الرقم التسلسلي المعياري الدولي: 2788-8037
المزيد عن رواق عربي وقواعد تقديم الأبحاث للنشر
https://rowaq.cihrs.org/submissions/?lang=en

الافتتاحية: لا تعليم الحقيقي دون احترام آدمية المواطن العربي

محمد السيد سعيد

الإشارة المرجعية لهذا المقال: سعيد، محمد السيد (2007) *الافتتاحية: لا تعليم الحقيقي دون احترام آدمية المواطن العربي*. رواق عربي، 12 (2)، 7-18.

إيضاح
هذا المقال يجوز استخدامه لأغراض البحث والتدريس والتعلم بشرط الإشارة المرجعية إليه. يبذل محررو رواق عربي أقصى جهدهم من أجل التأكد من دقة كل المعلومات الواردة في الدورية. غير أن المحررين وكذلك مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان لا يتحملون أي مسؤولية ولا يقدمون أي ضمانات من أي نوع فيما يخص دقة أو كمال أو مناسبة المحتوى المنشور لأي غرض. وأي آراء يعرضها محتوى هذا المقال هي آراء تخص كاتبيه، وليست بالضرورة آراء محرري رواق عربي أو مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

حقوق النشر
هذا المصنف منشور برخصة المشاع الإبداعي نَسب المُصنَّف 4.0.

افتتاحية

لا تعليم حقيقي دون احترام آدمية المواطن العربي

صار من المتفق عليه أن النظام المدرسى فى العالم العربى لم يعد يصلح حتى لوظيفته التقليدية: إنتاج موظفين عموميين يعملون بصورة روتينية فى أعمال ورقية تضاعف شقاء المجتمع وصعوبات حياته. فقد صار نظاما بالغ التفاهة والتصدع وعقيما بصورة لا تصدق وخاصة على المستوى الجامعي. فلا تعليم حقيقى يتم ولا مجال للحديث عن بحث علمى يعتد به. الحريات الأكاديمية مصادرة وأنشطة الطلاب فقيرة وغالبا ما تمنع بقوة البوليس الذى يسكن حرم كثير من الجامعات ويهيمن على نظمها. والعلاقات بين أطراف العملية التعليمية تسلطية ومريضة. والمؤسسات التعليمية شبه مفلسة فى جميع الدول العربية الفقيرة. وناتج العملية بائس على كل المستويات.

فلا يجب أن ننسى أن غالبية المتشددين الدينيين الذين يمارسون أبشع أعمال العنف ضد بلادهم وشعوبهم من خريجى الجامعات.

وتؤكد مؤشرات البطالة مدى الصعوبات التى تكتنف عملية تشغيل الشباب المتخرج من الجامعات والمدارس العامة ليس بسبب الركود الاقتصادى الممتد وحده، بل وأيضا بسبب عدم تواكب ما يدرسه الطلاب مع حاجات سوق العمل وانعزال الطلاب عن الحياة فى مدارسنا وجامعاتنا. ويمكننا أن نمضي فى تتبع هذه الأوضاع المحزنة للتعليم فى أكثرية الأقطار العربية.

لم تعد معظم هذه الأوضاع سرا على الرأى العام ولا المهتمين بالشئون

العامة. أما الأمر المحير والذى يجب أن نكشف عن أسراره بالفعل فهو كيفية الخروج من مأزق التعليم والنهوض به فى منطقتنا التى تعانى من تعقد خارق للمشكلات التى تواجهها مع افتقار شديد لإرادة الإصلاح على المستوى السياسى.

إن شمولية الأزمة التعليمية تفرض شمولية المعالجة. ولكن الحاجة إلى شمولية المعالجة قد تفضى من الناحية النظرية إلى فقدان الوضوح ومن الناحية العملية إلى صعوبات أشد فى اقناع النخب الحاكمة بالإصلاحات المطلوبة. وفى سياق ضعف الرأى العام وانكماش الحركات السياسية يمثل انتظار الحلول الشاملة ضربا من اليأس.

لابد من العمل على سد الفجوة الكبيرة ما بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات سوق العمل العربي.

لابد من أن نضع فى أذهاننا أن مشكلة التعليم تبدأ بالسياسة والثقافة. فالسياسة هى العامل الحاسم وراء تطور النظام التعليمى أو تأخره. ولابد أن كل الحريصين على التعليم فى بلادنا العربية قد لاحظوا أن السياسات التسلطية قد انعكست بصورة مدمرة على النظام التعليمى. لقد وقع هذا التدمير من خلال آليات تبدو متعارضة فى الاتجاه ولكنها فى الواقع متجانسة من حيث النتيجة. فالتسلط السياسى يوظف ويكثف التسلط التعليمى وهو ما يترجم إلى مفهوم للتعليم يقوم على النظر إلى المقررات أو مضمونها باعتبارها حقائق ثابتة ونهائية وغير قابلة للمنازعة. ويفضى هذا المفهوم بالضرورة إلى نمط للتعليم يقوم على الأوامر وليس على المناقشة النقدية. هذا المفهوم هو القاعدة الحقيقية للتعليم القائم على الذاكرة والحفظ والتلقين مقابل نفي العقل النقدى. ومن الطبيعى أيضا أن يتم صب النظام التعليمى وتصميمه بحيث يعكس واقع التسلط السياسى حيث يهندس هذا النظام على نحو هرمى، ويحرم المجتمع المدنى والسياسى والمثقفين والعلماء المستقلين من المشاركة الحقة، كما يحرم الطلاب من المناقشة ويلزمهم بإعادة إنتاج أو نسخ ما يملى عليهم فى المحاضرات أو الكتب "المقررة" من جانب معلميهم الذين توقفوا هم أنفسهم عن تجديد مهاراتهم وأفكارهم بسبب فقدان الدوافع والحوافز للامتياز.

وبكل أسف ساهمت التيارات التقدمية، بتركيزها المطلق على دور الدولة المهيمن فى التعليم، فى تعميق وتبرير هذا النظام القائم على هيمنة الدولة التسلطية. وفى البلاد الفقيرة بالذات أدت أزمة الدولة المالية، والتى احتدمت مع التحول لاقتصاد السوق إلى ضغط متعاظم من طلاب يتضاعف عددهم كل بضعة سنوات على مرافق تعليمية قليلة ومحدودة التجهيز وهو ما أوقع الهيئات التعليمية فى حالة مزرية من اليأس.

وعلى الجانب المقابل، فإن الدولة التسلطية كانت دائما ما تبحث عن مصدر للمشروعية السياسية أو بالأحرى تتجنب الانفجارات الشعبية بالتساهل فى معايير

النجاح التعليمى وبفتح قممه لطلاب لم يحصلوا الحد الأدنى الضرورى من التعليم. ويتم فى العادة تحديد نسب النجاح المقبولة فى كل صفوف التعليم ومراتبه بصورة سياسية وفوقية وبعيدة كل البعد عن المعايير الفنية أو التعليمية الصرفة. وقاد ذلك بدوره إلى مزيد من الهبوط بالقيم التعليمية الحقة وبالتالى بمجمل الأداء التعليمى.

أما من الناحية الثقافية، فإن البديهة تقول بأن المجتمع لا يمكن أن يعلم أبناءه ما لا يعلمه ولا يريد أن يعلمه. ففى سياق التطورات الطويلة لمشروع النهضة، كما صاغة مفكرونا العظام منذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر، كان المجتمع يهفو بالفعل للتعليم كسبيل للتحرر من التخلف والفقر وكوسيلة للحاق بالمجتمعات المتقدمة. وقاد هذا التوق إلى احترام عميق وحاد للعقل وللانجازات العقلية والاجتماعية المرتبطة بالتقدم والتى يساعد التعليم على نشرها. وربما كان الشعور بالنقص أمام الحضارة الأوربية عيبا بدرجة ما ولكنه دفع المجتمعات العربية للاهتمام بالتعليم اهتماما ملحوظا خلال النصف الأول من القرن العشرين حتى أن النخب الاجتماعية هى التى بادرت بإنشاء أول وأهم المدارس والجامعات. ولكن هذا الشعور بالنقص انقلب فجأة خلال العقدين الماضيين بالذات إلى شعور بالتفوق والاكتفاء الذاتي بسبب التشويه العميق الذى ألم برؤيتنا للدين فجعله مصدرا بديلا وكاملا وكافيا أومكتفيا بذاته للمعرفة. أصبح الهم المعرفى محصورا مجتمعيا فى مجرد قراءة النصوص الدينية التى يزعم أنها تضم وتكشف عن جميع حقائق الكون والمجتمع دون حاجة للنهل من مصادر المعرفة العلمية والعقلية الحديثة. يقول هذا المنطق ببساطة إن النص المقدس، وبصفة خاصة القرآن، يعالج كل قضايا الوجود ومن ثم فإننا كمسلمين لا نحتاج إلا لسبر غور النص من أجل اكتشاف كل ما نحتاج لمعرفته فى الدنيا. وتحالفت هذه الرؤية المشوهه للمعرفة وللدين معا مع الأوضاع المتردية للتعليم التسلطى فأنتجت واقعا تعليميا شديد البؤس، وهو ما يؤكد كما قلناه فى البداية: أى أن التعليم يترجم ويعزز المشروع المجتمعى ولا ينشأه إلا في الذهن.

وخلال العقدين الماضيين هيمن خطاب التشدد الدينى على منظومة التعليم إلا في الفترات التي قامت النظم التسلطية البيروقراطية بقمعه قمعا شديدا. وقد اهتمت التيارات السياسية والثقافية المتطرفة التى تنسب نفسها للإسلام بالسيطرة على قطاع التعليم ونجحت جزئيا فى ذلك بفضل تمكنها من استيعاب قطاعات وشرائح اجتماعية واسعة للغاية بما فى ذلك أعلى مستويات المؤسسة الأكاديمية. ولا شك أن الدافع الأساسى لانتشار رؤيتها المناقضة للمعرفة العقلية جاء من الواقع الاقتصادى السياسى الذى اكتفى بالثروة النفطية لكى يخمد حس الاجتهاد المعرفى

شمولية أزمة التعليم تحتم شمولية المعالجة والإشكال يتجسد في أن تنحو شمولية المعالجة نحو مزيد من الغموض إن على مستوى التشخيص أو المعالجة.

والهفو للتعليم الأصيل والعمل الخلاق. غير أن مزيجا معقدا من الإحباطات السياسية والتشوهات الأخلاقية والتصدعات الاجتماعية والنفسية يسهم فى تفسير الهيمنة المتزايدة للخرافة والتطرف داخل المؤسسات التعليمية عموما والجامعات العربية خصوصا. ويبدو أن التسلط السياسى والبيروقراطى كان قادرا على إنتاج مشروع ما للتحديث التعليمى فى الخمسينات والستينات ولكنه انهار إلى إنتاج مشروع مناقض أسفر عن الانحطاط التعليمى فى المرحلة التى نعيشها حاليا. وبذلك حصرت المنازعة بين التشدد الدينى والبيروقراطية. وفى الواقع تضافر التياران على تسييد الخرافة والنزوع الشمولى فى المنظومة التعليمية. ويتجه عدد متزايد من المتعلمين تعليما عاليا، وخاصة فى مصر والجزائر والمغرب والعراق واليمن، إلى أكثر الخرافات بعدا عن العقل والتجربة من أجل معالجة مشكلاتهم المادية والروحية ويذهبون إلى عزو هذه الخرافات للإسلام ونصوصه المقدسة فيما يبدو كعملية سطو صريحة على روح الدين وتعاليمه. ولم يعد صدفة أن نجد عددا لا بأس به من الحاصلين على شهادات جامعية عليا يمارسون السحر والشعوذة إما بصفتهم منتجين أو مستهلكين، وهو ما يفضح مدى الجهل الذى حصلوه فى حياتهم عموما بما فى ذلك حياتهم المدرسية والجامعية. ولا تختلف تلك الممارسات فى شىء عن استظهار أشد التفسيرات للإسلام تعصبا وجمودا وبعدا عن المعانى والقيم الإسلامية بل والإنسانية عموما.

تتزايد معدلات الخرافة والتطرف داخل الموسسات التعليمية كانعكاس لبنية التسلط العام في مجتمعاتنا العربية.

• • • •

إن دوافع الاقتصاد السياسى لا تتعلق فقط بركود الاقتصاد كما أشرنا من قبل وإنما تتسع لمتغيرات ودوافع كثيرة أخرى. ويهمنا التركيز هنا بصورة محسوسة لظاهرة "ترخيص العمل المتعلم"cheapening educated labor أو "ترخيص الشهادات". فجمود النظام التعليمي وعدم موائمته لسوق العمل الراكد والمتحيز للمهارات العملية واليدوية الأولية أو لمهارات النصب والاحتيال التجارى يؤدى موضوعيا إلى فائض فى الخريجين العاطلين وهو ما يفضى بدوره إلى "هبوط" مستويات الأجر الفعلى للمتعلمين بالمقارنة بأصحاب المهارات اليدوية المطلوبة فى سوق تطغى عليه العقارات والخدمات اليدوية والتجارية البسيطة. وتعد ظاهرة ترخيص أو هبوط الأجر النسبى للمتعلمين الطريقة التى يستجيب بها السوق فى الواقع لفائض الخريجين من مهارات وتخصصات لا يطلبها سوق العمل أو يطلبها فى الأسواق الموازية وليس فى السوق الرئيس حيث تقع الوظيفة الأولى (غالبا فى مؤسسات الدولة والمؤسسات المتربطة بها) بعد أن صار العمل فى وظيفتين أمرا شائعا وخاصة فى البلاد العربية الفقيرة وبالذات مصر وسوريا والسودان. وعلى

سبيل المثال فإن الأطباء المتخرجين حديثا فى مصر لا يحصلون سوى على راتب شهرى مقداره ١٥٠ جنيها وهو أقل من عشر ما يستطيع عامل طلاء الحصول عليه. ويشكل هذا الاعتبار الاقتصادى ما يمكن أن نطلق عليه "الحافز المؤسسى السلبى للتعليم".

وفى بلاد عربية كثيرة يعرف الطلاب والآباء أن الأجور الفعلية للمتعلمين منخفضة ولذلك يستجيبون إما بإهمال التعليم أو بظاهرة ترخيص "الامتحانات" والاختبارات التعليمية وتخفيض المتطلبات الفعليه لدخول الجامعات. وبتعبير آخر فإن الحافز السلبى للتعليم يعد أحد أسباب الهبوط الشديد فى مستويات الأداء فى النظام التعليمى.

وما ينطبق على الطلاب ينطبق أيضا على المدرسين، حيث صار هؤلاء أقل خريجى النظام التعليمى مهارة وامتلاكا للقدرات وهم أيضا عن أصحاب الدخول الرسمية المنخفضة.

وتعد ظاهرة ترخيص العمل المتعلم أحد النواتج الأساسية للتوقف عن التنمية ولأزمة مشروع النهضة عموما. فالتنمية الاجتماعية التى كانت موضع تركيز النظم السياسية العربية فى مقتبل عقد الستينات صارت مهجورة وتعرضت لانقلابات مضادة شملت جميع الدول العربية تقريبا خلال ربع القرن الماضى. غير أن هذه الانقلابات فى الأوضاع والعلاقات الاجتماعية لم تكن سوى تعبيرا فائضا عن "ثورة مضادة للبشر" عموما ولصالح المال والأشياء. والواقع، أن هذه الثورة شهدت ليس فقط تخفيض وترخيص قيمة التعليم وحده بل ترخيص وتخفيض قيمة البشر والمواطنين عموما. وقد أطلقت أيدي قوى الأمن فى موجة قمع وبطش غير مسبوقة فى العالم العربى منذ نهاية العصر العثمانى المملوكى. وفى سياق هذه الثورة المضادة يتعرض المواطنون كافة لقدر من الإهانة والإذلال تكاد تمحو معنى المواطنة وتكاد تسحق الكرامة الإنسانية.

يعني ذلك كله أن أزمة النظام التعليمى فى العالم العربى هى فى الجوهر أزمة سياسية وأن مصدرها هو الدولة البيروقراطية التسلطية. ولكن إذا كانت الدولة هى المصدر الأساسى للأزمة، فإنها قد مست المجتمع ذاته وشوهته حتى أصبح مصدرا إضافيا للمشكلة وليس مجرد ضحية لها. ما يؤدي إلى استحالة إنهاض التعليم دون استعادة قيمة وكرامة الإنسان وقيمة العلم والمعرفة فى المجتمع.

• • • •

فربما يكون الفساد قد بدأ فى الدولة وبالدولة، ولكنه صار مرضا عاما وشاملا للتشكيلات المجتمعية العربية الراهنة أيضا. وتثبت محاولات الاصلاح السياسى

أزمة التعليم العربي سياسية في جوهرها، ومن الاستحالة بمكان النهوض بمستوى التعليم دون احترام آدمية المواطن تلميذا كان أو معلما.

والثقافى فى عدد من الدول العربية مدى ضعف وتهافت المجتمع العربى الراهن وعجزه عن الدفاع عن أبسط حقوقه الإنسانية بما في ذلك حقه فى التعليم. وعلى التقيض، فإن المجتمع بالمعنى الواسع يميل للتأقلم مع أسوأ الممارسات التى انتشرت بالارتباط مع التحول الرأسمالى والثورة الثقافية المضادة ومنها ممارسة الدروس الخصوصية كبديل للتعليم الجيد فى مؤسسات الدولة التعليمية. ومن خلال هذه الممارسات السيئة يتم نشر الفساد وتعميمه رأسيا فى المجتمع وفى صفوف طبقاته الكبرى بما فيها الطبقات الشعبية. كما تسمح ممارسات القهر والفساد أيضا بتمكين القوى المالية والبيروقراطية من الهيمنة بصورة تامة على المجتمع من أعلى ومن أسفل أيضا.

لا مجال للحديث عن إصلاح التعليم مادام خاضعا في الأساس لمؤسسات تسلطية تخضع لإملاءات السياسةدون المصلحة العامة.

ويعقد هذا الوضع أطروحات المواجهة والحل. ولذلك، لن يكون من السهل استنباط حلول لإصلاح النظام التعليمى تقوم على اللامركزية وإدخال دور المجتمع المدنى طرفا رئيسا فى العملية التعليمية دون التحوط من أثر التدهور فى "نوعية المجتمع" وثقافته على العملية التعليمية. وقد يسعى الإصلاحيون لتحويل جانبا كبيرا من السلطة التعليمية إلى المواقع المحلية باسم اللامركزية والمجتمع المدنى فقط لنكتشف أن الحياة المحلية والسلطات اللامركزية أشد فسادا من المستوى المركزى.

نتعرض هنا لإشكالية أكثر عمقا من كل ما واجهنا منذ بدء الحداثة التعليمية أو منذ إحداث القطيعة مع التراث المملوكى العثمانى وبناء الدولة المركزية.

فلا يمكن النهوض بالتعليم دون بناء الجسور وفتح قنوات كافية بين المدرسة بما فيها الجامعة من ناحية والحياة بكل معطياتها ومؤسساتها من ناحية أخرى: أى دون كثير من اللامركزية. ولكن اللامركزية قد تقود فى النهاية إلى مزيد من التساهل التعليمى ومزيد من عدم المساواة لأن الهيمنة شبه الإقطاعية لنخب الحكم البيروقراطية والمالية على المستوى المحلى أشد منها على المستوى المركزى فى غالبية الأقطار العربية.

ويبدو لى أن مفتاح حل هذه الإشكالية يكمن فى حل إشكالية أعمق. فنحن نبحث عن النهوض بالمستوى التعليمى لكى نغير المجتمع. ولكن كيف نتمكن من جعل التعليم أداة للحرية العقلية إن استمر خاضعا لمؤسسات وعلاقات سياسية متخلفة وشبه إقطاعية؟.

تبدو هذه إشكالية مثيرة بالفعل. ويعتقد البعض أنه يمكن حلها بالاستعانة بالمجتمع المدنى. ولكن الجميع يعترف بأن المجتمع المدنى العربى لا يزال فى مراحل أولية للغاية من تطوره، وأنه هو نفسه خاضع لسلاسل لا تنتهى من القيود ومصادر الضعف.

نظريا يستحيل التوصل إلى حل خلاق لإشكالية البقرطة الزائدة فى نظم التعليم العربية المأزومة دون استعادة الحد الأدنى من التوازن الاجتماعى والسياسى والوصول إلى تعبير مقنن عن هذا التوازن بما فى ذلك التوازن بين المركز فى العاصمة والمحليات. فمنظومة القوة فى النظام التعليمى التسلطى تقوم على واحدية المركز وخضوع الفروع (المحليات والأنواع التعليمية) لهذه القوة الواحدية. بينما تقوم عملية تحرير التعليم والتحرر عن طريق التعليم على منظومة قوى مستقلة نسبيا ومتعددة ومتوازنة. وقد يمكن الحصول على التوازن عبر عملية تحول تاريخى للمجتمع ذاته. غير أن تنوع مؤسسات التعليم قد يساعد كثيرا على إنتاج مصفوفة توازنية. ومن هذه الزاوية قد يمثل تشجيع التعليم الخاص قوة ضاغطة لإنتاج التوازن والتنوع. ومن خلال تحرير التعليم من الهيمنة البيروقراطية الشاملة يمكن أيضا تطوير أنظمة تعليم تعاونية ويمكن كذلك إدخال القطاعات الأكثر تطورا من المجتمع المدنى وخاصة النقابات طرفا أساسيا فى العملية التعليمية الرسمية وشبه الرسمية.

نجحت النظم العربية المتسلطة ومن خلال «بقرطة» في تبيئتها لتفريخ ثالوث: التسلط والقهر والاستبداد.

وفى ظروف تعدد مؤسسات التعليم يمكن أيضا توحيد معايير الأداء من خلال بناء مؤسسات تنهض بإجراء الاختبارات التعليمية الموحدة بغض النظر عن تعدد مؤسسات الخدمة التعليمية. وقد يدخل المجتمع المدنى وبالذات النقابات ومجالس القرى والأحياء فى العملية التعليمية دون أن يؤدى ذلك إلى كارثة إذا كانت الاختبارات موحدة ومؤسسة على قواعد علمية ومعرفية محترمة مثلما هو الحال فى النظم البريطانية والفرنسية والألمانية. إذ تضطر المؤسسات التى تقدم الخدمة التعليمية إلى تجنيد أفضل المدرسين وإتاحة أفضل المرافق والنظم من أجل تمكين أبناءها من الوصول إلى معايير أداء تعليمى مرتفعة وهو ما يجعل مؤسسات المجتمع المدنى شريكة فى العملية بدءا من التمويل ومرورا بالعملية التعليمية ذاتها والرقابة على نوعيتها وإجازة خريجيها وإدماجهم فى سوق العمل.

غير أن كل ذلك يرتبط على نحو عميق للغاية بالتوصل إلى الحد الأدنى من التوازن السياسى والاجتماعى.

• • • •

من الأفضل قطعا أن نفكر فى إبداع منظومة تعليمية شاملة تقوم على التنوع والتوازن بشرط عدم إهدار مبدأ المساواة وبشرط ضمان الحد الأدنى من الجودة. وربما يجد الإصلاحيون حلفاء من أفضل عناصر طبقة رجال الأعمال والتكنوقراط الذين لا يتمتعون بسلطة أو قوة أكبر مما يتمتع به الاصلاحيون. وبوسع علماء التربية أن يراهنوا ولو بحذر على مصلحة هذه الفئات الطبقية المشاركة فى سلطة

الحكم فى أكثرية الدول العربية فى الاستجابة لاملاءات السوق الدولية وما تفرضة من قواعد ومعايير تنافسية.

وانطلاقا من فكرة الجودة يمكن بناء منظومة تعليمية تسمح بقدر لا بأس به من التنوع والتوازن. فلو أمكننا إنتاج أطر تعددية للتعليم قد يسهل فى مرحلة لاحقة اتمام عملية التحويل الديموقراطى لبنية النظام فى مجموعة. فتقوم الدولة بدور رئيس ولكنه ليس مهيمنا. كما يقوم القطاع الخاص بدور ولكنه يخضع لمعايير المساواة أمام القانون. وتقوم مؤسسات المجتمع المدنى بدور ولكنه ليس متحللا من الضوابط السليمة التى يضعها خبراء أكفاء ومستقلون. أما المؤسسة الأهم فى هذه المنظومة فهى الهيئات التى تقوم على عقد الاختبارات وإجازة الطلاب فى اختبارات محايدة وموحدة يخوضها كل من يرغب فى الحصول على شهادات معتمدة بغض النظر عن طبيعة المدرسة التى تعلم فيها: خاصة أو عامة أو حكومية أو غيرها بل وبغض النظر عن الاعتبارات والقيود التى وضعتها السلطات البيروقراطية فى مجال التعليم.

من الممكن أن تقوم الدولة بدور رئيس في العملية التعليمية ولكنه يجب ألا يكون مهيمنا عليها برمتها.

مثل هذه المنظومة تضمن نظريا جانبا أساسيا من الديموقراطية التعليمية: أى وحدة معايير الحصول على الشهادات التعليمية المعتمدة على مستوى قومى وعالمى.

وبطبيعة الحال فإن هذا النظام لا يضمن جوانبا أخرى مهمة للديموقراطية التعليمية وخاصة كفاءة الفرص. فقد يصبح من الصعب للغاية على الطلاب الذين يتعلمون فى مدارس القرى أن ينافسوا هؤلاء الذين تعلموا فى المدارس الخاصة فى العاصمة. وبينما لا يعد ذلك مستحيلا إن أحسن توظيف الموارد العامة المتاحة (مثلا توجيه أفضل مؤسسات الدعم الأجنبى للتعليم إلى القرى المحرومة) فإن على الدولة أن تضمن تقديم مختلف صور الدعم للمدارس والمناطق المحرومة. كما أن المؤسسات المدنية القومية يجب أن تلعب دورا كبيرا لتحقيق نفس هذا الهدف. وما يهمنا فى هذا الإطار هو أن يقوم المجتمع المدنى بأدوار مباشرة من خلال المساهمة فى التمويل وهو الأساس الحقيقى والعملى لتمكينه من الرقابة على حسن أداء العملية التعليمية. ويصبح دور المركز السياسى (الوزارات المعنية وغيرها من مؤسسات التعليم على المستوى المركزى) تخطيطيا ومعلوماتيا وتسهيليا وتوازنيا.

• • • •

لنتأمل بصورة أشمل كيفية تأسيس آلية منهجية لضمان ديموقراطية التعليم وكفاءته فى نفس الوقت.

ما أعتقده هو ضرورة بناء مصفوفة إدارة تعليمية متكاملة ومتدافعة أو متوازنة.

ولا يمكن بناء هذه المنظومة دون الفصل بين ممول الخدمة التعليمية ومقدم هذه الخدمة ومن يقومون على تقييمها حتى التخرج من المنظومة التعليمية الرسمية، مع حتمية تكامل الوظائف التى تقوم بها كل هذه الأطراف.

تقوم الفكرة بكل بساطة من الناحية المؤسسية على أن المدرسة تقدم الخدمة التعليمية. أما تقويم هذه الخدمة ومنح الشهادات ذات الصلة فتقوم بها مؤسسة أخرى.

لابد من الفصل ما بين ممول الخدمة التعليمية ومقدمها ومن يقومون على تقييمها في الوقت ذاته.

فالامتحانات تقوم بها هيئة مستقلة عن المدارس ووزارات التعليم إن وجدت. وهذه الهيئة هى التى تقدم الشهادات (أى جواز المرور من المرحلة الثانوية). ويتقدم لهذه الامتحانات أى عدد من الطلاب يشاءون فى أى وقت دون التقيد بأية مراحل سابقة أو بعدد معين من سنوات الدراسة. والمعيار الأهم وربما الأوحد هو اثبات اتقان أو المعرفة الكافية بالمقررات والمهارات المطلوبة فى هذه المرحلة: أى النجاح بنسب مختلفة وبدرجات مختلفة فى الامتحانات التى تعقد لكل مقرر أو منهج دراسى. وتقوم هذه الهيئة أو الهيئات بالاختبارات أو الامتحانات فى جميع هذه المقررات فى أوقات محددة مرة أو مرتين سنويا ويسمح للطلاب بخوضها أكثر من مرة لو شاءوا ذلك.

ومن الطبيعى أن تقوم نظم الامتحانات على تعريف دقيق للمهارات والمعارف التى تتفق مع المرحلة الثانوية وهى المرحلة التى تؤهل لدخول مرحلة التعليم العالى أو الجامعات، وهو ما تحددة المقررات. ويتم هذا التعيين بالتفاعل بين وزارات التعليم وهيئات التعليم العالى وخاصة الجامعات (ولذلك تقوم جامعتا كامبردج وأكسفورد بتحديد وكتابة المناهج والمقررات التى يتم عليها الاختيار المؤهل لشهادة "الأى جى سى اس ايه") فضلا عن الهيئة المتخصصة فى إجراء الامتحانات بذاتها وهى هيئة تقترب من بيئات العمل ومؤسسات الإنتاج والمعرفة ويديرها أكاديميون محترفون ومستقلون فى عملهم وبحيث تتمكن هذه الهيئة من التلامس مع حاجات سوق العمل والمهارات المطلوبة فيه.

أما المدرسة فتقدم الخدمة التعليمية بالطريقة التى تتفق مع المدخل السابق.

وتضع هيئات التعليم العالى (الجامعات) معايير الدخول الخاصة بكل منها تبعا لاهتماماتها التاريخية وقدراتها ومراكزها النسبية من حيث الجودة والسمعة اعتمادا بالطبع على نتائج الاختبارات التى تقوم بها الهيئة الأكاديمية المستقلة.

أما مؤسسات المجتمع المدنى فتعمل باعتبارها ممثلة لمصالح المجتمع ككل والآباء بصورة خاصة بحيث تكون مكلفة بالرقابة على أداء المدارس التى تقع فى نطاقها المحلى ودعمها. ذلك أن فرصة مؤسسات المجتمع المدنى الحقيقية فى الرقابة تنهض

أولا على دورها فى تمويل المدارس التى تقع فى نطاق ولايتها من ناحية وعلى تطويرها المؤسسى الخاص من ناحية أخرى. وأفضل طريقة للتطور المؤسسى أن تؤسس الدولة ذراعا أو لجانا نوعية أو مجالس أمناء تعرف وتقدر خصوصية ومهنية العملية التعليمية وتستطيع تقويمها بجدارة. وقد يتم ذلك على مستوى المنظمات والمؤسسات المدنية الكبيرة أو بالمشاركة بين عدة منظمات أو من خلال مجالس مقيمة فى المدارس بصفة مجالس أمناء يتم اختيارها من هذه المنظمات التى تشارك فى عملية التمويل أو تسهلها.

أفضل طريقة للتطور المؤسسي أن تؤسس الدولة لجانا نوعية أومجالس أمناء على قدر من الوعي بخصوصية التعليم، وحرفيته في مجال تقويمه.

• • • •

يمكننا أن نعلق أملا كبيرا فى إصلاح منظومة التعليم فى العالم العربى انطلاقا من وضع مفهوم سليم للتعليم المتواصل. ونعنى بهذا المفهوم عملية تمثل وتحصيل الخبرات الأفضل للحياة البشرية والتى يمكن اختبارها من خلال الضوابط المعرفية والممارسة العلمية على كل المستويات وطوال الوقت. وإذا توقفنا عند مؤسسة "المدرسة" بذاتها: فأهم تطبيقات هذا المفهوم للتعليم هى "المدرسة الثانوية الشاملة". وتضمن هذه المدرسة تطبيقا خلاقا لمفهوم الشجرة التعليمية ومفهوم "التعليم المفتوح". وهذه المفاهيم هى بؤرة الرؤية الثورية أو الإصلاحية للتعليم على المستوى العالمى وأعتقد أنها تصلح أيضا لنا هنا فى العالم العربى.

فالمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن تمثل الإجابة السليمة على التحدى الأكبر الذى نعانيه فى العالم العربى وخاصة فى بلاده الفقيرة حيث تهدر قيمة المعرفة والعقل لسبب رئيس وهو عزلة النظام التعليمى عن الحياة الواقعية باملاءاتها وحاجاتها الموضوعية.

تعنى المدرسة الشاملة ما يلى:

هى مدرسة تقدم جميع المقررات والمناهج الدراسية وجميع الخدمات التعليمية المباشرة بشرط أن يترك للطلاب حرية الاختيار بين مزائج المقررات التى يعتقدون أنها الأقرب لمواهبهم والأفضل فى تأهيلهم لمهن ووظائف محددة فى مرحلة لاحقة من خلال التعليم الجامعى. إن الطلاب يميلون لاختيار سلات من المقررات التى تجمع بين العملى والنظرى.

لا تعرف المدرسة الشاملة الفصل بين الفنى والعام أو بين التطبيقى والنظرى. فهى تقوم على تعليم معطيات الحياة ثم تتدرج إلى دراسة التجريدات التى تمثل قوانين هذه المعطيات الحية والملموسة أو "روحها". وبتعبير آخر تنهى الانفصال بين الواقع المعاش من ناحية والدراسة النظرية من ناحية أخرى.

والمدرسة الشاملة تشتمل على مرافق متكاملة على نحو يضم الورشة المصنعية

والمعمل التجريبى والفصل الدراسى (النظرى) معا. ويعنى ذلك أن هذه المدرسة هى التى تصنع الجسر بين الحياة خارج المدرسة بما فيها من أنشطة حياتية وانتاجية ومجتمعية من ناحية والمدرسة باعتبارها المجال أو الفضاء المخصص للدراسة أو بالأحرى للفهم العلمى والتحليلى المجرد من ناحية أخرى. وهذا النوع من المدارس يمكن تسميته مدرسة العمل أو "مدرسة الحياة".

والمدرسة الشاملة هى المدرسة التى تقوم على المشاركة والمناقشة وتكون قريبة فى نفس الوقت من معنى التلمذة الصناعية حيث يتعلم الطلاب أصول المهنة –أو المقررات– من مدرس أو معلم ارتقى فى المعرفة ولكنه هو ذاته لا يزال يتعلم ولا يزال راغبا فى مزيد من الفهم عن طريق تلقى الأسئلة والبحث عن إجابة لها بتواضع وتطلع لمزيد من البحث والفهم. إن المعلم هو مزيج من الموجه والميسر و"الأسطى".

لا مجال لإصلاح التعليم بمعزل عن إصلاح حال المعلم في المقام الأول وتحفيزه إن على المستوى المادي أو على المستوى المعنوي.

• • • •

يحتاج التعليم فى العالم العربى أيضا لنظم حفز وتحفيز شاملة وخاصة للمعلمين الذين يمثلون أهم أطراف العملية التعليمية.

وهناك ثلاثة مستويات مختلفة ومتكاملة من الحفز الضرورى للمعلمين:

أولا: هناك الحافز المادى وهو بالغ الأهمية للمعلمين والمتعلمين معا لأنه يتعلق بقيمة ومردود العمل المتعلم والمتخصص. فإن لم يتوقع الطلاب حتى فى المرحلة الثانوية أنهم سوف ينالون نصيبا أوفر من الدخل إن تخصصوا فى مهن معينة تتطلب هذا التعليم فإنهم سيفقدون الاهتمام بالتعليم الثانوى والجامعى. ومن ناحية أخرى، يجب أن يتوقع المعلمون الحصول على نصيب معقول من فرص الحياة والدخل والمكانة الاجتماعية من التخصص فى التعليم والتجويد فيه. ويجب أن يصوغ المجتمع وتقوم الدولة بضمان حدا أدنى من الدخل للمعلمين وأن تتدرج مستويات الدخل تبعا لدرجة الامتياز فى أداء المهمة الملقاة على عاتقهم.

أما المستوى الثانى من الحفز فهو التطلع المعرفى بذاته. ويعد هذا النوع من الحفز أهم ما يمكن أن يقدمه المجتمع للتعليم ومنظومته. فإن لم يكن للمجتمع تطلعات معرفية وإن لم يجسد هذه التطلعات فى الطريقة التى ينظر بها للعلم والعلماء والاختصاصيين فلن يمكنه أبدا بناء نظام تعليم خلاق. إن التطلع المعرفى يترجم فى العادة لنشاط مجتمعى يقوم على العلماء وتنظمه هيئات مستقلة (الجميعات العلمية) التى تمسك بمفتاح البوابة العلمية. وغالبا ما يتضح أو يترجم هذا الحفز المعرفى فى وسائل الإعلام والمناقشات العامة.

وأخيرا، فهناك نظام الحفز المؤسسى والذى يترجم أيضا المكانات النسبية لمختلف

المهن ومختلف درجات الأداء فى المهنة الواحدة. وعلى سبيل المثال فإن المجتمع الألمانى يقسم جميع المهن إلى مستويات من الجودة أو إلى درجات ويضمن أن يقوم العاملون في درجة أعلى من التطور المهنى لا غيرهم بأداء المستويات العليا من الأعمال والأنشطة أو الخدمات التى تحتاج لهذه المهنة. ويتيح هذا الترتيب المؤسسى امكانية ميسرة ومنهجية لانتقال العاملين من مستوى أو درجة أو مكانة مهنية معينة إلى مكانة أو درجة أعلى وهكذا بأن يدخل إلى المدرسة من جديد للحصول على هذه الدرجة أو الدرجات الأعلى من المعارف والمهارات المهنية. ويمكن لكل مجتمع أن يؤسس نظامه الخاص بالحفز المؤسسى بحيث يضمن اطلاق أكبر قوة دفع ممكنة للامتياز والتعلم.

سيكون من باب الخداع أن نأمل في صياغة مشروع تعليمي بديل دون ربطه ببناء نظام سياسي واجتماعي عام.

ومن هذه الزاوية تترتب هيئات التعليم العالى والجامعات إلى مستويات أو مكانات تبعا لامتياز أداءها ومن ثم أداء طلابها ومعلميها. ويسعى الناس فى العادة لدخول أفضل الجامعات من خلال أفضل أداء فى المدارس الثانوية.

ولكن من المهم أن لا يتسم نظام الحفز المؤسسى بالجمود الاقطاعى وأن يضمن الحراك الأفقى والرأسى بين المكانات تبعا للأداء ولو فى أى مرحلة من العمر.

• • • •

إن هذه كلها أفكار واقتراحات فنية. أو هى مقاربات للمشروع التعليمى الممكن فى مجتمع ديموقراطى أو يناضل من أجل الديموقراطية ويتطلع لتحديث قواه الإنتاجية والمعرفية. ونحن ملزمون بطرح أفكار كهذه للنقاش العام فى الشأن التعليمى. غير أنه سيكون من باب الخديعة وإشاعة الأوهام أن نأمل فى صياغة مشروع تعليمى بديل إلا فى سياق بناء نظام سياسى واجتماعى بديل. وتستهدف هذه المناقشة انضاج عناصر هذا المشروع حتى يحين وقت انجاز هذا البناء.

وفى القلب من أى مشروع يجب أن نعيد التأكيد على قيم حقوق الإنسان والقيم الإنسانية عموما ويجب أن نعيد التأكيد على استحالة إصلاح التعليم بصورة حقيقية دون استعادة الكرامة الإنسانية لكل مواطن وكل شخص فى وطننا الكبير.

د. محمد السيد سعيد