مناهج التعليم ومؤسسات البحث العلمى
وأثرها فى الوفاق العربى *

مقدمة :

منذ عقود قليلة تقل عن أصابع اليد الواحدة ، كان هناك توجيه عام يحكم الكثير من البحوث والدراسات التى تتناول هموم الأمة العربية وحاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، هذا التوجه العام كان يسير بمثل هذه البحوث نحو دورها فى " الوحدة العربية " وهذا ما شهدناه فى مجال البحوث العربية بصورة لافتة للنظر .

وها نحن فى الدراسة الحالية نجد أنفسنا مطالبين بالبحث عن دور التعليم وأثره فى " الوفاق العربى " فهل نحن أمام عملية استبدال لفظى لمصطلح بدلا عن آخر ؟ إن الثابت عند المتخصصين من علماء اللغة وخبراؤها أن الألفاظ والعبارات ليست أشكالا ورسوما جامدة محايدة ، وإنما هى محماة بمضامين فكرية ، بما تشير إليه من قيم وفلسفة وتوجهات ، وهكذا ، فبعد أن كنا نطمح ونسعى نحو " الوحدة العربية " ، أصبحنا الأن نقتنع ب " الوفاق العربى " !! ومن الواضح أن " الوفاق " درجة تقل كثيرا عن " الوحدة " ، فالوحدة تعبر عن ذوبان مجموعة من العناصر واندماجها فى شكل واحد يتسم بالتآزر والتكامل والعضوية والتجانس ، بينما الوفاق نجد فيه تمايزا وتفردا لكل عنصر ، وتكون العلاقات السائدة بين هذه العناصر هى علاقة " التعاون " لا علاقة " الصراع " .

فعلام يدل هذا التحول من تطلع إلى " وحدة " إلى " وفاق " ؟ أليس اتجاه التقدم يفرض تحولا من درجة إلى أعلى ؟ أفلا يدل التحول من درجة إلى أقل منها على تراجع وانكسار ؟ ربما تكون الإجابة على مثل هذه التساؤلات بالإيجاب ، لكن هناك إجابة أخرى نرجو ألا تفتعل تفاؤلا غير ممكن ، تذهب هذه الإجابة إلى أن مستوى الوحدة كان يعبر عن طموح تجاوز الإمكانات الحاضرة والأخطار المحيطة ، فتحول إلى حلم مستحيل ، ومن ثم فإن " العلمية " تقتضى التحرك من ارض الواقع ، و " السياسية " التى تقتضى التحرك نحو " الممكن " ، فإذا تحقق كان لنا أن نتحرك إلى ما هو أعلى منه ،مستوى ..... وهكذا .

ومن هذا المنطق نكتب نحن الدراسة الحالية ... فنحن لسنا ممن " كفروا " بالوحدة وسلموا بالهزيمة ، وبالتالى فما عليهم إلا أن يقنعوا بدرجة من " الوفاق " و " التعاون " وإنما نحن ممن يؤمنون إيمانا راسخا بالوحدة بين شعوب الأمة العربية ، وبأنها ضرورة حياة ، لكننا

---

* قدمت لتكون ضمن دراسة موسعة لمعهد البحوث والدراسات العربية فى صيف ١٩٩٨ .

فى نفس الوقت نرى غيابا مؤقتا لبعض الضمانات الضرورية التى تجعل منها بناء قوى الأركان راسخ الأسس ، يملك القدرة على أن يكون وعاء يحمى ، وقوة تبنى ، وطاقة تحرك نحو مستقبل أفضل .

الدواعى :

لعل أول خطوة يمكن أن نخطوها لبيان اثر الوفاق العربى ، هى بيان مدى الضرورة من هذا الوفاق ، ثم الإجابة عن تساؤل مؤداه : لماذا التعليم بالنسبة لهذا الوفاق ؟

الوفاق بين شعوب الأمة العربية هو الحد الأدنى الضرورى توافره ونحن نعيش هذه المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية ، فقد أصبح ماثلا للعيان أن كثيرا من الشعوب أصبحت تتجه نحو التجمع فى تكتلات كبرى ، سياسية وعسكرية واقتصادية ، نظرا للتضخم فى درجة ومستوى وحجم المنافسات الدولية والمشكلات العالمية والمحلية والطموحات المجتمعية ، والذى لابد أن يلفت نظر كل عربى أن مثل هذه الخطوات نحو التكتلات الدولية الكبرى تتم بين شعوب بينها من التمايز والتفرد أكثر مما بينها من التشابه والتماثل ، لكنها ، " المصلحة " التى أصبحت هى " الدين " العالمى الجديد ، أفلا نكون نحن أبناء الأمة العربية أولى بمثل هذا التكتل وبين شعوب أمتنا ما هو مشهور ومعروف للقريب قبل البعيد ؟

إن العروبة ليست ظاهرة تاريخية ميزت عصراً من العصور ثم ضعفت أو اختفت فى عصر تال ، وإلا لقلنا أنها اتجاه تاريخى ساد فى ظروف معينة تحت عوامل خاصة تغيرت الظروف وتحولت العوامل فيجب أن يقف الاتجاه ، وما أكثر الاتجاهات التاريخية المتغيرة . إن العروبة ظاهرة تاريخية من هذا النوع لأنها [1] :

- ذات قدم تاريخى مقترن بالاستمرار ، فهى لم تضعف بالتدريج ضعفا يؤدى إلى الذبول والاختفاء كما تفعل الاتجاهات التاريخية المنقرضة ، وإنما هى مستمرة لم تتوقف إطلاقا ، وإن كانت أقوى فى بعض العصور منها فى بعضها الآخر .
- وهى عندما ضعفت فى بعض العصور لم يكن لان مقوماتها قد زالت أو تزعزعت ، وإنما كان لأسباب خارجة عن طبيعتها ، كان لأسباب صناعية مفتعلة متصلة بقوى البغى وأطماعها ، ومن ابرز وسائلها بذر بذور التناقض المزيف والتحاسد البغيض والشك المرذول ، مع وجود نفر من أبناء الأمة سهلوا لها ذلك بحكم أطماع خائبة ونفوس مريضة .
- والعروبة ليست من قبيل الأغراض التى تتغير ولكنها من قبيل الحقائق الدائمة فهى تقوم على صلة الدم ، ووحدة الثقافة ، واتفاق اللغة والعقيدة ، واشتراك الأحداث التاريخية بما

فيها من انتصارات ومحن ، وإنما تتغير الاتجاهات التاريخية إذا قامت على خرافة بددها العلم ، أو على مصلحة قضى عليها تغير فى العلاقات الاجتماعية أو الاقتصادية ، أو على علاقة زعزعها تغيير وسائل الإنتاج أو توزيع الثروة أو مدلول الجنس ، أو مقتضيات العيش [٢] .

ولسنا هنا فى مجال التأكيد على حقيقة موضوعية قائمة وهى أن العرب يشكلون أمة واحدة لها كل مقومات الوحدة بما لم يتوافر لغيرها من الأمم فى مختلف العصور . ولسنا نجادل فى أن هذه الأمة ما زالت مجزأة بفعل تركة ثقيلة من التخلف ، وبفعل مؤامرة استعمارية صهيونية إمبريالية قديمة ومستمرة . وكون هذه الأمة العربية مجزأة لا ينفى وحدة هويتها التاريخية ، ووحدة سكان الوطن العربى ، فالأمة العربية كمفهوم اجتماعى سياسى ثقافى ... هى الصياغة التاريخية للهوية العربية خلال العصر الحديث ، ووجود الأمة العربية وتشكلها منذ زمان رافق وتزامن مع تشكل الهوية القومية ، لكن وحدة هذه الهوية اليوم مهددة بالتلاشى لتصيب التجسيد الأكثر لها ، أى الوحدة العربية ، وأصبحنا نتحدث ونبحث وكأن طموحنا قد توقف عن مجرد نشدان " التعاون " و " الوفاق " !! والذى يجعلنا لا نستفيض فى الكلام عن أهمية وضرورة الوحدة العربية ، أن الكتابات عن الأمة العربية والوحدة العربية من الكثرة والعمق ما يجعلنا لا نأتى بالجديد إلى ما كتب ، ومن ثم فإن اهتمامنا هنا يقتصر فى هذا الصدد على ما له علاقة بمسألة الهوية [٣] .

ويقوم مبدأ الهوية على الوحدة التى لا تتجزأ ، لأن الهوية ذات ، والذات لا تتعدد بينما يمكن أن يكون لها صفات ، ففى داخل كل أمة ينقسم المجتمع إلى طبقات وفئات فى حركة مجتمعية دائمة ، هذه الحركية تجعل المجتمع كله يتفق على بعض القضايا بالإجماع مثل صيانة الهوية والوطن من أى عدوان خارجى ، ومثل الاحتكام إلى العقل ، والعمل من أجل الرقى والعدل ... الخ ، ولكن سبيل تحقيق ذلك محل خلاف وتجاوزات من بعض الفئات كما أن عددا من الاختيارات السياسية والاقتصادية والثقافية وحتى الدينية هى الأخرى محل خلاف مشروع سواء من حيث المبدأ أو الوسائل والغايات ، وهنا تتعدد الاجتهادات فيتبع ذلك تعدد وانقسام وتمايز فى توجهات الرأى العام ، كما يخلق مثلا توجهات سياسية ، هى بعدد التيارات السياسية الفكرية الأساسية فى الساحة الوطنية . هذه التيارات يعكس كل منها تصورا خاصا به للهوية القومية قد يقترب أو يبتعد عن جوهرها ، ويكتسب كل توجه سياسى مقدارا من المشروعية يساوى مدى تعبيره عن الطموح الشعبى الأصيل . كذلك الشأن بالنسبة لتعدد التوجهات الدينية فى الأمة الواحدة ، فالمصرى المسلم والقبطى المصرى ، والفلسطينى المسلم والمسيحى ، كل

هؤلاء يشتركون فى الهوية العربية ، وإن اختلفوا فى التوجهات الدينية ، وهذا النوع من التعدد الدينى السياسى لا يكون خطرا بالضرورة على وحدة هوية الأمة ، إنه ، إلى حد ما ، يشبه تعدد المذاهب الدينية ، وتعدد الأحزاب السياسية فى المجتمع الواحد ، هذا التعدد وهذا التنوع ربما خدما الهوية العربية [٤] .

والعمل على دعم الهوية العربية يلزمنا جميعا بأن نعلم أن لنا تراثا يجب أن نحتفظ به ، وهذا التراث لا ينبغى أن نكتفى بالاحتفاظ به وإنما يجب أن نضيف إليه . ولقد صدق د . طه حسين حينما قال [٥] أننا نعرف أن علينا حقوقا أهملت فى الأجيال الماضية ، وينبغى أن ينقطع هذا الإهمال ، وأن أجيالاً قصرت فى ذات العرب والعروبة والثقافة ، وينبغى أن ينقطع هذا التقصير وترد على العرب حقوقها . ونعرف أن العرب فى العصور الإسلامية الأولى لم يقنعوا بما كان عندهم – وإن كان عندهم كثير – لم يقنعوا وإنما اتجهوا إلى الأمم المتحضرة التى سبقتهم للحضارة فأخذوا خلاصة ما عندها وأضافوا لما أخذوا وكونوا الحضارة العربية الممتازة ، وإذا قلنا الممتازة فلا نقول ذلك فخرا أو استكبارا ولا استعلاء وإنما نقوله لأنه الحق الذى لا شك فيه ، هذه الحضارة التى حملت الثقافة قرونا ونقلت نور الثقافة من الشرق إلى الغرب ، وأتاحت لأوروبا أن تكون كما هى الآن ، هذه الحضارة قصر العرب فى ذاتها وقتها ، وآن لهذا الوقت أن ينقضى وآن أن نسترد مجدنا ، ونأخذ من أوروبا صفوة ما عندها ونعطى للعالم خلاصة ما عندنا وأن نكون فى العالم أمة قوية عزيزة بنفسها أولا ، كريمة على غيرها وتكرم على غيرها أيضا .

والسؤال الذى يفرض نفسه على المشتغلين بالعمل التربوى هو : كيف السبيل الذى جعل العروبة – من حيث أنها هوية أمة – فكرة فى عقل كل مواطن عربى ، وعاطفة فى قلبه ، وعادة فى أعصابه ، ودافعا فى عزيمته ، ومثلا أعلى فى فلسفته ، يوجب عليه التزامها والتضحية فى سبيلها والذود عنها بأقوى الإيمان ، وهو العمل ، أى : كيف السبيل إلى جعل العروبة سلوكا عند المواطنين العرب ؟ هنا يبرز دور التربية كقوة ديناميكية فى تحقيق العروبة ، فالتربية فن صناعة المواطنين ، وهى فى ذلك الباب ، الفن الوحيد ، ذلك أنه مهما تعددت الروابط والدعامات لبناء أمة فى العصر الحديث ، فما يستطيع البناء أن ترسخ قواعده ويرتفع ما لم تعل مراتب الوعى بين أفراد الأمة ، وخاصة بين أفراد القاعدة أو الغالبية العظمى [٦] .

لقد صدق الفيلسوف الإنجليزى الشهير برتراند رسل عندما قال أن الأمم ليست وحدات موضوعية ، بقدر ما هى وحدات اجتماعية وسيكلوجية ، من خصائصها النمو والاتساع ، فهى تنتظم ملايين الأفراد ، من درجات مختلفة وطبقات شتى ، يشاركون بالفعل فى هذه الوحدة ،

والشعور بالانتماء إلى هوية معينة ، يستلزم شعور أفرادها بكيانهم وأبعادهم وواقع حاضرهم وصورة مستقبلهم ومنهج نموهم واتجاه مصائرهم ، وهذا الإحساس النفسى والاجتماعى بالكيان والأبعاد والمصير لا يمكن تحقيقه دون وعى أو نضج ، ومن هنا تظهر أهمية التربية ، فهى الأداة التى تضفى على مقومات الهوية من العوامل الموضوعية والمعانى والمفاهيم ما يجعلها عوامل ديناميكية إيجابية فى تحقيق وحدة الشعور القومى وتوجيهه نحو الأهداف المرسومة [٧] .

دور التربية فى الوفاق الاجتماعى :

ما المسئولية الملقاة على عاتق العمل التربوى بحيث يكون أداة للوفاق الاجتماعى بين أبناء الأمة الواحدة ؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل تتضح بصورة جليلة إذا بينا تلك العروة الوثقى بين هذه الأطراف الثلاث : العملية التربوية ، والثقافة ، والوجود المجتمعى ، ولسنا نصادر على المطلوب إذا قلنا أن حقيقة الوجود المجتمعى إنما تكمن من خلال الثقافة ، وأن الذى يمكن الثقافة من إكساب التجمع البشرى وجودا مجتمعيا هو العملية التربوية ، كيف ؟

إن مفهوم الثقافة الذى نتعامل معه هنا هو الذى يتفق مع تفسيرات الأنثروبولوجيا وعلوم الاجتماع بصفة عامة ، وبالتالى فهى تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب عن عقائد وعادات ونظم ووشائج تربط الأفراد بروابط القربى وضروب التسلية والمتعة ، وكل ألوان الفنون والآلات النافعة كأدوات الصناعة وأنواع الصناعات ، وغير ذلك مما نختصره بالقول ، " كل ما من شأنه ان يشكل استعداد الإنسان للتعبير عن نفسه استعدادا لا ينتهى عند حد معلوم " [٨] ، وهو استعداد يميز الإنسان تمييزا واضحا عن سائر ضروب الحيوانات ، فلا يسع الإنسان إلا أن يعبر عن نفسه مهما تكن الظروف التى يعيش فيها ، فقد خلق على نحو يحتم عليه أن ينتج لنفسه ثقافة ، تمكن له أن يعيش مع الآخرين فى جماعة بحيث يفهم بعضهم بعضا .

ولعل أهم ما يمكن ملاحظته من فروق بين الكائنات الحية والموجودات المادية أن الأولى تتجدد حياتها بالتناسل ، وهو الأمر الذى لا يتوافر للفئة الثانية ، وهذا التناسل يعبر عن عملية انتقال لمجموعة من الخصائص الوراثية من جيل إلى جيل ، وداخل مجموعة الكائنات الحية نجد أن الإنسان ينفرد عنها جميعا فى أن عملية التواصل بين أجياله لم تتم فقط عن طريق بيولوجى بالتناسل ، وإنما كذلك عن طريق عملية تواصل ثقافى بين الأجيال ، وهذه العملية هى السبب فى استمرا حياة المجتمع على الرغم من فناء الكبار بالموت ، إذ أن الطفل الإنسانى فى أية جماعة من الجماعات – البدائية والمتحضرة على السواء – يولد وهو لا يملك لغة أو أفكار

أو نظما أو عادات ، كما أن هذا الطفل وغيره قد يموتون شأنهم شأن الكبار ومع ذلك تستمر الحياة الإنسانية لهذه الجماعات ، ذلك بفضل عملية النقل الثقافى التى هى عنصر أساسى من عناصر التربية – من الكبير إلى الصغير ومن الناضج إلى غير الناضج [٩] .

فمن المؤكد إذا أن عمليات الاتصال والتبادل والنقل تعتبر الأساس فى استمرار الثقافة من جيل إلى جيل ومن عصر إلى عصر ، كما أنها الأساس الأول لوجود المجتمع الإنسانى ، فإن الأفراد لا يكونون مجتمعا بمجرد اجتماعهم فى بيئة واحدة ، كما أنه لا يمكن أن ننفى الصفة الاجتماعية عن الأفراد الذين يقطنون أجزاء متباعدة ، فرب كتاب أو إذاعة أو غيرها من وسائل الإعلام يكون بينهم من الروابط الاجتماعية مالا يمكن تكوينه بين أفراد يعيشون تحت سقف واحد ، كما أن الأفراد لا يكونون مجتمعا إلا إذا كانوا يعملون لغرض عام مشترك ، كما تعمل أجزاء الآلة فى تناسق تام لإنجاز عمل معين ، وبغير هذا الهدف المشترك لا يكون المجتمع مجتمعا .

فالحق أن المجتمع يوجد إذا ما شعر الأفراد المختلفون بالهدف العام وإذا أحسوا به وإذا ما نظموا نشاطهم وحركاتهم ووسائلهم وأدواتهم ونظمهم فى سبيل العلم من أجل هذا الهدف العام ، أى أن وجود المجتمع يتضمن شعور كل فرد بما يعمله الأفراد الآخرون ، وتقديره لنتائج نشاطهم وتأثيرها على نشاطه وعلى الهدف العام ، كذلك استعداد كل فرد من أفراد المجتمع لتعديل سلوكه بما يتفق و الصالح العام ، ولا شك أن هذه العمليات الديناميكية لوجود المجتمع تقوم على أساس وجود وسائل التربية والتنشئة بين الأفراد [١٠] .

ويتضمن المفهوم الذى قدمنا به الجزء الحالى ، الإيمان بتنوع الثقافات ، مما يلقى بتبعة ثقيلة على العمل التربوى ، إذ يصبح المطلوب منه أن يقوم بعملية تغذية مستمرة لثقافة الأمة بالعناصر الجديدة فى الثقافات الأخرى ، وفى نفس الوقت العمل الحثيث على ألا يؤدى التنوع الثقافى الداخلى إلى تفتيت الوحدة الاجتماعية وتوزيعها بين منازع متباينة تباينا شديدا . إن لكل ثقافة صفات فريدة فى ذاتها على الرغم من اشتراكها مع الثقافات الأخرى فى عناصر عامة ، فالبشر جميعا ينتمون إلى عائلة بشرية واحدة من الناحية الفسيولوجية ، وتتشابه حاجاتهم العضوية وخبراتهم الأساسية ، غير أن لكل جماعة لغة تتناقلها الأجيال ، ووسائل يستخدمها أفرادها فى استثمار موارد الطبيعة ، ونظم اقتصادية واجتماعية ، ولكل منهم أيضا مراسيم اجتماعية ودينية وآداب مكتوبة ورموز وفنون وأفكار ، كلها متأثرة بالعوامل الاقتصادية التى تعيشها هذه الجماعة [١١] .

وإذا تأملنا فى الوظائف الأساسية التى لابد للمدرسة من أن تقوم بها فسوف نجد فى مقدمة هذه الوظائف ضرورة إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الثقافية وقطاعاتها ، فالمدرسة يأتى إليها طلاب من مواقع أسرية متنوعة ... من الفقراء والأغنياء ... من المهنيين والحرفيين والموظفين ...من البنات والأولاد ... من المسلمين والمسيحيين ... وهكذا ، وكل طالب يجئ محملا بمجموعه من القيم والتقاليد والاتجاهات والمفاهيم التى تشربها من ثقافته النوعية الفرعية ، ومن ثم تسعى المدرسة إلى أن تتيح الفرص لكل فرد بحيث يتحرر من كثير من قيود ثقافته الفرعية التى نشأ عليها ويكون أكثر تفاعلا و اتصالا بثقافته الشاملة .

ولهذا أصبح من وظيفة المدرسة أن توفر بيئة تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب فى خبرات منتظمة متسقة ويعملون فى سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك . ثم إن من مسئولياتها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة فى سلوك هؤلاء الأطفال ، فقد يتعرض الطالب لبعض القيم فى أسرته ، ويتعرض لقيم مخالفة لها فى مجال اللعب مع زملائه ، ولقيم أخرى فى الأماكن الدينية ، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدى إلى اشتداد التنازع والتعارض فى مستوياته وأحكامه واتجاهاته ، ولهذا فإن هذه الوظيفة تحتم على المدرسة أن تقوم بدور فعال فى تحقيق ما نسميه بالتكامل الاجتماعى بالقضاء على هذه التناقضات وهذا النفور فى اتجاهات الناشئين والشباب [١٢] .

وإذا قلنا " المدرسة " فلا ينبغى أن نقف عند حد هذا الوصف العام الشامل ، وإنما نركز على الأداة الأساسية والطريق الرئيسى ، ألا وهو " المنهج الدراسى " فإذا كانت الثقافة تتميز بالتنوع والتعدد ، وإذا كان العالم من حولنا يموج بالتيارات المتنوعة والاتجاهات المتباينة والنزاعات المتناقضة مما يجعل أبنائنا عرضة للتأثر بها بالضرورة بحكم ما أصبحت عليه وسائل الاتصال الحديثة من جاذبية وسرعة فى نقل المحتوى الإعلامى وتعدد فى وسائلها ، يصبح من الضرورى أن تسعى مناهج الدراسة إلى تنمية اتجاه اجتماعى مشترك بين أبناء الأمة العربية ، عن طريق بلورة أهداف اجتماعية شاملة توجه الجهود نحو إعادة تكامل ثقافى على أسس جديدة .

ومن هنا يستمد المنهج اتجاهه الثقافى الجديد ، فيكون سبيلا يشجع التلاميذ والمدرسين على التفكير فى الأهداف الاجتماعية والكشف عن الظروف الحقيقية ووسائل التنفيذ ، وهذا يتطلب من المدرسة كلها تحليل الأوضاع الاجتماعية المحيطة بها باعتبارها حقائق أساسية ننظر إليها نظرة تربوية عملية ، والبحث عن ظروف المشكلات والتناقضات المتضمنة فيها ، وبالتالى يتجه جهدنا نحو إيجاد أرض مشتركة من التفاهم والاتصال وتكوين اتجاه عقلى منسق

يمتاز بالاتساع والامتداد ، ليشمل القواعد والأفكار التى تنظم العلاقة بين الأفـــراد والجامعـــات وبين المنظمات بعضها وبعض وبين الأفراد وأنفسهم [١٣] .

الخبرة التاريخية :

إننا إذ ننشد من التعليم أن يعزز الوفاق بين شعوب الأمة العربية ، لا نعد ذلك أمـــلا من الآمال التى تظل رهينة بمستقبل مجهول ، أو مطمحا يتجاوز إمكانات الواقع ويجمح نحـــو سماء لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم ، ذلك أن تاريخ الأمة العربية القريب ، ونقصد بذلك ما بعد الحرب العالمية الثانية ، غنى بالخبرات التى بينت كيف يمكن للتعليم ، لا مجـرد أن يكون فقط طريقا للوفاق وإنما يمكن أن يكون ما هو أبعد من ذلك ، طريقا إلى الوحدة ، صحيـح أننا نعرف مقدما أن هذه الخبرات لم تؤد إلى تحقيق ما هو مرجو منها ، لكن ذلك لم يكن لعجـز فى التعليم عن إدراك ذلك ، كما لم يكن لقصور فى الأهداف ، بل لأسباب سياسية معزولـــة أو شبه معروفة مما يخرج عن قدرة التعليم على تجاوزها ، لأن قياداته لا تملك القـرار السياســى الذى هو ضرورة لأى سياسيه تعليمية كى تعرف طريقها إلى التحقيق العملى والتنفيذ الفعلى .

وقد بدأ السعى فى مجال التعليم منذ أول خطوة خطتها الدول العربية بإنشاء جامعـــة الدول العربية سنة ١٩٤٥ ، ذلك أن اللجنة التحضيرية التى انعقدت فى الإسكندرية – بيـــن ٢٣ سبتمبر (أيلول) و ٧ أكتوبر (تشرين الأول) من عام ١٩٤٤ – لوضع ميثاق جامعة الـــدول العربية ، وضعت فى الوقت نفسه مشروع " معاهدة ثقافية " تعقد بين دول الجامعة عقب تقريـر ميثاقها وتكوين مجلسها . وقد عرض المشروع المذكور على مجلس الجامعة فى دورة انعقـــاده الأولى سنة ١٩٤٥ فأقره المجلس ببعض التعديل ، مع تحفظات من المملكة الســعودية واليمـن اقتضتها أوضاعها الخاصة فى ذلك الوقت [١٤] .

ومما جاء فى هذه المعاهدة مما يدعوا إلى التعاون والوفاق [١٥] .

- مادة ١ – تتفق دول الجامعة العربية على أن تشكل كل منها هيئة محلية تكون مهمتـــها العناية بشئون التعاون الثقافى بين الدول العربية وتترك لكل دولة الحرية فى كيفية تشكيل هذه الهيئة .
- مادة ٢ – توافق دول الجامعة العربية على تبادل المدرسين والأساتذة بين معاهدها العلمية بالشروط العامة والفردية التى تتفق عليها .....

- مادة ٣ – توافق دول الجامعة العربية على تبادل الطلبة والتلاميذ بين معاهدها العلمية وقبولهم فى الفصول المناسبة على قدر ما يتوافر لكل منها من أمكنة الدراسة ومع مراعاة النظم المتبعة فى تلك المعاهد .
- مادة ٤ – تعمل دول الجامعة العربية على تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلدان العربية .....
- مادة ٥ – تتفق دول جامعة الدول العربية على تبادل إنشاء المعاهد العلمية والتعليمية فى بلادها المختلفة .....
- مادة ٦ - تتفق دول الجامعة العربية على إحياء التراث الفكرى والفنى العربى والمحافظة عليه ونشره وتيسيره للطالبين بمختلف الوسائل ...
- مادة ١٢ – تتفق دول الجامعة العربية على تدخل فى مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفى لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها وتعلم على إنشاء مكتبة عربية للتلميذ .

وفى المؤتمر الثقافى العربى الأول الذى انعقد فى بيت سرى بلبنان ١٩٤٧ جاءت أول إشارة – على المستوى الجماعى العربى – تطالب الدول العربية بتوجيه مناهجها توجيها قوميا ، وجاء ذلك بصفة خاصة بالنسبة للدراسات الاجتماعية ، حيث أكدت على أن " تشمل هذه الدراسات من المسائل الاجتماعية والاقتصادية فى الوطن المحلى ، وفى البلدان العربية ما يقوى الروح القومية ، كما تشمل دراسة الأخلاق ونظم الحكم عامة ، ونظم الحكم فى البلاد العربية بصفة خاصة " [١٦] . لكن المؤتمر ترك تفاصل المناهج الدراسية وطرق التدريس إلى المختصين فى كل دولة مكتفيا بوضع الأسس العامة التى رآها ضرورية لضمان القدر المشترك الذى يحقق ما تهدف إليه التربية الوطنية فى البلاد العربية [١٧] .

ومن الملاحظ على هذه التوجيهات حرصها على التمسك بالعمل القطرى والشخصية القطرية فى إطار من (التعاون العربى) و (التضامن العربى) . ولا غرابة فى حقيقة ذلك فى هذه الفترة المبكرة لأن الدول الأولى التى تكونت منها الجامعة كانت كيانات سياسية جديدة نالت استقلالها حديثا ، إذا استثنينا مصر ، ومن هنا يجئ خوفها من " الذوبان " فى إطار مشروع قومى لم تكن هويته قد تحددت بدقة ، ولم تكن أقدامه – فضلا عن أقدام هذه الدول نفسها – قد ترسخت بعد .

ولابد من أن نذكر القارئ بأن المؤتمرات التى درجت جامعة الدول العربية على عقدها فى الفترة الأولى من عملها كانت تعقد باسم (المؤتمر الثقافى ...) ومن ثم لم تقتصر

أهدافها وسياساتها على العمل التعليمى بمعناه المتخصص ، بل امتدت لتشمل السياسة الثقافية التى تشكل المنطق الفكرى للعمل التعليمى والموجه له [١٨] .

ولعل الأمر يحتاج منا إلى التمثيل ببعض قرارات هذا المؤتمر الثقافى العربى الأول ١٩٤٧ ، فهى تشير إلى بداية الوعى بأن مناهج التعليم طريق هام إلى الوفاق والتعاون ، وعلى رأس هذه المناهج ، مناهج التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا واللغة العربية ، ومن هنا نجد من بين ما يتصل بالتربية الوطنية [١٩] .

" توكيد أن العروبة لم تكن فى الماضى ولا فى الحاضر مقصورة على طائفة من الطوائف أو دين من الأديان ، وأن التعاون بين المواطنين العرب على تفاوت أديانهم كان قويا فى الماضى كما كان كذلك فى النهضة العربية الحديثة - ولم يفرق اختلاف الأديان إلا فى العصور التى سادها الحكم الأجنبى ، لذا ينبغى العناية ببث روح التضامن والتعاون بين مختلف الطوائف ، وإشعارهم بأنهم أخوة وأن من واجبهم أن يضعوا الأهداف القومية فوق الاعتبارات الطائفية " .

وإذا كان منهج التاريخ فى المدارس الابتدائية قد تقرر أن يدور حول التاريخ القطرى ، إلا أنهم نصوا على " مع العناية بدراسة الصلات بين هذا القطر وبين سائر البلاد العربية قبل الإسلام وبعده " [٢٠] . وفى المدارس الثانوية تقرر أن " يشمل القدر المشترك من التاريخ فى المدارس الثانوية على ما يأتى : تاريخ العرب قبل الإسلام - تاريخ العرب بعد الإسلام إلى سقوط بغداد - تاريخ البلاد العربية منذ بدء النهضة العربية الحديثة إلى وقتنا هذا ، على أن يعنى مع ذلك أثناء دراسة العصر الذى بين سقوط بغداد وعصر النهضة الحديثة بإبراز ما كان بين البلاد العربية من روابط فى الحضارة والثقافة وتبادل المصالح واشتراك والميول ... "

ونفس الشئ بالنسبة للجغرافيا ، فى مرحلة التعليم الابتدائى " يعنى عناية خاصة بدراسة سكان الأقطار العربية بطريقة تظهر الروابط التى تجمع بينها " ، وفى مرحلة التعليم الثانوى : " تدرس جغرافيا الأقطار العربية فى موضعها من الأقاليم الطبيعية دراسة عامة ، ليتسنى للتلاميذ أن يدركوا العلاقات الجغرافية التى تربط بينها وبين الأقطار التى تقع فى أقاليم مشابهة " [٢١] .

كذلك فقد دعا هذا المؤتمر الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية بأن تتخذ ما يلزم من إجراء لإعداد أطالس وخرائط للبلاد العربية تتناسب مع مراحل التعليم الابتدائى والثانوى والعالى ، وأن تسهل كل دول الجامعة لمن يشاء من الباحثين الجغرافيين زيارة الجهات التى يرغب فى دراستها ، وأن تضع تحت تصرفه ما يعينه على واجبه العلمى ، ونظرا إلى أن

هناك حاجة ماسة إلى مؤلف مفصل يتناول جغرافية البلاد العربية جمعاء ، يكـــون بمثابـــة مرجع جغرافى يحوى آخر ما وصل إليه العلم ، فقد طالب المؤتمر الجامعة أن تتولى ذلك [٢٢] .

تم عقد اتفاقات للوحدة الثقافية العربية بين حكومة المملكة الأردنية الهاشمية وحكومة الجمهورية السورية وحكومة مصر فى ٢٥ مارس (آذار) ١٩٥٧ [٢٣] نلاحظ فيه كذلـك أن جوانب التضامن والاشتراك والتعاون على طريق هذه الوحدة معظمـــها تعليمـــى . ونـــص الملحق الأول لهذا الاتفاق على أن التعاون الثقافى بين الدول العربية ليس غاية فى حد ذاته " وإنما إحدى الوسائل التى تسلكها الأمة العربية لتحقيق الوحدة العربية المأمول " .

وأشار الملحق الأول إلى كافة مجالات التعاون والاشتراك مثل : تبادل المدرســين - الرحلات - قبول الطلبة بالجامعات - العون الثقافى - الكتاب العربى - تشجيع الإنتاج العلمى والأدبى والفنى - المعارض - التعاون بين الهيئات العلمية - المتاحف - النشاط الريـــاضى ومنظمات الشباب - الملكية الأدبية .

وإذا كان هذا مما يتشابه مع ما جاء فى معاهدة ١٩٤٥ ، إلا أن الجديد حقا هو مـــا تضمنته الملاحق : (٢) - من تفاصيل تناولت أهداف التعليم الابتدائى والتعليـــم الإعـــدادى وتوزيع دروسه والمرحلة الثانوية ، وتناول الملحق (٣) - الامتحانات فى مراحـــل التعليـــم المختلفة . أما الملحق (٤) - فقد تعلق بإعداد المعلمين ، والملحق (٥) - خاص بالتعليم الفنى ، وتناول الملحق (٦) - الهيئة المشتركة التى تتولى مسئولية متابعة كل الأمـــور ، وتفصيـــل مناهج الدراسة وتوجيهاتها فى مختلف مراحل التعليم .

وحتى لا يقع فى ظن البعض أن التركيز على العروبة فى مناهج التربية الاجتماعيـــة والوطنية بصفة خاصة قد يعنى نزعة شوفينية تعزل العقل العربى عـــن حركـــة الحضـــارة العالمية فقد جاء فى هذه الملاحق " وليس معنى هذا أن الأمة العربية لا تقدر النزعة الإنسانية العالمية بمعناها الواضح وإنما نريد التركيز على الجانب الإنسانى العربى نظـــرا لظـــروف بلادنا فى الوقت الحاضر دون أن نغفل الجانب الإنسانى الكبير ..... " [٢٤] .

كذلك نفت التوصيات أن يعنى الاهتمام بما هو عام ومشترك تغافل الخصوصيـــات " وليس معنى توجيه مناهجنا التوجيه العربى إهمال التنوع الموجود بين أجزاء البيئة العربية ، إذ أن هذا التنوع مفيد فى حد ذاته وضرورى فى الوقت نفسه وهو مصدر قوة وأساس هـــام من أسس التكامل القائم فى البيئة العربية ... " .

ثم يعقد ميثاق للوحدة الثقافية بين الجمهورية العراقية بعد قيام الثورة فى يوليو ١٩٥٨ ، وحكومة الجمهورية العربية المتحدة (سوريا ومصر) فى نفس العام ، أى فى ذروة المد القومى العربى الذى كان يعيش أزهى أيامه ، فيجئ فى ديباجة الميثاق [٢٥] :

" ... واستجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية .

وإيمانا بأن وحدة الفكر والثقافة أساس لوحدة الشعب العربى فى كل مكان .

وتثبيتا لأركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها فى الجنس أو المذهب أو العقيدة " .

ويجىء هدف التربية والتعليم وفقا للمادة الأولى مؤكدا على ضرورة [٢٦] :

"بناء جيل عربى واع مستنير ، مؤمن بالله ، مخلص للوطن العربى ، يدرك رسالته القومية والإنسانية ، ويثق بنفسه وأمته ..... ويملك إرادة النضال المشترك ... لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة ..... " .

وإذا كان معظم ما جاء فى هذا الميثاق مماثلا لاتفاقية الوحدة الثقافية السابقة ، إلا أن الجديد حقا هو ما نصت عليه المادة الحادية عشر من ضرورة أن " يجرى العمل فورا على توحيد التشريعات والأنظمة الخاصة بالتربية والتعليم والثقافة بين الجمهوريتين ... "

وتبلغ الصياغة الفكرية لفلسفة وطرق التوحيد الثقافى بين الدول العربية الذروة بميثاق الوحدة الثقافية العربية الذى ووفق عليه فى مؤتمر وزراء التربية والتعليم ببغداد سنة ١٩٦٤ [٢٦] ، وقد بلور الميثاق هدف التربية والتعليم بنفس صياغة ميثاق ١٩٥٨ ، ليكمل حثه على أن تعمل الدول العربية على رسم الفلسفة التربوية العربية التى تنهض بهذا الهدف العام ، وعلى تعيين أهداف التربية فى جميع مراحل الدراسة ، وإبرازها فى مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال .

ودارت معظم مواد الميثاق على الوسائل المختلفة للتوحيد الثقافى فى صورة أكثر تقدما من المعاهدات والاتفاقات السابقة ، لكن أهم ما جاء فيها حقا كان الموافقة على تطوير الأجهزة بجامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية ومعهد المخطوطات ، ومعهد الدراسات العربية العالمية) إلى منظمة واحدة تشملها جميعا فى نطاق جامعة الدول العربية تسمى (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) [٢٧] .

وإذا استثنينا القرار الأخير فيمكن القول بأن معظم ، إن لم تكن كل الاتفاقيات السابقة إذا كانت قد واكبتها فورة حماس واندفاع فى القول والعمل ، إلا أن ذلك - فى كل مرة على وجهة التقريب - كان لبعض الوقت - ربما عدة شهور - ليعود الوضع إلى سابق عهده ،

ونؤكد مرة أخرى أن القائمين بالأمر التعليمى كان موقفهم هو موقف المغلوب على أمره ، فهم مجرد " منفذين " لسياسة وقرار من بيدهم الأمر السياسى الذى كان فى غالب الأحوال متقلبا متغيرا ، يسرع الخطى على طريق التعاون والتضامن ، وربما الوحدة ن ثم ما يلبث أن يعود القهقرى مرة أخرى ، إلى هذه الدرجة التى نرى فيها أن أقصى ما نصبوا إليه الآن ونحن نودع العام ١٩٩٨ ، وأن يكون هدفنا هو الهدف الذى حملناه وسعينا نحو تحقيقه على عام ١٩٤٥ !!

بواكير موقف الفكر التربوى العربى

ليس هناك من شك فى أن الفكر التربوى القومى قد تبدى فى كتابات المفكرين العرب منذ أوائل القرن التاسع عشر على المستوى الثقافى العام ، لكنه على المستوى التربوى قد تأخر إلى حد ما فى دائرته المتخصصة المحددة التى نسميها ب " التعليم " لكن التربية بمعناها العام من حيث أنها عملية نمو فى جوانب الشخصية فى الاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا ، قد واكبت إلى حد كبير تطور الفكر القومى ، وحتى لا تتعدد بنا المسالك ولا تتشعب فسوف نحدد دائرة بحثنا هنا فيما تلا الحرب العالمية الثانية فى الدائرة التعليمية المتخصصة .

ومن هنا إذا أردنا تتبع التوجيه العربى للتربية ، وجب أن نتساءل : إذا كانت العروبة حقيقة من حقائق التاريخ وضرورة من مقتضيات العالم المعاصر ، فأين توجد هذه العروبة ؟ وأين يجب أن نتوجه ؟

إنها توجد من غير شك فى الدساتير والمعاهدات والاتفاقيات والقوانين والخطب والأحاديث والمقالات والإذاعات ، ولكن هذه جميعا لا تكفى ، وما أضيع الاتجاهات العربية والخطط الاجتماعية والنظم السياسية والاقتصادية التى تعتمد فقط على ما يكتب وما يقال وما يسن من قوانين . إن هذه جميعا تخبر المواطنين بالاتجاهات فقط والخطط لكنها لا تضمن سلوك هؤلاء المواطنين بمقتضى هذه الاتجاهات والخطط ، ومن ثم فهى لا تضمن أن تصبح هذه الاتجاهات حقائق فى حياة الأمة ، وإن ضمنت أن تكون معلومات فى عقول المواطنين .

العروبة كأى اتجاه قومى أو اجتماعى آخر يجب أن تكون فى عقول المواطنين ، جميعا فردا فردا ، وفى قلوبهم وأعصابهم ، يجب أن توجه العروبة إذا أردناها حقيقة واقعة وسلوكا مؤثرا فكرة فى عقل كل مواطن عربى أو عاطفة فى قلبه ، وعادة فى أعصابه ودافعا فى عزيمته ، ومثلا أعلى فى فلسفته ، يلتزمها ويضحى فى سبيلها ويذود عنها بأقوى الإيمان وهو العمل [٢٨] .

ومن هنا فقد كتب " القوصى " الذى يعد عميد علم النفس فى الوطن العربى ، مؤكدا على أن السبيل فى تربية نتشبع بالعروبة لا يكون بالتحدث عنها ، وإنما يكون بممارستها ممارسة فعلية ، فإذا كانت العروبة هى حب العرب ، وحب أمجادهم وحب حياتهم ، فإن السلوك الذى يصدر عن المعلمين ، والجو الذى يهيئه المعلمون للتلاميذ يجب أن يكون سلوكا يكمن خلفه الإيمان بالعروبة ، ويجب أن يكون جوا يشيع فيه هذا الإيمان ، وإننا نريد من المعلمين ، ومن الكتب ، ومن المناهج ، ومن الجو المدرسى ، نريد من كل هذا أن يشيع فيه جو العروبة كما يشيع من حولنا الهواء الذى نتنفسه والماء الذى نشربه [٢٩] .

أما ساطع الحصرى فيقف فى مقدمة المؤمنين بالدور التربوى فى الوحدة الثقافية ، تلك الوحدة التى كان يعتبر أنها الأساس الذى لابد منه لأى وحدة سياسية ، واعتبرها بمثابة الجسد من الجسم ، وفضلها على سواها من أنواع التوحيد الأخرى ، حيث قال : " اضمنوا لى وحدة الثقافة وأنا أضمن لكم كل ما بقى من ضروب الوحدة " [٣٠] . ومن هنا كان الحصرى من وراء هذا النص المهم المبكر للغاية الذى جاء فى المادة الثانية من مشروع قانون المعارف السورية ، فهو واضع نصوصه عام ١٩٤٤ ، فقد أكدت هذه المادة على ضرورة " تقوية صلات الثقافة بين سورية وشقيقاتها بغية تكوين ثقافة موحدة فى جميع البلاد العربية " [٣١] .

وقد اعتبر الحصرى اللغة واسطة أساسية فى بناء الصلات بين الدول العربية وخاصة اللغة الكتابية ، لأن كل قطر عربى له لغته العامية ، وهذه اللغة تختلف أيضا بين أبناء القطر الواحد ، وعلى ذلك أكد على نشر الفصحى ومكافحة العامية كخدمة ثمينة فى تقوية العلاقات الثقافية وفى سبيل تكوين الثقافة العربية الموحدة التى ينشدها مجتمعنا العربى ، واللغة العربية كما يراها بحاجة إلى التنظيم والتوسع ، رغم أنها مدونة فى الكتب والمعاجم المعلومة [٣٢] .

وعندما طالب الدكتور طه حسين بإدخال تعليم اللاتينية واليونانية فى التعليم الثانوى [٣٣] انتقده ساطع الحصرى بشدة ، حرصا منه على تعزيز تعليم اللغة العربية فى مدارسنا ، وهو فى هذا الصدد يثبت الملاحظات التالية [٣٤] :

- أن تعليم اللغة العربية يستنفذ من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود التى تتطلبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها ، وذلك لزيادة تعقيد قواعد اللغة العربية من جهة وللنقائص السائدة على أساليب تدوينها من جهة أخرى .
- أن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأمم الأوروبية المتقدمة إلى تعلم تلك اللغات ، وذلك لفقر خزانة الكتب العربية فى المؤلفات العلمية والأدبية .

- أن تعلم اللغات الأوروبية الحية يتطلب جهدا من الناطقين بالضاد أكبر من الجهود التى يتطلبها من سائر الطلاب الأوروبيين ، وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى .

ولهذا إذا جاز للأوروبيين أن يسرقوا قسما من أوقات أبنائهم فى سبيل تعليم اللغة اللاتينية – بأمل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة – فلا يجوز لنا أن نقتدى بهم فى هذا الباب . و إذا جاز للأوروبيين أن يخيروا أبنائهم بين دراسة اللغات الميتة ودراسة اللغات الحية فلا يجوز لنا نحن أن نفكر فى مثل هذا التخيير . إذ يجب علينا أن نتذكر دائما أننا فى حاجة قصوى إلى الاقتصاد فى أوقات طلابنا وجهودهم لكثرة الأشياء التى يحتاجون إلى تعلمها ولزيادة الأوقات التى يحتاجون إليها لأجل هذا التعليم .

كذلك رأى الحصرى أن تعليم التاريخ بصورة علمية بحتة ، وبنظرة موضوعية ذاتية مطلقة من جميع التأثيرات الذاتية والقومية ، إذا كان ممكنا فى المعاهد العالية ، فهو متعسر جدا فى المدارس الثانوية ، ومتعذر فى المدارس الابتدائية ، فهو يرى أن المعلم لا يستطيع أن يدرس إلا جزءا صغيرا من التاريخ ، ولا يستطيع أن يتوسع إلا فى قسم قليل من الوقائع والأبحاث ، وبديهى أن الانتقاء والاختيار يتضمن بطبيعته البعد الذاتى والترتيب القصدى ، وما دام الانتقاء ضروريا ، فمن الطبيعى أن يأخذ الاتجاه الذى تقتضيه التربية الوطنية القومية ، ولا سيما أنه لا توجد فى أيدى المعلمين واسطة تربوية أثمن وأنجح من دروس التاريخ لإنماء العواطف الوطنية والقومية وتربيتها [٣٤] .

ومن وجهة نظر فنية بحتة ، لا تنظر ولا تلتفت إلى أى أبعاد سياسية ، ينتقد إسماعيل القبانى الدعوة إلى توحيد المناهج الدراسية ، والخطورة التى تمثلت فى رأى القبانى هو أنه كان ، قطب الفكر التربوى والتعليم فى مصر منذ الثلاثينات وحتى الخمسينات ، ومعظم أساتذة التربية وخبراء التعليم فى مصر قد خرجوا من معطفه ، فإذا تذكرنا أن مصر طوال هذه الفترة كانت هى بدور القطب الرئيسى فى العالم العربى أدركنا أن ما كان يصدر عن القبانى من آراء كان من الطبيعى أن يكون له أثره الفاعل ، ولم يقف عند حد ترديده فى محاضرات شفهية أو صفحات مكتوبة . إذ كان القرار السياسى أحيانا ما يأخذ بالعاطفة الشعبية السائدة والتى مالت إلى الوحدة أو الوفاق كحد أدنى ، فإن هذا كان يعنى أن العاملين فى التعليم ومفكرى التربية أحيانا ما اضطروا إلى أن يقولوا بأفواههم ما ليس فى قلوبهم !!

ففى مجموعة محاضرات ألقاها القبانى على طلاب معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة ، لم يجز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب بين الدول العربية ، بانيا رأيه على القاعدة

التى تقول أن برامج التربية ينبغى أن تتصل اتصالا وثيقا بالبيئة التى تعد الطلاب لها ، وتتفق مع ميول هؤلاء الطلاب ، هذه الميول التى تكون بالضرورة نبت هذه البيئة نفسها . ولا يخفى أن هناك فروقا كبيرة بين البيئات فى الأقاليم العربية - بل وفى الإقليم الواحد منها - جغرافيا واقتصاديا واجتماعيا وتاريخيا ، فهناك بيئة ريفية من جهة وبيئة مدنية يعيش أهلها على التجارة أو الصناعة فى جهة ثانية ، وبيئة صحراوية فى جهة ثالثة ، وبيئة جبلية فى جهة رابعة ، وهناك زراعة القطن وصناعة النسيج فى جهة ، وزراعة القمح والحبوب أو الفاكهة فى جهة أخرى . وهناك النيل والخزانات ونظام الرى الصيفى فى جهة ، والزراعة على الأمطار فى جهة غيرها . وهناك استخراج البترول وصناعته فى جهة ، وصناعة السكر أو الحديد فى جهة ثانية ، وصيد السمك وحركة السفن ، أو صيد اللؤلؤ ومغامراته فى جهة ثالثة [٣٦] .

وهناك الآثار التى تمثل حضارات قديمة تختلف فى كل إقليم عنها فى الأقاليم الأخرى ، وكل من هذه الأشياء يلعب فى حياة الجهة التى يوجد بها دورا لا يلعبه فى حياة غيرها من الجهات ، ويثير تلاميذ تلك الجهة إلى وجوه من النشاط ليس هناك ما يثير تلاميذ الجهات الأخرى إلى مثلها . ولذلك رأى القبانى أن يتمشى التعليم مع ما يوجد منها فى كل بيئة ، وهذا يقتضى توزيع المناهج ، ووسائل دراستها ، والكتب التى تدرس فيها ، فى جهات الإقليم الواحد إذا كانت هناك بينها فروق جوهرية ، وبالأولى فى الأقاليم المختلفة [٣٧] .

والقبانى هنا يغلب الوضع (الطبيعى) الذى تكون عليه البيئة الجغرافية ، ويجعله فى المرتبة الأولى ، ناسيا الوضع (الثقافى) الذى تتزايد غلبته كلما قطع المجتمع مزيدا من أشواط التقدم . فإذا كانت هنا بيئة ريفية وهناك بيئة حضرية ، لكن اللغة هنا هى نفسها اللغة التى هناك ، والدين هنا هو نفسه الدين الذى هناك ، والمصلحة العامة هنا هى نفسها - إلى حد كبير - المصلحة العامة التى هناك ، وكل هذه - وهناك غيرها مما ماثلها - لها الدور الأكبر فى تشكيل السلوك والاتجاهات والمفاهيم ، وبالتالى فإن عوامل التقريب أكثر عن عوامل التفريق ، هذا من ناحية ثقافية .

أما من الناحية التربوية ، فقد نسى القبانى ، وهو الأستاذ الكبير فى العلوم التربوية ، أن أحد مهام المدرسة الأساسية ، تذويب الفروق والتباينات بين التلاميذ الناتجة عن التباين فى بيئاتهم ، كما سبق أن أشرنا . إن تلميذ البيئة الريفية لن نحرمه من دراسة خواص بيئته ،ولكننا نحرص أن نعلمه أن بيئته وحدها فى حد ذاتها لا حياة لها إلا بالبيئة الصناعية التى ترفع من قيمة الإنتاج الزراعى ، والبيئة التجارية التى تقوم بتسويق هذا الإنتاج . وتلميذ البيئة الصناعية ،

مع دراسته لبيئته لابد أن يعى جيدا كل ما يتصل بالبيئة الزراعية لأن الإنتاج الصناعى فى المنطقة العربية خاصة قائم على الزراعة ... وهكذا .

صحيح أن القبانى لا ينفى ضرورة أن يدرس طالب بيئة ما بعضا مما يتصل بالبيئات الأخرى ، لكنه يعود ليؤكد أنه لا ضير فى أن تبرز شخصية الوطن المحلى فى المناهج والكتب وأن تشغل الموضوعات الخاصة به الحيز الأكبر من الدراسة ، بل أن هذا هو الواجب ، لأن إدراك وحدة الوطن الأصغر والانتماء إليه ، أيسر من إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه ، والأول من العوامل التى تسهل الثانى ، وهناك خطر من أن التبكير الزائد فى محاولة إيصال فكرة وحدة الوطن القومى إلى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى إدراكه .

ولا يرى القبانى أن الولاء للوطن الأصغر يتنافى مع الولاء للوطن الأكبر ، بل هو شرط لتكوينه ، وعامل مهم من عوامل تقويته ، فالفرد ينتمى إلى جماعات متزايدة فى الاتساع ، هى الأسرة والقرية أو المدينة ، والإقليم ، والوطن الصغير ، والوطن القومى ، وأخيرا الإنسانية جمعاء ، وهو يلفت النظر إلى أن عاطفة اعتبار الذات عند الفرد تمتد فى الظروف الملائمة إلى الجماعة التى ينتمى إليها ، وتدعم عاطفته نحو تلك الجماعة ، وكذلك عاطفة الإنسان نحو جماعة صغرى ينتمى إليها تمتد فى الظروف الملائمة إلى الجماعة الأكبر التى تشملها وتدعمها ، أى أن العاطفة نحو الجزء تمهد السبيل للعاطفة نحو الكل ، وتقويها ، فشعور الطفل بالانتماء إلى الأسرة ، وتكون عاطفة قوية فى نفسه نحوها ، يمهد السبيل للشعور بالانتماء إلى الأسرة ، وتكون عاطفته قوية فى نفسه نحوها ، تمهد السبيل لشعوره بالانتماء للقرية أو المدينة ، وتكون عاطفة الولاء لها ، وهذه تمهد السبيل لتكوين عاطفة الولاء للإقليم ، والوطنية المحلية هى الأساس الذى يمكن أن تبنى عليه الوطنية القومية ، وهذه هى الأساس الذى يمكن أن تبنى عليه الوطنية العالمية [٣٨] .

وتصدى ساطع الحصرى لآراء القبانى ، حيث رأى أن الحياة الحضارية القائمة قد هيأت للإنسان من السبل والوسائل ما تمكنه من السيطرة على المعوقات ، ورأى أيضا أن تجانس البيئة الطبيعية يلائم حالة الشعوب البدائية والأقوام العشائرية البسيطة ، بل كان يؤمن بأن تنوع البيئات الطبيعية يكسب الأمة بيئة طبيعية متكاملة ــ تعزز مكانتها الاقتصادية ، وتقوى من وحدتها الثقافية ، وأعطى مثالا على البيئة الطبيعية والاجتماعية للأمة الفرنسية التى حققت وحدتها القومية دون أن تقف تلك الظروف حائلا بوجه وحدتها الثقافية [٣٩] .

ويشبه الحصرى الاختلافات البيئية والمناخية والعلمية والاجتماعية التى توجد عادة فى المجتمعات البشرية بعمل الأنسجة العضوية المختلفة والمتنوعة والتى يتكون منها الكائن

الحى أو جسم الإنسان ، كما رأى أن رقى هذه الكائنات الحية يقاس بمدى تنوع أجهزتها وأنسجتها ، وما تؤديه هذه الأجهزة من أفعال وظيفيه وفسيولوجية مختلفة ، وأنها بهذا تعبر عن قوة وحدتها العضوية من جراء التناسق بين أفعالها المختلفة ، كما أن الكائنات الحية التى تتكون من أعضاء وأجهزة متشابهة ومتجانسة ، تكون عادة وحدة حياتية ضعيفة (٤٠) .

وفى تشبيه طريف قارن ساطع الحصرى بين موقف مناهج التعليم فى بيئات ثقافية متنوعة من الوحدة الثقافية المنشودة وبين وحدة النغمة العامة فى اللحن الموسيقى الذى تعزفه فرقة موسيقية متنوعة الآلات ، فها هنا نستطيع أن نجد " هارمونى " ..... وحدة لحن ، ونغم ، فى تناسق وتوافق عدة آلات وأصوات موسيقية مختلفة تكسب اللحن الموسيقى نغما ورقة ، ثم يبسط الحصرى شرحه بموجب أن نفكر فى وحدة مثل الوحدة التى نشاهدها فى الأبدان و المجتمعات ، والوحدة التى تتجلى فى الأغانى والألحان .

فلو قال قائل أن الطبل يختلف عن البوق ، والمزمار لا يشبه الكمان والكمان يختلف عن البيانو اختلافا كاملا ، فكيف يمكن تكوين وحدة من هذه الآلات المختلفة ؟ لشعرنا باستخفاف فى هذا التساؤل : " إنى اعتقد أن الذين يعترضون على فكرة توحيد الثقافة مستندين إلى اختلاف الأقطار العربية بحجة وجوب المحافظة على خصوصيات هذه الأقطار ، لا يكونوا أكثر سلامة فى تفكيرهم وأشد إصابة فى مدعاهم من مثل هذا الشخص المفروض الذى لا يرى إمكانا لتوحيد الآلات الموسيقية بحجة اختلاف أشكالها وأصواتها اختلافا كبيرا ، ومن المعلوم أن الموسيقى الغربية تمتاز عن الموسيقى الشرقية فى جملة ما تمتاز عنها بتنوع الآلات التى تشترك فيها وكثرة الأنغام التى تترافق وتتمازج خلال عزفها وترتيلها " (٤١) .

وطالب د أبو الفتوح رضوان بالتنبيه إلى ما نلقيه علينا من مسئولية ، حقيقة الاتصال الحضارى بين المواطن العربى والشعوب العربية بسائر الشعوب والثقافات المعاصرة ، إذ أن هذا يتطلب قدرا من التوحيد الداخلى بين عناصر الجسم العربى ، أو على الأقل وحدة موقف . وهكذا فالمواطن العربى فى العصر الحديث لا يعيش فى وطن منعزل ، وإنما يعيش أو يجب أن يعيش فى وطن عربى متحد المصالح ، متحد الأمانى ، متحد الأهداف ، متحد المجهود ، ويجب أن يفهم أنه لا حياة له ولا لوطنه إلا بهذه الوحدة وهذا التضامن ، ومن ثم يجب أن يوضع تاريخ الوطن العربى المحلى على أساس واسع واضح من تاريخ العرب والإسلام بحيث تبرز أمام التلميذ حقيقة العلاقات والمصالح السياسية والاقتصادية والحضارية منذ أقدم العصور (٤٢) .

والواقع الذى نقصده هنا ومشكلاته هو بطبيعة الحال واقع الدور الذى يقوم به التعليم من حيث الوفاق بين الدول العربية ، فما ينبئنا استقراء هذا الواقع ؟

ظهر لنا من كل ما سبق أن الوحدة الثقافية كانت أكثر الجوانب استقطابا للجهد العربى المشترك ، وكان التعليم بالتالى يأتى فى المقدمة من بين الوسائل والطرق الضرورية لتحقيق الوحدة الثقافية ، ومع ذلك ، وعلى الرغم من كل الصخب الإعلامى الذى رافق طرح هذه المسألة ومأسستها ، تدل المعطيات المتعلقة بالواقع على أن معظم التوصيات والنداءات والمخططات والاستراتيجيات ، وحتى الاتفاقيات التى تم التوصل إليها كمنطلقات اعتبرت ملائمة لتحقيق " وحدة ثقافية " لازمة وسابقة على الوحدة الشاملة ، لم تجد طريقها إلى الواقع الملموس – كظارهة عامة – وبقيت فى معظمها حبرا على ورق ، بينما تسود الواقع التربوى العربى فى مظاهر التجزئة والتفتيت ، سواء على مستوى الداخل أو الخارج ، ومن حيث الشكل والمضمون [٤٣] .

ولا يحتاج استقراء الواقع إلى استرسال طويل ، إذ قلما تخلوا منه دراسة أو ندوة أو مؤتمر ، حتى بدا وكأنه المقدمة اللازمة لإضافات جديدة فى هذا السياق ، ويكفى هنا أن نشير – بسرعة – إلى ثلاثة أمثلة ، كتبت منذ سنوات قارب بعضها أن يصل إلى عشرين ، والمؤسف أن واقع أواخر ١٩٩٨ لم يتجاوزه إلى أمام ، وربما – فى بعض الأحوال – تجاوزه إلى الخلف !!:

- فقد أشار الشقيرى أول زعيم لمنظمة التحرير الفلسطينية إلى أن " الأمة العربية تجد نفسها أمام واقع حزين مخيف ، فإن خمسا وثلاثين عاما من عمر الجامعة العربية بأوضاعها الانفصالية ، قد جعلت الإنسان العربى فى حالة من الفراغ القومى ، تتجاذبه الدواعى المتعددة ، فراح يعانى التمزق الروحى والضياع الفكرى وأصبحنا فى حاجة إلى إعلام عربى موجة إلى الأمة العربية أولاً ، يعمل على الترشيد والتوجيه السديد " [٤٤] .
- وبلغة دبلوماسية ولغة مخففة ، يذهب " بشور " إلى أن " العوامل القطرية ما تزال أقوى بكثير من العوامل القومية فى تقرير وجهة التغيرات والإصلاحيات التى تحدث فى التعليم فى مختلف الأقطار العربية " [٤٥] .
- أما " فاخورى " فكتب بشكل أعنف يقول : " إذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة فى الوطن العربى لا حظنا ملاحظة مذهلة ، وهى أن هناك مفارقة كبيرة جداً بين ما يكتب وينص عليه وبين ما يمارس ويفعل فى كثير من أجزاء

وطننا العربى ، كثير من التشريعات والبرامج تكرس الكيانية والقطرية فـــى نفـوس الناشئة وفى مسيرتهم حتى بعد انتهاء حياتهم الدراسية ..... " [٤٦] .

ولعل التعرف على الفلسفة التربوية " الحاكمة لنظام التعليم وسياسته تعتبر فى مقدمـة الجوانب التى لابد من النظر إليها بعين الاعتبار ونحن نستقرئ الواقع التربوى العربى ومشكلاته . واستنادا إلى دراسات سابقة للدكتور عبد الله عبد الدايم [٤٧] ، نجد أننا إذا ألقينا نظرة شاملة على الفلسفة التربوية كما وردت فى الوثائق الرسمية للدول العربية ، وجدنا أن جوانب اللقاء كبـــيرة ، بل تكاد تكون شاملة عامة ، فمنطلقات الفلسفة التربوية (أى أسس الفلسفة الاجتماعية الكامنـــة وراءها) تكاد تكون واحدة ، والأهداف الكبرى التى تضمها الفلسفة العربية تتشابه إلى حد كبير وتكاد تكون تتلاقى من حيث الجوهر ، ولا غرابة فى ذلك ، إذ قلما تجد اختلافا بينا بين النـــاس بالنسبة للخطوط العريضة والمبادئ الأساسية ، فمن ذا الذى – مثلا – لا يقر بـــأن الممارســة الديموقراطية ركن مهم وأساسى فى تربية المواطن ؟ لكن الاختلاف يبرز عندما ننتقل من هــذه المرحلة العامة إلى مرحلة التحديد ..... الإجراءات العملية التى عن طريقها يمـــارس الطـــلاب الديموقراطية ، ثم تبرز اختلافات أكبر عندما نجئ إلى مرحلة التطبيق والتنفيذ !!.

وهكذا نجد أن الاختلافات بين الدول العربية فى المجال الفلسفى العام – إن صـــح أن نسميها فروقا – هى فى الوزن الذى تمنحه لكل من منطلقات الفلسفة التربوية ولكل من أهدافـــها الكبرى ، ومن هنا ، إذا تأملنا منطلقات الفلسفة التربوية ومصادرها الأساسية ، وجدنا أن ثمـــة منطلقات كبرى تجمع عليها الدول العربية ، على أننا نجد مع ذلك ، فى العروض المختلفة التـــى قدمتها الأقطار العربية لأهدافها التربوية الكبرى ، بعض الاضطراب الناتج عـــن عـــدم رســم الحدود الواضحة بين الفلسفة الاجتماعية والفلسفة التربوية (التى تتضمن الأهداف الكبرى للتربية) وأهداف المناهج بل الأهداف السلوكية ، وكثيرا ما نجد تحت البنود الخاصة بالمنطلقات والأسس والمصادر بنودا تتصل بالفلسفة التربوية والأهداف التربوية الكبرى والعكس صحيح [٤٨] .

وكثيرا ما نجد تحت البنود الخاصة بالأهداف الكبرى أهدافـــا تتصـــل بالمنـــاهج أو الأنماط السلوكية ، بل حتى بطرائق التعليم ووسائله ، ومن هنا كان من الصعب أن نســـتخلص الجوانب المشتركة بين الأقطار العربية فى ميدان الفلسفة التربوية ، وذلك لصعوبة المقارنة بيـن عروض تلتبس فيها الفلسفة التربوية بسواها .

وقد أجرى د إلياس زين بحثا عن " فلسفة التربية والتعليم وأهدافـــها فـــى الأقطـــار العربية " نشر ضمن " كتاب قضايا عربية " عام ١٩٩٣ [٤٩] وقد أجرى على ١٨ دولة عربيـــة ، ويبدو أن هذا الكتاب تجميع لما نشر بمجلة قضايا عربية ، لكن لا توجد مقدمة تشير إلى ذلـــك ،

وإنما هو استنتاج منا قد لا يكون صحيحا . والمشكلة أن البحث لا يحمل ما يشير إلى السنة التى أجرى فيها ، وهذا أمر هام بالنسبة للقضية التى يتعرض لها بصفة خاصه ، ومما جاء فى هذا البحث عن بعض المعلومات الأساسية الموجزة عن : مكانة الوحدة ، مفهومها ، نوعها وطبيعتها ، وعن علاقة الأقطار العربية من الأمة العربية .

١. هدف الوحدة من بقية الأهداف : أين تأتى أهداف الوحدة من بقية الأهداف ؟ تتصدر الأهداف التربوية المتعلقة بالوحدة بشكل واضح وظاهر ، أهداف خمسة أقطار عربية ، هى الأردن ، سوريا ، العراق ، الكويت ، ومنظمة التحرير الفلسطينية . أى أن الأهداف القومية والوحدوية تأتى ، من حيث ذكرها أو وجودها مع بقية الأهداف المختلفة ، وفى مقدمة الأهداف . يبدو أن الأهداف القومية والوحدوية وضعت فى منتصف الأهداف فى كل من ليبيا واليمن (صنعاء) . غير أن الأهداف القومية لا تحتل مرتبة ثانوية فى سبعة أقطار عربية ، كما أنه لا ذكر لها فى خمسة أقطار عربية أخرى .

٢. مفهوم الوحدة واتجاهاتها : يبدو من خلال تحليل النصوص المتعلقة بالأهداف القومية ، أن ليس هناك مفهوما واحدا مشتركا بين كافة الأقطار العربية ، إذ أن كل دولة تتبع مفهومها الخاص للوحدة المرغوب فيها ، وعليه فإن المفهوم الديموقراطى الليبرالى الحر غير الملتزم بأيدلوجية أو عقيدة سياسية معينة ، هو المتبع فى أهداف الأردن والكويت واليمن (صنعاء) ، بينما المفهوم الاشتراكى والثورى هو المتبع فى سوريا والعراق وليبيا (هكذا يبدو أن الدراسة قد أجريت قبل انهيار منظومة الدول الاشتراكية) .

٣. نوع الوحدة وطبيعتها : وهى تختلف باختلاف النظم السياسية والاجتماعية القائمة ، فأهداف الأردن مثلا ، ترغب فى إقامة " الوطن العربى الموحد المتكامل " وأهداف سوريا ترمى إلى " صهر جميع أفراد الوطن العربى فى بوتقة الوحدة القومية " ، وتسعى أهداف العراق إلى " إقامة الدولة الواحدة فى الوطن العربى " وتتجه أهداف الكويت إلى قيام " تكامل وتكافل بين أرجاء الوطن العربى " . وترغب أهداف اليمن (صنعاء) إلى " إنشاء وحدة فكرية وثقافية وتربوية واقتصادية وسياسية مع الأشقاء العرب " أى وحدة شاملة فى حين أن اليمن الجنوبى لا يرغب إلا فى توطيد علاقته مع الشعوب العربية التقدمية " !!

٤. العلاقة من الأمة العربية : وهى علاقة الأقطار العربية بالأمة العربية ، فهناك سبعة أقطار تعتبر نفسها ، عبر أهدافها التربوية جزء من الأمة العربية ، وذلك بشكل ظاهر وواضح ، وهذه الأقطار هى : الأردن ، سوريا ، العراق ، ليبيا ، الكويت ، الجمهورية العربية اليمنية ، منظمة التحرير الفلسطينية ، وأما سلطنة عمان فكانت تعتبر نفسها جزءا

من الوطن العربى بطريق غير مباشر بيد أن عشرة أقطار عربية أخرى تتجاهل ذكر نفسها كجزء من الأمة العربية فى أهدافها التربوية ، وهذه الأقطار هى : دولة الإمارات العربية المتحدة ، البحرين ، تونس ، الجزائر ، السودان ، قطر ، لبنان ، مصر ، المغرب ، وجمهورية اليمن الديموقراطية ، [٥٠] .

وعندما نمعن النظر فى الأسباب والمشكلات التى تعرقل تفعيل دور التعليم بالنسبة للوفاق العربى ، سوف نجد أنه إذا كان من الصحيح أن هناك إدراكا عاما لتسارع نبض الحياة من حولنا وتزايد اتساع الفجوة بيننا وبين الدول المتقدمة ، وإذا كان من الصحيح أن هناك تخوفا قويا من عدم القدرة على اللحاق بركب التقدم ، واقتران ذلك بإيمان متزايد بأن التربية هى الوسيلة الأساسية إلى صيانة استقلالنا وضمان الحياة الكريمة والمستقبل المشرق لأجيالنا فى الحاضر والمستقبل ، وأن تطوير هذه التربية أمر حتمى لا مفر منه [٥١] ، إلا أننا ما زلنا مكبلين بقيود تشل حركتنا وتعطل انطلاقنا ، قيود نسجتها المعاناة الطويلة من تعطيل الإرادة من تولى غيرنا أمورنا ومصائرنا ، وحرص هذا الغير على إضعاف ثقتنا بأنفسنا وقتل روح المبادأة والابتكار فينا ، ومن ثم تخللت نسيج الشخصية العربية خيوط خفية من التواكل والتكالب على التقليد والجمود والتمسك بالقديم والرهبة من التجديد وإيثار السلامة بالقناعة بما هو مألوف وقائم .

وبعبارة أخرى توارثنا اتجاهات نفسية كانت سبب فيما ظلت حركة التنمية فى بلادنا تعانيه حقبة طويلة من جمود فى الجوهر لا يكاد تخفيه تلك الغلالة الرقيقة من الإصلاحات المظهرية السطحية ، وتلك هى سياسة المسكنات التى تخفى الألم برهة لا يلبث بعدها أن يعود أشد وأعتى ، وهذا هو ما حدث ويحدث الآن ، فقد ظلت تقارير الدول العربية عن تطوير التعليم فيها تعطى صورة مسرفة فى الإشراق والتفاؤل ، ذلك أن التخوف من مواجهة الواقع أو من الاتهام بالتقصير كثيرا ما يجعلنا نقف موقف الدفاع عما نعانيه من قصور والمغالاة فى إنكار العيوب وتمويهها ، ويتم غالبا ذلك بطريقة لا شعورية تستهدف بث الطمأنينة الزائفة فى النفوس [٥٢] .

قضية أخرى تتعلق بما هو شائع من صياغة الأهداف بدون مناقشة علنية تتيح للمواطنين فرص المشاركة فى التأثير عليها . هناك فقط مشاركة من ممثلين من التربويين ، ومشاركة من المستشارين القانونيين ، ومشاركة من ممثلى الحزب الحاكم (كما فى بعض الأقطار) ، ولكن المجتمعات العربية لم يتح لها بعد أن تستمع إلى " مشاريع الأهداف " فى الراديو ، ولم تقرأها فى الصحف ، ولم تشاهد المناظرات حولها على شاشة التلفاز ، ولم تعرف

بعد طريقة الاستفتاء بواسطة عينات تمثيلية ، ولهذه الأسباب فيها لا تشارك في اتخاذ القرار حول قضية جوهرية تؤثر على مستقبل أولادهم ونوعية الحياة في مجتمعهم ووطنهم [٤٣] .

أما ما ينتج عن ضيق مساحة المشاركة فهذا ما يشير إليه د . محمد جواد رضا [٤٤] بتأكيده على أن السياسة التعليمية من حيث وضعها وتنفيذها هي في الواقع عمل حكومي ، وإن الذين يوكل إليهم إحداث التبدلات المرتجاة هم موظفون حكوميون لا ينظرون إلى الأشياء بنظرة غير حكومية ، والذين يعملون داخل النظم الحكومية يواجهون عادة صعوبة بالغة بسبب التناقض بين (ما ينبغي وفعله) وما (يمكن فعله) وما (يجاز فعله) .

وفي نفس الاتجاه يشير باحث آخر [٤٥] إلى أن هناك ظاهرة مهمة نراها في جميع الأهداف ، وهي أنها في معظمها تبدو فوقية ، أي أنها كتبت من كرسي مريح وراء طاولة مريحة ، من قبل أشخاص قلوبهم وعقولهم مشغولة بالأمور السياسية والدينية وغيرها ، دون أن يسمح لهم ذلك الاهتمام بأهم ما في عملية التعليم والتعلم من عناصر ، وهما المعلم والتلميذ . وينتج عن ذلك أن التلميذ والمعلم يبقيان بعيدين ، وجوديا وسياسيا وتربويا ، عن الأهداف المطلوب ، من أولهما (التلميذ) أن يكتسبها ومن ثانيهما (المعلم) أن يؤمن بها ويعمل على تحقيقها .

وقد لاحظت قدرية قدوح بحق على طروحات التربية الوحدوية في الدول العربية عددا من الملاحظات المهمة ، لا يملك المتابع لها إلا أن يشاركها فيما قالت ، ويكفي أن نلقي نظرة إلى بعضها فيما يلي [٤٦] :

- إن الدول العربية – كأنظمة حاكمة – هي التي تدعوا إلى إقامة مؤتمرات وندوات ومؤسسات لوضع مشاريع تربوية " وحدوية " مساعدة في تحقيق الوحدة العربية ، مع أن باستطاعتها بما تملك من سلطة التقرير والتنفيذ أن لا تمر في هذا الطريق الشائك والطويل لتذهب مباشرة إلى مثل هذه الوحدة لتصبح التربية بعدها أداه اجتماعية أكثر فعالية كأداة تنفيذ بدلا من أن تكون أداة تغيير غير مضمونة .
- تتضمن التربية المطروحة أدوات تربوية مساعدة أو مؤدية إلى تمايز وتراتب تربوي (فئات تربوية) قابل للتوالد والتعدد أفقيا وعاموديا ، بينما المطلوب والمعلن هو تحقيق الأهداف المطروحة لكل أفراد المجتمعات العربية بدون تميز أو تمايز ، وبينما المطلوب والمعلن هو توحيدهم وليس انقسامهم تبعا للمواقع الاجتماعية (أو المراتب) التي يتواجدون فيها والتي تتحكم في نصيبهم من الأدوات التربوية (مؤسسات – محتوى – طرائق – وسائل ..... الخ) ومن هذه الأهداف (معرفة دينية – مدنية – علمية) .

- هذه التربية " الوحدوية " المطروحة التى تعبر على المستوى النظرى عن مصالح الدول العربية التى تطرحها ، تصطدم على المستوى العملى (التنفيذى) بصراع هذه الدول وتمايزها فيما بينها (لا سيما على مستوى تمويل هذا المشروع) وبنمط العلاقات السائدة فيها (تعارضه مع العقلنة) ، لتبقى ممنوعة من التنفيذ [٥٧] .

وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة للأهداف ، فإن النتيجة الطبيعية ألا يكون الوضع حسنا بالنسبة للمناهج ، التى هى صورة الإجراءات التنفيذية المفروض اتخاذها حتى تعرف الأهداف طريقها إلى التنفيذ ، وهذا ما يتضح لنا إذا نظرنا إلى مجمل المناهج فى الوطن العربى حيث سنلاحظ عددا من أوجه القصور التى تغل يد المنفذين على أن يعتمدوا عليها فى تحقيق وفاق عربى ، إذ تصبح فى حالات القصور عوامل هدم لا عوامل بناء ، من هذه السلبيات [٥٨] .

- التركيز على مستوى التعرف والفهم وإهمال المستويات الفكرية العالية والتى تشمل التطبيق ، التحليل ، التركيب ، والتقييم .
- طول المناهج ، إذ يشكو المعلمون من هذا الطول ، ومن صعوبة تنفيذ القدر المطلوب من خلال الزمن المخصص لها ، وكذلك يشكو بعض الباحثين أن المناهج تتميز بالتكرار والشرح المطول وبالحشو .
- هامشية بعض محتويات المناهج ، ذلك أن عملية اختيار عناصر المنهج ليست علمية ، موضوعية بحتة ، بل يدخل بها عدد من الاعتبارات الأخرى ، فى طليعتها المعرفة المتوافرة لدى صانعى المناهج وقيمهم ونوع وتوجهات سياسة الدولة وخطابها السياسى ، وغير ذلك .
- ثمة عدد أخر من الانتقادات التى حددتها بعض الدراسات فى الأقطار العربية ، نذكر منها طول الفترة الزمنية بين عمليات تجديد المناهج وابتعاد محتوى المناهج عن اهتمامات الطلاب وحاجاتهم ومتطلبات العصر ، والاهتمام المبالغ فيه بالماضى ، وعدم أو ضعف ارتباط المناهج بخطط التنمية فى القطر (رغم تأكيد وزارات التربية على التزامها بربط التعليم بخطط التنمية) [٥٩] .

ومن القضايا الهامة التى لا تجد نصيبا لها من العناية بالبحث فى الدراسات المتصلة بدور التعليم فى تحقيق الوحدة أو الوفاق العربى ، إننا إذا كنا – فى ظل هذا الهدف – نبحث عن عوامل التجانس بين الدول والنظم العربية ، إلا أن ما لا يقل عن ذلك أهمية ، النظر بعين الاعتبار إلى ما يكون بين عناصر التكوين الداخلى فى النظام الواحد من تجانس أو العكس ، ذلك أنه وفقا للقاعدة الشهيرة ، : فاقد الشئ لا يعطيه ، فإن من غير المنطقى أن نطالب النظام

العربى بأن يتوافق مع غيره من النظم إذا كان هو نفسه يفتقد هذا التوافق والتجانس الداخلى فى جسمه الاجتماعى .

وفى دراسة مهمة وخطيرة للدكتور عدنان الأمين عن " سوسيولوجيا الفرص الدراسيه فى العالم العربى " يشير إلى أن التفاوت الاجتماعى فى الفرص الدراسية هو أكثر حدة فى بلدان العالم الثالث – والذى يقع العالم العربى ضمنه – ويظهر بمختلف الأشكال منذ بداية المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة [٦٠] . ولكى نفهم ذلك جيدا فلا بأس من الاستعانة بفكرة " التفاوت القطاعى " – فى العمليات الاقتصادية – التى قال بها " سمير أمين " لتفسير ما تعيشه البلاد النامية من " لا تجانس اجتماعى " .

ذلك أن بلدان المحيط (وهى البلدان التابعة) تتميز بالتفكك الناجم عن توجه الإنتاج وتكيفه طبقا لحاجات بلدان المركز (وهى البلدان المتبوعة صاحبة الهيمنة على مسار الاقتصاد العالمى) ، الأمر الذى يمنع تحويل منافع التقدم الاقتصادى من القطاع المتقدم الذى يحقق النسبة الأعلى من الناتج القومى ، ويقوم على الكثافة الرأسمالية والتكنولوجيا واليد العاملة الماهرة إلى سائر الجسم الاقتصادى ، وتجرى الأمور فى هذا القطاع وكأن ارتفاع إنتاجية بعض الأنشطة الاقتصادية هى الوجه الآخر الضرورى لانخفاض إنتاجية الأنشطة الأخرى ، أو كأن القطاع التقليدى يجب أن يبقى " جسما ميتا " ، ضروريا لاقتطاع فائض القيمة ، ولضخ القطاع الحديث الأيدى العاملة المتدنية الأجور [٦١] .

وفى ظل هذا التفسير نجد أنه بخلاف الدول المتقدمة مازال التعليم غير إلزامى فى معظم البلدان النامية ، وهذا بحد ذاته يعتبر دليلاً على التوسع غير الناجح للقطاع الحديث وعدم هيمنته على مجمل المساحة الاجتماعية ، ومن ناحية التعليم يعنى ذلك اللاتكافوء الاجتماعى للفرص الدراسية الابتدائية يظهر فى هذه البلدان ليس فقط من خلال التعثر المدرسى ، كما هى الحال فى البلدان الصناعية ، وإنما أيضا من خلال درجة المشاركة الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية .

أما بالنسبة للتعليم العالى فحدة التفاوتات الاجتماعية فى الإلتحاق تظهر مثلما هى الحال فى البلدان الصناعية فى " الترحيل " من الكليات والاختصاصات المرموقة والصعبة إلى الكليات والاختصاصات السهلة ، لكن فى الدول النامية ، ثمة ترحيل من نوع آخر تتجسد فيه حدة التفاوت بصورة أقوى ، وذلك بين الذين يتابعون دراستهم الجامعية فى الخارج والذين يتابعونها فى الجامعة الوطنية ، فالدراسة فى الخارج جزء لا يتجزأ من نظام التعليم الوطنى فى هذه الدول ، يتوافر للمتفوقين وأبناء الفئات الاجتماعية العليا من الطلاب الثانويين أو الجامعيين ، بينما يلتحق أبناء الفئات الوسطى – الدنيا بالجامعة الوطنية [٦٢] .

موقف مؤسسات البحث العلمى :

إذا كانت برامج التعليم فى معاهده ومؤسساته من مدارس وجامعات تعد ركنا أساسيا فى التقريب بين عناصر البناء المكون للجسم العربى ، فإن مؤسسات البحث العلمى تشاركها فى هذه الأهمية وفى ضرورة القيام بهذا الدور ، بل أنه من العسير - فى الواقع - الفصل بين الإثنين ، فإذا كانت مناهج التعليم هى أداتنا فى " التعليم "، فإن البحث العلمى تتوقف سلامته ، بل وقيامه أصلا على مدى السلامة والمنهجية العلمية والتربوية التى تقوم عليها عملية التعليم ، فالبحث العلمى يحتاج إلى مهارات وقدرات بعينها مثل الابتكار والإبداع والمبادأة وحل المشكلات والتفكير الناقد ، ومثل هذه المهارات ليست أمورا تورث ويحصل عليها بالفطرة بقدر ما تكون نتيجة أسلوب جيد ومناخ معين يتسم بالصحة والكفاية ، ومناهج مثيرة للتفكير ، تعانق العصر لا تخاصمه .

ومؤسسات البحث العلمى بحكم طبيعتها والدور المنوط بها تتجاوز مرحلة " التعليم " لتركز على " الكشف " و " الابتكار " وما تبدأ به ، وكذلك ما تنتهى إليه وهو ما نسميه بالمعرفة العلمية التى هى " مادتها " الأساسية فإذا ما عرفت المعرفة العلمية طريقها إلى التطبيق والتجسد كنا بإزاء : " تكنولوجيا " ، ومن هنا فسوف يتضمن حديثنا عن مؤسسات البحث العلمى من خلال المعرفة العلمية ، والتكنولوجيا .

وتعتبر العلوم والتكنولوجيا من أهم العوامل التى تؤدى إلى تسارع النمو الاقتصادى والاجتماعى . وتشكل العلوم والتكنولوجيا ورأس المال والعمالة والأرض أهم العوامل الرئيسية فى عملية التنمية . وقد كان للعلوم والتكنولوجيا الدور الأعظم ، إذا قورن بالعوامل الأخرى ، فى تنمية الدول الصناعية ، وذلك لأثر هذا العامل فى زيادة الكفاءة الإنتاجية للسلع والخدمات ، ولذا فإن من أهم أسباب تأخر الدول العربية هو أن العلوم والتكنولوجيا لا تلعب إلا دورا ثانويا بالمقارنة مع العوامل الأخرى فى عملية التنمية [٦٣] .

والعلوم الأساسية تنتج المعرفة العلمية التى تزيد من تفهم الإنسان لنفسه ومجتمعه وبيئته ولأسرار الطبيعة ، وتقوم التكنولوجيا بتطوير هذه المعرفة إلى معرفة علمية وتضعها فى حيز التطبيق ، ولهذا فإن العلوم الأساسية تشكل القاعدة الضرورية لتطوير المعرفة التكنولوجية وتؤدى المعرفة التكنولوجية بدورها إلى التقدم التكنولوجى والذى بدوره يؤدى إلى التقدم الاقتصادى .

وفى القرن التاسع عشر أصبحت الهوتان العلمية والتكنولوجية بين البلدان الغربية والعربية - ناهيك عن الهوات الأخرى - من الاتساع لدرجة أن جهود عدد من الزعماء للقضاء

على السيطرة الاقتصادية والسياسية والعسكرية باءت بالفشل ، وما من شك فى أن السلاطين الدولة العثمانية ومحمد على حاكم مصر والأمير عبد القادر الجزائرى وعديد من الحكام والزعماء فى أنحاء العالم العربى كانوا على وعى كبير بالآثار العسكرية للتخلف التكنولوجى فى بلدانهم ، وليست الحكومات العربية الحالية بأقل تعرضا للتهديدات العسكرية الخارجية ولخطر العدوان على الرغم من ارتفاع رايات السلام ، إذ لازالت ممارسات بعض قوى البغى لا تبعث على الطمأنينة حقا . والواقع أن عدم الشعور بالأمن العسكرى أخذ يسيطر على الأحداث اليومية فى الوطن العربى لنحو قرنين من الزمان ، وبات الدفاع الشغل الشاغل للحكام العرب ، وأصبحوا من خلال هذه القضية يبدون وعيا أكثر لأهمية العلم والتكنولوجيا ، لكن الدفاع ليس المجال الوحيد الذى يتعرض فيه العرب اليوم لصعوبات ذات طابع علمى وتكنولوجى ، بل أن الغذاء والزراعة والإسكان والصحة والصناعة والعمالة تنطوى كلها على مشاكل تكنولوجية خطيرة [٦٤] .

وربما كانت السبعينات نقطة تحول هامة فى تاريخ التنمية العلمية – التكنولوجية ، إذ شهدت عددا من التغيرات الملفتة للنظر فى الفكر السائد حول مسألة دور العلم والتكنولوجيا فى التنمية ، وعلاقات أكثر وثوقا بين مجتمع العلميين والتكنولوجيين ، وبين المخططين ورجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة ، وتميزت هذه الفترة بسمتين أساسيتين ، أولاهما قفزة واضحة فى معدلات إقامة مؤسسات التعليم والبحث وفى صياغة أهدافها وأساليب عملها بطرق تختلف عن تلك التى أقيمت عليها سابقاتها الأقدم فى قلة من الأقطار العربية ، فشهدنا مثلا إقامة الجامعات ومراكز البحوث فى الكويت والسودان والأردن وليبيا والجزائر ، وفى المملكة العربية السعودية وقطر والإمارات العربية المتحدة والبحرين ، وغطت خطط إنشائها وعملها طيفا فسيحا من التخصصات والمجالات ، وتزامن هذا مع تغير واضح فى توجهات المؤسسات الأقدم بعيداً عن النمط الأكاديمى الصرف الذى اهتدت به فى سنواتها الأولى ، وفى سعى جاد لتحقيق المزيد من التفاعل مع قطاعات الإنتاج والخدمات والمشاركة فى حل ما يواجهها من مشكلات [٦٥] .

والسمة الثانية ، كانت نشاطا ملفتا فى العمل القومى ، مثل بدء عمل مركز التنمية الصناعية للدول العربية ، والمنظمات العربية للتربية والثقافة والعلوم والتنمية الزراعية ، واتحاد مجالس البحث العلمى العربية ، ومطالبة مؤتمر القمة المنعقد فى الرباط عام ١٩٧٤ بإعداد دراسة جدوى لإنشاء منظمة عربية للبحوث ، وإقرار مؤتمر (كاستعرب) عام ١٩٧٦ إقامة صندوق عربى للتنمية العلمية التكنولوجية برأسمال لا يقل عن نصف مليار دولار ، وقيام اللجنة

الاقتصادية لغربى آسيا ، متعاونة مع العديد من المنظمات الدولية والـــهيئات الغربيـــة بـــإعداد مشروع مركز عربى لنقل التقانة ، وغير ذلك كثير مما نعرفه جميعا [٦٦] .

ويرى بعض الاقتصاديين أن الأمل المفتوح أمام الدول السائرة فى طريـــق النمـــو ، ومنها الدول العربية بطبيعة الحال ، من أجل تجاوز الهوة بينها وبين البلدان المتقدمة ، هو فـــى محاولة دخول الثورة العلمية التكنولوجية رأسا ، دون أن تتريث طويلا عند الثـــورة الصناعيـــة الأولى ، فليس لزاما على هذه الدول أن تكرر تاريخ التطور الإنسانى ، وأن تعيد تجربة الـــدول المتقدمة على حسابها ، وفى وسعها أن تفيد من تجارب هذه الدول ، وأن تفيد مـــن الإمكانـــات التقنية الواسعة التى تضعها هذه الدول بين يديها ، من أجل الانطلاق توا نحو الثـــورة العلميـــة والتكنولوجية [٦٧] .

لكن هذا لا يعنى أن المسألة يمكن أن تمضى بسهولة ويسر ، إذ لا شك أن محاولـــة حرق المراحل هذه ، وتجربة القفز من فوق الثورة الصناعية من أجل بلـــوغ الثـــورة العلميـــة والتكنولوجية مباشرة لا تخلوا من صعوبات ، فالثورة العلمية التكنولوجية فى حاجة إلـــى بنـــى اقتصادية واجتماعية وعلمية لا توفرها المستويات المختلفة من الحياة القائمة فى البلدان الســـائرة فى طريق النمو . لكن لا بد مما ليس منه بد ، ولا خيار للبلدان العربية أمام قدرها الصـــــارم . يضاف إلى ذلك أنه من طبيعة الثورة العلمية التكنولوجية أن تعتمد على قلة من الكفاءات العلمية والفنية الممتازة ، مثل هذه القلة الممتازة من أصحاب الاختصاصات العلمية والفنيـــة تســـتطيع البلدان العربية أن تكونها ، لا سيما أن عددا غير قليل منها يملك إمكانات مالية وبشرية تيســـر هذه المهمة [٦٨] .

من اجل هذا كان من الضرورى أن تكون هناك " سياسية علمية " تسير بمقتضاها كل دولة من الدول العربية ، كل وفقا إمكاناتها وظروفها ، وسياسة علمية عربية توجـــه الحركـــة العامة للبحث العلمى فى مجمل العالم العربى ، وقد حددت منظمة اليونسكو السياســـية العلميـــة بأنها مجموعة الإجراءات التشريعية والإجراءات التقنية الفعالة التى تتخذها الحكومة فى ســـبيل تنظيم واستعمال وزيادة موارد البلاد فى حقل العلم والتكنولوجيا وذلك بغية تحقيـــق الأهـــداف العامة المنصوص عليها فى الخطة القومية العامة ، فالسياسة العلمية إذن هى استراتيجية مختارة لتنمية الموارد والقوى واستعمالها أجدى استعمال ، واستخدام العلم التكنولوجيا فى سبيل الإنماء ، وتقوم هذه الاستراتيجية على إيجاد توازن حكيم وفعال بين المستوى القومى الحـــالى للمعرفـــة وبين هذا المستوى بالبحث المحلى من جهة وبالاستيراد من جهة أخرى [٦٩] .

والسياسة العلمية تجسيد للتفاعل الكامل بين النشاط الاقتصادى والاجتماعى وبين النشاط العلمى ، كما أنها تحديد لأهداف قومية وتعيين الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف ، فهى ليست إذا الإطار اللازم لإنجاح البحث وحسب ، بل وأيضا لإنجاح تطبيق نتائج البحث ، ولذلك كان من الضرورى أن تحتوى فى نصها وروحها مفهوم الإنماء والاستنباط والتربية والإعلام والإرشاد وحوافز التصنيع وخاصة فى الدول النامية حيث الطلب الذاتى فى السوق يكاد يكون معدوما .

ومن المستحيل أن يكون هناك سياسة للعلم دون أن يتوافر أولا مجتمع علمى منتج ، ولا يمكن فرض المعايير والنوعية والتجيهات وميادين الأنشطة من خارج المجتمع العلمى ، إذ أن العلم نشاط يتميز بتنظيم ذاتى بالدرجة الأولى ، وإذا كان القطاع العام يؤثر فى كثافة الأنشطة فى مختلف القطاعات من خلال التمويل ، إلا أن طرق العمل والمعايير ووضع العاملين أنفسهم بواسطة صلاحيات علمية مؤكدة إلى حد بعيد . وللأسف يتميز تمويل الأعمال العلمية والتكنولوجية فى معظم الأقطار العربية بأنه محدود للغاية ، كما أن هناك تدخلا سياسيا كبيرا فى أنشطة المهنيين . ويبدو أن إنشاء هيئات لتقرير سياسات العلم لم يؤد كثيرا إلى تحسين أوضاع العمل بالنسبة للعلماء ، بل ربما ألحق قدرا كبيرا من الضرر فى بعض الحالات . ومن السهل القول بإمكان تخطيط النشاط العلمى والتكنولوجى ، لكن تطبيق ذلك ليس باليسير ، وتتسم الأساليب المطبقة بالتبسيط الشديد ولا تعترف بأبسط خصائص الإبداع العلمى (٧٠) .

والمآخذ الرئيسى الأخر على أسلوب العلم فى إطار البلدان النامية هو أنه يؤكد على البحث العلمى أكثر من تأكيده على تطبيق العلم والتكنولوجيا . وبسبب هذا التركيز على البحث ، ونظرا لضعف نشاط البحث والتطوير فى الأقطار العربية ، فإن " هيئات تقرير سياسات العلم " فى الوطن العربى مرتبطة ارتباطا وثيقا بمؤسسات التعليم العالى أو بوزارات التعليم العالى ، وقد أدى ذلك بالطبع إلى عزل المبادرة فى مجال سياسة العلم عن الوزارات التى تعمل بالفعل فى ميدان تطبيق التكنولوجيا (٧١) .

ويلزم لقياس نشاط مجتمع فى ميدان علمى معين وجود علماء متخصصين فى هذا الميدان ، وذلك أن النشاط العلمى المتطور تطورا كاملا يتميز بدرجة من التنظيم يتم معها التقييم على أساس مستمر ودائم ، ويندمج بشكل مباشر فى العملية ذاتها . ، والنظام الشامل للمنظمات والصحف المتخصصة ، ولجان النظر فى المنح ، والاستقصاءات الحكومية المنظمة ، والدراسات المستقلة لأوضاع قطاعات معينة من المؤسسة العلمية ، كل ذلك يسهم فى المجهود المبذول فى مجال الاستعراض . وقلما يبذل أى من هذه الأنشطة فى البلدان العربية على مستوى

كاف أو لفترة كافية للتأثير فى الأحداث . والمجلات العلمية الصادرة فى هذه البلدان ذات نوعية متفاوتة بصفة عامة ، ولا يزال نظام المنح المخصصة لبحث فى حالة قصور [٧٢] .

ولعله من المفيد أن نضع أمام القارئ نموذجا من وثائق " الآمال " التى كانت تطرحها بعض الجهود العربية انطلاقا من التعاون فى مجال البحث العلمى ، وهو وارد فى بيان الرباط الصادر عن مؤتمر وزراء الدول العربية المسئولين عن تطبيق العلم والتكنولوجيا على التنمية (كاستعرب) الذى انعقد بالرباط من ١٦ - ٢٥ أغسطس / آب ١٩٧٦ ، وربما يكون قدم الوثيقة ، إذ مر عليها الآن ما يقرب من ٢٢ عاما ، دليلا مؤسفا على أن " الكلام " يجئ متجاوزا كثيرا من مؤشرات حركة الواقع ، إذ دائما ما نشعر بكثير من التحسر عندما نقرا عن مثل هذه الآمال والطموحات ونحدث أنفسنا همسا : أه لو حققنا ولو جزء من هذا الحديث منذ هذا الزمن البعيد ، فلو كان قد حدث تقدم ولو خطوة خطوة طوال هذه الفترة لكان لنا شأن آخر !!

فى التوصية الرابعة من الإعلان يؤكد أن الانتفاع بالعلم والتكنولوجيا فى تحسين ظروف حياة البشر يقتضى بذل جهود ضخمة كما يتطلب عددا من التدابير العلمية يذكر منها [٧٣] :

أ- إعادة النظر فى المشكلات المقترنة بالعلم والتكنولوجيا وذلك فى إطار الشمول وتداخل القطاعات ، مما يتيح دمجها فى سياسات وخطط التنمية الوطنية بعيدة المدى لكل دولة عربية ، وللمجتمع العربى وفقا لتاريخه الحضارى .

ب- إنشاء الأجهزة الوطنية للسياسات العلمية والتكنولوجية ومؤسسات البحث والتنمية ودعمها وتعزيز الموارد المتوافرة لها وضمان توفير التدريب المستمر .

ج- توثيق الصلة بين السياسات التربوية والعلمية والتكنولوجية لتعزيز تدريس العلوم والتقنيات ولضمان تنمية علمية وتكنولوجية ذاتية متلائمة مع الأوضاع والاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية .

د- تحقيق اتزان مناسب بين التنمية الذاتية للتكنولوجيا المحلية وبين استيراد الدرايات الفنية وفقا لاستراتيجية واضحة توفق بين تنفيذ المشروعات العاملة وبناء القدرة العلمية والتكنولوجية للمستقبل .وتحقيقا لهذا تقسم الاستراتيجية التكنولوجية على مراحل ، منها العاجل ومنها الآجل بما يتفق والأهداف الحضارية والعمرانية للدول العربية منفردة ومجتمعة .

ه- الإقرار بالعائد الهام للإعلام العلمى وضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للانتفاع به وإنشاء المراكز الوطنية للتوثيق والإعلام ودعمها .

و- تعزيز الوضع الإدارى والقانونى والاجتماعى للعلميين من باحثين وفنيين وإنشاء مؤسسات وتنظيمات علمية يكون من شأنها تهيئة المناخ الملائم للنهضة العلمية عامة والحد من هجرة الكفاءات التى يعانى منها العالم العربى بصفة خاصة .

ز- رسم سياسات متكاملة وشاملة فى مجال الموارد الطبيعية بما يضمن دراسة هذه الموارد واستكشافها واستغلالها استغلالا رشيدا حماية للبيئة ووفقا لأهداف قومية شاملة بعيدة المدى .

ح- إقرار سبل للتعاون بين الدول العربية تتسق وتوائم بين الاستراتيجيات الوطنية والعربية العامة تفاديا لازدواج الجهود داخل المنظمات والمؤسسات القائمة مثل التفكير فى إنشاء مبنى جديد .

ط- نشر الثقافة العلمية وإشراك عدد متزايد من المواطنين فى تقدير أهمية العلم وضرورته الاقتصادية والاجتماعية والحضارية بما يؤكد من ضمان التأييد والدعم اللازمين للتنمية العلمية والتكنولوجية الذاتية ولتحسين وضع الإنسان العربى .

وفى تشخيص لسلبيات الواقع البحثى العلمى العربى رأى أنطوان زحلان أن أعمال البحث فى الوطن العربى تجرى على نطاق متواضع وأنها تنمو بمعدل مطرد وأن عدد وحجم المؤسسات المشتركة فى بعض مهام البحث كبيران ، ورغم أن حجم القوى البشرية العلمية العربية يقارب مثيلتها فى الدول الكبيرة خلال الحرب العالمية الثانية ، فإن مجموع إنتاجها من حيث الناتج العلمى منخفض ، ولا يضاهى - سواء من حيث النوع أو الكمية - مجموع إنتاجية المجتمعات العلمية الأوروبية أو الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية أو قبلها [٧٤] .

ومن شأن الظروف المحيطة بهيئات تقرير السياسات العلمية أن تجعل من غير المناسب البحث عن تفسير من واقع سياساتها للأداء الهزيل للمجتمع العلمى العربى ، والواقع أن الموارد الموجودة تحت تصرف هذه الهيئات لتقرير السياسة العلمية محدودة لدرجة أن قدرتها على الاضطلاع بأى برنامج هى قدرة محدودة جدا ، وتبين تجربة المجتمعات العلمية العربية وهيئات تقرير السياسة العلمية بوضوح الإمكانات المحدودة المتاحة للعلماء الأفراد المدعومين دعما غير كاف ، وكذلك فشل عملية إنشاء هيئات تقرير السياسة العلمية حسب مخطط منظمة اليونسكو .

والحق الذى ينبغى الاعتراف به أن هناك وثائق عربية رسمية قد اعترفت بما عليه واقع البحث العلمى والتكنولوجى فى العالم العربى ، ومن ذلك ما جاء فى استراتيجية تطوير العلوم والتقانة فى الوطن العربى التى صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إذ جاء فيها [٧٥] :

- لم تضع البلدان العربية منذ البدء سياسات علمية وتقانية واضحة وشاملة ، وما زالت حتى اليوم تتلمس طريقها إلى ذلك .
- أن الموارد التى تخصصها البلدان العربية لأنظمة العلوم والتقانة مازالت محدودة نسبيا وذلك من حيث الكم (الإنفاق) ، ومن حيث النوع (مسئوليات التأهيل والتعليم) .
- أن أنشطة العلم والتقانة العربية نشأت وتوسعت تحت ضغط الطلب الاجتماعى والمحاكاة السطحية لأنشطة العلم والتقنية فى البلدان المتقدمة ، ولكنها لم تتطور مع تطورات تلك الأخيرة .
- كان ارتباط أنشطة العلم والتقانة العربية بالحاجات الاقتصادية الفعلية – ولا سيما بالصناعة – ضعيفا وما يزال .
- أن البيئة المحيطة ، الاقتصادية منها والاجتماعية ، مازالت منخفضة المستوى علميا وتقنيا واقتصاديا ، وبالتالى فهى غير قادرة على التفاعل الشديد مع العلوم والتقانة .
- أن إقامة أهم المشاريع الإنمائية تعتمد على التقانة المستوردة وتتم إلى حد كبير بمعزل عن منظومات العلوم والتقانة العربية ، الأمر الذى يفقد هذه الأخيرة عناصر أساسية لتقدمها .
- تبين التجارب العربية وتجارب معظم الدول النامية الأخرى أيضا أن مثل هذه التوجيهات فى تنمية أنشطة العلم والتقانة لم تحقق النتائج المرجوة وأنها قد ولدت العديد من المشكلات والمسائل المطروحة اليوم على هذه البلدان كافة والتى تتطلب الحلول الملائمة .
- أن امتلاك ناصية العلم والتقانة يحتاج إلى بناء منظومة متكاملة ومتناسقة للعلوم والتقانة ، مرتبطة عضويا بالمنظومات الأخرى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها ، ولا سيما التنمية الصناعية وما تطرحه من مسائل .

نحو تفعيل لدور مناهج التعليم ومؤسسات البحث العلمى :

للوطن العربى – بل لأى وطن – مفهومان متميزان مترابطان ، فهو من جهة ، رقعة من الأرض لها امتدادها وأشكالها وخصائصها المعينه ، أما المفهوم الثانى فهو المفهوم البشرى ، أى المجتمع الإنسانى القاطن تلك الرقعة من الأرض المتصف بمميزات خاصة مستمدة من تاريخه الماضى وأوضاعه الحاضرة وأهدافه للمستقبل (٧٦) .

وليس من ينكر أهمية العامل الطبيعى الجغرافى فى تكوين الأمم وفى تكييف أحوالها وحضارتها . على أننا ، مع تقديرنا لهذه الأهمية ، نركز على المفهوم الثانى وننظر إلى الوطن العربى بصفته كيانا بشريا أو مجتمعا إنسانيا له ميزاته وأوضاعه ومشكلاته ، ايمانا منا بأن

للمضمون البشرى مكانته الأولى فى تكوين الأمة ، وخاصة فى هذا العصر الذى تغلبت فيه العقول على قوى الطبيعة وكادت أن تتحكم بها تحكما تاما .

وعلى هذا فالوطن العربى لا يكون صحيحا ، بل لا يكون وطنا بالمعنى التام لهذه الكلمة ، إذا لم يشمل جسما اجتماعيا سليما ، وهذه السلامة هى نتيجة عدة عوامل منها : خلوص الجسم الوطنى من الشوائب الاجتماعية كالجهل والتعصب والتواكل ، وانسجام أعضاء هذا الجسم وتماسكه وفاعليته الإيجابية المستمدة من هذه العوامل وأمثالها .

ونحن إذا نظرنا إلى الوطن العربى من هذه الناحية وجدناه يشكو هذه المشكلة الاجتماعية الخطيرة على اختلاف فى مظاهرها وفى جسامة هذه المظاهر فى أقطاره المختلفة , ولا نظن أحدا يدعى أننا قضينا على الجهل والتعصب والتواكل وسواها من العلل الاجتماعية فى وطننا ، أو بالغنا فى هذا السبيل الحد المرجو ، بالرغم من الجهود الجبارة التى بذلناها فى حقول التعليم والتثقيف العام فى السنوات الأخيرة ، وبخاصة بعد أن تسلمنا مقدرتنا بأيدينا . أما الانسجام الاجتماعى فهو منوط بارتفاع مستوى جماهيرنا ، وبتحررها من سلطة الفئات التى تستثمرها وتتوازع النفس فيها .

وقد أدت تلك الأمراض الاجتماعية من جهة ، وهذا الاستثمار الداخلى من جهة أخرى إلى تفرق الجسم الوطنى وإلى قيام ولاءات جزئية مختلفة ، بعضها قديم متمكن وبعضها جديد نشط ، تتقاسم أبناء المجتمع ، وتقف فى وجهة تكوين الولاء الوطنى الشامل ، فثمة العشائرية والطائفية والإقطاعية والرأسمالية الجديدة وسواها من التقاليد والأنظمة التى تحصر السلطة والنفوذ فى أيدى فئات قليلة وتنشئ نزاعات وولاءات تفرق المجتمع وتحول دون انسجامه وتماسكه ، ولا يكون للمجتمع ككل وكوحدة ، فاعليته الإيجابية البنائية بين المجتمعات البشرية ، إلا إذا ساده الانسجام الداخلى والتماسك والتعاون المتبادل بين أعضائه [٧٧] .

إننا إذ نثبت هذا فلكى نؤكد أن القضية ليست مجرد تغيير وتطوير فى الوضع القائم للمناهج الدراسية ، فالمناهج إن هى إلا عنصر من عناصر منظومة كبرى متكاملة هى منظومة التعليم ككل والتعليم كله إن هو إلا منظومة فى بنية مجتمعية كبرى لابد أن تتوافر لها قواعد الصحة والسلامة حتى يمكن للعناصر الداخلية أن تعمل فى كفاءة واقتدار . وفى نهاية طريق طويل من العمل البحثى والفكرى لرسم صورة لمستقبل التعليم فى الوطن العربى ، أجمع أكثر من مائة خبير ومفكر عربى ، بما فيها الاقتصاديون ، على أن العقبة الرئيسية فى إعادة بناء النظام التعليمى العربى على أسس جديدة ، ليست هى المال المطلوب لهذه المهمة الحيوية ، فرغم صعوبة المهمة ، إلا ان الأموال المطلوبة لها يمكن توفيرها فى حدود الموارد المادية

المتاحة حاليا بالفعل أو المتوقعة خلال فترة الاستشراف (العشرين سنة التالية لعام ١٩٩٠ الذى كتب فيه التقرير) ، بل أنه بسبب محدودية الموارد المتاحة ، فإن إعادة بناء النظام التعليمى يصبح أكثر إلحاحا فما ننفقه على النظام التعليمى السيء حاليا فى معظم أقطارنا العربية هو أكثر تكلفة وأقل عائد من النظام الجديد الذى يعبر عما هو مأمول [٧٨] .

فإذا لم يكن المال هو العقبة الرئيسية ، فما هى هذه العقبة ؟

بعد أن يطرح التقرير هذا التساؤل يجيب عنه بالتأكيد على أن العقبة الرئيسية هى " الاختيار السياسى المتردد " " التفكير التجزيئى " المتردد عند أصحاب القرار ، ويقصد بذلك العقلية التى تنظر إلى كل جانب من جوانب حياتنا المعاصرة ، وتعامله بمعزل عن الجوانب الأخرى ، فمن شان هذه العقلية أن تغرق فى تفصيلات " الجزء " دون أن تدرك علاقاته العضوية ببقية " الأجزاء " وبمجمل الصورة المجتمعية ، أو كما يذهب القول الشائع : " تشتغل بتفصيل شجرة واحدة عن رؤية الغابة كاملة " ومن شأن الإغراق فى هذه التفاصيل التردد فى اتخاذ القرار " بالتغيير السياسى المطلوب " ، فتستمر الأوضاع على حالها السيء ، واتخاذ القرار لتغييرات سطحية ترقيعية ، لا يصلح الأمر كثيرا ، بل وقد تكون مضاره أعظم فى الأمد البعيد .

ومع ذلك فإننا لا نستطيع فى الوقت نفسه أن نتحدث عن كل شئ فى التعليم ، فذلك هو المستحيل بعينه ، وإنما تتم هذه الرؤية الشاملة المتكاملة من خلال فريق بحث ، وبالتالى فسوف نقصر حديثنا التالى على الموضوع المحدد فى هذه الدراسة ، واضعين فى الاعتبار أنه حل جزئى لا يؤتى أكله ما لم يتم ضمن إطار شامل متكامل لمختلف قضايا ومشكلات وعناصر نظام التعليم فى الوطن العربى .

ولابد فى بداية الحديث أن نحدد فيما يلى العمليات الأساسية ، التى يمكن من خلالها أن تحقق مناهج التعليم ومؤسسات البحث العلمى الوفاق بين الدول العربية [٧٩] :

- التفاعل : ونعنى به تفاعل التجربة العربية فى ميدان التربية بحيث يغنى بعضها بعضا ، وبحيث يؤدى الحوار بين أنماطها السائدة فى شتى الأقطار العربية إلى ضرب من الإخصاب المتبادل ، ذلك أن الأشكال المختلفة للتجربة العربية فى ميدان التربية يمكن أن تكون من قبل التعدد الخلاق وأن تؤدى إلى إثراء النظم التربوية فى الأقطار العربية جميعها بفضل ما تيسره من مواجهة بين التجارب ومقابلة بينها واقتباس بعضها من بعضها الآخر ، لا سيما أن التجارب التربوية فى الأقطار العربية المختلفة – إلى جانب ما فيها

من مصادر مشتركة على رأسها مصدر التراث – تسقى من ينابيع متعددة ، بحكم التطور التاريخى لكل منها وبحكم المؤثرات المتباينة التى تخضع لها .

- التكافل : بمعنى العون المادى والبشرى المتبادل بين الأقطار العربية من أجل تطوير التربية فيها جميعا والقضاء على فروق التقدم التربوى القائم بينها ، لا سيما إذا ذكرنا أن ثمة بلدانا عربية تعجز إمكانياتها المادية على أن تحقق أدنى مستويات التطور التربوى المنشود ، وبعضها لن يصل حتى إلى تعميم التعليم الابتدائى فى أوائل القرن الحادى والعشرين ، واستمرار هذا الوضع وصمة فى جبين العمل التربوى المشترك وفى جبين العمل العربى المشترك بأسره [٨٠] .
- التماثل : ولا يعنى أن نصل إلى جعل صورة كل نظام عربى صورة حرفية من الآخر ، إنما التماثل المطلوب هنا هو ذلك الذى يولد من تفاعل التجار بالعربية كلها فى ميدان التعليم والبحث العلمى تفاعلا يؤدى إلى توليد نظم تربوية متقاربة فى منطلقاتها وأسسها ، وإن تكن متغايرة فى كثير من جوانب العمل التربوى ومقوماته .

وطريق العمل على تطوير مناهج التعليم ومؤسسات البحث العلمى فى اتجاه الوفاق العربى يحتاج إلى مفتاحين رئيسيين لباب التقدم :

أولهما : تكوين القدرة الذاتية على إبداع الحضارة وإنتاجها .

ثانيهما : تعبئة إدارة العمل القومى المشترك [٨٢] .

أما المطلب الأول فأهم ما فيه ، التأكيد على الإبداع بديلا للاتباع ، وعلى الإنتاج بديلا للاستهلاك ، وأهم ما فى هذا الهدف أنه يضمن كثيرا من الأهداف الكبرى (كالاستقلال والتحرر والتنمية الذاتية والأصالة) ، وأنه بعد ذلك ، وفوق ذلك ، هدف ملموس يجعلنا قادرين على الإمساك بالخيط الناظم للتقدم فى شتى جوانب الحياة .

وأما المطلب الثانى فهو مطلب يرسم للمطلب الأول ، نعنى الإبداع ، إطاره ومبرره وغايته ، إذ يجعله ينطلق من الإرادة القومية المشتركة لأبناء الأمة العربية ، ومن عزمهم على بناء مشروع حضارى مشترك ، وواضح ما فى هذه القومية من حرارة وقوة ، وما تحمله من قدرة على تفجير الطاقات المبدعة والخلاقة .

وإذا كان من المعروف أن مناهج التعليم هى الصورة الإجرائية لمجموعة من الأهداف التربوية المرتجاة ، وأن هذه الأهداف تستمد من الفلسفة التربوية القائمة ، فإن وضوح الصورة لفلسفة التربية التى يهتدى بها نظام التعليم ، هى مربط الفرس ونقطة البداية لرسم أى سياسة جديدة لتطوير مناهج التعليم والبحث العلمى ، ومن هنا يصبح من الضرورى [٨٣] :

- أن ينطلق النظام التربوى فى الوطن العربى من التوضيح الدقيق للفلسفة التربوية المنشودة انطلاقا من الفلسفة الاجتماعية الشاملة ، وأن تنعكس آثار ذلك على السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية وسائر مقومات العمل التربوى .
- على الفلسفة التربوية المنشودة أن تنطلق من تحليل الواقع الحى ومتطلباته وأن تنأى عن الأفكار الجاهزة المسبقة المتعلقة بالغايات التى ترسمها ، كما ينبغى أن تكون هذه الغايات متطورة لا ثابتة جامدة .
- يتولى القيام بهذه المهمة ممثلون عن قطاع التربية والقطاعات الوثيقة الارتباط وممثلو الساسة وصانعوا القرار فى الدول العربية جميعها .
- فى حال غياب مثل هذه الفلسفة التربوية ، وفى انتظار إعدادها ، يتم الاقتراب من النظرة المتكاملة الشاملة عن طريق المعنيين بترجمة الأهداف التربوية المتوافرة لدى الأقطار العربية جميعها بعد تطويرها إذا لزم الأمر ، ترجمة دقيقة إلى أهداف للمراحل وأهداف للمناهج وأهداف سلوكية ، كما يتم الاهتداء بها فى تطوير سائر جوانب العملية التربوية ، بحيث توجه العمل التربوى وتهدى سبله . ويساعد على ذلك استهداء روح " التربية بالأهداف " التى تم تطويرها حديثا ، بعد أن تتم الملائمة بينها وبين واقع التربية العربية .
- هذا الاهتمام ينقل الأهداف الكبرى للتربية من مستوى الأنظار والأفكار إلى مستوى العمل ، ويجعلها مبثوثة فى حنايا العمل الوطنى كله ، بنية ومحتوى وطرائق ينبغى أن يسود التربية العربية أيضا ، بل خاصة عندما توضع الفلسفة التربوية المأمولة [٨٤] .

وتشكل المناهج المحور الرئيسى لكيف التعليم وجودته ، فأى إصلاح تعليمى لا يستطيع أن ينفذ إلى المناهج ويغير محتوى العملية التعليمية تغييرا نوعيا وجذريا يحكم عليه بالفشل ، باعتبار المناهج هى التجسيد الحى لكافة أهدافنا من أى إصلاح ووسيلة تحقيقه ، والمشاهد أن ما يقدم لأبنائنا فى الوقت الحالى لا يمت بصلة واهية لحياتهم وخبراتهم المتوقعة فى مجتمع القرن الحادى والعشرين الذى سيقضون معظم سنوات عمرهم فيه ، كما انه يقدم على نحو مجزأ غير مترابط يركز على الأبعاد المعرفية دون غيرها من الجوانب المهارية أو الوجدانية ، ويعتمد على التلقين والأساليب القهرية التى تعتمد قتل القدرات النقدية لدى المتعلم ، وتكرس ثقافة الذاكرة والتطابق ، تلك الثقافة التى تعطل الطاقات الإبداعية لدى المتعلم [٨٥] .

ولعله من البديهى فى ظل التحولات العميقة فى النظام العالمى الجديد ، وفى مقدمتها التطورات التكنولوجية المعلوماتية ، يصبح من المحتم إعادة النظر فى مناهجنا التعليمية وفق معايير وأسس مغايرة لما تواضعنا عليه فى السابق ، فتطوير مناهجنا يستند إلى رؤية مجتمعية

متقدمة ، تتبنى سياسات واضحة فعالة ، وتقوم على التجريب المتأنى فى إطار نظرة محيطة تستوعب الإمكانات العربية البشرية والمادية المتاحة ، وتأخذ فى اعتبارها طبيعة التنوعات والاختلافات القطرية العربية ، وبحيث تصبح عملية تخطيط المناهج فى النهاية عملية مستمرة نحو التطوير الفعال الذى ينسجم مع أهدافنا من الاستراتيجيات المستقبلية المقترحة للتعليم فى الوطن العربى ، بحيث تركز المناهج على إنسان المستقبل العربى .

وبتحليل محتوى استراتيجية تطوير التربية العربية ، وعلى الرغم مما قد يؤخذ على بعض صياغاتها من حيث العمومية والجنوح إلى المثالية ، فإننا نستطع أن نجد بعض المقترحات التى مازالت فعالة ، ما دام الحاضر التربوى لم يصل فى حركته إلى الدرجة التى تحيل هذه المقترحات والأمانى إلى واقع حى ، ومن ناحية أخرى فإن ما كان يعد طموحا مبالغا فيه منذ ما يقرب من عشرين عاما يصبح طموحا مشروعا اليوم لا يصعب تحقيقه . وربما يقول البعض : وماذا عن المتغيرات التى شهدناها طوال هذه الأعوام ؟ فإن ردنا أن هذه الطموحات تعلقت بمبادئ وقواعد وأصول فى التغيير التربوى أكثر من تعلقها بإجراءات تنفيذية مباشرة ، وهذه طبيعة الاستراتيجيات فى غالب الأحوال . أما هذه المقترحات ، فيمكن الإشارة إليها فيما يلى [٨٦] :

- أن تتجاوز الصيغ التقليدية فى المناهج – إلى المنهجيات العلمية لتطويرها .
- تعريب الثقافة : لغة عربية معتمدة فى التعليم والإعلام وفى المؤسسات وفى الأسرة والحياة العامة ونتاجاً أدبيا معبرا عن حياة الأمة العربية . وفى هذا الشأن من المهم حصر الثروة اللفظية السائدة بين المتعلمين فى مختلف المراحل والمستويات ونقدها وبيان نواحى القوة والضعف فيها والسعى إلى ردها إلى الفصحى وإلى دلالات مفاهيمها ومدى غناها وملاءمتها لمستويات المتعلمين . وكذلك من الضرورى إعادة تلك الثروة بتنقيتها من العامية وردها إلى الفصيحة وإغنائها بمفردات جديدة مراعى فيها الوضوح والسهولة وبإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النمو العقلى . وفضلا عن ذلك ، الاعتماد على العلوم اللسانية الحديثة فى دراسة اللغة العربية وإبرازا لمزاياها وحيويتها من ناحية وتيسيراً لتعلم أصولها وقواعدها من ناحية ثانية . و أخيرا ، الاعتماد على التقنيات الحديثة فى دراسة اللغة العربية من حيث أحداثها وتراكيبها والكشف عن خصائصها وتيسير تعلمها .

- يكون على العاملين – فى تطوير المناهج – متابعة الدراسات المقترحة لتطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية المتميزة وتنظيم ندوات واجتماعات – فى سبيل نقد تلك الدراسات وتمحيص الأهداف المقترحة والسعى لاستيعابها بعد تمحيصها فى المناهج .
- تطوير صيغ من التعليم الأساسى متكيفة لحاجات المتعلمين ، ومعتمدة على توفير المهارات الأساسية اللازمة للصغار .
- استيعاب خصائص البيئة فى محتوى التربية ، وتأكيد الخط المشترك العام فى الثقافة القومية .
- ومع ذلك فلا تناقض بين هذا وبين إجازة اعتماد مراعاة البيئات وحاجات التلاميذ واستعداداتهم . ويصبح هذا التنويع مطلبا ملحا فى مرحلة الدراسة الثانوية ، كلما راعينا تمايز القدرات والاستعدادات ، وكلما راعينا تعدد المطالب المهنية وفرص العمل فى المجتمع ، مما يتطلب الخروج من الصيغة التقليدية للمدرسة الثانوية النظرية أو الخروج من الفصل القاطع بينها وبين المدرسة المهنية .
- إن محتوى التربية مهما كانت المعرفة تؤلف جانبا رئيسيا منه ، لا يقتصر عليها بل يشمل خبرات إنسانية ملائمة للأغراض والمآرب وتعيين طبيعة العمليات العقلية التى تتجلى فيها يتطلب الإحاطة بطبيعة تلك العمليات العقلية وللمفاهيم والمعارف والقيم والاتجاهات التى تتجلى فيها .
- مرونة وتنوع المناهج ، مما يقتضى الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية والقومية والعلمية والبيئية والصحية والعسكرية والاقتصادية ، مع توثيق الصلة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وتطبيق تكاملها فى دراسة الظواهر ، وكذلك تطوير نظام للتعليم الرياضى يضطلع بعه المتفوقون من الطلاب .
- جعل القضية الفلسطينية محورا رئيسيا للتربية القومية فى جميع الأقطار العربية ، واستغلال الجغرافية المحلية والجغرافية العالمية و الأدب لتنمية الإحساس الوطنى وتقوية الشعور الإنسانى وبعث الحماس العربى دون مبالغة صارخة ، فإن المبالغة تؤدى أحيانا إلى عكس الغرض [٨٧] .
- استغلال دروس السيرة النبوية والتاريخ الإسلامى فى تهذيب نفوس الناشئة والنمو بها إلى درجات التضحية فى سبيل الخير والحق والوطنية والإنسانية ، وإلى تمكينهم من تذوق حلاوة الإيمان والتمتع بتلك السيرة الطاهرة ، وبذلك التاريخ العظيم وما فيها من مثل عليا وآفاق عالية من الحياتين الروحية والمادية .

- الاهتمام بتدريس إحدى اللغات الأجنبية الحية دراسة قوية أمر بالغ الأهمية لرفع مستوى الثقافة والتعليم فى البلاد العربية ، وإن التعصب الوطنى الذى يؤدى إلى إهمال تدريس اللغات الأجنبية إلى المستوى الذى يمكن الشاب من أن يقرأها فيفهمها ويتحدث بها ويكتب بها كتابة صحيحة ، هذا التعصب يضر بمستقبل البلاد العربية ضررا بليغا .

أما ما يتصل بمؤسسات البحث العلمى ، فمن الممكن أن نتعرف العناصر الرئيسية التى يقتضى الأمر النظر فيها ، وقد حددها د . أسامة الخولى فى الخطوط العريضة التالية [٨٨] :

- التنمية البشرية : وهى نقطة انطلاق بديهية فى أى جهد وطنى فى مجال ما ، فالأفراد العالمون بالأمر هم أدوات انتقال المعرفة وإحداث التغيير ، والتنمية البشرية بطبيعتها تستغرق زمنا لا نملك تقليصه دون حدود ، بنفس المعدلات التى نعجل بها فى استيراد المعدات والآلات أو تشييد المصانع ، وهذه مسألة هامة بالذات إذا ما أردنا لهؤلاء الأفراد أن يدركوا مستوى رفيعا من المعرفة والقدرة .
- متابعة التطورات وتقويمها : ويعنى هذا ضمان انسياب فيض مستمر من المعلومات الدقيقة والشاملة والقدرة على تمحيصه ، ثم استخلاص ما يمكن من مغزى قد لا يتضح لأول وهلة من المعلومات بصورتها الفجة .
- تشخيص الواقع العلمى – التكنولوجى العربى : للتعرف على الطاقات البشرية والبحثية والإنتاجية فى المجالات القريبة من مجالات التكنولوجيا المتقدمة وعلى إمكانيات تطويرها وتهيئتها للتعامل معها . ومن المهم الإشارة هنا إلى ما سبق أن ذكرناه عن تهميش النشاط العلمى والبحثى فى مجتمعاتنا وعزلته عن النشاط الإنتاجى والخدمى فيها .
- التسهيلات المادية : سواء فى التعليم والتدريب أو الحد الأدنى من البحث والتطبيق العلمى الذى يقدر عليه المجتمع .
- الخدمات المساندة : وتأتى على رأسها نظم المعلومات التى ترتبط بالعنصر الثانى والتى لا تكون بالضرورة قطرية ، بل يمكن أن تكون إقليمية ، ويندرج تحت هذا العنصر أيضا تنظيم اللقاءات والمؤتمرات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية ، وحشد الخبرة الأجنبية لإثرائها وتبادل الزيارات وإيفاد البعثات واتفاقات التعاون بين المراكز الوطنية [٨٩] .

خاتمة :

لقد كان تناولنا للقضية المطروحة من أصعب المهام التى واجهتنا ، ليس لندرة المادة العلمية ، وليس لغموض أبعاد الموقف ، وربما العكس ، فلم نعرض لقضية وجدنا فيها مادة علمية أكثر من القضية الحالية ، ولم نجد أوضح منها ، ولكن المشكلة الكبرى أن الباحث يصعب عليه أن يأتى بجديد ، فما من جانب إلا وقد تم تناوله فى عشرات الدراسات ، وما من حل إلا وقد أشير إليه فى العديد من المؤتمرات ، إلى الدرجة التى جعلت كاتب الدراسة الحالية يلاحظ ، مع القارئ ، أن معظم ما يرجع إليه لم يكتب إلا منذ سنوات ، وكثيرون يعتبرون هذا عيبا فى الدراسة ، لكن ماذا نفعل وما يقال فى عام ١٩٩٨ هو نفسه على وجه التقريب ما قيل من قبل ؟

إن المعضلة الكبرى أن الموضوع يعانى من تخمة كلامية وكتابية ، مما يجعله غير قابل للمزيد ، قبل أن يتاح وقت لهضم ما سبق أولا ، فالوضع العربى لا يشير إلى تقدم حقيقى وتنفيذ فعلى لما سبق أن تم اقتراحه ، ونقطة الأسف والأسى بالنسبة للباحثين هى أنهم لا يملكون القرار ، ولذلك فلا مفر من القول وإعادته والإلحاح عليه مهما مرت السنوات والأعوام ، فلعل هذا الإلحاح يشكل عنصر ضغط للتحرك إلى الأمام .

الهوامش

١. أبو الفتوح رضوان : التربية والقومية العربية ، فى : المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية (أسس التربية فى الوطن العربى) القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٤٥ .

٢. المرجع السابق : ص ٤٦ .

٣. سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والآداب ، الكويت ، ١٩٧٨ ، ص ١٢٨ .

٤. عفيف البونى : فى الهوية القومية العربية ، مجلة المستقبل العربى ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، العدد ٥٧ ، نوفمبر ١٩٨٣ ، ص ١٥ .

٥. طه حسين : خطابه أمام المؤتمر الثقافى العربى الثانى ، جامعة الدول العربية ، الإسكندرية ، ١٩٥٠ ، ص ٢٦١ .

٦. يوسف خليل يوسف : التنمية العربية ودور التربية فى تحقيقها ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٧ .

٧. المرجع السابق : ص ١٨ .

٨. محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٤٦ .
٩. جود ديوى : الديموقراطية والتربية ، ترجمة منى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٢ .
١٠. محمد على العريان وآخرون : مفاهيم جديدةللتربية ،مطبعةرويال ، الإسكندرية ،د.ت ،ص ٢٢ .
١١. محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، مرجع سابق ، ص ١٤٧ .
١٢. المرجع السابق : ص ٢٦٥ .
١٣. محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٣١٢ .
١٤. ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ،جامعة الدول العربية ، الإدارة الثقافية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ٥٦٦ .
١٥. جامعة الدول العربية : مجموعة المعاهدات و الاتفاقات ، القاهرة ، د.ت ، ص ٤٨ .
١٦. محمود الخفيف : القدر المشترك من مادة التربية الوطنية بين جميع الدول العربية فى مراحل التعليم العام ، فى : المؤتمر الثقافى الرابع ، جامعة الدول العربية ، دمشق ، ١٩٥٩ ،ص ٢٩٣ .
١٧. المرجع السابق : ص ٢٩٤ .
١٨. المؤتمر الثقافى العربى الثانى ، ص ٢٧٦ .
١٩. ساطع الحصرى : الحولية الثقافية الأولى ، ص ٥٨٠ .
٢٠. المرجع السابق : ص ٥٨١ .
٢١. المرجع السابق : ص ٥٨٢ .
٢٢. جامعة الدول العربية : الإدارة الثقافية ، المؤتمر العربى الثقافى الثالث ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ١١٠ .
٢٣. ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية ، جامعة الدول العربية ، الإدارة الثقافية ، الحولية الخامسة ، القاهرة ، ص ٨٦٧ - ٨٧٠ .
٢٤. ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية ، السنة السادسة ، جامعة الدول العربية ، الإدارة الثقافية ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٩٦ .
٢٥. المرجع السابق : ص ٩٨ .
٢٦. المرجع السابق : ص ٩٩ .
٢٧. مجموعة المعاهدات والاتفاقات : ص ٤١٨ .

٢٨. أبو الفتوح رضوان : التوجيه القومى للتربية الوطنية ، فى : نهاية المؤتمر الثقافى العربى الرابع ، ص ١٤٠ .
٢٩. عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية ، صحيفة التربية ، القاهرة ، السنة الثانية عشر ، مارس ١٩٦٠ ، العدد الثالث ، ص ٢ .
٣٠. ساطع الحصرى : حول الوحدة الثقافية العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٥٩ ، ص ٥ .
٣١. نهاد صبيح سعد : الفكر التربوى عند ساطع الحصرى ، مطبعة دار الكتب بجامعة البصرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٤٠ .
٣٢. المرجع السابق : ص ١٤١ .
٣٣. طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، مطبعة المعارف ، القاهرة ، ص ٣٠٠ .
٣٤. ساطع الحصرى : أحاديث فى التربية والاجتماع ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص ٢٨٨ .
٣٥. محمد عبد الرحمن برج : ساطع الحصرى ، دار الكتاب العربى ، سلسلة أعلام العرب (٨٦) ، ١٩٦٩ ، ص ٤٥ .
٣٦. إسماعيل القبانى : محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية ، جامعة الدول العربية ، معهد الدراسات العربية العالية ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ٤٥ .
٣٧. المرجع السابق : ص ٤٦ .
٣٨. المرجع السابق : ص ٤٧ .
٣٩. نهاد صبيح سعد : مرجع سابق ، ص ١٤٣ .
٤٠. المرجع السابق : الصفحة نفسها .
٤١. المرجع السابق : ص ١٤٢ .
٤٢. سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى الحديث ، ص ١٤٢ .
٤٣. خيرية قنوح : التربية العربية الوحدوية ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ٩ .
٤٤. أحمد الشقيرى : الجامعة العربية ، كيف تكون الجامعة ، وكيف تصبح عربية ، دار بوسلامة للطباعة والنشر ، تونس ، ١٩٧٩ ، ص ٣١١ .
٤٥. منير بشور : اتجاهات فى التربية العربية ، ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢ ، ص ٣١١ .
٤٦. كمال فاخورى : فى ، سعدون حمادى وآخرون : دور التعليم فى الوحدة العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٣ .

٤٧. عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص ٢١١ .
٤٨. المرجع السابق : ص ٢١٢ .
٤٩. إلياس زين : الوحدة العربية فى فلسفة التربية والتعليم وأهدافهما ، فى : كتاب قضايا عربية : فى التربية العربية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٩٣ ، ص ١١٤ .
٥٠. المرجع السابق : ص ١١٥ .
٥١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، نحو تنفيذ استراتيجية التربية العربية ، تونس ، ١٩٨١ ، ص ٨٦ .
٥٢. المرجع السابق : ص ٨٧ .
٥٣. ناثر سارة : التربية العربية منذ ١٩٥٠ ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص ١٠١ .
٥٤. محمد جواد رضا : السياسات التعليمية لدول الخليج العربى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٩ ، ص ١ - ٤ .
٥٥. منير بشور : الأهداف التربوية فى البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، السنة الخامسة ، العدد ١٣ ديسمبر ١٩٧٧ ، ص ٤٢ .
٥٦. خيرية قدوح : مرجع سابق ، ص ١٢٤ .
٥٧. المرجع السابق : ص ١٢٥ .
٥٨. ناثر سارة : مرجع سابق ، ص ١٥٩ .
٥٩. المرجع السابق : ص ١٦٠ .
٦٠. عدنان الأمين : اللاتجانس الاجتماعى ، سوسيولوجيا الفرص الدراسية الضائعة فى العالم العربى ، شركة المطبوعات للتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٣ ، ص ٤٥ .
٦١. المرجع السابق : ص ٣٩ .
٦٢. المرجع السابق : ص ٤٦ .
٦٣. فخرى الدين الداغستانى : فى : أنطوان زحلان وآخرون : التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول فى مضمارها ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٦ ، ص ٣٠ .
٦٤. أنطوان زحلان : العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٣ .

٦٥. أسامة الخولى وحسين مختار الجمال : التكنولوجيا والموارد البشرية والاعتماد على الذات ، إحدى الحلقات النقاشية للمعهد العربى للتخطيط بالكويت ، دار الشباب ، دمشق ، ١٩٨٧ ، ص ٢٦ .

٦٦. المرجع السابق : ص ٢٧ .

٦٧. عبد الله عبد الدايم : طبيعة الثورة العلمية التكنولوجية وأبعادها ، فى : استراتيجية الثورة العلمية التكنولوجية العربية ، مؤسسة ناصر للثقافة ، بيروت ، ١٩٧٤ ج١ ، ص ٦٦ .

٦٨. المرجع السابق : ص ٦٧ .

٦٩. المرجع السابق : ص ١٧٩ .

٧٠. أنطوان زحلان : البعد التكنولوجى للوحدة العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٣ ، ص ١٤ .

٧١. المرجع السابق : الصفحة نفسها .

٧٢. أنطوان زحلان : العلم والسياسة العلمية ..... مرجع سابق ، ص ١٥ .

٧٣. المرجع السابق : ص ٢٦٣ .

٧٤. المرجع السابق : ص ٢٤٠ .

٧٥. عبد الله عبد الدايم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٥ ، ص ٥٤ .

٧٦. قسطنطين زريق : وحدة مشكلات الوطن العربى ، فى : أسس التربية فى الوطن العربى ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

٧٧. المرجع السابق : ص ٧٦ .

٧٨. سعد الدين إبراهيم (محرر) : تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص ٥٢ .

٧٩. عبد الله عبد الدايم : التربية والعمل العربى المشترك ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٨ ، ص ٧٢ .

٨٠. المرجع السابق : ص ٧٦ .

٨١. المرجع السابق : ص ٧٨ .

٨٢. عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، ص ٢٦٨ .

٨٣. عبد الله عبد الدايم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، ٩٧ .

٨٤. المرجع السابق : ص ٩٨ .

٨٥. تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، ص ٦٤ .

٨٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربيـــة العربيـــة ، تونـــس ، ١٩٧٩ ، صفحات متفرقة .

٨٧. عبد القادر أبوكير : تنسيق نظم التعليم بين البلاد العربية ، فى : أسس التربية فى الوطـــن العربى ، مرجع سابق ، ص ٨٠٨ .

٨٨. أنطوان زحلان وآخرون : التكنولوجيا المتقدمة ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .

٨٩. المرجع السابق ، ص ٤٤ .