السياسيات التعليمية للنظام التربوى*

المفهوم :

بعد فترة قام فيها العديد من العلماء الاجتماعيين بدراسات متنوعة حول مختلف الظواهر الاجتماعية ، تنبه عدد منهم إلى أن المهم فى الموضوع ليس هو الظاهرة الاجتماعية فى حد ذاتها ، وإنما المهم هو أن نصل إلى (معنى) الظاهرة فى المجتمع الذى توجد فيه ، فإذا أردنا أن نصل إلى هذا المعنى ، فلا بد من رد الظاهرة إلى النسق الذى تنتمى إليه ، أى ربطها بغيرها من الظواهر التى تؤلف معها (نظاما) اجتماعيا متماسكا يؤدى وظيفة معينة فى حياة المجتمع[1] ، وعلى سبيل المثال فإن قيام المعلم بعملية التعليم ، وامتحانات الثانوية العامة ، والأنشطة الطلابية والقبول فى مراحل التعليم المختلفة .. وهكذا إنما هى ظواهر اجتماعية يصعب فهمها ما لم نقم بإدخالها فى نسق اجتماعى واحد شامل وهو ما نسميه (النظام التربوى).

فكأن الظواهر الجزئية التى تؤلف حقائق حياتية شخصية والتى تبدو ظاهرة فى الحياة اليومية ويمكن حتى لغير ذوى الخبرة إدراكها ، ليست سوى العناصر الأولية التى تؤلف عن طريق ترابطها معا أنواعا من الأنساق غير المرئية ، التى يحتاج اكتشافها وفهمها إلى كثير من العمليات الذهنية والمنطقية التى تقوم على الاستقراء والاختيار والتركيب ، وهذه الأنساق (اللاشخصية) أو (اللاعيانية) هى التى يمكن تسميتها بالنظم الاجتماعية ، ومن ثم فحين نتحدث عن النظام التربوى يكون المقصود على العموم أنماط العمل أو الفعل الاجتماعى التى تحدث بطريقة منتظمة وروتينية والتى ترمى إلى تحقيق هدف بالذات[2] ، على أساس أن كل نمط من أنماط السلوك له نوع محدد من الأهداف ، والهدف بالنسبة للنظام التربوى هو " بناء وتنمية شخصية بحيث يكتسب أقصى قدر ممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية " .

وعادة ما يتألف النظام الاجتماعى من العناصر التالية[3] :

١-القوة البشرية المنفذة للنظام - العنصر البشرى .

٢-الأجهزة والمعدات التى بفضلها يؤدى الأعضاء وظائفهم - العنصر المادى .

٣-التنظيمات والطرق والكيفيات ومجريات العمل وشئون الإدارة - أى قواعد النظام .

٤-مجموعة القيم والمواثيق ، وما ينطوى عليه النظام من عادات وتقاليد مرعية .

٥-وظائف النظام ، الاهتمامات التى يثيرها فى مشاعر أفراد المجتمع ثم الأغراض التى يحققها .

---

* قدمت إلى مؤتمر تربية الغد ، بكلية التربية ، جامعة الإمارات العربية ، فى ديسمبر ١٩٩٥ .

وإذا أردنا أن نتبين هذه العناصر فى النظام التربوى ، فسوف نجد أن العنصر البشرى يتمثل فى المعلمين والإداريين والطلاب والعمال ، أما العنصر المادى فيتمثل فى المبانى والوسائل التعليمية والمكاتب والأوراق والكتب والمعامل والأدوات الكتابية وأدوات النشاط الرياضى والفنى والاجتماعى .. الخ . والمقصود بقواعد النظام ، أى مجموعة القواعد التى تنظم إدارة المدرسة أو المنطقة أو الديوان العام أو وزارة التربية والتعليم ، والعلاقة ما بين الإدارات وأعمال الامتحانات والنظم المالية ووضع الكتب المدرسية وما يجرى مجرى هذه الأعمال . وتتمثل القيم والعادات والتقاليد فيما هو قائم أو ما ينبغى أن يكون من حيث معاملة الطالب للأستاذ ومعاملة الأستاذ للطالب والعلاقة بين المدرسة والبيئة وآداب مهنة التدريس ... الخ ، أما الوظائف والأغراض ، فهى تلك التى يراد من النظام التربوى أن يحققها فى إطار المجتمع وفلسفته والتى يمكن أن تلخصها تلك العبارة التى تقول بإعداد نوع من المواطنين القادرين على المساهمة فى بناء المجتمع بأقصى قدر ممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية[٤].

والنظام التربوى لأى بلد يأخذ فى اعتباره عوامل أربعة[٥] : طبيعة المجتمع والتقاليد التربوية السائدة فى هذا المجتمع ، وما نعرفه عن الطبيعة البشرية ، ثم ما نأخذ من مفاهيم العملية التربوية . كل هذا جوانب نسترشد بها فى وضع أهداف النظام وفى تقسيم مراحله ورسم تفريعاته ، وعند تنظيم التعليم قد تكون هناك ظروف تجعلنا نتبنى إجراءات يمتد الأخذ بها لفترات طويلة إلى حد أن تأخذ شكل التقاليد ، ويصير التحول عنها أمرا صعبا ، فبعض الدول العربية المنتجة للنفط مثلا شجعت الطلاب على الالتحاق بمعاهد التعليم عن طريق منح مادية ، وتصرف هذه المنح لهؤلاء الطلاب فى هيئة مخصصات مالية شهرية ، وقد ألف الناس فى هذه الدول هذا الإجراء إلى حد أنهم يعتبرونه حقا للطالب بصرف النظر عن وسطه الاجتماعى أو ظروفه المادية ، والذين على صلة بتاريخ التعليم الحديث فى مصر يجدون أن معاهده عند إنشائها فى فترة تولى محمد على الحكم بدءا من عام ١٨٠٥ كانت تؤوى الطلاب وتزودهم بالطعام والكساء وتعطيهم مخصصات مالية شهرية . واستمر ذلك بحيث صار بمثابة تقليد حتى أن الخروج عليه وإلغاء مجانية التعليم بعد الاحتلال البريطانى لمصر سنة ١٨٨٢ كان إجراء مثار نقد وسخط .

ويشيع لدى كثيرين مفهوم للنظام التربوى يكاد يحصره فيما هو معروف بـ (سلم التعليم) أى مراحله المختلفة ، لكن المتفحص لما عرضناه فى الفقرات السابقة يستطيع أن يجد أن النظام التربوى أوسع من هذا .

والنظام التربوى بحكم طبيعته الاجتماعية لابد أن يستند إلى (فلسفة تربوية) تعبر عن الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة التى تستند إليها الأهداف العامة التى توجه النظام أو النشاط التربوى كله ، وبطبيعة الحال ، فكلما كانت الرؤية شاملة متسقة ، مستمرة ، متطورة ، واضحة ، كانت الأهداف العامة شاملة ، متسقة واضحة مما يعين القائمين بالنشاط التربوى[٦].

لكن الفلسفة التربوية بدورها تشتق من الفلسفة الاجتماعية العامة التى يأخذ بها بلد معين والتى يحدد من خلالها نظرته إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور فى شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، من خلال اختياراته القومية الكبرى[٧].

وتحتاج الأهداف العامة التى تشتق من فلسفة التربية إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمى والمؤسسات التعليمية كلها ، وهنا يكون دور (السياسة التعليمية) ووظيفتها فى توجيه العمل التربوى .

فالسياسة التعليمية هى الخطوة التالية بعد الفلسفة التربوية ، فى توجيه النشاط التعليمى ، فهى تعنى الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة ، ونقل هذه الأهداف إلى مستوى آخر يمكن أن نسميه مستوى (الأغراض) وهو المصطلح الذى قد تتخذه الأهداف عندما تكون أكثر تحديدا ، وتعتبر السياسة التعليمية بهذا المعنى بمثابة الأحكام التى تعبر عن الجهود التنظيمية والتى ينبغى أن تبذل لتحقيق (أغراض) أو (توقعات) أو (تطلعات) يستهدفها المجتمع وأفراده فى مرحلة من مراحل تطوره[٨].

وهكذا فإن تحديد السياسة التعليمية لا يحصل إلا بعد التفكير وتقليب وجوه الرأى ويمكن تلخيص هذه العملية فيما يلى[٩].

- التأكد من أن الأهداف التربوية المحددة تتماشى مع الأهداف الأخرى العامة .
- استخلاص الأهداف التربوية من الاتجاهات العامة لسياسة البلاد .
- تحقيق الانسجام بين الأهداف التربوية والأهداف الأخرى المحددة فى القطاعات الأخرى .

إن السياسة التعليمية لا تنحصر فى رسم بعض المبادئ التوجيهية العامة ، بل لابد من أن تشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة فيما بينها ترابطا قويا ، ومن بينها الأهداف ذات الطابع الدينى والفلسفى والثقافى ، مما يقدم فكرة واضحة عن مفهوم الإنسان ، ويعمد بعد هذا إلى تحديد الأهداف السياسية المتماشية مع الاختيارات القومية الكبرى ويمكن بعد ذلك تحديد الأهداف الاجتماعية والاقتصادية التى تتضافر فيما بينها لتحقيق الغاية المنشودة ، طبقا لفلسفة المجتمع فى الحياة ولمتطلبات التنمية . وبعد هذا ، تحدد الخطوط العريضة للأهداف التربوية التى هى الشرط الأساسى لتحقيق الأهداف الأخرى المرسومة من أجل تنمية البلاد ،

وأخيرا تحدد الأهداف المحصورة فى النظام التربوى ، ويجب أن تعبر تعبيرا صادقا عن الاتجاهات السائدة فى المؤسسات التربوية ، وفى التعليم على اختلاف مراحله .

وبعد تحديد الأهداف ، فلا يكفى إدراجها فى قائمة ، بل لابد من تصنيفها بحسب الأسبقية ، وتسجيلها ضمن مخطط متماسك ، وعندئذ فقط ، يمكن أن نطلق تسمية (السياسة التعليمية) .

ونخلص من كل ما سبق أن السياسة التعليمية هى :

مجموعة من الأهداف والمبادئ الشاملة والمتكاملة التى ينبغى أن تكون محورا لحركة الفعل فى مجال التعليم - باعتبارها سياسة وزارة - على مدى زمنى معين يتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف فى حدود ما تضمنته من مبادئ وفى ضوء ما حددته من معايير للتقويم والحكم ، مع اتسامها بالمرونة لتتيح إمكانية التعديل - وليس النقض - فى حالة الضرورة ، وهذا مع مراعاة العوامل المؤثرة فى عمليات صنع وصياغة السياسة التعليمية ، (سواء أكانت سياسة) معينة ، أم بالطموحات الجماهيرية ، أم بالإمكانات المتاحة ، والأخذ فى الاعتبار القوى السياسية الرسمية وغير الرسمية .. سواء فى الداخل أم الخارج - والتى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر فى السياسة التعليمية صنعا وصياغة وتنفيذا أو تقويما [١٠].

وهكذا تمنح الفلسفة التربوية ، ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية السياسية التعليمية مبرراتها الواقعية ، كما توفر لها الشمول والتكامل وتجعلها فى نهاية الأمر جزءا عضويا حيا من عملية عقلانية منظمة تبدأ بوضع الفلسفة التربوية ، المستمدة من الفلسفة الاجتماعية العامة وتنتهى بالخطط التربوية وما فيها من برامج ومشروعات .

والفلسفة التربوية إذن ينبغى أن تكون لحمة السياسة لتعليمية وسداها ، وهى بهذا المعنى تقع من حيث التراتب فى موقع واحد مع السياسة التعليمية ، ولكنها فى أعماق الأمور سابقة على تلك السياسة ، لأن بذور الفلسفة التربوية مبثوثة فى كل ما نجده لدى المفكرين التربويين من آراء وأفكار تدور حول تكوين الإنسان وتطويره فى مجتمع معين ، بل مبثوثة عبر الزمان والمكان [١١].

وبلورة الفلسفة التربوية فى مرحلة أكثر تحديدا ، هى السياسة التعليمية ، لا يعتبر نهاية هذه العملية ، يبدأ منها تحريك واقع التعليم وتطويره أو توجيه العلاقات والإجراءات والعناصر التى يتكون منها الميدان التربوى ، ذلك أن هذه الخطوة لا يمكن أن تثمر إلا إذا انتقلت إلى خطوة أخرى ، هى مرحلة الاختيار بين المسالك أو الطرق أو الاتجاهات التى يمكن بواسطتها الوصول إلى الأغراض التربوية التى تنص عليها السياسة التعليمية ، فقد يكون

الغرض التربوى مركزا على " تعريب التعليم " لا بالمعنى اللغوى ، بل الثقافى ، وهنا تتعدد المسالك إلى تحقيق هذا الغرض ، فقد يكون من بينها توحيد نظم التعليم بين الدول العربية ، وقد يكون بجعل لغة التعليم هى العربية فى كافة المجالات ، وقد يكون بتوجيه المناهج توجيها عروبيا .. وهكذا ، وقد تكون كل هذا الأمور مجتمعة . ومعنى هذا أنه لابد من الاختيار بين هذه المسالك ، ليتضح طريق العمل من أجل تحقيق الأغراض التربوية ، وهذه المرحلة هى ما نسميه بالاستراتيجية التربوية[١٢].

ولكى تقوم الاستراتيجية بوظيفتها الأساسية التى هى السير بالسياسة التعليمية فى طريق النجاح ، فلابد وأن تكون[١٣] :

- شاملة ، أى منطبقة على جميع أشكال التعليم ومستوياته .
- متكاملة ، مع الأهداف السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية لما يوجد من ارتباط وثيق بينها .
- طويلة المدى إلى حد معقول ، وتقييد الوصف بعبارة (معقول) يفيد أن الاستراتيجية يجب أن تكون مسايرة من حيث السرعة فى الإنجاز لتطور الاختيارات السياسية .

ولا نود الاستطراد ، فهناك بعد خطوة الاستراتيجية ، خطوة (التخطيط التعليمى) ، لكن لا ينبغى أن يتبادر إلى الذهن أن نتابع تلك المستويات وفقا لشمولها ووظائفها من الفلسفة الاجتماعية إلى فلسفة التربية ، إلى السياسة التعليمية ، إلى الاستراتيجية ، إلى الخطة ، يقضى بصورة حتمية أن تكون حركتها فى اتجاه واحد ، وفقا لهذا التسلسل باستمرار ، فلا تنتفع تلك الحركة من التغذية الراجعة ، فهذا مخالف لما بين مستويات النشاط الفكرى عامة وما تتطلبه أساليب التخطيط خاصة من تبادل التأثيرات بين المستويات ، فالفلسفة الاجتماعية ، وفلسفة التربية إنما تكتمل عناصرها بالاستناد إلى الممارسة الفعلية فى شئون المجتمعات وما يتمخض عنه الواقع من أفكار واستنتاجات ، وكذلك هو الشأن فى السياسة التعليمية يكون تصور الاستراتيجية والسعى إلى تطبيقها وممارستها فى الواقع كفيلا بإجراء التحويرات اللازمة عليها باستمرار[١٤].

طبيعة السياسة التعليمية :

وفى هذا الجزء نقصد (بالطبيعة) الجوانب المختلفة للسياسة التعليمية من حيث خصائصها ومصادرها وأبعاد حركتها ومراحل تكوينها والمسئولية عنها .

١- **خصائصها** : للسياسة التعليمية جملة من الخصائص والسمات التى يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يلى :

- لا شخصانية ، فهى إذ تتضح مكانتها ومواقعها من حيث كونها منبنية على فلسفة التربية المنبثقة بدورها من فلسفة المجتمع ، إنما تعبر عن جملة الموروث الثقافى والواقع المجتمعى ، والتطلعات المستقبلية للأمة فى جملتها ، وبالتالى ينفك الارتباط بينها وبين شخص معين تغيب إذا غاب وتشرق إذا ظهر ، ومن ثم تكتسب الصفة الموضوعية التى تجعل انحيازها إنما هو لمجموع الناس بخصائصهم ومشكلاتهم وتطلعاتهم . كذلك فإن اللاشخصانية هذه تتيح للسياسة التعليمية فرصة الاستمرار والاستقرار النسبية مما يمكن المخططين من رسم الخطط اللازمة لترجمة الاستراتيجية التعليمية إلى برامج ومشروعات تكون من مأمن من أن تعصف بها التقلبات السريعة والأهواء الشخصية .

-وهى تطورية ، فإذا كانت اللاشخصانية تؤدى إلى قدر من الاستمرارية والاستقرار ، إلا إننا حرصنا على ربط ذلك (بالنسبية) ، فهو استمرار واستقرار إلى حين ، وهذا (الحين) تحدده طبيعة المشكلات ومصالح الأمة ، لأن (التغير) و (التطور) إذ هو سنة كونية يستحيل تجاهلها ، فلابد من أن تخضع السياسة التعليمية إلى قدر من التطور الذى يجعلها تتواكب مع جملة المتغيرات القائمة ومع الأهداف ، إن الاستمرار والاستقرار لهما (عمر) معين ، وإذا طال أكثر من اللازم أصبحنا أمام (جمود) والجمود هو الخطوة الأولى نحو الاضمحلال والموت .

-وهى محددة : بمعنى تعيين وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها والاختيارات الأساسية التى يتفق عليها المجتمع ، وإلا فقدت أهميتها وغابت جدواها ، والتحديد لا يعنى الإغراق فى الجزئيات والتفصيلات ، وإلا أصبحت السياسة التعليمية تشكل قيدا على حركة العاملين ، فتغير الظروف وتبدل الأحوال يقتضى (مرونة) تتيح فرصة الحركة للقائمين بالعمل .

-ويرتبط بهذا بالضرورة شرط (الوضوح) ، فلربما كانت الأهداف محددة والاختيارات معينة لكنها صيغت صياغات تتسم بالغموض ومن ثم تفقد المخططين والمنفذين ضمانا أساسيا من ضمانات سلامة الخطى وسواء السبيل ، إذ كيف يمكن لإنسان أن يخطط لما أغمض عليه ؟ وكيف يتأتى لأحد أن ينفذ بغير فهم وتعقل ؟

-وهى كلية ، بمعنى النظر إلى المسألة التعليمية فى جملتها ، وفى خطوطها العريضة ، على ألا تعنى الكلية هنا تجريدا يفقد السياسة التعليمية الروابط بينها وبين حركة الواقع المجتمعى على وجه العموم والواقع التعليمى على وجه الخصوص ، فهى (كلية) تعنى بالإطار العام وبالوعى بالعلاقات بين مكونات منظومة التعليم ، بالظهير الفكرى الذى تقوم عليه وبالتوقعات المحتملة مستقبلا .

٢- **مصادرها** : أما بالنسبة للمصادر التى يمكن أن تستمد منها السياسة التعليمية فهى تنحصر - فى أغلب الأحوال - فى المصادر التالية :

- العقيدة الوطنية : ونقصد بالعقيدة الوطنية هنا جملة الآراء والأفكار والاختبارات الأساسية التى تعبر عن موقف الأمة من المشكلات والقضايا والمفاهيم الأساسية ، فمثل هذه العقيدة إنما تصدر عادة عن (روح الأمة) وذاتيتها ومصالحها وطموحاتها وتراثها ، الأمر الذى (يجذر) السياسة التعليمية ويربطها ربطا وثيقا (بروح الأمة) ، فيشعر العاملون بناء على ذلك بأنها منهم وهى لهم وإنها (شخصيتهم) التى تميزهم عن غيرهم من الأمم بغير أن يعنى ذلك تقوقعا وانعزالا ، حيث أن هذا المصدر ليس هو المصدر الوحيد .
- حركة الواقع : وإذا كانت العقيدة الوطنية تعبر عن (عقل) الأمة ، فإن حركة الواقع تعبر عن (الفعل) و (الممارسة) ، فالعقيدة الوطنية كثيرا ما ترنو إلى ما هو (مطلوب) و(مرغوب) و تجئ حركة الواقع (لتجدل) معها نسيجا متينا تكتسى به سياسة التعليم ، فهى بمثابة (المعمل) الذى تختبر فيه الأفكار والاتجاهات والمشروعات لتكشف عن مدى إيجابيتها أو سلبيتها ، وبذلك ترشد إلى (التثبيت) المؤكد ، أو التصحيح والتصويب ، بل إن حركة الممارسة كثيرا ما تكون مولدا لأفكار لم تخطر على ذهن أحد من قبل وأحيانا ما تكشف عن سخف أفكار بدت لنا فى أول الأمر إنها براقة لامعة !
- الخبرة التاريخية القومية : فغنى عن البيان ذلك الاتصال المعروف بين مراحل تطور كل أمة من الأمم بحيث يجئ حاضرها من رحم ماضيها ، بل لقد أصبح الرأى مستقرا على أن أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ، وعيه بتاريخه ، ذلك الوعى الذى يجعله يفيد من خبرة الأمس فلا يكرر أخطاءها ويضيف جديدا بصفة مستمرة ، فيحدث التراكم ويتجه إلى التطور والتقدم . ولا شك أن أمتنا بما تملكه من خبرة تاريخية تمتد بامتداد آلاف السنين لتملك ثروة يصعب حصرها لابد من الإفادة منها فى بناء السياسة التعليمية .
- الخبرة الأجنبية : فالذى لا يمكن إنكاره هو أن هناك الآن أمما تحتل المواقع المتقدمة فى سلم الرقى والتقدم وخاصة فى العالم الغربى الحديث ، وعددا من بعض الأقطار الآسيوية مثل اليابان والصين. وهذه الأمم إنما أحرزت ما أحرزته من تقدم استنادا بالضرورة إلى سياسيات تعليمية مكنتها من أن تبنى قوة بشرية عملاقة استطاعت أن تفجر أعظم طاقات التقدم . ومهما قلنا عن اختلافات بين الأمم والشعوب وذاتية خاصة لكل أمة ، إلا أن ما لا يمكن إنكاره هو أن هناك أمورا تشترك فيها البشرية بحيث يتيح هذا الفرصة لأمم تخلفت

أن تفيد من خبرة هذه الأمم التى تقدمت ، وفقا لشروط الاستعارة التربوية من حيث الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحلية الذاتية الحضارية .

- الفكر التربوى : سواء كان هذا الفكر معبرا عن رؤى باحثين ومفكرين من أبناء الأمة ، أو باحثين ومفكرين من أمم وشعوب أخرى ، فالفكر التربوى عادة يمثل اجتهادات عقول تميزت بالإبداع والابتكار ، عقول تميز أصحابها بالرؤية الشمولية المتكاملة وبالبصر النافذ المتعمق . والفكر التربوى إذا كان يعبر عادة عما (ينبغى أن يكون) إلا أنه من ناحية أخرى إنما يصدر عن (وضعية) ثقافية معينة ، وبالتالى يتيح الاطلاع على الفكر التربوى فرصة (الاستنارة) و(التوجيه) والتفاعل الفكرى بين عقول ذوى اتجاهات مختلفة .

٣- **أبعاد حركة السياسة :** يتوقف مدى نجاح سياسة التعليم على مقدار البصر الذى يتوافر لواضعيها لموازين القوى التى تحرك هذه السياسة فى ظلها ، فالحركة المطلقة مستحيلة بسبب بسيط وهو أننا لسنا وحدنا فى هذا الكون ، والذى يرسم سياسة كذلك يستحيل أن يتصور أنه يتحرك فى فراغ ، ولعل فى الأبعاد التالية ما يؤكد هذا !

- البعد الدولى : فهناك (مصالح) لكل دولة تحرص على تحقيقها وتقف بالمرصاد لكل من يحاول الإضرار بها وخاصة القوى الكبرى ، وعندما كانت بعض الدول فى العالم النامى تضمن مناهجها التى وضعتها بعد استقلالها ما اعتقدت أنه يعزز الروح الوطنية عن طريق بث روح العداء للدول الاستعمارية على وجه العموم والدولة التى سبق أن كانت هى القائمة بالاستعمار ، اعتبر هذا " عملا عدائيا " من شأنه أن يعكر صفو العلاقات الجديدة ويزرع الأشواك فى طريق مستقبلها . وعندما حدثت حركة صلح بين دولة عربية وإسرائيل ، كانت الثانية تحرص حرصا شديدا على ألا تتضمن مناهج التعليم فى الأولى ما يثير مشاعر العداء لدى أبنائها تجاه إسرائيل ؟

وهناك دول تحتاج إلى " معونات " مادية أو بشرية أو علمية من دول أخرى ، ومن شأن هذا أيضا أن يلقى بظلاله على ما يتصل بالدولة المانحة فى سياسة التعليم ، إذ قد يتمثل هذا فى تسهيلات إنشاء مؤسسات تعليمية أجنبية أو شيوع تعليم لغة دولة ما .

وقريب من هذا ، تعتمد دولة على أخرى فى إرسال بعثات تعليمية من أبنائها .

- البعد الإقليمى : وهذا أبرز ما يتضح فى سياسيات التعليم فى الدول العربية ، فمنذ إنشاء جامعة الدول العربية ، تظهر اتفاقات ومعاهدات تستهدف التقريب تعليميا بين جملة الدول العربية أو بين هذه الدولة ، وتلك . ومع أن هذا التوجه قد بدأ بكل الأسى وبكل الأسف

يخف بعض الشئ ، وتدريجيا فى السنوات الأخيرة ، إلا أنه فى المقابل يظهر هذا البعد على مستوى تجمعات إقليمية أصغر ، كما هو الأمر بالنسبة لدول مجلس التعاون الخليجى ، وأبرز مثال على ذلك ما تم الاتفاق عليه من أهداف لمراحل التعليم المختلفة ومناهجه فى هذه الدول مما يحتم أن تتقارب سياسيات التعليم فيها إلى حد كبير .

وعندما تم اختصار من التعليم الابتدائى فى مصر على سبيل المثال فصارت خمسا بدلا من ست ، ركزت كثير من الانتقادات على أن ذلك سيضر بألوف من أبناء المصريين الذين يتعلمون فى بعض الدول العربية حيث يعمل آباؤهم ويسبب مشاكل فى النقل من مصر إلى هذه الدول أو تلك أو العكس .

- البعد الحكومى : وربما يكون هذا البعد فى دول العالم النامى بصفة خاصة هو أقوى وأبرز الأبعاد نظرا للدور المتضخم للدولة وأجهزتها والضعف الواضح للمؤسسات والتنظيمات غير الحكومية أو اختفائها ، أو شكليتها ، وبالتالى فإن ما تريده الحكومة وما تستهدفه هو الذى تترسم سياسة التعليم خطاه .

وبالتالى فإن توجه هذه الحكومة أو تلك إلى سياسة الشمولية والهيمنة أو إلى سياسة ليبرالية لابد بالضرورة أن يكون هو نفسه توجه السياسة التعليمية ، وقد رأينا فى السنوات الأخيرة كيف كانت سياسات بعض الحكومات تتسم بالشمولية مما جعل التعليم خاضعا فى جملته لهيمنة الدولة وفى مقابل ذلك تقدم التعليم مجانيا ، فلما تحولت السياسة العامة إلى ما اصطلح على تسميته " بالخصخصة " بدأ زحف واضح للتعليم الخاص ، وبدأ التخلص تدريجيا من مجانية التعليم بأساليب غير مباشرة لكنها مفضوحة .

- البعد المجتمعى : وبطبيعة الحال المفروض أن يكون هناك توحد بين هذا البعد والبعد الحكومى أو على أقل تقدير (تقارب) ، لكن غياب الممارسة الديمقراطية بشكل كلى او جزئى عن بعض المجتمعات لابد أن يؤدى إلى التمايز والمفارقة .

وعلى ذلك تحاول سياسيات التعليم ألا تجئ مناقضة للأعراف والتقاليد السائدة ، فإذا كان من أعراف وتقاليد مجتمع أن يكون هناك انفصال بين الإناث والذكور ، كان لابد أن تراعى سياسة التعليم هذا فى إنشاء المدارس ، بل وفى تصميم ووضع مناهج التعليم كما نرى فى بعض المجتمعات .

وإذا كان التوجه الدينى هو الغالب فى ثقافة مجتمع ، وجدنا هذا بارزا وواضحا فى انتشار معاهد التعليم الدينى المتخصصة ، وفى الوزن الكبير الذى تتخذه الثقافة الدينية فى معاهد التعليم الحديث . أما إذا كان المجتمع قائما على التعددية الدينية كان طبيعيا ان ترى انعكاسا لذلك أيضا فى التعليم .. وهكذا .

٤- **مراحل تكوينها** : تمر سياسة التعليم بمراحل ثلاث :

أ- مرحلة صناعة السياسة ، وفى تلك المرحلة يتركز العمل على " البحث والدراسة " وجمع المعلومات والمناقشات . إنهم يشبهونها بالمرحلة التى تسبق ظهور الطعام حتى لتسمى بأنها (مطبخ السياسة) ، تقلب المشكلة على وجوهها المختلفة ، ويتم الاطلاع على عدد وافر من البحوث والدراسات المتصلة بالقضية أو القضايا موضع التفكير ، وربما تطلب الأمر إجراء بحث خاص ، وربما عدة بحوث ، وفيها تشكل لجنة أو أكثر تعقد العديد من الاجتماعات التى يتم فيها ما يسمى (بالعصف الذهنى) .

لكن الملاحظ فى بعض الدول المختلفة أن هذه المرحلة بصفة خاصة قد لا تستغرق وقتا حيث يكون هناك تجاهل لعملية البحث العلمى التى هى الأساس هنا بحجة واهية شهيرة وهى أن من يبحثون إنما هم بعيدون عن الواقع ومغرمون بالمناقشات النظرية ، وأن هذا مضيعة للوقت ، ويجد الذين يقومون بالبحوث التربوية والنفسية جهودهم غالبا مستبعدة لا تزيد فائدتها عن أن تساعد صاحبها على الحصول على درجة علمية أو ترقية ، أو مكافأة مالية ، ويفتقد البحث التربوى تدريجيا ذلك " الحبل السرى " الذى يجعله وثيق الصلة بحركة واقع التعليم مثلما يعطيها الرأى والمشورة والتوجيه ، يستمد منها ما يصحح مساره ويلهمه الأفكار والآراء .

ب- اتخاذ القرار : وهى مسئولية يتحملها دائما القائم بأمر السلطة التعليمية سواء على مستوى الوزارة أو الإدارة أو المؤسسة .

وإذا كان المنطق يقضى دائما بأن " القرار " يجئ تاليا " للرأى " فإن أسوأ ما يمكن أن يصاب به نظام تعليمى هو أن يحدث العكس ، فيصدر القرار بناء على اعتبارات شخصية ، أو تفكير متعجل ، أو مشورة مغرضة ، ومن هنا يعمل صاحب القرار على أن يسنده فكريا فتبرز فرق المنتفعين من السوفسطائيين الجدد ليفلسفوا ويشرحوا ويبرروا بهدف تزيين المسألة وتجميل القرار . وفى هذه الحالة غالبا ما تصم الآذان عن سماع الرأى الأخر الذى يرى ثغرات ويلمس عيوبا فتبذل الجهود لحجبه ، ويااليت الأمر يقف عد هذا الحد ، بل لربما رمى أصحاب الرأى الآخر المخالف بتهم هى شبيهة (التكفير السياسى) أو (التكفير الوطنى) إن صح هذا التعبير !!

جـ- المرحلة التنفيذية ، وتقع بطبيعة الحالى فى مجال التعليم على عاتق مديرى التعليم والمدارس والنظار والمدرسين الإداريين . وإذا كان الأمر يبدو فى هذه المرحلة أنه مجود (تنفيذ) ، إلا أن سلامة الخطى تقضى بأن يكون للمنفذين رأيهم ، فهم خطوط الإنتاج التربوى الحقيقية ، وهم خطوط الهجوم المتقدمة ، وبالتالى فهم " الأعلم " بواقع الحال ومسار التطبيق

الذى قد يكشف عن عيوب وثغرات فى القرار المتخذ . هنا تصبح " المرونة " حتمية ، وتبرز ضرورة أن يشكل رأى المنفذين " تغذية راجعة " للسياسة التعليمية ، فهى ليست نصوصا مقدسة ، على أن يتم ذلك من خلال تنظيم وقنوات يتفق عليها ولا تترك للمبادرات الفردية البحتة والمصادفات الطارئة وإلا اضطرب العمل وتبعثرت بعض الجهود .

وقبل القيام بالتنفيذ يحتاج المنفذون إلى أن يكونوا على وعى مسبق بالسياسة التعليمية الجديدة ، وبالقرارات المتخذة حتى يتوافر ضمان الفهم السليم والاقتناع الراشد بما يرسم من سياسات وما يتخذ من قرارات . صحيح أن سلطة التعليم تملك من الوسائل القانونية والمعنوية والمادية ما يمكنها من فرض ما تراه ، لكننا فى نطاق المسألة التربوية بصفة خاصة نرى حتمية الوعى والفهم والاقتناع حتى نضمن إلى حد كبير أن التنفيذ يسير فى الاتجاه الصحيح .

٥- مسالك تحديد السياسيات : ونستطيع هنا أن نميز بين مسالك ثلاثة لتحديد السياسيات التعليمية :

المسلك الأول هو مسلك الأيديولوجيات المتسلطة التى تفرض على مجتمع ما بقصد تشكيل طريقة الحياة فيه وطبعها بطابع معين ، مثلما رأينا فى عهد (بنيتو موسيليني) **B enito Musclini** ١٨٨٣ - ١٩٤٥ - فى إيطاليا فى الفترة من ١٩٢٢ - ١٩٤٥ ، فقد استطاع بعون المفكرين والمربين من أعوانه أن يتخذوا من المدارس وسيلة نشر المبادئ الفاشستية ثوب المسيحية ، وخلقوا لها ولقادتها مكانا فى الدين[١٥].

ورأينا مثل هذا أيضا أثناء حكم (أدولف هتلر) **Adlolf Hitler** (١٨٨٩ - ١٩٤٥) ، وكان هتلر قبل توليه الحكم قد كتب كتابه الشهير (كفاحى) فى العشرينات ضمنه فلسفته العامة ، وكان من ضمن ما اشتمل عليه الكتاب آراءه التربوية ، كان هتلر يتجه إلى بناء دولة جماعية عنصرية منيعة عسكريا ، ولم يكن صعبا عليه أن يقدم أهدافا تربوية واضحة محددة ، بل وأن يبدى رأيه فى المواد الدراسية والأهمية النسبية لكل منها [١٦].

كذلك شهدت البلاد التى كانت مسماة (بالاشتراكية) وخاصة الاتحاد السوفيتى نظاما شموليا طاغيا جعل من الماركسية هى الفلسفة المهيمنة ، ولم تقف عند حد أن تكون منهجا تفسر من خلاله كل الأمور ، بل كان حتما على كل طالب حتى ولو كان مبعوثا أجنبيا أن يدرسها كمقرر أساسى لا يحصل فيه على الدرجة العلمية إلا إذا نجح فيها .

المسلك الثانى هو المسلك الحوارى الذى يعكس منطقا مؤداة ، أن الحقيقة لا يملكها فرد ما ، ولا جماعة ما ، وإنما لكل زاوية رؤية يستطيع من خلالها أن يرى جانبا من الحقيقة ، وبالتالى فإن حوار العقول وتفاعلها ومناقشة شتى الأفكار وطرح كافة الاجتهادات من شأنه أن

يقربنا إلى أقرب نقطة من الحقيقة . وإذا كنا لا نستطيع أن ننكر أن كثيرا من المجتمعات الغربية تتبنى هذه الساسة ، إلا أننا لابد أن نعترف أيضا إنها تؤمن بهذه السياسة فقط داخلها ، لكنها تتعامل مع (الأخر) وخاصة من الدول غير الغربية بمنطق مغاير ، بل وتشجع ساسة هذه الدول على أن ينهجوا نهجا شموليا قاهرا فى حالة المسايرة ، أما إذا كان هؤلاء من المخالفين المغايرين ، فيثار ضدهم وترفع لافتة انتهاك حقوق الإنسان !

وفى المجتمعات التى تتبنى المسلك (الحوارى) ، نجد مبدءا هاما وهو (تداول السلطة) حيث لا يحتكرها حزب أو فرد أو فئة بأى منطق ما ، ومؤدى هذا أن تعرف هذه المجتمعات (التعددية) فتكون هناك جماعات وهيئات وأحزاب ، وتتعدد المنابر من خلال الإذاعة والتليفزيون والصحافة التى تحرص على أن تكون مرآة حقيقية لمختلف الاتجاهات التى يموج بها المجتمع ، ولا نرى فيها ترديدا لوجهة النظر الحكومية وحدها .

وغالبا ما يترتب على هذا أن يكون للرأى المعبر عنه أثرا واضحا فى توجيه وبناء السياسيات التعليمية إذا اجتمع حوله كثيرون وبدا على قدر عال من الوجاهة العلمية والقومية ، ولا ترى الدولة حينئذ أن يضيرها شئ لو تراجعت عما سبق أن أعلنته من قرار .

المسلك الثالث ، هو مسلك مجتمعات تقف على مفترق الطريق بين النظم التعليمية التى تطورت على مر العصور ، واتخذت لها شكلا متميزا وطابعا خاص كما هو الحال فى بعض النظم الغربية ، وهى نظم تناسب هذه الدول ، وتناسب ظروفها ونوعه الحياة فيها ، وبين النظم التى ظهرت فى دول تبنت أيديولوجيات معينة وحالفها التوفيق فى تطبيقها ، وهذه المجتمعات التى تقف فى مفترق الطرق عادة مجموعة من المجتمعات النامية التى تتطلع فى حيرة إلى الشرق والغرب دون أن تعرف تماما إلى أين تولى وجهها ، إن كثيرا من الوقت يمر على هذا الدول وهى واقفة تقريبا حيث هى واقفة باستمرار تعانى من قسوة الظروف ، وضعف الموارد ، وبعد الشقة بينها وبين الدول المتقدمة دون أن يتضح لها طريق المفر[١٧].

وأبرز ما يتضح فى هذه المجتمعات أن كثيرا ممن أتيح لهم التعليم من أبنائها خارج البلاد ويعودون ، ثم يصل بهم الأمر إلى تولى مستوى ما من مستويات المسئولية ، نجدهم ينحازون إلى ثقافة الدولة التى ابتعثوا إليها يحاولون تطبيقها رغم اختلاف الظروف ، ويصل الوضع إلى مواقف شائكة أحيانا ، عندما تتعدد جهات الابتعاث مما قد يعنى لأول وهلة أنه سبيل إلى الإثراء الثقافى ،لكنه فى الواقع العملى كثيرا ما أدى إلى التناقض والتضارب فى السياسيات .

٦- **مسئولية وضع وبناء السياسيات** : ويثور هنا تساؤل حول من الذى يملك حق وضع وبناء السياسة التعليمية ؟ إن كثيرين قد يبادرون بالإجابة بأن هذا أمر يوكل إلى المتخصصين من خلال لجان متعددة ، ونحن لا ننكر أن هذا يحدث بالفعل فى بعض المجتمعات المتقدمة ، لكنه قليلا ما يحدث فى المجتمعات النامية ، صحيح لا يخلو مجتمع من الاستعانة بالمختصين لكن السؤال يتعلق بالتوجهات الأساسية ، إذ كثيرا ما نرى هؤلاء المتخصصين أشبه ما يكون (بالترزية) يفصلون ويحيكون ما يشار إليهم به .

- ومن هنا فقد يتولى مسئولية وضع وبناء السياسة ، القيادة السياسية فى الدولة وخاصة إذا كانت ذات طابع حزبى خاص أو طائفى أو فئوى ، فضلا عن استمرار فترة حكمها إلى ما شاء الله

ومثال ذلك ما رأيناه طوال فترة حكم ثورة يوليو ١٩٥٢ فى مصر .

ولكن المشكلة هنا أن القيادة السياسية فى مثل هذه الحالة غالبا ، لا تكون لها دراية واسعة ومتعمقة بالمسألة التربوية ، وهذا ليس عيبا ، ولكن العيب قد يظهر عندما يخطأ فى تحديد القيادة التربوية المعونة المتخصصة فهى وإن تلقت توجيهات القيادة السياسية إلا أنه عادة ما يكون لها أساليبها واقتناعها فى التسويغ والتبرير لما تفعل حتى يمكن إلباسه ثوب توجهات القيادة السياسية .

ومما يمكن أن يشار إليه فى هذا النطاق أيضا أنه فى فترة المد الاشتراكى فى مصر فى حقبة الستينات حيث الانحياز الواضح نحو مجموعة دول ما كان يسمى بالكتلة الشرقية والمعاداة العلنية للمعسكر الغربى وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، كنا نجد أن الأفكار الأساسية المشكلة لسياسة التعليم يمكن نسبها إلى التربية البراجماتية الأمريكية ، مع تطعيمها ببعض الأفكار الإنجليزية والفرنسية !

- وقد تقع المسئولية على عاتق وزير بعينه ، وكثيرا ما يحدث هذا أثناء فترات الحكم المتسم بقدر من الليبرالية ، ومن أبرز الأمثلة على ذلك الدكتور طه حسين عندما تولى مسئولية وزارة المعارف ، أثناء حكم الوفد من يناير ١٩٥٠ حتى يناير ١٩٥٢ ، فقد كانت لطه حسين فلسفته وتوجهاته فى المسألة التربوية بصفة خاصة ، عبر عن كثير منها فى كتابه الشهير (مستقبل الثقافة فى مصر) ، فانتهز فرصة توليه وزارة التعليم ليصيغ سياسته بأفكاره وآرائه ، ومن أهمها تلك المقولة التى أثرت عنه بأن (التعليم كالماء والهواء) على أساس أنه حق حيوى لكل مواطن لابد أن يحصل عليه دون ما عائق مالى أو نوعى أو دينى أو مذهبى أو طبقى أو غير ذلك من تلك العوائق التى تمايز بين الناس تمايزا لاحيلة لهم فيه .

كذلك الأمر بالنسبة لإسماعيل القبانى عندما تولى أمر التعليم بداية ثورة يوليه حيث لم تكن توجهاتها الفكرية قد برزت بعد بشكل واضح مما مكن القبانى من أن ينفذ بعض ما كان يدعو له من قبل من أفكار وآراء .

- لكننا نجد عددا أخر من البلدان النامية تعتمد على (الاستعارة) ، و (الاقتباس) وخاصة من الدول الكبرى ، إذ قد تبهرها صور النجاح الكبير الذى تصادفه سياسة ما فى الولايات المتحدة أو إنجلترا أو فرنسا أو ألمانيا أو اليابان أو الصين فتهرع إلى التقليد والاقتباس متناسية أن نجاح سياسة فى مجتمع لا يعنى بالضرورة أنه سوف ينجح إذا طبق فى بلد أخر ، بل لربما كان نجاحه فى بلد ، مبررا أساسيا لأن لا ينجح فى البلد الآخر وذلك لأن نجاحه فى الحالة الأولى دليل واضح على مناسبته لظروف المجتمع وتوافقه مع احتياجاته وأعرافه وتقاليده ، ولما كانت هذه الأمور متباينة بين مختلف المجتمعات ، وخاصة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات النامية ، يصبح من شبه المؤكد أنه قد لا يناسب الثانية .
- ولقد رأينا فيلسوف اليونان الشهير (أفلاطون) ينادى فى كتابه الجمهورية بأن يتولى أمر تقرير السياسة وتوجيهها (فيلسوف) مشبها الأمر بجسم الإنسان ، وبأن الفيلسوف فى المجتمع موقعه هو موقع (العقل) بالنسبة للإنسان ، وبالتالى فلابد أن تكون له القيادة والتوجيه .

وصحيح أن هذا الاتجاه لم يتح له التطبيق بصورة مباشرة وواضحة ، لكننا نستطيع أن نشير إلى مجتمعات عرفت نوعا من (الحكماء) الذين كانت لآرائهم قوة وسطوة كان لابد أن تنعكس على السياسة التعليمية فيها .

- وهناك أخيرا مجتمعات لا تستقر على سبيل من السبل السابقة ، ولا تبتكر سبيلا جديدا لم نشير إليه ، وإنما هى أقرب إلى (التخبط) فى أغلب الأحوال بحيث يمكن أن تجد لكل سبيل مثالا فى فترة من تاريخها وكأنها حقل تجارب ولا بأس طبعا من التجريب ، بل هو مطلوب وأساسى ، لكن استمراره فترات طويلة يخرجه عن أن يكون منهجا علميا ويتحول إلى مجرد محاولة وخطأ .

ومن أسف أن هذا هو الأمر الشائع فى كثير من المجتمعات النامية ولعل هذا يشير إلى علة أساسية من علل تخلفها !

الخبرة العربية فى السياسيات :

على الرغم مما نؤكده من أن عوامل الاشتراك والتوحد بين مكونات الأمة العربية ودولها إلا أن ذلك لا ينبغى أن يحجب عنا حقيقة أن الاقطار العربية ، إذ تتعدد سياسيا واجتماعيا وتتجاوز العشرين منها تتعدد كذلك فيها أنظمة التعليم ، وتتفاوت فى ظروف نشأتها وتطورها وفى تفاعلها مع النظم الاجتماعية الأخرى .

ولعل الدارس لنشأة نظم التعليم العربية يستطيع أن يلمس كيف نشأت هذه النظم متأثرة بالنماذج الأوربية وكيف غلب عليها أصلا هدف إعداد الموظفين لمؤسسات الحكومة ومع ما أضفت عليها جهود الإصلاح من تقريب نحو الأهداف الوطنية والقومية ، فلا يستبعد أن يكون ذلك الهدف الرئيسى قد ظل ملازما لها تسرى آثاره بين ثناياها وبخاصة فى مراحل التبعية ومجاراة لنزعة القصور الذاتى . ومع بروز نزعات التحرر والاستقلال تزايد الاهتمام بالتعليم باعتباره أساسا لتقدم الشعب عامة ولتكوين الدولة ، فكان هذا هدفا آخر على ما يحيط به من غموض وما يصاحبه من عجز عن متابعة متضامنة على وجه واف فى التطبيق ، وربما تفوع من هذا الهدف العام هدف آخر يتعلق بالتنمية الاقتصادية بمعناها الضيق ، باعتبار التعليم عاملا من عواملها ، فكانت هذه الأهداف الثلاثة على ما بينها من التداخل والترابط والتأثير بالنماذج الأوربية هى الأكثر فاعلية وأبعد تأثيرا فى تحديد سياسات التعليم ، مع تأكيد فيها جميعا على النزعات القطرية إلى حد بعيد ، فتركت آثارها فى توجيه السياسات التعليمية [١٨].

ويمكن القول بصورة عامة أن ما هو مدون من السياسيات التعليمية يبدو أوضح ما يبدو فى دساتير الدول العربية نفسها ، وينعكس أحيانا فى برامج وتشريعات الحكومة على صور متفاوتة ، وعلى فترات متباعدة ومن الطبيعى أن تقتصر الدساتير على الأهداف والأحكام العامة وأن تدع تحديد هذه الأهداف وتحديد المسارات الرئيسية لتحقيقها إلى القوانين والتشريعات وإلى برامج الحكومات ، وكثيرا ما تأتى السياسيات التعليمية على هذا المستوى من القوانين والتشريعات والبرامج على خط من التعميم وبصورة متفرقة مجزأة غير متواصلة فى مدتها ومداها ، وقلما تنتظمها وثيقة تحيط بها و تتميز بالشمول والتكامل فتحيط بميدان التعليم بتمامه وتحقق الترابط بين أجزائه وقطاعاته ، ويندر أن تنتقل من عرض الأهداف إلى تعيين سبل العمل ومساراته وتحديد الإجراءات الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف ، ولا هى فى الغالب مما تتضح صلته بميادين النشاط الأخرى وبالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية من حركة المجتمع مما ينبغى أن تتميز به السياسات عامة ليتحقق لها الشمول والتكامل على مستوى مجتمعها وتعنى خاصة بالتنمية الشاملة فيه ، وبالأهداف القومية عامة . ويبدو النقص أوضح

حين نتساءل عن مدى استناد مثل هذه السياسيات التعليمية المدونة وغير المدونة على فلسفة اجتماعية تربوية متميزة تكشف عن معالم محددة فى طبيعة المجتمع وخصائصه الثقافية والحضارية بين ماضيه وحاضره وعلى تطلعاته إلى مستقبله وعلى أهداف التعليم فى المساهمة فى تحقيق تقدمه ، وتعنى جميع ذلك بالتحليل الفكرى المتسق[١٩].

وهكذا فإن ما هو مدون من السياسيات التعليمية ليعتريه النقص ، سواء من حيث شموله وتكامله فى ميدان التعليم أو من حيث ارتباطه بغيره من الميادين إلى فلسفة اجتماعية متميزة . وهو فى خير حالاته يتناول جوانب من العمل التربوى ليحدد أهدافا عامة لها ويعبر عنه فى مواد دستورية أو فى بعض القوانين والتشريعات أو برامج الحكومات ، وهذه فى الغالب تقتصر على فترات ، وبين عهد و آخر ، وليس لها استمرارية وأمل بعيد فى حدود الزمان ولها آفاق واسعة تتجاوز المجالات القطرية إلى المجالات القومية بتمامها .

وحتى لا يقف حديثنا عند حدود العموميات نعرض فيما يلى لمجمل رؤية نقدية لسياسات التعليم فى الدول العربية مقسمة إلى خمس مناطق أساسية :

١-**دول الخليج العربى** : فى دراسة لمرب بارز من الخليج العربى يشير إلى أن تطوير السياسيات التعليمية فى هذه الدول قد تأخر كثيرا ، وعندما جرت محاولات التطوير والبلورة ، فإن السياسيات قد غلب عليها الطابع الوثائقى المنعزل عن الممارسة الفعلية للمسئولين عن التعليم ، فمن ناحية لم يجر إشراك ملموس للمجتمع ككل فى صياغة السياسات والأهداف كما لم يجر اشتراك ممائل للقطاعات الواسعة العاملة فى التعليم . ومن ناحية أخرى ، فإنه بعد تطوير السياسات والأهداف لم تجر توعية كاملة بها ، كما لم يجر تضمينها بشكل مكثف فى مناهج إعداد المعلمين لمختلف المراحل . وهكذا فإن النتيجة المتوقعة ، أنه بالرغم من جودة بعض البنود المتضمنة فى وثائق السياسات المعدة فى كل دول المنطقة ، لم يكن هناك علم بها على مستوى واسع ، كما لم يكن أثرها كبيرا فى توجيه التعليم محتوى وممارسة[٢٠].

وقد كشفت دراسة العربى الخليجى البارز لمشكلة النظام التعليمى الخليجى عن جوهر الموضوع حينما أبرز مشكلة غياب السياسات والأهداف ، أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التى يعانى منها النظام التعليمى فى دول المنطقة ، فمن بين ما كشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلى : [٢١].

- ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة للتطور وتحقيق فاعليته .
- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية .

- ضعف ارتباط السياسات التعليمية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجيهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وقد شاركت بلدان المنطقة طيلة أربع سنوات فى مشروع خاص (بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربى) ، وقد عمل على إنجازه مكتب التربية العربى لدول الخليج من خلال مركزه المتخصص (المركز العربى للبحوث التربوية) فى الكويت ، وقد خلص المشروع إلى إعداد وثيقة تحدد الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج جرى إقرارها من قبل المؤتمر تحدد الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج جرى إقرارها من قبل المؤتمر العام السابع سنة ١٩٨٣[٢٢].

وباعتبار هذه الوثيقة تمثل جهدا مشتركا لبلدان المنطقة ، فإنها - ولا ريب - تعكس السياسات والأهداف التربوية المعلنة أو الضمنية التى ترشد سير كل بلد فى المجال التربوى .

وفى رؤية ثانية لمرب خليجى آخر بارز ، نجد أنه يرى أن المجتمع الخليجى عندما خرج من شظف أزمنة ما قبل النفط إلى رخاء ما بعده كان مفترضا أن تكون الثروة الجديدة قوة دفع باتجاه التقدم ، وليس من ريب فى أن هذه الثروة المفاجئة غيرت كثيرا من وجوه الحياة المدنية فى مجتمع الخليج والجزيرة العربية وفصلت بين حاضر المنطقة وماضيها بأماد واسعة، وأيا كانت مصداقية الحنين إلى الماضى ونزاهته فليس بين الخليجيين الجدد من يريد أو يقدر أن يرتد عما فى حوزته من أفانين العيش ونظم التفكير المقتبسة ، غير أن السؤال الذى يلح على ضمير المفكر الخليجى هو : هل نفذ التبدل إلى أعماق الفكر العام وهل أغنى الحياة العقلية للناس ؟ وهل جعلتهم منتجين أفضل ، وأكثر اعتمادا على النفس ؟ بعبارة أخرى : هل خلق ثقافة عصرية فى المنطقة ؟ هل استطاع النفط أن يجلب حضارة جديدة إلى الخليج أم أنه مجرد " واجهة حضارية " ذات طبيعة زخرفية ؟ إن التربية هى إحدى أكثر المؤسسات الاجتماعية هشاشة فى المنطقة ، ولذا فلا سبيل إلى إغفال أثر الترف النفطى فيها ، ذلك أن الطفل فى غمرة الترف والمحيط الجديد الذى خلقه الترف النفطى ، يكاد يبدأ رحلته فى الحياة من منطلق مغلوط ظاهره الرفاه ، ومضمونة الاتكالية وعدم الإدراك لأهمية المسئولية ، وقيمة الجهد وعدم الإحاطة المبدئية بأولويات مشاكله ، ومشاكل مجتمعه الصغير ومشاكل مجتمعه الكبير[٢٣].

ورأى نفس المربى الكبير أن التحولات الاجتماعية التى فرضت نفسها على مجتمعات الخليج فى فترة ما بعد الاستعمار ، تشترط الميل فى النظر إلى التعليم - كسياسة اجتماعية من كونه اهتماما (هامشيا) مصمما لمواجهة ضغوط اجتماعية أو اقتصادية معينة ، إلى معادلته بالتطور الاجتماعى نفسه ، بعبارة أخرى ، أن السياسة التعليمية يجب أن تؤخذ على

أنها منظومة من الأهداف الاجتماعية ، مصورة فى غايات تربوية ، توضع لتحقق تبـــدلا فـــى الوضع الاجتماعى تتفع به الأغلبية من أفراد المجتمع ، ويؤدى ذلك فى النهايـــة إلـــى تيســير الحراك الاجتماعى ، وهذا يعنى وجوب تكامل عمل كل الأجهزة المسئولة عن السياسة التعليمية ، كما أنه يشترط توفر رؤية مشتركة بين القوى الاجتماعية المختلفة فى طبيعة المنهج التطـــورى للسياسات التعليمية [٢٤].

٢-**المشرق العربى** : ويضم العراق وسوريا والأردن ، وفى سبيل استقراء سياسات التعليم فـــى هذه الدول الثلاث نعتمد على الدراسة التى قامت بها د. سعاد خليل إسماعيل[٢٥].

وهنا نجد أن الدراسة تشير إلى ملاحظات استراتيجية تطوير التربية العربيـــة عـــام ١٩٧٩ على سياسات التعليم العربية على وجه العموم والتى أشرنا إليها من قبل ، ثم تزيد علـــى ذلك بالرجوع إلى الندوة التى عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول (السياســـات والأهداف والخطط التربوية فى الوطن العربى) ، حيث ناقش المشاركون فيها تقـــارير الـــدول العربية مناقشة مستفيضة ، خرجوا منها بنتيجة انه " لا زال عدد كبير منها لم يكتب سياســـاته وأهدافه التربوية ، كما أن الآراء ، ووجهات النظر ليست متماثلة فيما يتعلق بالمفاهيم الأساســية والأهداف التربوية[٢٦].

وبعد أربعة أعوام ذكر عبد الله عبد الدايم ، أنه حتى يومنا هذا " أول ما يجأر أمـــام الأعين عند تحليل واقع التربية العربية ، الغموض فى الأهداف الكبرى .. ، ويتصل بهذه الثغرة الأولى الأساسية ، ثغرة ثانية لا تقل عنها خطرا ، نعنى عدم وضوح السياسات التربوية " [٢٧].

وبعد هذا تتساءل سعاد إسماعيل : هل السياسات التربوية فى الأردن وسوريا والعـــراق على هذا الحال من التردى ؟

تتوقف الدراسة عند سياسة التعليم فى كل قطر من الأقطار الثلاثة لتنتهى إلى الإجابة عن السؤال الذى طرحته بقولها ، أن " السياسات التربوية لهذه الأقطار العربية الثلاثة فى نهايـــة عقد الثمانينات هى بالتأكيد متقدمة بمفاهيمها واتجاهاتها ، وحتى فى صياغتـــها عـــن الصـــورة القائمة التى رسمها تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية للسياسات التربويـــة فـــى البلـــدان العربية فى نهاية السبعينات ، ذلك لأن السياسات التربوية ، فى الأردن وسوريا والعراق تمتـــاز عن السياسات التى أشار إليها التقرير المذكور بكونها أكثر علمية ورصانة وشمولا واتســـاقا ، وأقوى ربطا بالأهـــداف وأوســـع أفقا ، إذ تجاوزت حدودهـــا القطـــرية لتتسع للبعـــد القومـــى العربى " [٢٨].

ولا تكتفى الدراسة بذلك بل تقرر " أن وضع السياسات التربوية ، ونوعية ومستوى محتوياتها فى الوطن العربى ، قد شهد ، خلال السنوات العشرة الماضية ، تطورا ، ولكن بدرجات متفاوتة بين أقطاره "

وتسوق الدراسة الأمثلة من الأقطار لثلاثة :

أ- ففى الأردن ، تنسجم السياسة التعليمية مع الأهداف التربوية بتأكيدها على الوطنية والعروبة وعلى قيم العدل الاجتماعى ، وحقوق المواطنة والديمقراطية والمثل الخلقية وعلى تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، وكذلك على ربط التعليم بالتنمية والنمو المتكامل للفرد ، وانتهاج الأسلوب العلمى . وفضلا عن ذلك فقد تضمنت تلك السياسة الخطوط العريضة لعدد من آليات التنفيذ[٢٩].

ب- وتنهمك السياسة التعليمية فى سوريا فى تعيين السبل وتحديد الوسائل من رفع كفاية الأداء التربوى ، إلى تطوير بنى التعليم ومحتواه وأنظمته وإدارته ، إلى تنويع التعليم الثانوى .. أما بالنسبة للمبادئ الرئيسية التى تضمنها الإطار المرجعى ، ففيما عدا (تحقيق ديمقراطية التعليم) ، و (تحرير الأرض) و (سياسة الدولة الاشتراكية) و (دعم البحث العلمى) ، لا ترد فى عناصر هذه السياسة إشارات إلى المبدأ الروحى أو المبدأ القيمى ، أو المبدأ الإنسانى ، أو المبدأ المستقبلى[٣٠].

جـ- وفى الوقت الذى ساقت فيه الباحثة عبارات تنطق بمشاعر غير راضية عن السياسة التعليمية فى سوريا ، فتحت الأبواب على مصراعيها لتقريظ هذه السياسة فى العراق ، إذ اعتبرتها " مرآة صادقة وصافية للأهداف التربوية " ويصل التحيز القطرى مداه عندما تشير إلى أن هذه السياسة " تكاد لا تترك ميدانا من ميادين التربية ، ولا جانبا من جوانبها دون أن تطرقه منذ البداية ، وبصورة شاملة ومتكاملة "[٣١] ، وهكذا تجئ العبارات كاسحة التعميم ذات صبغة تجميليه تزينية واضحة !

وأيا كان الأمر ، فالمسألة إنما هى عبارات وسطور على صفحات ورق يمكن أن تجئ بصورة تتميز بالإغراء الشديد وبالتفاؤل المفرط ، ولكن ماذا عن واقع الحال ؟

وهنا وجدت الباحثة نفسها ترتد إلى نفس النتيجة التى عابتها على تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية عندما وصفتها بأنه " قاتمة : ومبالغ فيها ، فذكرت " ... وهكذا نجد أن الصورة العامة التى يقدمها تشخيص الواقع التربوى والتعليمى الراهن فى الوطن العربى صورة قاتمة .."[٣٢].

ولقد استندت الدراسة فى هذا الحكم إلى أن ما حققه التعليم النظامى من توسع كمى وما جرى فيه من مبادرات وجهود للإصلاح والتطوير بقى يعانى من نواقص ومشكلات عديدة

لعل أخطرها هو : عدم تعميم التعليم الابتدائى بالكامل واستمرار الهدر فى التعليم وضعف إعداد المعلم العربى والتدنى النسبى لأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية وجمود هياكل التعليم الثـــانوى والنقص فى تمويل التربية ، والإدارة التربوية ما زالت إدارة تقليدية ، والمناهج الدراسية - التى هى قلب العلمية التعليمية - يغلب عليها الطابع النظرى وتجزئة المعرفة ، ومحتوياتـــها جـــامدة جافة لا صلة واضحة بينها وبين الحياة وحاجات ومشكلات المجتمع والتركز فيها على المعارف المتفرقة دون الاهتمام بالمهارات والاجتماعات والقيم الاهتمام الكافى [٣٣].

٣-**وادى النيل** : ولقد كشفت دراسة خاصة بسياسات التعليم فى وادى النيل عن عدد من النتائج والتى يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلى مما يتصل بمصر[٣٤].

- احتل التعليم موقعا هاما فى الخطاب السياسى المصرى على وجه العموم ، إلا أن أهمية هذا الموقع وهذه المكانة قد تصاعدت تدريجيا - مع تفاقم أزمات التعليم - حتى وصلـــت إلـــى ذروتها فى الثمانينات ، لكن قد تبين جانب من عدم الاتساق بين ما يطرحة الخطاب السياسى فى صوره المختلفة ، وبين الممارسات الفعلية فى إطار السياسة التعليمية .
- تبين من تحليل عملية صنع السياسة أهمية دور المساندة أو الدعـــم الـــذى يلعبـــه رئيـــس الجمهورية للدفع نحو تطوير التعليم ، كما تبين الدور الرئيسى الـــذى يلعبـــه مـــن تقريـــر السياسات العامة على وجه العموم .
- وكشف التحليل عن تأثير عدم الاستقرار الوزارى على السياسة التعليمية بالسلب ، إذ أســـهم هذا العامل فى إحداث الكثير من مظاهر الانقطاع ، وعدم الاستقرار قـــى مبـــادئ التعليـــم ومضامينه ، وأكد هذه الظاهرة التغيرات المؤسسية المستمرة فى وزارتـــى التعليـــم العـــالم والتربية والتعليم ، فقد تعرضتا ، لعدة مرات ، للدمج ، ثم للفصل فيما بينهما .
- وأوضحت النتائج أيضا تعدد المجالس العليا القطاعية والنوعية المراحل التعليمية المتنوعة ، مع ملاحظة وضوح هذه الظاهرة فى التعليم ما قبل العالى على وجه الخصوص . وأشـــار التحليل إلى تمتع وزارة التعليم ما قبل العالى (فى حالات الفصل المؤسسى) بدرجة أكبر من السلطات والاختصاصات المركزية ،ويقلص إلى حد ما من سلطـــات وزير التعليم العـــالى ، واتضح كذلك على هذا المستوى التحليلى محدودية الدور الذى يلعبه مجلس الشعب فى طرح بدائل للسياسة التعليمية ، بينما هناك دور أكبر رقابى يعكس مـــن خلالـــه نبـــض الأســـرة المصرية .

وقد كشفت نتائج التحليل عن تباين الدور الذى تلعبه جماعات المصالح فـــى عمليـــة صنع السياسة التعليمية ، إذ يقل هذا الدور كثيرا فى حالة نقابة المعلمين فى مرحلة التعليم ما قبل

العالى ، أما عن تأثير القوى الخارجية على السياسة التعليمية ، فقد تبين تأثير القوى الخارجية على السياسة التعليمية ، حيث ظهرت الخطورة النسبية لهذا الدور فى التعليم العالى عنه فى التعليم ما قبل العالى . كما كشف التحليل عن التزايد التدريجى لتغلغل مؤسسات التمويل الدولية ومعونات الدول الكبرى فى نطاق التعليم ، إلا أن ذلك لم ينقل بعد إلى مرحلة التأثير فى أهداف السياسة وأولوياتها ، وإنما اتجه إلى بعض عمليات التنفيذ وبعض مجالات البحث العلمى[٣٥].

كذلك لا حظنا نحن فى دراسة تاريخية لنا لتطور سياسات التعليم فى مصر[٣٦] أن كثيرا من هذه السياسات غالبا ما كان يقوم على عاتق فرد واحد هو الوزير أو وكيل وزارة أو مستشار أو مدير بحوث أو حزب من الأحزاب دون أن يدخل فى الاعتبار أن المشروع هو لمصر كلها لا مانع أن تجئ المبادرة من (س) أو (ص) من الناس ، لكن تغليب الموضوع على وجوهه المختلفة ووضعه موضع التنفيذ ،كان من الضرورى أن يكون مشتركا بين جميع الفئات ، وأمرا جامعا لكل القوى ، وهو ما كان غير حادث فى كثير من الأحيان بكل الأسى والأسف .

ولابد لنا من الإقرار بأن هناك سياسات صنعت ووصفت (بالقومية) لكننا من واقع البحث التاريخى والتحليل العلمى نجد إما أنها قد فهمت (القومية) مجرد (علم) و (حضور) وإما إنها كانت مجرد شعار لإكساب المشروع مزيدا من (الوجاهة السياسية) ، ولم تفهمها على أنها تعنى (مشاركة) فى البداية منذ تشكلها وخطوطها ، إلى خروجها إلى حيز التطبيق ممارسة .

هذا من ناحية القائمين بالأمر ، أما من حيث الموضوع نفسه ، فكثيرا من ما كان يتم أو يرجى له أن يتم بمعزل عن التفكير فى سائر مشكلات المجتمع المصرى وقضاياه متغافلين أن المجتمع كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ، إذ أن الجوانب مرتبطة ، والقضايا متشابكة ، والمشكلات متفاعلة ، ومحاولة علاج واحد منها بمعزل عن الأخريات ، إنما هو (قبضة يد بريح) لا أثر لها فاعلية حقيقية .

كذلك لاحظنا أن سياسات التعليم وتطويره ، إذا كان يقوم بها (س) أو (ص) من الوزارات أو الهيئات ، إلا أنها - أو هكذا المفروض - لصالح الجماهير ، فهى - أى الجماهير - (الزبون) الذى تصنع له السلعة ، إن صح هذا التشبيه ، على ماديته ، وهى المصب الذى نسوق الماء إليه ، ومن ثم كان من المفروض أن يصعب كل مشروع عملية إيقاظ للجماهير ، وإثارة لدوافعها فى المشاركة وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تتبناه وتحرص عليه وتتدافع فى سبل تنفيذه ،بل وتتولى حمايته من عبث التقلبات السياسية والأهواء الحزبية ،لكننا لم نكن نرى ، فى كثير من الأحيان مثل هذا . كانت الجماهير تنظر إلى مشروع السياسة - غالبا - وكأنه

(مسرحية) أرسلتها العاصمة إليهم فى قافلة من قوافل التثقيف الشعبى ، عليهم ان يتفرجوا عليها وهم فى أماكنهم ومحالهم ، لا على أنه " أسلوب جديد فى الحياة ، لابد منه كى يغير من أنماط معيشتهم[٣٧].

وفى بعض الأحيان ، عندما كان مسئول يتنبه ، أو ينبه إلى حيوية وضرورة الوعى الجماهيرى بقضايا التعليم ومشكلاته ومشروعات تطويره وإصلاحه ، كان يسلك طريقا ليس هو الموصل إلى مثل هذا الوعى ، خالطين بذلك بين أسلوب (الدعاية) الذى يتركز على (الإنجازات) وبين (الوعى) الذى يتطلب العلم بالحقائق والنهج بنهج العلم والتفكير المنطقى وتجنب إثارة العواطف ودغدغة الأحاسيس بغرض انتزاع التصفيق أو كسب الرضا من القيادة السياسية العليا .

- لم تتوافر لنا مع الأسف الشديد دراسات عن السياسة التعليمية فى السودان ، إلا صفحات محدودة لأمانى قنديل تبين لنا عددا من الاتجاهات التى سادت مثل[٣٨] :

- اتجه الاهتمام فى البداية نحو السلم التعليمى ومشكلات المناهج ، ثم انتقل فى مرحلة تالية ، ومع نهاية الستينات إلى الاهتمام بطرح فلسفة وأهداف التعليم وعلاقته بالمجتمع .
- اتجه الاهتمام فى المرحلة الأولى أيضا نحو الحكم ، ثم فى أوائل السبعينات اتجه نحو مشكلات الكيف ، والتى تمثلت فى تدنى مستويات العملية التعليمية : الطلاب من جهة ، والمعلمين من جهة أخرى .
- توجد بعض القضايا الدائمة التى شغلت اهتمام كل محاولات التطوير السابقة ومن أهمها انخفاض قدرة النظام التعليمى على الاستيعاب ، وتسرب عدد كبير من التلاميذ ، ومواجهة الفاقد التعليم ، وخفض تكلفة التعليم وتأهيل المعلم .
- اتجه الاهتمام الأساسى نحو مرحلة التعليم ما قبل الجامعى ، ولم يحظ التعليم العالى باهتمام مماثل.
- لم تحدث مواجهة صريحة لمشكلات التعليم فى الجنوب ،ومحاولة دمجها فى النظام التعليمى ككل . كذلك لم يتحقق اهتمام كاف بمشكلات التعليم الفنى ، ومفاهيم تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية .
- فرضت المحددات الاقتصادية والاجتماعية طرح بعض الحلول البديلة مثل المدرسة ذات المعلم الواحد ، أو المراكز التربوية الريفية المتكاملة لكنها لم تصل إلى مستوى قومى يجتذب مزيدا من الاهتمام أو الدعم[٣٩].

٤-**المغرب العربى** : وهنا نستند إلى دراسة محمد عابد الجابرى[٤٠] حيث لاحظ أنه على الرغم من وحدة الشكل التى جعلت أنواعا معينة من الحلول مفروضة أو منشودة ، فإن تجربة كل قطر من أقطار المغرب العربى كانت ولا تزال ، تجربة مستقلة بنفسها ، تخضع لمعطيات متشابهة مثلا ، ولكن تنفرد كل منها بخصوصية مهيمنة هى التى تعطى لكل قضية معناها ولكل قرار أبعاده وخلفياته .

وقد خضعت السياسات التعليمية فى أقطار المغرب العربى منذ استقلالها إلى اليوم لعدة محددات لعل أهمها ما يلى :

أ- ورثت أقطار المغرب العربى ، تركة استعمارية ثقيلة ، فى ميدان التعليم حددت بصورة مباشرة أهداف ومبادئ السياسة التعليمية فيها بعد الاستقلال ، كما كان لها مفعول قوى ولو أنه غير مباشر ، فى الاختيارات والقرارات ، وتتبدى هذه التركة فى قسمين : البنيات والهياكل التعليمية التى غرسها الاستعمار فى جسم المجتمع من جهة والرؤى والتصورات والمعايير التى غرسها الاستعمار نفسه فى النخبة المثقفة التى أوجدها نظامه التعليمى فى كل قطر ، وبطبيعة الحال كان مفعول هذه التركة الاستعمارية يختلف من قطر إلى آخر[٤١].

ب- اختيارات الدولة وسياستها العامة ، ذلك أن قضية التعليم كانت إحدى القضايا الرئيسية التى تمحور حولها النضال الوطنى على عهد الاستعمار ، وبالتالى فقد ورثتها دولة الاستقلال بوصفها قضية وطنية أولا وقبل كل شئ ، وإذن فلم يكن فى مستطاع دولة الاستقلال ، خصوصا فى الأيام الأولى من الاستقلال ، أن تختار شيئا آخر غير العمل على تمكين أبناء الشعب من المقاعد فى مدارس وطنية تحل محل المدارس التى أنشأتها دولة الاستعمار . ومن هنا رأينا حكومات المغرب تتبنى أربعة مبادئ ملزمة تحظى (بالإجماع الوطنى) هذه المبادئ هى (التعميم) و (التوحيد) و (التعريب) و (التكوين)[٤٢]. وكان لنظام الدولة وسياستها العامة بطبيعة الحال دورهما فى تقديم أو تأخير هذا المبدأ أو ذلك وإعطائه هذا المعنى أو ذاك ومن الطبيعى كذلك أن تصبح الدولة أكثر حرية فى التصرف فى كيفية التطبيق لهذه المبادئ كلما تقادم العهد بالاستقلال .

جـ- ولم تكن الدولة فى أقطار المغرب العربى وحدها فى الميدان ، فإلى جانب اختياراتها العامة وصراعات النخبة المسيرة ، كان هناك أيضا الضغط الشعبى الذى مارس هو الآخر دور العامل المحدد للسياسة التعليمية فى فترات غير قليلة[٤٣].

ولم يقتصر تأثير الضغط الشعبى على السنوات الأولى من الاستقلال بل لقد استمر ، ومازال ، يمارس تأثيره بصور مختلفة .

د- وكما هو الشأن فى مناطق أخرى من العالم خضعت السياسة التعليمية فى اقطار المغرب العربى للإمكانيات المادية وضغط الزيادة الديموجرافية المرتفعة ، ذلك أن المجهودات التى كانت ، ولا تزال تبذلها دول المغرب من أجل تعميم التعليم مثلا ، تبتلعها الزيادة الديموجرافية .

هـ- وأخيرا ، هناك حاجات التنمية والتبعية إلى (المركز) التى لها دورها كأحد المحددات الرئيسية للسياسة التعليمية و (المركز) هنا المقصود به طبعا (فرنسا) حيث كانت هى الدولة المستعمرة للأقطار المغربية .

مستقبل سياسات التعليم :

ولعلنا بعد أن أوضحنا المفهوم الأساسى الذى تقوم عليه هذه الدراسة وهو (السياسة التعليمية) ، ثم عرضنا لعدد من الجوانب المتصلة بها ، نكون بحاجة إلى التحسب للمستقبل واستشراف آفاقه ، والإعداد له .

ولعل أولى خطوة على هذا الطريق أن نقف لنتساءل عن (المنطلقات) التى عليها يمكن أن نحسب خطواتنا التالية ونبنى تصورنا .

منطلقات السياسة التعليمية : يمكن اقتراح المنطلقات الست التالية :

١-العروبة : على الرغم مما تبعثه كثير من مشاهد الحاضر من الإحباط من حيث ما نراه فرقة وتخاصما وتشرذما وحصارا وتباطؤ فى العمل المشترك ، وأحيانا تجميده وتوقفه وخاصة منذ حرب الخليج الثانية ، وبروز مصطلح الشرق أوسطية لتتوارى أمامه مصطلحات العروبة ، نقول بالرغم من كل هذا فإننا نؤكد أن العروبة ليست قميصا يسهل خلعه فى فترة أو لبسه فى أخرى ، فهى صميم كيان أبناء هذه المنطقة الممتدة من الخليج العربى إلى سواحل المغرب وموريتانيا على المحيط الأطلسى إنها حقيقة تاريخية عمرها يبلغ من القرون الكثير ، وحقيقة ثقافية صنعت عقولنا وشكلت لساننا ووجهت تفكيرنا ، وحقيقة اجتماعية صممت اتجاهاتنا ونشأت أبنائها وصبغت تقاليدنا ، وهى حقيقة سياسية تتمثل واقعا يفرض نفسه علينا وعلى المجتمع الدولى .

كيف يستحيل على أبناء العروبة أن يتوافقوا ويسهل ذلك بينهم وبين من اغتصبوا الأرض وشردوا مئات الآلاف وقتلوا عشرات الآلاف ؟؟

وكيف تبرز عشرات المشكلات والعقبات عندما نأمل ونقترح عملا عربيا مشتركا ، وتتبدد المشكلات وتتمحى العثرات عندما يقترح عملا نتعاون فيه مع أعداء الأمس ؟

إن أمامنا المثال التركى ، وكيف حاول قوم فيها طوال عشرات السنين الماضية أن يخرجوها من جلدها ليلحقوها بالآخر الغربى ، فإذ بها تظل واقفة على الباب الغربى لا يسمحون لها بالدخول ، بعد أن خرجت من باب ذاتها الأولى ، وها قد أدرك نفر غير قليل من أبناء اليوم حصيلة هذه التجربة المؤلمة ، فأصبحوا ينتادون بأن تعود إلى هويتها الأولى .

المشهد المعاصر محبط إلى حد بعيد ، لكننا لا نفقد الأمل ولا نتخلى عن المبدأ الأساسى لأنه (قدر) و (حتمية) ، بتجاهلها سنفقد الطريق .

٢-الإسلام : وعلى الرغم أيضا مما تطيره الأنباء وتنشره الصحف وتذيعه الإذاعات ، وتعرضه شاشات التلفاز من وقائع عنف منبوذ يقترن بكل الأسى و الأسف بهذه الكلمة (الإسلام) فإننا على يقين ، بأن هذا الذى يحدث إنما هو فعل نفر محدود ضل الفهم وأخطأ الطريق ، وليس بعيدا عن الاحتمال كذلك أن تكون بعض هذه الوقائع قد دبر لها من قبل آخرين بغية التلويث والتشويه .

إن الذى يخلص إلى تفكير متأمل فى النصوص القرآنية والنبوية بذهن صاف وقلب مخلص يستطيع أن يلمس كيف أن هذه العقيدة تنهج نهجا عقلانيا وتنبذ الخرافة ، تؤكد الحوار وتكره الإكراه فى الرأى ، تنشد العدل بكافة أشكاله ومختلف صوره ، وتحارب الظلم فى شتى مواقعه ، تحث على القضاء على الفقر وتدعو إلى القوة ، قوة التنمية ، وقوة التماسك الاجتماعى ، تحارب الجهل وتنشر ألوية العلم والمعرفة أينما توجهت وأينما حلت ، ولا يتسع المقام هنا للاستشهاد بالعديد من النصوص القرآنية والوقائع النبوية التى تبرهن على كل هذا وغيره كثير .

ونحن إذ نؤكد على (العروبة) وعلى (الإسلام) نؤكد على التعاضد بين المنطلقين ، تعاضدا لا يبغى مجرد (التوفيق) وإنما هو تعاضد تؤكده طبيعة كل منهما مما لا يتسع المقام لتفصيله وشرحه ، ذلك لأننا نتحدث عن العروبة كثقافة وليس كعرق ، ونشير إلى الإسلام كعقيدة تسامح وتعاون ورحمة .

٣-تحرير الإنسان : وغنى عن البيان أن التربية بحكم مهمتها عملية إنسانية ، يقوم بها الإنسان مستهدفا بها الإنسان ، ولكن أى إنسان ؟ إنه الإنسان الذى يملك إرادته ويسيطر بنفسه على تفكيره ويعتمد على عقله إنه الإنسان الذى اختار الأمانة التى عرضها الله عز وجل على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها ، وحملها الإنسان ، وفى رأى كثير من المفسرين أن هذه الأمانة إنما هى حرية الإرادة ، من حيث أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذى يملك القدرة على الاختيار .

إن العمل التربوى بحكم طبيعته كذلك يتناقض تناقضا جذريا مع (القهر) (والاستبداد) فهو يسعى إلى إطلاق طاقات الإنسان وتنميتها ، ولا يمكن لمثل هذه المهمة أن

تتحقق بوسائل استبداد وطغيان لسبب بسيط وهو تلك السنة الكونية التي تؤكد أن الشوك لا ينبت عنبا .

ولابد لنا من أن نعترف بأن الإنسان في عالمنا العربي مهدرة كثير من حقوقه ، وتقارير لجان الإنسان الإقليمية والعالمية حافلة بأمثلة وشواهد يكاد الإنسان لا يصدقها من هول ما تتحدث عنه .

إن الإنسان المحرر ليس هو الذي تتوافر له لقمة العيش والملبس والمسكن فقط ، فمع وعينا بأن هذه حاجات أساسية لا قوام لحياة إنسانية بدونها ، لكننا نؤكد كذلك على (حرية الفكر) و (حرية الإرادة) هما حاجتان أساسيتان بدونهما لا يصبح الإنسان إنسانا ولا يكون ذلك بمجرد الاعتراف والإقرار وإنما بتيسير وفتح قنواته وإزالة قيوده ، وتحطيم أسواره وأغلاله .!

٤-النهج العلمي : ذلك لأن عالمنا المعاصر يعيش ثورة علمية لا حياة لنا بغير الأخذ بأسبابها ، وهي حصيلة جهود متواصلة بدأها الإنسان في حضاراته السابقة على مر العصور . وهي جهود تنحو إلى فهم الطبيعة وما فيها من موجودات واستثمارها ، وباعتبارها قائمة على منهجية عامة قابلة لمشاركة الإنسان حيثما كان ، وما تولد عن الثورة العلمية من آثار بعيدة المدى واسعة الانتشار في سائر مجالات الحياة ، حتى كانت سمة بارزة من سمات الحضارة المعاصرة ، ومصدرا ضخما للثروة والقوة فيها ، وحتى إنها لتؤلف حركة فكرية عظمى في تاريخ البشرية(٤٤).

ويرتبط بالثورة العلمية ، ما تولد عن تطبيق النهج العلمي من ثورة تقنية ، تجلت في الصناعة والزراعة ، وفي وسائل النقل والتواصل ، وفي الصحة والتربية وغيرها من مجالات الحياة ، وهي ثورة ما تزال تتزايد وتؤلف مصادر ضخمة للثروة والقوة لمن يملكها ، ولم تخل من آثارها السيئة في تطوير أسلحة الخراب والدمار ، وفي تعريض الإنسانية للمخاطر والويلات وفي تزايد الفجوة بين الدول وتمكين بعضها من التسلط على بعضها الآخر في مجالاتها .

إن واقع المجتمع العربي ينبئ بمسيس حاجته إلى العلم والتقنية في مواجهة التحديات الضخمة التي تحيط به ، وتتمثل في التخلف والتفكير الخرافي والسلبية والتجزئة وأشكال الهيمنة التي تمارسها قوى البعض العالمية الكبرى .

وعالمنا العربي بحاجة إلى المنهجية العلمية التي هي السبيل الوحيد لاستثمار إمكانياته في سبيل تحقيق تنمية شاملة متكاملة ، وما تنطوي عليه من الحياة الكريمة لأبنائه .

وإذا كانت الثورة العلمية تولدت عنها جوانب سلبية ، فإن هذا يفرض ربط هذه الثورة بأهداف اجتماعية وإنسانية وجعلها قوة للخير والبناء ، بدلا من الشر والفناء .

٥-الجسور الممتدة : فلقد كثر الحديث عن أن عالم اليوم قد أصبح على درجة من الترابط والتشابك والاتصال بحيث صار ضربا من المستحيل لدولة أن تعزل نفسها عما يحدث ، وازدحم تراث العالم المعاصر بمصطلحات مثل (الكوكبية) و (العولمة) و (القرية الواحدة) ، إلى غير هذا وذاك من مصطلحات كلها تشير إلى تبادل التأثير والتأثر وتشابك المصالح وحتمية التعاون .

والوطن العربى بحكم ما عليه من مظاهر كثيرة للتخلف محتم عليه أن يقيم جسورا تمتد إلى مصادر القوة والمعرفة فى عالمنا المعاصر .

لكن المشكلة الكبرى التى يجب التفكير فيها والتحسب لها ، إنه إذا كان (الاعتماد المتبادل) قد أصبح حتما فإن المخاطرة بالمصالح الوطنية والاهتمامات القومية إنما هى مخاطرة بمستقبل الأمة فهل يمكن تصور (اعتماد متبادل) بين (حمائم) و (صقور) ؟

إن أخشى ما نخشاه هو أن يؤدى التوجيه المعاصر نحو (العولمة) و (الكوكبية) إلى (تذييل) الأمة العربية وتفكيك عرى ذاتيتها ودمجها فى كيان عالمى مهيمن يكيف الأمور ويوجه المسار إلى ما يعزز هيمنته ويؤكد مصالحه وحدها ، وليس مطلوبا من القوى المهيمنة أن تحافظ علينا وتؤكد ذواتنا ، وإنما هى مهمتنا نحن ومسئوليتنا حتى لا تصبح العولمة والكوكبية مما تصدق عليه المقولة الشهيرة (قوله حق يراد بها باطل) .

٦-السلام العادل : وهى كلمة كثر قولها ، ومن كثرة ترديدها فقدت معالمها حتى لقد أصبح الشعار المرفوع يكاد يتناقض مع الواقع المعاش .

فإذا كان عالم اليوم قد نبذ المواجهات المسلحة وأخذ يؤسس العلاقات بين الأمم على أساس " سلمى " فإن هذا هو أشد ما نحن بحاجة إليه فى هذه المنطقة من العالم التى تحتاج إلى جهود لا حصر لها للقضاء على العديد من مظاهر الضعف المتبدية فى كل مجال ، ومحاربة أشكال التخلف التى ما زالت قائمة حتى ونحن نودع القرن العشرين ونملك من الثروات ما لم يجتمع لأمة عليه من قبل .

لكن السلام المنشود يصعب تصوره عادلا بمجرد توقيع اتفاقيات ومعاهدات بين حكومات دون أن تعكس حقائق الواقع هذا العدل . صحيح أن ما نراه عدلا قد لا يراه الآخر كذلك ، لكن أن نبادر بالتسليم ، فى أغلب الأحوال برؤيته هو للعدل فذلك كما يردد كثيرون بغير افتئات على الحقيقة ، شكل من أشكال الانهزام الارادى مهما زيناه بمقولات (المتغيرات العالمية الجديدة) والزعم بأننا ينبغى ألا نظل أسرى شعارات تحجرت ، ورثناها عن عهود سبقت ، إن هذا الزعم مع الأسف الشديد إنما يتهم عشرات الملايين بأنهم ظلوا ما يزيد على نصف قرن أمة من الحمقى وشعوب مغفلين .

وإذا كانت هذه هى (المنطلقات) ، فإننا نجد أنفسنا بحاجة إلى الكشف عن الإجراءات العملية الواجب اتباعها حتى نستطيع صنع سياسة تعليمية موائمة لتعليم الغد .

إجراءات وضع سياسة تعليم المستقبل : لأن سياسة التعليم هى الإطار الموجه لحركة التعليم ، كان لابد أن تخضع عملية وضعها وصنعها إلى إجراءات تتسم بقدر كبير من التأنى والحيطة والعلمية والقومية حتى نضمن لها سلامة وصحة تمكنها من حسن التوجيه وتحفظ لها من الاستقرار النسبى ما يتيح الفرصة للعاملين فى قطاعات التعليم لأن يسيروا بها على طريق التنفيذ آمنين خطر التقلبات غير المحسوبة والمصادفات الطارئة .

وهذه الإجراءات التى نقترحها ، نسوقها على أنه من الممكن القيام بها على المستوى النظرى ، وإن كان الأمر لا يمنع بطبيعة الحال أن تنفذ على مستوى قومى :

١-معرفة تجارب المجتمعات التى سبقتها فى مضمار التقدم هام وضرورى للوقوف على ذلك النظام الذى ساعد على مثل هذا التقدم ، وهذا لا يكون بمجرد قراءة ما كتب عن هذه المجتمعات ، إنما يكون بإرسال عدد من المختصين فى مهمات علمية إلى بعض البلدان المتقدمة فى الشرق أو فى الغرب لدراسة النظم التعليمية ومناهجها وفلسفتها وسياسات التعليم فيها فى مدة لا تقل عن ثلاثة أشهر وتدوين نتيجة هذه الدراسة فى تقارير توضع تحت الذين سيتولون صناعة سياسة التعليم .

واختيار الذين يقومون بهذه المهمة يجب أن يخضع لتدقيق كبير بعيدا عن صور المجاملة ، فضلا عن أهمية أن يسترشدوا بدليل يعينهم على التركيز والبحث والكشف عن جوانب معينة وملاحظة علاقات بذاتها حيث أن المطلوب ليس مجرد (الرصد) و (التسجيل) و (الفرجة) ، إن المطلوب هنا (قراءة عيانية) و (جولة ميدانية) تقوم على بصيرة ووعى ناقد .

٢-التصدى لقضية التعليم ككل قد يتيح فرصة النظرة العامة الشاملة ، وهى مهمة سياسة التعليم حقيقة ، لكننا ينبغى ألا ننسى أن التناول الكلى العمومى قد يؤدى إلى إغفال بعض الجوانب الهامة فى القضية وفقدانها الوزن الذى تستحقه ، وقد ينتهى إلى تجريدات وتعميمات تتشبع باللفظية والطموح الذى يتجاوز إمكانيات التنفيذ والتطبيق .

ومن هنا ، فلابد أن يسبق وضع السياسة التعليمية لجان أو مؤتمرات نوعية يخصص منها لدراسة قضية بعينها وجانب بذاته من قضايا ومشكلات ومكونات النظام التعليمى وسياسته مثل : المعلم - إدارة التعليم - مناهج التعليم - الأمية - تعليم الكبار - التعليم الفنى - سلم التعليم

– الكتاب المدرسى – الأنشطة المدرسية – المبانى المدرسية – تكنولوجيا التعليم – البحث التربوى – التدريب والتنمية المهنية – التعليم الدينى – تخطيط التعليم – اقتصاديات التعليم – التعليم الخاص – التعليم الجامعى والعالى – بما يستلزمه هو كذلك من زوايا وقضايا ومشكلات .

٣–والتعليم ليس مسألة (حكومية) تعنى الحكومة المتولية للسلطة فقط ، وإنما هو مسألة مجتمعية لها تفاعلاتها مع نظم المجتمع المختلفة مثل : الاقتصاد – والسياسة – والدين – والثقافة – والإعلام ، وغير هذا وذاك من القطاعات المجتمعية ، مما يستلزم مشاركة متخصصين من هذه القطاعات فى مناقشة جوانب تهمهم فى المسألة التعليمية ، والانتهاء كذلك إلى تقرير يسجل أهم الاتجاهات والنتائج التى يتم الوصول إليها .

٤– وهناك من الزوايا والجوانب فى حياتنا التعليمية مما لا يمكن إدراكه سليما عن طريق الدراسات المكتبية وحدها . ومن هنا فمن المطلوب تشكيل لجان لمختلف الوحدات الإدارية التى تنقسم إليها الدولة ، تزور المدارس والكليات والمعاهد والمناطق والإدارات التعليمية وتدخل الفصول وقاعات التدريس والمعامل والملاعب والمكاتب لتسأل المعلمين والطلاب وأعضاء هيئات التدريس والإداريين والمديرين والنظار عما يواجهونه من مشكلات وما يقابلونه من صعاب ، فلذلك يتيح فرصة ذهبية لإعطاء صورة مجسمة لواقع التعليم بعيدا عن التزييف ومحاولات التزويق وأساليب المدارة وغير ذلك من وسائل طمس معالم الواقع .

إن هذا أمر يختلف تماما عن تلك الزيارات الرسمية الاستعراضية الشهيرة والتى تستهدف إبراز ما يسمونه (بالإنجازات) ولانتهاء إلى تلك النتيجة المثيرة للضحك بأنه (كله تمام يافندم) حيث المطلوب (زيارات طبية) إن صح هذا التشبيه بغية الكشف عن وتشخيص المرض حتى يسهل معرفة الدواء اللازم للشفاء .

٥– ومسألة التعليم لا تهم العاملين بأجهزة التعليم فقط ، إذ لا يوجد – على وجه التقريب – منزل إلا وبه ابن أو ابنه أو أكثر فى دور التعليم ، ومعنى هذا ضرورة مشاركة أولياء الأمور فى مناقشة القضية ، ولا شك أن أجهزة الإعلام المختلفة هى المجال الهام الذى يخدم هذا الغرض ، ويكون ذلك بأن تخصص مختلف الصحف والمجلات أماكن فيها لنشر ما تتلقاه من آراء ، وأن تخصص الإذاعة ، وكذا التلفاز أوقاتا معينة لإذاعة آراء وأفكار المستمعين والمشاهدين ، وتكون هناك لجنة لتجمع ما يذاع وينشر من آراء وتلخيصه وتصنيفه بأمانة وحيدة وموضوعية .

وبعد تجميع مختلف التقارير والدراسات السابقة من هذه المصادر الخمس يشكل مجلس من ذوى الاهتمام والاختصاص مستقلا عن وزارة التعليم ، لدراستها ، والاستناد عليها فى صنع سياسة للتعليم تتبنى على فلسفة تربوية .

إن البعض قد يقول أن هذا المنهاج يستغرق وقتا طويلا . ونحن نؤكد أن هـذا لـن يحدث ، لأن المفروض أن يبدأ العمل فى المسارات السابقة فى وقت واحد مما يجعل الفترة لا تزيد عن شهور محدودة ، وبذلك نستطيع أن نخرج بسياسة محيطة شاملة نابعة من مختلف القواعد ، على مختلف المستويات مما يضمن لها – غالبا – أكبر قدر من الدقة والعليمة والشعبية .

وفضلا عن هذا ، فإنه قد آن أوان التخلى عن روح العجلة التى تحكمنا ونحن نبنى مستقبل أجيال أمة ، تلك العجلة التى أصابت الكثير من المشروعات والسياسات بالتوقف والجمود بحجة أنها تستغرق وقتا طويلا حيث يشبه أصحاب هذه الروح المتعجلة الأمر بأننا حريق فى البيت ، فهل نتناقش ونبحث وندرس عن أسباب الحريق وأخطاره وآثاره وكيف يمكن الوقاية منه أم أن نسرع بالإطفاء وبعد ذلك نبحث وندرس ؟

إن الغريب أن أصحاب هذا المنطق يتناسون أنه بفضله هاهى عشرات السنين تمر ونجد أنفسنا – على وجه التقريب – أمام نفس الأخطار ، ونواجه نفس المشكلات نتيجة (قياس) غير سليم ، إذ المسألة ليست (حريقا) لابد من إطفائه ، وإنما هى (أمراض) تحتاج إلى علاج ، وبناء من الضرورى أن يقام ومثل هذا وذاك مما يقتضى التفكير والبحث والدراسة بقدر من الروية وبعيدا عن روح التعجل .

<u>أعمدة لابد منه لسياسة التعليم :</u> والمقصود هنا عددا من المبادئ والأسس التى تجعل من سياسة التعليم صلبة البنيان راسخة القواعد ، ويمكن اقتراح ما يلى[٤٥].

أ- **المرجعية المجتمعية** : ونعنى بها الرؤية العامة التى تشكل الإطار الفكرى للمجتمع وأيديولوجيته ، وقد يعبر عنها (بالهوية) إلتى تشير إلى الأسس العقيدية التى تحكم البنية الكلية للمجتمع ، وذلك لأن التعليم عملية تنفيذية ، والتنفيذ لابد أن يكون - كل فى دائرته - تشخيصا عمليا لأهداف وتصورات ، تكون فى جملتها أشبه (بالبوصلة) أو (الشراع) ، وافتقاد هذه البوصلة أو الشراع ، قد يؤدى إلى تخبط الخطى ، فإذا صاح بالسائر صاح إنه قد ضل الطريق ، فقد لا يقتنع ، بل وقد يتهم الناصح فى قصده وفى علمه ، ويصبح الحسم عسيرا فى ظل غياب هذا الإطار المرجعى ، ويصبح بإمكان كل ، أن يدعى أنه سائر على الطريق الصحيح .

ب- **العمنة التربوية والنفسية** : فإذا كان التعليم أمرا (يهم) كل الناس إلا أنه يستند إلى علوم ودراسات ، ومن ثم فإذا كان للناس أن يعبروا عن فهمهم لقضاياه ومشكلاته ، إلا أن (الفتوى العلمية) لابد أن تكون للمتخصصين من أهل الذكر ، كما لا ينبغى أن تكون حكرا للمختصين بحكم ما يملكون من سلطة الإدارة . وإذا كان الله سبحانه وتعالى يأمرنا قائلا :

" فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون " (سورة النحل / ٤٣) ، فإن المشكلة الكبرى تكمن فى إدعاء العلم . إن صحة جسم الإنسان قضية كل إنسان ، لكن عموم (الاهتمام) لا يعنى (عموم الفتوى الطبية) ، فلماذا نقبل هذا الترخص فى أمر بناء البشر ليصبح مشاعا لكل (مهتم) أن يفتى بما لا يعلم ؟؟

جـ- **التغذية الشعبية** : لكن حصر الإفتاء العلمى التربوى والنفسى فى دائرة المتخصصين الفنيين ، ربما يؤدى إلى أرستقراطية علمية تقيم سدا بين المنتجين والمستهلكين ، بين صفوة الخبراء والعلماء ، وبين الجماهير التى هى صاحبة المصلحة الأساسية فى التعليم ، ولذا كانت حتمية وجود قنوات توصيل بين جماعة الإفتاء العلمى وبين مختلف الشرائح والقوى والمستويات الشعبية ، كى تعبر عن رأيها ، وعن تقييمها لنتائج التطبيق ومشكلاته . إن منتج السلع المادية لا يستطيع إلا أن ينزل إلى السوق ليقف على رغبة (الزبائن) واتجاهاتهم وأذواقهم ، وعندما يرفع شعار (الزبون على حق) فإن ذلك لا يعبر فقط عن رغبته فى الربح ، بقدر ما يعبر عن حق المستهلك ، وصناعة البشر أشد حاجة إلى ذلك حتى لا تصاب سياسة تطوير التعليم بانفصال شبكى يفتقد معها مسئولوه وضوح الرؤية وسلامة البصر .

د- **العقلانية** : ويخطئ البعض حين يخلط بين حتمية (الرضاعة الجماهيرية) لسياسة التعليم وبين (النفاق الشعبى) الذى قد يؤدى إلى تبنى سياسات واتخاذ قرارات لا هدف منها إلا دغدغة العواطف السطحية العامة ، وامتصاص مظاهر غضب انفعال عارض ، فالمجتمع - كبنية كلية عامة - له أهدافه ومراميه ، وله إمكانياته وقدراته ، ولابد أن تسير هذه الإمكانيات والقدرات لتحقيق هذه الأهداف والمرامى بأقصى جهد ممكن وأقل تكلفة ممكنة ، فإذا أخذت هذه المسيرة بمصالح البعض ، فإن المجتمع ومستقبله فوق الجميع ، والاعتراف بالخطأ لا يشين مسئول السياسة التعليمية ، ولا يهز من قدره ، وإنما يعبر عن شجاعة نادرة تكسب صاحبها أكثر مما يتصور من تقدير ، ولا أحد فى الدنيا يمكن أن يصدق أن كل شئ على ما يرام دائما وأبدا ، وإلا لعدنا لمنطق (أكبر قوة ضاربة فى الشرق الأوسط) الذى أنتج - مع غيره من الأسباب - هزيمة يونية ١٩٦٧ .

هـ- **المأسسة** : نسبه إلى (مؤسسة) ونعنى بها ألا ينفرد شخصى بصنع السياسة ووضع الفلسفة ، أيا كان شأنه ومهما كان موقعه ، وذلك لا يعنى تشكيكا فى أحد ، وإنما هو تأكيدا على مقولة صحيحة تذهب إلى أن الرأى الذى يفكر فيه اثنان ، أفضل من الرأى الذى يفكر فيه شخص واحد ، والذى يجئ نتيجة تفكير ثلاثة أفراد ، يفضل ما يجئ تفكير اثنين ..... وهكذا . والأشخاص تتغير مواقعهم ولا يتحمل مستقبل المجتمع أن يرهن بفكر فرد ، لا هو

ولا أى غيره ، يستطيع أن يضمن استمرار الوجود ، لكن تلك السياسة التى تصنعها (مؤسسات) هى الطريق الأقصر لتحقيق الآمال المنشودة ، لكن أخطر ما يمكن أن يتعرض له هذا المبدأ أن توجد المؤسسات (شكلا) وتذروها الرياح (فعلا) ، وذلك عندما تشوب عملية الاختيار شوائب مصلحة خاصة وهوى شخصى فضلا عن أن يكون الرأى المؤسسى غير ملزم ، إذا تتحول المؤسسات فى هذه الحالة إلى وسائل لإضفاء الشرعية على الرأى الفردى وإكسابه زيا مؤسسيا ، فتجئ الآراء وفقا لما يرغب المسئول أن يسمعه فقط ، دون أن تتاح الفرصة ليعرف ما ينبغى أن يسمعه .

و- **الاتساق** : فسياسة التعليم ينبغى أن تتعامل مع التعليم بكافة جوانبه كما يتعامل المايسترو مع عازفى الموسيقى الذين يقودهم ، فالآلات تتعدد ، والأصوات تتنوع ، لكنها ، جميعا تسير (بهارمونى) واحد ، فإذا كان (تكافؤ الفرص) يشكل أحد أركان السياسة التعليمية ، فلا ينبغى الحرص عليه فقط على أبواب التعليم عن طريق المساواة فى قواعد القبول ، وإنما ينبغى الحرص عليه كذلك فى مظاهره المتعددة طوال سنوات الدراسة ، بل وأيضا فى تكافؤ الفرص بالنسبة لعمل الخريجين وفقا لنتائجهم ، وتكافؤ الفرص لا يقتضى الحرص عليه داخل العواصم والمدن الكبرى حيث الصوت العالى ومراكز النفوذ ، إنما ينبغى أن يمتد إلى الريف والبوادى ، ولا ينبغى أن يحظى فى ظله التعليم العالى بالحظوة من المال والاهتمام ويفقدها التعليم الأساسى ، لأن جمهور الأولى أقوى ساعدا من جمهور الثانى ، بينما الأولى تعليم قلة ، والثانى تعليم كثرة ..... هكذا .

ز- فإذا كانت ظروف ، مجتمعاتنا ، منذ أوائل القرن التاسع عشر قد اقتضت تبنى الصيغة الغربية فى التعليم ، فليس معنى ذلك قطع التواصل مع الأصول والجذور ، فلكل مجتمع ميراثه الحضارى ، ولكل جماعة نسقها القيمى ، ولكل نظام خصوصيته الثقافية التى لا بد أن تجد طريقها فى بناء التعليم ، فى مناهجه ومقرراته فى سلم مراحله وسنواته ، فى فلسفته وأهدافه ، شريطة ألا يعنى هذا انسحابا إلى جوف التاريخ ، بل سحبا له فى جوفنا نمضغه ونهضمه ويدخل فى نسيج فكرنا ، أداة لفهم الحاضر ، وحسن التعامل مع متغيراته . إن (الموروث الحضارى) هو ذاكرة الأمة ، فهل يمكن لشخصية سوية أن تعيش حاضرها ، وترسم مستقبلها فاقدة الذاكرة ؟ وأنها لمسألة غاية فى الدقة أن نخطئ الحساب : فيما نأخذ ؟ وفيما نترك ؟ ولأن يصرعنا سحر الماضى فنخضع لقيادته ، أو نقع أسرى (وسواس خناس) يوسوس فى صدورنا بأن نرميه وراء ظهورنا .

ح- **استشراف المستقبل** : ذلك أننا نربى لزمان غير زماننا ، وهو مقولة لا يستطيع أحد أن يجادل فى صحتها ، ومن هنا تصبح أكثر إلحاحا فى عصر صار إيقاع سرعته يتجاوز

أحيانا إيقاع الخيال ، وليست أحداث ما كان يسمى بأوروبا الشرقية ، ثم ما كـــان يســمى بالاتحاد السوفيتى ببعيدة ، لقد اصبح الفرق بسنوات تعد على أصابع اليد الواحدة بين جيــل وجيل يشكل هوة تقتضى النظر والاعتبار ، فما بالنا إزاء جيل ، إذ ندخله عـــام ١٩٩٥ ، وفى الصف الأول الابتدائى ، فسوف يتخرج من الجامعة عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ كحد أدنى ، فصلا عن احتمالات زيادتها نتيجة رسوب أو تعثر .

وبعد ...

إن الحديث عن السياسة التعليمية وفيها فى حقيقة الأمر ، إنما هو حديث فى قضيـــة التعليم بجملتها وبمختلف جوانبها معا ، مما يجعل مهمة إيفائها حقها من البحث والدراسة عسيرة على جهد مثل هذه الصفحات ، نقول هذا لنؤكد وعينا بأن هناك جوانب أخرى تحتاج إلى بحــث ودراسة ، لكن من يستطيع أن يقول أنه بالفعل قد (ختم) البحث فى القضية ؟؟!

الهوامـــش

١- أحمد أبو زيد : البناء الاجتماعى ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القـــاهرة ، ١٩٩٦ ، جـ١ (المقومات) ، ص ١١٤ .

٢- المرجع السابق : ص ١١٦ .

٣- سعيد إسماعيل على وزينب حسن حسن : دراسات فى اجتماعات التربية ، دار الثقافـــة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٩٥ .

٤- المرجع السابق : ص ٩٦ .

٥- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية ، الانجلـــو المصريـــة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٣ .

٦- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٥ .

٧- عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص ٨٢ .

٨- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، ص ٥٥ .

٩- ادجارفورد وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر ، الجزائر ، ١٩٧٦ ، ص ٢٣٤ .
١٠- همام بدراوى زيدان : السياسة وسياسة التعليم ، دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات ، دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، م ٨ ، جـ ٥٤ ، ١٩٩٣ ، ص ٣ .
١١- عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، ص ٨٣ .
١٢- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، ص ٦٣ .
١٣- تعلم لتكون ، ص ٢٣٥ .
١٤- عبد الفتاح حجاج : السياسة التعليمية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، الدوحة ، ١٩٨٣ ، ص ١٢ .
١٥- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، ص ٣١ .
١٦- المرجع السابق : ص ٣٢ .
١٧- المرجع السابق : ص ٣٧ .
١٨- استراتيجية تطوير التربية العربية : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٧٩ ، ص ١٦٩ .
١٩- المرجع السابق : ص ١٧٣ .
٢٠- عبد العزيز عبد الله الجلال : تربية اليسر وتخلف التنمية ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، (٩١م) الكويت ، يولية ١٩٨٥ ، ص ٥٧ .
٢١- المرجع السابق : نفس الصفحة .
٢٢- المرجع السابق : ص ٥٩ . وأنظر : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج : صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام فى دول الخليج العربية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، م١ ، الرياض ، ١٩٨٤ ، ص ٣٢ .
٢٣- محمد جواد رضا : سياسات التعليم فى الخليج العربى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٩ .
٢٤- المرجع السابق : ص ٢٠ .
٢٥- سعاد خليل إسماعيل : سياسات التعليم فى المشرق العربى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٩ .
٢٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : إدارة التربية ، " حول السياسات والأهداف والخطط التربوية فى الوطن العربى " ، تونس ، ١٩٨٤ .

٢٧- ذكر ذلك فى ندوة تنمية الموارد البشرية فى الوطن العربـــى ، ، الكويـــت ، ٢٨ - ٢٩ نوفمبر ١٩٨٧ ، بورقة بعنوان " التربية وتنمية الموارد البشرية " .

٢٨- سياسات التعليم فى المشرق العربى ، ص ١٥١ .

٢٩- المرجع السابق : ص ١٤٩ .

٣٠- المرجع السابق : ص ١٥٠ .

٣١- المرجع السابق : نفس الصفحة .

٣٢- المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

٣٣- المرجع السابق : ص ١٧٣ .

٣٤- أمانى قنديل : سياسات التعليم فى وادى النيل ، منتدى الفكر العربى ، عمـــان ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٥ .

٣٥- المرجع السابق : ص ١٢٦ .

٣٦- سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر ، دار الهلال ، سلسلة كتـــاب الـــهلال (٥٣٩) ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٩٥ ، ص ٣٤٥ .

٣٧- المرجع السابق : ص ٣٥٠ .

٣٨- سياسات التعليم فى وادى النيل .

٣٩- المرجع السابق ، ص ١٧٧ .

٤٠- محمد عابد الجابرى : السياسات التعليمية ، فى أقطار المغرب العربى ، منتـــدى الفكـــر العربى ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص ١٤٩ .

٤١- المرجع السابق : ص ١٥١ .

٤٢- المرجع السابق : ص ١٥٤ .

٤٣- المرجع السابق : ص ١٥٨ .

٤٤- استراتيجية تطوير التربية العربية : ص ٢٣٢ .

٤٥- سعيد إسماعيل على : التعليم فى مصر ، ص ٣٥٨ .