الفصل الثالث

التربية تجدد نفسها.. الإصلاح التربوى وجاذبية المقطع Re

ربما لم يحظ مقطع من المقاطع فى اللغة الإنجليزية برواج على مدى العقدين الأخيرين بمثل ما حظى المقطع Re، وقد بدا أن كل المصطلحات والمفاهيم التى ما برحت تسود لغة السياسة والاقتصاد والتعليم والاجتماع وغيرها من مجالات المعرفة الإنسانية.. بدا أنها ستصبح " مضافا إليه " بالتعبير النحوى، بعد أن يلتحق بها ذلك المقطع " Re " بمعنى " إعادة " :

فقد راجت مفاهيم عديدة مثل : إعادة الهيكلة Restructuring " فى الاقتصاد، وفى السياسة، وفى الإدارة، وفى التعليم أيضا، وكذلك شاع مصطلح " إعادة الهندسة Reengineering " فى التنظيم والإدارة، وفى بحوث العمليات، بل فى الدراسات الاجتماعية كذلك، ناهيك عن التعبير "إعادة النظر Rethinking " الذى شاع فى كافة المجالات ليعكس حالة عامة من المراجعة ربما لكل ما أتت به الألفية المنصرمة من مفاهيم ورؤى ونظريات.

والحق أن موجة استعمال المقطع Re فى نهاية الثمانينيات، ورواجه الواسع فى التسعينيات من القرن الفائت، ليست هى الموجة الوحيدة خلال ذلك القرن، فقد سبقتها موجة أولى أعقبت انتهاء الحرب العالمية الثانية، وأصبحت تميز فترتى الخمسينيات والستينيات، ثم وصلت أوجها مع مظاهرات الشباب فى أوروبا، ثم اشتعال الحرب الباردة بين الأيديولوجيتين الرأسمالية والاشتراكية.. رافعة شعار

"الإصلاح Reform"، فى السياسة، والاقتصاد، وحقوق الإنسان، والتعليم. بيد أن منطلقاتها الفكرية، والآليات التى اعتمدتها لتحقيق ما نادت به من إصلاحات كانت مختلفة فى كل مرحلة، وإن كانت فى محصلتها النهائية بمثابة التطور التاريخى الذى أفضى إلى موجة الإصلاح فى التسعينيات.

وإذا كان تحليلنا لملابسات ظاهرة التفكيك التى اعترت البنى الفكرية والتنظيمية للتربية فى عالم التسعينيات، وما زالت تعتريها فى مطلع الألفية الثالثة، يقوم على فرضية التزامن الحادث بين أزمة التنظير وأزمة الممارسة (بشقيها التنافسى والتمويلى)، فإن تحليلنا لمسيرة تطور الإصلاحات التربوية على مدى النصف الثانى من القرن العشرين بشكل عام، و فى الغرب الأنجلو أمريكى المسئول عن الترويج لفكرة التفكيك وإعادة الهيكلة بشكل خاص، يقوم على فرضية تصاعد الصراع الأيديولوجى بين الرأسمالية وبين الديمقراطية بوصفهما تقيضيْن حاولت المجتمعات الغربية جاهدة التوفيق بينهما وما تزال، وأن أزمة التربية فى تلك المجتمعات، وبالتالى سعيها المتكرر نحو إجراء الإصلاحات التربوية، كانت دوما بمثابة المؤشر على صعود أحد النقيضين على حساب الآخر فى كل مرحلة، وعلى سعى كل منهما إلى تجديد منطلقاته وآلياته لكى يحسم الصراع لصالحه، موظفا كافة الظروف والعوامل لتحقيق ذلك (١).

وكما ألقى الفصل الأول بجزء من المسئولية على تيار ما بعد الحداثة عن تفاقم أزمة التنظير، بسبب عجزه عن طرح البديل عن النظريات الشاملة للحداثة، وهو أمر نسلم بصعوبته البالغة فى ظل تمسك ذلك التيار برفض التصورات الشاملة، واتجاهه غير المتحمس للتنظير، فإن المعالجة التالية تفترض أيضا أن رفض هذا التيار لثنائية " اليمين / اليسار "، قد ساهم فى حسم الصراع بين الرأسمالية والديمقراطية فى السياق الاقتصادى الاجتماعى الغربى لمصلحة اليمين الجديد New Right مع نهاية الثمانينيات؛ إذ استغرق فى طرح البدائل لتلك الثنائية التقليدية المرتبطة بفكر

الحداثة، مثل الجنسوية Feminism والبيئوية Environmentalism (٢)، متغافلا عن حقيقة هامة هى أن منظرى الرأسمالية لم يألوا جهدا فى تطوير أفكارهم، وفى توظيف الملابسات والأزمات لصالحهم بأشكال، وإن بدت جديدة، إلا أنها لم تخرج عن كونها صراعا مع كل ما هو مناقض لها.

أولا: الإصلاح التربوى فى النصف الثانى من القرن العشرين

لاشك أن ما تفرزه كل مرحلة تاريخية من إصلاحات سياسية أو اقتصادية أو تعليمية، هو محصلة لتفاعل مجموعتين من العوامل، المجموعة **الأولى** يمكن تسميتها بعوامل الضغط والاحتقان، وهى التى تعمل على تراكم الإدراكات الفردية والفئوية للأوضاع الراهنة بوصفها غير مرضية، أو غير محققة للتطلعات، أما المجموعة **الثانية** فيمكن تسميتها بعوامل الصياغة والتوجيه، وهى التى تستوعب تلك الإدراكات اليومية المباشرة، وتعمل على صياغتها وتبطينها بالخلفيات الفكرية والأخلاقية، ومن ثم توجهها نحو الفعل الإصلاحى الملموس.

وما تسعى المعالجة التالية إلى إثباته، هو أن عوامل الضغط والاحتقان المولدة للإصلاحات التربوية على مدى النصف الثانى من القرن الفائت، كانت فى كثير من الحالات بمثابة المادة الخام، أو البيئة المواتية التى تسعى الأيديولوجيات إلى استثمارها وتوظيفها لتحقيق مكاسب سياسية معينة، ملتحفة بشعارات الإصلاح.

1ـ الأطر التاريخية والفكرية، وآليات التنفيذ

لقد انطلقت دعاوى الإصلاح فى الخمسينيات من المبادئ التى قاتلت الشعوب المحبة للحرية من أجلها على مدى سنوات الحرب العالمية الثانية، وبذلت الأرواح والأموال ثمنا لها، وهى المبادئ التى جرى توثيقها فيما صدر عن المنظمة الدولية من مواثيق وإعلانات، وكان لها أثرها المباشر فى إزكاء حركات التحرر فى أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية على مدى عقدين من الزمان، معتمدة مجموعة من الآليات

الثورية، خاصة فى دول العالم الثالث، لتكريس تلك المبادئ وتحقيق تلك الإصلاحات، سواء فى مجال إعادة صياغة نظم الحكم السياسية، أو فى مجال إعادة توزيع الثروة والقضاء على مظاهر الظلم والتفاوت الاجتماعيين، أو فى مجال نشر التعليم والثقافة على الفئات التى طال حرمانها.

ولا يمكن فى هذا الصدد إنكار الأدوار المحورية للمنظمات الدولية الحديثة العهد، حينئذ، فى مجال دعم جهود ومشروعات الإصلاح التربوى فى البلدان النامية المتحررة حديثا من الاستعمار، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال، بيد أن ما تبنته تلك المنظمات من خطاب حول الإصلاح Reform، والتجديد التربوى Educational Innovation قد ساهم، فى نظرنا، فى تكريس ثنائية العالم النامى / العالم المتقدم؛ إذ ظلت الخلفيات والتطبيقات التى بشر بها ذلك الخطاب تتراوح حول مستوى " الحد الأدنى الضرورى " أو "تأمين الحاجات الأساسية "، بينما كانت خلفيات وممارسات الإصلاح والتجديد فى المجتمعات المتقدمة تنطلق وتتطور بشكل مختلف تماما نحو المنافسة وتحقيق التفوق والامتياز، الأمر الذى يقطع بضرورة أن يكون الحديث عن الإصلاح التربوى مرتبطا بإطاره التاريخى الاجتماعى، وليس بشكل مطلق، وأن يتم التنبه إلى الفروق الكبيرة بين ما جرى ومازال يجرى فى كل من السياقين : الغربى المتقدم، والنامى.

ففى السياق الغربى الأوروبى، وفى حقبة الخمسينيات أيضا، كانت أفكار التربية التقدمية Progressive Education، ودور التعليم فى تحقيق العدالة الاجتماعية، بل وظهور مصطلح " الهندسة الاجتماعية" Social engineering، هى الأسس التى قامت عليها مجموعة من الإصلاحات التعليمية فى إنجلترا وويلز على سبيل المثال، وظهرت المدارس الشاملة Comprehensive schools لتستوعب أكبر قدر ممكن من التلاميذ، بالطبع مع الإبقاء على المدارس " الأجرومية" Grammar schools ذات الجذور الأرستقراطية العميقة فى المجتمع البريطانى (٣)، وبدأت على استحياء

بعض الأفكار والممارسات الأولية للإدارة الديمقراطية للتعليم والمدارس، ما لبثت أن تطورت، كما سنعرض بعد قليل.

أما المنطلقات والآليات التى انطلق منها واعتمدها خطاب الإصلاح فى الستينيات، فقد كانت مختلفة بعض الشىء؛ إذ انطلقت دعاوى الإصلاح مما رفعه الطلاب الأوروبيون فى مظاهرات ١٩٦٨، من شعارات رافضة للرأسمالية المتوحشة، ولسيطرة الأحزاب اليمينية على الحياة السياسية، وإزهاق الأرواح وإشعال الحروب بدعاوى مضللة : فى كوريا، ثم بعد ذلك فى فيتنام. كما انطلقت دعاوى الإصلاح مما رافق هذه الاحتجاجات الشبابية من زخم فكرى وفلسفى تمثل، كما تبين من الفصل الأول، فى كتابات ما بعد الحداثة وفلاسفة الوجودية، الرافضة للرؤى الشمولية وعقلانيتها الزائفة.

بيد أن دعاوى أخرى للإصلاح على الشاطئ الغربى للأطلنطى فى الفترة ذاتها كانت ذات توجهات مختلفة، ربما إلى حد الشك، أحيانا وفى بعض الحالات، فى كونها مثلت إصلاحات حقيقية، وليست مجرد "انقلابات " تعكس صراعات أيديولوجية داخلية : فقد اقتنصت الاتجاهات المحافظة واليمينية تحت دعاوى الإصلاح الاجتماعى والتربوى لحظات تاريخية بعينها لدعم مشروعها الأيديولوجى " المناهض للأيديولوجيا " !!

وقد تجسد ذلك الاقتناص بوضوح فى مظاهر مثل : لجنة مناهضة الشيوعية التى باشرت التحقيق بتكليف من الكونجرس الأمريكى مع العشرات من الموظفين المدنيين، والعسكريين، والصحافيين، والكتاب، وحتى الفنانين، وتسببت اتهاماتها فى تلويث سمعة الكثيرين، وإقدام البعض منهم على الانتحار، والتى عكست حرص اليمين المتطرف توظيف الهاجس العام لدى الأمريكيين من خطر المد الشيوعى لتحقيق مكاسب سياسية بدعوى الإصلاح.

كما تجسدت تلك النزعة أيضا فى الارتداد عن أفكار (جون ديوى) التقدمية فى التربية، بتأثير الحملة التى قادها (كونانت) وزملاؤه زاعمين أنها كانت السبب وراء انتكاسة بحوث الفضاء الأمريكية عام ١٩٥٧، الأمر الذى أدى إلى تكريس النزعة الأكاديمية الانفصالية فى التعليم، والتراجع عن النظرة التكاملية والمهنية التى كانت سائدة فى التربية الأمريكية من قبل.

أما الآليات التى اعتمدتها دعاوى الإصلاح فى الستينيات والسبعينيات فكانت أكثر ميلا نحو المنهجية، وأحيانا غلب عليها الطابع التقنى والإدارى، فقد ساهم تطور الحاسب الآلى وتطبيقاته فى ظهور أشكال من التعليم المبرمج، وساهمت بحوث تطوير الاتصال فى ظهور صيغ التعليم اللانظامى وانتشارها، كما ساهمت بحوث العمليات والنماذج الإدارية المعتمدة على الرياضيات والإحصاء فى ظهور أنماط من أساليب التخطيط والتقويم والمتابعة للنظم والمشروعات التعليمية لم تكن موجودة من قبل.

ولفترة الحرب الباردة أهمية خاصة فى دراسة تطور الإصلاح التربوى؛ إذ تميزت بأنها كانت العتبة الفارقة فى مسيرة الصراع الرأسمالى / الديمقراطى المشار إليها، مؤذنة ببدء عصر من سيطرة اليمين الرأسمالى الجديد على المجتمعات الأنجلو أمريكية، وهو الذى حرص على توظيف كافة الفرص التاريخية وعوامل التأزم والاحتقان لصالحه على مدى العقود الثلاثة التالية، فى الاقتصاد وفى السياسة، وفى التعليم بشكل خاص، فشرع فى تفكيك البنى الفكرية والتنظيمية القائمة فى تلك المجالات، وإعادة بنائها وفقا لمنطقه الخاص :

وللأمر جذوره التى تعود إلى ما قبل الحرب الباردة بكثير، فقد انتهت الثلاثينيات من القرن العشرين بانتكاسة كبيرة للرأسمالية التقليدية فى الأزمة الاقتصادية العالمية، وتولد إدراك عام لضرورة كبح لجام النهم الرأسمالى اللامحدود بلجام من الممارسات الديمقراطية، التى تحقق توسيع قاعدة المشاركة من قبل

الأغلبية العاملة فى عملية صنع القرار، ضماننا لتوافر الحد الأدنى من الرشد، ولكن رد الفعل لدى منظرى الرأسمالية كان هو البحث عن صيغة جديدة للعلاقة بين الإمبراطوريات والمستعمرات، وبالتالى توليد طبعة منقحة من الإمبريالية تكون بديلا عن تلك التقليدية التى أثبتت فشلها.

وبحلول الستينيات أدرك هؤلاء أن للشكل القديم للاستعمار أعباءَه الضخمة، وأن الحل يكمن فى تكوين روابط جديدة بين المراكز الرأسمالية فى الغرب، وبين الأطراف فى أسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، تكون ضمانا لاستمرار النمو الصناعى/ التجارى الرأسمالى، وتقوم على توظيف منجزات العلم والتكنولوجيا لخلق وتجديد أنماط من الاستهلاك فى مجتمعات الأطراف باستمرار، من خلال فصل مجالات الحياة اليومية وتفكيكها، ثم إعادة تجميعها من جديد (٤).

هذا على الصعيد الخارجى، أما على الصعيد الداخلى للمجتمع الأنجلو أمريكى، فقد شهدت الخمسينيات والستينيات تزامنا لأزمة الحقوق المدنية التى تحولت من مجرد مطالبة بتحقيق العدالة الاجتماعية إلى احتجاج شامل على السياسات الإمبريالية الجديدة، مع أزمة التراجع النسبى للتفوق الأمريكى فى الاقتصاد العالمى، والصعود الكبير على الساحة السياسية العالمية لمجموعة من القادة الشبان فى العالم الثالث، ذوى توجهات مناهضة للرأسمالية.. فكان رد الفعل لدى اليمين الجديد، بداية من الستينيات، وحتى عهد الرئيس الأمريكى (ريجان)، ورئيسة الوزراء البريطانية (مارجريت تاتشر) فى الثمانينيات، هو الشروع فى خوض حرب أفكار للسيطرة على الرأى العام، ولتحقيق أكبر مكاسب سياسية ممكنة، فى ظل تركيبة معقدة ومتعددة الأطياف من الناخبين، وفى إطار عام من الثقافة الاجتماعية المتوافقة مع معايير السوق (٥).

فقد حرص الخطاب اليمينى على الربط بين الانتكاسات الاقتصادية والسياسية،

وبين السياسات التى تنتهجها الحكومات الديمقراطية (حكومات حزب العمال فى بريطانيا، والإدارات الديمقراطية فى الولايات المتحدة الأمريكية) لإقناع الرأى العام بأن تحقيق الرفاه والتفوق مرهونان بانتخاب الحكومات المحافظة اليمينية.

كما تم توظيف المقررات الدراسية، وعلى رأسها مادة التاريخ، لتأكيد أدوار الشخصيات والرموز الكاريزمية فى تحقيق الإنجازات التاريخية فى المجتمع الغربى، وتهميش الأدوار التى لعبتها الجماهير والثورات الشعبية، وتشير بعض الكتابات إلى أن كثيرا من الناخبين فى إنجلترا والولايات المتحدة، قد أعطوا أصواتهم فى الانتخابات،خلال الثمانينيات، لشخصيات بعينها لمجرد حصولها على أوسمة وطنية، متأثرين بالشعور التراجيدى الذى ولدته لديهم مناهج التاريخ (٦).

وكذلك تم توجيه المنح التى تقدم من قبل المؤسسات الرأسمالية الكبرى للجامعات، فى السبعينيات، بحيث تحظى أقسام العلوم والتكنولوجيا بنصيب الأسد، وتحرم الأقسام التى تدرس التاريخ أو الاجتماع أو الفلسفة من تلك المنح كما يذكر (سايمون William E. Simon) فى كتابه "أوان الحقيقة A Time for Truth"(٧).

وبوجه عام، يمكن القول بأن أهم الساحات التى خاض فيها اليمين الجديد معاركه للتأثير على الرأى العام هى ساحة التعليم، وأنه قد وجد فى تدهور الأداء التعليمى مخرجا مناسبا له من مأزقه السياسى أمام المطالبات الديمقراطية، وهو ما يبدو واضحا فى لهجة التقارير الرئاسية حول التعليم الصادرة فى عهد (ريجان) و(بوش الأب) (٨).

وإذا انتقلنا إلى مستوى آخر من التحليل هو مستوى تحليل السياسات وآليات التنفيذ، لوجدنا أن قدرا هائلا من التغير قد اعترى السياسات التعليمية فى العالم الصناعى الناطق بالإنجليزية على مدى العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وأن هذا التغير قد اتخذ منحى ثابتا فى الولايات المتحدة بالتحديد فى أعقاب تقرير " أمة

فى خطر " ١٩٨٣؛ إذ غلب على الإصلاحات التى سبقت ذلك التاريخ الطابع الحكومى، ولعبت الدولة فيها الدور الأكبر، من خلال ما رسمته من سياسات تعليمية عامة، بينما اتسمت الإصلاحات التالية له بتقلص واضح فى دورها (٩).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التحليلية المقارنة التى تناولت سياسات الإصلاح التعليمى فى تلك الدول، فإنها بشكل عام تفتقر إلى الأطر المفاهيمية والنظرية، وتفرط فى استخدام المنهجيات الإحصائية والاعتماد على القياس، أو تتبنى فى تحليلها للسياسات نماذج خطية Linear Models مفرطة فى التبسيط يصعب معها الإمساك بالواقع المعقد الذى نشأت وعملت فيه، والذى تضطرب فيه ظواهر مثل " الضغوط " و " الصراعات " و " الأفكار الجامدة " (١٠).

ولعل هذه الصعوبة ترجع إلى كون السياسات المراد تحليلها تتسم غالبا بقدر غير قليل من المراوغة الأيديولوجية، فى ظل الصراع الداخلى بين قيم الرأسمالية اليمينية والقيم الديمقراطية، كما يمكن إرجاعها إلى الطبيعة المعقدة لمسار السياسة Trajectory of Policy، فقد تنحرف تطبيقاتها عن النوايا التى حركت واضعيها فى الأساس، نظرا لاستقلالية مرحلة الممارسة والتنفيذ عن مرحلتى: التأصيل للسياسة وصياغتها.

فقد ساهمت العوامل التاريخية والثقافية فى توجيه السياسات التعليمية الإصلاحية فى البلدان الناطقة بالإنجليزية بشكل كبير، بوصفها تمثل البيئة التى يتم فيها التأصيل لها وصياغتها، وبوصفها السياق الذى يعمل على تعديلها وإعادة توجيهها فى مرحلـة التطبيق (١١).

فقد أثر الإرث الطبقى البريطانى بشكل واضح فى سياسات الإصلاح التربوى، وفى الجدل الذى دار حول المفاضلة بين النمط المحافظ للمدرسة العريقة، وبين الخيار الديمقراطى فى نظام كان يحدد طبيعة الفرص التعليمية فى معظم فترات تاريخه على أساس من الانتماء الطبقى.

وفى حين كان العامل الطبقى مؤثرا على سياسات الإصلاح البريطانية، كان عامل الأصول العرقية هو الأكثر تأثيرا عليها فى الولايات المتحدة، وكانت العوامل اللغوية والدينية هى المؤثرة فى سياسات الإصلاح الكندية التى انتهجت نهجا "انفصاليا معتدلاً Separate but equal "، وهو ما يظهر، إضافة إلى العوامل السابقة، أهمية عامل طبيعة النظام السياسى فى توجيه سياسات الإصلاح وتعديلها؛ إذ يختلف الأمر فى النظم الفيدرالية عنه فى النظم الملكية، وتتخذ العملية شكلا قطبيا فى ظل حزبين سياسيين مهيمنين فقط كما فى إنجلترا والولايات المتحدة، عنها فى ظل أحزاب متعددة.. ناهيك عن أثر العامل الاقتصادى، حيث يميل الرأى العام فى ظل حالة اقتصادية جيدة إلى التفاؤل بشأن التعليم والرضا النسبى عن السياسات المنتهجة، بينما يميل إلى توجيه الانتقادات ومحاولة التدخل فيها فى ظل الأوضاع المتأزمة.

ولا شك أن المفارقة بين ما هو مضمر وبين ما تمليه فوضوية الظروف، هو ما يجب الانتباه إليه عند تحليل سياسات الإصلاح التربوى فى العقدين الأخيرين؛ إذ أن النظر إلى العملية بصورة خطية، أو بوصفها وسائل تؤدى إلى غايات، بحيث لا تصبح هناك ضرورة للفعل ما لم يؤدى إلى تحقيق الآثار المرغوبة، هو ضرب من التبسيط المخل لظاهرة غاية فى التعقيد.

وفى واحدة من أكثر الكتابات قسوة فى نقد سياسات الإصلاح التربوى يقرر (بال Ball) أن عمليات رسم السياسات الإصلاحية الغربية، التى ما لبثت أن روج لها عالميا فى التسعينيات، تشبه فن " الكولاج Bricolage " أو القص واللصق، حيث تم تجميع قصاصات من الأفكار المفككة من هنا وهناك، وساد منطق المحاولة والخطأ فى تطبيقها، بل تم أحيانا تبنى منطق أكلة لحوم البشر Cannibalizing Theories، أو خضعت الأمور أحيانا أخرى لمنطق الموضة، بحيث أتت أغلب السياسات هشة وآيلة للسقوط Ramshackle لكونها تمثل حلولا وسطى، ولكونها قد أعيد صياغتها بفعل سياق الممارسة غير ما بدت عليه صورتها الأولية (١٢).

٢ـ صراع النماذج فى تقويم جهود الإصلاح

وامتدادا لفكرة التأثير الأيديولوجى على سياسات الإصلاح التربوى الغربية فى النصف الثانى من القرن الماضى، تأتى قضية تبنى النماذج المناسبة لتقويم تلك الإصلاحات، بوصفها عملية أيديولوجية أيضا، وليست فقط عملية تقنية، أو "علمية " مجردة :

فالارتباط بين التقويم والإصلاح ارتباط عضوى لا يقتصر فقط على الجانب الوظيفى، حيث يؤدى التقويم إلى الكشف عن الأوضاع الراهنة وما تعانيه من مشكلات، وبالتالى يتقرر ما إذا كان الأمر يحتاج إلى إجراء إصلاحات من أى درجة وعلى أى مستوى، بل يتعدى ذلك إلى كونهما؛ أى التقويم والإصلاح، يستندان معا إلى خلفية معيارية وتفضيلات خلقية وأيديولوجية يصعب، أو بتعبير أدق، لا يجب إنكارها.

وعلى ذلك، فالتقويم ليس مجرد نشاط بحثى وضعى Positivistic Inquiry يقع ما بين التنظير والممارسة، بل هو جزء من عملية التنظير وامتداد لها، بحيث تحتل عملية اختيار المدخل التقويمى المناسب أهمية بالغة عند التخطيط لإجراء الإصلاحات الاجتماعية والتعليمية، إذ يجب أن ينطلق النموذج المختار من التوجهات ذاتها التى انطلقت منها تلك الإصلاحات، وإلا جاءت نتائجه مجرد معلومات صماء لا تساعد على الفهم وتفتقر إلى الإطار الفكرى الذى يجمعها.

ومن المفاهيم الرئيسية التى ينطلق منها أى إصلاح تعليمى، ومن ثم النموذج التقويمى الذى يتبناه، مفهوم " الواقع الاجتماعى " وطبيعته والتصور الذى يحكم إدراك أصحاب الإصلاح له وموقفهم منه، وكذلك مفهوم " الطبيعة الإنسانية "، و" مفهوم العدالة الاجتماعية"، وغيرها من المفاهيم التى تدور حولها أسئلة فلسفية كبرى، والتى يجيب عنها كل اتجاه فلسفى وكل أيديولوجية إجابته الخاصة.

من هنا فإن تصريح القوى الفاعلة والمحركة للإصلاح فى أى مجتمع بموقفها الفكرى والأيديولوجى من تلك الأسئلة، أو تعمدها إخفاء ذلك الموقف، هو العامل الأكثر أهمية عند دراسة وتحليل اتجاهات الإصلاح التربوى، لأنه ببساطة يعد مؤشرا على كون أن ما تسعى إليه تلك القوى هو إصلاح حقيقى من عدمه.

وتطرح فكرة صراع النماذج المتبناة لتقويم جهود الإصلاح التربوى والتعليمى نفسها بوصفها إحدى الظواهر المميزة لمسيرة الإصلاحات فى النصف الثانى من القرن؛ إذ يمكن مع بعض الجرأة، القول بأن اتجاها عاما نحو اختيار نماذج للتقويم تعتمد على تقنية القياس والتكميم والوصف الوضعى، وتنتهج نهجا أداتيًّا Instrumental خالصا قد ساد أغلب فترات هذه الحقبة، وأن هذا الاتجاه ربما يتعمد اختيار النماذج المفرغة من المضمون الاجتماعى لإخفاء حقيقة توجهاته.

فالقوى المحركة للإصلاح تميل فى اختيارها لمعايير التقويم ومداخله نحو التبسيط والمباشرة، وتنتهج نهجا انتقائيا فى تعاملها مع النتائج، مبرزة كل ما من شأنه إقناع الرأى العام وإرضائه، وما من شأنه حشد أكبر قدر من التأييد والإجماع على سياساتها.

ويمكن التدليل على هذه التفسيرات بما توصلت إليه بعض الدراسات التى قامت بتحليل مجموعة من التقارير الصادرة حول الإصلاحات التعليمية فى الولايات المتحدة خلال حقبة الثمانينيات وأوائل التسعينيات، والتى تم نشرها فى ظل الإدارات المحافظـــة للرئيسين (ريجان) و(بوش) الأب، حيث أظهر التحليل تركيز تلك التقارير التقويمية على تأييد الإصلاحات الكمية مثل : إطالة اليوم المدرسى، وإطالة العام الدراسى، وزيادة حجم الواجبات المنـزلية، كما أظهر تركيزها على الإصلاحات ذات الطابع التقنى والتى تراوحت حول زيادة أو اختزال الأوزان النسبية لبعض المتطلبات المهنية للمعلمين، أو زيادة الأوزان النسبية للمقررات العلمية فى المناهج الدراسية، وكلها مما يمكن نعته بـ " منطق الجرد

بالقائمة List Logic "، حيث لا شيء جديد أو جذرى، وحيث تبدو بوضوح استراتيجية الإصلاح الجزئى السريع (١٣).

وتصف إحدى الدراسات تلك التقارير بأنها تعمد إلى إضفاء بريق على افتراضات وأفكار لا تحظى بالقبول استندت إليها تلك الإصلاحات، وأنها؛ أى الإصلاحات، غالبا ما تكون مدفوعة من النخب لتقويض التعليم العام بشكل خفى، وأن أهدافها الحقيقية هى إكساب أبناء فئات بعينها مزيدا من الحصانة والامتيازات، وأن بعض الخطط الموضوعة اعتمد على خبرات وانطباعات بعيدة عن الإدراك السليم لواقع المدارس، الأمر الذى يلقى ظلالا من الشك حول أسطورة اهتمام الفيدراليين بإصلاح التعليم فى الولايات المتحدة (١٤).

وأيا كان الرأى بشأن مدى صحة تلك الانتقادات، فإن الوعى بفكرة صراع النماذج فى مجال تقويم الإصلاحات التعليمية يزيد من تقديرنا لصعوبة وتعقيد بحوث التقويم، إذ يصبح على القائمين بها أن يوضحوا لنا ليس فقط لماذا يختارون نموذجا دون غيره، ولكن عليهم أيضا أن يظهروا قدرا من الإلمام بأوجه القوة والضعف فيما وقع عليه اختيارهم.

والواقع أن استعمالنا لمصطلح " النموذج Paradigm " فى هذا السياق ينفى عن التقويم سمة العلمية Scientific المجردة التى يحاول البعض إضفائها على تقويم المشروعات والسياسات الإصلاحية، فالنموذج التفسيرى أو الإرشادى، بتعبير (كون)، يشير إلى مصفوفة من النظم المعرفية والقيمية التى تتبناها الجماعة العلمية، وبالتالى فهو يعترف بوجود تأثير للخلفيات التاريخية والمجتمعية على منهج البحث والتفكير لدى أفرادها، وعليه، فإن معنى التقويم ليس معنى ثابتا، بل تختلف دلالاته وتتصارع أحيانا، وفقا للخلفية الأيديولوجية المتبناة.

ويرصد (باولستون Paulston) فى دراسته المهمة حول " صراع النماذج فى مجال

تقييم الإصلاح التربوى ١٩٧٩، تطور مفهوم التقويم فى السياق الاجتماعى والتربوى الغربى، موضحا ارتباطه فى كل مرحلة بظهور مجموعة من النماذج والمداخل التى يشيع استعمالها خلالها، ويذكر أن البدايات المبكرة لتداول مفهوم الإصلاح التربوى كانت فى أوروبا حيث تتسم النظم التعليمية بنـزعة أكثر مركزية، وأن شيوع المفهوم فى الولايات المتحدة مؤخرا (يعنى أواخر السبعينيات) لا يعنى أنه يحمل الدلالة ذاتها؛ إذ يعنى تركيزا أكبر على ما يجرى داخل المدارس من إصلاحات، كما يرصد أن البدايات المبكرة لتقويم الإصلاحات فى منتصف القرن كانت مرتبطة بمفهوم التقويم باعتباره نشاطا علميا مقننا يهدف إلى قياس الآثار الناشئة عن تطبيق السياسات، وأن هذا المعنى كان وليد النـزعة السيكومترية المستعرة حينئذ، حين ازدهرت حركة الاختبارات المقننة ذات الصدق والثبات التجريبيين، فى ظل سيادة الاتجاه الوضعى الإمبيريقى فى البحوث التربوية (١٥).

ومع تراجع النـزعة الوضعية، وإخفاق النماذج التقويمية المتبناة على المستوى الفيدرالى، يرصد (باولستون) بداية ظهور مفهوم جديد للتقويم خلال السبعينيات، فى ظل اتجاهات سياسية متقلبة، ذلك هو التقويم باعتباره عملية تستهدف إصدار أحكام، ومع كونه معنى لا يتمتع بالمصداقية التامة والحيادية التى اشتهر بها التقويم فى ظل النـزعة الوضعية، فقد ذاعت ألوان متعددة من تقويم البرامج والمشروعات الإصلاحية فى السبعينيات (ومازالت منتشرة حتى الآن) تعتمد على هذا المفهوم مثل : مدخل تحليل النظم Systems Analysis Approach، ومدخل التقويم بالأهداف السلوكية Behavioral Objectives، ومدخل الاعتماد الأكاديمى Accreditation، ومدخل النقد الفنى Art Criticism، ومدخل التفاوض أو الصفقات Transactions.. وغيرها، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٢).

ويرد (باولستون) نشأة هذه المداخل إلى ازدهار نظريات التفاعلية الرمزية والظاهراتية فى تلك الفترة، والتى تجعل من الباحث جزءا من البحث، وتعنى

باستجلاء مظاهر التغير التى أسفر عنها الإصلاح من وجهة نظر أولئك المعنيين به، وكما يدركونها هم (١٦).

النموذج	المستفيدون	المهام	المنهجية	المخرج	الأسئلة المحورية
تحليل النظم Systems analysis	الاقتصاديون والمديرون	الهدف معرفة أسباب وآثار كل المتغيرات المحددة	البرمجة الخطية الكلفة / العائد التغير المخطط	الكفاءة	هل تحققت التأثيرات المتوقعة؟ هل يمكن إنجاز تلك التأثيرات بصورة أكثر اقتصادية؟ ما أكثر البرامج فاعلية ؟
الأهداف السلوكية Behavioral Objectives	المديرون وعلماء النفس	الأغراض المتوقعة: مخرجات موصفة كميا وكيفيا	أغراض سلوكية وقوائم للتحصيل	إنتاجية ومحاسبية	هل حصَّل التلاميذ ؟ هل أنتج المعلمون ؟
صنع القرار Decision Making	المديرون	الأهداف العامة: معايير الرشد	المسوح الاستبانات المقابلات	النجاعة الجودة	هل البرنامج فعال؟ أى الأجزاء فعالة ؟
النقد الفنى Art Criticism	المتذوقون والعملاء	التفضيلات والمعايير	المراجعة النقدية	مستويات التحسين	هل تؤدى الانتقادات إلى تحسين البرنامج ؟
الاعتماد Accreditation	المعلمون والمجتمع	المعايير طاقم التقييم إجراءات التقييم	التقويم الذاتى التفتيش بواسطة طاقم التقييم	الاعتراف الأكاديمى	هل يحظى البرنامج باعتماد المهنيين المحترفين ؟
الخصوم Adversary	لجان التحكيم Jury	أحكام	إجراءات شبه قانونية	إنقاذ البرنامج	ما الحجج ضد ولصالح البرنامج؟
الصفقات Transaction	الزبائن والممارسون	أنشطة تفاوضية	دراسات الحالة المقابلات الملاحظة	فهم التنوع	كيف يبدو البرنامج بالنسبة لأناس متعددين ؟

جدول رقم (٢) يبين أهم مداخل تقويم الإصلاحات التعليمية

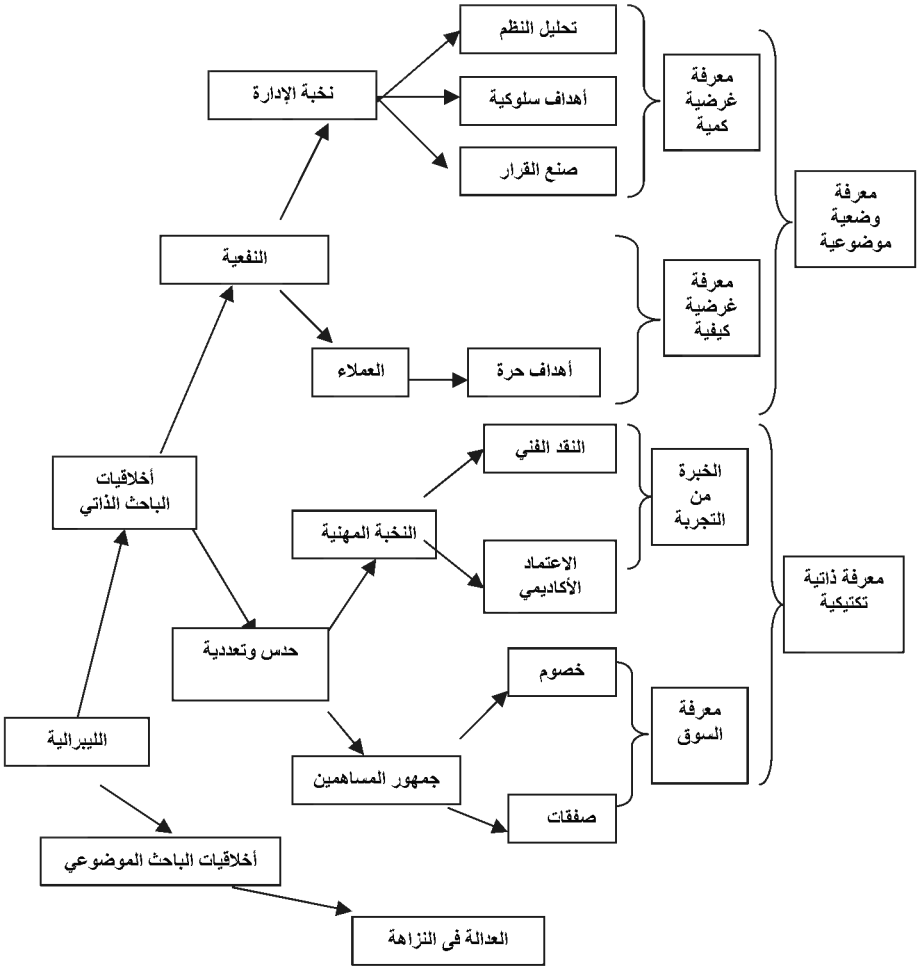
المستندة إلى مفهوم التقويم باعتباره، عملية إصدار حكم، نقلا عن :

House, E.R."Assumptions Underlying Evaluation Models", Educational Researcher, Vol. 7, No. 3, March 1978,p.12.

ويدفع الأخذ بتلك المداخل المقيمين إلى أن يكونوا منخرطين فى الأمر وليسوا خارجه؛ فهو يستلزم وجود مناظير متعددة، ومقارنات ومناقشات بين القائمين بالتقويم حول ما تم رصده، مما يضيف معنى مختلفا إلى مفهوم النـزاهة والأمانة العلمية؛ لأن نزاهتهم عندئذ لن تكون ناشئة من كونهم متحررين من الانحياز القيمى، بل من إدراكهم وسعيهم إلى التوازن بين الأيديولوجيات والقوى المتعارضة المؤثرة فى جهود الإصلاح.

ولا شك أن للقيم الليبرالية الخليط بين الرأسمالية والديمقراطية ظهورا واضحا فى تلك المداخل، فنجد مفاهيم مثل "النخبة الإدارية Managerial elite"، و"جمهور المساهمين Participatory mass "، و"الصفقـات Transactions" راجـع الشكـل رقم (١) وهو ما لاحظه ونقده كتاب نقديون أمثال (بيير بورديو Bourdieu)، و(هابرماس Habermas)، ثم تنبه إليه بعد ذلك بعض الكتاب الأمريكيون، عندما بدأ الاهتمام فى الولايات المتحدة بالنظرية النقدية (١٧).

ويمكن، وفقا لتصنيف (كليمسكى وشانديش Chelimsky & Shandish) ١٩٩٧، راجع الجدول رقم (٣)، القول بأن نماذج التقويم فى تلك المرحلة قد حققت تقدما نوعيا بتجاوزها للمنظور " المحاسبى " إلى المنظور " المعرفى"؛ أى التحول من التقويم بهدف القياس ومحاسبة القائمين على نتائج جهودهم الإصلاحية، إلى التقويم بهدف تعميق المعرفة العلمية حول المجتمع والتعليم وما يواجههما من مشكلات، وحول البرامج الإصلاحية المناسبة والناجعة فى التغلب على تلك المشكلات، وهى مرحلة وسطى يمكن أن تمهد، وفقا لهذا التصنيف، إلى المنظور "التنموى" الذى يجعل هدف التقويم هو تقوية المؤسسات الاجتماعية المعنية بالتنمية وليس مجرد الإصلاح (١٨).



شكل رقم (١) يوضح المعارف الناشئة عن المداخل الذاتية فى التقويم فى ظل النموذج الليبرالي

نقلا عن :

House, E. R. "The Logic of Evaluation Argument" ,Los Angeles : UCLA Center for the Study of Evaluation, 1977.

كما يمكن وفقا لهذا التصنيف أيضا، راجع الجدول رقم (٣)، الحكم على ما حدث بعد ذلك فى نهاية الثمانينيات،من رواج لمفهوم المحاسبية فى ظل حركة الفاعلية التى أشرنا لها فى الفصل الثانى، بأنه بمثابة ارتداد أو انتكاسة فى مسيرة

تطور نماذج التقويم؛ إذ ساد استعمال المداخل الأدائية مرة أخرى، واعتمدت المخرجات Outcomes مؤشرا على نجاح جهود الإصلاح على المستوى المدرسي.

المنظور	منظور المحاسبية	منظور المعرفة	منظور التنمية
الهدف	قياس نتائج الإصلاح ممثلة فى القيمة المضافة أو حساب الكلفة/ العائد، أو الفاعلية	إثراء المعرفة العلمية حول مشكلات المجتمع والسياسات لتطوير منهجيات وأدوات تقويمية أفضل	تقوية المؤسسات ودفعها إلى بناء قدرات تنموية وتقويمية أفضل
الوسائل	السياسات، التفاوض والجدل، الإصلاح المنظمى، الرأى العام	التنوير، البحوث الوصفية والنقدية، التربية، بناء القاعدة المعرفية	العمل المؤسسى، السياسات التنموية، الرأى العام
دور المقيم	خارجى ومحايد وموضوعي	تتوقف ذاتيته أو موضوعيته على التصميم البحثي	المقيم منخرط فى جهود الإصلاح ويعمل كصديق ناقد
الموقف من الجدل السياسي	موقف صلب وموضع قوة وسلطة	قد يكون قويا وفقا لـ	يتوقف على مدى استقلاليته وسلطته

جدول رقم (٣) يبين أهم مداخل تقويم الإصلاحات التعليمية باعتبار التقويم عملية إصدار حكم، نقلا عن :

Chelimesky, E. & Shandish, W. R. (eds.), Evaluation for the 21st century, Thousand Oaks, CA:SAGE Publcations,1997,p.21.

فإذا عدنا إلى دراسة (باولستون) حول صراع النماذج التقويمية للإصلاحات التربوية، نجده يرصد بداية شيوع النماذج النقدية الصراعية Critical/ Conflict أواخر السبعينيات، وتبلورها فى مواجهة مجموعة النماذج الليبرالية بأطيافها المختلفة الكمية والكيفية،عاكسة حالة المواجهة الأيديولوجية إبان الحرب الباردة، انظر

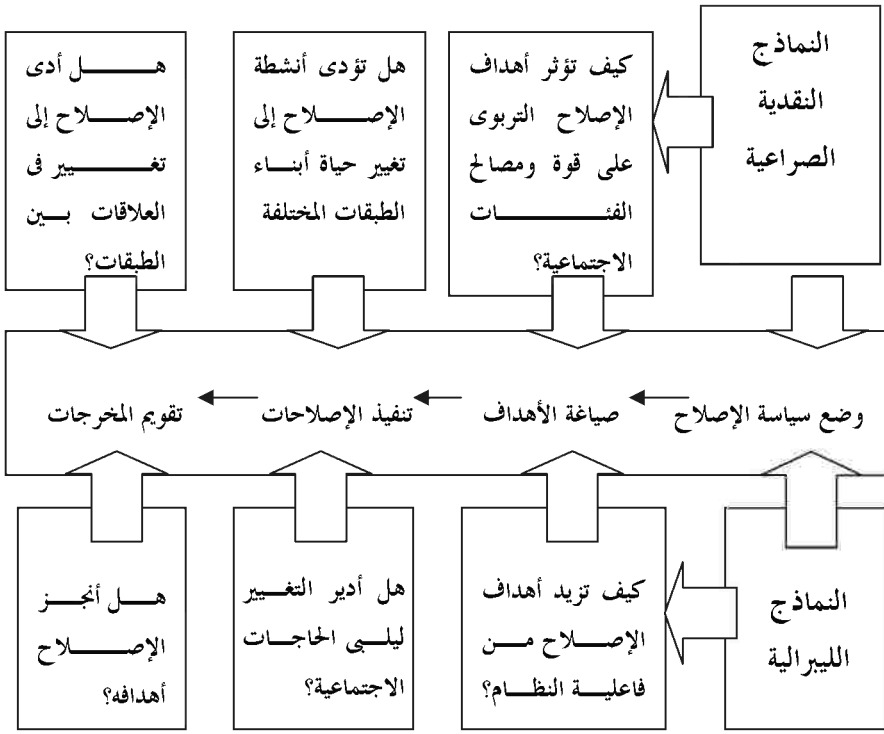
الجدول رقم (٤) .

التغير	الافتراضات المتعلقة بالتغير التربوى : الاحتمالات والعمليات				
النموذج	النظرية	الشروط المسبقة	مبررات التغيير التربوي	النطاق	المخرجات
النموذج الليبرالي	التقويمية	حالة الاستعداد للتقويم	الضغط فى اتجاه مستويات تطويرية عالية	تراكمى وتأقلمي	مرحلة جديدة من التكيف
	التقويمية الجديدة	إتمام مرض للمراحل المبكرة	مساندة قومية لجهود التحديث	بناء مؤسسي	مستوى عال من التمايز
	البنائية الوظيفية	مطالبة بوظائف و بنى بديلة	المجتمع يحرض التربية على مواجهة التهديدات	تكيف تراكمي	رأسمال بشرى وتنمية مجتمعية
	نظرية النظم	خبرة تقنية فى مجال إدارة النظم واتخاذ القرار الرشيد وتقدير الاحتياجات	الحاجة إلى فاعلية أكبر لعمليات النظام (ضعف الوظيفة)	حلول تجديدية للمشكلات	فاعلية محسنة إعادة النظر فى علاقة الكلفة/ العائد
النموذج النقدي الصراعي	الماركسية	وعى النخبة بضرورة التغيير فى هياكل القوة لصالح الإصلاحيين	إعادة صياغة العلاقة بين الإنتاج والتمدرس	إعادة هيكلة جذرية ذات نزعة ماركسية	بناء الإنسان الاشتراكى الجديد
	الماركسية الجديدة	ازدياد الوعى السياسى لدى الجماعات المقهورة	مطالب المساواة والعدالة الاجتماعية	تغييرات واسعة بالوسائل الديمقراطية	مجتمع زالت منه الفوارق الطبقية
	الثورة الثقافية	توجه عام نحو ثقافة التسامح والموضوعية	رفض التمدرس الذى يكرس الثقافة التقليدية	مؤسسات تربوية بديلة وتغيير الاستراتيجية	نظم معيارية جديدة
	الفوضوية التحررية	تمايز القوى الاجتماعية	تحرر من النزعة المؤسساتية وتزايد الحاجة إلى التعلم الفردى مدى الحياة	نماذج جديدة للتعلم وبناء مجتمع المتعلمين	تجدد موجه ذاتيا وتحكم لامركزى فى الموارد

جدول رقم (٤) أهم الافتراضات والعمليات فى المداخل التقويمية لكل من النموذجين الليبرالى والنقدي

Paulston, G. Rolland, " Paradigm Conflict in the Assessment of Educational Reform : Evaluation as Social Critique ", ERIC, ED 182317, 1979,p.20.

وبنظرة نقدية إلى معالجة (باولستون) لفكرة التناقض بين منطلقات وأهداف ووسائل كل من النموذجين الليبرالى والنقدى، واقتراحه فى نهاية الدراسة الجمع بينهما فى نموذج ديالكتيكى (جدلى) واحد ذى نظرة تعددية شاملة، انظر الشكل رقم (٢) نجدها تعكس حالة التردد والميل إلى التوفيقية فى التعامل مع قضية الإصلاح التربوى أواخر السبعينيات



شكل رقم (٢) يوضح تأثير النموذجين الليبرالى والنقدى على مسار سياسات الإصلاح

Paulston, G. Rolland, " Paradigm Conflict in the Assessment of Educational Reform : Evaluation as Social Critique ", ERIC, ED 182317, 1979,p.26.

وقد حسمت حالة التردد تلك أواخر الثمانينيات لصالح النماذج الليبرالية، بل

لصالح أقل تلك النماذج اهتماما بالأبعاد الاجتماعية للإصلاح التعليمى، وأكثرها اهتماما بالجوانب الأدائية.

ففى هذا النموذج يفترض (باولستون) أن تعريض السياسات الإصلاحية فى مراحلها المتعاقبة لتأثير كل من النموذجين الليبرالى والنقدى بشكل متزامن ومتكامل، سوف يحقق لها حدا أدنى من الرشد، نظرا لفاعلية العلاقة الجدلية التى سوف تنشأ عندئذ (١٩).

ومع إيماننا بضرورة توافر قدر مناسب من التعددية فى مناقشة السياسات العامة، والإصلاحية منها خاصة، إلا أن تلك التعددية لا تعنى الجمع القسرى أو التعسفى لمنهجيات متناقضة المبادئ والرؤى الأيديولوجية داخل نموذج تقويمى واحد، بدعوى شمول النظر وتعددية الآراء، فالأمر عندئذ يؤذن بتضارب فى الآليات التنفيذية، وبالتالى فيما سينتج عنها من آثار ونتائج اجتماعية.

إن الواقع المضطرب الذى يتم طرح السياسة الإصلاحية بصورتها الأولية فيه، كفيل من الناحية النظرية بتعريضها لقدر من التمحيص والنقد، ولكنه مليء، من الناحية العملية، بعوامل التوجيه والتحريف، سواء على مستوى صناعة الرأى العام، أو حتى على المستوى التنفيذى البيروقراطى القادر على امتصاص أية فورة إصلاحية وإجهاضها فى سيل من التفصيلات والتعقيدات.

وهذا ما حدث فى أزمة التعليم الأنجلو أمريكى أواخر الثمانينيات، والتى أشار لها الفصل الثانى من الكتاب، وانعكس بشكل مباشر على اتجاهات التقويم للإصلاحات التعليمية، فتحول التقويم بفعلها من وحدة مترابطة Monolithic إلى إدراكات متعددة Pluralistic Conceptions، ومنهجيات متعددة، ومناظير متعددة، والأخطر من ذلك أنه تحول إلى " مصالح " متعددة أيضا بتعبير (هاوس House 1993) (٢٠).

لقد أدَّت التقارير الحكومية حول إصلاحات التسعينيات، كما سنبين فى الفصل الرابع، دورا واضحا فى اختزال التقويم Evaluation بمعناه المركب والعميق،

والاكتفاء بالمعنى البسيط والمباشر للتقييم Assessment، لكون الأخير أكثر اقترابا من هدف إحكام السيطرة وتطبيق المحاسبية على أداء المدارس التى نالت استقلالها الظاهرى؛ ولأنه يعطى دلالات مباشرة عما تم إنجازه فى ظل تلك الإصلاحات، وبالتالى يحدث أثرا سريعا وإيجابيا لدى الرأى العام، كما هى الحال فى تقارير مكتب المعايير التربوية فى إنجلترا OFSTED وفقا لـ(كلينجفورد Cullingford 1999)(٢١).

إن ما حدث فى التسعينيات من اختزال وتبسيط لمفهوم التقويم، ومن إهمال للنماذج الناقدة للآثار الاجتماعية المترتبة على الإصلاح، هو شكل آخر من أشكال التفكيك التى يعنى بها هذا الكتاب، وقع التقويم فيه ضحية لما يمكن تسميته فى الدراسات النفسية بـ " عدم تحمل الغموض Intolerance of Ambiguity " : فما يمكن قياسه بسهولة هو الجانب الأكثر أهمية من الظاهرة، بينما تبدو الجوانب المستعصية على القياس كالأبعاد الاجتماعية والأيديولوجية مراوغة ومعقدة، ومن ثم يتجه موقفنا منها إما إلى التسليم بها كما هى باعتبارها محكمة وعقلانية، أو إلى تجاهلها والتقليل من أهميتها.

وكعادة حرب المصطلحات، تشكل وعى الناس بما هو قابل للتقييم لكونه مهما بفعل الترويج لمفهوم التقييم، وأصبحوا يرون الجوانب التى لا يقيسها وكأنها أقل أهمية، وأضحى النظام التعليمى يقدم نفسه للناس مظهرا لهم الجوانب القابلة للتقييم بصفتها هى فعلا الجوانب المستهدفة بالتقييم (٢٢).

ثانيا : الإصلاح المدرسى وإعادة الهيكلة فى التسعينيات

وإذا كانت تلك هى ملامح الإصلاحات التربوية فى المجتمع الأنجلو أمريكى على مدى النصف الثانى من القرن الماضى، باعتباره المجتمع المسئول عن الترويج للتفكيك على مستوى الفكر والممارسة فى ظل خطاب العولمة، فإن الانتقال إلى مستوى آخر من الإصلاح هو الإصلاح المدرسى، يظهر بجلاء مجموعة المفاهيم

والأساليب التى تم توظيفها لتحقيق التوازن بين المطالب الديمقراطية المتصاعدة داخل تلك المجتمعات، وبين مصالح القوى المحافظة اليمينية الراغبة فى السيطرة عليها منذ أواخر الثمانينيات وإلى الآن.

وأول ما يبدو من الملامح البارزة لتلك الإصلاحات، أنها تلقى بالكرة فى ملعب المجتمع المدنى بعد أن كانت من مسئوليات الدولة، وتعمد إلى تفكيك كثير من العرى البيروقراطية بين مراكز النظم التعليمية ووحداتها الطرفية بالمدارس، لتزيح عن كاهلها عبئا اقتصاديا وإداريا وسياسيا ثقيلا لا تطيقه، فى ظل أزمتى المنافسة والتمويل المشار إليهما فى الفصل الثانى.

أما الملمح البارز الثانى المميز لتلك الإصلاحات، فيتمثل فى ذلك القدر من المصطلحات التى تدفقت معها، والتى تبدأ جميعها بالمقطع الجذاب " RE " موحية ببداية عصر جديد من المفاهيم والبنى الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التى تتواءم وطبيعة النظام العالمى الجديد، حيث غاب الاتحاد السوفيتى و معه منظومة حلف وارسو الاشتراكية، وراجت دعاوى نهاية الأيديولوجيا ونهاية التاريخ.

والملمح الثالث الذى يمكن تمييزه من تأمل تلك الإصلاحات، هو الطابع التوفيقى الذى طغى على عمليات التأطير الفكرى لما تضمنته من ممارسات؛ إذ تحتاج عمليات إعادة الهيكلة والبناء، علاوة على تفكيك ما كان قائما من بنى نظرية وتنظيمية، إلى إيجاد مخطط تنفيذى Pattern جديد يتم بناء البنى البديلة وفقا له، بحيث تتوافر فيه الشروط البراجماتية المحققة لمصالح القوى المحركة للإصلاح، دون اصطدام، على الأقل فى المراحل الأولى، مع التيارات الديمقراطية المنادية بتحقيق العدالة الاجتماعية وتوسيع قاعدة صنع القرار.

والملمح الرابع المميز للإصلاحات المدرسية فى التسعينيات، هو ذلك الافتتان

الواضح بالتكنيك Technique Fascination، والوقوع فى أسر التفصيلات الإجرائية وآليات التنفيذ، وهو ما يبدو جليا فى نشوة استعمال مصطلحات مثل : بناء فرق العمل Task forces، و تقييم المخرجات Outcomes Assessment، وتعيين مستويات الأداء القياسية Rubrics، و علامات الإنجاز الفارقة Benchmarkingوغيرها مما أصبح يشكل الذهنية الجديدة لدى القائمين على إدارة المنظمات التعليمية فى إطار ما يسمى بالعقل الأداتى Instrumental reason.

١ـ الخلفيات المدرسية لإعادة الهيكلة

كما تناولنا فى الفصل الثانى، يرتبط مفهوم إعادة الهيكلة بحركتى فاعلية (نجاعة) وتحسين المدرسة، واللتان وجدتا فى السياقين الأمريكى والبريطانى بدرجتين متفاوتتين من الحماس والتشجيع : فبينما كان السياق الأمريكى أكثر تحمسا للفاعلية، وأسبق إلى الدمج بين الفاعلية والتحسين، كان السياق البريطانى أكثر تحفظا وأقل تشجيعا للحركتين.

وتنسحب تلك الملاحظة أيضا على موقف المجتمعين من فكرة إعادة الهيكلة : فبينما كان السياق التعليمى البريطانى أكثر حذرا فى التعامل معها، وأكثر ميلا إلى الاحتفاظ بالسيطرة المركزية على المدارس، بالغ السياق الأمريكى فى حماسه للمفهوم، إلى درجة تعميمه فى عدد كبير من الولايات بشكل شبه إجبارى، مما جعل الأمر يبدو كمن يضع العربة أمام الحصان، فإعادة الهيكلة عملية من شأنها تسهيل إحداث التغيير، بالطبع بعد أن يكون القرار قد اتخذ فعلا بشأن أى تغيير ذلك الذى سيؤدى إلى تحسين التعلم فى المدرسة المراد إعادة هيكلتها !! (٢٣)

وبينما يستعمل المفهوم فى بعض البلدان تحت مظلة الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management، كالولايات المتحدة وكندا وأستراليا، يستعمل فى بلدان أخرى مثل إنجلترا وويلز تحت مظلة مختلفة هى الإدارة المحلية للمدرسة

Local Management of Schools،حيث تدار المدارس ذاتيا ولكن فى إطار غير مباشر من المركزية الخفية، الأمر الذى يقلل كثيرا من جدوى تطبيق المفهوم.

أما عن الخلفيات التى مهدت لظهور المفهوم فى هذين السياقين، فيمكن التأصيل لها منذ إصلاحات الخمسينيات، والتى أفرزت المدرسة العامة Public School فى الولايات المتحدة، والمدرسة الشاملة Comprehensive School فى إنجلترا، باعتبارهما البيئتين الحاضنتين لما جرى بعد ذلك من تطور للفكر والممارسة، وتراكم للمعارف المهنية فى مجال الإدارة المدرسية التى بنيت عليها إصلاحات التسعينيات.

ففى منتصف الخمسينيات، عندما ظهرت المدارس الشاملة فى إنجلترا وويلز، لم تكن قضايا الإدارة المدرسية تشغل بال القائمين عليها، ولم تكن تلك المدارس بأقل هيراركية من المدارس (الأجرومية) التقليدية، فقد كان مديروها المحافظون يملكون تصورا عن مفهوم القيادة يعتمد أساسا على السمات الشخصية للقائد، خاصة وقد تربى هؤلاء أصلا فى المدارس التقليدية، أما معاهد إعداد المعلمين، فلم تكن بها مقررات دراسية خاصة بالإدارة المدرسية، بل لم تكن متحمسة كثيرا لتدريب طلابها فى تلك المدارس، نظرا لتباين مواقف أساتذتها منها، ما بين مؤيد انطلاقا من إيمانه بدورها فى عملية الهندسة الاجتماعية وإذابة الفوارق الطبقية، وبين معارض لها انطلاقا من تلك الخلفيات الطبقية.

وخلال الستينيات بدأ الوعى التنظيمى فى الظهور لدى مديرى المدارس الشاملة، خاصة هؤلاء الحاصلين على مؤهلات عليا، الذين يشعرون بقدر عال من الاستقلالية عن تأثير العوامل الخارجية على إدارتهم، فبدأت كتاباتهم حول تحليل الأدوار القيادية لمدير المدرسة، وبدأ بعضهم فى توظيف التطبيقات الرياضية فى مجال إدارة الوقت وتخصيص الموارد وغيرها، فاختلطت الاجتهادات الفردية والخبرات بالمعارف المستعارة من ميادين أخرى كالإدارة العامة والعلوم العسكرية.

وقد شهدت السبعينيات تغييرات جوهرية فى اتجاهات هؤلاء المديرين، حيث

ازداد اهتمامهم بالخلفيات المشتركة التى تجمع كلا من النظرية الإدارية والممارسة الميدانية، ومن الكتاب المهمين الذين اهتموا بذلك وأثروا كثيرا فى هؤلاء (دروكر Drucker) الذى كتب عن الإدارة الفعالة Effective Management ١٩٧٤، ومن قبله كتب (ويك Weick) ١٩٦٧، عن التنظيم المدرسى قليل الترابط Loose-Coupled، ولكن بقى هؤلاء يستكشفون الأفكار الإدارية، بما فى ذلك تلك التى تأتى من خارج النظام التربوى، بقوا أقلية تسهم فى التحسين الجارى بالمدارس بما يؤدى إلى تقويم النظم الإدارية بها (٢٤).

نمو الإدارة التشاركية فى إنجلترا Participative management

وقد فرضت السبعينيات والثمانينيات من الاحتياجات ما لا يستطيع أسلوب فى القيادة أن يلبيها جميعها، وقد بدأ العديد من المدارس الشاملة فى النظر إلى بنيتها، والبحث عن طريق لتكييفها مع المطالب المعقدة للإدارة فى تلك الحقبة، وخاصة فى المدارس الضخمة، حيث أصبحت الأعباء الإدارية المتصلة بالتعلم والرعاية متزايدة بدرجة أعاقت المديرين عن تفعيل عملهم، مما جعلهم فى حاجة إلى مساعدين مدربين على المهارات الإدارية، وهو ما لم يحظ باهتمام كاف من قبل السلطات التعليمية المحلية وقتها، ولكن المديرين، وبمساعدة بعض الإداريين السابقين من ذوى الخبرة، استطاعوا سد هذا الاحتياج، والتخفيف من عبء المهام الروتينية، وتطوير بنى إدارية فعالة.وهكذا أصبحت فكرة وجود فريق للإدارة المدرسية يضم المدير وبعض المساعدين فكرة عامة وشائعة فى المجتمع البريطانى المحافظ (٢٥).

ولقد كان ينظر إلى الاجتماعات المدرسية التى تضم كل العاملين باعتبارها آلية فاشلة، بسبب قصور المعلومات المتاحة للتداول، واحتكار عدد قليل من الأفراد لها، فسارعت الإدارات المدرسية فى شكلها الجديد إلى تدارك ذلك القصور، وحرصت على توفير كافة المعلومات المتاحة للعاملين بالمدارس.

وسرعان ما بدأت فكرة القيادة تقترب أكثر فأكثر من النمط التشاركى الذى كان جوهريًّا بدوره فى التطور نحو ظهور فكرة إعادة الهيكلة، واستبدلت البنى الهرمية ببنى تنظيمية أخرى محورية (مركز ومجموعة أطراف)، مع تعريف جيد ومحدد لقوى صنع القرار المدرسى، وبالرغم من ذلك، ومع ما لهذا التغيير من قيمة فى توزيع المسئوليات، فقد بقى الاعتقاد بأن للمركز (فريق الإدارة) داخل التنظيم المدرسى دورا نهائيا فى إيجاد الرؤية الشاملة التى من دونها يحدث تفكك وتفتت للأهداف.

ظهور مفهوم " انخراط الوالدين " Parental involvement

كانت العلاقة التقليدية بين المدرسة والأسرة فى المدارس الأجرومية، وفى المدارس الشاملة فى بدايات ظهورها، مقصورة على التقارير التى تصدر عن المدرسة بشأن مدى التقدم الأكاديمى الذى حققه الأبناء، ونادرا ما كان الوالدان يناقشان ما يجرى داخل حجرة الدراسة مع المعلمين.

وترصد الكتابات أن مرحلة جديدة من العلاقة بين المدرسة والأسرة قد بدأت فى التبلور بفعل التقريرين الوزاريين : Newsom 1963، ثم Plowden 1967، اللَّذيْن نبها إلى أهمية ازدياد انخراط الوالدين فى الإدارة المدرسية، وهو ما شهدته السنوات التالية فعلا، حيث رحبت العديد من المدارس، تحت ظروف خاصة من ضخامة العدد وعجز الإدارة عن الوفاء بكافة أدوارها، رحبت بقيام الآباء بأدوار هامة فى الهيئات المدرسية المحلية، سواء أكانت أدوارا إدارية (لمن تقاعدوا عن العمل ولديهم خبرات إدارية يمكن أن يقدموها للمدارس)، أم كانت أدوارا تربوية ممثلة فى مناقشة الأمور الأكاديمية والسلوكية للطلاب، والمشاركة فى اتخاذ القرارات التربوية، الأمر الذى انعكس على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ إذ تضمنت التدريب على مهارات التواصل والتعاون مع الآباء والأمهات لصالح العمل المدرسى (٢٦).

ظهور سياسات النمو أثناء الخدمة للمديرين In-service Education

خلال السبعينيات لم يكن لدى السلطات التعليمية المحلية بإنجلترا LEAs صورة واضحة حول منهجية برامج التدريب على الإدارة المدرسية أثناء الخدمة للعاملين بالمدارس، وفى عام ١٩٧٩ وبمعاونة جامعة بيرمنجهام، تم إجراء مسح ميدانى تحت عنوان : صورة أوضح للمستقبل، هدف إلى تعيين لأهم الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر مديرى المدارس والعاملين فى مجال الإدارة المدرسية، وقد اتخذ قسم التربية والعلوم DES بناء على نتائج ذلك المسح نوعين من المبادرات تهدفان إلى تحسين التدريب على الإدارة المدرسية على المستوى الوطنى : الأولى على شكل برنامج تدريبى متصل One-Term Training Opportunity، والثانى على شكل تعاون بين قسم التربية والعلوم وبين المركز الوطنى لتطوير التدريب على الإدارة المدرسية NDC وجامعة بريستول (٢٧).

إدارة المدارس، والسيطرة المركزية عليها

كان قانون التعليم ١٩٤٤ فى إنجلترا يسمح للسلطة التعليمية المحلية بوضع مجموعة من المدارس تحت إدارة واحدة، وهو ما نبه تقرير Taylor 1977 إليه باعتباره نصا قانونيا يساء استخدامه، ودعا إلى ضرورة إعادة النظر فيه، وبالرغم من أن لجنة إعداد التقرير كانت قد كلفت من قبل حكومة عمالية، فإن ردة الفعل تجاه توصياتها لم تحدث إلا فى عهد حكومة محافظة فى شكل قانون التعليم ١٩٨٠ واللائحة الملحقة به ٨١/ ٨٠٩ والتى بالرغم من أنها لم تأخذ خصوصا بتوصيات التقرير، مع تعرضها لكثير من القضايا المتعلقة بالإدارة المدرسية، فقد حسنت الشروط المنظمة لعمل هيئات إدارة المدارس Governance of schools، وهو ما يمكن تفسيره بأن الحكومة المحافظة أرادت أن تعطى نفسها مهلة لصياغة رؤيتها حول تعظيم دور تلك الهيئات، وهو ما ظهر فى القانون الصادر عام ١٩٨٦، والذى حقق تقريبا كافة توصيات تقرير Taylor 1977 ولكن بعد تسع سنين من صدوره،

وسرعان ما جرى التغيير الجذرى بصدور قانون إصلاح التعليم ١٩٨٨ الذى غير مسئوليات تلك الهيئات تماما بتقديمه لكل من : الإدارة المحلية المالية LFM والإدارة المحلية للمدارس LMS مقتطعا الشؤون المالية من بين ما كان لتلك الهيئات من صلاحيات (٢٨).

وكان من الأفكار الرئيسية فى قانون إصلاح التعليم إيجاد مفوضيات مالية بالمدارس تقوم بدور رقابى على عمليات تمويل الأنشطة المدرسية وتخصيص مواردها وفقا لمجموعة من المعايير هى : جودة التدريب، وسلامة التخطيط، وجودة الاتصال، وإيجابية الاتجاهات. وقد ثارت مشاكل كبيرة بسبب تولى أفراد غير متخصصين فى التدريس من أعضاء تلك المفوضيات أدوارا رقابية على أنشطة تدريسية متخصصة، الأمر الذى دفع إلى جعل التخطيط التمويلى جزءا من مسئوليات مديرى المدارس، ولم يكن أغلبهم مدربين بشكل جيد على إعداد مثل تلك الخطط.

ويمكن القول بأن اقتراحات الإدارات المحلية للمدارس قد بدت فى غالبها موجهة توجيها أيديولوجيا، إضافة إلى الاعتبارات الإدارية، وأنها كانت فى نهاية الثمانينيات على حافة الانجراف نحو الاستجابة لاقتصاديات السوق التنافسية، مدفوعة من جانب بثقافة اللوم التى سادت المجتمع، والتى تتهم المدارس بالقصور وضعف الفاعلية، ومن جانب آخر بالأفكار التى يجرى الترويج لها من القوى الرأسمالية حول كفاية الأسواق الاقتصادية الحرة وقدرتها على توفير الرفاه، وتحسين الخدمات الاجتماعية والصحية والتعليمية، وإتاحة مدى أوسع من الاختيارات أمام الأفراد (٢٩).

وإذا انتقلنا إلى السياق المدرسى الأمريكى، وحاولنا إلقاء الضوء على حركة إعادة الهيكلة مع النصف الثانى من الثمانينيات، طالعتنا المقالة المهمة لـ (بيتى

مركانت (Betty Merchant) ١٩٩٥بعنوان " هل الإصلاح التعليمى الراهن هو مجرد تغيير فى الشكل، أم هو تحسين حقيقى لجودة التعليم والتعلم ؟" والتى تعرض من خلالها لثلاثة كتب تناولت إعادة الهيكلة بالمدارس الأمريكية (٣٠).

وفى هذه المقالة إشارة إلى كون الكتب الثلاثة بمثابة محاولات لتوثيق الممارسات المهنية الميدانية لبعض المعلمين ومديرى المدارس الذين عايشوا تجارب حقيقية لإعادة الهيكلة بمدارسهم، وأن هذه الكتب لا تعبر عن آراء أكاديمية ناقدة تأتى من خارج السياق.

وتشير المقالة إلى أزمة الثمانينيات فى الولايات المتحدة باعتبارها أساسا للتغييرات الضخمة التى اعترت المدارس خلال التسعينيات، حين أخفقت المدارس العامة Public Schools فى تحقيق المخرجات التى تتطلبها المنافسة المستعرة مع التعليم الأسيوى، وعجزت عن إكساب تلاميذها مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، خاصة فى مجال تعلم العلوم والرياضيات.

وتعرض المقالة لما رصدته الكتب الثلاثة من تغييرات فى إدارة عدد من المدارس العامة مقارنة بالمدارس التقدمية Progressive Schools والكاثوليكية، مبينة أنها جاءت إصلاحات ظاهرية وشكلية؛ لأنها تعلقت بالأمور التنظيمية المساعدة على تجويد التعليم والتعلم، أكثر مما تعلقت بالأبعاد الاجتماعية المترتبة على ذلك التعلم.

وتبرر كاتبة المقالة استعمالها للتعبير Shape shifting فى وصف عمليات إعادة الهيكلة بالمدارس الأمريكية بأن تلك العمليات كانت لأغراض خداعية Deception أكثر مما تمثل التزاما حقيقيا بأهداف التمدرس، ومبادئ العدالة الاجتماعية، وخريطة توزيع القوة فى المجتمع الأمريكى، وأنها إذا ما سارت إلى نهاية الشوط، ستؤدى إلى حالة من التهشم والتفكك Disruption بسبب ما يترتب عليها من تكريس لعدم التكافؤ (٣١).

إن تركيز إعادة الهيكلة بالمدارس الأمريكية العامة على القضايا الإدارية والتقنية، وحتى بعض القضايا المجتمعية ذات الطابع السياسى مثل إشراك أولياء الأمور فى اتخاذ القرارات المدرسية.. يجعل من تلك الإصلاحات مجرد تكتيكات جزئية ذات أهداف قصيرة الأمد، تتعلق بالتحصيل والتعلم وتقنين عمليات التقييم، بينما تتوارى أفكار بناءة وأصيلة فى المجتمع الأمريكى مثل التقدمية، التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالنضال التاريخى من أجل تحقيق الديمقراطية فى المجتمع الرأسمالى، وتجاوز النـزعة المادية (٣٢).

واستمرارا لنقد المدارس العامة وما اعتراها من تغييرات قسرية مفروضة من أعلى Top-down تحت شعار إعادة الهيكلة، يدافع أنصار المدارس الكاثوليكية عن الطابع الاجتماعى الملتزم المميز لها، فى مقابل النـزعة الفردية المحمومة التى تغذيها المدارس العامة، ويرون أن العلاقات القوية التى تربط المدرسة الكاثوليكية بالمجتمع المحلى الحاضن لها بمثابة رأس مال اجتماعى وفير Rich social capital له أثر أكثر إيجابية بكثير مما تزعم إعادة الهيكلة أنها تحققه من خلال ما يسمى بالشراكة المجتمعية، والتى كثيرا ما تقع فريسة لاحتكار بعض القوى أو الثقافات فى مجتمعات محلية معينة لعناصر القوة والتأثير (٣٣).

وهكذا تبدو الإصلاحات فى المدرسة الأمريكية معكوسة، وتبدو المسئولية ملقاة بالكامل على عاتق المدارس، وكأن توسيع هامش الحرية المتاح لها من خلال إعادة الهيكلة هو العصا السحرية القادرة على جعلها تفى بالقدر الهائل من التوقعات المجتمعية منها، الأمر الذى جعل الكثيرين من المسئولين عن تلك الإصلاحات يحذرون من الإسراف فى التعويل على تلك الحلول الجزئية، ويطالبون بإصلاحات منهجية Systemic reforms على مستوى الولايات والمقاطعات كحد أدنى (٣٤).

وقد استندت الدعوة إلى إحداث إصلاحات منهجية تتجاوز إجراءات إعادة الهيكلة بالمدارس الأمريكية منتصف التسعينيات إلى مبررات قوية : كالتغير

الحادث فى البنية الاقتصادية والاجتماعية حينئذ، واهتزاز القيم الأسرية، وتزايد معدلات الفقر، وعدم المساواة فى برامج الرعاية والخدمات، وتناقص الإحساس العام بمسئوليات المواطنة (٣٥)، وهى مبررات مازالت قائمة، فى نظرنا، بالرغم من مرور عقد كامل على رصدها؛ إذ لم تؤثر معدلات النمو الاقتصادى الضخمة فى عهد (كلينتون) على الإحساس العام بالتراجع داخل المجتمع الأمريكى، ولم تفلحْ جهود اليمين الجديد فى إدارة (بوش) الابن فى علاج ذلك الإحساس من خلال الحملات الدعائية المكثفة لحشد التأييد الشعبى فى مواجهة هاجس الخطر الإرهابى فى أعقاب ١١ سبتمبر، بل زادت من ذلك الإحساس العام بضرورة التغيير والإصلاح.

٢ـ الإطار المفاهيمى لإعادة الهيكلة

يعد تعريف (ويلسون Wilson) ١٩٧١ للبنية الاجتماعية بمثابة الأساس النظرى الذى انطلقت منه محاولات التنظير لمفهوم إعادة هيكلة المدارس بشكل عام، فقد عرف تلك البنية بأنها هيكل القواعد Rules والأدوار Roles والعلاقات Relationships، وهى التى يرمز لها اختصارا بـ (3 R s).

فقد بدا مع بداية التسعينيات أن مصطلح إعادة الهيكلة قد انتشر فى أدبيات الإدارة التعليمية خاصة فى الولايات المتحدة، دون أدنى اتفاق على تعريف دقيق له، اللهم إلا تعريف (ويلسون) المشار إليه، والذى أتاح لمنظرى المفهوم فرصة تحليل ما يجرى من عمليات فى الإدارة المدرسية وفقا لهذا التعريف (٣٦).

1- فعنصر القواعد Rules خصوصا ربما يكون غير مفهوم، ويحتاج إلى بعض التوضيح؛ إذ تعنى القواعد ذلك الفهم العام لدى أفراد المجتمع المدرسى حول ما هو كائن، وما ينبغى أن يكون، وقد تكون مثبتة فى وثيقة السياسة المدرسية، أو فى أدلة المعلمين، ولكنها بأية حال لا تساوى شيئا ما لم تجسد القيم والمعتقدات التى يمتلكها المربون المهنيون، الأمر الذى يجعلها جزءا من رؤية المدرسة ورسالتها.

2- أما عنصر الأدوار Roles فإن جهود توصيف الوظائف فى التنظيم المدرسى تهدف إلى إزالة الغموض عنها، ويميز البعض بين التوقعات الرسمية من أصحاب تلك الأدوار وبين التوقعات غير الرسمية منهم فى هذا المجال.

3- وعنصر العلاقات Relationships فى أدبيات علم الاجتماع يعنى وجود ثقافة مشتركة بين الأفراد تسمح بأن يتوقع كل منهم سلوك الآخر، وهى ثقافة لا تأتى بالمصادفة، بل يتم زراعتها وتنميتها بشكل متكامل مع عمليات إعادة الهيكلة. ويستعمل (فولان Fullan، و هارجريفز Hargreaves) ١٩٩٢ مصطلح الثقافات التعاونية لتمييز تلك الثقافات التى تيسر للمعلمين النمو من خلال الدعم المتبادل لبعضهم البعض، والمدى الواسع من الاتفاق بينهم على القيم التربوية فى هذا المجال (٣٧).

4- ويضيف (كوربت Corbett) ١٩٩٠ عنصرا رابعا يضاف إلى العناصر الثلاثة السابقة، هو عنصر النتائج Results؛ إذ بينما تؤدى إعادة الهيكلة إلى تحسن فى أداء التلاميذ، فهى تؤدى أيضا إلى تحسين العمليات المتوسطة المتمثلة فى التعلم (٣٨).

وعلى ذلك، فقد انتهجت التعاريف المتعددة لإعادة الهيكلة نفس النهج، واعتمدت جميعها على العناصر التى أوردها (ويلسون Wilson) ١٩٧١، و من بعده (مورفى Murphy) ١٩٩١، و (كونللى Conley) ١٩٩٣.

فمثلا، يعدد (هوبكنز Hopkins) و(لاجروييج Lagerweij) ١٩٩٦ مقومات إعادة الهيكلة الناجحة فى وجود : سلطة لا مركزية، وتغييرات أساسية فى أسلوب المحاسبية، ومزيد من التركيز على تعلم التلاميذ، مقابل تقليل الاعتماد على طريقة تدريس المعلم، وتطوير أشكال جديدة للتقويم تلائم المنهج.. (٣٩) معتمدين فى تحديد تلك المقومات على تعريف (ساشكين Sashkin) و (إيجيرمير Egermeier) ١٩٩٢ اللذان يريان أن إعادة الهيكلة عملية معنية أساسا بوضع التغييرات

والإصلاحات موضع التنفيذ، من خلال تعديل القواعد والأدوار والعلاقات، سواء بين المعلمين والتلاميذ، أو بين المعلمين وبعضهم البعض، أو بين المعلمين والإداريين.. فى المستويات المختلفة، بدءا من مستوى المدرسة، وحتى مستوى المنطقة التعليمية، وبين كل تلك المستويات من جانب، وأهداف تحسين مخرجات التلاميذ من جانب آخر (٤٠).

ويمكن القول بأن جودة التعلم، بل وتحقيق الامتياز فى ظل المنافسة المستعرة فى النصف الثانى من الثمانينيات، وازدياد معدلات البطالة بسبب عدم رضا أسواق العمل عن مواصفات الخريجين،.. كل تلك الأمور شكلت الهاجس الأهم لدى كافة التعريفات الواردة لمفهوم إعادة الهيكلة، وميزت ذلك المفهوم عن كافة الإصلاحات الهيكلية العادية التى حدثت قبل تلك الفترة.

ومن المفارقات المثيرة للتعجب، أن توقعات رجال الأعمال البريطانيين من التعليم فى هذا الإطار، والتى استجابت لها المدارس من خلال إعادة الهيكلة، هى ذاتها التى كانت موضع استخفاف الحكومات البريطانية المحافظة قبل ذلك بعقدين على الأقل عندما تصاعدت أفكار التربية التقدمية (٤١).

وتتضح أهمية عنصر (جودة التعلم) باعتباره محورا وهدفا لإعادة الهيكلة، من استعراض تعريف (هورد Hord) ١٩٩٢، فقد عرفها حينئذ بأنها طريقة جديدة للتفكير بشأن الإصلاح التربوى، تنشط وتتشكل بفعل المستويات العالية من مخرجات التلاميذ المستهدفة، والتى تتطلب تبنى مدخل شامل فى التعامل مع النسق المدرسى العام (٤٢).

بيد أن نقاد إعادة الهيكلة لم يقنعهم تضمين المفهوم لفكرة جودة التعلم وجودة مخرجاته باعتبارها هدفا للإصلاحات المدرسية، وذهبوا إلى أبعد من ذلك، إلى القول بأن إعلان تبنى هذا الهدف يعد نوعا من الالتفاف على العدالة الاجتماعية فى

المجتمع الرأسمالى الحديث، وطالبوا بأن يكون توفير الفرص المتكافئة أمام التلاميذ لتحقيق تعلم جيد هو الهدف المعلن لعمليات إعادة الهيكلة (٤٣).

وفى معرض تأريخه لنشأة المفهوم و بداية انتشاره فى الولايات المتحدة فى التسعينيات يـزعم (كونللى Conley) ١٩٩٣، أنه لم تكن ثمة إصلاحات ذات أهمية تذكر إلا نادرا حينئذ، وأن معظم الأنشطة كانت ما تزال فى طور الجدل الأكاديمى حول الإصلاح الهيكلى، وأن أغلب جهود حركة إعادة الهيكلة قد اهتمت بتغيير البنى التعليمية واختبارها، بينما يتطلب الأمر فى الحقيقة أن تنطلق تلك التغييرات من بعض الافتراضات الأخلاقية أولا (٤٤).

وعلى أية حال، فقد سجل (كونللى) أنه لمس اهتماما من قبل بعض الكتاب الأمريكيين فى تلك الفترة بالجوانب الاجتماعية والسياسية لإعادة الهيكلة، دون أن يفضى ذلك الاهتمام إلى توصيفات محددة لكيفية مراعاة تلك الجوانب وتحقيقها إجرائيا عند إعادة الهيكلة.

وقد تعددت الكتابات حول مقومات، وشروط، وعناصر إعادة الهيكلة، خاصة فى النصف الأول من التسعينيات، واتسمت فى معظمها بالطابع الغائى البراجماتى، كما اتسمت بالتركيز على الجوانب الفنية والأداتية Instrumental للمفهوم، وهذا ما يتضح من الطرحين التاليين لكل من (كونللى) و(مورفى) :

فقد عدد (كونللى) ثلاثة مجموعات من المتغيرات، تضم اثنى عشر عنصرا، تشكل فى نظره، أهم مكونات عملية إعادة الهيكلة وهى : (٤٥).

1- مجموعة المتغيرات المحورية : وتضم كلا من مخرجات المتعلم، والمنهج، وطرق التدريس، وأساليب التقييم والتقويم.

2- مجموعة متغيرات التمكين Enabling : وتضم كلا من بيئة التعلم، والتكنولوجيا، والعلاقات داخل المجتمع المدرسى، وعامل الزمن.

3- مجموعة المتغيرات المساندة Supporting : وتضم كلا من نمط الإدارة المدرسية، والقيادة التدريسية المهنية، وطبيعة الزملاء وخصائصهم، وطبيعة علاقات العمل.

بينما يعدد (جوزيف مورفى Murphy) ١٩٩٢ أربعة استراتيجيات ينبغى تبنيها فى إطار إعادة الهيكلة هى (٤٦):

1- الإدارة المرتكزة إلى المدرسة التى تشبه إلى حد بعيد تلك البنية التنظيمية المميزة للنقابات.

2- تمكين المعلمين وتنميتهم مهنيا.

3- تشجيع الوالدين والمجتمع على المشاركة فى صنع القرار.

4- تبنى استراتيجية فى التدريس تستهدف الفهم.

وأخيرا فإن المتأمل للإطار المفاهيمى لإعادة الهيكلة يلمس بوضوح انطلاقه من خلفية فلسفية براجماتية، ترى الوجود فى حالة من التغير الدائم، وتعتقد فى ضرورة السعى المستمر من قبل الإنسان للتكيف مع مقتضيات ذلك التغير، سواء على مستوى الأفكار أو مستوى الأفعال والممارسات، وهو أمر منطقى بالنسبة لثقافة المجتمع الرأسمالى الغربى، بيد أن موضع النقد لهذا المنظور يكمن فى مرحلة إدراك ضرورة التغير وطبيعته واتجاهه، وهى التى ربما يشوبها الهوى وتأثير المصلحة الفردية أو الفئوية.

كما يمكن أن نلمس الطابع الوظيفى بوضوح، إذا ما انتقلنا بالتحليل إلى المستوى الاجتماعى؛ إذ ينطلق مفهوم إعادة الهيكلة من منطلقات بنائية وظيفية، ترى حتمية تعديل البنية كلما طرأ تغير على الوظيفة، وهو أيضا مما ينسجم والثقافة الغربية الرأسمالية، ولكنه تصور يغفل أيضا عن أهداف ذلك التغيير ومنطلقاته، ويفتح الباب أمام تأويلات عدة تعجز النظرية الوظيفية عن طرحها، ويرسخ بنية العقل

الأداتى التى سبق أن أشرنا إليها فى الفصل الأول، بحيث يبدو الأمر فى محصلته النهائية وكأن البنية هى المسئولة عن المشكلة، وهى المنوطة بحلها فى الوقت ذاته!!

٣ـ خطاب إعادة الهيكلة

عندما كتب (هابرماس) حول أخلاقيات الخطاب، أشار إلى أن المعايير الاجتماعية تستمد شرعيتها من كونها نتاجا لمناقشات عقلانية تمت فى مواقف تتسم بالمثالية (٤٧)، وهذا ما قصده (آكرمان Ackerman, B.) عندما وصف الأخلاقيات الليبرالية للخطاب بأنها تلك التى تشرع للقوة من خلال الحوار (٤٨).

وتعد ممارسات إعادة الهيكلة، وفقا لهذا، ميدانا شائقا لدراسة أخلاقيات الخطاب، وكيفية عقلنة المطالب والأهداف وحشد التأييد لها، ودراسة كيفية إدارة وتوجيه الحوار الاجتماعى بشأن الإصلاحات التعليمية والمعايير المعتمدة لتلك الإصلاحات :

والسمة الرئيسية التى تميز أخلاقيات خطاب الإصلاح وإعادة الهيكلة فى التعليم، هى اتخاذ المخرجات التعليمية معيارا شرعيا لتقييمها، وبالتالى الحكم على فاعلية الهياكل المنظمية بالاستمرار من عدمه : فخصائص المنظمة تنعكس على ما تخرجه من مخرجات، وبالتالى فإن إنتاجيتها وفاعليتها، وكفاية تنظيمها تصبح على المحك.

كذلك يتضمن خطاب إعادة الهيكلة تأكيدا على كون البيرقراطية، والمركزية، والنخبوية المهنية Elitism of professionalism هم الأعداء الحقيقيين للمدرسة الجيدة، وبالتالى فإن الإدارة المرتكزة إلى المدرسة هى البديل المشروع عن المركزية فى إدارة التعليم، وأن توسيع قاعدة المسئولية المجتمعية عن التعليم، هى البديل المشروع عن النخبوية والصفوية المهنية التى يحتكرها التربويون، فقد أصبحت مسئولية التعليم، وفقا لهذا الخطاب، أكبر من أن تترك لرجال التعليم وحدهم. وهو

ما يمهد، ليس فقط لتقويض البيرقراطية المعوقة لفاعلية التعليم، بل يمهد لتكريس الديمقراطية فى رسم سياسات الإصلاح أيضا (٤٩).

ويوجه خطاب إعادة الهيكلة نقده للممارسات اللاديمقراطية داخل المدارس، حيث يلاحظ أن إدارتها التقليدية تستبقى العموميات خارج نطاق ما يجرى داخل المدارس من مناقشات، باعتبارها من صميم اختصاص المجالس التشريعية والمهنية والسلطات التنفيذية، وباعتبار أن ما تقرره تلك الهيئات المركزية، وما ينتج عن مناقشتها للعموميات من نتائج، هى بمثابة الخيوط المحركة للعمل المدرسى، بينما يبشر هذا الخطاب بالقيم الديمقراطية فى الإدارة المدرسية، متبنيا تصور (هابرماس) لأخلاقيات الاتصال، حيث تجرى مناقشة العموميات داخل المدرسة (٥٠).

فالشأن العام فى أخلاقيات خطاب إعادة الهيكلة ليس حكرا على مستوى بعينه من مستويات البناء والتنظيم الاجتماعى، بل هو شأن عام، أى من حق الجميع أن يناقشوه ويهتموا به، وبالتالى فإن تفكير أعضاء المجتمع المدرسى فى القضايا التعليمية العامة، بل اتخاذهم مواقف وسياسات معينة تجاهها، وما يترتب على ذلك من إعادة النظر فى بعض خصائص التنظيم المدرسى ووظائفه.. كل ذلك إنما ينسجم مع خطاب الـ " نحن We Discourse " الذى يبشر به هذا الاتجاه.

ويمكن القول، فى إطار الربط بين الشأن العام والشأن الخاص، أن خطاب إعادة الهيكلة وما صاحبه من ممارسات، قد ساهم بقدر كبير فى تغيير العلاقة بين المصالح الفئوية للمعلمين على سبيل المثال، وبين المصالح العامة، وأن انتقال مسئولية الإصلاح إلى ساحات المدارس، وتوسيع دائرتها لتشمل المجتمع بأسره، قد ساعد على تقوية الصيغة التبادلية التشاركية لتلك العلاقة بشكل لم يكن قائما من قبل فى ظل النـزعة المركزية.

وقد أشرنا فى نهاية الفصل الثانى إلى أثر الإصلاحات المدرسية فى السياق الغربى عموما، والسياق الأمريكى بوجه خاص، على خطاب الاتحادات المهنية للمعلمين

إلى المجتمع، وكيف تغيرت منطلقاته ومضمونه من النمط الكلاسيكى للخطاب كما كان لدى نقابات العمال فى ظل المجتمعات الرأسمالية الصناعية التقليدية، إلى النمط المهنى التشاركى الملائم للمجتمع الديمقراطى الحديث (٥١).

فهل كان تحول ذلك الخطاب المهنى لدى المعلمين تحولا سهلا يسيرا، أم كان محصلة لنضال طويل ضد ما يبطنه خطاب فاعلية المدرسة من خلفيات مناهضة للمهنية ؟ وإلى أى مدى كافح ذلك الخطاب المهنى ضد آليات التحكم عن بعد التى اعتمدها المحافظون الجدد فى سياساتهم التعليمية، هذا ما يحاول الفصل التالى مناقشته من خلال استعراضه لمفاهيم : " الفاعلية " و "المحاسبية " و " التقييم المستند إلى المعايير "، وتحليله لما بينها وبين مفاهيم التعلم وممارساته من علاقات وآثار متبادلة، فى إطار ما تعرضت له النظم التعليمية الغربية من أزمات.

مراجع الفصل الثالث

(1) Carnoy, M. and Levin, H., Schooling and Work in the Democratic State, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985, P. 4.

(2) Schwarzmantel, J., The Age of Ideology, political Ideologies from the American Revolution to Postmodern Time, MACMILLAN Press LTD, London, 1998,pp.2-3.

(٣)عبد السميع سيد أحمد، " تعليم الأزمة فى العالم المتقدم "، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٣، سبتمبر ١٩٩٢، ص ٢٤.

(٤) فؤاد مرسى، " الرأسمالية تجدد نفسها "، سلسلة عـالم المعرفـة (١٤٧)، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، مارس ١٩٩٠، ص ١١، ١٩ وما بعدها.

(5) Brosio, A. Richard, " Capitalism's Emerging World Order : The Continuing Need for Theory and Brave Action by Citizen-Educators", Educational Theory, Fall,1993, p. 3

(6) Ibid, p. 4.

نقلاً عن :

Kaye, J. Harvey, The Powers of the Past : Reflection on the Crisis and the promise of History , Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991,pp. 120,121

(7) Ibid,p.6.

نقلاً عن :

Simon, E. William, A Time for Truth, New York, McGraw Hill, 1978.

(8) Sowell, J., Inside American Education: The Decline, The Deception,

The Dogmas, Free Press, Division of Macmillan, Inc. 1993, p. 27-28.

(9)Mazzoni, T.," The Changing Politics of State Education Policy Making: A 20-year Minnesota Perspective, Educational Evaluation and Policy Analysis ,Vol. 15 No.4,1993,p.357-379.

(10) Levin, B. " Conceptualization The Process of Education Reform from an International Perspective", Education Policy Analysis Archives, Vol. 9, No. 14,2001,p. 2.

(11) Ibid,pp.3-4.

(12) Ball, S. " Big Policies /Small World : An Introduction to International Perspectives in Education Policy", Comparative Education ,Vol. 34, No. 2, p.26.

(13) Waters, A. Gisele, " Critical Evaluation for Education Reform", Education Policy Analysis Archives, Vol. 6, No. 20, 1998, p.2.

(14) Ibid, p. 2.

نقلا عن :

Berliner, D.C. & Biddle, B. J., The Manufactured Crisis : Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools, White plains, NY: Longman Publishers USA, 1997.

(15) Paulston, G. Rolland, " Paradigm Conflict in the Assessment of Educational Reform : Evaluation as Social Critique ", ERIC, ED 182317, 1979, pp.5, 8-9.

(16) Ibid, pp. 11-14.

(17) Ibid, pp. 18-19.

(18) Waters, A. Gisele, " Critical Evaluation for Education Reform..", Op. cit, p. 14.

نقلا عن

Chelimesky, E. & Shandish, W. R. (eds.), Evaluation for the 21st century, Thousand Oaks, CA:SAGE Publcations,1997,p.21.

(19)) Paulston, G. Rolland, " Paradigm Conflict in the Assessment..", Op. cit, p.26.

(20) House, E.R. Professional Evaluation, Newbury Park, CA:SAGE Pablications,1993.

(21) Cullingford, C., : Introduction " in : Cullingford C. (ed.), Assessment versus Evaluation , Cassell, Wellington House, London, 1997,p.3.

(22) Ibid, p. 5.

(23) Poster, C., Restructuring, the Key to Effective School Management, edited by: Sonia Blanford and John Welton, Routledge, London, 1999,p.1.

وسوف نعتمد على هذا المصدر بشكل كبير فى رصد تطور المفهوم فى السياق البريطاني

(24) Ibid, pp. 2-3.

(25) Ibid, p.14.

(26) Ibid, p.2.

(27) Ibid, p.15.

(28) Ibid, p. 18.

(29) Ibid, p.19.

(30) Betty Merchant, "Current Educational Reform: Shape-shifting, or Genuine Improvement in the Teaching and Learning?" , Educational Theory, Vol.45, No. 2, spring 1995, p. 1.

(31) Ibid, p. 3.

(32) Ibid, p. 4.

نقلا عن :

Vito Perrone, " Large Purposes" , in : Jerivis , K. and Montage C. (eds.), Progressive Education for the 1990s : Transforming Practice ", New York : Teachers College Press, 1991 .

(24) Ibid, p. 5.

(25) Thompson, James, " Systemic Education Reform ", ERIC Digests, ED 370178, 1994, p. 1.

(26) Conley, David T. ,"Roadmap to Restructuring Policies, Practices and the Emerging Visions of Schooling", ERIC, ED359593, 1993

(27) Poster, C.,"Restructuring." Op.cit. pp. 38-39.

(28) Ibid ,p. 39.

نقلا عن :

- Fullan, M. and Hargreaves A., " What's Worth Fighting for in Your School ?" Buckingham: Open University Press, 1992, p. 67 .

(38) Poster, "Restructuring", Op. cit, p. 39.

نقلا عن :

- Corbett, H. D., "One The Meaning of Restructuring , Research for Better schools ",Philadelphia , PA , ERIC,1990,pp. 9-10.

(39) Hopkins, D. and Lagerweij N. , " The school Improvement Knowledge Base " in : Reynolds, D. , Bollen R. ,Hopkins D., Stoll L., and Lagerweij N., " Making Good Schools, Linking School Effectiveness and School Improvement ", Routledge, London and New York, 1996, p. 65.

(40) Ibid, p.65.

نقلا عن :

- Sashkin M and Egermeier J. "School Change Models and Processes : a Review and Synthesis of Research and Practice", Washington, DC : US Department of Education, 1992,p. 3.

(41) Poster, " Restructuring..", Op. cit, p. 37.

(42) Ibid, p. 4.

نقلا عن :

- Hord S. "Facilitative Leadership : The Imperative for Change, Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory, 1992, p. 89.

(43) Bob Lingard, Jim Ladwig and Allan Luke, "School Effects in Postmodern Conditions" in : Slee R. , Weiner G. and Tomilson (eds.) , "School Effectiveness for Whom ?" Flamer Press, Bristol, 1998, p. 93.

(44) Conley D., "Roadmap to Restructuring.." Op. cit, p. 43.

(45) Ibid, p. 106.

(46) Joseph Murphy, "Restructuring America s School : An Over view ", in : Fiun Chester E., and Rebarber Theodor (eds.) , "Education Reform in the 90s" , New York : Macmillan Publishing Company, 1992, pp. 11-13.

(47) Habermas J., "Moral Consciousness and Communicative Action", Translated by : Christian Lenhardt and Shierry Weber Nichlson, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1990.

(48) Strike, A. Kenneth, "Discourse Ethics and Restructuring ", Philosophy of Education, Yearbook,1994, p.1

(49) Ackerman, B., " Why Dialogue ? ", Journal of Philosophy, Vol. 86, No. 1, 1989,p 5.

(50) Ibid, p.1 .

(51) Susan Moore and Susan Kardos, "Reform Bargaining and its Promise for School Improvement " in : Loveless T. (ed.) " Conflicting Missions : Teachers Unions and Educational Reform " , Brookings Institutions Press, Washington D. C., 2000,pp.7-11