واقع التربية في البلدان العربيّة
على مشارف القرن الحادي والعشرين

صلاح أبو جوده اليسوعيّ*

نعتمد في هذا المقال نشرتين صدرتا السنة المنصرمة عن منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)[1] كمنطلق لنا ووثائق نسترشد بها لتشخيص الواقع التربويّ في البلدان العربيّة، تشخيص لا بدّ لنا منه في أيّ مسعى لتكوين رؤية موضوعيّة في مستقبل التربية بهذه البلدان.

وبما أنّ التربية لا يصحّ النظر إليها أو التطرّق لها من غير الإطار العامّ الذي تنتمي إليه وتتفاعل معه، تحتّم علينا أن نقصر عرضنا هنا على بعض العوامل، إذ بديهيّ ألّا نستطيع أن نوفي موضوعًا شائكًا كهذا كامل حقّه في بضع صفحات.

وقبل أن ندخل في صلب الموضوع، نلفت إلى أنّ البيانات التي توفّرها نشرتا منظّمة اليونسكو، لا تشمل، في كثير من المواقع، البلدان العربيّة كافّة[2]. لذا سيكون عرضنا جامعًا حينًا ومتنقصًا أو تقريبيًّا حينًا آخر، بقدر ما سمحت به الرؤية داخل بلدان المنطقة.

(*) مركز التراث العربيّ المسيحيّ، للتوثيق والبحث والنشر - بيروت.

(١) النشرة الأولى: اليونسكو، تر - ٩٤/ ميدعرب/ ٣، باريس، كانون الثاني ١٩٩٤.
النشرة الثانية: UNESCO, ED - 94/MINEDARAB/REF.2, Paris, October 1993

(٢) تعتمد النشرتان على المعلومات التي زوّدتها بها المراجع المختصّة في البلدان العربيّة، إضافة إلى بعض المنشورات الخاصّة بكلّ بلد.

١ - النموّ السكّانيّ والطلب الاجتماعيّ على التعليم

إنّ أوّل عامل نمدّ إليه بصرنا هو عامل النموّ السكّانيّ وما يتمخّض عنه من تغييرات في حقل التربية. فلقد بلغ عدد سكّان البلدان العربيّة سنة ١٩٩٣، ٢٤٠ مليون نسمة. وتشير التنبّؤات إلى أنّ العدد سيبلغ ٢٨٩ مليونًا سنة ٢٠٠٠، و٤٩٣ مليونًا سنة ٢٠٢٥.

وإذا أردنا توزيع مجموع السكّان في سنة ١٩٩٣ على بلدان المنطقة لوجدنا أنّ مصر تحتلّ المركز الأوّل (٢٣٪)، تليها الجزائر (١١٪)، والمغرب (١١٪)، والسودان (١١٪)، ثمّ العراق (٨٪)، والسعوديّة (٧٪)، وسورية (٦٪)، وبعدها باقي البلدان (٢٢٪).

وفي حين ينمو سكّان البلدان العربيّة على النحو الذي قدّمناه، نجد أنّ عدد السكّان في السنّ المدرسيّة (٦-٢٣ سنة)، قد ارتفع هو أيضًا من ٥١ مليونًا سنة ١٩٧٠، إلى ٧٩ مليونًا سنة ١٩٨٥. ومن المتوقّع أن يصل إلى ١١٧ مليونًا سنة ٢٠٠٠، و١٧٤ مليونًا سنة ٢٠٢٥.

وفي مقابل هذا النموّ، نجد أنّ مجموع المسجّلين في مراحل التعليم الأربع (مرحلة ما قبل الابتدائيّ، الابتدائيّة، المتوسّطة والثانويّة، والعالية)، قد ارتفع من ٢٤ مليونًا سنة ١٩٧٥، إلى ٥١ مليونًا سنة ١٩٩١؛ هذا وقد سجّلت نسبة التحاق الفتيات ارتفاعًا ملحوظًا (من ٣٧٪ سنة ١٩٧٥ إلى ٤٣ ٪ سنة ١٩٩١).

أ - التعليم في ما قبل المرحلة الأولى (ما قبل الابتدائيّ)

وإذا انتقلنا الآن من تلك الصورة الشاملة ونظرنا إلى التعليم في ما قبل المرحلة الأولى، لوجدنا أنّه قطاع ضئيل. ولا يُولى الاهتمام اللازم. فنسبة المسجّلين الحاليّة في هذه المرحلة لا تتجاوز ١٤٪ من مجموع الأطفال دون السادسة من العمر.

ويأتي لبنان والمغرب والإمارات العربيّة المتّحدة في طليعة البلدان التي تُنمّي هذا القطاع، إذ تراوحت نسبة المسجّلين الإجماليّة فيها بين ٥٧ و١٠٤٪. وبدرجة أقلّ في البحرين والأردنّ والكويت وقطر والسودان، إذ النسبة تراوحت بين ١٨ و٣٥٪. أمّا في باقي البلدان، فالنسبة هي دون ١٠٪.

ب - التعليم في المرحلة الأولى (الابتدائيّة)

أمّا في مجال التعليم بمرحلته الأولى، فقد سجّل عدد التلاميذ ارتفاعًا من ١٧ مليونًا سنة ١٩٧٥، إلى ٣١ مليونًا سنة ١٩٩١. ومن المحتمل أن يبلغ ٣٩ مليونًا سنة ٢٠٠٠، و٥٣ مليونًا سنة ٢٠٢٥. ومع ما لهذا الارتفاع في نسبة المسجّلين من دلالة، تبقى الجهود الراهنة غير كافية لتأمين تعليم كلّ الأطفال في هذه المرحلة، إذ من المتوقّع ألاّ تتعدّى نسبة التحاق الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١١ سنة ٧٨٪ العام ٢٠٠٠. ونلاحظ، هنا أيضًا، تباينًا كبيرًا بين البلدان العربيّة. فبحسب التقديرات، يتوجّب على جيبوتي وموريتانيا والمغرب والسعوديّة والصومال والسودان واليمن تكثيف جهودها لكي تتوصّل إلى توفير فرص التعليم بشكل متكافئ مع معدّلات النموّ السكّانيّ فيها، ولا سيّما في جيبوتي وموريتانيا والسودان حيث النسبة تتارب ٥٠٪ من مجموع الأطفال في سنّ هذه المرحلة. أمّا باقي البلدان، فمن المقدّر أنّها على وشك النجاح في تسجيل كلّ الأطفال في المدارس.

ومن جهة أخرى، نجد أنّ نسبة الأطفال الذين ينهون دراسة المرحلة الأولى تختلف من بلد إلى آخر. وتشير التقديرات إلى أنّ تحسّنًا ملموسًا قد طرأ في هذا الصدد على كلّ من الجزائر وجيبوتي ومصر والأردنّ والكويت وعمّان والسعوديّة وسورية، في حين أنّ النسبة هبطت في المغرب والسودان وتونس والإمارات والبحرين، وبشكل لافت في العراق وموريتانيا.

ج - التعليم في المرحلة الثانية (المتوسّطة والثانويّة)

أمّا في ما يختصّ بالمرحلة الثانية من التعليم، فإنّ عدد الملتحقين بها قد ارتفع من ٥ ملايين سنة ١٩٧٥، إلى ١٥ مليونًا سنة ١٩٩١. ومن المتوقّع أن يصل إلى ٢٢ مليونًا سنة ٢٠٠٠، و٣٣ مليونًا سنة ٢٠٢٥. ويُلاحظ أيضًا أنّ نسبة التحاق الفتيات بهذه المرحلة قد ارتفعت بدورها من ٣٤٪ سنة ١٩٧٥ إلى ٤٢٪ سنة ١٩٩١.

وكان لهذا المعدّل المرتفع من النموّ نتيجة بيّنة هي ارتفاع عدد المسجّلين في المرحلة الثانية هذه بالقياس إلى عدد المسجّلين الإجماليّ في مختلف

مراحل التعليم. بيد أنّ التدقّق في هذه المرحلة يتّسم بتفاوت كبير بين التعليم المهنيّ والتعليم العامّ. فنسبة الملتحقين منهم بالتعليم العامّ بلغت ٨٨٪، في حين أنّ نسبة ١١٪ فقط تتابع التعليم المهنيّ (أنظر الجدول رقم ١).

جدول رقم (١): التعليم في المرحلة الثانية (المتوسّطة والثانويّة): نسبة الالتحاق في كلّ نوع (عامّ ومهنيّ وإعداد المعلّمين = ١٠٠٪) (١٩ بلدًا)

البلد	١٩٧٥			حوالي ١٩٩٠		
	عامّ	إعداد معلّمين	مهنيّ	عامّ	إعداد معلّمين	مهنيّ
الجزائر	٩٥,٨	١,٧	٢,٥	٩٣	–	٧
البحرين	٩١,١	–	٨,٩	٨٧,٣	–	١٢,٧
جيبوتي	٧٠,١	١,٨	٢٨,١	٨٣	١,٣	١٥,٩
مصر	٨١,١	١,٥	١٧,٣	٧٨,٦	٠,٥	٢٠,٩
العراق	٩٣,٩	١,٥	٤,٥	٨٤,١	٢,٢	١٣,٧
الأردن	٩٦,١	–	٣,٩	٧٦,٧	–	٢٣,٣
الكويت	٩٨,٨	–	١,٢	٩٩,٧	–	٠,٣
ليبيا ج.ش.	٨٤,٦	١٢,٥	٢,٩	٦٤,٤	١,٨	١٧,٢
موريتانيا[1]	٩١,٦	٣,٨	٤,٥	٩٥,٥	١,٩	٢,٦
المغرب	٩٦,٤	٠,٨	٢,٧	٩٨,٥	–	١,٥
عمان	٩٣,٩	–	٦,١	٩٧,٨	–	٢,٢
قطر	٩٣,١	٣,٢	٣,٧	٩٧,٣	–	٢,٧
العربية السعودية	٩١	٦,٩	٢,١	٩٦,٣	٠,٩	٢,٨
الصومال	٨٣,٥	١٠,٧	٥,٧	٨٧	–	١٣
السودان	٩٥,١	١,٧	٣,٢	٩٥,١	٠,٧	٤,١
سوريا ج.ع.	٩٤,٩	٠,٦	٤,٥	٩٤,١	–	٥,٩
تونس	٧١,٧	٠,٥	٢٧,٧	٩٦,٤	٠,١	٣,٥
الإمارات	٩٦,٧	٠,٩	٢,٤	٩٩,٢	–	٠,٨
اليمن الجنوبيّة سابقًا	٩٤,٥	١,٧	٣,٩	٨١	٥	١٤
الجمهوريّة اليمنيّة سابقًا	٩١,٨	٥,٩	٢,٣	٩٣,٨	٥	١,٢

Source: UNESCO. ED - 94/MINEDARAB/REF.2, Table 9.

(١) تشير معلومات ١٩٧٥ إلى ١٩٨٠

ملاحظة: الرمز (–) يعني غير متوفّر.

إلى ذلك، نشير إلى أنّه من بين هؤلاء الأحد عشر في المائة الملتحقين بالتعليم المهنيّ، «يتخصّص أكثر من النصف في التعليم التجاريّ (أعمال السكرتارية). وتبلغ حصّة التعليم الصناعيّ ٢٥٪، والتعليم الزراعيّ ١٠٪، والاقتصاد المنزليّ وغيره من الموضوعات نحو ٤٪. ومعدّلات التحاق الإناث بالتعليم الثانويّ التقنيّ والمهنيّ هي أدنى بكثير من المعدّلات المناظرة لدى الذكور. وتتخصّص الفتيات بوجه عامّ في أعمال السكرتارية والأعمال المكتبيّة والتمريض والاقتصاد المنزليّ وغيرها من التخصّصات المناسبة للوظائف التي تشغلها النساء عادة في المنطقة»[٣].

د - التعليم في المرحلة الثالثة (العالية)

وفي ما يخصّ التعليم العاليّ، فإنّ غالبيّة البلدان العربيّة قد اتّجهت إلى دعم هذا القطاع. لذلك نجد أنّه في مجمل بلدان المنطقة، ازداد عدد طلاّب هذه المرحلة بصورة مطّردة نسبيًّا، فارتفع من ٩٠٠,٠٠٠ سنة ١٩٧٥، إلى ٢,٥ مليون سنة ١٩٩١، أي ارتفاع بمعدّل ١٨٤٪. ويُلاحظ أيضًا ارتفاع نسبة الفتيات اللواتي التحقن بالتعليم العالي من ٢٨٪ سنة ١٩٧٥، إلى ٣٧٪ سنة ١٩٩١.

ولقد اعتمدت نشرة اليونسكو ED - 94/MINEDARAB/REF.2 مؤشّرًا يُستعمل عادةً لإظهار نموّ التعليم العاليّ، وهو مؤشّر عدد الطلاّب الملتحقين لكلّ مائة ألف من السكّان. فكانت النتيجة على الوجه الذي يظهر في الجدول رقم ٢.

---

(٣) اليونسكو، تر - ٩٤/ مينمرب/ ٣، ص ٩.

جدول رقم (٢): الالتحاق بمرحلة التعليم الثالثة (العالية) لكلّ ١٠٠,٠٠٠ من السكّان (١٩ بلدًا)

البلد	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	حوالى ١٩٩٠
الجزائر	٢٦١	٥٣٠	٨٠١	١١٤٦
البحرين	٢٥٩	٥٥٠	٩٧٤	١٣٦٥
مصر	١٣٢٣	١٧٥١	١٨٣٧	١٧١٧
العراق	٧٨١	٨٢٠	١١٠٨	١٢٤٠
الأردنّ	٦٥٧	١٦٤٧	١٩٩٦	٢٤٩٧
الكويت	٨٠٤	٩٩١	١٣٧٧	١١٣٥
لبنان	٠٠٠	٢٩٦٣	٢٩٨٠	٣٠٧١
ليبيا ج.ع.	٥٤٩	٦٦٣	٧٩٢	١١٥٠
موريتانيا	-	-	٢٥٦	٢٨١
المغرب	٢٦٢	٥٨٠	٨٢٢	٩٥٨
عُمان	-	٢	٧٨	٤٦٣
قطر	٤٥٥	٩٩١	١٤٩٣	١٥٥٩
العربية السعودية	٣٦٤	٦٦٢	٩١٧	١٠٣٥
الصومال	٤٩	٤٥	١٩٥	٠٠٠
السودان	١٣٣	١٥٤	١٧١	٢٤٥
سورية ج.ع.	٩٩٠	١٦١١	١٧٣٤	١٧١٨
تونس	٣٦٥	٤٩٩	٥٧٣	٩٢٥
الإمارات المتّحدة	٠٠٠	٢٨٢	٥٧٦	٦٣٨
اليمن				
اليمن الديموقراطيّة سابقًا	٧٦	١٧٧	٢٤٥	١٧٦
الجمهورية اليمنيّة سابقًا	٤٥	٧١	١٦٥	٢٧٤

Source: UNESCO. ED - 94/MINEDARAB/REF.2. Table 10.

ملاحظة (١): الرمز (-) يعني غير متوفّر.

ملاحظة (٢): الرمز (٠٠٠) يعني المعلومات غير متوفّرة

وعلى الرغم من الزيادة التي سُجّلت في عدد الطلاّب الملتحقين

بالفروع العلميّة والعمليّة (الهندسة، التكنولوجيا، الطبّ وغيرها)، فإنّ كفّة الطلاّب الذين يتابعون دراسات إنسانيّة وعلوم اجتماعيّة قد بقيت راجحة.

وتُشير الإحصاءات، من جهة أخرى، إلى ارتفاع نسبة الطلاّب العرب الذين يتابعون دراساتهم العالية في بلدان أجنبيّة. وعلى سبيل المثال، نجد أنّ أكثر من ٦٠٪ من طلاّب الجزائر والمغرب وتونس، الذين في الخارج، يدرسون في أوروبّا، وبالأخصّ في فرنسا. في حين أنّ أكثر من ٥٠٪ من طلاّب السعوديّة العربيّة والكويت وقطر والإمارات المتّحدة، الذين في الخارج، يدرسون في الولايات المتّحدة الأميركيّة.

وما يسترعي الانتباه في كلّ ما قدّمناه عن واقع مراحل التربية الأربع، حتّى الآن، أنّ الفتاة أقلّ حظًّا في هذا التعليم وإقبالًا عليه، بالرغم من التحسّن الملحوظ الذي طرأ إبّان الحقبة الأخيرة على هذا المجال. فالبون بين الذكور والإناث ما زال كبيرًا، وهو يزداد اتّساعًا كلّما انتقلنا من مرحلة إلى أخرى. وثمّة حقيقة أخرى تلفتُ النظر في ما تقدّم، هي أنّ الطالب كلّما كبرت سنّه قلّت فُرَصُه في التعليم.

٢ - الإمكانات المتاحة من أجل التعليم

من المسلّم به أنّ نموّ التعليم، سواء لجهة الكمّ أو الكيف، هو رهن بجملة إمكانات يتيحها له المجتمع والدولة. ومن شأن هذا الواقع أن يضعنا أمام مسائل جمّة، لا يسعنا التعرّض لها كلّها في هذه الوجازة، بل سنقصر كلامنا على قطاعين رئيسيّين هما قطاع المعلّمين وقطاع الإنفاق الرسميّ على التعليم.

أ - قطاع المعلّمين

تُشير الإحصاءات إلى أنّ عدد المعلّمين الإجماليّ، في مختلف مراحل التعليم، قد ارتفع من ٨٤٨ ألفًا سنة ١٩٧٥، إلى ٢٤٤١ ألفًا سنة ١٩٩١، أي بزيادة ١٨٨٪. ولقد انخفضت نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المعلّمين من ٣٢ و٢٢ و٢٠ تلميذًا للمعلّم الواحد في مراحل التعليم الابتدائيّ والثانويّ والعاليّ على التوالي في العام ١٩٧٥ إلى ٢٤ و١٧ و١٨ على التوالي في العام

١٩٩١»[٤]. ولكن إذا ما تفحّصنا هذه الأرقام عن كثب وبمزيد من التفاصيل، لوجدنا اختلافًا واضحًا بين البلدان العربيّة، سواء لجهة نسبة التلاميذ لكلّ أستاذ، أو لجهة الأساتذة المؤهّلين.

ففي ما يختصّ بنسبة التلاميذ لكلّ أستاذ في المرحلة الأولى[٥]، نجد أنّها أقلّ من عشرين في البحرين والكويت والجماهيريّة الليبيّة وقطر والسعوديّة العربيّة والإمارات المتّحدة، وأكثر من ثلاثين في جيبوتي وموريتانيا والسودان والجمهوريّة اليمنيّة سابقًا.

أمّا لجهة نسبة الأساتذة المؤهّلين العاملين في المرحلة الأولى، فأدناها في جيبوتي (٦٨٪). أمّا في قطر وسورية، فالنسبة حوالى ٨٠٪. وتتراوح النسبة في ما تبقّى من بلدان بين ٩٥ و١٠٠٪.

يبقى أن نُشير في هذا الباب إلى أنّ إعداد المعلّمين ومتابعة أو إعادة تأهيلهم في أثناء الخدمة يفتقران إلى التخطيط الوافي والأساليب العلميّة الحديثة، ولا سيّما في القطاع العامّ أو الرسميّ، وهو القطاع السائد عمومًا في البلدان العربيّة. وثمّة مشكلة مشتركة أخرى تواجه العديد من بلدان المنطقة، هي افتقار المعلّمين إلى الدوافع المشجّعة على العمل. ويبدو أنّ أحد الأسباب الرئيسة لذلك، كما تذكره نشرة اليونسكو، يتعلّق بظروف الخدمة. فالمعلّمون يشعرون «بأنّهم لا يحظون بالمساندة والدعم على الوجه المطلوب»[٦].

ب - قطاع الإنفاق الرسميّ على التعليم

تنفق البلدان العربيّة برمّتها حاليًّا على التعليم ٥,٥٪ من ناتجها القوميّ الإجماليّ. أمّا إذا نظرنا إلى نموّ نسبة الإنفاق العامّ والحكوميّ على التعليم إلى الناتج-القوميّ في كلّ من البلدان، لاحظنا فوارق كبيرة بينها (أُنظر الجدول رقم ٣).

---

(٤) اليونسكو، تر - ٩٤/ ميندعرب/ ٣، ص ١٠.

(٥) نفتقر إلى الإحصاءات والمعلومات الوافية عن المرحلة الثانية (المتوسّطة والثانويّة) والثالثة (العالية).

(٦) اليونسكو، تر - ٩٤/ ميندعرب/ ٣، ص ٣٤ رقم ١٠٤.

الجدول رقم (٣): الإنفاق العامّ على التعليم نسبةً مئويّة من الناتج القوميّ وإنفاق الحكومة العامّ (٢٠ بلدًا).

البلـــدان	الناتج القومي الإجماليّ ٪				إنفاق الحكومة العامّ			
	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	حوالى ١٩٩٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	حوالى ١٩٩٠
الجزائر	٦,٧	٧,٨	٨,٥	٨,١	٢٣	٢٤,٣	٢٠,٧	٢٧
البحرين (١)	...	٢,٩	٤	٤,٨	٨,٨	١٠,٣	١٠,٤	...
جيبوتي (٢)	...	...	٢,٧	٣,٣	...	١١,٥	٧,٥	١٠,٥
مصر (٣)	٥,١	٥,٧	٦,٣	٦,٧	...	٩,٤	...	...
العراق	٣,٦	٣	٤	٥,١	٦,٩	...	٦,٥	...
الأردنّ (٤)	...	...	٥,٥	٥,٩	٨,١	١١,٣	١٣	١٣,٣
الكويت	٣	٢,٤	٤,٢	٥,٠	١٠	٨,١	١٠,٣	...
لبنان	...	...	...	...	١٦,١	١٣,٢	١٤,٤	٨,٥
ج.ع. الليبيّة	٥,٩	٣,٤	٧,١	...	١٤,٥	...	١٩,٨	...
موريتانيا (٥)	٣,٨	٥	٧,٧	٤,٧	١٤,٣	...	٣٣,٢	٢٢
المغرب (٦)	٥,٣	٦,١	٦,٣	٥,٥	١٣,٥	١٨,٥	٢٢,٩	٢٦,٦
عُمان	١,٦	٢,١	٤	٣,٥	...	...	١٠,٨	١١,١
قطر	١,٩	٢,٦	٤,١	٣,٥	٤	٧,٢	...	...
العربيّة السعوديّة	٩,٣	٥,٥	٦,٧	٦,٢	١١,٧	٨,٧	١٢	١٧,٨
الصومال (٧)	٢,١	١	٠,٥	...	١٢,٥	٨,٧	٤,١	...
السودان	...	٤,٨	...	...	...	...	...	...
سورية ج.ع.	٣,٩	٤,٦	٦,١	٤,٥	٧,٨	٨,١	١١,٨	١٧,٣
تونس	٥,٢	٥,٤	٥,٩	٦,١	١٦,٤	١٦,٤	١٤,١	١٤,٣
الإمارات المتّحدة	٠,٩	١,٣	١,٧	١,٩	...	٧٠٠	١٠,٤	١٤,٦
اليمن								
اليمن الديموقراطيّة	...	...	...	...	١٤,٧	١٦,٩	...	...
سابقًا								
الجمهوريّة اليمنيّة سابقًا	...	...	٤,١	...	...	١٥,٨	٢١,٨	...

(١) لا يشمل إنفاق سنة ١٩٩٠ الإنفاق على مرحلة التعليم الثالثة (العالية).

(٢) تشير نسبة ١٩٨٥ إلى إنفاق وزارة التربية فقط.

(٣) من سنة ١٩٨٥ وصاعدًا، لا يشمل الإنفاق التعليم في الأزهر.

(٤) لا يشمل إنفاق سنة ١٩٧٥ الإنفاق على الجامعات.

(٥) من سنة ١٩٨٠ وصاعدًا، يُحسب الإنفاق الجاري فقط.

(٦) إنفاق وزارة التربية فقط.

(٧) لا يشمل إنفاق سنة ١٩٨٠ و١٩٨٥ الإنفاق على مرحلة التعليم الثالثة (العالية).

غير أنّ الإنفاق الحكوميّ على التعليم يتوقّف، في كلّ بلد، على أهمّيّة القطاع العامّ في الاقتصاد الوطنيّ. وهذا بدوره يختلف من بلدٍ إلى آخر، ولا بدّ من مراعاة هذا العامل في تفحّص الجدول رقم (٣).

٣ - بعض النقائص والعقبات

إنّ النقاط السابقة تظهر، لا ريب، أنّه قد تمّ إحراز تقدّم مثير للإعجاب في مجال التعليم خلال العقدين الماضيين، في كلّ البلدان العربيّة. إلاّ أنّ نواقص وعقبات عديدة لا تزال تواجه هذا التقدّم، يمكننا إجمال أهمّها في ما يلي:

١ - إنّ إحدى ميزات التعليم اللافتة للنظر في المنطقة تكمن في أنّ هذا التعليم - مع بعض الاستثناءات، ولا سيّما في لبنان - هو عمل حكوميّ صرف، بما في ذلك التمويل والإدارة والتشغيل والمراقبة. وإن كان من حسنات هكذا سياسة تأمين موارد ماليّة ثابتة لمؤسّسات التعليم، فمن سيّئاتها أنّها تحوّل هذه المؤسّسات، في كثير من البلدان، إلى أدوات في يد الحكومة وتوجّهاتها السياسيّة.

٢ - تبدو الإدارة التربويّة مشكلة عقيمة تعاني منها غالبيّة البلدان العربيّة. وسببها الإقدام على تعيين إداريّين من بين الهيئات التعليميّة العاديّة، من دون أن يصار إلى إعداد المعيّنين لتسلّم وظائفهم الجديدة. فينتج من ذلك سيطرة الأساليب التقليديّة على العمليّة الإداريّة في كلّ وجوهها.

٣ - إنّ التوسّع في الإنفاق على التعليم، كما أشرنا إليه آنفًا، لا يصحبه، بوجه عامّ، تحسين مقابل لنوعيّة التعليم. فالرابط بين هذا الإنفاق والناتج منه مفقود. ذلك بأنّ نسبة الإنفاق تنمو أساسًا لمواجهة ازدياد الطلب على التعليم، ولمقابلة الارتفاع في الرواتب والأسعار. لذا تبقى غالبيّة البلدان في مسيس الحاجة إلى تحسين أداء الأساتذة وتجديد التجهيزات المدرسيّة، التي باتت في السواد الأعظم من المدارس وحتّى الجامعات فقيرة المستوى عتيقة الطراز، وتشييد مدارس جديدة وحديثة.

٤ – إنّ النظم التربويّة في البلدان العربيّة جملة نجحت في زيادة رصيد بلدانها من المتعلّمين، إلاّ أنّ نوعيّة التعليم وجدواه ما برحا موضع تساؤل. فهنالك نسبة كبيرة من المثقّفين يواصلون حياتهم من دون عائد من تعلّمهم، أو يرسفون في البطالة، وذلك بسبب الخلل الهائل بين متطلّبات العصر التقنيّة في الحياة العمليّة والطرق التربويّة التقليديّة المعتمدة، وسوء توجيه الطلبة بشكل يتلاءم وما يفرضه سوق العمل. فلا بدّ من تطوّر يطول أهداف التعليم وأساليبه وإدارته لكي يواكب تقدّم العلم والتكنولوجيا.

٥ – ثمّة مشكلة – ظاهرة ذات طابع نفسيّ تحول دون عمليّة التغيير في كثير من البلدان العربيّة، وتتلخّص بالتواكل على التقليد والاستقرار في الجمود والتمسّك بالقديم والخوف من كلّ جديد. ولعلّها مشكلة – ظاهرة تحتاج إلى تحليل اجتماعيّ ودينيّ دقيقين من أجل تشخيصها ورسم خطّة علاجها.

٦ – وأخيرًا، يُلقى الضوء في إحدى نقاط نشرة اليونسكو[٧] على مسألة بالغة الأهمّيّة، ألا وهي عدم تناسب أهداف التربية الحاليّة ومواردها مع احتياجات الأطفال الذين يستعدّون «لخوض معركة الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين. ومن الاحتياجات التي لا تزال بعيدة عن التحقيق إعداد الأطفال لثقافة قوامها السلام والتسامح، واحترام الأخلاق والقيم، وإنصاف المحرومين والأقلّ حظًّا، وحماية البيئة، وتحسين نوعيّة الحياة سواء من الناحية المادّيّة أم من الناحية الثقافيّة».

---

(٧) تر – ٩٤/ ميندرب/ ٣، ص ٣٧، رقم ١/١١٠.

من منشورات دار المشرق