. أم إنه إجبار؟ . هل الحديث مجرد رد فعل لما نراه أو نسمع عنه أو نؤمر به من الكبار . لماذا يرون أنفسهم المركز .. و نحن مجرد أطراف صغار . هل يفيد الترقيع المتناثر .. أم تحتم الضرورة تطوير كل الديار .

قالوا فقلنا ليكن التطوير من كليات التربية .. هل قولنا دال لاهتمام الدولة بكليات التربية .. لماذا لا تعين خريجيها إذاً كمعلمين .. و تتركهم للبطالة القاتلة . نسأل بلا مجيب : لماذا يبدأ صاحب القرض بكليات التربية ؟ لم أقصد أن أسمع هذه الردود الشائعة .. حيرتى حول الخلفية الأيديولوجية للبدأ بكليات التربية . هل قام المانح بتطويرنا حينما احتلنا البارحة .. هل فعلها مع أى من مستعمراته التى كانت عامرة .. هل يعقل أن يرتقى بى فأصبح له من الدول المنافسة ؟

لماذا التركيز على التدريب .. و تهمل كل المدخلات و العمليات الداخلية .. أين السياسة التعليمية والتخطيط والمبانى والطلاب و المعامل الشاغرة .. أين أوضاع هيئات التدريس و البحث العلمى و المكتبات الفارغة .. أين الإدارة و قاعات الدرس و الميزانيات المتهالكة .. ماذا فعلنا لتطوير السياق المجتمعى الذى منه هذه المدخلات قادمة .. ماذا عن سوق العمل الذى إليه نواتج هذه الكليات ذاهبة .. ما

جدوى التطوير إذا كانت المخرجات إلى قفص البطالة مرغمة .. ماذا عن الكليات التى مع كليات التربية عاملة .. هل وضع التطوير فى حسبانه الولاء و الانتماء والهوية فى عصر العولمة .. كيف لنا حماية تشكيل إدراك ووعى الناشئة ؟

هذا الكتاب

يمثل التعليم الأساس الذى يقوم عليه الأمن القومى والسلام الاجتماعى . ونظرًا للتغيرات المستمرة التى تؤثر فى هذه المسألة، فمن الضرورى القيام بعمليات تجديد وتطوير وإصلاح مستمرة لنظام التعليم فى ضوء هذه التغيرات وما ينتج عنها من تحديات .

ويتطلب إصلاح التعليم توافر مرتكزات عدة أهمها موقف الخطاب السياسى الرسمى، والإصلاح الاقتصادى والاجتماعى والإدارى والتشريعى ، ووجود مشروع تنموى حضارى قومى تعمل هذه الإصلاحات على تحقيق أهدافه .

إلا أن واقع الداخل ، وضغوط الخارج متمثلة فى المبادرات الأمريكية التى تفرض رؤى إصلاح معينة ، تؤثر جميعها فى أية محاولة لإصلاح التعليم .

ISBN 977-05-2358-5

مكتبة الأنجلو المصرية
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP
The World of Words & Thoughts
www.anglo-egyptian.com