الفصل السادس

خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته

- مقدمة
- الفلسفة : معناها وتطورها
- واقع النظام التعليمي العربي .
- الخلفية السياسية للنظام التعليمي العربي
- الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمي العربي
- الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمي العربي
- خاتمة .

خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته(*)

● مقـــدمة :

اذا كانت وحدة الوجود الصغير « المونـاد » تعكس فى تكوينها العالم الكبير (١) ، فهل يعكس نظام التعليم العربى ، بوصفه وحدة وجود اجتماعى ، التوجهات الفلســفية والأيديولوجية الاجتماعية التى تنتظمه وتحدد مساره ؟ وبمعنى آخر : فى أى اطار يمكن الحديث عن فلسفة النظام التعليمى العربى ؟ بأى فلسفة نسير ؟ وما هو أثرها على نظم التربية العربية ؟ هذا ما سنحاول بحثه وتقصيه خلال عرض موجز لمعنى الفلســفة وتطورها ولواقع النظــام التعليمى العربى وخلفياته السياسية والاقتصــادية والاجتماعية آملين أن نصل الى تلك الخطوط العامة التى تنتظم هذه الخلفيات وتمثل فى النهــاية صورة موجزة لفلسفة النظام التعليمى العربى •

* * *

● الفلســفة ــ معناها وتطورها :

لقد كانت الفلسفة فى الماضى طريقة فى الحياة ومحبة للحكمة(٢) ولكنها فى الوقت نفسه كانت تجريداً للحياة أو محبة نظر ، فهى لم تعن

(*) بحث أعد أساسا لندوة « التعليم والعمل » المنعقدة بالمعهد العربى للتخطيط بالكويت فى الفترة ما بين ١٥ ــ ١٨ مايو ١٩٨٢ .

(١) انظر فى هذا الخصوص الفيلسوف الالمــانى ليبنتز (Leibnitz) ونظريته عن المونـاد
(Monads) : The Microcosm Mirris the Macrocosm .

(٢) انظر الفلاسفة اليونانيين فى القرن الرابع قبل الميلاد وبخاصة سقراط وأفلاطون وأرسطو .

بما هو كائن بقدر اهتمامها بما يجب أن يكون • لقد كانت عملية عقلانية خلقية فى الأساس ، أدت نتائجها المنطقية الى التصوف والانزواء عن الأشياء والحياة • وربما كان ذلك هو السبب فى أن الفلسفة — على الرغم من مناداتها بمبادىء خلقية وقيم معيارية — لم تؤثر تأثيراً مباشراً فى واقع المجتمعات ووسائلها التربوية التى كانت تسير فى اطار من السلوك العملى ملتصق بهدى البيت وأماكن العمل ودور العبادة •

لقد كانت الفلسفة فى الواقع ترفاً فكرياً وبرجا عاجيا قام على أكتاف الفراغ الذى أوجده عامة الشعب لتستغله فئة محدودة صارت صناعتها التفكير بينما تركت الأغلبية العظمى تشـــتغل بأعمال الوفرة الاقتصادية من زراعة وحدادة وتجارة ، وربما كان ذلك هو منشأ التعليم النظرى وطغيانه على غيره من أنواع التعليم الفنى والحرفى والمهنى • وربما فسر ذلك أيضاً النظرة الى التعليم المدرسى كتنظيم أكاديمى منعزل عن اهتمامات الناس وأنشطة العمل اليومى ، حيث يعيش النشء فترة زمنية طويلة من الطفولة الاجتماعية يبتعد فيها تماماً عن مزاولة الأنشطة الاقتصادية ، فالتعليم المدرسى ينشـــأ اذن فى ظل اقتصاديات الوفرة ويعكس مصالحها ويصبح منعزلا عن مواقف الصراع الاجتماعى ومظاهره أو يكون على الأقل حيادياً فى مثل تلك المواقف •

وقد كانت الفلسفة غيرية فى مثيراتها ودوافعها وان اختلفت تلك المثيرات والدوافع عبر التاريخ ، فانسان الأمس كان مشدوداً بدوافع البحث عن مكانه فى هـــذا الكون العظيم ولذا كان اهتمامه متجهاً نحو بنائه وتكوينه وتفسيره بهدف الوصول الى الأمن والمنعة والاستقرار ، أما انسان اليوم فهو مشدود بدوافع البحث عن تغيير هـــذا الكون واعادة بنائه وهيكليته بهدف التحكم فيه والسيطرة عليه • واذا كان عامل الخوف هو الدافع للتجريد والنظر فيما وراء الطبيعة بالنسبة لانسان الأمس ، فان الخوف الممزوج بالأمل يمثل الدافع الأساسى لانسان اليوم ، ليس للنظر الى ما وراء الطبيعة فحسب ، وانما للوصول الى تصور مستقبلى

لهذه الطبيعة بعدما اطمأن انسان اليوم بعض الشيء لعوامل الثبات من ما ورائيات •

كانت الفلسفة قديماً تركز على المشاكل الكبرى للمجتمع والتى تمثل أنماطاً أو اتجاهات متعارضة مع القيم والمثل ولا تلحظها الجماعات أثناء ممارستها للحياة فى ميادينها المتعددة لأنها كانت فى معظم الأحيان غير واضحة أو مستترة بالنسبة للواقع المعاش • فالسلوك الاجتماعى كثيراً ما يبتعد عن المثل العليـــا أو الأهداف الكبرى دون أن يتبين الأفراد تسيب الأهداف (goal displacement) أو بعدهم عن نقطة الانطلاق • ولذا قامت الفلسفة على افتراض أن الانسان العادى فى المجتمعات لا يفكر دائماً بالعقل والمنطق ، وأن الحقيقة الاجتماعية وحدها ليست كافية لتحـــريره من الظلم والفاقة والجهل والمرض أو توفر له الرخاء والعدالة وتذوب الفوارق بين الطبقات ومن هنا كانت مناداة الفلسفة بالمثل والقيم الخلقية العليا وفصلها عن الخبرات والتجارب ، فأصبح للقيم بالتـــالى منطق صـــورى (formal logic) ووضع أنطـــولوجى (ontological) بينما صارت الحقائق لها منطق مادى ووضع معرفى (epstemological) .

لقد كانت الفلسفة أماً للعلوم وقد انفصلت تلك العلوم عن رحم الأم عبر التاريخ محدثة بذلك تغيرات كبيرة فى محتوى الأم وهيكلها وأساليبها ، فمن اهتمام بالبناء والنظريات الى تركيز على الخبرات والمواقف ، ومن تشديد على الكلية والشمول الى تركيز على الجزئية والتخصص ، ومن ايمان بالقياس والتحليل الى تعويل على الاســـتقراء والتركيب ، ومن تشديد على الموضوعى والمطلق الى تركيز على الذاتى والنسبى •

وكان الكون عامة هو مادة للفلســـفة واطاراً لموضوعاتها ومجالا لتجريداتها منحصراً فى أربعة مباحث أساســـية هى المنطق والوجود والمعرفة والقيم ، وكان هدف الفلسفة من كل ذلك هو البحث عن حقيقة المطلق فى عالم الماورائيات التى تثير الدهشة لدى الانسان وتولد عنده النزعة الفلسفية وحب البحث والاستقصاء • وقد عبرت هـــذه الدهشة

عن نفسها فى منظومات متعددة عبر التاريخ كان آخرها التناقض الواضح بين الحقائق والقيم ، أو الوضعية والمعيارية وبين المعقول واللامعقول أو الوجود والعـدم • وفى محاولاتها لاحتواء تلك المتناقضات نزلت الفلسفة من عليائها مستخدمة المنطق واللغة المنطقية (ideal language) تـارة ، والحـدس العـام (common sense) واللغـة العاميـة (ordinary language) تارة أخرى ، وأصبحت الفلسفة اليوم عبارة عن نقد للخبرات والتجارب الذاتية واتخاذا للمواقف فى شتى المرافق الحياتية ، الفكرية منها والوجدانية ، وأصبحت الفلسفة التربوية عمليـة نقدية للأفكار التربوية واتخاذاً للمواقف الفكرية من المشاكل التربوية ، فهى نشاط فكرى منظم يهدف للاختيار بين مواقف محددة أو مسارات متعددة وفى اطار منظومة من الأهداف العليا أو الأيديولوجية الاجتماعية العامة •

* * *

● **واقع النظام التعليمى العربى :**

لقد تعددت الأمثال التى تنادى ببطلان العجب لدى معرفة السبب ، وسهولة الدواء لدى تشخيص الداء ، ولكن لكل قاعدة شواذ تقيم الدليل على صدق القاعدة وصحتها . فمعرفتنا بواقع النظام التعليمى العربى وحيرتنا أو عجزنا عن اصلاح أحواله تمثل احدى الشواذ لتلك القاعدة العامة • والواقع أنه ما اتفق المربون على موضوع ما مثل اتفاقهم على مشخصات الواقع التعليمى أو أزمة التعليم فى الوطن العربى (*) • ومما لا شك فيه أن أزمة التعليم فى الوطن العربى هى جزء من أزمة

(*) انظر فى هذا الخصوص ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطوير التربيـة العربيـة ، تقرير لجنة وضـع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربيـة** (بيروت : المنظمة ،) ١٩٧٩ : جميل صليبا ، **مستقبل التربيـة فى الشرق العربى** (بيروت : منشورات عويدات ، ١٩٦٧) : فاخر عاقل ، **معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربية العربية** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨) ، وعبد الله عبد الدائم ، **التربية فى البلاد العربيـة : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٦) .

دولية تتمركز فى العالم الثالث أو النامى وان كانت جذورها تمتد الى العالم المتقدم على السواء (*) .

وأول ما يسترعى الانتباه فى مشخصات هـذا الواقع هو أحادية التوجة الكمى أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم(٣) ، والتى صارت كمثل « المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى » ، فهى استراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليـه فى وقت سابق من الزمان . فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد المدارس والمعلمين والتلاميذ والكتب والأدوات والمعدات وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة ، الا أن هـذا التعليم لم يستطع الوصول الى أعداد أكبر من أبناء الوطن العربى ممن هم فى حاجة اليه ، كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به ، فليس غريباً اذن أن يحذر بعض المربين من أسطورة التعليم الأكاديمى الذى يستخدم لتضليل الشعوب المحرومة من أهل الريف والذى لا يستطيع أن يفيد منه أو يحوله الى حقيقة واقعة سوى أقلية بسيطة محظوظة(٤) ، فما زالت الأمية منتشرة فى أرجاء الوطن العربى ، وما زال التعليم الابتدائى والأساسى بعيداً عن مرحلة التعميم والالزام الفعلى . لذا فقد جأرت الأصوات

(*) انظر فى هذا الخصوص : فليب كومبز ، **ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر** ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١) : ادجار فور وآخرون ، **تعلم لتكون** (الجزائر : اليونسكو : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤) وزغلول راغب النجار ، **ازمة التعليم المعاصر** (الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠) .

(٣) انظر : « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية لأندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، بيروت ، ٧ — ٩ تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٨٠ ، » **مجلة التربية الجديدة** ، السنة ٧ ، العدد ٢١ (أيلول (سبتمبر) — كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٠) .

(٤) أحمد صيداوى ، « الغزو التربوى الغربى » **الفكر العربى** ، السنة ٣ ، العدد ٢١ (آيار (مايو) — تموز (يوليو) ١٩٨١) ، ص ٢٢٥ .

منادية بقومية المعرفة وقومية العمل العربى فى محو الأمية[٥] ، واتاحة الفرص التعليمية ، وتكافؤ الفرص فى العمل والنتائج وتوسيع ديمقراطية التعليم ، وترشيد الانفاق والتكلفة وتقليل الهدر المتمثل فى الاعادة والرسوب والتسرب وذلك وصولا الى الكفاية الداخلية للتعليم •

وقد غلبت السمات النظرية أو الأكاديمية على استراتيجية النمو الكمى مما جعل النظام التعليمى العربى بعيداً عن حاجات العمل ونوعية الحياة ، وقد أثار ذلك عدة تساؤلات حول علاقة الكفاية الداخلية بالكفاية الخارجية لهذا التعليم : هل التوسع الكمى يصاحبه بالضرورة تدن فى نوعية التعليم ؟ أم هل التدنى النوعى هو مجرد انحراف عن معايير فنية يمكن الوصـــول اليها بمزيد من الجهـــد والعمل وادخال المستحدثات والتقنيات ؟ أم أن التدنى النوعى هو نتيجة سوء تنظيم موجود فى الهياكل والبنى التربوية والاجتماعية وأن نوعية التعليم أو كفايته الداخلية لا يمكن أن تتحدد الا بعلاقته بالمجتمع أو الكفاية الخارجية ؟ فالذين يؤمنون بنظرية المترتبات الطبيعية للأشياء لا يقلقون كثيراً لمشكلة التدنى فى نوعية التعليم وانما يرون تلاشى هـــذه المشكلة على المدى الطويل لأن النوعية ما هى الا نتيجة التراكم الكمى المستمر وبالتالى فان نوعية التعليم لا بد من أن تتحسن فى المستقبل البعيد • أما الذين يؤمنون بنظـــرية المشكلة كنقص أو انحراف عن المعايير انما يشددون على مراجعة الأهداف التعليمية من حيث وضعها وانتقاؤها ، وادخال المستحدثات والتجديدات والتقنيات التعليمية من أجل تحسين نوعية هـــذا التعليم ، فهم بالتالى ينادون بابطاء المسيرة التعليمية دون التوقف التام فى عملية الاسراع • وأما الذين يرون فى المشكلة سوء توافق فى البنـــاء أو التنظيم فانما يشددون على اعادة البنى التربوية فى المناهج والنظم وطرق التدريس

---

(٥) قمر الدين قرنبع ، « دور تعليم الكبار فى تعليم الجماهير من أجل الوحدة العربية ، » فى : مركز دراسات الوحدة العربية ، **دور التعليم فى الوحدة العربية : بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** ، ط ٢ (بيروت : المركز ، ١٩٨٠) ، ص ٧٨ .

والتقويم ، بحيث يتنوع التعليم ويستمر ويتجدد أو يستديم ، ويشمل التعليم الأكاديمى والفنى والتقنى والزراعى ... الخ ، كما يشمل البنى النظاميه كالمدارس والجامعات والبنى غير النظاميه كمراكز المجتمع ومراكز التدريب وبرامج التعليم الاضافى فى الجامعات .

وثانى مشخصات هـذا الواقع هو أحادية التوجه النظامى فى هيكل التعليم وبنيته حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفا للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للتلاميذ ، وصارت المدارس من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات المعلمين والاداريين ، فقد عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزيه فى المعرفة والادارة وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسه وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران المدرسة . فالكل يخشى احداث أى تغيرات أساسية فى تلك المراكز والأوضـاع أو لا يدرك على الأقل امكانية حدوث مثل تلك التغيرات . ولا غرو أن نجد اليوم المناداة بأن التعليم النظامى أو الشكلى قد حصر تداول الخبرات التعليمية بين المعلم والتلميذ دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الآخرين كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلا من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة ، وبالتالى أصبح عقبة كأداء فى وجه التغيير وفقد القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والاصلاح الاجتماعى[٦] . وقد أدت أحادية التوجه النظامى هـذه الى أحادية التوجه المركزى فى ادارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسيات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى المراحل المختلفة ـ صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها الا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى والادارى .

وثالث مشخصات هذا الواقع هو غربة التعليم فى محتواه ومنتهاه ،

---

(٦) Ivan Illich, Deschooling Society, World Perspectives, 44, series ed. Ruth Nanda Ansnen (New York : Harper and Row, 1971) .

مما أدى الى الفوائض والنقصان والتهجير فى جانب مخرجات هـذا النظام ، فالمناهج التعليمية هى مناهج اغترابية عن واقع العمل العربى وحاجاته ، كما أنها لا تتناول المشاكل الأساسية لواقع المجتمع العربى وتطلعاته ، وكما قال جواد رضا فان « مناهجنا الدراسية والكتب الموضوعة لتدريسها لم تجرؤ حتى الآن على طرح القضايا الاجتماعية الأساسية على الطلبـة ، قضايا الثروة القومية وتوزيعها وأسباب بروز التناقضات الاجتماعية الحادة فى مجتمعاتنا ، طرحا علميا ، الأمر الذى يضطر الناشئة الى التماس الأجوبة عن تساؤلاتهم حول تلك القضايا فى مصـادر خارجيـة »(٧) .

وعلى الرغم من ظهور التخطيط فى مجال التعليم الا أن تلك الجهود التخطيطية كانت فى معظمها هلامية الأهداف بالنسبة للموارد المتاحة ، فهى لم تعط الاعتبار الكافى لحسن استخدام الموارد الذاتية وعدالة التوزيع بين الفئات المتعددة والأعمال والأنشطة المختلفة ، كما أنها لم تكن متناسقة مع خطط التنمية القومية الشاملة ـ فى حال وجودها ـ . وقد أدى كل ذلك الى المناداة بضرورة الملاءمة بين المدخلات والمخرجات ، وبين المخرجات والبيئة الطبيعية والاجتماعية ، وذلك عن طريق بناء السياسات والاستراتيجيات التربوية الواقعيـة (realistic) ، وعـن طـريق تخطيط وتطوير المناهج وتدريب المعلمين وادخال العمل المنتج والتعليم الحرفى والمهنى فى المدارس والجامعات ومراكز التأهيل .

* * *

● الخلفية السياسية للنظام التعليمى العربى :

ان الفكر الاجتماعى لا ينبت فى فراغ وانما من تفاعل الأفكار التى تتخذ تجاه أوضاع معينة كتفسير لها أو ردود أفعال ازاءها ، وذلك فى ضوء مصالح معينة تمليها ضرورات الصراع والسعى نحـو الغلبة والبقاء .

---

(٧) محمد جواد رضا ، **العرب والتربية والحضارة** (الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩) ، ص ٣٧٢ .

والفكر التربوى بوصفه فكراً اجتماعياً هو وليد الصراع الذى خاضه الكثير من الفئات الاجتماعية المختلفة عبر التاريخ من أجل السيطرة على المؤسسة التربوية[٨] • والواقع أن علاقة التربية بالسياسة هى علاقة قديمة وطيدة فطن اليها الفلاسفة والمربون — أمثال أفلاطون وأرسطو وروسو وديوى — الذين نادوا بمسئولية الدولة فى التعليم وبضرورة العمل التربوى كبعد من أبعاد النشاط السياسى • وعلى الرغم من قدم هذه العلاقة الا أنها لم تبدأ فى الظهور كبعد اجتماعى حقيقى الا فى أواسط هذا القرن نتيجة تراجع الخيوط الفكرية القديمة حول هذه العلاقة أمام نزعات الانزواء والانحسار فى مجال العمل الاجتماعى ، واشتداد قبضة العلوم النفسية على مجال التعليم •

لقد ولى ذلك الزمان الذى كان ينادى فيه بفصل التربية عن السياسة[٩] ، ولذا لا يمكن للتربية العربية أن تتطور أو تتحول الى مصنع للأمة الجديدة الطامحة الى التحرر والتقدم والوحدة دون دعم سياسى صادق من القوى المهيمنة على المجتمع[١٠] ، لأن التربية هى مؤسسة اجتماعية محكومة للقوى السياسية والاقتصادية التى تهيمن على ذلك المجتمع[١١] •

ونظرة فاحصة الى الفكر التربوى توضح أنه أتى فى معظمه نتيجة تفاعل العقل العربى بالعقل الأجنبى دون أن يكون وثيق الصلة بالأوضاع الاجتماعية القائمة ودون أن يتاح له المجال للتحقيق العملى أو التأثير المباشر فى سير العملية التعليمية[١٢] • وكما قال جواد رضا فان « عقم

---

(٨) المصدر نفسه ، ص ٣٤٧ .

(٩) عاقل ، **معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربية العربية** ، ص ١٩٧ .

(١٠) صيدواى ، « **الغزو التربوى الغربى** » ص ٢٢٤ .

(١١) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٨ .

(١٢) نعيم عطية ، « **معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة** » الجامعة الأمريكية فى بيروت ، بيروت ، ١٩٦٦ ، ص ٢ .

الوضـــع التربوى العربى يرجع الى كونه لم يبن على تحليل الواقع البشرى والاجتماعى العربى تحليلا علمياً ، مما يجعل التربية العربيـــة المعاصرة ذات طبيعه مدرســـية معزولة عن امكانية الفعل فى الحيـــاة الاجتماعية العامة ـــ ولذلك كثيراً ما قدر لتلك القوى الفاعلة خارج المدرسة أن تبطل ـــ وبسهولة ـــ مفعول عمل المدرسة العربية الحديثة رغم تقديمها للناس على أنها مؤسسة علمية حديثة ... ومفترض فيها أن تكون أداة تغيير اجتماعى جذرى »[١٣] . لذلك بقى الفكر التربوى العربى خارج نطاق العمل التنفيذى اليومى ، وصار بناء فوقياً غير واع لمـــا تحته من جدور ، كما أصبحت وظيفة النظريات التربوية من قبيل الوجاهة والتزيين والتحويل والتبرير . ومن هنا كان معظم الاصلاحات التعليمية مرتجـــلا أو مقتبساً من اصلاحات الشرق والغرب دون أن تعكس تطور العمل الاجتماعى فى الوطن العربى .

وعلى الرغم من ظهور تيارات فكرية تربوية واصلاحية اجتماعية تقدمية منذ أواخر القرن الماضى فى الوطن العربى الا أن هذه التيارات كانت فى الأساس تيارات توفيقية (eclectic) أو احيائية (revitalization) غرضها الأساسى هو احداث التوازن بين التقدم المـــادى فى الغرب وما يصاحبه من اعمار وديمقراطية وكفاية اقتصادية ، والتقدم الروحى فى الشرق متمثلا فى ينابيع التراث والأصالة والعقيدة الاســـلامية وما يوافق ذلك من متطلبات التعاون والقومية والوحدة . وعلى الرغم من دعوة بعض هـــذه التيارات الى توحيد الغايات ونظم التربية ومناهج التعليم والفلسفات التربوية فى البلاد العربية كما نادى بذلك فاضل الجمالى [١٤] ، والقاء المسئولية على التعليم فى تحقيق الديمقراطيـــة والوحدة العربية وتعزيز القدرات الانتاجية واكتساب المهارات المهنية

---

(١٣) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٣٥٤ .

(١٤) عطية ، « **معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المـــائة سنة الأخيرة** » ص ٩٩ .

والعلمية ، كما نادى بذلك ساطع الحصرى[١٥] ، الا أن هـذه الدعوات لم تجد اذناً صاغية نتيجة طبيعة الارادة السياسية فى الأقطار العربية ، والتى لم تكن لديها المصلحة الذاتية فى احداث تغييرات جذرية على البنى السياسية والاقتصادية التى تمكن تلك النداءات التربوية من القيام بوظيفتها الاصلاحية •

وعلى الرغم من أن بعض رواد الاصلاح ـ محمد عبده مثلا ـ قد فطن الى أن الساسة والخواص والأغنياء لن يقوموا بأى اصلاح سياسى يتجه نحو الديمقراطية لأن من شأن ذلك أن يساويهم بسائر الناس ويفقدهم الكثير من امتيازاتهم ، وبالتالى فان الاصلاح لا بد من أن يأتى تحتياً ـ من أسفل ـ وعن طريق بناء قاعدة شعبية عريضة[١٦] وليس فوقياً عن طريق النخبة ـ الا أنهم كانوا مخطئين فى ايمانهم بأن بث الثقافة وتغيير العادات الاجتماعية يجب أن يسبق الاصلاح فى الوضعين السياسى والاقتصادى • وعلى الرغم من أن العمل التربوى قد يكون سباقاً للعمل السياسى وبالتالى يستطيع أن يمثل دوره فى ايقاظ الوعى لدى أفراد الشعب وتأهيلهم للعمل السياسى الاجتماعى ووضعهم فى صراع أو مجابهة مباشرة مع السلطة السياسية الا أن الاصلاح لن يتأتى ما لم يحسم هـذا الصراع لمصلحة القوى الشعبية أو تتنازل السلطة السياسية عن بعض مواقفها لمصلحة الارادة الشعبية •

والحقيقة أن معظم رواد الاصلاح كان بعيداً عن الحظوة السياسية ، وبالتالى لم تجد أفكارهم تطبيقاً عملياً الا فى حدود ما تسمح به رؤى السلطة السياسية لظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية • فقد سارت الاصلاحات التربوية فى الواقع على نموذج التنمية الفوقية (develop-ment from above) والتعليم الاصطفائى كما هو الحال فى عهـد محمد على فى مصر وفى عهد الاستعمار والعهود الوطنية ، وذلك على

---

(١٥) المصدر نفسه ، ص ٩٨ .

(١٦) المصدر نفسه ، ص ٢٨ .

الرغم من المناداة باتباع نماذج التعليم الشعبى والتنمية التحتية (development from below) أو الاعتماد على النفس (self - reliance)

لقد دخل الوطن العربى منذ قيام الدويلات فى العصر العباسى الثانى فى فترة من الجمود السياسى والاقتصادى ، ظل فيها الفكر الاجتماعى غريباً عن موطنه وبعيداً عن بيئته ، فغلبت عليه نزعات الزهد والتصوف والانزواء والمدح والثناء كما هو الحال فى عهد تفكك الخلافة الاسلامية وعهد الأتراك العثمانيين ، كما غلبت نزعات « التغريب » و « التشريف » و « التحديث » و « التمدين » كما هو الحال فى فترات الاستعمار وعهود الحكم الوطنى • لذا فقد أتى التعليم منسلخاً عن واقع الحياة ومحصوراً فى أفق النصوص المكتوبة من متن وحاشية وشرح[١٧] • غرضه الأساسى هو اعداد رجال الدين لخدمة الأحوال الشخصية للمواطنين ، واعداد الموظفين لخدمة دواوين الحكومة المكتبية وأعمالها فى مجالات الانتاج والخدمات المظهرية •

وترجع هذه الظواهر الفكرية لعدة أسباب أهمها توجهات الحكم فى الوطن العربى والتى تستند الى شىء من الجبرية والتسيير والاعتقاد بتأصل الشر فى الانسان • فالايمان بفصل الدين عن السياسة أو الآخرة عن الدنيا أبعد الكثيرين عن مقاومة الشرور وأتاح فرصة الاستبداد والافساد للحكام[١٨] فكان البطش والارهاب وفقدان الثقة بالنفس واهدار الكرامة وضياع الحقوق • ومن هنا كان احتقار الحركة فى هذه الدنيا وبخاصة العمل اليدوى ، الا بقدر ما يسد الرمق ويضمن العيش ويصون ما تبقى من عزة وكرامة ، ومن هنا كان تعلق الأفراد بالأمانى والأهداف وبخاصة ما يتعدى منها دائرة الواقع وحيز الزمان والمكان ويعلو على المادة وحركة الجهد والعمل •

---

(١٧) المصدر نفسه ، ص ١١ .

(١٨) عبد الفنى النورى وعبد الفنى عبود ، **نحو فلسفة عربية للتربية** (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) ، ص ٣٢٩ ..

وقد أدت الجبرية والتسيير الى نوع من الوصلية أو الأبوية السياسية (political paternalism) من قبل الحكام والتى لم تجد تعبيراً لها فى منظومة سياسية أقرب وأحسن من النظام السياسى القبلى أو اسبدوقراطى[١٩] ، وبالتالى كانت من اكبر مشاكل الحكم فى الوطن العربى هى قلة الاستقرار وتبدل الوزارات وتغيير الفئات الحاكمة • وقد انعكس ذلك على عدم استقرار السياسات التعليمية وفشلها ، وارتباط اهدافها بمصالح القمه والصفوة المختارة وبالتالى خضوعها لهزات عنيفة ومستمرة بسبب العوامل النفسية والمصالح الشخصية أحياناً ، وبسبب الانتفاضات والضغوط الاجتماعية أحيانا أخرى • وكما قال زكى نجيب محمود ان « القانون عندنا يسن لمن لا يستطيع عصيانه ، والنظام بيننا يقام لمن لا يقوى على هدمه • نعم ، ان المواطنين جميعاً سواء أمام القضاء لكنهم ليسوا متساوين فى أن تصل أصواتهم الى مسامع القضاة ، انك صاحب رأى بيننا اذا كنت صاحب منصب ، فعندئذ يتكلم الكرسى الذى نتربع عليه قبل أن يجرى لسانك فى فمك • عندئذ توزن كلماتك بموازين الذهب والجوهر • عندئذ يهرول اليك الصحفيون والاذاعيون لتنطق لهم بالدرر • الصحفى الى جانبك والورقة والقلم فى يده حتى لا تفلت منه درة ، والاذاعى يدنو الى شفتيك بسماعته حتى لا تتبدد فى الفضاء حكمة • ويذهب عنك المنصب كما جاء ، فتذهب عنك رجاحة العقل واصابة الرأى وبلاغة الكلام »[٢٠] •

ان سياسات التعليم لا تقوم خططها على أسس ترتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والتى بدورها لا تستند الى فلسفة عامة للمجتمع تحدد حركته وترسم توجهاته فى مجالات التنمية الاقتصادية

---

(١٩) انظر هذا المفهوم فى : محمد غانم الرميحى ، **معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى مجتمعات الخليج العربى المعاصرة** (الكويت : شركة كاظمة ، ١٩٧٧) ، ص ١٣٧ — ١٤٠ .

(٢٠) زكى نجيب محمود ، **تجديد الفكر العربى** (بيروت : دار الشروق ، ١٩٧٨) ، ٢٩٦ .

والاجتماعية ، ولذا فان معظم هذه السياسات تأتى اغترابية فى موضوعاتها وهلامية فى أهدافها وبالتالى تصبح مخرجات التعليم ضائعة بين التوقعات والفرص أو بين مستواها وواقعها الاجتماعى ، وتتولد عن ذلك مشاكل اجتماعية خطيرة أهمها الهجـرة والبطالة بأنواعها المختلفة • فالمشاكل التربوية بوصفها مشاكل اجتماعية فى الأساس هى وليدة اختلال فى البناء السياسى يعجز عن حسم التناقض بين التوقعات والفرص وبين الموارد والأهداف وبين الكفاية وعدالة التوزيع •

* * *

● **الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمى العربى :**

تتناول الدراسات فى اقتصاديات التعليم المدخلات والتحويلات والمخرجات ، ففى مجال المدخلات تركز على موضوع التكلفة والتمويل وتوفير الموارد اللازمة للعملية التعليمية • ومعظم البلاد العربية — باستثناء الأقطار النفطية — تشح فيها الموارد المالية اللازمة لهذه العملية، أما الموارد البشرية فهى متوافرة من الناحية العددية وان كانت نادرة الوجود بالنوعية المطلوبة • وهـذا فى حد ذاته يضع قيوداً كبيرة على تحويلات هـذه العملية ومخرجاتها • ففى مجال التحويلات تعنى الدراسات — بالاضافة الى جوانب التكلفة والتمويل — بحسن توزيع الموارد واسـتخدامها وادارتها ، ولا شك أن أقطار الوطن العربى تفتقد كثيراً الى مثل هـذه الجوانب ، فلا تزال عملية التوازن مفقودة فى توزيع الموارد التعليمية بين الريف والحضر ، وبين المـرأة والرجل وبين حاجات التعليم فى مستوياته وأنواعه المختلفة • أما فى مجال المخرجات فان الدراسات تعنى أساساً بموضوع العائد من العملية التعليمية ، أو نتاج الاستثمار فى الانسان أو التعليم ، سواء أكان ذلك بالنسـبة لأحد أنواع التعليم أم مستوياته ، وسواء أكان بالنسـبة للفرد أم للمجتمع ككل • وقد يكون هـذا العائد مباشراً ومقدراً بالوحدات المـالية النقدية أو غير مباشر يصعب تقديره بمثل تلك الوحدات ولا يخضع الا لمعايير نفسـية — روحية • ولكن فى النهاية لا بد من أن يرتبط هـذا العائد بالعمل المنتج

للانسان سواء أكان اقتصادياً يتعلق بالمـال والكسب الحلال أم اجتماعياً يتعلق بالتعاون والتكافل ، أم سياسياً يتعلق بالديمقراطية والمشـاركة فى اتخاذ القرار •

ان العائد من العملية التعليمية فى الوطن العربى لا يرقى الى مثيله فى الدول المتقدمة ، أو على الأقل لا يصل الى الدرجة التى يتوق اليها المجتمع والأفراد ، خصوصاً فيما يتعلق بالمـال وكسب العيش الحلال • فمخرجات هـذه العملية لا تتوافق مع بيئة العمل الاقتصـادية — الاجتماعية ، لأننا مازلنا نتحدث عن ضعف الانتاجية فى جميع القطاعات وفى معظم الميادين والمرافق ، كما لا نزال نتحدث عن البطالة السافرة بالنسبة للمثقفين والبطالة المستترة أو المقنعة فى صفوف العاملين فى قطاعات الانتاج والخدمات وبخاصة فى دواوين الحكومة أو القطاع العام•

ان الكثير من دراسات اقتصاديات الوطن العربى تنادى بتوافر المدخلات أو الموارد اللازمة للعمليات الانتاجية ، ولكن على الصـعيد القومى أو فى اطار التكامل الاقليمى والوحدة العربية • فالموارد البشرية والموارد الطبيعية من أراض زراعية وطاقة نفطية ومعادن وفوسفات وغيرها — كلها متوافرة بالقدر الذى يمكن معه الاسراع بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية • وعلى الرغم من شح الموارد المـالية فى معظم الأقطار العربية الا أن ما يتوافر منها لدى البلدان العربية النفطية لكاف لتغطية حاجات الاستثمار فى المنطقة العربية ، بل ان ما تودعه أو تستثمره الأقطار النفطية لدى الدول المتقدمة حاليـاً[٢١] ، لكفيل بحل مشـكلة الاستثمار فى الأقطار العربية غير النفطية •

وعلى الرغم من توافر كل تلك الموارد على الصعيد القومى الا أن الأرضية الاقتصادية للوطن العربى تتسم بسـيادة الاقتصاد الزراعى التقليدى الذى بلغ من ضعف انتاجيته الحد الذى أصبحت معه البلاد

---

(٢١) حسن صعب ، **المقاربة المستقبلية للانماء العربى** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩) ، ص ٢٧٢ .

العربية مؤخراً مستوردة للغذاء دون استثناء[٢٢] ، وأصبحت معه أوضاع المزارعين والفلاحين بالغة الازدراء من جراء التدنى فى المهارات والتخلف فى الأساليب • وهـذا بدوره أدى الى ضعف القطاع الصناعى وانتشار البطالة وانخفاض الدخل ومستوى المعيشة العام • فتوافر المدخلات الاقتصادية لم تعقبه عمليات تحويلية تتم بدرجة عاليـة من التنظيم والكفاية حتى تؤدى الى المخرجات التى تتفق مع آمال ومطامح الأمـة العربية • فسوء الاستخدام وضعف التنظيم والادارة وغياب التخطيط الواعى — كلها أسباب لم تؤد الى ضعف المخرجات الاقتصادية فحسب ، وانما قادت أيضاً — فى كثير من الأحيان — الى تبعية اقتصادية للدول المتقدمة أدت بدورها الى تبعية سياسية عسكرية ومن ثم عمقت من تلك التبعية الاقتصادية وأطالت فى أمدها وزادت فى شمولها •

فالعمل الاقتصادى اذن — على الرغم من توافر الموارد اللازمة له — لا يتصل بأهداف وتوقعات الأمة العربية ، لأنه لا يعتمد على سياسة القدرة الذاتية للأمة العربية وسياسة التعاون والتكامل بين أقطارها ، ولا غرابة اذن أن تنعكس هذه الخلفية الاقتصادية على الأنظمة التعليمية فى الوطن العربى فتظهر تبعيتها لأنظمـة التعليم فى الدول المتقدمة واقتدائها الحرفى بنماذجها • ومن هنا كان الاهتمام بالمبانى والمعدات والمختبرات والتقنيات والتجديدات التربوية والتى تستند فى ادخالها الى استيراد التكنولوجيا الغربية فى مجال التعليم أسوة باستيرادها فى مجال السلع والخدمات الاقتصادية •

ان الدول النامية عامة تتسم بالثنائية أو الازدواجية الاقتصادية حيث تتمتع المدن والحضر بمقومات الاقتصاد الحديث ومكوناته ، وترزح القرى والأرياف تحت نير التخلف والتقليد نظراً لوجود العلاقة الاستغلالية

---

(٢٢) « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية للندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، بيروت ، ٧—٩ تشرين الأول (اكتوبر) ١٩٨٠ » ، ص ١٦ .

بين المراكز والهوامش • وبالتالى فان التحديث أو التنمية الحضرية تحظى بمركزية الاهتمام فى حين أن التنمية الريفية والزراعية لا تحتل الا مكاناً ثانوياً ولا تحظى الا بنصيب قليل من الاستثمار ، ولذا نجد هذه الصورة نفسها تنعكس على نظام التعليم العربى حيث يسود التعليم الحديث فى المدن وترزح القرى والأرياف تحت وطأة التعليم التقليدى أو القديم •

ولما كان وجود الثنائية الاقتصادية هو نتيجة اتباع نموذج المركز والهامش (centerperiphery model) فان مثل هذا النموذج يؤدى فى النهاية الى استغلال الموارد فى القرى والأرياف — الهامش — وهجرة القوى العاملة من المناطق الفقيرة الى المدن والحضر — المركز — • وفى مثل هذا الاقتصاد وبحكم تبعيته الخارجية فان عملية الاستغلال والهجرة تأخذ دورة ثانية بين اقتصاد الدولة النامية واقتصاد الدول المتقدمة فى الخارج • ولكى يكون التعليم أميناً مع خلفيته الاقتصادية وخادماً مطيعاً للهيكل والبناء الاقتصادى فلا بد من أن يقوم بدور القوة الطاردة للموارد الذاتية للوطن العربى ، وبخاصة القوى البشرية ويعمل بذلك على هجرتها من الأرياف الى المدن داخل القطر ومن المدن الى الأقطار الخارجية أو الدول المتقدمة •

ان قوة الطرد لدى التعليم فى الوطن العربى هى ظاهرة اجتماعية مركبة تنتج عن تلاقى قوى اقتصادية واجتماعية خارجية جاذبة من ناحية ، تتمثل فى درجة الرقى فى مستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول المتقدمة ، وقوى اقتصادية داخلية دافعة من ناحية أخرى ، تتمثل فى تدنى نوعية الحياة ومستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول النامية • ولما كانت هذه القوى المتفاعلة لا تستطيع أن تنقل أو تطرد كل أو معظم الموارد البشرية ، فانها تترك وراءها ترسبات ربما كان خطرها أعظم شأناً من خطر الفراغ الذى تحدثه تلك القوى المطرودة أو الهاجرة بعد نزوحها ، وذلك فيما تخلفه من أثر نفسى على معظم القوى القابعة ، فتولد بذلك ما يسمى البطالة المقنعة وسط العاملين ، والبطالة المثقفة وسط المتعلمين ، وبطالة الرفاهية وسط الأثرياء والموسرين •

وعلى الرغم من سـيادة الازدواجية الاقتصادية وانتشارها فى الوطن العربى ، الا أنها كانت تعبر فى معظم الأحيان عن نزعة أحادية فى التركيز ، فقد اعتمدت الأقطار العربية على انتاج اقتصادى واحد بدلا من تنويع اقتصادياتها كما أن قوى العمل المنتجة تأتى من مصدر واحد هو الرجل بدلا من تنويع هـذه المصادر • وقد انعكس ذلك على التعليم فى سيطرة الاتجاه الأكاديمى النظرى وهيمنته وهامشية التعليم الفنى والتقنى والعملى ، وفى انتشار التعليم فى المدن والحضر ومحدوديته فى القرى والأرياف ، وفى كبر نصيب الرجل من التعليم وقلة نصيب المرأة منه • وقد أدى ذلك فى النهاية الى ضعف الكفاية الخارجية للتعليم وذلك لأن النظام التعليمى فى البلاد العربية ـ كما يقول عبد الدائم ـ قد وقع فى « نوع من الهدر أخطر وأدهى من الهدر الناجم عن الرسوب أو التسرب ، انه هدر ينال صلب العملية التربوية وهدفها الأساسى ويؤدى الى فشلها الكبير حين تخرج فى النهاية أعداداً من المتعلمين لا يملكون المعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل ، ولا تقوى هـذه السوق بالتالى على امتصاصهم • وبهذا يقود النظام التربوى الى علة مزدوجة : فهو من جهة يخرج مثقفين عاطلين غالباً عن العمل ، وهو من جهة ثانية يعجز عن أن يقدم للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ما تحتاج اليه من اختصاصات وأعمال ومستويات • وهو بذلك كله يتخلف عن الركب ويغدو أداة عائقة للتنمية ، معطلة لتحديث المجتمع ، مفجرة لمشكلات اجتماعية خطرة »(٢٣) •

* * *

● **الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمى العربى :**

لكل تنظيم اجتماعى بناء خارجى له وظيفة معينه تحـدد مهامه ومسئولياته وواجباته ، وهذا البناء هو عبارة عن عدة مراكز يحتلهـا الأفراد بموجب شروط اجتماعية معينة ، ويلحق بكل مركز توقعات هى

---

(٢٣) عبد الدائم ، **التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشـكلاتها ومستقبلها** ، ص ٩٩ .

عبارة عن الأدوار التى يجب أن يلعبها الأفراد الذين يشغلون تلك المراكز • والفرد يعيش مع غيره من الأفراد وبالتالى يتفاعل واياهم ويتبادل الأدوار ، كما يعيش فى ظروف بيئية معينة يؤثر فيها وتؤثر فيه ، وينتج عن ذلك التفاعل والتأثير المتبادل ما يسمى بالثقافة ، وهى تعنى تدخل الانسان فى الطبيعة وبالطريقة التى تمكنه من العيش بصورة أفضل • ولما كانت حصيلة الثقافة هى ما يصنعه الانسان فى المجالات المادية والمعنوية فانها تصبح مكتسبة وقابلة للانتقال والانتشار ، وهى حركة دائمة التغيير تختلف مكوناتها من مجتمع الى آخر كما تختلف فى المجتمع الواحد من فترة زمنية الى أخرى • والثقافة فى النهاية هى نتاج انسانى يمثل مجموع خبرات الانسان ويحدد أسلوب حياته من طرق للاتصال ومواجهة للمشكلات واستغلال للامكانات واشباع للحاجات • وكل مجتمع يحاول بالضرورة المحافظة على ثقافته وتجديد عناصرها وذلك بنقلها من جيل الى جيل خلال وسائط اجتماعية متعددة كالأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام الجماهيرية ، وعن طريق عمليات تربوية اجتماعية تعرف بأسماء « التطبيع الاجتماعى » و « التنشئة الاجتماعية » و « الضبط الاجتماعى »، وذلك بهدف الوصول الى غايات الترابط والتعاضد والتكامل الاجتماعى •

ومجتمعات الوطن العربى تشترك فى ثقافة عامة قوامها الدين واللغة والتاريخ المشترك ، وسماتها طرائق فى المأكل والمشرب والملبس والتفكير والتعبير عن الوجدان والشعور ، وهذه السمات هى محور الأعراف والقواعد والتقاليد — المكتوبة منها وغير المكتوبة والجامدة منها والمرنة — والتى تتحكم فى النهاية فى سلوك الأفراد باعتبارهم أعضاء فى تلك المجتمعات • ولا شك أن المجتمعات يتفاعل بعضها والبعض الآخر وتؤثر ثقافة كل منها على الأخرى وتتأثر بها ، وقد كان ذلك حال المجتمع العربى فى العهود الاسلامية الأولى حيث أثرت الثقافة العربية على ثقافات الروم وفارس واليونان وأخذت منها ما تناسب مع سماتها العامة وهضمتها واحتوتها (internalized) حتى صارت جزءاً منها • وكان ذلك هو أحد عوامل الابداع الذى تميزت به الثقافة العربية فى أيام الخلافة

العباسية الأولى مما يجعلها مصدراً للعطاء للثقافات الأوروبية فى العصور الوسطى • لذلك فقد كانت الثقافة العربية فاعلة أكثر منها منفعلة ومؤثرة أكثر منها متأثرة بالثقافات المنتشرة فى ذلك الوقت •

ولكن بعد ظهور الدويلات فى العصر العباسى الثانى ، دخلت الثقافة العربية فى طور طويل من الجمود اتسم بالتقليد والمحافظة ، ومن ثم دخلت الثقافة العربية فى طور ثالث خطير اتسم بالقبول والانفعال والتأثر بثقافات الغرب وذلك منذ أواخر عهد الأتراك العثمانيين ومروراً بعهود الاستعمار وعهود الحكم الوطنى ، فقد تميز هذا الطور الأخير بالاستعارة الثقافية (acculturation) من المجتمعات الغربية دون الهضم والاحتواء اللذين يعقبان الاختيار المبنى على النقد والتقويم • لذلك أصبحت السمات الثقافية المستعارة طريقة فوقية مضافة الى البناء الثقافى الأصيل ونتج عنها وجود ازدواجية ثقافية فى الهيكل العام للبناء الاجتماعى فى الوطن العربى • ولا شك أن ذلك يرجع الى نزعة المحاكاة والاقتداء الفكرى التى تولدت عن الارادة النفسية الانهزامية الضعيفة والتى ترى فى المحاكاة للاستهلاك والانفاق فى السلع الكمالية المظهرية طريقاً أيسر من الاقتداء بالجهد والتنظيم والعمل والانتاج • فهى تعبير عن نفسية قابلة للانفعال والتأثير بما تشاهد أكثر من الفعل والتأثير فيه • وهى قابلة لأن تصير على المدى البعيد ظاهرة مرضية خطيرة بحكم تقبلها المستمر لارادة الغير وبالتالى يتولد لديها الادمان والتبعية ويصعب عليها الفصل بين الأنواع المنطقية (logical types) فتختلط لديها المفاهيم بين التحديث والغرب والتعليم والمدرسة والصحة والمستشفيات[٢٤] • وهكذا يصبح الطريق ممهداً للتبعية السياسية والاقتصادية للغرب وذلك عن طريق التبعية التكنولوجية التى تقبل بقيام مشاريع « تسليم المفتاح » الخالى من أى نقل للتكنولوجيا[٢٥] •

وقد تمخض عن الاستعارة الثقافية غير الناقدة اغتراب ثقافى —

---

(٢٤) Illich, Deschooling Society.

(٢٥) انطوان زحلان ، « مشكلة هجرة الكفاءات العربية » ، **« المستقبل العربى »** ، السنة ٣ ، العدد ١٥ (آيار (مايو) ١٩٨٠) ، ص ٨٠ .

فى معظم الأحيان — بالنسبة لكثير من أفراد المجتمع العربى وبخاصة فى أوساط المتعلمين ، وقد بدأ التأثير الثقافى الغربى عن طريق الارساليات التبشيرية والبعثات الثقافية ، ثم عن طريق المعونات الفنية وعن طريق الصناعة والتكنولوجيا التى حملت معها مظاهر الحياة وأنماط التفكير الغربية ، فأصبحت عنصراً ضاغطاً يسهل معه التقليد والمحاكاة من قبل الكثيرين من أبناء الوطن العربى • وقد أدى هـذا الاغتراب الثقافى فى كثير من الأحيان الى هجرة الأدمغة العربية من مجتمعاتها الى المجتمعات الغربية ، كما أثر أيضاً على العقول فى تراب الوطن العربى بدرجات متفاوتة من السلبية والاستسلام الى الانفعال والثورة • فالاغتراب كما يقول بوكراع هو « حالة هيكلية متولدة من خصائص المجتمع العربى فى علاقته مع الامبريالية الثقافية ، وهـذه الحالة تولد فى الواقع ثلاثة أنواع من ردود الفعل للمثقف العربى اذا لم يكن مهاجراً فهناك حالة العجز وانتفاء القدرة على العمل والتغيير والانكباب على الاستهلاك ، وتلك أشد حالات الاغتراب ، وهناك تبين الأيديولوجية القومية على أساس أنها تعبر عن ارادة السيطرة على التكنولوجيا فى سبيل الحفاظ علـى الذاتية والكرامة القومية • وهناك تبين السلفية والتنكر الكلى للغرب بما فيه من أنماط تكنولوجية ثقافية »[٢٦] •

وازدواجية البناء الثقافى للمجتمع العربى لم تؤد الى قيام ثنائيات اجتماعية فى التفكير والاعتقـادات وفى الدخول والثروات فحسب ، وانما أيضاً حولت التمايز الموجود بين الريف والحضر ، وبين المرأة والرجل ، وبين الغنى والفقر ، الى تفاوت طبقى فى الحقوق والواجبات محدثة بذلك اختلالات كبيرة فى مفاهيم المسـاواة والحرية والعدالة الاجتماعية •

وفى كثير من الأحيان أفصحت هـذه الازدواجية عن نزعة أحادية هى فى الواقع قمع لواحد من قطبى تلك الازدواجية أو تنكر له أو رفض

---

(٢٦) رضا بوكراع ، « هجرة الادمغة العربية والاغتراب الثقافى ، » **المستقبل العربى** ، السنة ٢ ، العدد ١٥ (آيار (مايو) ١٩٨٠) ، ص ٢١ ..

قاطع تجاهه ، كمثل حالات الرفض لكل ما هو دخيل على الثقافة الأصلية والتمسك بالتراث والأصالة والنكوص الى السلفية أو حالات الرفض لكل ما هو فى التراث والتمسك بكل مظاهر التحديث والتمدين المستوردة • والواقع أن السلوك الاجتماعى العربى للأفراد يتميز بقدر كبير من التعصب والتدنى فى مستوى درجات السماح (tolerance levels) وكما قال جواد رضا « ان سلوكنا الاجتماعى يتميز بدرجة عالية من الحدية فلا أشياء لدينا اما خطأ واما صواب ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين ، والمواقف من هذه الأشياء اما الرفض واما القبول مع تجاهل احتمالات التعامل المرن والتسليم للزمن بحقه فى توضيح الرؤية أو تنضيج الحلول ، والأشخاص اما خصوم واما أصدقاء ، واما أعداء واما أوليـاء ، وفى كل الأحوال لا مكان لحسن النية وكرامة الاجتهاد عندما يكون التعامل مع الآخرين من موقف الاختلاف فى الرأى والتباين فى تقدير الظروف » (٢٧) • وقد ولدت هذه الحدية فى السلوك الاجتماعى الكثير من التعصب بالنسبة للمراكز والأدوار فى بعض الأحيان وذلك بدلا من تبادلها والتفاعل من خلالها ، فالأب أب وليس صديقاً أو ناصحاً أو مرشداً ، والمعلم معلم وليس تلميذاً أو رفيقاً فى العلم والمعرفة ، وهكذا بالنسبة للكثير من المراكز الاجتماعية الأخرى ، وبالتالى تمايزت مؤسسات التعليم ومناهجه فهى اما أكاديمية واما مهنية ، كما تمايزت أدوار العاملين فيها اما تلاميذ واما مدرسون واما اداريون • وبالتالى أدت هذه الحدية الى علاقات محددة ذات اتجاه واحد تمثل السيطرة والأوامر والتعليمات حدها الأكبر ويمثل الخضوع والقبول والتنفيذ حدها الأصغر ، فهى أشبه بعلاقة السيد والمسود والتى لم تقف عند شرعية وحقوقية هذه العلاقة بل تعدتها — بحكم الممارسة الطويلة — الى المنطقية والخلقية • ولذا كانت عمليات التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية ومن ثم العملية التعليمية ، من قبيل الحفظ والحشو والتلقين بدلا من الحوار والنقد والتحليل •

* * *

(٢٧) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٣٦٠ ،

● **خاتمـــة :**

فى هـذا العرض السريع لخلفيات النظـام التعليمى العـربى السياسية والاقتصادية والاجتماعية يبدو أن هناك خيوطاً كثيرة تقف وراء تلك الخلفيات وأن أكثرها وضوحاً هو خيط الثنائية أو الازدواجية المتمثل فى ثنائية الفكر والعمل أو التصور والارادة وثنائية الحقائق والقيم أو الفرص والتوقعات • وقد عبرت هـذه الثنائيات عن نفسها فى الكثير من ظواهر التعليم كمشكلات التعليم بين الريف والحضر ، والمرأة والرجل ، وبين التعليم الفنى والتعليم الأكاديمى ، وهـذه الظواهر هى فى الواقع انعكاس لمشاكل اجتماعية عويصة تتمركز حول ثنائية الفكر الاجتماعى والعمل الاجتماعى • فالعمل الاجتماعى هو الواقع الذى تقوى بفعله قطاعات كبيرة من فئات الشعب تنفيذاً لارادة السلطة السياسية ومقرراتها فى الحكم ، طوعاً كان ذلك أم قسراً ، والفكر الاجتماعى هو المقررات العقلية التى تنادى بها الفئات المستنيرة تفسيراً لواقع هـذا المجتمع وايضاحاً لقيمه وتطلعاته ، وربما تحديداً للدروب والمسارات التى يمكن عن طريقها الوصول لتلك القيم والتطلعات • ولمـا كان الفكر الاجتماعى العربى لا ينبع فى معظمه من الواقع الاجتماعى فانه يصبح فى الأساس فكراً توفيقياً بين معطيات الواقع العربى وردود الأفعال بالنسبة له وبين معطيات الواقع الاجتماعى الخارجى وما يواجهه من ردود أفعال •

والثنائية فى الواقع هى ظاهرة من ظواهر الفكر باعتبار أن الفكر هو تفاعل بين العقل والطبيعة ، وقد أوضح تاريخ الفكر الانسانى أن الثنائية كانت من أوائل صور التفكير الفلسفى وأن الفلسفة تطورت منها ، من ثنائية المنطلق الى أحادية المقصد ، فهكذا كان الحال بالنسبة للمادية والمثالية والصـوفية وغيرها من الفلسـفات التى تطورت من التوجه الثنائى للفلسـفة •

وثانى الخيوط التى تقف وراء خلفيات النظام التعليمى العربى هو خيط أحادية التوجه فى التفكير ، وهو خيط ليس غريباً على الفكر الفلسفى

لأنه فى الواقع وليد المنطاق الثنائى فى التفكير ، وربما كان نتيجة منطقية لتطور الفلسفة والعلوم عبر التاريخ • ولكن هـذا التوجه الأحادى فى التفكير قد يأتى نتيجة اتباع دروب أو مسارات متعددة • فهو قد يأتى نتيجة الاتسـاق المنطقى بين الفكـر ومادته : الوضعيـة المنطقيـة (logical positivism) ونظريات التناظر المعرفى (correspondency theories) أو نتيجة الجدلية الحركية والتوفيق بين المتناقضات « الجدلية الهيجلية أو المـادية الجدلية » ، أو نتيجة التجاهل الارادى الذى يبديه لاحدى أبعاد الثنائيات فى موقف من المواقف وتجاهل البعد الآخر فى موقف آخر •

ويبدو أن هـذا النوع الأخير هو الذى يميز الفكر العـربى أو « الفلسفة العربية » بوصفه الباعث الأساسى للسياسية وأصول الحكم فى الوطن العربى وهو لا يتسم بالاتساق المنطقى أو العقلانية والرشد فى بيئته الأساسيه لأنه ينطلق من نفسية دونية تمثل مصلحة ذاتية ضيقة تؤدى به أحياناً الى التعصب الى المبادىء والمسلمات التى ينطلق منها والى انخفاض درجات السماح الى حد التسلط والارهاب تجاه الذين يتحدون تلك المبادىء أو ينتقدونها ، فهو فكر تحركه نوازع الخوف أكثر من نوازع الأمل والتطلع ، وهو لا ينطلق من هدف تغيير الكون والمجتمع بقدر ما ينزع الى تثبيت الفرد فى مكانه من الكون والمجتمع • وقد عمق من ذلك التوجه اقتداؤه بالفكر الغربى فى مسيرته على مسلمات الفردية والتنافس والبقاء للأصلح أو الصفوة المختارة • ولمـا كان الفكر الغربى يستند الى أرضية اجتماعية مادية قوية جاء ذلك الفكر قوياً فى تفسير تطور مجتمعاته التى تفاعل واياها وفى تحديد المسالك والدروب التى تؤدى الى تحديثها وتقدمها • أما الفكر العربى فلم يأت نتيجة تفاعل وأرضيه الاجتماعية وبالتالى أتى غير فاعل فى تطويرها وتغييرها •

اذن ، فاننا لانستطيع أن نتحدث عن فلسفة للنظام التعليمى العربى الا فى اطار الافتراضات « غير الواعية أحياناً » التى تقف وراء الممارسات التربوية ، وحتى فى هـذا الاطار فاننا لا نجد أن هـذه الافتراضات

تكون منطقية متسقة ، فهى فى بعض المواقف تعبر عن ثنائية فى التفكير والاتجاه ، وفى مواقف أخرى تعبر عن أحادية فى الاتجاه والتفكير وفى مواقف ثالثة تعبر عن تعددية فى النزعة والمنظورات • فهى فلسفة أقرب الى الاتجاه الترقيعى (patch-up) أو التقميشى (eclectic) ، ولكنها فى معظم الأحوال فلسفة ثنائية تعبر عن أحد أبعادها فى أوقات معينة وعن بعدها الآخر فى أوقات أخرى • ولعل عملية التوفيق بين الحاضر والتراث لم تعد محسوبة بعد فى مجال السياسة والاقتصاد والاجتماع ، وبالتالى فاننا نجد أنفسنا فى العملية التعليمية تارة ننادى بالتراث وكأننا معلقون فى الهواء دون أن تلامس أرجلنا الأرض وتارة ننادى بالمعاصرة وقد حجب عنا الأفق لنسير على غير هدى أو توفيق •

تلك — اذن — لوحة فلسفية لنظام التعليم العربى كما تبدو من خلال خلفياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية • ولا شك أن تغيير هذه اللوحة هو رهن — أولا وأخيراً — بتغير الارادة السياسية التى لا بد من أن تضىء الضوء الأخضر اشارة للبدء فى العمل والاعداد لمتطلبات التغيير • فهى لا بد من أن تعمل على ترك مسلماتها فى الجبر والتسيير والشرور والآثام واللاعقلانية أو الغباوة بالنسبة لعامة الناس وتستبدلها بافتراضات الحرية والاختيار والخير والمنفعة والعقلانية والرشد ، وبالتالى يمكن للفكر الفلسفى أن يمارس وظيفته فى النقد والتحليل ليس بالنسبة للمواقف الفنية الجزئية المحدودة ، وانما أيضاً بالنسبة للمواقف السياسية والاجتماعية العامة ، حتى تتفتح بذلك الرؤى نحو مفاهيم الكفاية والعدالة والمساواة ويمكن الحديث عن المجتمع المعلم المتعلم والتعليم المنتج والابداع والابتكار وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وتذويب الفوارق بين الطبقات •

* * *