مجلة محكّمة متخصّصة في الفكر التربوي الإسلامي والمُقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام
د. عبد الله قصير

رئيس التحرير
د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول
د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير
د. محمد دكير

هيئة التحرير

د. حسن خليل رضا — د. علي كريّم
د. عباس كنعان — د. مريم رعد
ش. د. محمد باقر كجك — ش. د. محمد نمر

المراسلات: لبنان ـ بيروت – الغبيري ص.ب.: ٥٠١٥/ ٢٥
البريد الإلكتروني: abhathwadirassat15@gmail.com
هاتف: أرضي: ١٣٩ ٤٧٢ ٠٠٩٦١٥
جوال: ٤٩ ٤٩ ٥٨ ٧١ ٠٠٩٦١
التوزيع في البلاد العربية: مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان
ص.ب.: ٦٥٩٠/ ١١٣ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣
هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» مرخصة بقرار رقم (٢٠١٥/٣٤٤) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥م

الهيئة الاستشارية

أ. د. أسعد السحمراني (لبنان) — أ. د. طلال عتريسي (لبنان)

د. الشيخ أكرم بركات (لبنان) — د. عبد الجبار الرفاعي (العراق)

د. بسام الصباغ (سورية) — د. عبدالرحيم محي الدين (السودان)

د. خسرو باقري (إيران) — د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان)

أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر) — د. عدنان السيد حسين (لبنان)

د. سعيد بهشتي (إيران) — د. علي رضا صادق زاده (إيران)

الشيخ شفيق جرادي (لبنان) — أ. محمد محفوظ (السعودية)

أ.د. صلاح غنيم (مصر) — د. هشام سلطان (الأردن)

الهيئة العلمية

دة. أميمة عليق — د. ش. محمد شقير

أ.د. أيوب دخل الله — دة. نانسي الموسوي

أ.د. خنجر حمية — أ.د. يوسف طباجة

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» الى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- مُحاولة تقعيد مبادىء ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربويّة المُتعددة في الدول العربية والإسلاميّة.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربويّة والتعليميّة في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- **تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.**
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألاّ تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرروة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

مجلة أبحاث ودراسات تربوية
بيروت – لبنان

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ: ١ / ٦ / ٢٠١٩م

بيان وتنويه

استناداً إلى اجتماع مجلس وحدة كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، بجلسته رقم(٢٠١٩/٤)، تاريخ ٢٠١٩/٣/٦م، فقد تمَّ إدراج مجلة "**أبحاث ودراسات تربوية**"، على قائمة المجلات المُحكّمة والمُعتمدة من قبل الجامعة ..

وبهذا، تتقدم إدارة المجلة، إلى جميع الباحثين والمهتمين بالتهنئة، مُنوهة إلى استعدادها لاستقبال ونشر أبحاث طُلاب الماستر والدكتوراه، بما ينسجم مع سياسات المجلة ..

إدارة المجلة

لبنان – بيروت – الحدث – السان تيريز – مبنى الأنطونية – الطابق الأول
009613 107 058 009615 472 139
www.esrc.org.lb
abhathwadirassat15@gmail.com

محتويات العـدد (١٦)

الافتتاحية ..... بقلم: مدير التحرير ٧

■ ملف العدد السادس عشر ■

المدرسة: بين الواقع والتحديات

المدرسة في العالم العربي: واقعُها وكيف تُواجه تحدّيات المستقبل ١١
د. حسين يوسف

سُوسيولوجيا المدرسة: النشأة والمُقاربات النّظرية المُعاصرة
في الغرب والعالم العربي ٦١
محمد موسى علوش

مسالكُ للتّفكير في واقع المدرسة ومُستقبلها: تونس نموذجًا ٨١
د.منصف الخميري

المدرسة ووظائفُها بين الفلسفة والتّكنُولوجيا ١١٩
د. محمد ترمس

المدرسة بين التّسييس والتّغريب والتّسليع ١٥٣
د. علي كريِّم

■ دراساتٌ تربويّة ■

ظاهرة التّعليم المنزلي في لبنان ١٨٧
علي نزار ـ ريتا نصر الله

الكفاية الأخلاقية مَدخلاً لتجويد التّكوين ٢١٧
د. عمر بيشو

التربية على التعدّدية الثقافية في منهج التربية المُواطنية في لبنان ٢٣٥
ش.د. محمد نمر

■ قراءة في كتاب ■

المُجتمع واللاّ تَمدرُس إعادة قراءة بعد نِصف قَرن ٢٥٧
د. مريم رعد

الافتتاحية..

تُعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أنشأتها الحضارة الإنسانية، وقد حافظت ـ عبر العصور ـ على دورها المركزي في مجال التربية والتعليم، ونقل المعارف والحفاظ على الموروث الثقافي والقيمي للمجتمعات والشعوب والأجيال القادمة.. بالإضافة ـ طبعًا ـ إلى أدوارها الأخرى في إعادة إنتاج الأنظمة السياسية والاجتماعية والثقافية.. إلخ، وتثبيتها والدفاع عنها.

اليوم، وأمام الأزمة العميقة التي تتخبط فيها أنظمة التربية والتعليم، في العالم ككل، ومن ضمنه العالم العربي، في ظل عولمة جارفة، وتطور علمي وتقني هائل، وثورة معلومات واتصالات، لم تعرف البشرية لها مثيلًا من قبل.. حلَّتْ «**جائحة كورونا**» لتضع المدرسة، ومعها جميع المؤسسات التقليدية للتربية والتعليم، في واجهة الاهتمام العالمي والعربي.

فقد أغلقت ـ فجأت ـ معظم المدارس والمؤسسات التعليمية أبوابها، واسُتُعيض عنها بالتعليم عن بُعد، أو التعليم المنزلي، كما بدأ الحديث عن التعليم الافتراضي، كأفق حتمي ينتظر عالم التربية والتعليم في المستقبل، وتساءل البعض عن مصير ومستقبل المدرسة بشكل عام؟ بالإضافة إلى الاتجاه العالمي، نحو المزيد من تقليص إنفاق الحكومات على التربية والتعليم، ومخاطر ارتهان مُخرجات هذا القطاع لاحتياجات السوق، ونظام الخصخصة، والعرض والطلب..

الأمر الذي فجّر إشكاليات خطيرة، منها ما تتعلق بالغاية من التربية والتعليم أساسًا، وهل البشرية في حاجة إلى عُمّال وحرفيين أو تقنيين، يُحسنون تشغيل آلات الإنتاج فقط، أم إلى إنسان يبني حضارة، ويسمو معرفيًّا وأخلاقيًّا وقيميًّا.. ومنها ما يتعلق بمدى استجابة المدرسة وأنظمتها الإدارية ومناهجها ومخرجاتها للتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، وكيفية الاستفادة الإيجابية منه، وتلافي سلبياته..

وكما قُلنا سابقًا، لم تكن المدرسة في العالم العربي، بمنأى عن هذا الوضع العالمي، حيث عُقدت عدت مؤتمرات وندوات، كما أنجزت بحوث ودراسات علمية، تناولت دور ومصير المدرسة في ظل هذه الأزمات، التي يتخبط فيها نظام التعليم والتربية. وما يُمكن أن يُجترح من حلول ومقترحات وتوصيات لمعالجتها.

في هذا العدد، ومن خلال **بحوث ودراسات الملف**، سنحاول تسليط الضوء على واقع المدرسة ومستقبلها في العالم العربي، والمُقاربات السوسيولوجية لنشأتها عالميًّا وعربيًّا، ومدى استجابتها للتطور التكنولوجي، وكيف تُواجه تحديات: التّسييس والتّغريب والتّسليع..

أما في **باب الدراسات**، فقد تمّ تسليط الضوء ـ كذلك ـ على ظاهرةُ التّعليم المنزلي، وواقع التّربية على التّعدّدية الثقافية في منهج التربية المُواطنية، في لبنان، وإمكانية تَجويد التّكوين من خلال الكفاية الأخلاقية، بالإضافة إلى مناقشة نقدية لأفكار إيفان إليتش عن مجتمع بلا مدارس..

وأخيرًا، نأمل أن تُساهم هذه الدراسات والبحوث في إثراء النقاش الحالي، بين التربويين وأهل الاختصاص، حول واقع المدرسة في العالم العربي ومصيرها، وكيفية اجتراح الحلول لتجاوز التحديات والأزمات التي تواجه النظام التربوي والتعليمي في العالم العربي والعالم..

والله ولي التوفيق

مدير التحرير

د. محمد دكير

ملف العدد:

المدرسة: بين الواقع والتحديات

- المدرسة في العالم العربي: واقعُها وكيف تُواجه تحدّيات المستقبل ـ مُقاربة حضارية ـ
- سُوسيولوجيا المدرسة: النشأة والمُقاربات النّظرية المُعاصرة في الغرب والعالم العربي
- مسالكُ للتّفكير في واقع المدرسة ومُستقبلها: تونس نموذجًا
- المدرسة ووظائفُها بين الفلسفة والتّكنُولوجيا
- المدرسة بين التّسييس والتّغريب والتّسليع

المدرسة في العالم العربي: واقعُها وكيف تُواجه تحدّيات المستقبل

ـ مُقاربة حضارية ـ

د. حسين يوسف(*)

خلاصة

يلتقي الباحثون وصانعو القرار في العالم، عند الرّهان على التربية كمدخل لتحسين نوعية الحياة ومُعالجة الأزمات ومواجهة التحدّيات، المُتعددة التي يُعاني منها عالمنا اليوم، **وبالتالي**، التأكيد على ضرورة اصلاح النظام التعليمي وتطويره ليستجيب لهذا الرهان.

سنعرض في **القسم الأول** من هذا البحث، واقع العالم العربي اليوم، والتحدّيات التي يُواجهها بالمنظور العالمي والأممي والمحلّي، كمدخل لدراسة واقع المدرسة والأنظمة التربوية فيه، ومدى أهليتها للنهوض بهذه التحديات. أما في **القسم الثاني**، فسنُحاول بناء مُقاربة جديدة لتحليل هذه التحدّيات، مُقاربة تقوم على فهم السياق الأشمل الذي أنتجها، وهو ما أطلقنا عليه مفهوم «المقاربة الحضارية»، مع محاولة لبناء أرضية مفاهيمية متماسكةٍ، واقتراح إطارٍ منهجيٍّ، يستجيب لهذه المقاربة، على أمل أن يُساعد ذلك في استيعاب التحديات التربوية، وغيرها من التحديات التي فرضتها هيمنة الحضارة الغربية، وطموحات أهلها لعولمتها.

(*) أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية، ورئيس جمعية المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.

العدد السادس عشر ـ السنة الثامنة
أبحاث ودراسات تربوية
شتاء 2023 ـ 1444هـ

الكلمات المفتاحية: واقع المدرسة ـ التحدّيات التربوية ـ المُقاربة الحضارية ـ الإصلاح التربوي ـ الهوية الحضارية..

تمهيد

في البداية، لا بدّ من الاعتراف بأنّي حين أردت إعداد هذا البحث عن واقع المدرسة في العالم العربي، وعن الكيفية التي ينبغي أن تُواجه بها تحديات المستقبل، كنت أحملُ فكرة تقليدية عن المنهجية التي سأتبنّاها في إنجازه، وعن التّمشيات التي سأعتمدها في معالجة مراحله المختلفة، من قبيل الانطلاق في المرحلة الأولى، من قراءة المشهد العالمي لواقع المدرسة، ومن خلفها الأنظمة التربوية والتعليمية والتحديات التي تُواجهها، كمحاولة لإيجاد قاعدة واسعةٍ من البيانات والمعطيات، والتركيز في مرحلة لاحقة، في ضوء هذه القاعدة الناظمة، على واقع وتحديات المدرسة في العالم العربي.

وذلك بالاعتماد على المنهج التحليلي والتفسيري، لمجموعةٍ واسعةٍ من الوثائق والدراسات والاستطلاعات والأوراق التوجيهية، والخُطط والبرامج الإصلاحية التي أعدّتها منظمات أممية، ومؤسسات ومعاهد دولية أو إقليمية أو وطنية، بوجهات بحثية وأكاديمية أو بوجهات إدارية تنفيذية وإجرائية، في سياق وضع معايير لتقويم الأنظمة التربوية والتعليمية، أو تقويمها أو تعريف التحديات التي تواجهها، أو تحديد التوقعات والانتظارات التي تُلقى على عاتقها، أو دراسة العلاقات والروابط بين قضية التربية وسائر القضايا الحيوية (الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والبيئية...إلخ).

وبالتّالي، تفنيد الاتجاهات والبنود التي تضمنتها خُطط وبرامج الإصلاح التربوي، التي اعتمدتها الدول، أو تلك التي روّجت لها أو دفعت باتّجاهها المؤسسات والمنظمات الأممية، أومجموعة المراكز والمؤسسات لصانعي السياسات والاتجاهات الدوليين. ولا أخفي أيضًا، أنّي كنت ومن

موقعي الوظيفي كمُمارس للإدارة التربوية، أحمل تصوراتٍ واسعةً عن طبيعة المشكلات التي تُعاني منها المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة في عالمنا العربي، سواء لناحية الاستجابة للحاجات التنموية لمجتمعاتنا، أو تلك الأخلاقية والقيمية في ظل أجندات العولمة واستهدافاتها، أو لناحية زيادة الإنفاق وتأمين كُلفة التعليم وتكافؤ فرص نيله وعدالتها، أو لناحية جودة التعليم وكفاءته، أوتلك المُتصلة بمؤهلات المعلّم ومكانته، أوالإستجابة للأزمات الصّحية والاقتصادية والبيئية، التي عصفت بعالمنا في السنوات الأخيرة، أو لناحية التعامل مع الانقسامات والتحيُّزات التي باتت تُمزّق مجتمعاتنا، وتقتاتُ على حساب مقومات الوحدة والانسجام بين التنوُّعات التي تزخر بها بلداننا، أو لناحية تحديات التوريث الثقافي للقيم والمفاهيم والرؤى المشتركة، التي تبتني على أساسها الهوية الحضارية الجامعة لأمتنا، أو مواجهة الاستهدافات غير المسبوقة لهذه الهوية بهدف تفكيكها، أو في ضرورات الاستجابة للتحوُّلات الهائلة والتطوُّرات السريعة في نمط الحياة، والعمل تحت تأثير الثورة الرقمية، أو في حكمة التعامل مع الثُّنائيات التي تتجاذب صانعي السياسات التربوية من قبيل المحافظة والتجديد، والمواطنة والعالمية..

مع كل ذلك، وجدتني مع الانطلاق الفعلي في هذا البحث، وعلى ضوء الأسئلة الجادّة التي توالدت في أعماقه وعلى ضفافه، وجدتني منقادًا إلى البحث عن مقاربةٍ بديلةٍ، أستطيع من خلالها إيجاد روابط أشمل وأوضح، لربط العوامل المختلفة المؤثرة على الأنظمة التعليمية، في الدول العربية.

وانطلاقًا من الجذر المشترك بين هذه الأسئلة، ومن فهمي لطبيعة التحديات التي يشهدها عالمنا اليوم، اخترتُ أن أطلق على هذه المقاربة عنوان «**المُقاربة الحضارية**»، على أمل أن أتمكن من تبيين منطلقاتها ومنهجيتها في سياق هذا البحث.

مع الإشارة إلى أنّ هذه الأسئلة، كانت من قبيل: ما هي مرتكزات تحديد الدور المنوط بالمدرسة، ونطاق هذا الدور ضمن المنظومة الشاملة

للتربية، ضمن أي تشكيل حضاري؟ ما هي الأسس التي تُبنى عليها السياسات التربوية، ومن هي الجهات التي تمتلك المشروعية لوضعها؟ ماهي الروابط العميقة بين المدرسة، ومن خلفها النظام التربوي، وبين النظام الثقافي الشامل لمجتمعها؟ وما هي الحدود الموضوعية لعمليات التوريث الثقافي والتنشئة المجتمعية، التي يُمكن أن تُوكل إلى المدرسة؟ كيف تتعامل المدرسة مع الثُّنائيات التي تُشكل عوامل مستمرة للتوتر الناتج عن التغيّير المجتمعي، من قبيل: الرّوحي والمادي، العالمي والمحلِّي، الحداثة والتقاليد، التنافس وتكافأ الفرص...إلخ؟

كيف للمدرسة أن تنخرط في قضايا مجتمعها، ومع أيِّ نوع منها، ومع أي صنف (طويل أو قصير المدى)؟ متى نحتاج إلى مشاريع التحول أو تكون مشاريع الإصلاح التربوي كافيةً، وما هي الحدود الفاصلة بينهما؟ في حال أُنيط بالمدرسة أن تكون رافعةً حضاريةً، ما هي المسافة التي يُمكن لها أن تبتعد بها عن اللحظة الحضارية الراهنة لمجتمعها، دون أن تنعزل عنه، وتفقد بالتالي فرصة التأثير فيه؟ كيف يُمكننا أن نفهم ونتعامل مع الخصائص الحضارية للعالم العربي وتحدياته الراهنة؟ **وبالتّالي**، ما هي التحديات التربوية الخاصة بهذا العالم؟

وفي النهاية، هل يُمكننا بناءً على هذه الخصائص والتحديات، اقتراح مُقاربات ملائمة وفعالة، تجعل المدرسة، ومن خلفها النظام التربوي، أُطر استنهاض تليق بإنساننا، وتُسهم في إعادة عالمنا العربي إلى دوره، في قلب المشروع الحضاري الإسلامي، ليظهره على الدين كلّه؟

منهجية البحث

اعتمدنا في هذا البحث، المنهج التحليلي، مع التركيز على الوثائق والتقارير ذات الطبيعة الإجرائية، أو تلك المُتوجهة بشكل مباشر للخطط والمشاريع الإجرائية، مع توسُّل منهج التحليل المقارن، حيث اقتضت الحاجة ذلك.

القسم الأول
التحديات التربوية والإصلاح التربوي
بالمنظورين العالمي والعربي

١ ـ مقدمات تأسيسية

في بداية هذا البحث، لا بدّ من تركيز مجموعة من المقدمات التأسيسية، التي تمهّد الأرضية أمام السير في تمشياته:

أ ـ نقاش حول النموذج الراهن للمدرسة

تمثل المدرسة ومن خلفها النظام التربوي الرسمي[1] المعتمد في مجتمعها، واحدًا من أقوى التعبيرات وأصدقها عن الحالة الحضارية التي تتلبس بها البلدان والشعوب والأمم، صحيح أنّ النموذج المعاصر للمدرسة كميدان معتمد لتحقق الشأن التربوي والتعليمي، يتعرض لانتقادات واسعة ومراجعات شاملة، ومساعٍ جادّةٍ، لإعادة التشكيل والتصميم والصياغة، بل يشهد محاولات الانعتاق الجزئي أو الكلّي، من منظومته الحاكمة على هذا الميدان، يبقى هذا النموذج الأوسع والأشمل انتشارًا واعتمادًا على مستوى العالم، ما يسِمُ، إلى حين، النماذج المُقابلة، بسِمة الاستثناء أو التجربة.

فالمدرسة بنموذجها الراهن، تشكّل قالبًا إجرائيًا وإطارًا مهنيًّا مجتمعيّا، لا يخلو تصميمه من بصمات مهدها الحضاري الأول، ولكن هذا النموذج، بحسب مُجريات الواقع وتجاربه، قابلٌ، إلى حدٍّ بعيد، لإعادة تشكيل الوظيفة وصياغة الدّور في سياقات حضارية أخرى، وذلك من خلال هوية النظام التربوي الذي يرعاها، والرؤى والمضامين والقيم والأولويات الحضارية التي تُسيّلُ في مناهجها وبرامجها، وتُستوحى في بناء السياسات والأنظمة التربوية التي تكسو هذا القالب هويته المنشودة...

ب ـ دور المدرسة داخل المنظومة التربوية الشاملة لأي جماعة حضارية

تلتقي المدارس التربوية بمختلف مذاهبها وتنوّع تجاربها، عند غاية

إعداد المُتربين وتهيئتهم للحياة اللائقة والمنشودة من وجهة نظرها. وتأتي بالتّالي، غاية التربية في سياق غاية حياة الانسان، وتوضع أهداف التربية وتُصنف أنواعها ومجالاتها وتحدد أولوياتها، وفق الرؤى الوجودية والتصورات التي يتبناها أصحاب القرار، لنوع الحياة المنشودة وأبعادها ومراتبها.

إلّا أنّه، وبالمفهوم الحضاري الشامل، لا يُمكن اقتصار المنظومة التربوية لجماعة حضارية، على النظام التربوي والتعليمي الرسمي (بقطاعيه العامّ والخاصّ)، وإنّما بمجموعة واسعة من التشكيلات والأطر التي يتوفر عليها النظام الحضاريّ للجماعة، بدءًا من الأسرة إلى دور العبادة، إلى المنظمات الشبابية والكشفية، والمدارس الدينيّة، والأندية على أنواعها، والتشكيلات الحزبية، وأنماط الخدمة المدنية والعسكرية،...إلخ. وإن كانت التجربة الغربية ضخّمت من دور المدرسة، في سياق الاستجابة للتحوّلات التي شهدتها مجتمعاتها على وقع الثورة الصناعية، والتي سعت إلى تقليص الدور التربوي للأسرة إلى الحدّ الأدنى، بهدف رفع مستوى قدرة الأطر المؤسسية للدولة، على التحكّم باتجاهات التربية والتنشئة الاجتماعية، وزيادة فرصة انخراط الأهل وتركيزهم على أدوراهم المهنية داخل المجتمع (دوركهايم، ١٨٢).

ج ـ السياسات التربوية من يضعها ووِفق أيّ رؤية

صياغة سياسة تربوية، هي جزء من عملية التخطيط التربوي، إنّها المقدمة الضرورية التي لا غنى عنها لأيّ عمل تربوي أو تعليمي. ولكن التخطيط التربوي نفسه، يستند إلى رؤية موضوعية لواقع المجتمع الذي تجري فيه (مشكلاته، إمكاناته، و...إلخ) ولآفاق تطوّره المستقبلية، ولكيفية الانتقال ممّا هو كائن باتجاه ما ينبغي أن يكون.

وكلّ ذلك «يرتبط بصورة وثيقة، بنظرة المعنيين للكون والإنسان والحياة والمجتمع، وبنسق من القِيَم، يحدّد ما هو خير وما هو شر، ما هو حقّ وما

هو باطل، وما هو جميل وما هو قبيح. وغنيّ عن البيان أنّ التخطيط العام للمجتمع هو وظيفة رجل السياسة.

وأمّا التخطيط التفصيلي، فهو وظيفة المُتخصصين بهذا الشأن، أو ذاك من الشؤون العامة. وعندما يتعلّق الأمر بالتربية، يحدّد السياسي الدور الذي يعطيه للتربية في نقل المجتمع، من وضعه الراهن إلى وضعه المتصوّر، من خلال تحديد أهداف تربوية معيّنة، فيقوم علماء التربية بتحويل هذه الأهداف إلى مناهج، مُوزّعة على مراحل تعليمية محددة، ويحدّد المؤسسات الضرورية (مدارس، معاهد، جامعات، دور مُعلمين..إلخ)، لإيصال هذه المناهج إلى الناشئة.

ووَظيفة التوريث الثقافي عبر التعليم/التعلّم، كانت تقوم بها مؤسسات اجتماعية وسيطة، مثل الأسرة، دُور العبادة، الكتاتيب، مختلف أوساط العمل. ولاحقًا المدارس والجامعات، والنقابات والأحزاب، ووسائل الإعلام والاتصال..». (يوسف، **٢٠٠٢**). «وهي تقوم عبر تفاعل البنية (الشخصية) الموروثة والقوى الإدراكية خصوصًا، مع الموروث الحضاري في البنية الاجتماعية، بما يُغطّي مختلف أفعال الإنسان الإرادية الواعية، خلال ممارسة أنشطته المختلفة». (ريبول، **١٩٨٢**).

د ـ إطلالة على حالة العالم العربي

جاء في مقدمة تقرير للمنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) عن «**واقع التعليم العام في الوطن العربي وسُبل تطويره**» (**٢٠٢٠**) وصفًا لواقع الحال: «الوطن العربي يمتد بين قارتي أفريقيا وآسيا، ويُغطي مساحة تبلغ حوالي ١٤ مليون (كم^{٢}) أي بنسبة تبلغ ١٠,٢٪ من اليابسة، وتتنوع بيئته، إلى بيئة متوسطية وصحراوية ومدارية. ويقع حوالي ٨٠٪ من مساحته في المناطق المناخية الجافة أو شبه الجافة، ولا تتجاوز موارده المائية الـ ٠,٥٪ من الموارد المائية المتجددة عالميًا، وتُمثل المساحة المستغلة للزراعة (١٤٪) من مساحته الكلية، مع وجود نسبة كبيرة من مساحته قابلة للزراعة..، مع أن نسبة سكان الأرياف العربية تصل إلى (٤٠٪).

ويتراوح مجموع السكان في الوطن العربي، ما بين (٣٧٠ ـ ٤٠٠) مليون نسمة، يمثلون (٥٪) تقريبا من سكان العالم..، ويشترك سكان الوطن العربي بعوامل تاريخية ولغوية وثقافية ودينية، ولذا، فإن جميع سكانه يشتركون في تراث حضاري، يتمثل في مجموع الانجازات العلمية والثقافية التي حققتها الأمة العربية، بمكوناتها القومية المختلفة عبر تاريخها الطويل، فجاءت هويتهم ذات ثقافة جامعة، مع احترام للثقافات الفرعية لمختلف مكونات الأمة، لكن حالت الظروف السياسية والفروقات الاقتصادية، وعوامل التخلف الثقافي والاجتماعي والعلمي دون انصهار الشعوب العربية في بوتقة تُعبر عن هويتهم، ودون تمكينهم من إيجاد رابطة تضامن فعالة فيما بينهم». (الألسكو، ٢٠٢٠).

٢ ـ التحدّيات التربوية واتّجاهات التطوير

أ ـ إطلالة على التحديات التربوية والاتجاهات العالمية للتطوير

إنّ الدوافع لصناعة التغيّير والإصلاح، أو حتى التحوُّل في نموذج المدرسة، **وبالتّالي**، الاتجاهات التي تتطلع إليها، تتباين في منطلقاتها واستهدافاتها إلى حدّ التناقض، ما بين تلك المُنطلقة من الرفض المبدئي للسياق الحضاري، الذي على هديه، نشأ وترعرع هذا النموذج في صورته الراهنة[٢]، وصولًا، في المُقابل، إلى تلك التي تتوجه وتبحث عن مزيد من التماهي لنموذج المدرسة، مع ما يشهد النسق الحضاري الذي أنتجه من تغيّرات، مواكبةً للمستجدات والتحولات والتطورات واستجابة للتحدّيات والتطلعات، وما بين هذين الحدّين من المقاربات والرؤى.

إذا لا يُمكن النظر في اتّجاهات التطوير التربوي للمدرسة، إلا في سياق اجتماعي أوسع، وبحسب هانز فايلر، «الإصلاح التربوي الواعد يُمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرًا، يُراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف وغايات متّفق بشأنها». فإنّ أي إصلاح يكون بطبيعته جزءًا من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنظام التعليمي.

فالتغيرات التي تمسّ سياسة اختيار المُعلّمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم، من شأنها أن تؤثر على مكانتهم في سوق العمل، كذلك، فإنّ تلك التي تتمّ في محتوى التعليم، التغيرات التي تطرأ على الفكرة التي يكوّنها المجتمع عن مستقبله، كما أنّ للتغيرات التي تحدث في النظم التعليمية، آثارها فيما يتّصل بالانتفاع بفرص التعليم والاختيار والحراك المهني.. ثمّ إنّ ما يحدث من تغيير في رصد الموارد لمختلف مراحل التعليم، أمر يرتبط بالأولويات الاجتماعية العامة، وبأنماط العمالة. وهي تنتظم حول قضايا رئيسية، لعلّ أبرزها، تلك التي تسعى إلى تحقيق تكافؤ في الفرص التعليمية، والمزيد من المساواة والعدالة في توزيع فرص الحياة بين الناس. وثمة أنواع أخرى تتّصل بالتغييرات الكبرى التي تتمّ في محتوى البرامج التعليمية ومادتها، والإصلاحات البنيوية والمادية المبنية على الاستشرافات والتنبّؤات المستقبلية، ومعالجة إشكاليات التنمية (فايلر، ١٩٧٧).

وفي نظر د. أحمد صيداوي، قبل أربعة عقود، وبناء على مراجعة معمّقة لمشاريع الإصلاح التربوي، في كثير من الدول الغربية والشرقية، يُمكن تصنيف مشاريع الإصلاح التربوي ضمن ثلاثة بدائل أساسية هي: نموذج **الإنماء التعليمي الأكاديمي**، و**نموذج الإنماء التربوي المنتج**، و**نموذج الإنماء الثقافي الشامل**. يقوم الأول بشكلٍ أساسي على النظر إلى المشكلات التربوية، على أنها مشكلات تربوية بحتة، لا يُمكن أن تُعالج بمعزل عن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها. ولعلّ أهم التجديدات التي أدخلها هذا البديل، هي استنباط مرحلة جديدة على مراحل التعليم، تهتم بالتلاميذ قبل دخولهم المدرسة، بقصد توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال، واستخدام الطرائق الناشطة، والتركيز على الطابع النظري واللفظي في المناهج، وعلى استخدام اللغات الأجنبية، والأخذ بتقنية المناهج المتكاملة، مع تخصيص جزء للتربية والفنون، والمشاريع الترفيهية مع الابقاء على الطابع الأكاديمي التقليدي للامتحانات، وإعطائها أهمية بالغة على حساب التعليم، مع غياب شبه تام للتعليم الفني والتدريب المهني.

في حين يقوم الثاني، على شرط وجود خطة إنماء اقتصادي-اجتماعي متكاملة، فينحو إلى التوسُّع في مراحل التعليم المختلفة[٣]، وتحديد سقف إلزاميتها وتنوع مساراتها على ضوء ضرورات التقدم الاقتصادي، ويستند إلى المفهوم الواسع للتعلُّم، باعتبار أنّ المدرسة هي واحدة من مؤسسات المجتمع التي تعنى بالتعليم والتعلُّم. لذلك، يُولي عناية خاصة بالتعليم غير النظامي بمفهومه الواسع[٤].

كما ويسْتدعي إحكام التعاون بين القطاعين العام والخاص في توفير فرص تعليمية، ويُؤكد على إزالة المفهوم النخبوي للدراسات الجامعية والعليا، وتحقيق التوازن بين المواد الأدبية والعلمية والتطبيقية، ويقف، من مسألة الامتحانات، موقفا مرنًا وتقدميًّا كجزء من عملية التعلّم، بالحدّ من وتيرتها، وإتاحة إعادتها أو ترحيلها، أو استكمالها، ويَكل أمر مسألة مُعادل الشهادات إلى اقتصاديات السوق وتقييم أرباب العمل مستعيضًا عن عن ذلك بوضع ضوابط وإجراءات جودة النوعية، والتثبت من تطبيقها. ويتصوّر دعاة هذا الأنموذج، إمكانيّة تحقيق العدالة الاجتماعية المطلقة من خلاله، تسمح لكافة الشرائح الاجتماعية بالاستفادة منها.

أما البديل الثالث، فيهدف إلى استكمال مفهوم الإنماء بالمعنى الشامل، وعدم الاكتفاء بالإنماء الاقتصادي نفسه. بمعنى آخر، ينبغي أن يتمّ إصلاح المنظومة التربوية ضمن إصلاح شمولي للمنظومة المجتمعية، وتكوين المجتمع المتعلم الذي تتركّز فيه الاهتمامات نحو الجوانب الثقافية الشاملة، والتطوّر الاجتماعي دون التركيز المحض على الجوانب الاقتصادية أو التربوية وحدها[٥]، ليصبح المجتمع بجميع قطاعاته، مسرحا للتعلم والتثقيف والتعاون، ويؤكّد القاموس الخاص بهذا الأنموذج، على المفاهيم المرتبطة بالتعليم والثقافة من أجل التحرير، والتعلم المستمر من أجل تحقيق الذات، ورفض قيود التدجين وتربية القهر، واحترام حقوق الإنسان، وتحقيق التعاون والتقارب الثقافي بين الشعوب من أجل إنماء ثقافي دولي، وخلق ثقافة إنسانية عالمية. وتتّسم الإصلاحات التربوية

المنشودة في هذا الأنموذج، بالتوجّه الإنساني الداعي إلى الليبرالية والتقدمية في مفهومهما الغربي. (صيداوي وآخرون، **١٩٨٢**).

ويُؤكد تقرير اليونسكو حول تربية القرن الحادي والعشرين، على مبدأ الشّراكة المجتمعية، وتوسيع المُشاركة الشعبية المجتمعية في إدارة الأنظمة التربوية سواء في التخطيط للتعليم أو إدارته أو تحويله، فالتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني، أصبح أمرًا ضروريًّا، إذ أثبتت التجربة الدولية أن الحكومة، أية حكومة، مهما أوتيت من قدرة مالية، لا تستطيع لوحدها تمويل التعليم وإدارته (السنبل، **٢٠٠٢**).

أما في المرحلة الراهنة، وبالنظر إلى الاتجاهات العالمية في صناعة التحوّل والإصلاح التربويين، فيمكننا الحديث عن مقاربتين أساسيتين، أدرجهما، بحسب الباحث، تحت عنوانين: الأول «**نزعة التفوق**»، والثاني «**دافع التقدّم**»، وعلى الرغم من تَسَيُّد الاتجاه الأول لغالبية مشاريع الإصلاح في دول العالم الغربي (الإنجلوسكوني)[٦]، فإنّ النجاحات الحقيقية تحقّقت وفق الاتجاه الثاني[٧].

يقوم الاتجاه الأول، بالتركيز على المعايير التصنيفية كعناوين للمنافسة، وعلى النتائج والاختبارات كعناوين للتحفيز، والمحاسبة كمقدّمة للتّبني أو الإقصاء، وعلى التحكّم بالمحتويات من خلال التحديد المفرط الدقة والتفصيل للكفايات والأهداف والمعايير، ومعايير القياس (Standard and Benchmarks)، ومعايير ومؤشرات التقويم. وبالتّالي، يُمكن القول أنّ هذا الاتجاه ينحو إلى المقاربة الميكانيكية.

أما الاتجاه الثاني، فينحو إلى المقاربة الدينامية، التي تركز على مستوى جاذبية قطاع التعليم، وعلى مكانة المعلّمين من خلال رفع المؤهلات والحوافز والمكانة الاجتماعية، وهوامش الاستقلالية المهنية، بعبارة أخرى، من خلال التركيز على الرصيد المهني للمعلم والعمل على إنشاء مجمّعات تعليمية جذّابة، تحتضن عمليات التعليم/ التعلّم من خلال الفضاء الواسع من الفرص التي تنتجها (التعلّم، التقويم، المبادرة، التعديل

والتطوير...إلخ). ومن خلال التوجه نحو بناء المهارات القيادية للمديرين، وتطوير الثقافة المؤسسية (لتقوم على المشاركة والتعاون، والمساواة، وتوزيع القيادة،...إلخ)، وإلى الحوكمة ودقة البيانات، وبناء شبكات للتبادل والتعاون بين القادة التربويين بدل جعل التنافس عنوان العلاقة بينهم، بمعنى آخر، بناء نظام تربوي يجعل ديناميات الاستجابة لتحدِّيات مجتمع المدرسة والتطوير التربوي جزءًا من ديناميكاتها الذاتية. (سالبيرج، ٢٠١٥) (Hargreaves & Fullan, 2012).

وكنموذج عن هذا الاتجاه، يستخلص الدكتور «أندي هارجريفز»[٨]، الأسباب الأساسية لنجاح التجربة الفنلندية، بالرؤية الخاصة للتعليم والتغيير الاجتماعي المرتبط بالشمولية والإبداع، بدلا من استعارة رؤية نمطية طُوِّرت في مكان آخر، الرفع من مكانة المُعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية والمعنوية، مُقابل استراتيجيات الدخول والالتحاق السريعة والدوران الوظيفي، اعتماد استراتيجية تعليمية خاصة وشاملة وداعمة بدلا من استراتيجية الأمم الأنجلو أمريكية، القائمة على التحديد والتسكين والتصنيف القانوني للطلاب، تطوير قُدرات المعلمين ليكونوا مسؤولين بصورة جماعية عن تطوير المنهج وعمليات التقويم التشخيصي بدلًا عن تقديم المناهج المقررة والتحضير للاختبارات النمطية المعدة سلفًا بوساطة الحكومة المركزية، ربط الإصلاح التعليمي بالتطوير المبدع للتنافسية الاقتصادية، وتنمية التلاحم الاجتماعي، وبناء مجتمعات مدرسية متعاونة وتشاركية داخل المجتمع العريض (سالبيرج، ٢٠١٥).

ب ـ إطلالة على التّحديات التربوية واتّجاهات التطوير بمنظور المنظمات الأمميّة

انطلاقًا من المُقاربة الحقوقية التي تربط الحق في التعليم بحقوق الإنسان، صبت منظمة الأمم المتحدة جهودها لـ«توفير التعليم للجميع» منذ الإعلان عن هذه الرؤية عام ١٩٩٠ وحتى العام ٢٠١٥. وقد تناولت عشرات التقارير الأممية مشاريع وخطط التطوير التربوي، سواء على

المستوى الإقليمي أو العالمي، من قبيل تقرير اليونسكو الموسوم بـ «**التعلّم ذلك الكنز المكنون**» (ديلورز، **١٩٩٦**)، ولكننا سنكتفي باستعراض اثْنين منها، لدواعي الاختصار من ناحية أولى، ولشمولهما واحتوائهما على أغلب التوجهات السابقة من ناحية ثانية، الأول، هو **إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع** ـ التعليم بحلول عام **٢٠٣٠** (UNESCO, 2015)، والثاني، هو **تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم حتى العام ٢٠٥٠** والذي جاء تحت عنوان: «وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معًا: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم» (اليونيسكو، **٢٠٢١**).

في الإعلان الأول[٩]، الذي يضع رؤية جديدة للتعليم للسنوات الخمس عشرة المقبلة، تحت عنوان: «نحو التعليم الجِّيد المُنصف والشامل والتعلُّم مدى الحياة للجميع». تضمنت فذلكة الإعلان «رؤية جديدة للتعليم» جاء فيها: «.. هذه الرؤية الجديدة الرامية إلى تغيير حياة الناس.. تُراعي ما لم يُنجز بعد من جدول أعمال «التّعليم للجميع»، وما لم يتحقق بعد من الأهداف الإنمائية للألفية المتعلقة بالتعليم، وتتصّدى لتحديات التعليم العالمية والوطنية. وقد استُلهمت من رؤية إنسانية للتعليم والتنمية، تقوم على حقوق الإنسان والكرامة والعدالة الاجتماعية والإدماج والحماية والتنوع الثقافي واللغوي والإثني، والمسؤولية المُشتركة والمساءلة المتبادلة.

ونؤكد مُجددًا أنّ التعليم صالح عام، وحقّ أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يُستند إليه لضمان إنفاذ الحقوق الآخرى، وهو ضروري للسلام والتسامح والازدهار البشري والتنمية المستدامة.

ونعلم أن التعليم عامل رئيسي في تحقيق العمالة الكاملة، وفي القضاء على الفقر. وسنركّز في جهودنا على إمكانية الانتفاع بفرص التعّلم والتعليم، وعلى الإنصاف والشمول والجودة، وعلى نتائج التعلُّم في إطار نهج للتعّلم مدى الحياة...».

ثم مجموعةً واسعةً من التعهُّدات، منها التصّدي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش، ولكلّ أوجه انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع بفرص

التعلّم والتعليم، المساواة بين الجنسين، الحق في التعليم، القضاء على التمييز والعنف القائمين على نوع الجنس في المدارس، بتوفير التعليم الجيّد وبتحسين نتائج التعّلم، تمكين المعلمين والمربين..، تعزيز إمكانية الانتفاع المُنصف بفرص التعليم.. في المجال التقني والمهني، وبفرص التعليم العالي، توفير سبل مرنة للتعّلم، والاعتراف بمخرجات التعليم غير النظامي... ثم دعوة لزيادة استثمار الحكومات في التعليم، ووفاء الدول المتقدمة بالتزاماتها في دعم الدول النامية..

بعد ذلك، جاء الإعلان للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتمثل في: «**ضمان التعليم الجيد، والمُنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعّلم مدى الحياة للجميع**»، عن الغايات الفرعية لهذا الهدف:

٤.١ ـ ضمان أن يتمتّع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعّالة بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٢ ـ ضمان أن تُتاح لجميع البنات والبنين، فُرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي، حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٣ ـ ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال، في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٤ ـ تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة، ولمباشرة الأعمال الحُرة، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٥ ـ للقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشّة، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٦ ـ ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالًا ونساء على حدٍّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٧ ـ ضمان أن يكتسب جميع المتعّلمين، المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك جملة من السُّبل، من بينها: التعليم، لتحقيق التنمية المستدامة، واتّباع أساليب العيش المستدامة، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام وحقوق الإنسان، ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.١ ـ بناء المرافق التعليمية التي تُراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعّالة، ومأمونة وخالية من العُنف للجميع.

٤.٢ ـ تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية، على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموًّا والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي. بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام **٢٠٣٠**.

٤.٣ ـ تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام **٢٠٣٠**.

أما الوثيقة الثانية، فقد أُعدت من قبل اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم حتى العام **٢٠٥٠**، تحت عنوان: «**وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معًا: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم**»، وقد عدّد مُعدّو التقرير تغيرات جذرية مُقبلة، يعود كل منها بعواقب كبيرة على التربية والتعليم، بالخطر المحدق بالأرض والتراجع في الحكم الديمقراطي وتزايد النزعات الشعبوية، وما تنطوي عليه الوسائل التكنولوجية الرقمية من إمكانيات

هائلة، والتغيرات الجذرية التي يشهدها عالم العمل، من جرّاء الذكاء الاصطناعي والأتْمتة.

وللتعامل مع هذه التغيُّرات، دعا معدو التقرير إلى إعادة تنظيم التربية بطريقة تقوم على مبادئ التعاون والتآزر والتضامن، وأن تُعزز التربية قدرات الطلاب الفكرية والاجتماعية والأخلاقية، من أجل العمل معًا، وإحداث التغيير المنشود في العالم، بطريقة ملؤها التعاطف والرأفة، ونبذ كل أوجه التحيّز والانقسام أو الأحكام المسبقة. وأن يُراعي التقييم هذه الأهداف التربوية، بطريقة تعزز النمو الفعّال، والتعلُّم المُجدي من أجل جميع الطلاب.

وأن تأخذ المناهج الدراسية بمفهوم إيكولوجي للبشرية، يُعيد التوازن إلى علاقة البشر بسائر الكائنات الحية التي تعيش على كوكب الأرض، باعتباره موطنهم الوحيد. وتنمية القدرة على التمييز بين الأكاذيب والحقائق، من خلال تعزيز الدراية العلمية والرقمية والإنسانية، وتعزيز المواطنة الفعالة والمشاركة الديمقراطية في المضامين والأساليب والسياسات التربوية والتعليمية.

كما دعوا من ناحية ثانية، إلى تعزيز المهنية والاحتراف في مجال التدريس، باعتباره عملًا جماعيّا تعاونيًا، ينطوي على الإقرار بأهمية عمل المُعلمين، بصفتهم مُنتجين للمعارف وشخصيات رئيسية في التغيرات التعليمية والتحولات الاجتماعية، وأن يُصبح التفكير والبحث وإنتاج المعارف وإيجاد الممارسات التربوية الجديدة، جُزءًا لا يتجزّأ من عملية التدريس، **وبالتّالي**، تمتُّع المعلّمين بالاستقلالية المهنية، وبالحرية الأكاديمية، وتمكينهم من المشاركة على أكمل وجه، في النقاش العام والحوار العام، بشأن مستقبل التربية والتعليم.

وأن تكون المدارس مواقع تعليمية محمية، نظرًا لدورها في تعزيز الشمول والإنصاف والرفاهية الفردية والجماعية، وأن تجمع بين فئات

مختلفة من الناس، وأن تُوضع تصورات جديدة لتصميم المباني والمرافق المدرسية، وتنظيم أوقات الدوام والتقويم الدراسي وتوزيع الطلاب على الصفوف المدرسية، من أجل تشجيع الأفراد على العمل معًا، وتمكينهم من ذلك، وأن يرمي استخدام الوسائل التكنولوجية الرقمية، في مجال التعليم إلى مساعدة المدارس لا إلى إيجاد بديل لها، وأن تضمن المدارس التمتع بحقوق الإنسان، والتحول إلى نماذج للاستدامة والحياد الكربوني، وأن يتمتع الناس بفُرص تعليمية حقيقية مدى الحياة، بما يشمل الحق في المعلومات والثقافة والعلوم والاتصال...إلخ.

تعقيب

بعد عرض التحديات والاتجاهات بالمنظورين العالمي والأُممي، نُورد **بعض الملاحظات** السريعة:

ـ على الرغم من توفُّر الكثير من الدراسات التي ركّزت على دور السياق وأهميته في فهم التحديات ونجاح المشاريع الإصلاحية للتربية (Harris & Jones, 2018)، إلا أنّ الدراسات والبرامج والخطط الإصلاحية والتحوّلية، حصرت مفهوم السياق بالمعنى الضيق للثقافة (ستأتي الإشارة إليه)، بالعادات والخصوصيات الإدارية والتنظيمية للدول والمجتمعات، **وبالتّالي**، باتت مراعاته بهذا المفهوم، من لوازم التعامل معه (إن لم نقل التحايُل عليه)، كمقدّمة لإنجاز هذه البرامج والخطط، مُقابل النظر إليه بالمفهوم الحضاري الواسع، كمعيار لتقويم صوابية الخطط والبرامج وملاءمتها لهذا السياق.

ـ فضلًا عن الالتباسات المفاهيمية التي تُثيرها هذه الوثائق، من خلال لعبة التركيز والإهمال والضبابية[١٠]، فهي تعمل على التشويه الدلالي للقيم والمصطلحات وحدودها، كالحرية والسلام...إلخ، وتمارس فن المصادرة الدلالية، وعلى سبيل المثال، مفهوم الرفاهية للمصادرة على مفهوم السعادة، والمساواة للمصادرة على العدالة، والديموقراطية للمصادرة على

المشاركة والسيادة الوطنية والشعبية، والتغيير أو التحوّل، للمُصادرة على التقدّم أوالتكامل، والسلام للمصادرة على الحقوق، والتطور الصناعي أو النمو الاقتصادي، للمصادرة على التقدّم الحضاري، والنماذج التربوية المعتمدة في الدول المصنَّفة «مُتقدمة»، للمصادرة على النماذج التربوية الناجحة.

ـ لعبة التجهيل، فعندما تتعرّض الوثائق، بطريقة بليغة وجاذبة، لطبيعة المخاطر التي يتعرّض لها كوكب الأرض، أو بطريقة مؤثرة للمعاناة التي تُعاني منها بعض الشعوب، نتيجة الفقر والجهل، أو للانتهاكات المُرَوِّعة التي تتعرض لها الشعوب، تتلافى الإشارة إلى المسؤولية التاريخية والراهنة لمكوّنات الحضارة الغربية، عن هذه التحديات والأزمات، **وبالتّالي**، العواقب والأثمان التعويضية التي يُفترض أن تتحملها الدُّول المهيمنة، بمقتضى العدالة، في مواجهة هذه التحدّيات ومعالجة آثارها[١١] للبلدان النامية والبلدان المتقدمة.

ـ وتبقى الملاحظة الأهم، والمُتمثّلة بارتكاز كل المقاربات المعتمدة في هذه الوثائق، على الأرضية المفاهيمية والنظام المعرفي للحضارة الغربية، وهو ما سنتعرّض له بالتفصيل في القسم الثاني من هذا البحث.

ج ـ إطلالة على التحديات التي تُواجه العالم العربي

أشار تقرير أعده د. ويلر *(D. K. Wheeler)* ونشر، قبل ستة وخمسين عامًا، بمناسبة الذكرى السنوية العشرين لتأسيس منظمة الأونيسكو، تحت عنوان: «**مشكلات التعليم في الدول العربية**»، حيث وصف في مقدمته الدول العربية[١٢] بالكانافا (canavas)، العريضة التي تحتوي العديد من التنوعات والتناقضات، التي غالبًا ما تكون جنبًا إلى جنب، وتتصل باللغة (إلى جانب اللغة العربية، الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والإيطالية والأرمينية واليونانية والعديد من اللهجات النيلية...إلخ)، والدين (فهناك المسيحيون واليهود إلى جانب الغالبية من المسلمين)، والتناقضات في

الغنى والفقر ونمط العيش، ما بين أكثرها تطورًا وفخامة، وأكواخ الفلاحين والصيادين والخيام الجلدية للبدو الرُّحل (Wheeler, 1966).

وقد اقترح تقرير منتدى التعليم العالمي لليونسكو، تقسيم العالم العربي إلى: أقل البلدان نموًا (تشمل موريتانيا والسودان واليمن...وغيرها)، «المشرق العربي» (وتشمل مصر والعراق وسوريا ولبنان والأردن وفلسطين)، «المغرب العربي» (المغرب والجزائر وتونس... وغيرها)، و«مجلس التعاون الخليجي» ويضم جميع دول الخليج العربي. والملاحظ أنّ هذا التقسيم يعتمد بشكل أساسي على الوضع الاقتصادي في كل مجموعة، ويؤكد التفاوت والفجوات بين هذه المجموعات (UNESCO, 2015).

بدوره عرض تقرير«الألسكو»، الذي سبقت الإشارة إليه، والمُعنون بـ: «**واقع التعليم العام في الوطن العربي وسُبل تطويره**» (**٢٠٢٠**)، أنّ العالم العربي يواجه «مشكلة سكانية، معاصرة ومستقبلية، حيث الأحداث السياسية المتسارعة، والهجرات، والاختلال في الموارد الاقتصادية والغذائية والمائية، وارتفاع نسبة الشباب العربي، مع نسبة بطالة تتراوح ما بين (**١٥-٢٠**٪). وهذه الأوضاع الراهنة في الوطن العربي تُساعد في تعزيز اتجاهات الشباب العربي نحو الهجرة إلى الغرب. وقد أشارت إحدى الدراسات الدولية أن ما يقارب من (**٨٠**٪) من الشباب العربي يرغبون في ذلك، فضلًا عن وجود ما يتراوح ما بين (**٣٥-٤٠**) مليون شاب عربي مهاجر، أي ما يُقارب (**١٢**٪) من السكان (الألسكو، **٢٠٢٠**).

وقد صنّفت «**الخُطة الإستراتيجية لمنظمة الألسكو ٢٠١٧-٢٠٢٢**» التحديات التي تُواجهها دول العالم العربي كالتّالي:

ـ **التحدّي الفكري والثقافي**، ويشمل الصراعات والمشكلات الداخلية، الأفكار السلبية عن الآخر، وما نتج عنه من حركات التطرف في المشهد الثقافي العربي، استمرار احتلال فلسطين، وإبراز دولة الاحتلال كواحة متحضرة، وسط الدول العربية المتخلفة، مفهوم الهوية العربية، التذبذب

والركود الثقافي، واقع اللغة العربية، بروز مفاهيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان!

ـ **التحدّي الاقتصادي والاجتماعي**، فعلى الرغم من كثرة موارده الطبيعية وتنوّعها، ونموّه السكّاني المطّرد، تُعاني الدول العربية - بنسب متفاوتة - من تعمُّق مشكلات التنمية، الاعتماد على سلع اقتصادية ناضبة، سيادة النمط الاستهلاكي وانحسار النمط الإنتاجي، الضغوط الخارجية، الديون المتراكمة لبعض الدول، واختلال الميزان التجاري، انتشار ظاهرة الفقر والعَوَزِ لدى شعوب، العادات والتقاليد الاجتماعية السلبية، عدم القدرة على الاستثمار الجيد، النمو السكاني المتزايد. (الألسكو، ٢٠١٦).

ـ **الفجوة العلمية والتقانية والمعلوماتية**، للتعامل مع التطور المتنامي في مجالات البحث العلمي وتطبيقاته في مختلف المجالات الحياتية، والتطبيقات الحديثة في المجالات العلمية، والتطورات المعرفية في جميع المجالات العلمية، والقدرة التنافسية، ومنتجات التقانة المعاصرة.

ـ **تحدّي القيم والهوية والمواطنة**، إبراز معالم الهوية الوطنية بشكلها الإيجابي والصحيح والفاعل، تعزيز قيم المواطنة، ومن أهمها الانتماء والولاء، بما يُحافظ على الهوية العربية، ويدعم العمل العربي المشترك.

ـ **التحدّي التربوي والتعليمي**، والذي يعود إلى تفشّي الأمية، والتطور المُتسارع في مجال الفكر التربوي، وما برز عنه من نظريات تربوية، ظهور مفهوم الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية، التطور التكنولوجي وارتباطه بالعملية التعليمية، التغيرات المستمرة في مجالات المنظومة التعليمية (الإدارة ـ المعلم ـ المتعلم ـ المنهج - البيئة المدرسية) (الألسكو، ٢٠١٦).

د ـ إطلالة على التحدّيات التربوية واتجاهات التطوير في العالم العربي

في منتصف القرن العشرين (Carnegie Experts, 2022)، بدأ تركيز وزارات التعليم العربية، على بناء النظم التعليمية والتوظيف والتوسع (١٩٦٠)، ثم تحول، بعد التحقق غير الكامل لهذا الهدف، نحو القضايا النوعية للتربية

والتغيير (١٩٩٤). مع بداية القرن الحادي والعشرين، اسْتَعَر النقد الحاد (المحلّي والعالمي) للأنظمة التعليمية في العالم العربي، مع التركيز على الجودة وتركيز أقل على الأرقام. (الطرق التربوية البالية، الفشل في تعزيز التفكير النقدي، النتائج المخيبة للآمال في الاختبارات الدولية، أو في اكتساب المهارات المؤهلة للانخراط في الاقتصادات سريعة التغيُّر (Akkary, 2014)، (Nasser, 2018)، (Carnegie Experts, 2022).

ولعلّ النقد الأقسى، جاء في «تقرير التنمية البشرية العربية» لعام ٢٠٠٢، حيث قدّم، بالاستشهاد بالعديد من أوجه القصور القابلة للقياس الكمي والمؤشرات النوعية، سلسلة من مبادئ لاعتمادها:

- الفرد يجب أن يكون مركزيًّا في عملية التعلّم.
- لا ينبغي أن يكون التراث الفكري والثقافي، في مأمن من النقد والتغيير، في مواجهة الأدلة العلمية.
- الجُهد البشري المُبدع، يكمن في صميم التقدم، ويجب إعادة هيكلة أنظمة التعليم العربية، لإعطاء الأولوية للإبداع وتكريم العمل المنتج.
- التعليم يجب أن يُساعد الشباب على التعامل مع مستقبل، يلُفّه عدم اليقين(سرعة التحولات والتغيرات)، واكتساب المرونة في مواجهة عدم اليقين، والمُساهمة في تشكيل المستقبل.

ليستمر بعد ذلك سيل جارف من التقارير والدراسات، التي تُقارب التحديات التربوية في العالم العربي، من زوايا متنوعة مختلفة وبمنطلقات وتطلعات مختلفة ومتناقضةٍ أحيانًا.

تعقيب

هناك مجموعة ملاحظات سريعة، تتّصل أوّلا، بالاقتصار على البُعد الفكري والثقافي، في مقاربة الاحتلال الإسرائيلي، ما يُضمر عمق التسليم بوجوده كأمر واقع، والنأي عن القضايا الجوهرية المُتّصلة بالعدالة والمشاركة وتوزيع الثروة،...إلخ، فيما يظهر أنه ترسيخ لنهج مجاراة (أو

حتى محاباة) أولياء النعمة، وعدم إثارة حفيظتهم. فضلًا عن القراءة المبتورة لسُنن التفاعل الحضاري، وعدم التمييز بين ما يأتي منها بفعل الانفتاح والتواصل والاستجابة للتحدّيات المشتركة، وتلك التي تجري تحت ظلال الحراب لاستدامة الهيمنة، بكلمة أخرى، بين العالمية والخنوع لنظرية تسييد الحضارة الرائدة، أو عولمة الحضارة الغربية.

هـ ـ إطلالة على برامج وخطط الإصلاح التربوي واتجاهات التطوير في العالم العربي

قامت أغلب الدول العربية، بوضع خطط استراتيجية لأنظمتها التعليمية، أدّت بعضها إلى نتائج ملموسةٍ وتحسينات، ولكنها لم ترْق بمُجملها إلى مستوى تحقيق التطلعات الشاملة لواضعيها، فضلًا عن أزمة عميقة في تحديد المنطلقات والمرتكزات، التي يفترض أن يعتمدها المُخططون، الذين وعلى رغم اعتمادهم المبادئ العلمية للتخطيط الاستراتيجي، وجدوا أنفسهم أمام عناصر خفيّة تتّصل بمُضمرات من المطالب والمحاذير، تتّصل بضرورات الحاكم، وبالضبابية المُتصلة بالهوية الحضارية، وبوعي السياق الذي تتحرك فيه، فضلًا عن التحدّيات التي سبقت الإشارة إليها. ويُمكن الرجوع إلى الكثير من الدراسات التي تناولت هذه الخطط التطويرية والبرامج الإصلاحية، وكنموذج عن هذه الخُطط، سأكتفي بإيراد اثنتين، الأولى عامة (منظمة الألسكو)، والثانية خاصة (فلسطين المحتلة).

تضمّنت **الأولى**، الخطة الاستراتيجية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم **٢٠١٧ ـ ٢٠٢٢**، المحاور الاستراتيجية والأهداف والبرامج المدرجة في الجدول التالي:

المحاور الاستراتيجية	الأهداف	البرامج
المحور الأول: مجابهة التحديات التي تواجه الوطن العربي في ميادين الفكر والثقافة.	تحقيق التفاعل الواعي مع الثقافات العالمية التي تتعامل معها.	ـ المؤسسات التربوية والثقافية ودورها في صون الهوية العربية. ـ تعزيز ثقافة التعايش المشترك والحوار البناء. ومكافحة التطرف والعنف والإرهاب. ـ تنمية الثقافة العلمية للطفل العربي في عالم متطور. ـ السياسات الثقافية في الدول العربية ومواكبة التغييرات العالمية. ـ حماية التراث. ـ الإبداع الثقافي في الدول العربية. ـ الجهود العربية في مجال المحافظة على المخطوط. ـ التعريب وإصدار المعاجم.
المحور الثاني: خدمة اللغة العربية وتطوير تعليمها وتعلّمها ونشرها، في ظلّ المتغيرات والتحدّيات.	تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها بطريقة فاعلة، وتيسير نشرها لدى الآخرين.	ـ تعليم اللغة العربية وطرائق تعلمها. ـ تطوير مناهج اللغة العربية واستراتيجياتها وطرائق تدريسها في الصفوف الثلاثة الأولى في التعليم العام، وإدراج منهاج اللغة العربية الموحد، وترقية المطالعة باللغة العربية. ـ تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
المحور الثالث: مواجهة التحديات التي تعترض الأمن القومي العربي.	رفع كفايات مؤسسات التعليم والبحث العلمي في التعامل مع التحديات التي يواجهها الأمن القومي العربي.	ـ المعلمون في مواجهة تحديات الأمن القومي العربي. ـ مؤسسات التعليم والبحث العلمي ودورها في خدمة الأمن الغذائي. ـ إدارة الأزمات ورفع كفاية المؤسسات التعليمية والتربوية في التعامل معها.

		ـ تحسين جودة التعليم، وإدماج مرحلة ما قبل المدرسة في السُّلم التعليمي. ـ تطوير النّظم والسياسات، وتنمية قُدرات العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية. ـ توظيف التقانة في تحسين تعليم وتعلّم الأشخاص ذوي الإعاقة، وإدماجهم فى المدارس الحكومية.
المحور الرابع: مكافحة الأمية في الوطن العربي.	تطوير سياسات مكافحة الأمية وتعليم الكبار.	ـ سياسات محو الأمية وبرامجها. ـ التقانة وتعليم الكبار. ـ دور مؤسسات التعليم العالي في تعليم الكبار.
المحور الخامس: تطوير العلاقة بين الإعلام المعاصر والتعليم وتفعيلها.	تحسين تعامل الناشئة مع التقانة ووسائط التواصل الاجتماعي.	ـ مواجهة تأثيرات الإعلام بوسائله وإمكاناته في التعليم. ـ دور المدرسة في التربية الإعلامية. ـ توظيف إمكانات الإعلام في مجال الأشخاص ذوي الإعاقة.. ـ الإعلام والنشر الإلكتروني
المحور السادس: تفعيل دور مؤسسات المجتمع في التربية.	زيادة فاعلية المشاركة المجتمعية في جهود الدول الأعضاء في ميادين عمل المنظمة.	ـ تحفيز مشاركة مؤسسات المجتمع في تمويل التعليم. ـ دعم التعليم المهني والتقني. ـ الأسرة ودورها في تربية أبنائها ورعايتهم.
المحور السابع: تحسين أداء المنظمة ورفع كفاءتها.	١- تطوير البنية المؤسسية للمنظمة وتحديث أدواتها ووسائلها. ٢- تعزيز استجابة المنظمة للأزمات والكوارث في البلاد العربية.	ـ التقانة المعاصرة وتوظيفها في عمل المنظمة. ـ إدارة الأزمات في المنظمة. ـ مرصد الألكسو. ـ الدول ذات الأوضاع الخاصة. ـ إدارة الأزمات والكوارث المفاجئة بالدول العربية.

المحور الثامن: رفع كفاية توظيف العلوم والبحث العلمي والتقانة.	تطوير سياسات وبرامج الدول الأعضاء وتكثيف جهودها في زيادة فاعلية العلوم والبحث العلمي والتقانة.	ـ دور العلوم والبحث العلمي في تنمية المجتمع العربي. ـ تطوير سياسات البحث العلمي ومجالاته. ـ التعليم والدراسات العليا والبحوث ـ بناء القُدرات العربية في استخدام التقانات الحديثة، وتطوير المحتوى الرقمي العربي.

أما الثانية، وكنموذج لخطة وطنية، ولغاية تبيين مدى الانفكاك عن الانخراط العميق في مواجهة التحديات المصيرية، والتي لا يختلف إثنان أنّ قضية اغتصاب الكيان الصهيوني لفلسطين وتداعياته هي أهمّها على الإطلاق، سنعرض الطريقة التي قاربت بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قضية الاحتلال الإسرائيلي، في سياق خطتها الاستراتيجية لقطاع التعليم **٢٠١٧-٢٠٢٢**، أو النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم (فلسطين، **٢٠١٧**).

ففي حين تضمّن الفصل الرابع، تحت عنوان: «**تحليل الوضع**»، السياق التاريخي، الوضع السياسي، الواقع الديمغرافي في فلسطين، العمالة، الزراعة، التكنولوجيا، الوضع الاقتصادي، الاحتلال الإسرائيلي والوضع التعليمي، الواقع التعليمي في فلسطين، تشخيص الواقع التربوي، اكتفت الخطة بالإعلان عن ثلاثة أهداف استراتيجية هي:

١ ـ ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم، على جميع مستويات النظام.

٢ ـ تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلُّم متمحورة حول الطالب.

٣ ـ تعزيز المساءلة، والقيادة المبنية على النتائج، والحوكمة والإدارة.

وهي أهداف مستعارة من توجيهات البنك الدولي. في حين قاربت

موضوع الإحتلال بمُواربة خجولة، تتّصل ببُعد ثقافي، أو ببُعد التعامل مع تبعات هذا الإحتلال، وذلك من خلال إشارتين وحيدتين:

ـ توثيق وفضح سياسات الإحتلال وإجراءاته العسكرية، التي تنتهك حق الأطفال، بالتعليم الحر والآمن، وخصوصًا في القدس والمناطق خلف الجدار والمناطق «ج».

ـ إنتاج مواد إعلامية لفضح سياسة الاحتلال بحق التعليم.

لتعود وتُؤكد في الفصل الأخير، الربط بن الأهداف الاستراتيجية وغايات التنمية المستدامة والالتزامات الدولية.

تعقيب

إنّ سيْل الانتقادات الجارف للأنظمة التعليمية، الذي تحدثنا عنه، جعلها ترزح تحت ضغوط كبيرة، لا سيّما بعد تحولها إلى مادة للتناول المُكثف في وسائل التواصل الاجتماعي، من أفرقاء العملية التربوية، وبالأخصّ من الناشئة والشباب العربي «البارعين في التكنولوجيا» (غالبًا ما تتسم النقاشات بالمزايدات والشعبوية)، والتي لاقاها القادة السياسيون على طريقتهم، ووفق نوع النظام السياسي القائم، وهو ما زاد أزمة الثقة بالأنظمة التعليمية والتربوية، وجعلها في وضعية العمل تحت الضغوط الهائلة للبحث عن إصلاح بنيتها. والضغوط، هنا ليست ضغوط القادة السياسيين والجمهور فحسب، بل الضغوط الناتجة عن وهم جدوى استنساخ نماذج تربوية جاهزة، التي وُسمت بأنها ناجحةً (غالبا تأتي هذه السمة بفعل عوامل التبنّي والترويج لدواعي الاستثمار التجاري أو الثقافي...إلخ)، وهذا ما يمثّل بديلًا لا يقل إغراءً للقادة السياسيين، بالتماهي مع المسار الذي اعتمدوه في محاكاة ضرورات العولمة، أو على الأقل بسبب توهُّم سرعة تحقيق الإنجاز والاستثمار السياسي فيه.

كخلاصةٍ، لكل ما تقدم في هذا الباب، نستنتج أنّ بحث التحديات التربوية المحورية في بلداننا العربية وعالمنا العربي، بل لأي شعبً أو أمة،

لا يُمكن أن يكون دقيقًا ومتماسكًا وشاملًا، إلا إذا استند إلى فهم كافٍ وموضوعيٍ للحالة الحضارية لهذا الشعب، ودراسة العناصر البنيوية لحضارته، عارضها وأصيلها، حركيّها ومكنونها، والديناميات التي تحرك صيروراتها، فضلًا عن السياق الذي تتفاعل فيه مع بقية البنى الحضارية المؤثرة، **وبالتّالي**، التحديات التي يستولدها، وفي النهاية، البحث عن إطار منهجي (أو مقاربةٍ)، لاستخلاص التحديات التي تستولد على هديها سياسات التطوير والإصلاح التربوي، وهذا ما سنحاول معالجته في القسم الثاني من البحث.

القسم الثاني

المقاربة الحضارية للتحديات التربوية

١ ـ الحضارة معالجات مفاهيمية: بأي معنى نتحدث عن الحضارة أو الثقافة؟

للإجابة عن هذا السؤال، سنرجع إلى المعالجة التي اعتمدها الكاتب علي يوسف في كتابه «**الحضارة الإسلامية تفكر في بعض أسئلتها**» (يوسف، ٢٠٠٤)، والتي ابتدأها بمعالجةٍ مشتركةٍ لمعنى ألفاظ «الحضارة، الثقافة، المدنية، العمران...إلخ»، والتي شاع استعمالها للدلالة، كلّيا أو جزئيًّا، على ما أضافه الإنسان، بما هو كائن مفكر، وبما هو كائن صانع، إلى الطبيعة، بتوسّل ما توفره له الطبيعة المحيطة به، وبتوسط ما في جبلته (طبيعته) الخاصة من استعدادات وقابليات خُصّ بها، من دون سائر المخلوقات.

هذه الإضافة تشمل كل ميادين النشاط الإنساني (المادي أو الفكري، أو التنظيمي...إلخ) - بالمعنى الوصفي وليس بالمعنى القِيمي- أي كل ما يُميز الإنسان، لا على مستوى الاستعدادات والقابليات، وإنما على مستوى ما أنتجه أو كان قابلا لتلقيه بفضلها[١٣]، من قبيل اللغة، وأنماط الإنتاج والسلوك والتنظيم، والتعبير على اختلاف أشكالها ومجالاتها، والعقائد

(الدينية والوضعية)، والقيم وما يرتبط بها من قواعد السلوك الفردي والجمعي...إلخ.

ثم يُفسر الكاتب تنوّع إسهامات الجماعات الإنسانية وتفاوتها من حيث الكم ومن حيث النوع والقيمة، على رغم تشابه مكونات النوع الإنساني في الخصائص، والذي يعود إلى اختلاف الأمكنة والأزمنة وما تطرحه من تحديات، وتنوع ما ترد به خصائص النوع الإنساني من استجابات في مواجهة تلك التحديات، والتنوّع الذي أشارت إليه الآية (٢٢) من سورة الروم[١٤]، كما تبيِّن الآية (١٨٩) من سورة الأعراف[١٥]، والآية (١٣) من سورة الحجرات[١٦] وجوه الوحدة والتنوّع، حيث ترمز النفس الواحدة للدلالة على وحدة النوع، أي على الاستعدادات والقابليات والخِلقة والجبلّة المُتشابهة لدى أفراد النوع، أما الشعوب والقبائل في الآية الثانية فرمز للدلالة على التنوع والتعدُّد.

ولمعالجة تعدّد الدالّات، (حضارة، ثقافة، مدنية، عمران)، وسعة الدلالة أو المعنى (كل ما أضافه الإنسان إلى الطبيعة)، والالتباسات وسوء الفهم، وعسر التفاهم الذي يقع نتيجة استعمال الدالّة نفسها، من قبل مؤلفين وباحثين ومفكرين أصيلين، للتعبير عن دلالات مختلفة، قام الكاتب بمعالجة مفهومية (لغوية واصطلاحية) مطوَّلة لهذه الألفاظ، بالاستفادة من العديد من المصادر والمراجع، نكتفي بالإشارة إلى أهم ما تضمنته.

أ ـ الحضارة

هناك من يستخدم دالّة حضارة، للدلالة على مجمل ما أضافته جماعة أو شعب أو أمة إلى الطبيعة، من دون تمييز بين المادي أو الفكري، أو التنظيمي...إلخ. وهناك من يستخدم دالّة ثقافة ومدنية وعمران بالمعنى نفسه، وهنالك من يميّز بين الإضافات المادية والفكرية والتنظيمية، فيُسمي الأولى حضارة، والثانية ثقافة، والثالثة مدنية، وهناك من يحصُر استعمال الثقافة للدلالة على الإضافات المحلّية (الفولكلور)، بينما يستخدم لفظة حضارة

للدلالة على الإضافات القابلة لأنّها تتجاوز نطاقها المحلّي إلى العالمي، وهناك من يلجأ إلى عكس ذلك.

ففي حين يُعطي ابن خلدون (ابن خلدون، ١٩٨٤) للعمران معنى شاملا لكل ما أضافه الناس، أو يمكن أن يضيفوه إلى الطبيعة، عبر سعيهم لإعمار العالم، من دون تمييز بين الإضافات المادية والفكرية والتنظيمية، وذلك في طوري العمران: البدوي والحضري. فقد ركّز في تعريفه للحضارة، على الجانب الذي يميز الطور الحضري عن البدوي «التفنُّن في الترف وإحكام الصنائع»، وصولا إلى الكمالي، في مقابل الاكتفاء بالحاجي والضروري، الذي يُميز طور البداوة. ويعود ويُشير إلى ما يُصاحب هذا الطور من أنماط الكسب والمعاش في الزراعة والصناعة والتجارة، وأصناف العلوم وأشكال التعليم، والأدب، شعره ونثره، والفلسفة، والأخلاق والتدين، عند كلامه على خصائص العمران الحضري.

أما أ. لالاند André Laland (لالاند، ١٩٩٦)، فيرى الكاتب أنه، ومن خلال تعريفه[١٧] وتصنيفه حالة الحضارة في مُقابل الحالة الوحشية أو البربرية[١٨]. جعل هذه الكلمة ترتدي طابعا تقويميًا (قِيميًا) واضحًا. فلا تتعارض الشعوب المتحضرة (عمليًا أوروبا والبلدان التي تبنت حضارتها في خطوطها الكبرى)، مع الشعوب البربرية بهذه السمة المحددة أو تلك، بقدر ما تتعارض معها بتفوق علمها وتقنيتها، وبالطابع العقلاني لتنظيمها الاجتماعي.

كما تضمّن مفهوم حضارة على هذا النحو، إلى حدٍّ كبير جدًّا، فكرة أن البشرية تنزع إلى أن تغدو متشابهة أكثر فأكثر، في مختلف أجزائها. ويُلاحظ الكاتب أن تعريف لالاند، يقترب كثيرًا من تعريف إبن خلدون. سواء فى جعله شمول الحضارة للإضافات المادية والمعنوية، أو في إعطائها بُعدًا قيميًا، مع معيارين مختلفين للتمييز بين الطورين البدوي/الوحشي والحضري، الأول، جعل هذا المعيار «تفنُّن في الترف وإحكام الصنائع

المستعملة في وجوهه ومذاهبه واستجادتها...» والثاني، «تفوق في العمل والتقنية والطابع العقلاني للتنظيم الإجتماعي».

ويخلص الكاتب بالتّالي، أن هذا المعيار للحضارة، بالإضافة إلى الطابع العلمي والتقني والتنظيمي للحضارة الغربية السائدة راهنا، هو ما جعل مفهوم الحضارة يصطبغ بصبغة العلم والتكنولوجيا والتنظيم السياسي والإداري من دون سائر الإضافات المعنوية (العقائد، القيم، الأخلاق، الأدب، الفلسفة إلخ..) التي باتت توضع تحت عنوان «الثقافة».

ب ـ الثقافة

بدوره، عرف استعمال كلمة ثقافة معاني ومفاهيم متعددة، تتراوح بين القول: إنّ الثقافة هى مجرد اكتساب درجة من العلم والمعرفة، أو إنها تعني الإبداع والابتكار الفني والجمالي، وبين القول: إنها السلوك أو نمط التعبير الخاص بمجتمع من المجتمعات، أو إنها تقتصر على الضروب الرفيعة من التفكير النظري والتجريدي، مرورًا بالعشرات من وجهات النظر والآراء التي تفهم الثقافة من زوايا خاصة ووفق أغراض محددة (زيادة، ١٩٨٧).

وقد تعرّض الكاتب لأشهر تعريفات الثقافة وأكثرها شيوعًا، وهو تعريف إدوارد تايلور *E. B. Tylor* الذي أورده في كتابه «الثقافة البدائية»، والذي نصّ على أن: «الثقافة هي ذلك المُركب الكلّي الذي يشتمل على المعرفة والمعتقد، والفن والأدب والأخلاق، والقانون والعُرف والعادات، والقدرات الأخرى التى يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا فى المجتمع» (زيادة، ١٩٨٧)، ملاحظًا أنه يقترب كثيرًا من تعريف ابن خلدون للعمران، وتعريف لالاند للحضارة. ما يعني أنه إذا قبلنا هذا التعريف للثقافة، بإمكاننا استخدام أي من كلمتي الثقافة أو الحضارة بنفس الدلالة.

ثم يعرض الكاتب لتعريفات لالاند (لالاند، ١٩٩٦) التي تُعطي الثقافة معنى أضيق[١٩]، ليرى أن هذه التعريفات، التي تقتصر، ما عدا الأخير

منها، على تناول الثقافة بوصفها ميزة شخصية، تنسجم مع المعنى الأصلي لكلمة *Culture* الفرنسية، التي تعني أساسًا الزراعة، ولا تبعد عن المعنى اللغوي لكلمة ثقافة في اللغة العربية، المُتضمن للحذق والفهم، مع ملاحظة، أن كلمة ثقافة بوصفها آلة لإصلاح المُعوج من السيوف والرماح، شديدة الإيحاء على أنّ الثقافة هي وسيلة ومادة التربية العفوية أو المقصودة، التي من شأنها أن تقي المُتربي من الإعوجاج، ووسيلة ومادة تقويم الإعوجاج، إذا حصل لسبب أو لآخر. وإلى هذا المعنى يُشير المُربي الكندي أوليفييه ريبول *Olivier Reboul* في كتابه «فلسفة التربية» (ريبول، ١٩٨٢)، عندما يُؤكد أنّ كل ما يميّز الإنسان من لغة وعقائد وقيم وأخلاق وأنماط إنتاج مادي وتعبير فني، إنما يُكتسب عبر التربية من الثقافة الاجتماعية السائدة.

وبين مفهوم الحضارة بمعناها الشامل، ومفهوم الثقافة بوصفها ميزة شخصية، يُشير الكاتب إلى تعريفات تُعطي الثقافة مفهومًا وسطيًا. من ذلك مثلًا ما يذهب إليه د. حسين مؤنس، إذ يعتبر أن الثقافة هي: «المعلومات التي يقوم عليها نظام حياة أي شعب من الشعوب، فهي على هذا أسلوب حياته ومحيطه الفكري، ونظرته إلى الحياة، ولا بدّ أن تكون خاصة به، نابعة من ظروفه واحتياجاته وبيئته الجغرافية، وتطور بلاده التاريخي الحضاري، فهي إذن محلية» (مؤنس، ١٩٩٨).

كما يعرض الكاتب، لما أشارت إليه ندوة منظمة الأونيسكو في سنة ١٩٧٠ لمناقشة موضوع «الحقوق الثقافية» (مؤنس، ١٩٩٨)، من أن «كلمة ثقافة استعملت في أوسع المعاني وأضيقها في آن واحد، فهي تعني في أوسع معانيها، كل ما يتّصل بالإنسان، فكريا وأخلاقيًا وبدنيًا، وتشمل كل ما يقوم به، لأنه مرتبط ارتباطًا أساسيًّا بالثقافة.

أما في أضيق المعاني، فتتصل بالتراث الخاص بشعب، ما قد يأخذ صورة أسلوب حياة، وقد يأخذ صورة مجموعة من المعتقدات

والمفهومات. وهذا التراث، ينبغي أن يكون ذلك الشيء الذي يجعل شعبًا يختلف عن شعب آخر أو يتميز عنه.

وينتهي الكاتب، في سياق حديثه عن الحضارة الإسلامية، إلى تبنّي المفهوم الذي يُعطي الحضارة معنى شاملا للجوانب المادية والمعنوية، قاصرًا اهتمامه على ما هو مشترك بين المسلمين، وتاركًا ما يشكل خصوصيات محلية أو أشكال خاصّة للتعبير والتفكير والاعتقاد والسلوك، ممّا يمكن أن يشكل ثقافة شعبية لهذه الفئة أو تلك من الفئات المحلية.

وفي معرض استدلاله على صوابية هذا الشمول لـ«المادي والمعنوي»، يستند الكاتب إلى أنّ الجانبين المادّي والمعنوي، لا يُشكلان جانبين منفصلين، بل يُشكلان جانبين متفاعلين يتبادلان التأّثر والتأثير، مع أرجحيةٍ للجوانب المعنوية، في حياة الأفراد والجماعات في كل حقبة من حقبات التطور التاريخي. ويدعم هذا الاعتبار أن الجوانب المادية في حضارة من الحضارات، تُشكل معطيات مؤقتة، لا تلبث أن تتحول إلى معطى تاريخي، بينما **تشكل** الجوانب المعنوية، على الرغم مما قد يلحقها من تطورات وتغيُّرات عبر الزمن، هويّة الشعب أو الأمة. والتراث الذي به تُشَكِّل الأجيال السابقة للأمة أجيالها الحاضرة، عبر التربية العفوية أو المقصودة، وبالتّالي، فإنّ هذه الهوية تتميّز بالاستمرار نسبيًا، بينما قد تعرف الجوانب المادية، عبر الزمن، نوعا من الانقطاع أو القطيعة بين الماضي والحاضر.

ت ـ تَشَكُّل البنية الحضارية

بالاعتماد على ما تقدم يُمكن أن نستنتج:

ـ أنّ الحد الأدنى لتشكل أي جماعة، تفترض أن تكون قد «تكوّنت تاريخيًا»، أي أصبح لديها **نوع من الإحساس بالتجانس** القائم على رؤية للكون والحياة والإنسان (عقيدة)، ومنظومة قيم سلوكية (أخلاق)، ووسيلة للتفاهم (لغة)، وأنماط من الإنتاج للخيرات المادية الضرورية، وتحول هذا الإحساس بالتجانس إلى إحساس (قد لا يصل حدّ الإدراك الواضح)، لما

يُمكن أن نسمّيه الصالح العام أو الخير المشترك، ووجود شكل من أشكال السلطة (التنظيم)، يسهر على هذا الصالح العام ويضبط عمليات التعاون والتنافس بين مكونات الجماعة، وبينها وبين الجماعات الأخرى المجاورة إن وُجدت» (يوسف، ٢٠٠٤). وقد يكون تحول الإحساس بالتجانس لدى أفراد الجماعة إلى إحساس بالصالح العام أو الخير المشترك، أُولى ارهاصات تشكل الهوية الحضارية المشتركة لدى الجماعة.

ـ إنّ بنية الحضارة، وكما أسلفنا، تبتني على الجانبين المعنوي والمادي للإضافات الإنسانية، مع تغليب للبُعد المعنوي، الذي يشمل الرؤى الوجودية والتصورات والاعتقادات العميقة (دينية أو غير دينية) التي تشكلت على هداها الجماعة الحضارية، أو اندمجت فيها بفعل وجودها ضمن مدارها الحضاري[٢٠] أو انضمّت تحت تأثير جاذبيتها (أو سطوتها) إلى تَشَكُّل حضاري قائم.

وهذا ما يُمثّل في اعتقادي العناصر الداخلية الجوهرية (Intrinsic) لأيّ بنْيَة حضارية، بعبارة أخرى يُشكّل «كُنْهُ» الحضارة. كما تحتوى الحضارة على عناصر عارضة أو خارجية (Extrinsic) سرت إليها أو استُدْمِجَت بها، إما بفعل الطبيعة الاستيعابية للكنه الحضاري، أو بفعل العلاقة التفاعلية بين المكونات الحضارية للأمة مع غيرها من الأمم، والتي تكون محكومة، وفقًا لسياق التفاعل؛ إما لسُنّة التعارف[٢١] وإما لسُنّة التدافع[٢٢].

إنّ أي علاقة تفاعلية بين جماعتين حضاريتين، تحتوي على نسبة من التدافع والتعارف، ويوسَمُ سياق التفاعل بتلك التي تطغى نسبتها من السُّنّتين، ليكون «سياقًا تدافعيًّا» أو «سياقًا تعارفيًّا».

ـ إنّ الإضافات المنجزة داخل المدار الحضاري المنجزة في سياق الاستجابة للتحديات المتنوعة[٢٣]، أو تلك المُستدمجة تحت تأثير العلاقات التفاعلية مع الآخر الحضاري، وما تفرضه من تحديات، إمّا أن تكون منسجمة مع النظام المعياري لكُنه الحضارة، فيدمجها لتذوب فيه وتُضاف بالتّالي إلى عوامل التجانس، وتُساهم في تطوّره أو إعادة تشكله،

وإمّا أن تكون متعارضة معه، فتبقى دخيلةً، وتتحول بالتّالي، مع ما يقابلها في كُنه الحضارة، إلى زوج من العناصر المتناقضة، وبالتّالي، إلى أحد محاور الانقسام، وعناوين التنافر داخل الهوية الحضارية.

ـ يبدأ تخطيط البنية الحضارية شجريًّا، وتتوالد عناصره من الإضافات الناتجة، بمستويات مُتعددة، عن الاستجابة للباعث التأسيسي لكُنْه الحضارة (الاستجابة للوحي في حالة الحضارة الإسلامية على سبيل المثال). ومع الزمن، وبتأثير التفاعل البيني بين العناصر، وتعدُّد القراءات والتفسيرات للكُنه الحضاري المتجدد، وبفعل التفاعلات الخارجية، وتولد عناصر فعّالة، تتحول مصادر لاستجابات جديدة، وتنشأ روابط مُستعرضة للعناصر، لتنحو البنية الحضارية نحو المزج بين التخطيط الشجري (الرأسي)، والتخطيط الشبكي، أي تخطيط شبكي هجين، يُحافظ على مرجعية الكنه التأسيسي للحضارة، مع توالد مرجعيات فرعية، كما يُمكن أيضًا وتحت تأثير تحولات انقلابية في مسار الحضارة، أن يشهد المدار الحضاري قطعا أو انقلابًا على المنبع الحضاري التأسيسي، فيتحول إلى التخطيط الشبكي الهائم على إيقاع التفاعلات بين عناصره وتشكلاته الفرعية (كما حصل مع الحضارة الغربية في علاقتها بالمسيحية)، وهذا لا يعني مُطلقًا غياب أثر المكوِّنات السابقة من الحضارة، وإنما إسقاطها من موقع المرجعية.

ث ـ الهوية الحضارية

ـ من خلال ما تقدّم، يُمكننا النظر إلى الهوية الحضارية، كهوية سيّالة قابلة للتقدم أو التأخّر، بحسب آثار ونواتج التفاعلات التي تُنشئها أو تتعرّض لها، وبفعل تنامي أو تفكّك عوامل الانسجام والتماسك بين عناصرها، ونجاح أو فشل كُنهها الحضاري في ابتداع وإنتاج الإضافات والمظاهر الراقية.

ـ إنّ قوة هذا المكنون الحضاري، هو الذي يفسّر عودة بعض الجذور

الحضارية الخامدة إلى التنشّط والظهور، على رغم الاستهدافات القاسية التي تعرّضت لها، والتي وصلت حدّ الإبادة الحضارية أحيانًا، (تركيا أتاتورك، إيران الشاه)، كما يُفسر انتقال مركزية الفعل الحضاري بين الجماعات المكونة (سُنَّة الاستبدال)[٢٤].

ـ بطبيعة الحال، يفترض التعامل مع البنية الحضارية بوصفها نظامًا ديناميكيًا، وبالتّالي، لا يُمكن النظر إلى الهوية الحضارية كهوية ثابتة، وإنّما كهوية مرنة، سيّالة، وغير تامة.

ـ مهما كانت البنية الحضارية متماسكة، لا بدّ أن يشهد مدارها الجغرافي، استمرار أو نشوء مجموعات حضارية فرعية، واسعة أو ضيّقة، كبيرة أو صغيرة، تبعًا لعوامل الجغرافيا، واللغة والتحيّزات الفكرية والثقافية أو السياسية أو الدينية أو العرقية أو المهنية (الكيانات والدول، والقوميات، والمذاهب، والأحزاب السياسية...إلخ).

ـ مهما اختلفت الحضارات في بناها وهوياتها، فإنّها تبقى تتقاسم مجموعة من المشتركات الناتجة، إما عن تفاعلات سابقة، وإمّا عن التشابه في الاستجابات مع التحديات بفعل الحقيقة الواحدة للوجود والطبيعة المشتركة للبشر (الفطرة، النوازع، العقل...إلخ)، بالإضافة إلى ما نعتقده أنّه يعود إلى المشترك في الموروث الديني ذي المصدر الواحد.

٢ ـ الهوية الحضارية للعالم العربي:

ـ تفرّدت المنطقة العربية منذ القِدم، بكونها موطنًا لنشأة الحضارات القديمة، وانبعاث الديانات السماوية، التي أرست قاعدةً واسعةً من القيم الدينية والإنسانية المشتركة، فكانت على امتداد تاريخها مختبر التلاقي والتعايش والتعاون والتنافس بين أتباعها، وقد قدمت عبر محطات مضيئة من هذا التاريخ نموذجًا حضاريًا مشرقًا، يعترف بالتنوعات ولا يضيق بالاختلافات، كما لم يخل في محطات أخرى، من الانزلاق إلى انقسامات وصراعات مُدمرة، وهو ما لم يَخْل منه تاريخ شعبٍ من الشعوب أو أمةٍ من

الأمم، بفعل عواملَ خارجيةٍ أحيانًا، أو بفعل نزعات العصبية والتطرف والتنافس المفرط أحيانًا أخرى. وهذا ما جعل التنوّع الديني والمذهبي في بنية المجتمعات العربية واقعًا راسخًا لا يمكن إلغاؤه أو التنكر لمفاعيله.

ـ من ناحية ثانية، المنطقة العربية، وبفعل موقعها الاستراتيجي كممرٍّ ضروري بين القارات القديمة الثلاث، كانت محطًا لأنظار عظماء التاريخ القديم، وميدانًا للاحتكاك السّلمي والحربي بين شعوب وحضارات وثقافات متنوعة، وقد زاد اكتشاف الخيرات فيها وفي مقدمتها النفط، من أهميتها الاستراتيجية، في التاريخ الحديث والمعاصر، فارتفع مستوى التنافس للسيطرة المباشرة وغير المباشرة عليها، وتجلّى ذلك بأبشع صوره في أواسط القرن الماضي، في تكريس الاستمرار في احتلال فلسطين، من خلال زرع الكيان الإسرائيلي الغاصب في قلب هذه المنطقة، ليكون بفعل طبيعته التوسعية العدوانية والعنصرية، التي ترجمها في حروبه المستمرة، وبفعل الآثار الخطيرة والواسعة لهذا الاحتلال، عامل التوتير والتهديد الدائم لسلم هذه المنطقة واستقرارها. ولتتحول معها القضية الفلسطينية إلى القضية المركزية الأولى عند الشعوب العربية، على الرغم من كل الضغوط والأزمات والمؤامرات التي تعرضت وتتعرض لها دول وشعوب هذه المنطقة، في سياق رفضها ومواجهتها ومقاومتها لهذا الكيان.

ـ الجوانب المعنوية في الحضارة الإسلامية، استمرت حاضرة وحيّة وفاعلة في حياة المسلمين، لأنّها ما زالت تُشكل مصدر نظرتهم للحياة والإنسان والوجود، ومصدر قيمهم ومعايير سلوكهم، وطرائقهم في الحُكم على ما يجري حولهم. واستطرادًا صياغة مواقفهم من هذه المجريات على اختلافها. وإذا كان هذا الحكم لا ينطبق تمامًا على بعض النظم السياسية القائمة فى بلاد المسلمين، أو على بعض السياسيين وبعض النخب الفكرية، فإنّ مثل هذه النُّظم، ومثل هذه النُّخب، ظلت عمليًّا عديمة الفاعلية، نظرًا لتناقض خياراتها، على هذا الصعيد مع خيارات المسلمين ونخبهم. (يوسف، ٢٠٠٤).

ـ وفقًا لمجموعة المقدّمات التي سبق إيرادها، لا يُمكننا النظر إلى الهوية الحضارية للدول العربية، إلا كفرع من فروع الحضارة الإسلامية، وهذا تؤكده حقائق التاريخ ومُعطيات الحاضر، وشهادات أبناء هذه الدول التي عبرت عنها المسوحات والاستطلاعات المحايدة، بل وتلك التي يُمكن تصنيفها.

ـ إنّ المكنون الحضاري الهائل لكُنه الحضارة الإسلامية، بما يُمثل من «استجابة للوحي الإلهي» (يوسف، ٢٠٠٤)، أعطاها ويُعطيها طاقة هائلة على استيعاب التنوعات الدينية والعرقية، وبالتّالي، على جذب واستقطاب واستدماج جماعات حضارية جديدة، أضفت وتُضفي إضافات وإسهامات، ما يُعطيها ميزة سُننية للاستدامة والاستمرار والتقدم والتطور، من خلال سُنن التعارف (التفاعل السلمي)، والتدافع (التفاعل الحربي بمختلف أشكاله الناعمة والصلبة)، والاستبدال(انتقال مركزية الفعل الحضاري من قوم إلى قوم آخرين).

وكتأييد لمستوى ثبات ما أشرنا إليه، سنقوم باستعراض أهم ما جاء من معطيات، ممّا يتّصل بموضوعنا، في مسح المعهد العربي واشنطن دي سي «**مُؤشر الرأي العربي ٢٠١٩-٢٠٢٠**»[٢٥] (ACW, 2020).

هذا المسح هو السابع في سلسلة من استطلاعات الرأي العام السنوية في جميع أنحاء العالم العربي، تمّ إجراء الأول في عام ٢٠١١، مع الاستطلاعات التّالية في ٢٠١٢-٢٠١٣ و٢٠١٤ و٢٠١٥ و٢٠١٦ و٢٠١٧-٢٠١٨، مع الإلفات أن ما سنورده أدناه من مؤشرات شهد ثباتا إلى حدٍّ بعيد مع معطيات الاستطلاع الأول.

ـ إنّ غالبية الجمهور العربي متديّن (٨٦٪)، (٢٣٪) «متدينون جدًا» و(٦٣٪) «متدين إلى حدٍّ ما». مع (١٢٪) يعرّفون أنفسهم بأنهم «غير متدينين».

ـ عندما طُلب منهم تحديد السّمات التي تُحدد التدين، قدم ما يزيد

قليلًا عن نصف المستجيبين، إجابات ركزت على أخلاق الفرد وقيمه (٥١٪) بدلًا من مراعاة الممارسات الدينية (٣٩٪).

ـ عارض مُعظم العرب الفتاوى التي تصدر أحكامًا سلبية ضد أتباع الديانات الأخرى، أو التي تُعلن أن أتباع تفسيرات مختلفة للإسلام هم مرتدون، وتوافق الغالبية (٦٥٪) على أنه لا يحقّ لأي سلطة دينية إعتبار أتباع الديانات الأخرى كفارًا.

ـ أيّد ما مجموعه ٨١٪ من المستجيبين الرأي القائل بأن مختلف الشعوب العربية تشكل أمة واحدة، مقابل ١٦٪ وافقوا على القول بأن «الشعوب العربية أمم متميزة ومترابطة معًا، من خلال روابط ضعيفة فقط».

ـ وعن الدول التي تشكّل تهديدًا لأمن واستقرار المنطقة، تصدّرت القائمة إسرائيل (٨٩٪)، تليها الولايات المتحدة (٨١٪).

ـ اتّفق أكثر من ثلاثة أرباع سكان العالم العربي، على أنّ القضية الفلسطينية تهم جميع العرب، وليس الفلسطينيين وحدهم. وتجدر الإشارة إلى أن ٨٩٪ من السعوديين وافقوا على أن القضية الفلسطينية هي قضية تهمّ كل العرب وليس فقط للفلسطينيين أنفسهم. وكان الرأي العام الخليجي هو الأعلى في نسبة المستجيبين الذين يعتبرون القضية الفلسطينية قضية لكل العرب، يليه الرأي العام في المغرب العربي.

ـ الغالبية العظمى (٨٨٪) من العرب لن تُوافق على اعتراف بلدانها بإسرائيل، بينما يقبل ٦٪ فقط اعترافًا دبلوماسيًا رسميًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن نصف أولئك الذين قبلوا اعتراف حكوماتهم بإسرائيل جعلوا هذا الاعتراف مشروطًا بإقامة دولة فلسطينية مستقلة. وكان أعلى معدل لرفض الاعتراف بإسرائيل، حسب الدولة، في الجزائر بنسبة ٩٩٪، يليها لبنان ٩٤٪، وتونس والأردن بنسبة ٩٣٪. قطر والكويت ٨٨٪، بينما في السعودية أعرب ٦٥٪ عن رفضهم مقابل ٦٪ وافقوا على الاعتراف و٢٩٪ رفضوا التعبير عن رأيهم، كما رفض ٧٩٪ هذه الخطوة في السودان، والملفت أنه لم تكن هناك فروق عند فحص الفئات العمرية المختلفة[٢٦].

ـ الغالبية العظمى (٨٨٪) من الجمهور العربي، لديها نظرة سلبية إلى داعش، مع ٣٪ فقط تعبر عن وجهة نظر «إيجابية للغاية» و٢٪ «إيجابية إلى حدٍّ ما»، وعن اقتراح أفضل الوسائل لمحاربة داعش. كان التفضيلان الأكثر شيوعًا للتعامل مع تنظيم الدولة الإسلامية، والمجموعات الإرهابية على نطاق أوسع، هي حل القضية الفلسطينية (تم اختياره كخيار أول من قبل ١٧٪)، إنهاء التدخل الأجنبي في الدول العربية (تمّ اختياره كخيار أول من قبل ١٥٪)، واستخدام العمل العسكري المباشر (١٣٪).

إنّ نتائج هذا المسح، تُؤكد توافر انسجام كبير بين أبناء العالم العربي، فضلا عن تقدير العدو والقضية المركزية، مع الإشارة الملفتة لحضور الدين في حياتهم، مع تقدير التنوع ونبذ التطرف والتكفير، وهذا ما تُؤكده، شواهد لا تُحصى، وليس آخرها مشهد الشباب العربي في مونديال قطر ٢٠٢٢.

٣ ـ التفاعل الحضاري في ظلِّ هيمنة الحضارة الغربية

إنّ تبادل التأثر والتأثير بين الإضافات التي أسهمت بها الجماعات المتعارفة والمتدافعة على مختلف الأصعدة، كان قائمًا طوال التاريخ، وكان يتطور تبعا لتقدم أدوات ووسائل التفاعل (الحربية والسلمية، والصلبة والناعمة)، ومطامح الهيمنة والسيطرة والنفوذ، إلى أن بلغ المشهد الحالي الذي يطغى عليه مشروع عولمةِ الحضارة الغربية[٢٧]، بفعل غلبتها الظاهرة (وفق الشبكة المفاهيمية التي أرستها[٢٨]، والقائمة على عالمية الحضارة ومحلية الثقافة، بعد حصر معناها بالفولكلور[٢٩] الذي لا يضر الاحتفاظ به بعولمة الحضارة الغربية)، وميل المغلوب لتقليد الغالب، والزعم أن الحضارة الغربية هي وحدها الحضارة العالمية الحيّة راهنًا، بينما سائر الحضارات هي في وضع احتضار.

في المُقابل من الطبيعي أن تستنفر الشعوب الأخرى، المغلوبة على أمرها، عناصر حضارتها، مع التركيز على الجوانب المعنوية المكنونة فيها

لتغليبها، في مواجهة الغلبة الغربية، التي تتوسّل تغليب الجانب المادي في حضارتها.

الدورة المنظومية لاستدامة هيمنة الحضارة الغربية واستتباعها لبقية الحضارات:

يُمكن النظر إلى السّردية الحضارية للغرب، بشبكتها المفاهيمية ونظامها المعرفي، ومناهجها البحثية ومعاييرها الأكاديمية، كقاعدة أساسية يرتكز إليها مشروع عولمة الحضارة الغربية، **وبالتّالي**، تبتني عليها الدورة المنظومية الشاملة لاستدامة تبعية بقية الشعوب والأمم إليها. ونكتفي هنا بالإشارة إلى بعض العناوين الأساسية لهذه الدورة:

ـ تقديم اللغة الإنكليزية كلُغة عالمية للعلم، بعد أن طُوّبت لغة التواصل والتبادل التجاري. (مونتمغري).

ـ احتكار صناعة المحاور والاتجاهات البحثية في العالم (لا سيما من قبل الولايات المتحدة الأميركية وبنسبة أقل بريطانيا).

ـ السيطرة شبه الكاملة على دور ومنصّات النشر (بمختلف أشكاله) والتواصل العالمية.

ـ التحكّم بقواعد البيانات من خلال السيطرة على محركّات البحث.

ـ التحكّم بمؤسسسات التقويم والاعتماد، وإنشاء معايير الجودة في أعم المجالات.

ـ الانتشار الواسع لفروع ومؤسسات التعليم بمختلف مستوياته والمراكز البحثية، سواء التي كانت من تركة الاستعمار، أو تلك التي أنشئت بعد زواله الظاهر (USAID)، ما جعلها منصّات نفوذٍ شديدة الفعالية للحضارة الغربية.

ـ ممارسة سياسة الاحتواء، من خلال جذب النخب الفكرية والثقافية والعلمية، حتى تلك الناقدة أو المعادية للغرب، للعمل من داخل

المنظومات الأكاديمية والمراكز البحثية الغربية، سواء في الغرب أو داخل منصات نفوذها المحلية.

ـ الأدوار المُتناسقة لمجموعة المنظّمات الأممية والوكالات الدولية، المجارية لمنظومة الهيمنة، إما لأنها تقاسمها الأرضية الحضارية، أو تحت النفوذ وضغوط التمويل، من خلال مجموعة الخطط والبرامج والتقارير التي تصدرها، والتي تتحول بفعل التوظيف وشبكة المتابعة والمعايير المرافقة، إلى توجهات دولية رائجة يصعب تجاوزها أو التفلت منها، حتى وإن كانت غير ملزمة بطبيعتها.

يُضاف إلى ذلك في المجال التربوي:

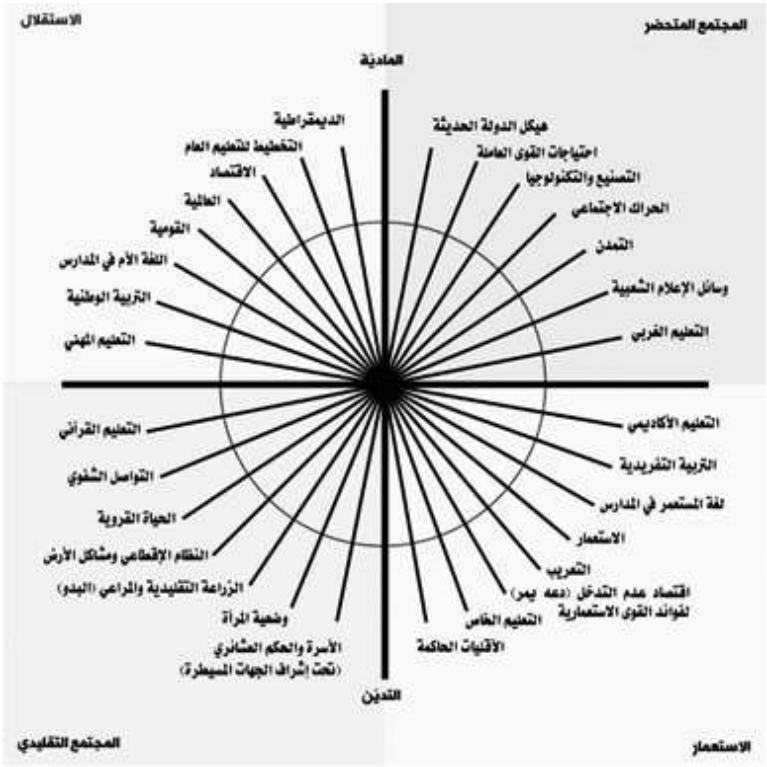
ـ مؤسسات التقويم العالمية، شديدة التأثير على رسم التصورات الذاتية، حول أداء الأنظمة التربوية، من قبيل: البرنامج الدولي لتقويم الطلاب PISA، واتجاهات الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، والتي «ينبغي التعامل بحذر مع نتائجها، لاقتصار نتائجها على فروع معينة من فروع المعرفة المختارة، فضلًا عن اعتمادها على منهجيات خاصّة، فهي لا تقيس على سبيل المثال مهارات التعامل مع الآخرين، أو المهارات المكانية، أو الإبداعية» (هارفرد هوارد جاردنر).

ـ التحكم بمنصّات التعلّم الكبرى، وبالمكتبات الرقمية الداعمة لها، وأبعد من ذلك بمنصات تخديمها.

ـ النظر في الاتفاقيات والشراكات التي أقامتها منظمة اليونيسكو خلال العقدين الأخيرين مع دول ومنظمات، وبعض الدراسات والتقارير التي نشرتها، تظهر مستوى الانقياد الذي وصلته هذه المنظمة في تنفيذ أجندات منظومة الاستتباع للهيمنة الغربية.

ـ المؤسسات الدولية لتدريب المعلمين والقيادات التربوية/ المؤسسات الدولية لتطوير المناهج.

٤ ـ الإطار النظري لتحليل بنية الحضارة والتفاعلات بين عناصرها، والتشكلات الفرعية ضمن مدارها في سياق تحليل التحدّيات التربوية:



اقترح د. ويلر (Wheeler, 1966)، في التقرير الذي سبقت الإشارة إليه، إطارًا منهجيًا للتعامل مع التنوعات والتناقضات، الذي اقترحه الباحث، بهدف إجراء مسح شامل ومفصل المشاكل التربوية للمنطقة، يتعامل، حيث ينطلق من الإطار الذي اقترحه أ. دي فريس «Egbert DE VRIES» (VRIES, 1961)، والنظر في المحركات الرئيسية (القوى الاقتصادية والتكنولوجية والروحية والاجتماعية والثقافية والسياسية) وفي أزواج القوى المحفزة والمثبطة[٣٠]، وقد استخدم، إطارًا قائمًا على **محاور الانقسام**[٣١].

تُشير الخطوط الشعاعية إلى التحولات أو التغيرات الاجتماعية والثقافية الجارية، وما يترتّب عليها من صراعات، محتملة أو فعلية، ذات صلة بالتعليم وتعزيز النّظم التعليمية.

وكمثال على بعض الأسئلة، التي تظهر على ضوء محاور الانقسام هذه، أشار ويلر إلى تلك التي ترتبط بالانتقال من الحالة الاستعمارية إلى الدولة المستقلة (آثار سياسة «التعريب»، مدى إمكانية تغيير التوجه التربوي من «أكاديمي» إلى مهني، تناسب التعليم مع التخطيط الوطني، المرحلة التي يُمكن معها جعل الانتقال شاملا). وإلى تلك التي ترتبط بالانتقال من المجتمعات التقليدية، إلى المجتمعات الأكثر تعقيدًا والصناعية (تأثيرات التكنولوجيا ووسائل الإعلام، زيادة التحضر، احتياجات القوة البشرية للمجتمع، نمو أجهزة الدولة الحديثة).

يُمكننا ملاحظة أنّ هذا النموذج اقتصر على التعامل مع الثنائيات المتناقضة من العوامل والعناصر، وكأنّها ثنائيات منعزلة، في حين أنّ الواقع يثبت أنّ التفاعلات بين العوامل، أعقد وأشمل بما لا يُقاس، (سواء بين المنسجم أو المتناقض منها).

لهذا، ولتمثيل أدق وأشمل للعلاقات والتفاعلات بين العناصر الحضارية، أقترح الاستعانة بنظرية المخططات، أو نظرية البيان (Graph theory)[٣٢] ونظرية الشبكة (Network theory)[٣٣]، المتفرعة عنها، والتي تُساعد على تمثيل العلاقات المتناظرة بين عقد الشبكة وتحليل الترابط وقوته، بعد هيكلة عقد الشبكة والروابط بينها، أي وضع طوبولوجيا الشبكة (Network Topology)، بدل الاكتفاء بنموذج محاور التناقض.

إنّ هذه المقاربة للتخطيط للبنية الحضارية تُتيح، وبالاستفادة من التقنيات الحديثة والذكاء الصناعي، الاستفادة، التراكمية والتكاملية، من المعطيات والبيانات (من مختلف مصادر الإنتاج المعرفي)، التي يتوفر عليها الباحث، للتثمير في تكوين صورة بيانية أوضح للعناصر السياقية ذات التأثير في موضوع بحثه، وهي بالتأكيد ليست عملية ميكانيكية، يستغني من

خلالها الباحث عن حصافته وإبداعه، ولا عن الحاجة للاستعانة بالتوفيق الإلهي والمدد الغيبي(بالنسبة للباحث المؤمن).

الخاتمة

من خلال كل ما تقدم، بات واضحًا حجم الدور المنوط بالتربية، في تطوير الهوية الحضارية[٣٤] للدول العربية، وصيانتها من التفكّك والاضمحلال، وضمان توريثها في ظلّ هيمنة الحضارة الغربية ومفاهيمها السائدة.

نحن نحتاج إلى نظرة بناءة وإيجابية إلى العالم العربي، كفرع رُكني حضاري للحضارة الإسلامية الشامخة، وإلى الدول العربية كفروع الفروع، مع التركيز على عوامل القوة الكامنة والمتحركة في بنية هذه الفروع الحضارية، وفي بنية الشاملة للحضارة الإسلامية، لتأمين فرص التعاون والتكامل مع بقية فروع الحضارة الإسلامية، وفرصة التفاعل المتوازن والمتكافئ مع بقية الأمم والحضارة، والمشاركة من منطلقات بنية الحضارة الإسلامية في مواجهة التحديات المشتركة للإنسانية، بمعنى آخر، نحن نحتاج إلى إعادة التماسك والقوة إلى هويتنا الحضارية حين الإنطلاق إلى العالمية، وإلّا استحلّتنا العولمة.

كما أنّنا نحتاج إلى بناء المنصّات الوطنية والعربية للخبراء والمُتخصّصين، التي تُقارب التحديات الوطنية والعربية والإسلامية، وبالأخص، تلك المُتصلة بالمجال التربوي، بطريقة بناءة، تتصدّى لمُعطيات الواقع، ولا تهرب منها، باستعارة واقع مُتخيل على إيقاع موجات الترويج للعولمة ونماذجها.

وعندما نضع هذا المعيار لهذه المنصات، فنحن لا نعني على الإطلاق القطع مع النماذج والتجارب العالمية، ولا استثناء المقتنعين بجدواها أو المتاثرين بمرجعياتها، وإنّما أن نتبنّى مُقاربة تُساعدنا على فهم ما نحتاج،

وعلى البحث عن الحلول، بعيدًا عن كل ما هو مُعلّب، أو موسوم بقيمة متّصلة بالمنشأ فحسب.

وفي النهاية، يبقى التحدِّي الأساس، كامنًا في إعادة تشكيل المدرسة لهويتها، وإعادة النظر بوظيفتها ودورها، وإعادة تنظيم علاقاتها ورسم أولوياتها، بلحاظ غاية التربية وأهدافها المنشودة، ومن خلال الفهم الأصيل والمتقدم، لأصولها وقيمها وأبعادها ومجالاتها، والإتقان لأدواتها وكيفياتها وديناميّاتها، والوعي الدقيق والمتجدِّد لبيئتها، وللمؤثرين والمُتدخِّلين في ساحاتها، لتُشكّل مجتمعًا تربويًّا مهنيًّا هادفًا ومنظّمًا، يتكامل مع الأسرة، ومع بقية شركائها داخل المنظومة التربوية لمجتمعها، وأن تُنشئ فضاءً[٣٥] محفزًا وجاذِبًا ومُيسِّرًا، تسوده أجواء التعاون والمشاركة، يُزهر بالقيم الإنسانيّة، ويزخر بسلسلة من الوضعيات والفرص، الباعثة على اكتشاف الاستعدادات وتفتُّحها، وبناء القدرات وتنميتها، واكتساب المؤهلات واللياقات.

فضاء يدخله المُتعلمون بشوق ودافع داخلي، ويشعرون فيه بالطمأنينة وينعمون بالحماية والأمان، بما يُساعدهم على بناء وتنمية الأبعاد المتنوعة لهويتهم، بشكلٍ منسجم ومتوازنٍ ومتكامل، وعلى خوض تجارب إنسانيّة واجتماعيّة، ومهنيّة إيجابيّة متنوّعة وغنيّة، ويحقّق بالتّالي، غايات التربية وأهدافها المرسومة وفق مستلزمات تكامل الهوية الحضارية لمجتمعها.

الهوامش

١ ـ بقطاعيه العام والخاص، وبشكليه النظامي وغير النظامي.

٢ ـ الدعوات واسعة النطاق للتعليم المنزلي (Home schooling) أو التعليم الهجين (Hybrid home schooling)

٣ ـ لما قبل المرحلة الابتدائية من الشهر السادس حتى السنة السابعة.

٤ ـ تعليم الكبار، سواء برامج محو الأمية الحضارية، أو التدريب المستمر، أو التعليم بالمراسلة، والتعليم عن بُعد، أو التعليم التقني المسائي، أو برامج الثقافة العامة والشُّعبية، أو برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

٥ ـ الإنماء الثقافي الشامل يشمل الحياة بأسرها من قطاعات عمل وإنتاج، وفن ورياضة، وترفيه، وعقيدة، وفلسفة، بحيث تتحوّل الثقافة إلى محور أساسي من النسيج المجتمعي، تؤدّي إلى تحسين مستوى الحياة وفق تصورات ورؤى وسياسات عامة، تتوافق وتطلّعات المجتمع وثقافته وخصوصيته.

٦ ـ الولايات المتحدة، بريطانيا.

٧ ـ فنلندا، سنغافورة، كوريا.

٨ ـ مدير مركز «التغيير والمشاركة والابتكار في التعليم»، في بجامعة أوتاوا وأستاذ أبحاث في كلية لينش للتعليم والتنمية البشرية في كلية بوسطن.

٩ ـ كان هذا الإعلان برعاية وكالات الأمم المتحدة (اليونسكو/ اليونيسف/ مجموعة البنك الدولي/ صندوق الأمم المتحدة للسكان/ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي/ هيئة الأمم المتحدة للمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة/ مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين) وبمشاركة ما يزيد عن ١٦٠٠ مشاركًا من ١٦٠ بلدًا

١٠ ـ هناك العديد من المصطلحات التي تتقصد المنظمة الدولية تركها في دائرة الضبابية، كمفهوم الجندرة الذي جرى تعريفه بدلالات مختلفة وفق مراعاةً للسياقات الثقافية، بانتظار تعميم التعريف المنشود، من خلال تحويله إلى موجة جارفة وشاملة.

١١ ـ ما خلا إشارة وحيدة أتت تحت عنوان: توصية بتعهد إنفاق ٠,٧٪ من الناتج القومي للدول المصنّفة متقدمة، لصالح مشاريع التنمية في الدول المصنّفة نامية!

١٢ ـ الملفت أن تقريره شمل عشر دول عربية، كانت مستقلة في حينه ولم يشمل العراق.

١٣ ـ المقصود قابلية الإنسان لتلقي الوحي الإلهي، الذي يشكل مصدر الرسالات السماوية المعروفة، والتي تدخل بقوة في ما يُميز الإنسان.

١٤ ـ ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ﴾ - سورة الروم - الآية ٢٢.

١٥ ـ ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ﴾ ـ سورة الأعراف ـ الآية ١٨٩.

١٦ ـ ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟﴾ ـ سورة الحجرات ـ الآية ١٣.

١٧ ـ إن حضارة ما، هي مجموعة ظواهر اجتماعية مركبة، ذات طبيعة قابلة للتناقل، تتسم بسمة دينية، أخلاقية جمالية وفنية، تقنية أو علمية، ومشتركة بين كل الأجزاء في مجتمع عريض أو في عدة مجتمعات مترابطة.

١٨ ـ حالة الحضارة هي مجمل المزايا المشتركة بين الحضارات التي تعد هي الأدق والأعلى

١٩ ـ «تطور أو نتيجة تطور بعض الملكات، ملكات العقل والجسد بدربة ملائمة» أو «ميزة شخص مُتعلم، وكان قد طور بهذا التعلم ذوقه، وحسه النقدي وحكمه» أو «تربية يترتب عليها توليد هذه الميزة»، من دون إغفال الإشارة إلى وجود المعنى الأوسع، وإن اعتُبر أن هذا الإستعمال أندر بكثير، ومن خلال النقل إلى الفرنسية لمعنى اكتسبته الكلمة في شكلها الألماني، حيث تصبح مرادفة للحضارة بمعنى ما هو مشترك بين الحضارات، بوصفها ميزات لشعوب أو أمم دون أخرى».

٢٠ ـ Aire de civilization: الرقعة الحضارية التي تنبسط فوقها حضارةٌ ما ((لالاند، ١٩٩٦)

٢١ ـ ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣].

٢٢ ـ ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [البقرة: ٢٥١].

٢٣ ـ المشكلات والأزمات والفرص والتطلعات المتصلة بشؤون الحياة الفردية والاجتماعية على اختلافها.

٢٤ ـ ﴿وَإِنْ تَتَوَلَّوْا يَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ ثُمَّ لا يَكُونُوا أَمْثَالَكُمْ﴾ [محمد: ٣٨].

٢٥ ـ اعتمد مؤشر الرأي العربي ٢٠١٩-٢٠٢٠ على نتائج المقابلات الشخصية التي أجريت مع ٢٨٢٨٨ مستجيبًا فرديًا في ١٣ دولة عربية، هي الجزائر ومصر والعراق والأردن والكويت ولبنان وموريتانيا والمغرب وفلسطين وقطر والسعودية والسودان وتونس. اتبعت عملية أخذ العينات نهجًا عنقوديًا عشوائيًا، طبقيًا، متعدد المراحل، مرجح ذاتيًا، مما يعطي هامشًا عامًا للخطأ بين +-/ ٢٪ و٣٪ لعينات كل بلد على حدة. تضمن العينات الإجمالية الاحتمالية المتناسبة مع الحجم (PPS)، مما يضمن العدالة في تمثيل شرائح السكان المختلفة. مع حجم العينة الإجمالي البالغ ٢٨٢٨٨ مستجيبًا، يظل مؤشر الرأي العربي أكبر استطلاع للرأي العام في العالم العربي. تم تنفيذ العمل الميداني من قبل فريق إجمالي مكون من ٩٠٠ فرد، متوازنين بشكل متساوٍ حسب الجنس، وقد أجرى ٦٩٠٠٠ ساعة من المقابلات وجهًا لوجه. غطى الفريق ما مجموعه ٨٢٠,٠٠٠ كيلومتر (حوالي ٥١٠,٠٠٠ ميل) عبر التجمعات السكانية التي تم أخذ عينات منها.

٢٦ ـ تؤيد معطياته مظاهر رفض التطبيع في المونديال

٢٧ ـ أي نشر الحضارة الغربية بمكوناتها المادية والمعنوية في جميع أنحاء العالم.

٢٨ ـ بفضل ثورة المواصلات والإتصالات والمعلومات، التي شكلت إلى جانب التقدم العلمي

والتقني والتنظيمي، وبالاستناد إلى تغليب الجانب المادي في الحضارة على الجوانب المعنوية الأخرى.

٢٩ ـ الأنماط الشعبية التقليدية المتوارثة لدى هذه الجماعة أو تلك، في التعبير والسلوك والتفكير، وإنتاج بعض السلع.

٣٠ ـ معرفة الجزاء، بواعث التوتر، النصوص النبوية و/أو السخط الروحي، الحركة العاطفية للجماهير، الفضول مقابل خوف المخاطرة، التوارث المستمر من جيل إلى جيل، الطبيعة المقدسة للنظام القائم، رفض الانحراف الفردي، وكراهية الأجانب.

٣١ ـ يمكن اعتبار «محور الانقسام» مجالًا اجتماعيًا أو ثقافيًا حيث تشير هياكل القيم المتعارضة إلى إمكانية حدوث توتر أو صراع أو توتر اجتماعي (الدين/ المادية، الاستعمار/ الاستقلال، المجتمع التقليدي/ المجتمع الحديث،...).

٣٢ ـ هي نظرية مستخدمة على نطاق واسع في الرياضيات وعلوم الحاسوب والبيانات.

٣٣ ـ لهذه النظرية تطبيقات واسعة في العديد من المجالات والتخصصات (الفيزياء، الأحياء، الهندسة، المناخ، البيئة، الاقتصاد، المال، الاجتماع..).

٣٤ ـ التي زعمنا أنّها من عائلة الحضارة الإسلامية مع خصائص تعطيها صبغةً عربيةً مما لا نجد المجال لمناقشته في هذا البحث.

٣٥ ـ استخدام مصطلح فضاءً يسمح بتوسعة مفهوم البيئة المدرسية لتشمل الفضاء السيبراني فضلا عن البيئة المكانية للمدرسة.

References

- A.C.W.DC. (2020). The 2019-2020 Arab Opinion Index: Main Results in Brief. Arab Center Washington DC. Retrieved from https://arabcenterdc.org/resource/the-2019-2020-arab-opinion-index-main-results-in-brief/
- ACW. (n.d.).
- ACW. (2020). The 2019-2020 Arab Opinion Index: Main Results in Brief. Arab Center Washington DC. Retrieved from https://arabcenterdc.org/resource/the-2019-2020-arab-opinion-index-main-results-in-brief/
- Carnegie Experts. (2022). Innovation and New Directions:Searching for Novel Paths in Arab Education Reform. Carnegie Middle East Center. Retrieved from https://carnegie-mec.org/2022/10/20/innovation-and-new-directions-searching-for-novel-paths-in-arab-education-reform-pub-88207
- Carnegie Middle East Center. (2022). Directions: Searching for Novel Paths in Arab Education Reform. Retrieved from https://carnegie-mec.org/2022/10/20/innovation-and-new-directions-searching-for-novel-paths-in-arab-education-reform-pub-88207
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Why context matters- a comparative perspective on education reform and policy implementation. 195-207. doi:https://doi.org/10.1007/s10671-018-9231-9
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Why context matters: a comparative perspective on education reform and policy implementation. Educational Research for Policy and Practice, 17, pp. 195-207.
- http://www.globaleducationmagazine.com/world-education-forum-2015/. (2015). Retrieved from http://www.globaleducationmagazine.com/world-education-forum-2015/
- Nasser, I. (2018, August 6). The State of Education in the Arab World. Retrieved from https://arabcenterdc.org/resource/the-state-of-education-in-the-arab-world/
- UNESCO. (2015). Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. World Education Forum, Incheon. Retrieved from http://www.globaleducationmagazine.com/world-education-forum-2015/
- VRIES, E. D. (1961). Man in Rapid Social Change, Ch. II. London: World Council of Churches, S.C.M. Press.
- Wheeler, D. K. (1966). Educational Problems of Arab Countries. International Review of Education, Vol.12, No. 3, pp. 300-316.

- الألسكو. (٢٠١٦). *الخطة الاستراتيجية لمنظمة الألسكو ٢٠١٧-٢٠٢٢*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الألسكو. (٢٠٢٠). *واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره*. المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- اليونيسكو, ا. ا. (٢٠٢١). *وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معا: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم*. باريس, فرنسا.
- إميل دوركهايم. (١٩٨٢). *في تقسيم العمل الإجتماعي* (الإصدار ٢). (حافظ الجمالي، المترجمون) بيروت: المكتبة السرقية.
- أندري لالاند. (١٩٩٦). *موسوعة فلسفية. ترجمة د. خليل أحمد خليل*. بيروت باريس: دار عويدات.
- أوليفييه ريبول. (١٩٨٢). *فلسفة التربية* (الإصدار ١). بيروت باريس: دار عويدات للطباعة والنشر.
- باسي ساليبرج. (٢٠١٥). *الدروس الفنلندية : الدروس المستفادة من التجربة التغيير والإصلاح التعليمي في فنلندا* (الإصدار ٢). (د. علي صالح القرني، المترجمون) نيويورك: مكتب التربية العربي لدول الخليج بترخيص من مطبعة كلية المعلمين في جامعة كولومبيا.
- باولو فريري. (١٩٨٠). *تعليم المقهورين*. (الدكتور يوسف نور عوض، المترجمون) بيروت: دار القلم.
- باولو فريري. (١٩٩٥). *الفعل الثقافي في سبيل الحرية* (الإصدار ١). (ابراهيم الكرداوي، المترجمون) القاهرة: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.
- جاك ديلورز. (١٩٩٦). *التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين*. عمان: اليونسكو.
- حسين مؤنس. (١٩٩٨). *الحضارة، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٢٣٧*. الكويت.
- د. معن زيادة. (١٩٨٧). *معالم على طريق تحديث الفكر العربي، عالم المعرفة، عدد ١١٥*. الكويت.
- سكوت ل. مونتغمري. (٢٠١٤). *هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟* (فؤاد عبدالمطلب، المترجمون) الكويت: عالم المعرفة، عدد ٤١٩.
- عبد الرحمن ابن خلدون. (١٩٨٤). *مقدمة ابن خلدون*. بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد العزيز بن عبد الله السنبل. (٢٠٠٢). *التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .
- علي يوسف. (٢٠٠٢). *التطوير التربوي*. بيروت: المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.
- علي يوسف. (٢٠٠٤). *علي يوسف، الحضارة الإسلامية تفكر في بعض أسئلتها، .* بيروت: (مخطوطة).
- هانز فايلر. (آب، ١٩٧٧). تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته. (التربية الجديدة، السنة الرابعة، العدد الثاني عشر)، صفحة ٤٣.
- وزارة التربية - فلسطين. (٢٠١٧). الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم ٢٠٢٢ ـ ٢٠١٧ / النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم.

سُوسيولوجيا المدرسة: النشأة والمُقاربات النّظرية المُعاصرة في الغرب والعالم العربي

محمد موسى علوش(*)

خلاصة

تُعتبر المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة مهمة، لدورها في تربية الأفراد وإعدادهم للحياة الاجتماعيّة والمستقبليّة، وقد حظيت لذلك، باهتمام علماء الاجتماع، الذين درسوا وحلَّلوا وظائفها بدقة، كلٌّ حسب اتّجاهه والمدرسة التي ينتمي إليها.

انطلاقًا ممّا تقدّم، يأتي هذا البحث، ومن خلال خمسة مباحث، ليسلّط الضوء على المدرسة والتعليم، وفقًا للمُقاربات السوسيولوجيّة النظريّة والنقديّة، حيث تحدث عن الانقسام السُّوسيولوجي بين الاتّجاهين: الموضوعيّ والذاتي. وظهور سوسيولوجيا المدرسة من خلال الاتجاه الموضوعي، والمقاربة البنيوية الوظيفية في علم الاجتماع.

كما تناول البحث مسألة سُوسيولوجيا المدرسة، في ضوء المُقاربة الصّراعية في علم الاجتماع، سيّما دور المدرسة في إعادة الإنتاج الاجتماعي، وإعادة إنتاج الهيمنة.. والمدرسة في ضوء الاتجاه الذاتي ومُقاربات الفعل الاجتماعي، حيث بيّن الباحث الطرح النظري لماكس فيبر

(*) باحث في علم الاجتماع ـ لبنان.

حول الفعل الاجتماعي، وسوسيولوجيا المدرسة في ضوء المنهج الفرداني في علم الاجتماع، وفقًا للطرح النظري لريمون بودون.

وأخيرًا، اسْتعرض البحث، أبرز ما طرحه خلدون النّقيب، وهو من علماء الاجتماع العرب المعاصرين، حول المدرسة..

الكلمات المفتاحيّة: المدرسة ـ علم الاجتماع ـ الاتجاه الموضوعي ـ البنيويّة الوظيفيّة ـ الفردانيّة ـ التنشئة الاجتماعية ـ تكافؤ الفرص التعليميّة..

المقدّمة

تُعتبر المدرسة من أهم المؤسّسات الاجتماعيّة، التي تعمل بشكل نظاميّ على بناء الأفراد وتربيتهم، وإعدادهم للحياة الاجتماعيّة المستقبليّة. وهي جزء من المجتمع الواحد، فهي بالتّالي، تتأثّر به وتؤثّر فيه، الأمر الذي دفع السوسيولوجيّين من علماء وباحثين في علم الاجتماع إلى دراستها وتحليل وظائفها. وبما أنّ علم الاجتماع ينقسم إلى اتجاهات عدّة، فقد كان من الطبيعي أن تتعدّد المقاربات السوسيولوجيّة حول المدرسة.

انطلاقًا ممّا تقدّم، يأتي هذا البحث ليُضيء على المدرسة والتعليم، وِفقًا للمُقاربات السوسيولوجيّة النظريّة والنقديّة، من أجل تأسيسٍ معرفيّ كافٍ وواضح لدى القارئ من جهة، ومن أجل الإحاطة بالموضوع المُتناول وأهمّ وأبرز أبعاده من جهة ثانية. سيتضمّن البحث خمسة مباحث.

في **المبحث الأوّل**، سنسلط الضوء على الانقسام السوسيولوجي بين اتجاه موضوعيّ واتجاه ذاتي.

وفي **المبحث الثاني**، سنتناول ظهور سوسيولوجيا المدرسة، من خلال الاتجاه الموضوعي، ومن خلال المُقاربة البنيوية الوظيفية في علم الاجتماع التي تُركّز على المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية (المقاربة الدوركايمية) ودورها في الاصطفاء الاجتماعي، وتوزيع الأدوار (المقاربة البارسونزيّة).

أمّا **المبحث الثالث**، فيتحدث فيه الباحث عن سوسيولوجيا المدرسة،

في ضوء المُقاربة الصراعية في علم الاجتماع، سيّما المدرسة ودورها في إعادة الإنتاج الاجتماعي، وإعادة إنتاج الهيمنة، كما يستعرض في هذا المبحث الطروحات النظريّة لبورديو وميشيل فوكو وبرنشاتين وبودلو واستابليه.

وسنتناول في المبحث الرابع، المدرسة في ضوء الاتجاه الذاتي، ومُقاربات الفعل الاجتماعي، حيث أوضحنا في هذا المبحث الطرح النظري لماكس فيبر حول الفعل الاجتماعي، ومن ثمّ عرض الباحث سوسيولوجيا المدرسة في ضوء المنهج الفرداني في علم الاجتماع، وفقًا للطرح النظري لريمون بودون. كما يعرض الباحث في المبحث الخامس أبرز ما طرحه السوسيولوجيّون العرب حول المدرسة: خلدون النقيب نموذجًا.

وأخيرًا، يختم الباحث هذا البحث بإيجاز ما تقدّم، وتبيين الفروقات والمشتركات بين المقاربات النظريّة حول المدرسة والتعليم.

المبحث الأوّل: إضاءة على الانقسام السُّوسيولوجي: الاتّجاه الموضوعيّ والاتّجاه الذاتي في علم الاجتماع

بعد نشأة السُّوسيولوجيا (علم الاجتماع) وتطوّرها، «انقسمت إلى مجموعات متنافسة، ومال مفكّروها إمّا إلى تأييد المناهج الأكثر موضوعية في دراسة المجتمع، وإمّا إلى تأييد المناهج الأكثر ذاتيّة، وبينما تضمّ المناهج الأولى المفكّرين الماركسيّين والدوركايميّين، تضمّ الثانية مفكّري نظريّة الفعل ومنهجيّة الجماعة، أي البنية مُقابل الفعل الاجتماعي، والمادّيّة مقابل المثاليّة» (إنغليز و هيوسون، ٢٠١٣، صفحة ٢٤٠).

فالموضوعيّة، تشمل مقاربات السوسيولوجيا البنيويّة ـ أي المُقاربات التي تتبنّى البنية الاجتماعيّة ـ التي تدرس ما يُمليه المجتمع، أو يجبُر الأفراد على فعله، وهي ترى الظواهر وأفعال الأفراد على أنّها «وقائع اجتماعيّة، وأنّها نتيجة للقوى الاجتماعيّة التي تتخطّاهم» (كابان و دورتيه،

٢٠١٣، صفحة ١٥)، بينما تشمل الذاتيّة المقاربات التي تتبنّى الفعل الاجتماعي، أي التي تدرس ما يفعله ويتصوّره ويفهمه الأفراد، والتي بدورها ترى الظواهر وأفعال الأفراد على أنّها نشاطًا اجتماعيًا مبنيًا على الحريّة التي يستفيد منها الأفراد في خياراتهم، حتّى في مجال الضغوط.

المبحث الثاني: ظهور سوسيولوجيا المدرسة على يد الاتّجاه الموضوعي، والمقاربة البنيوية الوظيفية في علم الاجتماع: المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية والاصطفاء الاجتماعي وتوزيع الأدوار

ظهرت سوسيولوجيا المدرسة، في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، وذلك في محاضرات عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم في جامعة بوردو وفي إصداراته اللاحقة، حيث سلّط دوركهايم الضوء على دور المدرسة في التنشئة الاجتماعيّة، بُغية تحقيق الاندماج الاجتماعي، بالإضافة إلى كيفيّة تكوين المجتمعات لشبابها.

نُشر كتاب دوركهايم الأوّل حول التربية والمدرسة بين عام ١٩٠٢ و١٩٠٣ بعنوان «**التربية الأخلاقيّة**»، وقد تناول فيه عناصر الأخلاق وروح الانضباط والارتباط بالجماعات، والانضباط المدرسي، وتأثيرات الوسط التربوي، ثم أعقبه بكتاب آخر هو «**التربية وعلم الاجتماع**» نُشر عام ١٩٢٢، وقد تناول فيه الطابع الاجتماعي للتربية، ودور الدولة في مجال التربية، ورصد فيه تطوّر التعليم الثانوي في فرنسا، وغيره من القضايا (حمداوي، ٢٠١٨، صفحة ٢٩).

يُعتبر دوركهايم من السوسيولجيّين الذين يتبنّون المقاربة البنيويّة في علم الاجتماع، ولكن من ناحية وظيفيّة، علمًا أنّ المقاربة البنيويّة الوظيفيّة تأثّرت حين ظهورها بالتطوّر الحادث في مجال البيولوجيا، حيث شبّه مؤيّدو هذه المقاربة المجتمع، بالكائن الحيّ، الذي يتكوّن من أنساق وأنظمة وأجهزة عدّة (مثل التنفسي، الهضمي، المناعي،..إلخ). واعتبروا أنّ

لهذه الأنساق والأجهزة وظائفها الخاصّة التي تُساهم في استقرار هذا الكائن، وأنّها رغم خصوصيّة كل وظيفة، فهي تتكامل وتتفاعل فيما بينها من أجل التكامل والحفاظ على التوازن.

لقد اعتبر أصحاب هذه المقاربة، أنّ المجتمع يتألّف من أنساق اجتماعيّة وأجهزة ووحدات اجتماعيّة (كالأسرة، المدرسة، المصانع،..إلخ) وأنّ لكل منها وظائفها الخاصة (كتحقيق الاندماج الاجتماعي والمساعدة على التكيّف الاجتماعي، وتعزيز الضبط الاجتماعي)، التي تهدف من خلالها الحفاظ على المجتمع واستقراره، مع التأكيد على تفاعل هذه الأنساق والأجهزة مع بعضها البعض، من أجل التكامل والحفاظ على هذا الاستقرار.

وِفقًا لهذه المقاربة، سيّما لدى دوركهايم، تعمل المدرسة للحفاظ على الاستقرار الاجتماعي، من خلال تعزيز الاندماج الاجتماعي والانضباط الاجتماعي لدى المتعلّمين، عبر التنشئة الاجتماعيّة التي يتمّ من خلالها تعريف المتعلّمين على ما هو مقبول وغير مقبول اجتماعيًا، أي تعريفهم على ما هو متوقّع منهم في المجتمع من الناحية الأخلاقية والثقافية، لتقوم المدرسة بالحفاظ على الإرث الثقافي المشترك، ونقله إلى الأجيال اللاحقة، ما يعني أنّ أصحاب هذه المقاربة يُولون اهتمامهم إلى المشتركات الاجتماعيّة، وإلى أوجه التشابه الاجتماعيّ، كالقيم والعادات والتقاليد والأعراف.

وعلى غرار دوركهايم، يُعتبر عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز من أصحاب هذه المقاربة السوسيولوجية (البنيويّة الوظيفيّة)، حيث نظر إلى ضرورة التكامل بين مكوّنات المجتمع، وأولى اهتمامًا لمسألة التوازن والاستقرار، «فالمجتمع كما يراه بارسونز، أشبه بِبُنى حيّة مُركّبة من أربع مجموعات بنيويّة، هي الأدوات التي تُحدّد نشاطات الأفراد (آباء، مُعلّمون،.إلخ)، والجماعات والمؤسّسات (العائلة، المدرسة،..إلخ)،

والمعايير، والقيم» (وطفة، أصول التربية إضاءات نقديّة معاصرة، ٢٠١١، صفحة ٢٢٠).

يعتبر بارسونز أنّ المدرسة تقوم بدورين أساسيّين، هما التنشئة الاجتماعيّة والاصطفاء الاجتماعي. حيث تقوم المدرسة وفقًا لبارسونز بغرس قيم المجتمع في الأفراد، بُغية تحقيق وتعزيز اندماجهم الاجتماعي، ومن جهة ثانية، تقوم عبر توزيع الأدوار الاجتماعيّة، حيث تعمل المدرسة في المرحلة الثانويّة،على توزيع التلامذة وفقًا لنتائجهم المدرسيّة في مسارات محدّدة (كالتعليم الجامعي أو التعليم المهني والتقنّي)، ليتحقّق بذلك تنوّع في الاختصاصات المطلوبة من أجل تكامل وتوازن المجتمع، «فلا يمكن لكل الناس أن يكونوا كتّابَ عدلٍ ومهندسين ومعماريّين وخبّازين وسبّاكين، ينبغي أن يكون هناك اصطفاء، مُرتكز قدر المستطاع على الكفاءات والخصال الأخلاقيّة التي لا غنى عنها، وأنّ هذا الاصطفاء تؤمّنه المدرسة من خلال إعادة توجيه الأفراد على المسرح الاجتماعي» (كمبنهود و كيفي، ١٩٩٧، صفحة ١١٦).

في التوظيفات التطبيقية لسوسيولوجيا المدرسة وفقًا لبارسونز، تُعتبر ظاهرة الرُّسوب المدرسي حياديّة أي لا علاقة لها بالأصول الاجتماعيّة للأفراد، وتُعتبر مفيدة من ناحية أنّها مؤشّرات تدلّ على مدى الاستعدادات لدى الأفراد، لِتُسهم في التعيين الموضوعي والأمثل للشباب في وظائف مُجدية ومناسبة لهم وللمجتمع.

المبحث الثالث: سوسيولوجيا المدرسة في ضوء المقاربة الصّراعية في علم الاجتماع: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي

في ستّينات القرن الماضي، تطوّرت سوسيولوجيا المدرسة على يد عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو وزميله جان كلود باسرون، وعلى عكس المقاربة البنيويّة الوظيفيّة التي تنظر إلى أوجه الاستقرار والتشابه في المجتمع، والتي تنظر إلى حياديّة الاصطفاء الاجتماعي واعتباره أمرًا

موضوعيًّا، نظرت المقاربة النقديّة الجديدة إلى أوجه الاختلاف والتفاوت، وإلى الصراعات القائمة، لتبيّن دور المدرسة في الصراع الطبقي، وإعادة إنتاج هذه الاختلافات والتفاوتات.

تجدر الإشارة إلى أنّ بورديو سعى لتجاوز الانقسام السوسيولوجي بين الاتجاهين الموضوعي والذاتي، أي حاول تجاوز اعتبار أنّ هناك إمّا موضوعاتيّة وإمّا ذاتويّة، بمعنى آخر، حاول بورديو تجاوز التحليل السوسيولوجي الكلّي، والتحليل السوسيولوجي الجزئي، ودعا إلى ثنائية المقاربة، حيث شدّد على أنّه لا ينبغي للسوسيولوجيا أن تقارب الحياة الاجتماعيّة بالتركيز على البنية وحدها بل على الأفعال الفرديّة أيضًا والمعاني البين ذاتيّة، فنجد أنّ «البنية الاجتماعية هي نقطة الانطلاق في التحليل الاجتماعي لدى بورديو، فدائمًا يكون الأفراد من الناحية البنيويّة في فضاء اجتماعي متعدّد الأبعاد، يُعرف بصورة عامة بالموقع الطبقي الاجتماعي ـ أيّ إنّ بورديو ينتمي إلى التيّار الماركسي ـ، وفي الوقت نفسه يصف بورديو الفعل الفردي، بأنّه بديهي وإبداعي ومتميّز بطابع التخطيط الاستراتيجي» (سيدمان، ٢٠٢١، صفحة ٢٤٣).

ولفهم الطرح النظري لبورديو حول المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي لا بُدّ من التعرّف على المفاهيم التالية:

١ ـ الهابيتوس (habitus)

٢ ـ الرأسمال المادي

٣ ـ الرأسمال الثقافي

٤ ـ العنف الرمزي

١ ـ الهابِيتوس (habitus)

عرّف بيير بورديو الهابيتوس (العادات) على أنّه «نظام مخطّطات، لتوليد الممارسات التي تعبّر بأسلوب منهجي عن الحاجة الملحّة والحريّة الكامنة، في ظروف الحياة الكليّة لمجموعة ما» (إنغليز و هيوسون، ٢٠١٣، صفحة

٢٤٣). ويتضمّن الهابيتوس لدى مجموعة ما، العوامل الموضوعيّة والذاتيّة والسلبيّة والإيجابيّة والمادية والمثاليّة، وتُعدّ الجوانب المادية والموضوعيّة للهابتس هي الظروف الحياتية للمجموعة وعمليّات التنشئة الاجتماعية التي تجعل الأفراد ينتمون إلى المجموعة، ما يعني أنّ التنشئة الاجتماعيّة تقوم بغرس الهابتس في أذهان الأفراد، لتنغرس بذلك القيم والأفكار والسلوكيّات فيهم (طريقة الكلام والمشي والتفكير...إلخ).

٢ ـ الرأسمال المادّي:

يُعتبر الرأسمال المادّي، مجموع الأموال والممتلكات المادّية والأرباح وحجم الثروة التي يمتلكها فرد ما، ويستطيع التصرّف بها، وهو الذي يُحدّد بشكل أساسيّ مكانة وموقع الفرد اجتماعيًّا وطبقيًّا.

٣ ـ الرأسمال الثقافي:

يُعتبر بورديو أنّ الرأسمال المادّي، غير كافٍ وحده لتحديد مكانة الفرد وتصنيفه وفقًا للطبقات، فقد اعتبر بورديو أنّ تصنيف الأفراد ضمن الطبقات، يعتمد على نوعين أساسيّين من الرساميل «الأوّل هو مستوى رأس المال المادي المتاح للفرد التصرّف به، والثاني الموارد الثقافيّة التي يمتلكها الفرد في ممارسة الألعاب المختلفة، والنوعان يُحدّدان مكانة الشخص المعترف بها اجتماعيًا. والرأسمال الثقافي هو مقدار المعرفة والدّراية التي يمتلكها الأفراد إزاء القضايا الثقافية الرفيعة (الفن والأدب وغيره..إلخ)، ويتجزّا جزئيًا بشكل مادّي في المؤهلات العلمية للفرد، فكلّما كانت الشهادة أعلى زاد الرأسمال الثقافي، وهناك أنواع للرأسمال الثقافي، ويُعدّ الرأسمال اللساني ذا أهمّية خاصة» (إنغليز و هيوسون، ٢٠١٣، صفحة ٢٥١).

و«يُمكن أن يُعرّف الرأسمال الثقافي وفقًا لبورديو، على أنّه المعرفة بالفنون والثقافة، وامتلاك مهارات ثقافية معيّنة، مثل القُدرة على العزف

على آلة موسيقية، والقدرة على سنِّ أحد التفضيلات والأذواق الثقافية بطريقة مُقنعة ومميّزة» (أنغيلز، وآخرون، **٢٠١٩**، صفحة ١١٥).

«والرأسمال الثقافي، هو مصطلح طوّره بورديو عند دراسة طبيعة الهوية الاجتماعيّة المعاصرة، والذوق وأسلوب الحياة، باعتباره نتاج الاحساسات الجمالية والأيديولوجية المرتبطة بالطبقة، وتأثيرها على التحصيل الدراسي والمهني. ويُشير الرأسمال الثقافي إلى الموارد ذات القيمة الاقتصاديّة التي يحصل عليها الأفراد، بما في ذلك تعليمهم أو أي مكتسبات ثقافية أخرى، والتي تشكّل أصولًا مالية قد تُساعدهم في إحراز الحراك الاجتماعي» (أنغيلز، وآخرون، **٢٠١٩**، صفحة ١٦).

باختصار، الرأسمال الثقافي هو مجموعة الإدراكات والمعارف واللغات والخبرات والشهادات العلميّة والممتلكات الثقافيّة، من كُتب وتُحف ولوحات فنيّة وثقافيّة.

٤ ـ العُنف الرمزي:

على عكس كارل ماركس وماكس فيبر اللذين يعتبران أنّ الدولة تحتكر العنف المادّي فقط، اعتبر بورديو أنّ الدولة إضافة إلى ذلك، تُمارس وتحتكر العنف الرمزي أيضًا، حيث يقول: «إضافةً إلى تعريف ماكس فيبر الذي يُعرّف الدولة بأن يجعلها (احتكار العُنف المشروع)، أضفت كلمة الرمزي فجعلته (احتكار العنف المادّي والرمزي)» (بورديو، **٢٠١٦**، الصفحات ١٨ ـ ١٩).

يُعتبر بورديو أنّ المدرسة باعتبارها مؤسّسة تابعة للدولة، فهي تكتسب صفة المشروعيّة، **ولذلك**، فإنّها تحظى بمقبوليّة لدى الأفراد. **وبالتّالي**، يخضعون لها، أي يخضعون لكلّ ما قُرّر تدريسه في المدرسة، على اعتباره مُقرّرًا رسميًّا، حتّى وإن كانت المقرّرات تتضمّن بعض المعارف والقيم والأدبيّات التي تختلف عن تلك التي اكتسبها بعض الأفراد في التنشئة الاجتماعيّة، وفقًا للهابيتوس(العادات) الخاصّة بهم، وهذا ما سمّاه بالعنف الرمزي المدرسي.

المدرسة وإعادة الانتاج الاجتماعي:

يَعتبر بورديو أنّ «المدرسة تعمل على ترجمة التمايزات الطبقيّة إلى تمايزات تعليميّة» (سيدمان، ٢٠٢١، صفحة ٢٥٠)، وأنّها أداة لإعادة الانتاج الاجتماعي، أي أنّ المدرسة وسيلة لإعادة إنتاج الهيمنة والطبقات الاجتماعية، بحيث تبقى الطبقة المُهيمنة مهيمنة دائمًا، والطبقات الأخرى مُهيمن عليها، فكيف ذلك؟

كما يَعتبر بورديو أنّ الطبقة المُهيمنة، هي تلك الطبقة البرجوازيّة التي تتميّز برأسمال مادّي ورأسمال ثقافي مرتفعين، وذات خصوصيّة بلحاظ أنّ لها هابيتوس خاصّة وثقافة خاصّة.

كما ويعتبر بورديو أنّ الطبقة المهيمنة، هي التي تحدّد المناهج التعليميّة المقرّر تدريسها في المدارس، وذلك تبعًا للهابيتس الخاصّة بها (أي بالطبقة المهيمنة)، ما يعني أنّ الثقافة المُدرّسة هي ثقافة الطبقة المهيمنة، وبالتالي، فإنّ أبناء الطبقات الدنيا، الذين لا يتميّزون بهذا النوع من الهابيتس (والذين يمتلكون رأسمالًا ماديًا ورأسمالًا ثقافيًا متدنيّين ومختلفين عن تلك التي يمتلكها أبناء الطبقة المُهيمنة)، سوف يضطرّون لدراسة ثقافة الطبقة المهيمنة.

ما يعني أنّ هناك عمليّة تثاقف قهريّة تُمارس على المتعلّمين من أبناء الطبقة الدنيا، الأمر الذي أسماه بورديو بالعُنف الرمزي المدرسي، فأمام هذا العنف الرمزي المُمارس، وأمام ضعف الاستعدادات لدى المتعلّمين من أبناء الطبقة الدنيا، نظرًا لتدنّي مستوى الرأسمال الثقافي الذي لديهم، يُصبح المتعلّمون من أبناء الطبقة الدنيا أمام خيارين، إمّا قبول الثقافة الأخرى المُدرّسة من أجل إكمال مسيرتهم الدراسيّة، وإمّا عدم التكيّف مع تلك الثقافة. وبالتّالي، يكون مصيرهم الرسوب المدرسي ومن ثمّ التسرّب المدرسي (أيّ هناك اصطفاء اجتماعي مقنّع)، **وبالتّالي**، تكون الطبقة المُهيمنة قد حقّقت بذلك إعادة إنتاج ثقافتها، وأعادت إنتاج الطبقات، سيّما أنّ أبناء هذه الطبقة (المهيمنة) سوف يُكمِّلون مسيرتهم العلميّة،

وبالتّالي، الوصول إلى مراكز مهنيّة عالية، تتولّاها الطبقة المهيمنة في الدولة والمجتمع، في حين نجد الراسبين والمتسرّبين يبقون في أدنى الطبقة، ويُمارسون أبسط المهن.

إذن، يعتبر بورديو أنّ المدرسة أداة للعنف الرمزي، ولإعادة الإنتاج الطبقي والاجتماعي، وهي تُمارس الاصطفاء الاجتماعي بشكل غير حيادي، كما ويعتبر أنّه يُوجد عدم تكافؤ في الفرص الاجتماعيّة والتعليميّة أمام الأفراد، وأنّ الأصول الاجتماعيّة (الانتماء الطبقي ومستوى الرأسمال المادي والرأسمال الثقافي)، تُحدّد فرص نجاح الفرد وحراكه الاجتماعي وفرصه المستقبليّة، وأنّ أسباب عدم تكافؤ الفُرص، تعود إلى فرض الطبقة المهيمنة معاييرها وثقافتها الخاصّة في المقرّرات الدراسيّة، وفي شروط النجاح والرّسوب وشروط التوظيف، وذلك كلّه، تبعًا للهابيتوس(العادات) الخاصّة بها، مع ما يفرضه من امتلاك استعدادات ورأسمالات مادية وثقافيّة عالية (يمكن للقارئ التوسّع حول ذلك، من خلال مراجعة كتاب «الورثة» وكتاب «إعادة الانتاج الاجتماعي» لمؤلفهما بيير بورديو).

تجدر الإشارة، إلى أنّ بورديو ليس الوحيد الذي تناول مسألتيّ العنف الرمزي وإعادة الإنتاج الاجتماعي، فقد تكلّم عالم الاجتماع الفرنسي لويس ألتوسير عام ١٩٧٠ حول الدولة وأجهزة القمع لديها، المتمثّلة بنوعين من الأجهزة، الأولى، وهي مجموعة أجهزة أيديولوجيّة ناعمة كالمدرسة والإعلام، والثانية، أجهزة خشنة، كالجيش والمحاكم والسجون.

كما وتكلّم بوردلو واستابليه حول المدرسة، من ناحية أنّها ليست واحدة، «وأنّها تنقسم إلى نوعين، تضمّ الأولى أبناء الطبقات البرجوازيّة (التعليم الثانوي والجامعي)، في حين تضمّ الثانية، أبناء الطبقات الشعبيّة (التعليم المهني)، واللغة السائدة في المدرسة هي لغة الطبقة البرجوازيّة، وأنّ قدرة تعلّم القراءة والكتابة تكون لصالح أبناء الطبقة البرجوازيّة..» (وطفة، أصول التربية إضاءات نقديّة معاصرة، ٢٠١١، صفحة ٢٢٢).

أمّا عالم الاجتماع البريطاني بازل برنشتاين، المتخصّص في سوسيولوجيا التربية والمدرسة واللسانيّات الاجتماعيّة، فقد تنبّه إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغويّة الواقعيّة، وبين الوضعيّة الاجتماعيّة للمتكلّمين والناطقين، ليصل إلى نتيجة مفادها، أنّ أبناء الشرائح الاجتماعيّة الدُّنيا، لديهم فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعيّة أعلى، وأنّ هذا التفاوت يتميّز بالفرق بين نظامين لغويّين، واحد ضيّق (قاموس لغوي قليل)، وآخر متّسع (قاموس لغوي واسع). وتُعتبر أطروحة برنشتاين ذات طابع لغوي لساني، وهي تُفيد أنّ المدرسة هي فضاء للصراع اللغوي والطبقي (حمداوي، ٢٠١٨، الصفحات ٩١ ـ ٩٣).

في السياق نفسه، يُعتبر الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي ميشيل فوكّو، من مؤيّدي طرح المدرسة، وإعادة الإنتاج الاجتماعي، وإعادة إنتاج القوة والهيمنة، يقول أثناء مناظرة أجراها مع تشومسكي عام ١٩٧١ على قناة NOS الهولنديّة:

«من المُعتاد على الأقل في المجتمع الأوروبي، أن تُعتبر القوة مُتموضعة في يد الحكومة، وبأنّها تُمارس عبر عدد معيّن من المؤسّسات كالشرطة والجيش وأجهزة الدولة، نعرف جميعًا بأنّ هذه المؤسّسات وُجدت لتَصنع وتبثّ عددًا من القرارات، لتطبيقها ومعاقبة من يخالفها، ولكنّي أعتقد بأنّ ممارسة السلطة السياسيّة، تتمّ كذلك عبر عددٍ آخر من المؤسّسات التي تتظاهر بأنّها لا تملك شيئًا مشتركًا مع السلطة السياسيّة، وبأنّها مستقلّة عن الدولة، غير أنّها ليست كذلك. يعلم المرء جيدًا بأنّ الجامعة والأنظمة التعليميّة بشكل عامّ، التي تبدو وكأنّها ببساطة تنشر المعرفة فقط، هي في الحقيقة صُنعت للمحافظة على طبقة اجتماعيّة معيّنة، في موضع القوّة ولحصر امتلاك هذه الطبقة لأدوات القوّة دون الطبقات الاجتماعيّة الأخرى، وأعتبر بأنّ المهمة السياسيّة الحقيقيّة في مجتمع كمجتمعنا، هي نقد عمل المؤسسات، وخاصّة تلك التي تبدو ظاهريًا مُحايدة ومستقلّة، لكشف النقاب عن العُنف الذي تتضمّنه، وإذا لم نفعل

ذلك، فإنّنا نُغامر بأن نرى سلطة الطبقة هذه، تُعيد إنتاج نفسها» (فوكو، ١٩٧١).

المبحث الرابع: المدرسة في ضوء الاتجاه الذاتي ومُقاربات الفعل الاجتماعي

مُقابل الموضوعية التي تقول: إنّ أفعال الأفراد، هي نتيجة للقوى الاجتماعيّة التي تتخطّاهم، ظهر الاتجاه الذاتي في علم الاجتماع، ليهتم بالفعل والفاعل الاجتماعي، فكان السؤال الأساسي لدى بداية ظهور هذا الاتجاه « هو: ما هي محرّكات الفعل البشري؟» (كابان و دورتيه، ٢٠١٣، صفحة ١٥)، وهناك أسئلة لاحقة مثل: كيف يرى الناس أفعالهم ويفسّرونها؟

يشترك أصحاب هذا الاتجاه، بنظرتهم إلى الإنسان، على أنّه كائن فاعل يتميّز بالعقل والإرادة والهدفيّة، وليس باعتباره إنسانًا آليًّا يتصرّف تبعًا للأدوار الاجتماعيّة، أو ما يُمليه عليه المجتمع، كحالة التلميذ في الصفّ، والموظّف في وظيفته.

يتشكّل الاتجاه الذاتي في علم الاجتماع، من أكثر من ثلاثة تيارات، شدّد التيّار الأوّل فيها، على هامش الحريّة الذي يستفيد منه الأفراد في خياراتهم، ويعتبر أنّ الحياة الاجتماعية موجودة من خلال الأفراد الذين يتفاعلون داخلها، أمّا التيّار الثاني، فيتمثّل بأصحاب المنهجيّة الفرديّة (بودون) والتحليل الاستراتيجي (كروزيه)، في حين اهتمّ التيّار الثالث بالتفاعلات، ورأى أنّ المجتمع وضوابطه وصيروراته، يتشكّلون عن طريق المبادلات والتفاعلات اليوميّة التي تتمّ بين الأفراد، وتمثّل التفاعليّة الرمزيّة والمنهجيّة الإثنيّة، أهمّ ما يتضمّنه هذا التيّار.

يعتمد السوسيولوجيّون العاملون وفقًا لهذا الاتجاه، على أولويّة الخيارات والقرارات لدى الفاعل الاجتماعي، ضمن سياق معيّن لتفسير الأفعال والظواهر الاجتماعيّة، مثل التصويت السياسي، والسلوك

الاستهلاكي، والسير الدراسي والتصرّفات العائليّة.. (كابان و دورتيه، ٢٠١٣، صفحة ٣٧٣). ويُعتبر عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر، من مؤسّسي هذا الاتجاه، وقد صنّف الفعل الاجتماعي كالتالي: (كابان و دورتيه، ٢٠١٣، صفحة ٣٧٤):

١ ـ **الفعل التقليدي**: ويتمثّل بالفعل الذي يتعلّق بالأعراف والمعايير الاجتماعيّة الصارمة.

٢ ـ **الفعل الوجداني**: ويتمثّل بالأفعال الموجّهة عن طريق الأهواء (كالغضب والغيرة).

٣ ـ **الفعل العقلاني القيمي**: ويقسم إلى قسمين هما:

أ ـ **الفعل العقلاني الغائي**: يتمثّل بالفعل العقلاني الذي يُوائم بين الغاية والوسيلة، كالعالِم والمُقاول اللذان يُحضّران وسائلهما أفضل تحضير، بحسب الهدف المنشود.

ب ـ **الفعل العلاقني القيمي**: الأفعال الموجّهة من خلال القيم كالشرف والعدالة.

إلّا أنّ فيبر يؤكّد أنّه بالإمكان الكشف عن أشكال مُتعدّدة للفعل الواحد.

المنهج الفرداني في علم الاجتماع والطرح النظري لريمون بودون لنفي إعادة الإنتاج الاجتماعي:

المنهج الفرداني في علم الاجتماع، هو منهج تحليلي للظواهر السوسيولوجيّة، وهو ينطلق من أنّ كل ظاهرة اجتماعيّة، يجب أن تُفهم كمنتج للأفعال الفرديّة، وبالتّالي، فهم أفعال الأفراد.

يُعتبر عالم الاجتماع الفرنسي ريمون بودون، من السوسيولوجيّين الليبراليّين الذين اتّبعوا الاتجاه الذاتي والمنهج الفرداني في علم الاجتماع، حيث ينظر بودون إلى الإنسان السوسيولوجي على أنّه «حصيلة تركيبيّة للقيم والمعتقدات والمصالح، التي تُشكّل وحدة الفعل الإنساني في إطار خانة

موحّدة، أو ما عبّر عنه بالعقلنة الموسّعة» (الشقيري، **٢٠٢١**، صفحة ١٤٤).

ويذكر جون غولدثورب ـ عالم الاجتماع المعاصر والبارز في جامعة أكسفورد ـ في مقالته: «**نظرية الفعل العقلاني في علم الاجتماع**» المنشورة في المجلة البريطانية لعلم الاجتماع، أنّ ريمون بودون يعتبر «الأفعال والإجراءات وطرق التصرّف، ليست سوى استجابات وردّات فعل لحالات معيّنة» (Goldthorpe, 1998, p. 172).

إذًا، حسب بودون فإنّ أفعال الأفراد نابعة من الذات، وليست من الخارج، وأنّها محكومة برغبات الأفراد ومصالحهم، وبحسابات الربح والخسارة التي يقومون بها.

بناءً على ما تقدّم، يُخالف ريمون بودون، طرح بورديو حول علاقة المدرسة والتعليم واللامساواة التربويّة، بالتفاوت الاجتماعي والأصول الاجتماعيّة والطبقات الاجتماعيّة والهابِتوس.

إذ يرى بودون أنّ الأفراد أنفسهم، هم السّبب في النتائج الفعليّة والواقعيّة وليس المجتمع والأصول الاجتماعيّة، وذلك من خلال اختيارات الأفراد ورغباتهم الذاتيّة وقراراتهم الشخصيّة بناءً على حسابات الربح والخسارة، والطموحات الواقعيّة، والرغبات المستقبليّة، فعلى سبيل المثال، شهادة الدبلوم بالنسبة لأبناء طبقة العمّال تمثّل لهم فرصة ربح حقيقيّة من حيث إمكانيّة تحقيق الربح الاقتصادي، بينما بالنسبة إلى أبناء الطبقة العليا والمتموّلين قد لا تنفعهم هذه الشهادة بشيء. **من هنا**، يردّ بودون أسباب الرسوب والتسرّب المدرسي إلى ازدياد عدد حاملي الشهادات، فالشهادات شرط أساسيّ للتوظيف، وبعد ازدياد عدد حاملي الشهادات أصبحت فرص التوظيف تتدنّى، فدافعيّة التعلّم أو عدمه، وقرار إكمال التعلّم أو ترك التعلّم والتسرّب، **كل ذلك**، يجري وفق حسابات الربح والخسارة وما ستوفّره المدرسة من طموحات مستقبليّة لا حسب العوامل الخارجيّة (طرح إعادة الانتاج الاجتماعي).

المبحث الخامس: المدرسة في فكر السّوسيولوجيين العرب (خلدون النقيب نموذجًا)

نسلّط الضوء بإيجاز في هذا المبحث، على أبرز ما طرحه السوسيولوجي العربي الكويتي، الراحل خلدون النقيب حول المدرسة في العالم العربي، وذلك بالاعتماد على قراءة دقيقة شاملة وجامعة، أوردها أستاذ علم الاجتماع في جامعة الكويت، الأستاذ الدكتور علي وطفة في مقالة له بعنوان «**إشكاليّات التربية العربية في فكر خلدون حسن النقيب**» (وطفة، ٢٠١٢).

١ ـ يرى النقيب أنّ المدرسة تعمل على تسييس وتطبيع الأجيال على قيم الموروث الاجتماعي، بجميع تناقضاته وعِلله القبليّة والطائفيّة.

٢ ـ يجد النقيب أنّ المدارس العربيّة تعتمد على المنهج الخفي لتكريس مبدأ الطاعة المطلقة لمعايير الجماعة، وبالتالي تقوم المدارس العربيّة بإعادة انتاج الواقع لصالح النخبة السياسيّة والاجتماعيّة.

٣ ـ يرى النقيب أنّ المدارس العربيّة تعتمد على التلقين، وأنّ ذلك يؤدّي إلى تعليم المتعلّمين الخضوع المطلق وبالتالي الاستيلاء على أرواحهم بعد السيطرة على أجسادهم.

٤ ـ يعتبر النقيب أنّ المدرسة تُعلي من شأن المهارات الذهنيّة المجرّدة وتقلّل من أهميّة العمل اليدوي والمهني، كما ويعتبر أنّ ذلك يعكس دورًا خفيًّا ذات طابع أيديولوجي للمدرسة والتعليم، فالتعليم اليدوي والمهني يهيّء الفرد لإتقان مهنة ما بدون فكر أو ثقافة حقيقيّة، وعلى عكس ذلك، يوسع التعليم الذهني مدارك الفرد دون منحه معرفة مهنيّة ما يجعله معتمدًا في كسب دخله على سلطة من يملكون الثروة.

٥ ـ يجد النقيب أنّ التعليم الرسمي في البلدان العربية لا يهدف إلى

تحقيق المساواة من خلال تنمية قدرات الأفراد، وأنّ النخب الحاكمة تخاف من التعليم النقدي والإبداعي.

٦ ـ يعتقد النقيب أنّ المدرسة تحوّلت من مؤسّسة لتشكيل شخصيّة الفرد وبنائها، إلى مؤسّسة للترقّي الاجتماعي، من خلال الشهادات التي تمنحها.

وبالتّالي، يُمكن القول: أنّ ما طرحه السوسيولوجي العربي خلدون النقيب ينسجم مع ما طرحه السوسيولوجيّون المنتمون إلى المقاربة الصراعيّة في علم الاجتماع، من حيث إعادة الإنتاج الاجتماعي والسيطرة على الأفراد والتمييز لصالح النُّخب وأبنائها.

خاتمة

انطلاقًا ممّا تقدّم في المباحث السابقة، نجد أنّ المقاربات التي تناولت المدرسة بِبُعدها الاجتماعي، متعدّدة، وتتقاطع وتختلف في نقاط عدّة.

فتارة، المدرسة هي المؤسّسة التي تحفظ الإرث الثقافي والاجتماعي المُشترك، وتعمل على الاصطفاء الاجتماعي الموضوعي والحيادي، وتوفير احتياجات المجتمع، من أيدٍ عاملة متنوّعة وفقًا للكفاءات الفرديّة، دون أي علاقة للتفاوتات الثقافية والاجتماعيّة، كما جاء في المُقاربة البنيوية الوظيفيّة لدى دوركهايم وبارسونز.

وتارة، المدرسة هي المؤسّسة الأساس التي ينعكس فيها الصراع الاجتماعي والسياسي والطبقي، ويُعاد إنتاج التفاوتات الثقافية والاجتماعيّة والطبقيّة والسياسيّة من خلالها، كما تقوم بالاصطفاء الاجتماعي غير الحيادي لصالح المُهيمنين وفئة الطبقات العليا، دون أن يكون هناك تكافؤ في الفرص التعليميّة، أمام جميع الفئات والطبقات الاجتماعيّة، وهذا ما شدّدت عليه المقاربة الصراعية، لدى العديد من علماء الاجتماع كبورديو وفوكو وبرنشتاين واستابليه.

وتارة أخرى، المدرسة هي ميدان اجتماعي، يدخله الفرد أو يتركه

بعقلانيّة تامّة، قائمة على معادلات الرِّبح والخسارة، أي باعتبار ما يُمكن أن تُحقّقه المدرسة والشهادة التعليميّة للفرد على المدى البعيد.

ويُمكن إيجاز كل ما تقدّم في الجدول التّالي:

	الفرد خاضع	الفرد واعي وفاعل وصاحب قرار وفقًا لمعايير عقلانية	المدرسة ترسّخ الثقافة المشتركة	المدرسة ترسّخ ثقافة الطبقة المهيمنة	الاصطفاء المدرسي موضوعي	يوجد تكافؤ في الفرص التعليميّة أمام الجميع	المدرسة تُعيد إنتاج الطبقات
المقاربة البنيوية الوظيفية (دوركهايم، بارسونز)	√	X	√	X	√	√	X
المُقاربة الصراعيّة (بورديو وآخرون)	يعتبر بورديو أنّ الفرد خاضع للهابيتوس، وفي الوقت نفسه، هو فاعل هادف ويلعب وفقًا لقواعد اللعبة		X	√	X	X	√
المقاربة الفردانيّة (ريمون بودون)	X	√	-	-	√	√	X

المراجع

١ ـ بيير بورديو، (٢٠١٦)، عن الدولة، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٢ ـ جميل حمداوي، (٢٠١٨)، سوسيولوجيا التربية، تطوان: منشورات حمداوي الثقافية.

٣ ـ دايفيد أنغيلز، لي باك، أندي بينيت، مارغريت جيبسون، رونالد جاكوب، إيان وودورد، و لورا ديسفورد أيدلز. (٢٠١٩). مقدّمة في علم الاجتماع الثقافي، (سامية قدرى، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.

٤ ـ ديفيد إنغليز، و جون هيوسون (٢٠١٣). مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٥ ـ ستيفن سيدمان، (٢٠٢١). معرفة مُتنازع عليها: النظريّة الاجتماعيّة في أيّامنا. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٦ ـ عبد المنعم الشقيري، (٢٠٢١). العقلنة عند ماكس فيبر، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٧ ـ علي أسعد وطفة، (٢٠١١). أصول التربية إضاءات نقديّة معاصرة. الكويت: جامعة الكويت مجلس النشر العلمي.

٨ ـ علي أسعد وطفة، (٢٠١٢). إشكاليّات التربية العربية في فكر خلدون حسن النقيب، مجلة إضافات، ٢٠-٢١، الصفحات ٦٨-٨٠.

٩ ـ فيليب كابان، و جان فرانسوا دورتيه. (٢٠١٣). علم الاجتماع من النظريّات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات (الإصدار ٣). دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠ ـ لوك فان كمبنهود، و ريمون كيفي. (١٩٩٧). دليل الباحث في العلوم الاجتماعية. (يوسف الجباعي، المترجمون) بيروت: المكتبة العصريّة.

١١ ـ ميشيل فوكو، (١٩٧١). خطر الجامعات ومهمة المثقف الحقيقية تجاهها. (فونس إلديرز، المحاور) هولندا. تاريخ الاسترداد ٢٣ ١٠, ٢٠٢٢، من:

https://www.youtube.com/watch?v=YcYOuffbQ8c

12. Goldthorpe, J. (1998, 6). Rational Action Theory for sociology. British Journal of Sociology, 49.

مسالكُ للتّفكير في واقع المدرسة ومُستقبلها: تونس نموذجًا

د.منصف الخميري(*)

الجميع يُخطئ عندما يتعلّق الأمر بالمستقبل. المرءُ لا يكون واثقًا إلّا من اللحظة الراهنة.

لكن إلى أيّ مدى يُمكن اعتبار ذلك صحيحا في المُطلق؟ هل يُمكنه حقيقة معرفة الحاضر؟

وهل هو قادر على تقييمه؟ بالتأكيد لا. فكيف يُمكن لمن لا يتمثَّلِ المستقبل أنْ يعرفَ معنى الحاضر؟

(الرّوائي ميلان كنديرا)

خلاصة

يبدو أنّ خطاب أزمة التربية، أو الأزمة في التربية والتعليم، عابرٌ لكلّ المدارس في العالم، إذ لا يكاد يخلو مقالٌ أو دراسة أو تقرير حول التربية، من التنبيه إلى خطورة ما آلت إليه الأوضاع التربوية، على مستويات

(*) مستشار عام للتوجيه المدرسي والجامعي، ورئيس الجمعية التونسية لمستشاري التوجيه ـ تونس.

عدّة، في سائر بلدان العالم. فقد تراجع نسق اكتساب المهارات الأساسية، خاصة بعد أزمة كورونا.

فهي بالتّالي، أزمة كونيّة تخترق المدرسة أينما وُجدت، ولكن مع بعض التعقيدات الخصوصية في بُلداننا العربية. هذا، ونعتقد أنّ الإصلاحات المُنتظرة مستقبلا، ستشمل أركانًا أساسية، منها بالخصوص مدى الاستفادة من العلوم العصبية، وتطوير المناخ المدرسي، ومراجعة خارطة المسالك والتخصّصات، وما ستُراكمه المجتمعات على الدروس المُستخلصة من جائحة كوفيد ١٩.

الكلمات المفتاحية: المدرسة، أزمة التربية والتعليم، العلوم العصية، المناخ المدرسي، جائحة كوفيد ١٩.

تقديم عام

هناك سؤالٌ مُلحٌّ يطرحه أغلب الباحثين، ويتعلّق بشروط إمكان مواكبة التوجهات العالمية والتطورات الحاصلة اليوم في مستويات مُحدّدة، وما الذي يجب تغييره حتمًا، في ظلّ استفحال أزمة المدرسة، وذلك في علاقة بمدارات البحث الرئيسية، التي تطرح نفسها بحدّة في أغلب بلدان العالم، مثل جودة الحياة المدرسية (مكانة المتعلم، والتصدّي لمظاهر الجنوح والعنف، ومخاطر الإدمان المختلفة...إلخ) وخارطة الشعب، والمسالك والمعابر (عروض التكوين وإكراهات سوق الشغل...إلخ) ومبادئ الإنصاف، وتكافؤ الفرص، إلى جانب المقاربات العلمية الحديثة المعتمدة في إدارة الشأن التربوي والتعليمي، وِفْقَ خطط وأهداف وسياسات مدروسة ومتّفق بشأنها على نطاق واسع.

وقد تُخفي هذه الأسئلة الباحثة في دقائق الفعل التربوي وتفاصيله، شغفًا مُستجدّا في الخطاب التربوي بصورة عامة، يُعنى بالنتائج النهائية المُحقّقة والمتصلة بنموّ الأفراد ومستوى مكتسباتهم، في قطيعة جليّة مع المقاربات الكميّة، التي عادة ما يَلتجئ إليها الحُكّام للإبهار والإقناع بجدوى السياسات المعتمدة، ولكنّها تُطمس التفاصيل المُنبئة بحقيقة الدّور

الذي تلعبه المدرسة والمدرّسون، وتحجِبُ ما يجري داخل الفصول، ولا تقول شيئًا عن «القيمة التربوية المُضافة» التي ستشكّل مَعين المتعلّمين، في دروب الحياة وأروقة سوق الشغل العنيدة.

ومن هنا، فرضت مفاهيم الجدوى والفائدة والنّفع المباشر، نفسها، لدى المشتغلين على مواضيع التربية، حتى أصبحت لها مقاييس وضوابط، وكذلك تيارات نظرية، تُطوّرها وتُؤصّلها.

لقد ظلّ مفهوم «الجودة والفاعلية» ـ رغم حضوره بقوّة عبر كل مراحل المجتمع الصناعي ـ غائبًا تاريخيًّا في الخطاب التربوي العالمي، الذي ساد فيه الحديث ـ بدلا من ذلك ـ حول القواعد والإجراءات والبرامج التي يجب اتّباعها، أكثر من النتائج أو الجودة التي يتوجّب بلوغها، إلى أن جاءت الأدبيات الحديثة، التي كرّست الحق في التعليم الإجباري والمجاني للجميع، ورفعت القيود التمييزيّة التي جعلته حِكرًا على فئات اجتماعية دون أخرى، (خاصة، قبل موجات الاستقلال الوطني في بداية النصف الثاني من القرن الماضي). بل، بلغ الأمر اليوم حدّ إقرار تعليم جيّد لجميع الأطفال متناسب مع حاجياتهم، فكانت الإعلانات والمواثيق والاتفاقيات الدولية المُجسّدة في أغلبها لهذا البارادِيغم الحديث[1]، الذي يُعلي من مكانة تنمية شخصية الطفل، والارتقاء بمهاراته الذهنية والبدنية، واعتبار جودة التعليم حقًّا من حقوقُ الطفل، وأنّ على المربّين تلقّي التكوين الضروري، الذي يؤهّلهم لأداء مهمّتهم، وربط البيداغوجي باللّعبي والترفيهي.. كما «ينبغي إعداد الطفل إعدادًا كاملا ليحيا حياة فردية في المجتمع، وتربيته بروح المُثل العليا المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة، وخصوصًا مُثل السّلم والكرامة والتسامح والحرية والمساواة والإخاء»[2].

لكن الجودة ليست مُعطًى موضوعيًّا ومتجانسًا، لكونها ترتبط بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي تُطرح فيه، وتتأثر بطبيعة الجهة التي تتناولها، فالحكومات على سبيل المثال تطرح الجودة من زاوية فاعلية الحَوْكمة

والتسيير، وليس من زاوية الأولياء والتلاميذ الذين يركّزون بدلا من ذلك على إشباع انتظارات المتعلمين الفردية، ومعطيات أخرى متّصلة بالرفاه البيداغوجي، والراحة النفسية للطلاب، وظروف الدراسة.

وإذ أكّد بعض الباحثين (جيرار وهيغونيي وفاران، ٢٠١٧)[٣] على معايير إقبال التلاميذ، ودرجة التزام المدرّسين، وقيادة المتعلمين نحو أفضل النتائج، وحجم الانفاق في ضوء تحقّق الأهداف والإنصاف... لقياس نجاعة النظم التربوية وفاعليتها في أغلب بلدان العالم، واقترح آخرون (ستيفان فوان وروجي فرونسوا غوتيي، ٢٠٢٠)[٤]، الاحتفاظ بستّ مجالات كبرى تساعد المدرسة باختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية التي تنتمي إليها على اجتراح المؤشرات المواتية بالنسبة إليها، في إطار تقييم مستوى أدائها، وهي مجال التأهيل الأساسي ومجال متعة الحياة وجودتها (المناخ المدرسي، مثلا عدد حالات العنف (١٠٠٠ تلميذ) خلال مدة معينة أو عدد بيوت الراحة (١٠٠٠ تلميذ)..إلخ)، ومجال جودة تكوين المربّين (عدد ساعات التكوين المستمر، نسبة الغيابات، المساهمة في الكتابات التربوية...) ومجال الإنصاف (الارتقاء عمومًا، وُلوج عتبات دراسية أرقى، نسبة الفتيات المتمدرسات أو المتحصّلات على إشهاد، بعد مرحلة دراسية معينة...إلخ)، ومجال البرامج (اهتمام التلاميذ بالبرامج، نسبة التسرّب، أي الذين غادروا المدرسة بصفة إرادية خلال سنة دراسية (أو ما يُطلق عليه الهدر أو الفاقد التعليمي بصورة أعمّ في البعض من بلداننا). وأخيرًا، مجال التسيير على معنى التعرف على نسبة الأولياء الذين شاركوا في اجتماعات بالمؤسسة التربوية، أو الذين ساهموا في أنشطة تمّ تنظيمها بالمدرسة.

فإنه بالإمكان المزج بين المقاربتين، ومحاولة رصد المشترك بينهما والتأليف بين مواطن القوّة فيهما، وبالتالي، الاحتفاظ بالعناصر الأساسية

التالية التي تُساعد على تشخيص الواقع التربوي في بلد ما، مهما تنوّعت المناويل، وتباينت المقاربات، وتباعدت الثقافات:

أ ـ بهجة الحياة لدى المتعلمين، ودافعيّتهم حِيال الفعل التَعلُّمي والمشهد المدرسي عمومًا

ب ـ مستوى أداء المدرسة من زاوية إقدار المتعلمين على اكتساب القُدرات الأساسية، قراءة وكتابة وحسابًا.

ج ـ مدى انخراط جميع المتدخلين التربويين في النهوض بالمشروع التربوي لمؤسستهم، واستبطان ذلك في سلوكاتهم وأدائهم.

د ـ جودة الحَوْكمة والتسيير التربويين، ومدى تحقّق النتائج المرجوّة في ضوء الإنفاق العام على التربية والتعليم.

هـ ـ الإنصاف وتكافؤ الفرص، وتكريس مبادئ التمييز الإيجابي والإفراق البيداغوجي.

سنُحاول في هذه المقالة، تشخيص أهمّ المعضلات والإخلالات التي تُعاني منها المدرسة اليوم والمدرسة التونسية على وجه الخصوص، في علاقة بحَوْكمة المنظومة التربوية، والتصرّف في أدفاق المتعلمين، وجودة الحياة المدرسية، والسلسلة الطويلة من محاولات الإصلاح، التي باءت جميعها بالفشل، أو حقّقت نتائج أدنى بكثير من سقف انتظارات القائمين بها وعليها..

مع تخصيص بعض الأجزاء للحديث بشأن ما هو مُتقاسم بين جميع مدارس العالم، كصعوبات وإشكاليات مختلفة مطروحة على طاولة البحث، وما يقترحه الخبراء والدراسات لها عن حلول، في علاقة بما ستؤول إليه مدرسة المستقبل، التي سمحت أزمة الكوفيد الكونيّة الأخيرة بالوقوف على مشارف تطوّرها خلال السنوات القليلة القادمة.

* راهن مدرستنا اليوم

أولاً: بهجة الحياة لدى المتعلمين ودافعيّتهم حِيال الفعل التعلّمي والمشهد المدرسي عمومًا

ليس من العسير، على المُلاحظ والمُتابع لنفسية تلاميذنا والحالة الذهنية التي يكونون عليها، وهم مُقبلون على المدرسة والدّرس، أن يُدرك حجم الإحباط والإحساس بالضجر والملل وفُتور العزيمة، أمام مدرسة عمومية بالية، بفضاءات متداعية، وتجهيزات متهالكة، ظلت في حدّها الأدنى منذ عقود، وتعلّمات لا تتميز في شيء عمّا هو مُتاح في المنصّات والتطبيقات الرقمية، وإطار تربوي ضجِر ـ هو كذلك ـ ومُنهك، تآكلت دفاتره الورقية وتقادمت مؤهلاته الذهنية...

وبالتالي، لا تتوفّر لدى الغالبية العظمى من تلاميذنا، تلك الحماسة والدافعيّة الضرورية التي تَشْحذ عزائمهم، وتُحفّزهم على تخطّي عتبات المدرسة، التي عجزت عن تشكيل وِجهة يقصدها هؤلاء، والفرح يملؤهم والرغبة في التعلّم تغمرهم. إنّ «**مُتعة التعلّم وفرحة الفَهم**» كما يُسميها عالم التربية فيليب ميريو، ظلت مقتصرة على نخبة من المتعلمين القادمين غالبًا من أوساط اجتماعية ميسورة، أو من عائلات مُدرّسين وموظفين سامين، يعرفون جيِّدًا ـ حسب عدد من الباحثين ـ «كيف يُثمّنون يوميًّا خصالا لدى منظوريهم، تُساعد على التعلّم، مثل احترام المدرسين ولذّة المجهود الذهني، ومُتعة التعلُّم». (في ٢٠١٨، واحد على أربعة من الطلبة المسجلين بالمدرسة الوطنية للإدارة بفرنسا، له أحد الأبوين ينتمي إلى إطار التدريس)[٥].

وإذا كانت الحياة المدرسيّة، ليست مجرّد مناخ للعلاقات والتفاعلات خارج إطار الفصل، يُحيط بالتعلّمات ويُشكّل امتدادًا لها فحسب، بل هي رافعة من رافعات التّنشئة الاجتماعيّة، ومساحة من مساحات إقدار المتعلّمين على تصليب عودهم، ونحت ملامح هويّتهم وتحصين ذواتهم

ثقافيًّا ومواطنيًّا وعلائقيًّا، فقد توجّب على المدرسة والقائمين عليها، تغيير الأطر التشريعية المُنظِّمة للحياة المدرسية وتعديلها، حتى تستجيب لهذه الغايات، وتُؤسّس لملْمِح تلميذ جديد، يُجلّ المدرسة، ويحترم المربّين، ويقدّس العلم والمعرفة، في غير استكانة أو استلاب، ويكون معتدًّا في ذات الوقت، بنفسه، ومؤمنا بقدراته، ومُمسكًا بناصية مستقبله، في غير تهوّر أو مُغالاة.

والأنظمة التأديبية في مدارسنا، المبنيّة في أغلبها على مقاربة العقاب والزّجر، والمكرّسة غالبا لانتهاك كرامة المتعلمين وتبخيسهم والحطّ من معنويّاتهم، والخلط المتعمّد بين واجب حماية الفعل التربوي من تجاوزات اليافعين، وضمان حقّهم في الدراسة في الوقت نفسه، قد حان الوقت لمراجعتها وفق مقاربة تربوية جديدة، تقوم على التلازم بين فرض مناخ من الاستقامة والانضباط، واحترام قواعد العيش المشترك، وضوابط اشتغال المؤسسة التربوية من ناحية، واحترام ذات المتعلّم، وعدم «كسرها» بأساليب عقابية ثأرية متخلّفة من ناحية أخرى.

وفي كل الحالات، **فإنّ الغاية النهائية من ممارسة المؤسسة للتأديب أو التقويم، تظلُّ تعزيز الشعور بالانتماء لدى الناشئة، وعدم استهداف أشخاص المتعلمين، بل سلوكهم ومواقفهم.**

يقول الباحث سامي بالحبيب (٢٠٢٢)، في بحثه المعمّق حول الحياة المدرسية في المدارس التونسية: «إنّ العلاقة التعاقدية التي يشارك في صياغتها الجميع، هي قطع مع الخضوع والامتثال والسلبية، وهي في المقابل تأسيس للفاعلية والمكانة المحورية والمشاركة، وهي بالتّالي مُجذّرة للإنتماء»[٦].

ومن الملاحظ أيضًا، في هذا السياق، أنّ «الأنظمة الداخلية» لمدارسنا تتميز بخاصيّتين، تُعيقان ـ حسب تقديري ـ يُسر إنفاذها، وتقبّل المتعلمين لها، واستبطانهم لقواعدها وبنودها: صياغتُها بشكل فوقي (عدم مناقشة بنودها بشكل تشاركي)، وتوجيهها بشكل عمودي لا يراعي أهمية انخراط

المتعلمين في تركيز هذه الآلية الحيوية، فلسفة وصياغة وتطبيقًا ميدانيًّا، ثم على مستوى آخر، فإنّ الفلسفة العميقة التي تنبني عليها هذه الأنظمة الداخلية، ليست تربوية حافظة لضوابط العيش معًا، ومشيّدة لصرح إنسان جديد متوازن وسويّ، بقدر ما هي مقاربة زجرية وجزائية تقتصر على المحاذير والتقييد والمنع والتحريم، بل والتجريم أحيانًا، وتفصيل مختلف درجات العقوبات.

كما بات من الضروري، إيلاء الزمن المدرسي كل الأهمية التي يستحقها، بهدف تحقيق التّوازن بين الجانب التّعليميّ والجوانب الحافّة الأخرى، التي يمتزج فيها الثقافي بالمواطني، والبناء الذاتي عمومًا للمتعلّمين، بحيث يكون إيقاع التعلّمات أسبوعيًّا ويوميًّا، متناسبًا أكثرَ ما يُمكن، مع النسق الاجتماعي والزمن العائلي.

من ناحية أخرى، فإنّ استشراء ظواهر العنف والجنوح بين اليافعين، وهي ظاهرة حديثة نسبيًّا في أوساطنا المدرسية العربية، ناتجة عن التأثّر بثقافة العنف والترويج لها، عبر وسائل الإعلام والتواصل المختلفة والألعاب الالكترونية، وكذلك، إلى شيوع مناخ حرية التعبير والخلط بين الحرية والفوضى، الذي ساد خلال السنوات الأخيرة (بعد موجة «ثورات الربيع العربي»)، والذي شجّع فئة من التلاميذ على استهداف المؤسسة التربوية، باعتبار رمزيّتها، وكذلك المربّين ومختلف العاملين فيها.. الأمر الذي عمّق أزمة المدرسة، وطرح عليها أعباءً جديدة، وجب عليها تعهّدها والنهوض بها.

حسب التقرير الوطني، حول وضع الطفولة بتونس لسنتي **٢٠٢٠ ـ ٢٠٢١م**، تُفيد آخر المعطيات الواردة من وزارة التربية، أنّ العدد الإجمالي لحالات العنف اللفظي والمادّي بالإعدادي والثانوي بلغ **١٣٧٦٢** حالة. كما سجّلت الدراسة نفسها، أنّ ثلاثة أرباع التلاميذ المتورطين في السلوكيات المنحرفة، هم من الرّاسبين، وأنّ ثُلثيهم ممن كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة...»[٧]، ما يؤكّد العلاقة السببيّة بين تدنّي النتائج المدرسية،

وارتفاع منسوب العُنف والسلوكيات المنحرفة، التي يأتيها المتعلّمون، الذين هُم في وضع صعوبات مدرسية.

«أمّا نسبة حالات العُنف اللفظي ـ حسب هذا التقرير نفسه ـ من مجموع حالات العنف المسجّلة، فقد بلغت **٦٩,٣٤**٪ وفق معطيات وزارة التربية، في حين بلغت نسبة حالات العُنف البدني **٢٤,٢٨** من مجموع الحالات. وتتفشّى ظاهرة العنف خاصّة بين الذكور (أكثر من **٧٠** من الحالات). ولكن، رغم تدنّي عدد الفتيات اللواتي يُمارسن العنف داخل المدرسة مقارنة بالذكور، فإنّ نسبة **٣٠** ليست بالرقم الهيّن، لأن هذه الظاهرة لم تبرز في مدارسنا خلال عقود طويلة، **وبالتالي**، يتوجّب استحضار هذا المعطى الاجتماعي الجديد، في رسم سياسات مقاومة العنف وحماية الأطفال»[٨].

وعلى هذا النحو، فإنّه من البديهي القول: إنّ الحياة في أغلب مدارسنا، لا تُشبه الحياة، على معنى كونها «استمرارًا لبقاء الإنسان بروحه وحركته ونموّه»، بقدر ما هي ترسانة من القواعد والضوابط والمحاذير، تُرافق مضامين دراسية، تُلقّن للناشئة وفق منوال تربوي تقليدي، يَعتبرُ أن مجرد تنظيم الدروس داخل فضاءات تعليمية مغلقة، وتقديم حدّ أدنى من المعارف، يفي بالحاجة، ويُؤهّل جيلًا بكامله لتولّي وظائف مُتعارف عليها داخل أجهزة الدولة ومؤسّساتها.

كما يُمكن التأكيد أيضًا، في هذا الباب، على أنّ أغلب المعاني الجديدة التي تُضفَى على الحياة المدرسية اليوم في العالم، من تجاوز للفعل التعلّمي الصّرف نحو المرافقة، ورفاه التعلّم، وبهجة التمدرُس، ومُتعة الاستكشاف، وغبطة المعرفة، والعيش لمدة ساعات طويلة ضمن مقرّات، تتوفّر على الحدّ الأدنى من المرافق الحياتية والصحية اللائقة والكريمة. (يُشير تقرير اليونيسيف حول وضع الطفولة لسنة **٢٠٢٠**م، أنّ **٣٧**٪ من المدارس الابتدائية في تونس لا فصل في الدورات الصحيّة المتواجدة فيها، بين الذكور والإناث، مما ينتج عنه امتناع البنات عن الذهاب إليها، ما قد يتسبّب في إصابات ومشاكل صحية مختلفة في صفوف

التلميذات خاصة..!؟)، وأغلب هذه المعاني، مازالت تنتظر تكريسًا حقيقيًّا وميدانيًّا، داخل أغلب مدارسنا العربية.

ثانيًا: مستوى أداء المدرسة من زاوية إقدار المتعلمين على اكتساب القدرات الأساسية قراءة وكتابة وحسابًا

وِفْق ما ورد في دراسة اليونيسيف لسنة **٢٠٢٠**م، فيما يتّصل بالمثال التونسي، فإنّ أغلبية الأطفال من ٧ إلى ١٤ سنة، لا يتمتّعون بالكفايات الأساسية المكتسبة على مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي في مجال القراءة والفهم (حوالي ٣٣ بالمائة)، وفي مجال الحساب (حوالي ٧٢ بالمائة)[٩].

لقد تضمّن الهدف الرابع من بين أهداف التنمية المستدامة في جدول أعمال **٢٠٣٠**م للتنمية المستدامة (قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٥ أيلول/سبتمبر ٢٠١٥)، «ضمان التعليم الجيّد والمنصف والشامل للجميع»، كترجمة لما اتّفق حوله كثير من المُتابعين للشأن التربوي في العالم، وهو «المرور من الانفجار الكمّي في السنوات الستيّن والسّبعين، إلى التساؤلات الكيفية للسنوات الثمانين والتسعين من القرن الماضي»[١٠].

وبالفعل، فإذا سلّمنا بأنّ الدّول العربية، كسبت إلى حدّ كبير معركة «التكثيف المدرسي والجامعي»، بمعنى كون الأغلبية المطلقة ممّن هم في سنّ التّمدرُس التحقوا بالمدارس، فقد وجب الحذر في الوقت نفسه، ومراعاة التباينات بين بلد وآخر، وبين مرحلة دراسية وأخرى (فنسبة تخطّي عتبة الباكالوريا على سبيل المثال والالتحاق بالتعليم العالي، مازالت دون المأمول إلى حدّ اليوم، مقارنة بالمعايير الدولية). وتعيّن كذلك، الإقرار بأنّ معركة الكيف والجودة، مازالت تُخاض على أكثر من واجهة في عموم البلدان العربية.

لقد بلغت نسبة التّمدرُس أكثر من ٩٠٪، في عموم المنطقة العربية، مع اختلافات بيّنة أحيانًا بين بلد عربي وآخر (دون أن يحجب ذلك نسبة

الأميّة، التي مازالت مرتفعة جدًّا في منطقتنا العربية، حيث بلغت حوالي ١٩٪ سنة ٢٠١٤ من إجمالي السكان، وبلغ عدد الأميين نحو ٩٦ مليون نسمة، لتعادل النسبة ضعف المتوسط العالمي في الأمية تقريبا. كما لا تزال نسبة الأمية عند الإناث ضعفها عند الذكور، وذلك وفق إحصائيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)[١١].

كما أن معركة جودة التعلُّمات والمكتسبات المعرفية، ظلت صعبة المنال.. ويُستشفّ ذلك من خلال مؤشرات كثيرة، منها ترتيب البلدان العربية المشاركة في التقييمات الدولية، وخاصة تقييم بيزا (البرنامج العالمي لمتابعة مكتسبات التلاميذ)، حيث نجد البلدان العربية الخمسة المشاركة في الثلث الأخير من الترتيب، وهي: لبنان والأردن والمغرب والعربية السعودية، من جملة ٧٩ بلدًا مشاركًا. (مع الملاحظة أن الإمارات العربية المتحدة، رُتّب أبناؤها بشكل طفيف، قَبْل البلدان الخمسة المذكورة)[١٢].

يقول أندرياس شلايكر (مدير برنامج بيزا ومؤسّسه): «إنه من بين مناطق العالم كلّها، قد يكون أمام المنطقة العربية الطريق الأطول من أجل تحسين نتائج أبنائها، الذين يُعبرون عن مستوى جيد في مجال إعادة ما حفظوه، وليس في مجال المشاركة في عمليات تتطلب من التلاميذ التفكير بشكل فيه إبداع».

كما يتجلّى ضعف المكتسبات في النسب العالية للانقطاع المدرسي المبكّر (في الحالة التونسية، بلغ المعدل الوطني لنسبة الانقطاع في مرحلتي التعليم الإعدادي العام، والتّعليم الثانوي ٧٪ بالنسبة إلى السنة الدراسية ٢٠١٩ ـ ٢٠٢٠ وهو ما يساوي ٦٥٧٧١ منقطعًا.. وقد بلغ أكثر من مائة ألف، خلال سنوات دراسية خلت. حسب التقرير السنوي حول وضع الطفولة بتونس المذكور سابقًا.

يبرز تدنّي مستوى المكتسبات الأساسية لدى تلاميذنا كذلك (أي في الحساب والقراءة والكتابة: المواد التي تتأسّس عليها جلّ التعلّمات

اللاحقة في مراحل دراسية متقدّمة)، في نسبة الناجحين بالإسعاف، أو بمعدّلات ضعيفة في امتحان الباكالوريا. ففي الحالة التونسية، وبالنسبة إلى سنة ٢٠٢١، نجح في امتحان الباكالوريا ٧٨٣٩٧ تلميذًا، تابعوا دراساتهم بالشُّعب الدراسية المختلفة المُتاحة في التعليم الثانوي، نجد أن ٢١٤٧٢ تلميذًا منهم قد نجحوا بالإسعاف، أي بمعدّلات لم تبلغ مستوى المعدل المطلوب للنجاح باستحقاق، وهو ١٠ من ٢٠، أي بنسبة قدرها ٢٧,٣٨٪ (مقابل ٤٢ في ٢٠١٩).

وهو ما يُعادل رُبع الناجحين، مع تسجيل فوارق ضخمة أحيانا بين اختصاص وآخر... حيث تصل نسبة المُسعفين في شعبة الآداب إلى قرابة النصف. هذا دون الحديث عن المعدّلات المتدنّية التي يُحرزونها في الباكالوريا، خاصة في المواد الأساسية، والتي تُعيق نجاحهم في التعليم العالي ومُضيّهم بعيدًا في دراساتهم العليا بصورة عامة. (حوالي ٦٨٪ من مجمل الناجحين في الباكالوريا التونسية، لم يتحصلوا على المعدل المطلوب في اللغة الفرنسية، التي تُعتبر مادة أساسية، رافقتهم في مسارهم الدراسي منذ سنواتهم الدراسية الأولى، مثلها مثل العربية والإنجليزية، اللتين لم يكن مستوى التلاميذ فيهما أفضل بكثير من مستواهم في الفرنسية)[١٣].

أما فيما يتعلق بقُدرة المدرسة على قيادة أوسع شريحة ممكنة من التلاميذ، للحصول على أفضل النتائج، إما في الامتحانات والمناظرات الوطنية، أو في المسابقات الدولية، فالجليُّ أن أعدادًا هائلة من التلاميذ، لا تستطيع الوصول إلى العتبة التقييمية الوطنية الوحيدة وهي الباكالوريا (في المثال التونسي)، أي بلوغ سنّ متقدمة نسبيًّا (١٨ أو ١٩ سنة) دون أي تأهيل حقيقي من أي نوع كان.

هذا، علاوة على اختلال التوازن العميق بين الولايات والجهات، حيث تتمركز جيوب النجاح والتميّز في ولايات ومعاهد دون غيرها. وعندما يتعلق الأمر بالتقييمات الدولية، التي تُعطي أرقامًا ومعطيات ومؤشرات

ومقارنات، فيكون ترتيب التلاميذ التونسيين في آخر قائمة البلدان المشاركة على مستوى قياس مهارات القراءة والرياضيات والعلوم. ويُثبت مؤشر النتائج وطنيًّا ودوليًّا، فكرة وَهْن المدرسة التونسية وعجزها على إكساب سياساتها الفاعلية اللازمة في علاقة بهذه الوظيفة، بالإضافة إلى عدم تمكّنها من التقدم على طريق تكريس مبدأ تكافؤ الفرص، وبالتالي تقليص الفوارق بين الفئات الاجتماعية والجهات، وتحييد تأثير الوسط العائلي والاجتماعي على النتائج المدرسية.

وعليه، **فإنّ جودة التعليم تظلّ من التحدّيات الرئيسيّة التي تُواجهها مدرستنا في أغلب البلدان العربية، وحتى ارتفاع مؤشر بطالة أصحاب الشّهادات العليا، فهو لا يرتبط فقط بهشاشة التكوين الجامعي نفسه، وضعف النسيج الاقتصادي والاجتماعي، ونُدرة المؤسسات الكبرى المُشغّلة، بل يرتبط كذلك بتدنّي مستوى المكتسبات المدرسية العامة لدى المترشحين لسوق العمل، وضعف تأهيلهم العام، بما يُقلّص من تشغيليّتهم المحتملة، ويُطيل أمد بقائهم على قيد البطالة.**

ثالثًا: مدى انخراط جميع الفاعلين التربويين في النهوض بالمشروع التربوي لمؤسستهم، واستبطان ذلك في سلوكهم وأدائهم

فيما يتعلّق بالطرف الأبرز، الذي تتعامل معه الناشئة داخل الفضاء المدرسي، وهو المدرّسون، فقد كرّست المدرسة التونسية على سبيل المثال منذ نشأتها ـ وهي المتأثرة شديد التأثّر بالمنوال الفرنكوفوني ـ مُقاربة الأستاذ المُقرئ، الذي يتلو مضمون درسه، وتنتهي علاقته تمامًا بمدرسته بمجرد انتهاء حصته النظامية، لذلك، تجده يتعامل مع ثلاث مواقع لا رابع لها: قاعة الدرس، وقاعة الأساتذة، ومكتب الناظر أو المدير، لحضور مداولات مجالس الأقسام أو مجالس التوجيه. ولا يعنيه كثيرًا ما يحدث داخل المواد الأخرى، ولا يهتم بأوجه التنافذ والتكامل بين التعلّمات، كما لا يلتفت بشكل فعلي ناحية الصعوبات التي يعانيها التلاميذ، لا داخل إطار

الدرس ولا خارجه، ولا يعتبر أنّ الحياة المدرسية بمعناها الواسع لها تأثير على تحصيل تلاميذه ونموّ معارفهم واقتداراتهم..

بالإضافة إلى كونه لا يرى ضرورة كبرى، للمساهمة في إيجاد الحلول والصيغ العلاجية الكفيلة بتدارك تعثّر فئة من تلاميذه، أو الحيلولة دون رسوبهم أو مغادرتهم مقاعد الدراسة بشكل مبكّر. وقد يبلغ هذا التنافر بين المُدرّسين والمدرسة، حدّ عدم الاعتراف الصريح بالسلطة القائمة عليها، إداريًّا وبيداغوجيا. **وعليه**، فإنّ شرط انخراط المُربين في كل ما يعتمل داخل الفضاء التربوي، يُعدّ واهنًا جدًّا، ولا يُشكّل عاملا مُساعدًا على ضمان جودة العملية التربوية في تونس.

بالنسبة إلى ليتيسيا بروجين (٢٠١٢)[١٤] «منذ حوالي عشرين سنة، لم تعد تُدْرَس القيادة من زاوية التأثير الذي تُمارسه القيادات الصورية، أي مديرو المؤسسات فقط، وإنّما سيتم الاهتمام من هنا فصاعدًا، بالطريقة التي يمكن من خلالها لكل شخص ـ مهما كان موقعه أو مستوى مسؤوليته ـ أن يمارس تأثيرًا في علاقة بملف أو مشروع أو وضعية. وهو ما نسميه بالقيادة الموزّعة distributed leadership . .» باعتبار أنّ القيادة هي «مسار اجتماعي لا يرتبط بشخص واحد، بل بآليات تأثير متبادل بين مختلف الفاعلين التربويين، بما فيهم المديرين والمساعدين والمدرّسين.

وبالتالي، فإنّ الاهتمام ينصبُّ على الديناميات التي لا بدّ من فهمها بصفة منظومية، وليس فقط من زاوية ما يأتيه أعلى هرم المؤسسة التربوية»، كما تُشير هيلان فيراك[١٥].

السؤال يُطرح بالتالي، من زاوية العلاقة بين نظرة مُديري المؤسسات التربوية للقيادة البيداغوجية، وأثر ذلك على تطوير نجاح التلاميذ ونجاح الرسالة التربوية بصفة أعمّ. فخصوصية مدير المؤسسة التربوية كمتصرّف أول، في مرفق عمومي تقتضي أن يتقيّد بجملة من الضوابط وقواعد التسيير المتعارف عليها في إدارة الأعمال، لكنه «مُطالب بلعب دور آخر إضافي، يكتسي طابعًا بيداغوجيًّا صرفًا لا يُنصَّص عليه بالضرورة في الأدلّة الإجرائية

للتسيير، لأنه يرتبط بمهارات دقيقة، تتغذّى من فطنة «القائد البيداغوجي» ودُربته وحسّه التربوي وقُدرته على لعب دور قائد الأوركسترا، في فريق متشعّب ومُتعدّد الأطراف»[١٦].

ومن الرافعات التي تُتيح لمديري المؤسسات الارتقاء بنجاح التلاميذ، القدرة على تعبئة المدرّسين.. لأنهم يتمثّلون النجاح المدرسي، باعتباره رهين جودة الأداء البيداغوجي الذي يحقّقه كل مدرّس داخل فصله، ويعتبرون في أغلبهم أن مستوى التحصيل لدى المتعلمين، مرتبط بصورة أساسية بحسن مردود المعلّمين. وهو ما يُؤكد الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال عدد من البحوث التي أجريت حول «أثر مدير المؤسسة» والتي مفادها أنه من بين كل العوامل المؤثرة في نجاح التلاميذ، تحتل طبيعة الممارسات البيداغوجية، وأساليب القيادة والتسيير، مكانة في غاية من الأهمية.

رابعًا: جودة الحوكمة والتسيير التربويّيْن ومدى تحقّق النتائج المرجوّة في ضوء الإنفاق العام على التربية والتعليم

لقد بلغت الميزانية المرصودة لوزارة التربية في تونس بالنسبة إلى سنة ٢٠٢١ حوالي خُمُس ميزانية الدولة (١٦,٤٪)، أي حوالي ٦,٧٢٨ مليار دينار، بما يؤكّد أن حجم الإنفاق العمومي في التربية لوحدها (دون اعتبار التكوين المهني والتعليم العالي ومرفق التكوين المهني الذي تؤمّنه وزارات أخرى مثل الصحة والدفاع والداخلية والفلاحة والسياحة)، يُعدّ مرتفعًا جدّا، ولكن غير ذي نفع كبير، لأنّ منها ٦,٠١٣ موجّهة لأجور العاملين فيها (٢٠٣,٦٩١ موظفًا دون اعتبار الملحقين في إطار التعاون الفني)، وهو ما يُمثّل حوالي ٣١,٦ من جملة موظفي الدولة[١٧].

بمعنى أنّ المستويات الأخرى في التربية، مثل تكوين الموارد البشرية ورَسْكَلَتَها (إعادة تدويرها)، وتجهيز المخابر، والعناية بفضاءات التدريس والحياة...إلخ، لا تستفيد بشكل كبير من الحجم المتعاظم لهذا الإنفاق،

بحيث ظلت الحاجة كبيرة جدًّا إلى تطوير البرامج الدراسية والارتقاء بالتمشِّيات، ودعم تكوين المكوّنين والمدرّسين، وتوفير شروط أفضل للدراسة والتحصيل، وتعهد الفضاءات التربوية بالتطوير والصيانة.. وهو ما أثّر سلبًا على مستوى النتائج. أو لِنقُل أنّ مستوى تأهيل التلميذ التونسي، وحجم معارفه، مقارنة بأقرانه في العالم (نسب النجاح في الباكالوريا وفي مناظرات المدارس الإعدادية والمعاهد النموذجية وترتيب تونس في المسابقات الدولية...إلخ)، لا يرقى ولو بصورة نسبية إلى حجم التضحيات التي تُقدمها المجموعة الوطنية على حساب قطاعات حيوية أخرى، مثل التشغيل والطفولة المبكرة والصحة والطاقة والبيئة.. إلخ.

وبالرغم من تكريس مبدأ مجانية التعليم، في أغلب البلدان العربية، وذلك في كل المستويات الدراسية، من الأساسي إلى الثانوي إلى التعليم العالي، فإنّ احتداد المنافسة بين المتعلمين، لنيْل المراتب الأولى وأفضل النتائج، إما لوُلوج المؤسسات التعليمية النموذجيّة أو للحصول على أحسن المعدّلات في الباكالوريا، التي بدونها لا يمكن متابعة الدراسات العليا بالمسالك الجامعية «المرموقة اجتماعيًا»، و«المُثمّنة مهنيًّا لاحقًا في سوق الشغل»، مثل الدراسات الطبية واختصاصات التكوين الهندسي، وبعض الاختصاصات التكنولوجية الحديثة، أو كذلك بعض العروض الواعدة في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، لأنّها ضامنة للشغل مباشرة بعد التخرج، لكونها مسالك بُعثت بطلب رسمي من المُشغّل العمومي كوزارة الشؤون الاجتماعية بالنسبة إلى مسلك «التربية المختصة أو تأهيل المعاقين»، أو وزارة التربية، بالنسبة إلى مسلك «التربية والتعليم»، أو كذلك وزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السنّ، بالنسبة إلى مسلك «تربية الطفل».

هذا التنافس الذي اشتدّت وتيرته خلال العقود القليلة الماضية، دفع العائلات للاستثمار بقوة في دراسة أبنائها، حتى وإنْ كانت إمكانياتها لا تسمح حقيقة بإنفاق هائل، من خلال الدروس الخصوصية، واقتناء الكتب

الموازية ومتابعة دروس المنصّات الرقمية المختلفة، والتسجيل في «الدروس على الخط المفتوح للجميع Massive Open Online «MOOCs Courses. مقابل نيل شهادات معتمدة من كبرى الجامعات العالمية بعد إتمامها.

بما ألغى تدريجيًّا مجانية التعليم العمومي، وأدخل عليه جُرعة لا بأس بها من الخصخصة، وجعل هذا الإنفاق المجتمعي الكبير على المرفق التربوي العمومي، لا يُؤتي أُكله أمام حشود المتسرّبين، الذين لم يقدروا على مسايرة نسق مدرسة بسُرعتيْن، ويُغادرون مقاعد الدراسة قبل الأوان، في ظل غياب المساواة وتكافؤ الفرص.

خامسًا: الإنصاف وتكافُؤ الفُرص وتكريس مبادئ التّمييز الإيجابي والبيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différentielle)

نتساءل في هذا الباب، هل أنّ مدرستنا مُنصفة حقًّا؟ أي إلى أيّ مدى استطاعت مدرستنا، تحييد العوامل الموضوعية التي تنزل بكل ثقلها، لتؤثّر بشكل سلبي في نتائج التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية شعبية، ومن عائلات تُعوزها القدرة على تأطير أبنائها، وإمكانية الإنفاق على دروس الدعم الموازية؟

وكما تؤكّد تقارير بيزا في كلّ دورة، فإنّ الانصاف، لا يعني أن كل التلاميذ سيتحصلون على نتائج مدرسية مُماثلة ولكن، مهما تكن تغيرات نتائج التعليم، فلا يجب ان تكون هذه التغيرات مرتبطة بالوضعية الخاصة لكل تلميذ، وبالأخص وضعيته الاجتماعية والاقتصادية، أو جنسه، أو لأنه تلميذ قادم من الهجرة، أو في وضع لجوء.

بحيث نلاحظ في هذا الخصوص، أنّ المدرسة التونسية بصورة عامة، مازالت تُعيد إنتاج الفوارق الاجتماعية نفسها، واختلال التوازن بين الجهات والولايات، حيث تتمركز النتائج المتميزة في مختلف عتبات الانتقاء المدرسي والجامعي، في الجهات نفسها، التي تكون فيها مؤشرات

التنمية متطورة نسبيًّا، مقارنة بالجهات الأقل حظًّا تنمويّا، والمرتّبة في أسفل جدول ترتيب الولايات، حسب مؤشر التنمية الجهوية. ولا يلتحق أغلبيّا بمسالك التعليم العالي، ذات الآفاق المرموقة اجتماعيا وتشغيليًّا، والتي تشهد تنافسًا وطنيًّا شديدًا، باستثناء تلاميذ معاهد بعينها، وأوساط اجتماعية دون غيرها.

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذا الشرط الإضافي لنجاعة منظومتنا التربوية، يُعتبر ضعيفًا جدًّا هو الآخر، أي إنّ المصعد الاجتماعي لا يشتغل مِلْءَ طاقته في مدارسنا، بما يفرض أن يُلحّ أي إصلاح تربوي جديد على ضرورة البحث الجادّ في سبيل تجسير الهوّة بين مختلف فئات التلاميذ والارتقاء بنتائج الباكالوريا، من خلال تحفيز المعلّمين والأساتذة وربطهم بالمهنة، والقضاء على ظاهرة المدرّسين المُعوّضين/العرضيين، وتبادل التجارب الناجحة..إلخ.

في تقرير أعدّه خبراء أجانب لفائدة البنك الدولي، أوردته الخبيرة الأوروبية «فرانسواز كروس» في مؤلفها حول «رهان مشروع المدرسة في تونس»، هناك إشارة إلى عدّة صعوبات هيكلية تميز النظام التربوي التونسي، من ضمنها بالخصوص «مشاكل الإنصاف، واستمرار الفوارق بين شرق البلاد وغربها، وبين المناطق الحضرية والريفية وبين التلاميذ..»[١٨].

ولكن ما المقصود بالمصعد الاجتماعي؟

المصعد الاجتماعي أو ما يُطلق عليه أيضًا الحركية الاجتماعية، هي وظيفة المدرسة التي تُحيل على محاولة تحديد، المدى الذي يكون الموقع الاجتماعي للفرد بعد التمدرس مُرتهنا بالموقع الاجتماعي لوالديه. لكن يجب التفريق بين التبايُنات المتشكلة قبليّا (تلك التي لها علاقة بالوضع الاجتماعي)، وعدم تكافؤ الفرص (بمعنى عدم تساوي الحظوظ في الولوج إلى تكوين ما أو موقع اجتماعي ما).

فالحركية الاجتماعية بين الأجيال، تتنزّل في سياق اجتماعي أوسع،

يتعدّى المحيط العائلي الصغير والمباشر، ليشمل شبكة علاقات الصداقة العائلية وحيّ السكن، أو السياق الاقتصادي والسياسي في البلد الذي تُفعّل فيه هذه الحركية الاجتماعية. (رأس المال الاجتماعي ورأس المال البشري المؤثران في رأس المال الدراسي، الذي ستُشكّله الشهادات (أو الشهائد) ومختلف العناوين الجامعية فيما بعد..).

وغالبا ما يُقاس حُسن أداء أو درجة اقتدار أي نظام تربوي ما، على تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص، من خلال مؤشرين: عدد المنقطعين سنويا دون أيّ شهادة أو تأهيل، وعدد الذين يُغادرون المرحلة الابتدائية، دون مكتسبات مهمة في الحساب والقراءة، إضافة إلى الترتيب المُحرز عليه في المسابقات العالمية.

هنالك مؤشر آخر مهم هو نسبة الملتحقين بالجامعات من أبناء الفقراء، مقارنة بأبناء العائلات الميسورة، وداخل هذا الصنف، وجب التدقيق كذلك في عدد الذين يلتحقون منهم بشعب مرموقة، مقارنة بمن يجدون أنفسهم بشكل أغلبي في مسالك لا أُفق فيها، سوى البطالة أو التمديد في أمدها، من خلال التسجيل في شهادة الماجستير أو الدكتوراه، كما هو حاصل اليوم في الجامعة التونسية.

وبالنظر إلى وجود رأسمال ضمني، غير قابل للتقييم (مثل رأس المال اللغوي المُثمر أو المُربح دراسيًّا، والموزع بشكل غير عادل بين مختلف الطبقات الاجتماعية، ولكنه حاسم في النجاح، وينتعش خاصة في العائلات الميسورة، وعائلات المدرّسين، ولكنه لا يُدرّس للأطفال الذين لا يعرفونه...إلخ)، فإنّ المدرسة عاجزة عن إدخال شريحة هامة من التلاميذ في الثقافة الكتابية، وخاصة أولئك المنتمين إلى الأوساط الشعبية، فتستمر المرحلة الابتدائية في تقسيم الأطفال بشكل قوي ودائم، لأنّ عددًا كبيرًا من الأطفال المنتسبين إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة يجدون صعوبات كبيرة في «ولوج الثقافة المكتوبة».

لقد كانت المدرسة بصورة عامة، وإلى غاية سبعينات وثمانينات القرن

الماضي، تُتيح صعودًا اجتماعيًّا بفضل الاستحقاق والعمل والمثابرة (فعلى سبيل المثال ثُلث تلاميذ البوليتكنيك ودار المعلمين العليا والمدرسة الوطنية للإدارة في فرنسا ـ وهي مؤسسات أكاديمية معروفة بانتقائيتها الشديدة ـ كانوا ينتمون إلى أصول اجتماعية شعبية. أما اليوم، فكل ذلك لم يعد مُمكنًا، إذ أصبحت المدرسة أداة لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، بدلا من تذليلها.

وليس من الصعب التكهُّن، بأنّ أغلب المنقطعين مبكّرًا عن الدراسة (في الحالة التونسية على الأقل)، هم من المنتمين إلى أوساط اجتماعية متواضعة، ومن أبوين لم يرتقيا كثيرًا في سُلّم المعرفة والتعليم. فكيف لا نعترف بأن المصعد الاجتماعي معطّل وقد أصبحت «المدرسة مجرد عكّاز أكثر منها منصّة للانطلاق»[١٩]؟

* ملامح مدرسة المستقبل

بعد استعراض أهم الإشكاليات التي تُعاني منها المدرسة اليوم، على مستوى المناخ المدرسي، ودورها في الارتقاء بمستوى مكتسبات المتعلمين ومدى مشاركة مختلف الفاعلين التربويين في النهوض بواقع التعلّمات، ونجاعة إدارة المرفق التربوي عمومًا، وصولا إلى مدى تحقّق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص، بمعنى إتاحة حظوظ متساوية للتلاميذ، تعلّمًا وتأهيلًا وإقدارًا على الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية وممارسة المواطنة.

سنُحاول في الجزء الثاني من هذه الدراسة، استشراف الاتجاهات الكبرى لتطوّر مدرسة الغد، في ضوء ما يُنجز من دراسات، وما يُطرح من مقاربات، وما يُقدّم من مقترحات. والتي تتنزّل كلّها في محاولة «إخراج المدرسة من أزمتها»، وهو شعار لم تعد تختص به منطقة بعينها في العالم، بل إنّ جُلّ بلدان المعمورة، أصبحت تعتمد خطاب الأزمة نفسه، باعتبار أنّ

«أزمة المدرسة» أصبح مفهوما متقاسَمًا واعتقادًا شائعًا بين جميع الأنظمة التربوية في مشارق الدنيا ومغاربها.

ويبدو لنا، أنّ مدارات التطوّر والتغيير لمدرسة الغد، ستخصّ بصورة أساسية حتميّة الإصلاح بصورة استعجالية، والاستفادة من التطورات الهائلة في مجال العلوم العصبية، وأنماط اشتغال الدماغ البشري، ومحوريّة الارتقاء بالحياة المدرسية داخل فضاءاتنا التربوية، وخارطة العروض التكوينية المعروضة على المتعلّمين، وتوظيف ما تعلّمته البشرية من درس جائحة كورونا.

أوّلا: المستقبل لإصلاح النُّظم التربوية القائمة عاجلاً:

يقول الباحث أنطونيو نوفوا، الممثل الدائم للبرتغال بمنظمة اليونسكو[٢٠]: إنّ «مفهوم الإصلاح يتمّ تداوله في المخيال العام، على أنه تدخل عمودي من فوق نحو الأسفل، وتتمّ متابعته والتخطيط له في اتجاه تحقيق هدف تغيير المدارس». كما يذهب عديد الذين كتبوا حول هذه المسألة، إلى أنّ المدرسة هي التي تغير الإصلاح وليس العكس، وأن بعض التجديدات تَخفُت وتَذْوي بمجرد تنزيلها ضمن الواقع المؤسّسي للمدرسة. وقليلة هي الإصلاحات التي تُنفّذ وتصمد كما خُطّط لها نظريا... بل تتطور غالبًا وِفق منحى لم يتوقّعه مهندسو هذا الإصلاح والقائمون عليه.

أما الباحث مصطفى الشيخ الزوالي، فله رأي مماثل في هذا الخصوص، «.. رغم التحولات الاجتماعية الهامة التي مسّت المجتمع التونسي، لم يختلف أسلوب وزارة التربية في الإصلاح التربوي لسنة **٢٠٠٢** عن الأساليب المعتمدة في الإصلاحات التربوية السابقة، إذ لم تتخلّ عن مركزيتها المفرطة، وعملت بمبدأ الإصلاح من فوق، وطابعه الإلزامي كجزء من الاستراتيجيات السياسية ـ الإدارية والمقاربات التقنوية»[٢١]. بمعنى أنّ هناك توجّه نحو التركيز على عوامل المقاومة والشدّ إلى الوراء أكثر من البحث في شروط نجاح الإصلاح.

والموقف تقريبًا يُدافع عنه هربرت كليبارد من جامعة فيسكونسن الأمريكية، الذي يقول بأنّ «الدرس المركزي الذي ينبغي أن يستخلصه المُصلحون في التربية، هو أنّ الواقع البيداغوجي سياقي بامتياز، لأنه يَصِل نجاح أي إصلاح بالطريقة التي يفسّر بها ذلك الإصلاح، وملاءمته حسب الظروف المختلفة والمتغيرة»(٢٢).

أما وزير التربية الفرنسي الأسبق، جون ميشال بلانكي، فيحاول تجنّب استعمال مصطلح «إصلاح»، مُفضّلا أن يقع «البدء بقانون كبير» بل «الاشتغال على مختلف رافعات التغيير، مع العمل على إبراز أولويات كبرى». وكأن البراغماتية باتت اليوم تعوّض الإيديولوجيا. ويبرز ذلك من خلال الشعار المرفوع اليوم في عدد من البلدان: «لنتوقف عن المجادلة ونركّز على ما ثبتت نجاعته»، بمعنى البحث عن النجاعة في عمل ملموس نستطيع أن نفعّلهُ بسرعة.

حيث كان العنوان الأكبر للبراغماتية في بداية القرن الحالي: النتائج المدرسية وكفايات التلاميذ قبل أن يتمّ تأكيد ذلك منذ سنوات قليلة، بانتشار وتطور الدراسات حول كُنه التعلّمات وطريقة اشتغال الدماغ ضمن خطاب يحاول أن يكون موضوعيًّا وعلميًّا، يقع التخلّي بموجبه عن القوالب الجاهزة والأفكار المسبقة، من أجل تركيز السياسات حول أشياء ملموسة وواقعية وقابلة للقياس والبرهنة.

قد يكون النموذج التونسي في هذا السياق، خير مُعبّر عن حالة الانفصام التي تعيشها عدد من المجتمعات، التي تتألّق نُخبها وتُبدع في إنتاج أفضل المُدوّنات الحقوقية والمدنية والقيميّة، ولكن بدون أن يستتبع ذلك فعلٌ في الواقع، وأثر ملموس في حياة الناس.

ففي مجال التربية والتعليم تحديدًا، تضخّم الجهاز القانوني بنصوصه ووثائقه المرجعية وتوجيهاته، ولكن ظلّت النتائج الميدانية دون المأمول، بل لقد انجرّ عن هذا التناقض شعور بالاحباط العام، وانعدام الأمل في

إصلاح تربوي جوهري، قد يرى النور يومًا إذا لم تقترن التنظيرات بالمُنجزات.

ولا يمكنني إنهاء هذه الفقرة المخصصة للإصلاح التربوي، من زاوية ضرورته القصوى وطابعه الاستعجالي، دون استحضار فكرة عالم الاجتماع الفرنسي إدغار موران، حول مستقبل كوكب الأرض، التي يُمكن سحبها تمامًا على مجال التربية والتعليم، إذ يقول «عندما يعجز نظام ما عن معالجة إخلالاته الحيوية، فإمّا أن يتآكل ويضمحل أو يتحوّل. الاضمحلال إلى وارد أكثر، والتحوّل مستبعد لكنه ممكن».

ثانيًا: مساهمات العلوم العصبية في تكريس تيّار براغماتية النتائج والمُخرجات

تبحث التربية في طريقة تجويد التعلّمات، بالاستناد إلى المبادئ التقليدية العامة المتصلة بالتحفيز والدافعية والإرادة... بينما تقترح العلوم العصبية نفسها لفهم المسارات الذهنية الكامنة ولتوجيه التمشّيات البيداغوجية وتأطيرها في علاقة بطرائق التعلّم (التعرف على الوظائف العرفانيّة المعنية من أجل ملاءمتها أكثر ما يمكن مع خصائص المتعلّم)، من ناحية وتصور مساعدات موضعيّة ناجعة للتلاميذ، الذين يُعانون من صعوبات معينة من ناحية أخرى.

وبالرغم من كونها مازالت تخطو خطواتها الأولى، فإنّ التطبيقات الميدانية للعلوم العصبية، بدأت تشقّ طريقها في مناهج التّدريس وتسجّل حضورها في الخلفية النظرية للمدرّسين وواضعي البرامج. وهذه بعض النماذج من الحقائق العلمية المُثبتة التي من شأنها أن تساعد على تجويد فعل التعلّم والتحصيل في المستقبل:

* أهمية المرونة الدماغية التي تستفيد من العوامل ما فوق الجينيّة (البيئة والثقافة واللغة والتعلمات...إلخ) في إرساء التوصيلات الدماغية والتحكم فيها خلال فترة النموّ، ما يعني أنّ الذكاء ليس معطى جينيًّا جاهزًا يتمّ

توريثه للطفل، بل ملَكَة تتأثر أيّما تأثير بالعوامل المحيطة. ومبدأ اشتغال المرونة الدماغية، هو «استخْدِمهُ أو دَعهُ» Use it or lose it .

لذلك يُلاحظ اضمحلال بعض الارتكاسات والاستجابات لدى المهنيّين بعد التقاعد، نظرًا لكونها لم تعد في مواجهة محفّزات الممارسة المهنية المباشرة. ويقول الباحثون في مجال العلوم العصبية، إنّ هذه الليونة التي يُتيحها الدماغ، تجعل من المدرسة أقوى المحفّزات لنمو الوظائف العرفانية.

* تُوجد أربع ركائز أساسية لأي مسار تعلّمي ناجح: الانتباه والإقبال النشيط ورجع الصدى والتثبيت(٢٣).

الانتباه، وهو انتقائي بالضرورة، يسمح بالتفريق بين ما هو أساسي وما هو زائد، أو غير ضروري من أجل التركيز فقط على المعلومة المهمة والملائمة. **وبالتّالي**، لا يُمكن أن نُنجز إلا مهمة واحدة، ويجب أن يمتنع المُدرّس عن إعطاء مهام مزدوجة. يليه الإقبال النشيط، لأنّ الكائن السّلبي والمُستهلك لا يتعلم، فهو ليس مجرد مشاهد، وبالتّالي، فإنّ الاستنفار الكامل، مطلوب بل ضروري. وما على المدرّس إلا استثارة هذه الحماسة والاهتمام، وتأجيجهما دون إكراه.

الركيزة الثالثة، هي رَجع الصّدى، أو عودة المعلومات على معنى أن الخطأ ضروري من أجل تجويد المعارف والمكتسبات، والدماغ يتصرف كأنه آلة لتوليد التنبّؤات واختبار مدى صحّتها في كل مرة. وفي هذا الأُفق يكون التعلّم ظاهرة تفاعلية متكررة على مراحل: إطلاق توقّع ما، ثُمّ تلقّي معلومات، ثُم المقارنة والتصحيح إنْ لَزم الأمر، من أجل تحسين التوقع الموالي.

وبالتالي، فإنّ الخطأ طبيعي ومُخصِب، ولكن يجب أن يكون ذلك محلّ ملاحظة من قِبل المتعلم بمساعدة من الأستاذ أو المعلم. فلا يجب زجر الأخطاء خلال التعلم، بل الاستفادة منها بواسطة تقوية الدافعية التي لا

تعني بالضرورة «المكافأة المادية»، بل التشجيع وإبداء الإعجاب وتثمين التطور الحاصل والتأسيس عليه.

يليها أخيرًا، تعزيز المكتسبات. ويُعتقد في هذا السياق، أنّ مثال تعلّم السياقة مهمّ جدًّا، حيث يُوظّف المتدرب ـ السائق، كل طاقته في تنسيق الحركات والعمليات الضرورية لقيادة السيارة، إلى أن يكتسب ـ بعد فترة ـ جملة المهارات المطلوبة التي تصبح آلية يقع إرسالها إلى شبكات ذهنية لا واعية هي أسرع وأنجع. **وبالتّالي**، يتفرغ تمامًا للاهتمام بتفاصيل حركة المرور من حوله. وبالمنطق نفسه، يتعيّن على المتدرب ـ القارئ أن يحفظ بشكل واع جميع العلاقات والترابطات بين الحروف وأنغامها وتطبيقها، واحدة واحدة، لفك رموز الكلمة أو الجملة. وعندما ينتهي من التفكيك، يتفرّغ الانتباه تمامًا للتركيز على المعاني المنبعثة من المقروء. ويستتبع ذلك بيداغوجيًّا، أنّ المضامين الدراسية يجب أن تُسدى وفق جُرعات معقولة، حتى تتمّ معالجتها بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، يجب أن يتمّ اجْترارها وإعادة اجترارها حتى يتمّ هضْمها.

توصّل العلوم العصبية ـ في مجال ميسّرات التعلم ـ إلى أن التعلّم الناجح لا يستند فقط إلى كل هذه المسارات العرفانية المعقّدة، بل كذلك إلى السياق والشخص المعني ذاته، اللذان يتدخلان بشكل مؤثّر في عملية التحصيل. والمقصود بالسياق أهمية المحيط المادي لوجستيًّا وبيئيًّا وعلائقيًّا، وبالنسبة إلى الشخص، الأهمية التي يكتسيها النشاط البدني والرياضة والنوم والتغذية، التي تُلقي بتداعياتها على الصّحة النفسية للطفل، وحالته المعنوية ومزاجه داخل الفضاءات المدرسية.

نحن إذن أمام جهاز مزدوج، متكوّن من ضلعين أساسيين: النتائج المدرسية التقليدية كأساس للسياسات التربوية من ناحية، والأدلة والبراهين العلمية حول حصول التعلّمات التي تقدمها الدراسات العلمية حول اشتغال الدماغ من ناحية أخرى. ولكن الأرقام والبيانات والنتائج المعلّلة التي تقدمها مخابر العلوم العصبية في أكبر مراكز البحث والاختبارات الطبية في

العالم تُغري المُربّين والمُشتغلين في الحقل التربوي بصورة عامة. إغراء يتأتّى كذلك من محاولات فتح ذلك الصندوق الأسود، الذي تجري داخله العمليات الذهنية والترابطات العصبية، في ظلّ تقدم تكنولوجي كبير محرز في مجال التصوير الدماغي، ممّا يفتح أُفُقًا رمزيًّا شاسعًا أمام تشكّل ملامح مدرسة المستقبل والتغييرات الجوهرية التي ستطرأ على مناهجها.

يقول عالم النفس الفرنسي المتخصص في العلوم العصبية ستانيسلاس ديهاين (Stanislas Dehaene) «إذا أردت اليوم أن تستثير حماسة الجمهور، يكفي أن تعرض صورة للدماغ، وإن أمكن بالتركيز على المناطق التي تتم استثارتها وتحفيزها بواسطة تمارين معينة تُعطى للطفل (مثل القراءة والرسم والحساب...إلخ)، **وبالتّالي**، بدلا من علوم التربية، نحن ماضون مستقبلا في اتّجاه العلوم في التربية أو العلوم من أجل التربية»[٢٤].

ثالثًا: الحياة المدرسية ماذا يحدث في العالم؟ من بهجة الحياة إلى بهجة التعلُّم

يُمكن القول: إنّ مدرستنا التونسية على سبيل المثال، ظلّت ثابتة من حيث هندستها المعمارية، وتأثيث فصولها وشساعة المساحات العقاريّة التي بُنيت فوقها خلال السنوات الستّين والسّبعين من القرن الماضي حيث تبلغ عدد من الهكتارات بالنسبة إلى الكثير منها... (في تماهٍ تامّ مع المنوال التي بُنيت بمُوجبه السّجون والثكنات، التي شُيّدت مباشرة بعد الاستقلال الوطني)، فكانت أشبه بالمحتشدات، باعتبار العدد المهول من التلاميذ الذين كانوا يؤمّون أقسامها ومبيتاتها ومطاعمها المدرسية وقاعات المراجعة فيها.

وإذا كان هناك ما يبرّر بناء هذه القلاع الضخمة، في مرحلة معينة من مراحل تطور مجتمعنا تحت وطأة تحدّي تعميم التعليم العمومي ومجانيته وإجباريّته، وجعله يشمل كافة شرائح المجتمع، فإنّ النّقلة التي تشهدها المدرسة في العالم اليوم، وتحوّلها من مقاربة الكثافة إلى مُقاربة الكيْف،

ومن مرحلة التلاميذ ـ الجُموع أو الحُشود، إلى مرحلة التلاميذ ـ الأفراد. والذّوات المفكّرة والمُبدعة، تقتضي إعادة إنتاج وتصوّر الفضاء المدرسي وصياغة وحداته من جديد، ليُصبح ذا جاذبية وجمالية، يطيبُ فيه التعلُّم والتحصيل وممارسة المواطنة النشيطة.

وفي هذا السياق، يُجمع كل من اشتغل على مَواطِن النجاح في التجربة التربوية الفنلندية والدانماركية وبُلدان شمال أوروبا بصفة عامة، على أن تهيئة الفضاءات المدرسية، لها دورٌ كبير في جعل التلاميذ يُقبلون على فصولهم وهُم سعداء، لكونهم متمتّعين بحرية كبيرة في التنقّل حُفاة والاستلقاء أو التمدّد عند الشعور بالإرهاق، أو اختيار أي وضعية جسدية تناسب حالتهم النفسية في تلك اللحظة. (شُعور قد يستقيم أن نطلق عليه بهجة التعلّم)، المهم أن يُنجَز الدرس وتتحقق الأهداف المرجوّة من إلقائه، مع الإقرار بأن تأسيس مثل هذه الفضاءات الصديقة والجاذبة، يتطلّب عقلية تؤمن بذلك أولًا، ويستدعي توفير إمكانيات ضخمة تُستثمر في تصور هندسة الفضاء وتجهيزه، وتهيئته وإيلاء العناية القصوى لنظافة دورات المياه وحُجرات الملابس ثانيًا.

من ناحية أخرى، يتأكد أيضًا من خلال التجارب المقارنة أن حياة مدرسية من طراز كهذا، تُعطي مكانة محورية للتلميذ، وتتضافر كل الإمكانيات والموارد التي تتوفّر عليها، في سبيل تحفيزه وجعله مُقبلا على الدرس في غير ضجر أو تبرّم..

كما لا بدّ لها من متدخّلين قائمين عليها، يكون لديهم من التكوين الخصوصي والدافعية الخاصة، ما يجعلهم يُؤمِنون بهذه الوظائف الجديدة للمدرسة، والدور المتعاظم للحياة المدرسية، أي كل ما يحدث خارج نطاق حصة الدرس الضيقة.

إنّ تعزيز شعور الانتماء للفضاء المدرسي لدى الأطفال والشباب أيضًا، يمرّ حتمًا عبر إضفاء المعنى على «الوجود داخل أسوار المدرسة لمدة ساعات طويلة»، وزرع مشاعر التعاطف و«السعادة المدرسية» التي باتت

تُدرّس كمادة نظامية إجبارية، قائمة بذاتها اليوم، في كل من ألمانيا وسويسرا والنمسا (بمعدّل ساعة في الأسبوع)، الهدف منها دفع التلاميذ للتعبير عن مكبوتاتهم، وحثّهم على البوْح بالصعوبات التي تعترضهم والتفكير حول أنفسهم بأنفسهم.

تقول السيدة شرايبر ـ وهي أساتذة السعادة ببرلين الألمانية، وقد تلقّت تكوينًا خصوصيًّا في الغرض تفرّغت له على امتداد سنة كاملة ـ: «كلُّ فرد بحاجة ماسّة إلى معرفة من هو، وما هو قادر على فعله، من خلال تمارين تطبيقية تستحثُّ مشاعر إيجابية لدى الناشئة وتُدرّبهم على التفكير بشكل إيجابي، وتحديد الأهداف، والنهوض من جديد بعد انكسارات صغيرة... كلها كفايات نُحاول تطويرها من خلال هذا الدرس غير التقليدي»[٢٥].

ومن أجل ذلك، ربما كان سيغموند فرويد يُعرّف مهنة التدريس بكونها مهنة مستحيلة (مثلها مثل الحُكم والعِلاج)، وأنّ «**التعلّم هو استثمار البهجة في موضوع للمعرفة**»، وبالتّالي، فإنّ التكوين التقليدي للمُربّين عموما لا يؤهّلهم ـ بالنظر إلى كل هذه الكفايات العلائقية المستوجبة ـ إلى النهوض بمثل هذه الوظائف الجديدة في مجالات المرافقة وإسعاد الناشئة، وجعلها تتآلف وتتصالح تلقائيًا مع المدرسة ومختلف مكوّناتها.

رابعًا: في خارطة الشُّعب والمسالك المدرسية

تتأتّى أهمية التوجيه المدرسي والمهني، من كونه أضحى مَعبَرًا لا غِنى عنه على طريق الإندماج في سُوق عملٍ(تشغيل) صعبة، ومتطلباتها تزداد انتقائية سنة بعد أخرى، لذلك، يُلاحَظ كل هذا الشغف بل الهَوس العائلي والمجتمعي عمومًا، حِيال مسألة التوجيه ومُقتضياته ومقاييسه، وقدرة الأولياء على الانتباه إلى كل التفاصيل المتعلقة بتوجيه أولادهم مدرسيًّا وجامعيًّا ومهنيًّا، في علاقة بمتطلبات الدراسة، في مسالك بعينها في الداخل والخارج.

نُلاحظ في الحالة التونسية، أنّ هنالك إخلالين كبيرين يَحُولان دون

تطور منظومة التوجيه: غيابُ سياسة الدولة في مجال التوجيه المدرسي والجامعي والمهني من جهة (بما تعنيه من تخطيط وطني يرسم التوجهات ويضبط الأولويات في ضوء مواطن القصور المُشخّصة بدقّة)، وعجز كل الإصلاحات التي أُجْريت عن إيجاد حلول لمعضلات التوجيه، لكونها لم تُطبّق أمام المقاومة التي أبدتها أسلاك تربوية معينة، التي اعترضت على بعض أوجه الإصلاح، أو ظلّت إصلاحات منقوصة، أجابت عن أسئلة وأغفلت أخرى، أو أرْجأتها درءًا لردود الفعل «المُناوئة»، خاصة عندما يتعلّق الأمر بإلغاء مسالك بأكملها، أو تعديل ضوارب مواد معيّنة. وفي الحالات جميعها، ظلّت الإصلاحات تُراوح مكانها، فاسحة المجال لمزيد تعمّق الأزمة واحتداد تداعياتها.

ومن الاعتبارات التي تزيد من راهنيّة طرح موقع التوجيه المدرسي والمهني، في الأزمة المركّبة التي تعيشها أغلب المنظومات التربوية اليوم، نذكر:

* الانشغال الكبير الذي يعبّر عنه مسؤولو الموارد البشرية، والانتداب في كبرى الشركات الوطنية والعالمية، إزاء مستوى التواصل الشفوي والكتابي، الذي يكون عليه المتقدّمون لعروض الشُّغل، وذلك في كل بلدان العالم تقريبًا، ممّا يؤشّر على «اتّساع الفجوة بين ملمح المتخرجين من المدارس والجامعات من ناحية ومقتضيات سوق الشغل واشتراطاتها من ناحية أخرى»(٢٦).

* الانزياح الكبير بين الذكاء المدرسي والذكاء المنشود في مواقع العمل والإنتاج، والواقع أن بعض القيم والمعارف وأنماط الذكاء والمهارات العلائقية التي يطلبها عالم الشغل والمُشغّلون، ليست مُثمّنة بما فيه الكفاية، في الوسط المدرسي والأكاديمي.

* الحاجة الملحّة إلى تنظيم تكوين مستمر (أو تكوين مدى الحياة كما تحبّذ أدبيّات المنتظم الأممي اليوم)، في مواجهة اقتصاد متحوّل، حيث تكون فيه المسارات المهنية غير مؤمّنة، ويكون فيه الأفراد

مضطرين للتكوُّن واستبطان حقيقة أنّ قابليّة التطور ومغادرة «مناطق الرفاه المهني المستقرة»[٢٧]، هي مهارة بحدّ ذاتها من أجل تيسير التأقلم مع متطلبات مستحدثة، لم تُؤخذ بعين الاعتبار أو يُقرأ لها حساب أثناء التكوين الأساسي.

* ضرورة إقرار القائمين على حظوظ التربية والتعليم والتكوين، بأهمية الرّفع من الجدوى الاجتماعية للتكوين، تيسيرًا لاندماج الفرد على المستوى المهني. **وبالتّالي**، التقريب بين المدرسة وعالم الشُّغل، والتقليص من حدّة التنافر بينهما.

* توجّه عدد من المدارس في العالم اليوم، إلى إتاحة تنافذ أكبر بين المسالك والاختصاصات، وذلك من خلال التكثيف من المعابر المرنة والتنويع قدر الإمكان من التّلوينات الدراسية، خاصة في العتبات المفصلية بين مرحلة تعلُّمية وأخرى، وذلك انسجامًا مع تنوّع ملامح المتعلمين، واستباقًا لكثافة المُمكنات الدراسية وتعدّدها في مراحل دراسية عليا. إضافة إلى ضرورة اعتماد مُقاربات منظومية شاملة، تؤلّف بين مختلف أضلع التكوين المشتّتة.

* اعتبار أنّ الجمود المُميت، الذي تعاني منه عدد من منظومات التوجيه في العالم ـ أي عدم قدرتها على التفاعل بسرعة تتّسق مع سرعة التحوّلات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة الاقتصادية والصناعية ـ غالبًا ما يُعيق تطور هذه المنظومات، ويُبقيها على وهنِها طيلة عقود، دون تغيير أو تعديل، فتذهب ضحيّته أجيال بكاملها، ظلت تنتظر إصلاحات حاسمة لم تأتِ في إبّانها المطلوب.

* ضرورة أن تكتسب أنظمة الحُكم القائمة، الجرأة على القطع مع المسلّمات والنماذج التقليدية التي سادت لمدة عقود، والتي «حنّطت» إلى حدّ كبير، عروض التكوين في كل المستويات، مُختزلة العلوم الإنسانية والاجتماعية في اختصاصين أو ثلاثة، وكذلك بالنسبة إلى العلوم الصحيحة والاختصاصات التكنولوجية والتقنية.

وفي الأثناء كانت منظومات الإنتاج والعالم بأسره في لحظة تحوّل، بسرعة لا متناهية. يقول فرنسوا دوبي في حوار أُجري معه: «من المهم أنْ نقول لطالب في مسلك التاريخ القديم، أنّ اختصاصه جيد ومرموق، ولكن يجب أن تكون لنا القدرة أن نقول له أيضًا، أن المجتمع لا يمكنه أن يهبه موقعا أو عملا في اختصاص التاريخ القديم ينسجم مع رغباته وطموحاته، دون المرور بمناظرات الانتداب الصعبة ومسار التبريز المُضني، وضِيق أُفق التشغيل فيه، سنةً بعد أخرى إلخ...»(٢٨).

* إعطاء الأولوية اليوم للمهارات والاقتدارات، وليس لمستويات الإشهاد (الشهادة) والتأهيل، وعليه، لابدّ من مراجعة خارطة المسارات بشكل كلي، لأنها تُثمّن المعارف العامّة المجرّدة على حساب بعض المواصفات والخصال المحدّدة التي يطلبها المشغّلون.
* إعادة الاعتبار جديًّا لبعض القيم المنسيّة في منظوماتنا التربوية، مثل النموّ النفسي والاجتماعي للناشئة من ناحية، والقبول بالانخراط في «روح العصر» على مستوى طبيعة التكوين الذي ينتظره الجميع. كما في النموذج السنغافوري، الذي يحتلّ قمّة هرم الأنظمة التربوية في العالم، إذ يقول وزير التربية هناك هنغ سوي كيات (٢٠١١ ـ ٢٠١٥): «لا يجب أن نُعلّم أبناءنا كيف يكونون أذكياء، بل كيف يُصبحون بشرًا أفضل».

ولكن التطورات تمضي أبعد من ذلك، حسب الوزير نفسه، الذي تحدث عن المهارات التي ينبغي اكتسابها خلال القرن الواحد والعشرين: فالأسئلة في الامتحانات يجب أن تكون مفتوحة أكثر، وتشجع على التفكير النقدي، وليس فقط لقياس مدى معرفة موضوع ما.

نحن لا نقيّم المعارف فقط، ولكن نقيّم النمو الاجتماعي لشبابنا أيضًا. في ٢٠٢٣، ستنفذ معظم الأقسام برامج «للتكوين المُطبّق في الاعلامية والروبوتيك والإلكترونيك». لأنّ الناشئة يجب أن تتعلم كيف تنمو في «عالم واقعي. وقد تمّ تشغيل حوالي مائة مستشار ومرافق مسار، مهمتهم إعلام

العائلات بالقطاعات التي تُعاني من نقص في اليد العاملة والكفاءات، وتوجيه الشباب نحو قطاعات أخرى غير البنوك والوظيفة العمومية أو الطِّب»[٢٩].

خامسًا: ما الذي تغيّر بعد جائحة الكوفيد، وأي دروس راكمناها في علاقة بالمستقبل؟

حسب تقارير الأمم المتحدة، فإنّ جائحة كوفيد ـ ١٩، أصابت نُظم التعليم بحالة من التعطُّل، هي الأوسع تاريخيًّا على الإطلاق. فقد «أوصدت أبواب المدارس في ١٦٠ بلدًا، ممّا أثر على أكثر من بليون طالب وطالبة، وهناك ما لا يقل عن ٤٠ مليون طفل في جميع أنحاء العالم فاتتهم فُرصة التعلّم في السن الحرجة السابقة للتعليم المدرسي».

وتأتي هذه المستجدات لزيادة تأزيم الوضع التربوي في العالم، الذي كان يشهد عدم تمدرس ٢٥٠ مليون طفل في سن الدراسة. بالإضافة كذلك ـ حسب أنطونيو غوتيريش (الأمين العام للأمم المتحدة) ـ إلى «كون الربع فقط من طلاب المدارس الثانوية في البلدان النامية، ينهي دراسته وقد اكتسب المهاراتِ الأساسية التي يحتاجها».

وإذا تسبّبت جائحة كورونا في «زيادة حدّة اللامساواة مترسّخة الجذور»، وتعميق الهوّة بين العالم المتقدّم والبلدان النامية وبين الطبقات الميسورة والطبقات المهمشة، فإنها أضافت ـ كذلك ـ أعباء إضافية على عاتق النُّظم التربوية بصورة عامة، التي أضحت مطالَبة لا فقط بـ «الموازنة بين المخاطر التي تُحدق بالصحّة، وتلك التي تتهدد تعليم الأطفال وحمايتهم»، و«إعطاء الأولوية للتعليم في قرارات التمويل»، كما هو وارد في تقارير المنظمات والهيئات المهتمة بشأن التربية والتعليم في العالم، بل بمحاولة استشراف المستقبل، واستباق تداعيات هذه الجائحة على جيل بكامله، ستتأثر مكتسباته وتكوينه بالضرورة بموجات الغلق المتكررة للمدارس، وارتباك نسق التعلُّمات وعدم الولوج إلى منصات التعليم عن

بُعد بشكل مُتساو، وكذلك عدم تكافؤ مستوى الأولياء، الذين سهروا على تعويض غياب المدرسة خلال أشهر طويلة من التوقف، أو ظلوا بالنسبة إلى شريحة واسعة منهم خاصة في الأرياف والمناطق المهمشة، غير قادرين على تقديم أي تعويضات بيداغوجية أو تعليمية ذات شأن لمنظوريهم في ظل غلق المدارس أبوابها.

حسب هناء يوشيموتو، المديرة الإقليمية للتعليم، مكتب اليونسكو ببيروت، «رغم الجهود المبذولة لم يتمّ الوصول إلى حوالى ٣٧ مليون طالب، بناء على البيانات التي تمّ جمْعها في ماي/جوان ٢٠٢٠، كما أن ٤٠٪ من الطلاب بالمنطقة لم يتمكنوا من الوصول إلى خيارات التعلّم الرقمي والبث عن بُعْد، المتوفرة، (و/أو) لم يشاركوا فيها. كما أن ٢٦٪ فقط من الطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يستطيعون الوصول إلى كلٍّ من الإنترنت والكمبيوتر، وأن ٥٢٪ يستطيعون الوصول إلى التلفزيون»[٣٠].

أعتقد أنه سيتعيّن على مدرستنا خلال السنوات القادمة وفي علاقة بكل ذلك:

أولًا: السّعي إلى تدارك الخسائر التعليمية المسجّلة في صفوف المتعلمين، بفعل مُعدلات غلق المدارس في بلداننا العربية، التي كانت أرفع من نظيراتها في باقي بلدان العالم، بينما بلغ المتوسط العالمي لمدة الإغلاق الكامل أو الجزئي للمدارس خلال أزمة كورونا، ٢٢ أسبوعًا، نجد المتوسط الخاص بالبلدان العربية: ٢٥ أسبوعًا، مع وجود تفاوت كبير من دولة إلى أخرى[٣١]. وذلك من خلال وضع برامج تأهيلية، تهدف إلى تقريب المستويات وتحقيق التجانس بين المتعلمين والرفع من مستوى القُدرة على مواجهة الاستحقاقات المدرسية الكبرى، محليًّا ودوليًّا.

ثانيًا: إطلاق برامج وطنية جدِّية (من حيث حجم التمويلات المرصودة لها، وكفاءة القائمين عليها وخاصة على تحديد مضامينها وآليات اشتغالها) لمحو الأمية الرقمية وكسر الحواجز الهيكلية، التي تَحُول دون تحقيق

الديمقراطية الرقمية المنشودة، خاصة في صفوف الشباب، إذ دون بُنى تحتية صلبة وفعّالة (الاستثمار في شبكات التدفق العالي للأنترنت، وإقدار العائلات على تمكين منظوريها من الحواسيب واللوحات وباقي مستلزمات الربط بالشبكة، وتعلّم كيفية تلقّي المعارف الرقمية، وتعزيز الروابط بين التعليم النظامي وغير النظامي..إلخ)، لا يمكن الحديث عن محو للأمية الرقمية.

ثالثًا: التوجّه نحو تجسير الهوة الرقمية بين البلدان النامية والعالم المتقدّم، (حسب أرقام الاتحاد الدولي للمواصلات، فإنّ ثُلث سكان العالم محروم من ولوج شبكة الواب web، أي ما يُقارب **٣** مليارات من المطرودين أو المهمشين الرقميين كما تتمّ تسميتهم...)[٣٢]، منهم **٩٦** بالمائة يعيشون في البلدان النامية. والحال أنّ الواب (web)أصبح بوّابة كبرى لولوج الطرقات السيارة للمعرفة، ومواكبة أحدث التطورات في شتّى المجالات العلمية والتكنولوجية والرقمية والثقافية.

رابعًا: التمثّل الجيد للتحولات العميقة التي سيشهدها العالم مستقبلا على مستوى أنماط التعلّم وأشكال التمدرس، ونُظم التقييم ومضامين البرامج، بما يقتضي مراجعة جذريّة لطبيعة التكوين الذي يتلقّاه مدرّسو المستقبل، وإعادة النّظر في كامل الجهاز التربوي، بمختلف طوابقه وفروعه تسييرًا وتكوينًا وتأطيرًا. حتى إنّ مهنة التدريس نفسها، ستشهد تحولات جوهرية، يتحوّل بموجبها مُدرّس المستقبل من مُعلّم أو أستاذ بالمعنى التقليدي، إلى مُيسّر ووسيط ومعدِّل ومؤطّر ومُرافق، في قطيعة نهائية مع الدروس والمحاضرات العمودية، المُتّكئة على مقولة: «**يكفي أنْ تُلقي المعلومة، حتى يتمّ استيعابها تمامًا وِفق انتظارات من ألقاها**»، دون مراعاة سياق إلقائها، وخصوصية متلقّيها، وكيفية إلقائها، وعدد غير قليل من الظروف الحافّة التي تُيسّر الدّرس أو تُعطلّه وتنال منه.

خامسًا: الوعي بأنّ التعليم والتكوين عن بُعْد، سيستمر حتى دون كوفيد **١٩**. (وهو الوريث الشرعي للتعليم بالمراسلة الذي انطلق في بعض بلدان

العالم منذ أواسط القرن الماضي، في إطار السعي إلى التعويض عن عدم تمكّن أطفال الأرياف والمناطق النائية من الوصول إلى المدارس). **وبالتّالي**، يتحتّم عدم كسر تلك الهبّة المجتمعية الكبرى التي رافقت أزمة كورونا، لإنقاذ مرفق الدراسة، وابتداع دُروب جديدة تتحدّى الحروب والأوبئة وشتّى أنواع الطوارئ، التي تُلزم الأطفال بعدم مغادرة بيوتهم.

وعليه، فإنّ أزمة كوفيد بقدر ما أثّرت سلبًا على مجريات التعليم في بلداننا العربية وفي كل بلدان العالم، فقد مثّلت فُرصة ثمينة جعلتنا نفتح أعيننا على جملة من الحقائق والهنّات، التي من الممكن ـ لو عرفنا كيف نُواجهها ـ أن نبني عليها مُنجزات جديرة بأن تُساهم في تجويد أنظمتنا التربوية وتنميتها.

لقد جرّبنا التعليم عن بُعْد على امتداد أشهر عديدة، وعلى نطاق واسع، وتقدّمنا بشكل ملموس في المجال الرقمي، وإمكانيات كبيرة تمّ إطلاقها، تمويلًا وتجهيزًا وتكوينًا، وخبِرنا مكامن القيمة التربوية المضافة في هذا المنوال التعليمي الحديث بشكل بات. من المُمكن تمامًا أن تستمر بلداننا في دعم هذا التوجّه والاستفادة منه وتوظيف مزاياه مع ضحايا الفاقد التعليمي، وأصحاب الحاجيات الخصوصية والتعويض البيداغوجي على من لا يتسنّى لهم دائمًا في مناطقهم النائية، متابعة أنشطة دعم وفعاليّات ثقافية وترفيهية غير نظامية، ذات فائدة مؤكّدة في مجال التحصيل المعرفي عمومًا.

على سبيل الخاتمة

إنّه لمن البديهي القول: بأنّ أزمة مدرستنا هي أزمة مُركّبة تتداخل فيها عناصر عدّة تتّصل بمناويل الحوْكمة والتخطيط، وموقع المُعطى التربوي والتكويني في سلّم الأولويّات الوطنية وبالمقاربات التربوية والبيداغوجية، ومستوى النمو الاقتصادي في الجهات، وثِقْل الإرث الاجتماعي والثقافي للعائلات، والسياسات التكوينية للموارد البشرية العاملة في الحقل التربوي والمدرّسين بصورة خاصة، لكنها في الوقت ذاته، هي أزمة اختلالات

هيكلية وظرفية، تُعاني منها أغلب مدارس العالم، تحت وطأة النسق السريع للتطوّر الشامل في مختلف مناحيه من حول المدرسة، والطابع المعقّد ومتعدّد الأبعاد للفعل التربوي والتعليمي في حدّ ذاته..

بما يستوجب مزيد من إعمال الفكر، وتعميق البحث عن أنجع المناهج وأيسر السّبل، لجعل الناشئة تتعلّم وتُراكم مهاراتها، وتُنمّي شخصيتها في عالم متحوّل باستمرار.

هذا بالإضافة إلى أنّ المدرسة في عصر الرقمنة، وإتاحة مكتبات العالم أمام الجميع أينما كانوا، وقدرة المدرّسين على اكتساب الحدّ الأدنى من المهارات الجديدة المستوجبة في وقت قياسي...إلخ، كل ذلك، يُشكّل فرصة ثمينة أمام كل المجتمعات لتجاوز المُعيقات التقليدية التي عمّقت الهوّة بين العالم المتقدّم والبلدان النامية (والتي ارتبطت في مُعظمها بالكلفة الباهظة لبناء تعليم على درجة عالية من الجودة والاقتدار)، باتّجاه كسب معركة تنزيل مدرستنا في السياق العالمي، بالنظر إلى المهارات المطلوبة كونيّا والقيم المفروض تأسيسها، والملمح المنشود لناشئتنا التي لا تقلّ طموحًا أو دافعيّة، مقارنة بمثيلاتها في العالم.

الهوامش

١ ـ صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٩٤٨، وإعلان حقوق الطفل عن الجمعيّة العامّة للأمم المتحدة في ١٩٥٩، والميثاق الإفريقيّ لحقوق الإنسان والشعوب عن مجلس الرؤساء الأفارقة (نيروبي) في ١٩٨١، والميثاق العربي لحقوق الإنسان عن مجلس جامعة الدول العربيّة في١٩٩٧، والإعلان بشأن الألفية، عن الجمعية العامّة للأمم المتحدة في ٢٠٠٠، وإعلان الدوحة للبرنامج العربيّ لتحسين جودة التّعليم، الألكسو، ٢٠١٠، والإعلان العالمي للتعليم للجميع جوميتين ـ تايلاندا في ١٩٩٠.. إلخ.

٢ ـ من ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الطفل، ١٩٨٩.

3 - Gerard, F.-M., Hugonnier, B. & Varin, S. (2017). La qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE enfin mesurée, in B. Hugonnier & G. Serrano (dir.). Réconcilier la République et son école. Paris: ?ditions du Cerf, pp. 61-73.

4 - Stéphane Foin et Roger-François Gauthier, "Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives?", *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020,

٥ ـ جريدة لوموند، ٢٥ نوفمبر ٢٠١٩.

٦ ـ سامي بالحبيب، جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء، كراسات المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية عدد ٥ «المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة»، تونس، جانفيي ٢٠٢٢م، ص٢٦ و٥٢.

٧ ـ التقرير الوطني حول وضع الطفولة بتونس لسنتي ٢٠٢٠ ـ ٢٠٢١، وزارة الأسرة والمرأة والطفولة وكبار السن، تونس ٢٠٢٢.

٨ ـ المرجع السابق.

9 - UNICEF, étude sur la situation de l'enfance en Tunisie, 2020

10 - Michel Godet, Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs, Revue Futuribles, 1988, pp 45-62

11 - http://www.alecso.org/nsite/ar/

12 - https://arab.org/fr/blog/arab-countries-rank-poorly-in-latest-pisa-tests

١٣ ـ حسب تصريحات السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي في تونس، أكتوبر ٢٠٢١م.

14 - Leatitia P. Analyser le leadership des enseignants pour comprendre celui des chefs d'établissement: une enquête sur les processus d'influence au sein des établissements scolaires, in, Hélène Veyrac. L'influence des chefs d'établissement d'enseignement: activité, pouvoir et développe- ment. Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2019, Université de Bordeaux, Jul 2019, Bordeaux, France. pp.60-61.

15 - Veyrac, H. (2019). L'influence des chefs d'établissement d'enseignement: activité,

pouvoir et développement ÜSymposiumï Dans *Actes du congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF) (p.60-61). https://aref2019.sciencesconf.org

16 - Sylvie BOS & Sébastien CHALI?S, Leadership pédagogique: comment s'y prennent réellement les chefs d'établissements pour améliorer la réussite des élèves ? https://aref2019.sciencesconf.org

١٧ ـ الموقع الرسمي لوزارة التربية في تونس www.education.gov.tn

18 - Cros,F.(2008): le pari du projet d'école en Tunisie. UNICEF

١٩ ـ جريدة لوفيغارو الفرنسية، مقال بعنوان «يجب إعادة تشغيل المصعد الاجتماعي بواسطة المدرسة»، ٢ جويلية ٢٠٢٠م.

20 - Antonio Novoa, 'La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?", Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 83 | avril 2020,

٢١ ـ مصطفى الشيخ الزوالي، المدرّسون والتجديد (دراسة حول الإصلاح التربوي لسنة ٢٠٠٢ في تونس)، ص ١٣٠.

22 - In Antonio Novoa, La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? p24

23 - Jean Christophe Meunier, L'apport des neurosciences dans l'enseignement, Publications de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel - ASBL. Analyse FAPEO 2014 - 12/15

24 - https://www.youtube.com/watch?v=DAIhjeyET4c

25 - https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/allemagne/allemagne-quand-les-eleves-apprennent-le-bonheur-a-l-ecole_4119583.html

26 - https://www.monemploi.com/magazines/comment-s-orienter-sans-savoir-de-quoi-sera-fait-le-monde-du-travail-de-demain

27 - Jennifer Abou Hamad, Espace de travail et confort au travail à travers un sentiment de soutien social, Article *in* Psychologie du Travail et des Organisations? December 2015

28 - François Dubet, Ville, école, intégration, diversité, n°146, 2006

29 - https://apolitical.co/solution-articles/fr/le-secret-de-singapour-pour-devenir-un-leader-mondial-de-l-education

٣٠ ـ مداخلة بعنوان «الفاقد التعليمي الناجم عن جائحة كوفيد ـ ١٩ : إعادة بناء التعلُّم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا».

٣١ ـ تقرير الندوة الاقليمية التي نظمها المعهد العربي لحقوق الانسان تحت عنوان «مستقبل التربية والتعليم في البلدان العربية: السياسات، المقاربات والحلول»، وذلك يومي ١٣ و١٤ ماي ٢٠٢٢ بتونس.

٣٢ ـ أرقام موقع الواب الرسمي للاتحاد الدولي للمواصلات www.itu.int

المدرسة ووظائفُها بين الفلسفة والتّكنُولوجيا

د. محمد ترمس(*)

خلاصة

في عصر هيمنة التكنولوجيا على جميع مجالات حياة الإنسان، وبروز دعوات إلى اعتماد التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد، يُطرح سؤال محوري، عن دور ومصير المدرسة في ظلّ هذه التغييرات والدعوات؟ هل فعلًا انتهى أو سينتهي دور ووُجود المدرسة؟

في هذه الدراسة، سنُعالج هذه الإشكالية، من خلال الإضاءة على دور التكنولوجيا عبر التاريخ، في التغييرات الحاصلة في التربية والتعليم، وتأثيرها على أداء المدرسة ووظائفها. وقد خلُصت الدراسة إلى أنّ التكنولوجيا ليست مشكلة في حدّ ذاتها، فهي مفيدة ومطورة لطرائق التربية والتعليم. لكن الإشكالية تكمن في كون التربية تتعاطى مع شخصية الإنسان ككلٍّ واحدٍ، وتسعى إلى إيجاد تحوّلٍ وسُمو فيها، وهذا ما لا يُمكن أن يتحقق، إلا بوُجود بيئةٍ ذات معنى، لا توفّرها التكنولوجيا.

وفي ظل ما تُقدمه التكنولوجيا ووسائطها من فُرص تعليمية وتربوية، تُطرح بقوة إشكالية من الذي يجب عليه أن ينظّم هذه البيئة الجديدة، وهل

(*) حائز على دكتوراه في فلسفة التربية والتعليم وباحث تربوي.

يُمكنها أن تحلّ - كيفما كان - وبرمّتها محلّ البيئة المدرسية؟ وهل مصير المدرسة وتنظيم البيئة المدرسية، أصبح بيد التكنولوجيا؟

هنا يبرز دور الفلسفة، كمرجعية وجودية ومعرفية، وقيمية وأخلاقية، ومُوجدةٍ للمَعْنى، يجب الاستناد إليها في تنظيم الحياة ككلّ، فكيف بتنظيم البيئة المدرسية؟ وعلى ضوء ذلك، يتحدّد مصير ودور المدرسة في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: المدرسة - الفلسفة - التكنولوجيا والتعليم - الوسائط - التواصل الكتابي..

مقدمة

في عصرٍ تتسارع فيه الحوادث والتطورات والتغييرات المعقدة والمتداخلة على مختلف الصُّعد، والتي تتشابك فيها عِللُها ومعلولاتها، يحقُّ للإنسان، بل من الواجب عليه أيضًا، أن يقف هُنيْهة ويتطلّع إلى الوراء، ليعرف أيْن هو حقًا، وإلى أيْن يتّجه، وما هي آثار هذه الأمور المتسارعة عليه، وعلى أسرته ومجتمعه وأمته، سواءً على مستوى الحاضر أم المستقبل.

وتتربّع التكنولوجيا على عرش أسباب هذه التطورات في عصرنا الحالي، فقد مدّت أواصر علاقةٍ ديالكتيكية مُعقدة، أو ربّما يُمكننا القول، علاقة هيمنةٍ. وفي ظلّ ذلك، نُواجه تقنية تستمر إمكاناتها في تحدِّينا، لإعادة التفكير، وتوسيع أفق كيفية إدراكنا للتكنولوجيا (Lillemose and Kryger 2015)[1].

وهذا التحدِّي والهيمنة، بين التكنولوجيا وبين التعليم، يبدو واضحًا، والأهم من ذلك، توسُّع لهيمنة لتشمل أيضًا مفهوم التربية. وهذا ما يُثير التساؤل والهواجس أكثر، حول مصير التربية ومفهومها ووضعيتها في ظلّ هذا التطور التكنولوجي.

وفي ظلّ هذه التطورات، والدعوات المصرّة على نقل التعليم من بيئته

التقليدية، أي المدرسة، ليُصبح في بيئةٍ مجازية وفضاءٍ إلكتروني، أو ما يُدعى بالفضاء الرقمي تمامًا، تبرز الكثير من التساؤلات والاعتراضات والتأملات. وقد تناولت العديد من الأبحاث والدراسات هذا الموضوع، وتطرّقت إلى الفرص والتهديدات التي يُوجدها، ونقاط الضعف والقوة التي يمتلكها.

فهل الفضاء الإكتروني، مجرّد آلية أو تقنية لتطوير التعليم وبيئته فقط، وبالتّالي، ينعكس ذلك على طريقة التفكير لدى البشر، وعلى مساحة حريته وانطلاق خياله إلى أبعد الحدود، أمّ أنّه على حدّ قول وينر (١٩٥٠) في كتابه «**استخدام الإنسان للبشر: علم التحكم الآلي والمجتمع**»[٢]: إنّ التحدّي الأساسي لاستقلالية الإنسان والتحكم فيه، كان موجودًا في بداية العصر الرقمي: المفارقة هي أنّه بينما نُوسع قُوّتنا من خلال أنظمة التحكم المعلوماتية، نفتح الباب في الوقت نفسه، ليُسيطر علينا ونُقيّد من قِبل هذه الأنظمة التي نبتكرها. صحيحٌ أنّ الرّقْمنة توفّر حرية ومساحة هائلة للإبداع وتمكين الإنسان، بينما الجانب الآخر من هذه الحرية هو التحكُّم (الرقابة/ الضبط) المُعزّز. في عالمنا الحالي، تمّ الاستيلاء على الضوابط الأساسية، وأنظمة المُراقبة الواسعة وغير المُتماثلة من قبل عدد قليل من الأيدي، وبالنّسبة لمُعظمنا، فإنّ الوعد الأوّلي للفضاء السيبراني، كمساحة لمزيد من الاستقلالية، يُمكن أن يُصبح نقيضًا له.

وانطلاقًا من قول الإمام علي عليه السلام: «رحم الله امرئ عرف من أين وفي أين وإلى أين». تبرز ضرورة أن يُسأل، هل من المُفيد والسليم، التسليم لكلّ نوعٍ من التطور التكنولوجي، وعدم التفكير أو التأمل بنتائجه وآثاره، وهو الذي يؤثر في كل تفاصيل الحياة، وعلى رأسها الأمور والأبعاد الثقافية.

وبالعودة إلى قضية المدرسة، في ظل هذا التوسع الرقمي أو الهيمنة الرقمية، هل يقع وجود المدرسة بمفهومها المعهود عبر التاريخ، ضمن دائرة التهديد الوجودي؟ وبعبارةٍ أخرى، ما هي الماهية الجديدة للتعليم،

وكيف ستتمُّ عملية التعليم، بل الأهم من ذلك، أين ستُصبح التربية؟ وما هي ماهيتها الجديدة؟ وكيف ستتمُّ التربية؟

ما نودُّ التعرض إليه في هذا المقال، هو إثارة السؤال للتأمل والتفكير في مكانة التربية ودورها ومستقبلها، وإبراز أهمية طرح التساؤلات والتأملات الفلسفية، في تحديد مصير مثل هذه القضايا. فَلِصالح مَن القضاء على المدرسة أو البيئة التقليدية للمدرسة؟ وكيف سيَخدُم ذلك النوع من التعليم والتربية؟ ومن الذي يُحدّد ضرورة هذا الانتقال والتطور؟ وكيفية التماهي مع ذلك أو إعادة التموضع؟

مع هذه الأسئلة، تبرزُ دعوة[٣] (Weizenbaum) الحماسية، للشجاعة والتفكير بشكل أخلاقي وفلسفي حول اندفاعنا الحالي، إلى الاستعانة بمصادر خارجية لصنع القرار لأجهزة الكمبيوتر ومالكيها ومُبرمجيها.

في هذه الدراسة، سوف نُعالج النقاط التالية: المدرسة ووظائفها، علاقة التعليم بالتكنولوجيا والوسائط، علاقة التربية بالتكنولوجيا والوسائط، ومستقبل المدرسة والتربية.

المدرسة: تعريف ولمحة تاريخية

المدرسة من حيث المفهوم الاصطلاحي، مؤسسة تعليميّة، مُصمّمة لتوفير مساحات للتعلّم وبيئات لتدريس طُلاب تحت إشراف المُعلمين. ومُعظم البلدان لديها أنظمة للتعليم الرسمي، والتي تكون في بعض الأحيان إلزامية[٤].

ومن الناحية التاريخية، فإنّ مفهوم تجميع الطلاب معًا في موقع مركزي للتعلّم، موجودٌ منذ العصور القديمة. إذ شهدت كل الحضارات تأسيس مدارس، بغضّ النظر عن مُنشئها والمستهدف منها، وبغضّ النظر عن وُسعة وظائفها وضيقها، فقد كانت المدارس الرسمية موجودة على الأقل منذ عصر مصر القديمة وبلاد فارس وحضارات ما بين النهرين واليونان القديمة، وروما القديمة والهند القديمة، والصين القديمة. كما كان

للإمبراطورية البيزنطية نظامٌ تعليمي يبدأ من المرحلة الابتدائية. إذ وفقًا لكتاب «*Traditions & Encounters a Global Perspective on the Past*»، بدأ تأسيس نظام التعليم الابتدائي في عام ٤٢٥ بعد الميلاد، و«... كان أفراد الجيش عادة ممَّن حصلوا على التعليم الابتدائي بالحدّ الأدنى...». وقد استمر نظام التعليم البيزنطي حتى انهيار الإمبراطورية عام ١٤٥٣م(٥).

وفي أوروبا الغربية، تمّ إنشاء عدد كبير من مدارس الكاتدرائية، خلال العصور الوسطى المبكرة، من أجل تعليم رجال الدين والإداريين، ولا تزال بعض أقدم مدارس الكاتدرائية قائمة لغاية الآن، مثل مدرسة الملك كانتربري (تأسست ٥٩٧م)، الملك روتشستر (تأسست عام ٦٠٤م)، ومدرسة سانت بيتر، يورك (تأسست عام ٦٢٧م) ومدرسة ثيتفورد النحوية (تأسست عام ٦٣١م). وابتداءً من القرن الخامس الميلادي، تمّ إنشاء المدارس الرهبانية في جميع أنحاء أوروبا الغربية، لتدريس المواد الدينية والعلمانية.

وخلال العصور الوسطى، ومُعظم الفترة الحديثة المُبكرة، كان الغرض الرئيسي للمدارس هو تعليم اللغة اللاتينية. وقد أدّى ذلك إلى ظهور مصطلح المدرسة النحوية، والذي يُشير في الولايات المتحدة بشكل غير رسمي إلى المدرسة الابتدائية، أما في المملكة المتحدة فيعني المدرسة التي تختار المُلتحقين بها على أساس القُدرة أو الكفاءة. وقد توسّعت المناهج الدراسية تدريجيًّا، لتشمل محو الأمية في اللغة المحلية، والمواد التقنية والفنية والعلمية والعملية.

وقد أصبح الالتحاق الإلزامي بالمدارس، أمرًا شائعًا في أجزاء من أوروبا خلال القرن الثامن عشر. في الدنمارك والنّرويج، تمّ تقديم هذا، في وقت مُبكر من عام ١٧٣٩ إلى ١٧٤١، وكانت الغاية الأساسية هي زيادة معرفة القراءة والكتابة لدى ما يُطلق عليهم بـ«الأشخاص العاديون». وكانت العديد من المدارس العامة السابقة في الولايات المتحدة وأماكن أخرى، تتشكل من غرفة واحدة، حيث يقوم مدرس واحد بتعليم سبعة صفوف من

الأولاد والبنات في الفصل الدراسي نفسه. وابتداءً من عشرينيات القرن الماضي، تمّ دمج المدارس المكونة من غرفة واحدة، في مرافق فصول دراسية مُتعددة(٦).

وبالنسبة للعصور التي سادت فيها الحضارة الإسلامية، فقد كان للإسلام ثقافة أخرى، طوّرت نظامًا مدرسيًا بالمعنى الحديث للكلمة. فقد تمّ التركيز على المعرفة التي تتطلب طريقة منهجية للتعليم ونشر المعرفة، كما شُيِّدت المباني الخاصة لهذا الغرض. في البداية، جمعت المساجد بين الأداء الديني وأنشطة التعلُّم. ولكن فيما بعد، نشأت الكتاتيب المُخصّصة للأطفال، والدُّور العلمية، كدار الحكمة، والمكتبات وخزائن الكتب، والمدارس التي أُنشئت خارج المساجد، في أنحاء متفرقة من العالم الإسلامي، ولعبت دورًا بارزًا في الحياة العلمية(٧).

ومنذ القرن الثاني الهجري، لُوحظ حدوث متغيرين، كان لهما أثرهما على مؤسسة الكتّاب، أولهما الزيادة الضخمة في أعداد الكتاتيب والمعلمين فيها، بحيث كان لكلّ قرية كُتّاب، بل رُبما وُجد أكثر من كُتّاب، حتى أنّ ابن حوقل (ت: ٣٦٩هـ)، عدّ أكثر من ثلاثمائة مُعلم كُتاب في مدينة بُلِرمْ بصقلية، صاحبَ هذه الزيادة، تطوّر مماثل في بنية الكُتاب، فلم يعُد بناء ساذجًا يضم عشرات الأطفال، وإنّما اتّسع وضم عددًا كبيرًا من التلاميذ والمُدرسين، حتى صار شبيها بالمدرسة. ككُتّاب أبي القاسم البلخي، الذي ذكر ياقوت الحموي أنه كان يضم ثلاثة آلاف طفل، حتى أنّ البلخي كان يحتاج إلى ركوب حمار كي يتمكن من المرور على جميع التلاميذ والإشراف على تعليمهم، وثانيهما اهتمام الدولة بأمر الكتاتيب، إذ بحلول القرن التاسع، تم إنشاؤها، وهي مدرسة تم بناؤها بشكلٍ مستقل عن المسجد، بمبادراتٍ أهلية ومحلية، ثم بدأ اهتمام الخلفاء بها لإشباع حاجات الجهاز الإداري للدولة، وخُصِّص لها الوقفيات(٨).

وقد ميّز أحمد شلبي بين نوعين من الكتاتيب، التي وُجدت في العصر الإسلامي الباكر، أولهما الكُتّاب الذي يتعلّم فيه الصغار مبادئ القراءة

والكتابة والحساب والخط والإملاء، وثانيهما الكُتّاب الذي يتمُّ فيه تعلُّم القرآن الكريم ومبادئ الدين الحنيف(٩).

وساد أيضًا - خاصةً في العصر الحديث -، التعليم المنزلي والتعليم عن بعد، وكذلك يُمكن أن يتمّ التدريس والتعلُّم بشكل مستقل عن مؤسسة المدرسة، أو في مدرسة افتراضية خارج مبنى المدرسة التقليدية، على التوالي. وقد تمّ تنظيم المدارس في عدّة نماذج تنظيمية مختلفة، بما في ذلك الإدارات، ومجتمعات التعلّم الصغيرة، والأكاديميات، والمدارس المتكاملة، والمدارس داخل المدرسة...إلخ.

المدرسة: الأداء والوظيفة

إنّ ما يهمنا من هذا السرد التاريخي المختصر، هو القول: **إنّ المدرسة كانت ولا تزال قائمة عبر العصور، وقد ارتبطت بأهدافٍ يُحدّدها المجتمع والقيمين عليه، سواءً كانوا ملوكًا أم حكامًا وسياسيين، أو المصلحين، من فلاسفة وعلماء اجتماع وعلماء نفسٍ واقتصاد وغيره. فالمدرسة حاجة لاستمرارية المجتمع، ولا يهمّنا هنا الغوص في نظريات علم الاجتماع، التي رأى بعضها في المدرسةَ عاملًا مهمًا في التنشئة الاجتماعية، ودمج الفرد في مجتمعه، ليكون فاعلًا فيه، من خلال استبطانه لعاداته وقيمه ومُثله (دوركيم، بارسونز). أو أنّها تمثّل السلطة، لإعادة إنتاج المجتمع بطبقاته الاجتماعية، والحفاظ على هيمنة المُمسكين بالسلطة(فيبر، ماركس..)، ممّا حدَا بالبعض إلى تبنّي فكرة التخلّص من المدرسة، فاقترح إنشاء «مجتمع بلا مدارس» (إيليتش، فريره..)..**

بل ما يهمُّنا هو الإشارة إلى أنّ تطور أداء المدرسة، وضيق أو اتّساع وظائفها، إنّما يعود إلى أمرين اثنين: **الأول**، هو حاجة المجتمع إلى التطور والتقدم، وتؤمِّن المدرسة جزءًا كبيرًا من هذا التقدّم، ذلك أنّ تركيز التعلُّم في جو رسمي، يسمح للأطفال بتعلّم ثقافتهم بشكل أعمق وأفضل من فعله بمجرّد الملاحظة والتقليد.

والثاني، وجود فلاسفة ومفكرين ومصلحين ونظريات مُتنوعة، حول كيفية التعاطي مع المدرسة، وما يجري فيها من عمليات تدريسٍ وتعليم وتربية. لأنّ المجتمع يعلّق - تدريجيًّا - أهمية متزايدة على التعليم، كما يُحاول أيضًا صياغة الأهداف العامة والمحتوى والتنظيم واستراتيجيات التعليم. **وبالتّالي**، فهناك تطوير فلسفات ونظريات للتعليم، يكمُن خلف هذا الأداء، وهذا الذي يُحدّد الهدف من تعلّم الأفراد في المدرسة، وكيفية الوصول إلى هذا الهدف، من خلال تحديد المحتوى الدراسي، والطرائق التي تُوصل إلى تحقيق هذا المحتوى.

ورغم اتّساع وأحيانًا ضيق أداء وظائف المدرسة عبر التاريخ، إلّا أنّ الوظيفتين العامّتين للمدرسة، منذ فجر بزوغها، هما عمليتا التعليم والتربية. وهاتان العمليتان تتّسعان وتتطوران وتتغيّران بحسب التغييرات الفكرية، الثقافية والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية والتكنولوجية، وما تُلبِّيه من حاجات تُحقق أهداف الإنسان في الحياة.

إنّ المدرسة غير منفصلة عن حياة الإنسان ومُتطلباتها. ولذلك، هناك علاقة ديالكتيكية بين المدرسة وما تُريد تحقيقه، من نقلٍ للمعلومات المتنوعة إلى الأجيال اللاحقة، وبين المجتمع وثقافته وفلسفته وأهدافه التي يتوخّى تحقيقها.

إذن، تقوم المدرسة بنقل نوعين من المعلومات إلى الأجيال، النوع الأول أكاديمي محض، والثاني ذو ماهية ثقافية، تتعلّق بحقائق الحياة ذات الطابع الفلسفي، مثل مبدأ الحياة وغايتها والإنسان ونفسه ومصيره...إلخ.

يُؤمّن التعليم النوع الأول، المعلومات، فالتعليم عبارة عن إلقاء موضوعٍ ما من قبل المُعلم وإيصاله إلى ذهن المُتعلِّم، كي يتعلّمه ويحفظه. طبعًا، يُمكن الإشارة أيضًا إلى معنًى آخر للتعليم، أعمق ممّا ذُكر، ويكشف عن حقيقة التعليم. فالتعليم ليس مُجرد نقل للمعلومات، بل إذا ما دققنا النظر، سنجد أنّه يخلق تحولًا في المُتعلم، ويحوله من حالة جهل، إلى حالة تؤدي إلى نمو عقلي واستقلال فكري[١٠].

أمّا النوع الثاني، فهو مرتبطٌ بعملية التربية التي تعمل على تفتّح أبعاد شخصية الإنسان وتبلور هويته، وِفق رؤيةٍ فلسفية، سواءً كانت دينية أم غير ذلك. يُمكن اعتبار التعليم (التربية)، على أنه نقل للقيم والمعرفة المتراكمة للمجتمع. وبهذا المعنى، فهو يُعادل ما يُسمّيه علماء الاجتماع، التنشئة الاجتماعية. فالتربية بالمعنى العام، هي رعاية كل شيء بالطريقة التي تستحقُّها. وهذا المعنى يشمل الجماد والنباتات والحيوانات والبشر، كما يُستخدم في تربية الجسد والروح.

ولتحديد كيفية التربية، ينبغي النظر في شيئين:

١ - الشيء الذي تتمُّ تربيته، أو الخاضع للتربية.

٢ - الغرض من تربيته.

وتتّبع كل فلسفة ومدرسة فكرية، خُطة تربوية خاصة، بناءً على هدفها، على سبيل المثال، الماركسية كمدرسة اجتماعية، أو الرأسمالية كمدرسة رأسمالية، تُنفذ برامجها التربوية والتعليمية بناءً على الأغراض والأهداف التي تراها للبشر، من أجل تثقيف الأشخاص الذين يخدمون تلك الأهداف. وإذا ما رجعنا مثلًا إلى الكنيسة، فسنجد أنّ الهدف التربوي بالنسبة لها، هو إعادة بني آدم إلى مكانتهم العالية كأبناء الله. لذلك، فالتعليم يجب أن يُهيئ الإنسان لما يجب أن يفعله هنا، من أجل بلوغ الغاية السامية التي خُلق من أجلها. (من توجيهات البابا بيوس الحادي عشر، رسالة عامة حول «التربية المسيحية للشباب»، بتاريخ: ٣١ ديسمبر ١٩٢٩).

أو مثلًا عند جون ديوي، الذي كان يرى في التربية ميدانًا مهمًّا لتجربة رؤيته الفلسفية، فالفلسفة هي النظرية العامة[١١]. لقد انطلق ديوي من الواقع الأمريكي، وحاول تقديم إصلاحٍ أعمق في شتّى مجالاته، ذلك أنّ مشروع أيّ مجتمع، والصورة المُراد تجسيدها له وفيه، تستوجب التأكيد على إصلاح أوضاعه الاجتماعية لضمان استمراريته وتطور أفراده، ولما أدرك ديوي أنّ ذلك لا يتأتى إلّا بالتربية، فقد ذهب يبحث لها عن قاعدة فلسفية

تُخرجها من نمطها التقليدي، وتأخذ بها إلى مايُواكب التحول الذي شهدته ولا زالت تشهده الحياة في مختلف مناحيها.

كما أصرّ ديوي على توثيق الصلة بين الفلسفة والتربية، ذلك أنّ الأخيرة هي الكفيلة باختبار صحّة المبادئ الفلسفية، كما تُساعد على إصلاح المجتمع وتغييره، وحمله على مسايرة الإيقاع المُتسارع لظروف الحياة[١٢].

إذن، وبإيجاز، ليست حاجات المجتمع فقط، من يُحدد نطاق المدرسة وأدائها، ببُعديها المادي البنيوي والغائي والوظيفي، بل إنّ معتقدات المجتمع والنظريات الفلسفية والعلمية التجريبية وتطورها، له مساهمة عظيمة في ذلك. وبعبارةٍ أخرى، إنّ الغرض من إنشاء المدرسة - بصرف النّظر عن شكلها المادي أو المضموني الذي يتطور عبر الزمن - مرتبطٌ بأصل النظرة إلى الإنسان والمجتمع، وتعريف غايته من الوجود وفي المجتمع.

علاقة التكنولوجيا بالمدرسة وبعمليتي التعليم والتربية

يدّعي البعض من المُنظرين في مجال المعرفة والتكنولوجيا، بأنّ التاريخ قد أثبت أنّ أيّ تغييرٍ في تكنولوجيا المعرفة، سيؤدّي إلى تحوّلٍ في علاقتنا مع المعرفة وفي النهاية في نظرتنا إلى أنفسنا[١٣]. وبدأنا نشهد منذ منتصف القرن العشرين، أنّ ظهور عصر المعلومات وتوسّع شبكة الإنترنت قد جعل العالم قرية صغيرة. ومنذ ذلك الحين، بدأنا نسمع بـ«الكلمة الإلكترونية»[١٤] بدلًا من «الكلمة المطبوعة». وبشكلٍ عام، يُمكن القول: إنّه في حين أنّ المطبوعات تنظر بدونيّة إلى الاعتماد على القارىء[١٥]، فإنّ معالجة النصوص[١٦]، قد قلّلت من الاعتماد على الكاتب. فقد جاءت هذه الأداة الجديدة لمعالجة الفكر[١٧]، من أجل رفع مستوى التفكير الإنساني(Ibid,p.vii). فكيف طوّرت التكنولوجيا عملية التعليم؟

أولاً: تاريخ علاقة التكنولوجيا بالتعليم

تُشير الدلائل إلى أنّ دور التكنولوجيا في التعليم، يعود إلى ما لا يقل

عن **٢٥٠٠** عام. ولفهم دور وتأثير التكنولوجيا على التعليم والتدريس بشكل أفضل، سنقوم بإطلالةٍ تاريخية على هذا الأمر. وقد تطور هذا الدور للتكنولوجيا وفق المراحل التالية[١٨]:

٦.٢.١: الاتصال الشّفوي

كانت إحدى أولى وسائل التدريس الرسمي هو الإتصال الشفوي، على الرغم من أنّه بمرور الوقت، تمّ استخدام التكنولوجيا بشكلٍ متزايد لتسهيل أو «دعم» هذا الاتصال. في العصور القديمة، تمّ نقل القصص والفولكلور والتاريخ والأخبار والحفاظ عليها، من خلال الاتصال الشفوي، ممّا يجعل الحفظ الدقيق مهارة حاسمة. ولا يزال التقليد الشفوي هو الحال في العديد من ثقافات السكان الأصليين.

لن نخوض كثيرًا في هذا الباب، ونُشير في هذا المجال إلى الخطابة والكلام عند اليونانيين القدماء، إذ كانتا الوسيلة التي يتعلم بها الناس وينقلونها. وقد كانت إلياذة هوميروس والأوديسة قصائد تلاوية مخصصة للأداء العام. ولكي يتمّ تعلّمها، كان لا بد من حفظها من خلال الاستماع، وليس القراءة، ونقلها بالتلاوة، وليس عن طريق الكتابة.

ومع ذلك، بحلول القرن الخامس قبل الميلاد، كانت الوثائق المكتوبة موجودة بأعداد كبيرة في اليونان القديمة. مع أنّ سقراط كان له موقف سلبي من ذلك، إذ يعتقد أنّ التعليم كان في دوامة هُبوطية منذ ذلك الحين.

٦.٢.٢: التّواصل الكتابي والنّص المطبوع

دور النص أو الكتابة في التعليم، كان له أيضًا تاريخ طويل. ففي الأدبيات الدينية، نرى أنّ الوصايا العشر التي أُعطيت لموسى كانت مكتوبة على ألواح أو على حجرٍ محفورٍ. ورغم انتقاد سقراط لاستخدام الكتابة، إلا أنّ أشكال الاتصال المكتوبة، كانت موجودة، وجعلت السلاسل التحليلية الطويلة من التفكير والحجة أكثر سهولة، وقابلة للتكرار دون تشويه، وبالتالي، أكثر انفتاحًا على التحليل والنقد من الطبيعة العابرة للكلام.

ولكن مع اختراع الطباعة، انتقلت البشرية إلى مرحلة أعلى من تبادل المعرفة، حيث جعلت الطباعة، المعرفة المكتوبة مُتاحة بحرية أكبر. إذ يُشير «بالتر»، إلى أنّ فكرة النّص المكتوب، وظهور صنعة إنتاج الكتب، وحلولها مكان الورقة والقلم، يُعتبر الشكل المثالي والقيِّم للكتابة (Bolter,1991,p.21). فالثورة التي أوجدتها جُهود جوهانس غوتنبرغ (١٤٠٠-١٤٦٨)، من خلال اختراعه لتقنية الطباعة، كانت تمثّل ردّ فعلٍ متوقّعٍ على الكثير من ظروف ذلك الزمان الشائعة. فقد كانت هذه التقنية استجابة لحاجةٍ يسمّيها «أيزنشتاين» بـ«الثبات أو التثبيت الطباعي»[١٩] (Eisenstein,2005)، وذلك بسبب التبادل الصناعي والتجاري في المدن النامية، وكذلك حاجة الإدارة الهرمية للكنيسة الكاثوليكية المضطردة، إلى تثبيت الرسائل الدينية من أجل ترسيخ وإحكام قدرتها وتأمين الحتمية في التجارب الدينية في جميع أنحاء أوروبا[٢٠] (O'Donnell,1998)، فضلًا عن نمو عددٍ من المؤسسات التعليمية، مثل الجامعات التي كانت يزداد شعورها بالحاجة إلى كتبٍ ورسائل طباعية. في الواقع، إنّ التفاعل المعقّد للعوامل التاريخية والاجتماعية والجغرافية في أوروبا القرون الوسطى، أدّى إلى أن تُوفِّي تقنية الطباعة، وبالنتيجة الكتاب الطباعي، أداءً خاصًّا[٢١] (McCellan&Dorn,1999).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ التحسينات في البنية التحتية للنقل في القرن التاسع عشر، قد أدّت إلى تطوير أوّل تعليم رسمي بالمراسلة، - برنامج جامعة لندن للحصول على درجة علمية، عن طريق المراسلة، منذ العام ١٨٥٨، ولا يزال موجودًا إلى الآن-.

٦.٢.٣: البثّ والفيديو

بدأت هيئة الإذاعة البريطانية (بي بي سي)، في بثِّ برامج إذاعية تعليمية للمدارس، في عشرينيات القرن الماضي[٢٢]. وقد تمّ استخدام التلفزيون لأول مرة في التعليم في الستينيات، للمدارس وللتعليم العام للبالغين. وفي العام ١٩٦٩، أنشأت الحكومة البريطانية الجامعة المفتوحة، التي عملت

بالشراكة مع هيئة الإذاعة البريطانية، لتطوير برامج جامعية مفتوحة للجميع. على الرغم من أن البرامج الإذاعية تضمّنت الاتصال الشفوي بشكلٍ أساسي، إلّا أنّ البرامج التلفزيونية، لم تستخدم المحاضرات على هذا النحو، ولكنّها ركّزت أكثر على الأشكال الشائعة للتلفزيون العام، مثل الأفلام الوثائقية، وعرض العمليات، والحالات: دراسات الحالة(٢٣).

وسرعان ما انتشر استخدام التلفزيون في التعليم في جميع أنحاء العالم، حيث شوهد في السبعينيات من قبل البعض، ولا سيما في الوكالات الدولية، مثل البنك الدولي واليونسكو، باعتباره الدواء الشافي للتعليم في البلدان النامية. كما بدأ البثّ عبر الأقمار الصناعية في الظهور في الثمانينيات، وتمّ التعبير عن آمال مُماثلة، ولكن كل هذه الآمال تلاشت بسرعة، لأسبابٍ منها نقص الكهرباء والتكلفة، وأمن المُعدات المتاحة للجمهور، والمناخ ومقاومة المُعلمين المحليين، واللغة المحلية والقضايا الثقافية، التي أصبحت واضحة. ومع ذلك، أطلقت الهند قمرها الصناعي الخاص في العام ١٩٨٣، واستخدمته في البداية لتقديم برامج تلفزيونية تعليمية، منتجة محليًا في جميع أنحاء البلاد، بعدَّة لغات أصلية (بيتس، ١٩٨٥).

في التّسعينيات، انخفضت تكلفة إنتاج الفيديو وتوزيعه بشكل كبير، بسبب الضغط الرقمي، والوصول إلى الإنترنت بسرعة. وقد أدّى هذا الانخفاض في تكاليف تسجيل الفيديو وتوزيعه أيضًا، إلى تطوير أنظمة تسجيل المحاضرات. وقد سمحت التكنولوجيا للطلاب بمشاهدة المحاضرات أو مراجعتها في أي وقت ومكان، باستخدام الاتصال بالإنترنت. على سبيل المثال لا الحصر، بدأ YouTube في ٢٠٠٥ واشتراه Google في ٢٠٠٦. ويتزايد استخدام YouTube لأغراض تعليمية، من خلال مقاطع قصيرة يمكن تنزيلها ودمجها في الدورات التدريبية عبر الإنترنت. وقد بدأت أكاديمية خان في استخدام YouTube في عام ٢٠٠٦، بالاستفادة من المحاضرات الصوتية المسجلة، واستخدام السبورة الرقمية للمعادلات والرسوم التوضيحية...إلخ.

٦.٢.٤ : تقنيات الحاسوب

٦.٢.٤.١ : التعلّم القائم على الحاسوب

في جوهره، يهدف تطوير التعلُّم المُبرمج إلى حَوْسبة التدريس، من خلال هيكلة المعلومات، واختبار معرفة المُتعلمين، وتقديم ملاحظات فورية للمتعلمين، دون تدخل بشري. وقد بدأ سكينر بتجربة آلات التدريس التي استفادت من التعلُّم المبرمج في عام ١٩٥٤، وبناءً على النظرية السلوكية. كانت آلات التدريس التي استخدمها سكينر واحدة من أُولى أشكال التعلُّم القائم على الكمبيوتر.

كان (PLATO) عبارة عن نظام تعليمي عام بمساعدة الكمبيوتر، وبحلول أواخر السبعينيات، كان يتألف من عدّة آلاف من المحطات في جميع أنحاء العالم، وعلى ما يقرُب من عشرة أجهزة كمبيوتر رئيسية مختلفة، مُتصلة بالشبكة. وقد كان (PLATO) نظامًا ناجحًا للغاية، حيث استمرّ ما يقرب من ٤٠ عامًا، ودمج المفاهيم الرئيسية عبر الإنترنت: المنتديات، ولوحات الرسائل، والاختبار عبر الإنترنت، والبريد الإلكتروني، وغرف الدردشة، والرسائل الفورية، ومشاركة الشاشة عن بُعْد، والألعاب مُتعدِّدة اللاعبين.

بدأت محاولات تكرار عملية التدريس، من خلال الذكاء الاصطناعي(AI) في منتصف الثمانينيات، مع التركيز في البداية على تدريس الحساب. وعلى الرغم من الاستثمارات الكبيرة للبحث في الذكاء الاصطناعي للتدريس على مدار الثلاثين عامًا الماضية، فقد كانت النتائج مخيبة للآمال بشكل عام. حيث ثبت أنّه من الصعب على الآلات، التعامل مع مجموعة متنوعة غير عادية من الطُّرق التي يتعلّم بها الطلاب (أو يفشلون في التعلُّم).

في الآونة الأخيرة، شهدنا تطور التعلُّم التكيُّفي، الذي يحلّل استجابات المتعلمين، ثم يُعيد توجيههم إلى مجال المحتوى الأكثر ملاءمة، بناءً على أدائهم. وتُعدُّ تحليلات التّعلم، التي تجمع أيضًا بيانات حول أنشطة المتعلِّم وتربطها ببيانات أخرى، مثل أداء الطالب، تطورًا ذا صلة.

٦.٢.٤.٢ شبكات الكمبيوتر

كانت (Arpanet) في الولايات المتحدة، أوّلَ شبكة تستخدم بروتوكول الإنترنت في عام ١٩٨٢. ولكن مع حلول العام ١٩٩١، تم إطلاق Word Wide Web رسميًّا. وشبكة الويب العالمية، هي في الأساس تطبيق يعمل على الإنترنت، ويمكّن «المستخدمين» من إنشاء وربط المستندات أو مقاطع الفيديو أو الوسائط الرقمية الأخرى، دون الحاجة إلى المستخدم النهائي، ونسخ كل شيء إلى شكل من أشكال كود الكمبيوتر. وقد تمّ تطوير العديد من مُحركات البحث على الإنترنت منذ عام ١٩٩٣ مع Google، الذي تمّ إنشاؤه في عام ١٩٩٩، والذي ظهر كأحد مُحركات البحث الأساسية.

٦.٢.٤.٣: بيئات التعلُّم عبر الإنترنت

في عام ١٩٩٥م أتاح الويب، تطوير أول أنظمة إدارة التعلم مثل: (learning management systems LMS)، حيث يُمكن تحميل المحتوى وتنظيمه، فضلًا عن توفير «مساحات» لأهداف التعلم وأنشطة الطلاب، وأسئلة المهام ومنتديات المناقشة.

وقد بدأت أولى الدورات التدريبية عبر الإنترنت (for credit) في الظهور عام ١٩٩٥، بعضها يستخدم نظام إدارة التعلّم، والبعض الآخر يقوم فقط بتحميل النص كملفات (PDF) أو شرائح. وكانت المواد بشكل رئيسي نصوصًا ورسومات. كما أصبحت LMS هي الوسيلة الرئيسية التي تمّ من خلالها تقديم التعلّم عبر الإنترنت، حتى وصلت أنظمة تسجيل المحاضرات في عام ٢٠٠٨ تقريبًا.

٦.٢.٥ وسائل التواصل الاجتماعي

تُعدّ وسائل التواصل الاجتماعي حقًّا، فئة فرعية من تكنولوجيا الكمبيوتر. حيث تُغطّي وسائل التواصل الاجتماعي مجموعة واسعة من التقنيات المختلفة، بما في ذلك المدونات وويكي، ومقاطع فيديو You Tube والأجهزة المحمولة، مثل الهواتف والأجهزة اللوحية وTwitter وSkype وFacebook. وقد عرّف أندرياس كابلان ومايكل هاينلين (٢٠١٠)

وسائل التواصل الاجتماعي، بأنها مجموعة من التطبيقات المستندة إلى الإنترنت، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينشئُه المستخدم، بناءً على التفاعلات بين الأشخاص، الذين يُنشئون ويشاركون أو يتبادلون المعلومات والأفكار في مجتمعات وشبكات افتراضية.

ثانيًا: أثر التكنولوجيا في التعليم

المُلاحظ أنّ التعليم قد تبنّى التكنولوجيا، وقام بتكييفها على مدى فترة طويلة من الزمن. وهناك بعض الدروس المفيدة التي يُمكن تعلّمها من التطورات السابقة في استخدام التكنولوجيا من أجل التعليم، ولا سيما أنّ العديد من الادّعاءات المُقدمة بشأن التكنولوجيا الناشئة حديثًا من المحتمل ألا تكون صحيحة ولا جديدة. ونادرًا ما تحلّ التكنولوجيا الجديدة محلّ التكنولوجيا القديمة تمامًا. وعادةً ما تظل التكنولوجيا القديمة، تعمل ضمن «مكانة» أكثر تخصصًا، مثل الراديو، أو متكاملة كجزء من بيئة تقنية أكثر ثراءً، مثل الفيديو في الإنترنت.

ومع ذلك، فإنّ ما يُميز العصر الرقمي عن جميع العصور السابقة، هو الوتيرة السريعة للتطور التكنولوجي، وانغماسنا في الأنشطة القائمة على التكنولوجيا في حياتنا اليومية. **وبالتّالي**، من العدل وصف تأثير الإنترنت على التعليم، على أنّه نقلة نوعية، على الأقل من حيث تكنولوجيا التعليم.

ولكن هل صحيح أنّ التغيير في التكنولوجيا، يُغيّر من ماهية المعرفة أو لنقل محتوى التعليم؟

لن نغوص في مسألة مدى نجاح هذا التطور، في تحقّق ما كانت تطمح له هذه التحولات والتغييرات في التكنولوجيا. وهناك الكثير من البحوث التي تدل على عدم نجاح ما كان يؤمَّل، سنكتفي بالإشارة إلى ما أشارت إليه الورقة التي نُشرت حديثًا، والمقدمة إلى اليونيسكو من أجل تقرير مستقبل التعليم، وجاءت تحت عنوان: «**التكنولوجيا الرقمية ومُستقبل التعليم: نحو التفاؤل غير الغبي**». وتُقدم هذه الورقة حالة لمقاربة الإمكانات

المستقبلية لتكنولوجيا التعليم بمزيد من الحذر، أو بطُرق أكثر واقعية. وتُشير هذه الورقة أنّ المناقشات حول مستقبل التعليم، تحتاج إلى تجاوز الفكرة المُبسطة بأنّ التكنولوجيا الرقمية، يُمكن أن تقدّم حلولًا جاهزة للمشاكل طويلة الأمد، التي لا تزال تعصف بالتعليم. وبدلًا من ذلك، تستعرض هذه الورقة الدروس التي يُمكن تعلّمها منذ الأربعين عامًا الماضية من تكنولوجيا التعليم (على وجه التحديد، التقنيات الرقمية المستخدمة في التدريس والتعلم والإدارة)، وتستخدمها لتطوير كل من الإشارات والتحذيرات، حول كيف تميلُ هذه التقنيات عمليًا إلى أن تتفاعل مع الحقائق المعيشية للتعليم.

وأحد الدروس الرئيسية التي يُمكن استخلاصها من الأربعين عامًا من تاريخ هذه التطورات التكنولوجية المختلفة، هو أنّ التّغيير والتّحسين في التعليم، مُتكرر وغير متّسق، ونادرًا ما يُمكن التنبؤ به. باختصار، ما علَّمتْنا إيَّاهُ السنوات الأربعون الماضية، هو أنّ الأمل في كون التكنولوجيا وحدها ستعالج التحديات الأساسية للتعليم، هو أمر غير واقعي بقدر ما هو غير فعّال.

ومن المُرجّح أن يُؤدي الاستمرار في هذا النهج، إلى «حلول» تقنية تُنتج فقط نتائج غير متساوية، وغالبًا ما تتعامل فقط مع المظاهر السطحية للمشكلة بدلًا من جذورها. باختصار، ليس من المنطقي افتراض أنّ المشكلات الاجتماعية المستقبلية المحيطة بالتعليم، يُمكن «حلُّها» بسهولة عبر التكنولوجيا. وهذا لا يعني القول بأنّ التكنولوجيا الرقمية ليس لها مكان في تخيُّلنا لمستقبل التعليم. بل على العكس من ذلك، يُمكن أن تلعب التكنولوجيا الرقمية دورًا داعمًا ومهمًا في تحسين التعليم. وبالفعل، فإنّ التقنيات واستيعابها الاجتماعي ستغيّر الظروف التي يعمل فيها التعليم، وربما بعض القدرات التي قد يطورها الطلاب. ومع ذلك، يجب إعادة التأكيد على أنّ لدينا الآن الدليل على أنّ التكنولوجيا نفسها، نادرًا ما تكون الجزء الأساسي (أو الرائد) في أيّ تحسين تعليمي[٢٤].

ولكن، سنتطرق إلى موضوعٍ لطالما أثار خلافًا ماهويًا بين الفلاسفة، وهو هل هناك علاقة مباشرة بين تغير التكنولوجيا وتغيّر محتوى التعليم؟ أو بعبارة أخرى هل إنّ تغيّر طرق التفكير بتغيّر التكنولوجيا تغيّر من ماهية المعرفة؟ وما أثر هذه المقاربة على التربية بمعناها الشامل، والذي أشرنا إليه سابقًا.

ثالثًا: مقاربة التكنولوجيا الرقمية والمعرفة

كما أشرنا سابقًا، التربية متصلة بشخصية المُتعلم من كافة جوانبها، وهي تعكس رؤية وفلسفة ومنظومة فكرية، تُشكّل الطريق للإنسان، وهنا المُتربي، ليعرف كيف يتصرف في هذه الحياة، ويعيش حياةٍ سعيدة. ومهما اختلفت المشارب والمذاهب في هذا المجال، وتعدّدت التسميات والمفاهيم، يُمكن الجزم أنّ جميع النظريات والفلسفات التربوية، تُريد إيصال هذا الإنسان إلى حياةٍ سعيدة، بغضّ النظر عن الطريق الذي تتبنّاه لذلك.

وعندما نُلقي نظرة على أولئك الذين نظّروا لفكرة أنّ التكنولوجيا تغيّر من طريقة تفكير الإنسان، بل ذهب البعض منهم إلى أبعد من ذلك، إلى أنّها تغيّر من ماهية التفكير والمعرفة[٢٥] (Leidlmair,1999)، على سبيل المثال، فقد ناقش عددٌ من الباحثين مثل أريك هاولاك (١٩٦٣)[٢٦]، والتر أونغ (١٩٨٢)[٢٧]، روجر كارتييه (١٩٩٥)[٢٨] وجوي دايفيد بولتر[٢٩] مسألة أنّ للتحول من العصر الشفهي إلى عصر الكتابة والقراءة، أهمّ تأثيرٍ على البشرية، وذلك في التعبير عن الذات[٣٠]. فمن وجهة نظرهم، وفّر هذا التحول التفكير التجريدي (الإستنتاج والقياس)، وكذلك انتقال المعرفة، وأهم الأفكار الإنسانية كما نفهمها اليوم. وعلى هذا الأساس، برأيهم، فإنّ تغيّر نوع الوسائط والوسائل يؤدّي إلى إنتاج نوعٍ آخر من التفكير لدى البشر، إذن من هذا المنظار، هناك علاقة جبرية وماهوية بين نوع الوسائط وطبيعة الفكر الإنساني.

إنّنا نراهم في الحقيقة، قد استخدموا التكنولوجيا لتحقيق ما يعتقدون به من أفكارٍ ونظرياتٍ، أو بالحدِّ الأدنى وجدوا أنّ هناك قابليات وأرضيات موجودة في التكنولوجيا، يُمكن أن تُساعدهم في تحقيق أفكارهم ونظرياتهم. بالطبع، من دون أن ننكر بأنّ التكنولوجيا، تحمل في طياتها روح الحضارة التي منها وُلدت وهي بذاتها تُحقق الغاية التي من أجلها وُجدت، وفي هذا المجال يُمكن الرجوع إلى البحوث والأفكار الفلسفية لأمثال هيدجر[٣١] (Heidegger,1977). وماك لوهان[٣٢] (مك لوهان، ١٣٧٧) وغيرهم. ولا يتّسع المجال هنا لمناقشة أفكارهم.

في الواقع، وبما أننا في عصر رقْمنة التعليم والتربية، بل رقْمنة كل شيءٍ، والسعي إلى إيجاد هوية رقمية للإنسان، سوف نشير إلى بعض النظريات والآراء التي قدّمت لنا الماهية الجديدة لهذا الإنسان، تحت مُسمَّياتٍ عدّة، من حيث المكان الموجود فيه، أو الهدف من استخدام التكنولوجيا، المُستخدِم/ المُتعلّم/ القارىء في استخدامه لفضاء الرقمنة. في الحقيقة، وكما أشرنا من قبل، فإنّ أصحاب هذه الآراء، إنّما وجدوا في هذا الفضاء الرقمي، أرضية غنيّة لتحقيق ما ورد من نظرياتٍ في الفلسفة والآداب وعلم الإجتماع، من قبيل النظريات المابعد بنيوية، الما بعد حداثوية، التفكيكية والهرمنوطيقا الفلسفية وموت المؤلف والتعددية...إلخ. والتي تمّ الاستفادة منها في النظريات التربوية.

طبعًا، لن نتطرق لهذه النظريات في هذا المقال بالتفصيل، وسنكتفي بالإشارة إلى ما يهمنا منها في موضوعنا، وهو أثر أو علاقة التكنولوجيا وبالذات مسألة الرقمنة واستخدام الفضاء المجازي بالتربية، وكيف ترى هذه التكنولوجيا المتعلّم في فضائها المجازي.

إنّ الفضاء المجازي، يوفّر القدرة للمستخدم/المتعلّم/القارىء على الغوص في محيطٍ من المعلومات، ولا يكتفي بذلك، بل يُطلب من هذا المسافر - أي المستخدم/ القارىء، على متن هذا الفضاء، اكتساب تجربةٍ ومعرفةٍ جديدة. فهذا الفضاء هو فضاءٌ متشعّب وغير خطّي، ويُسمح للقرّاء

والكُتّاب أن يختاروا طريقهم من بين المعلومات الموجودة[٣٣]. بناءً على ما تقدّم، إنّ هذا الفضاء هو فضاءٌ سيّال، تفاعليّ ومشبّعٌ بشكل جيِّد لاحتياجات المُتعلم القارىء.

بعبارةٍ أخرى، يجب أن يقوم هذا المسافر المُتعلّم، ببناء المعنى أو المعاني الخاصّة بهم، عن طريق تعاطيه وتفاعله مع هذه المعلومات. وتتطلّب هذه المسألة أن يكون المسافر مشاركًا فعّالًا من جهةٍ، وأن يمتلك هذا الفضاء الإمكانات والمميّزات التي تخلق فضاءً من التعامل والتفاعل الحرّ والديموقراطي بين المسافرين والمعلومات، وبين المسافرين أنفسهم، وبين المسافرين والمعلمين/المؤلّفين، من جهة أخرى.

ويُؤكّد المُنظرون أمثال لاندو، بالتر، مالثروب وغيرهم، بأنّه يجب النظر إلى المعلومات داخل هذا الفضاء - خاصة ما يسمى بفضاء النص التشعبي[٣٤] - على أنّها سياق أو نسيج معرفي، وليس كمعرفةٍ ثابتة. على سبيل المثال، نرى أنّ مُؤيدي مقاربة النّص التشعبي وخاصةً جورج لاندو، يعتقدون بأنّ تقنية النّص التشعّبي هي تجلٍّ لعصر ما بعد الحداثة. وطبقًا لرأي لاندو، يتمتّع النّص التشعّبي بخصائص تجعله يتماهى ويتناغم مع نظريات عصر ما بعد الحداثة[٣٥]، ما بعد البنيوية[٣٦] والنظرية النقدية (Landow,1992,1994,1996)[٣٧]. وأهم نقطة التقاءٍ وتماهٍ فيما بينهما، تُلاحَظ في تغيير الأفكار والمفاهيم. فتغيير الأفكار والمفاهيم هو نوعٌ من الحركة نحو نظرية معرفةٍ جديدة، اعتبرها العديد نظرية المعرفة لما بعد البنيوية[٣٨] (Burbules&Callister,1996).

وبهذا الخصوص، تُشير (باربراج دونكن)، إلى أنّ النّص الكامن في الفضاء المجازي، يهدف إلى تشجيع المستخدمين/المسافرين للتوجّه نحو تفكيرٍ مختلف وتعدُّدي، وأن يخرجوا من عمليات القراءة والفهم التقليدية. وهكذا فهو يريد ترويج وتعزيز المقاربة التفكيكية (Duncan,1997)[٣٩]. في حين يرى لاندو أنّ هذا الفضاء يتطابق مع فكرة «دريدا»، حول عدم الاستمرارية أو القطع[٤٠] (Landow,1992). فيما شبّهه البعض بنظرية الريزوم

أو نظرية المعرفة الريزومية لـ«جيل دولوز»[٤١] و«فليكس غوتاري»[٤٢]. وطبقًا لوجهة نظر مولثروب[٤٣]، هناك تشابه بين النّصّ التشعُّبي وريزُومية دُولوز، التي تؤكّد على طرد المركزية (اللامركزية)، من شبكات المعلومات والمعرفة، والانتقال من النصّيّة إلى التعدّدية النصّيّة[٤٤] والما بين نصّيّة[٤٥]. في الواقع، يهدف النّص التشعّبي إلى تشجيع التفكير غير الخطّي[٤٦]، التعدُّدي أو النقدي لدى المتعلّمين.. (Moulthroup,1994)[٤٧].

كما طابق بعضهم أيضًا هذا الفضاء بفضاءات التعلّم البنائية، فضاءٌ يتمّ فيه تكوين العِلم وتفسيره، من خلال تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به (popkewitz1991)[٤٨]. فالفرد المتعلّم في تعامله مع محيط كهذا، يخلق معرفته الخاصة وتفسيره الخاص، وبالنتيجة تُصبح المعرفة ماهيةً فردية وشخصية. ومن وجهة نظر دُونكن، يضعّف النّص التشعّبي التمايز والانفصال بين المؤلفين والقرّاء، ويعمل على توفير سياقٍ لإشاعة التفاسير والرؤى المتمايزة والمختلفة، لتحلّ محلّ احتكارية رأي المؤلف، ويجعل قيمة جميع التفسيرات والأفكار ومكانتها على قدم المساواة (Duncan,1997).

فالنّص التشعُّبي، يُصرّ ويؤكّد على دور القارىء، ويسوق نحو وضعية معرفية نسبية. كذلك، في فضاء النّص التشعّبي، لا يستطيع أيّ نصٍ أن يدّعي لنفسه المركزية والأسبقية والتفوق، بل إنّ جميع النصوص تتمتّع بالنسبية (Barbules & Callister,1996)[٤٩]. إنّ حقيقة أن لا يتمتّع النّص في ظلّ الفضاء المجازي ومقاربته، بأي معنًى سابق (متقدم) ولاحق (نهائي)، أو بعبارةٍ أخرى، أن يبني ويخلق كلّ فردٍ المعنى الشخصي به، مستعينًا بما يوفّره له هذا الفضاء (whalley, 1990)[٥٠]، فهذا يؤدي إلى نتيجةٍ منطقية مفادها أنّنا في ظلّ مقاربة كهذه، سوف نُواجه تفاسير إبداعية نسبية وتعدُّدية، بحيث لن يكون بالإمكان حذف أيّ تفسير أو نظرية. فالمعرفة إذًا ستصبح مقولةً شخصية في ذاتها، والتي يُنشئها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المُحيطة به، (وهنا البيئة الرقمية أو الفضاء المجازي). وكما أشرنا

سابقًا، هذا يُؤكد موت المؤلف في ظلّ هذا النوع من الفضاء (Birkerts,1994)[٥١]، أو ما عُبّر عنه بإضعاف التمايز بين المؤلف والقارىء. وهذا الأمر في حدّ ذاته سوف يؤثّر في طرح الأفكار المتعارضة، أو ما يُعبّر عنه بالتعليم المتناقض والمُتباين[٥٢] (Gerald. 1992).

كذلك سوف يتفاوت النشاط، في مقاربة التعلّم في الفضاء المجازي، عمّا هو في الفضاءات التقليدية، والمحدودة والمستندة إلى النص و/أو بتعبيرٍ آخر ضمن مسارٍ عقلاني مُحدّد مسبقًا والذي يسمّيه «باركر ريس» بالمقاربة البالستية[٥٣] (Rees, 2000)[٥٤]. مُقاربةٌ - أي المقاربة الباليستية - تُعتبر المسار المباشر للحركة مبدًا مفترضًا ومسلّمًا به. وأكثر ما تعكس مبادىء السلسلة الهرمية، التمثيل والانضباط لحركةٍ واضحة المسار مسبقًا، والتي لا تُتيح للأفراد الخاضعين للتعليم والتربية الحركة الحرّة، ومن دون قيود مُحددة مسبقًا.

وفي المُقابل، يؤكّد أهمية النّص الرقمي/المجازي، على النّص المكتوب بدلًا من النص الشفهي، وما تأكيده على ذلك، إلّا لكي يُزيل القيود، ويحرّر الحركة في جهاتٍ مُتعدّدة وغير محدّدة، بهدف خلق الهوية والمعنى، على يد المُتعلِّم.

إذن، من الناحية التربوية، يُصبح المتعلّم هو مُربٍّ لنفسه في هذا الفضاء المولّد للمعرفة ذات الماهية غير الثابتة. فالمُتعلّم هو من يتعرض للأفكار التي يُريد، فيقبل ما يُريد ويرفض ما يُريد، ويُولّد المعنى الذي يُريد. وهكذا تنشأ لديه رؤية خاصة به، حول الحياة ومنطلقها وغايتها، وطريقة عيشها وقيمها وفق ما يَبنيه من مَعانٍ في هذا الفضاء. وفي هذا المجال، يُمكننا أن نسأل أين سيُصبح دور المدرسة في التربية والتنشئة الاجتماعية؟

رابعًا: دور المدرسة التربوي في ظلّ التكنولوجيا الرقمية: هل إلى زوالٍ أم حاجة مستمرة

بما أنّه لا غنًى عن استخدام التكنولوجيا وضرورة وجودها، لتحقيق

حاجات البشر، وكما بيَّنا سابقا فإنّ استخدام التكنولوجيا في التعليم أمرٌ بديهي عبر التاريخ، بغضّ النظر عن مفاعيله والمناقشات حول آثاره والمؤمل منه، إلّا أنّه يبدو من الضروري التمييز بين التكنولوجيا والوسائط، لنقاش موضوع تأثير ذلك حقًا على التربية، والكشف عن أهمية وضرورة بقاء دور المدرسة مستمرًا في تربية النشء. والمفارقة أنّ ماهية ادّعاء مقاربة التكنولوجيا الرقمية هو من يفرض هذه الأهمية. فيما يلي سوف نحاول التمييز بين التكنولوجيا والوسائط، وما أثر ذلك في النقاش الدائر في هذه المقالة.

تعريف التكنولوجيا

هناك العديد من التعريفات للتكنولوجيا. تتراوح التعاريف الأساسية للتكنولوجيا، من المفهوم الأساسي للأدوات، إلى الأنظمة التي تستخدم التقنيات أو تستغلها، وكذلك من البساطة إلى التّعقيد والعمومية.

* «التكنولوجيا تُشير إلى الأدوات والآلات التي يُمكن استخدامها لحلّ مشاكل العالم الحقيقي».

* «الحالة الحالية لمعرفة الإنسانية، حول كيفية الجمع بين الموارد لإنتاج المنتجات المرغوبة، أو لحلِّ المشكلات، أو تلبية الحاجات والمتطلبات»(٥٥).

فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، قد يطرح البعض تعريفًا واسعًا للتكنولوجيا. إذ تتضمن تكنولوجيا الإنترنت أكثر من مجرد مجموعة من الأدوات، ولكنها نظام يجمع بين أجهزة الكمبيوتر والاتصالات السلكية واللاسلكية والبرمجيات والقواعد والإجراءات أو البروتوكولات. ويُمكن القول: إنّ التكنولوجيا في التعليم هي أشياءٌ أو أدوات تستخدم لدعم التدريس والتعلّم. وبالتّالي، فإنّ أجهزة الكمبيوتر أو البرامج مثل نظام إدارة التعلّم، أو شبكة النقل أو الاتصالات، كلها تكنولوجيات(تقنيات). فالكتاب المطبوع هو تقنية. وغالبًا ما تتضمن التكنولوجيا مجموعة من

الأدوات مع روابط تقنية معينة تمكنهم من العمل كنظام تقني، مثل شبكة الهاتف أو الإنترنت(٥٦).

ومع ذلك، لا بدّ من الالتفات والتنبّه إلى أنّ هذه التكنولوجيات أو الأنظمة التكنولوجية، لا تتواصل من تلقاء نفسها أو تخلُق مَعنًى. فهي تبقى قابعة في مكانها حتى يُطلب منها القيام بشيءٍ ما، أو حتى يتمّ تنشيطها أو حتى يبدأ الشخص في التفاعل مع التكنولوجيا(٥٧). في هذه المرحلة، نبدأ في الانتقال إلى ما يُدعى بالوسائط.

تعريف الوسائط

الوسائط (جمع وسيط)، هي كلمة أخرى لها العديد من التعريفات، ومن بينها ذُكر معنيان، مُتعلّقان بالتعليم والتعلُّم، وكلاهما يختلف عن تعريفات التكنولوجيا.

تأتي كلمة «وسيط» من اللاتينية، وتعني الوسط (الوسيط)، وأيضًا ما هو الوسيط أو المُفسر. تتطلب وسائل الإعلام فعلًا نشطًا لإنشاء المحتوى أو الاتصال، وشخصًا يتلقّى الاتصال ويفهمه، بالإضافة إلى التقنيات التي تحمل الوسيط.

فنحن نستخدم حواسّنا، مثل الصوت والبصر، لتفسير الوسائط. بهذا المعنى، يُمكننا اعتبار النصوص والرسومات والصوت والفيديو «قنوات» وسائط، من حيث أنها تتوسط الأفكار والصور التي تنقل المعنى. وكلّ تفاعل لدينا مع الوسائط، بهذا المعنى، هو تفسير للواقع، ومرة أخرى، يتضمن عادة شكلًا من أشكال التدخل البشري. والأمر المهم هنا، أنّ هناك نوعين من التدخل في الوسائط: التدخل الأول من قِبل «المُنشئ» الذي يُنشئ المعلومات والمحتوى، و«المُتلقّي» الذي يجب عليه أيضًا تفسيرها(٥٨).

بالطبع، تعتمد الوسائط على التكنولوجيا، ولكن التكنولوجيا لا تشكّل سوى عنصرًا واحدًا من عناصر الوسائط. وهكذا يُمكننا أن نفكر في

الإنترنت على أنها مُجرّد نظام تكنولوجي، أو كوسيط يحتوي على تنسيقات وأنظمة رموز فريدة، تُساعد في نقل المعنى والمعرفة.

على سبيل المثال، يُمكن اعتبار الحوْسبة، وليس جهاز الكمبيوتر وسيطًا في هذا السياق. لأنّه على الرغم من أنّ الحوْسبة تستخدم أجهزة الكمبيوتر، إلا أنّها - أي الحوْسبة - تتضمن نوعًا من التدخّل والبناء والتفسير. إذ تتضمن الحوْسبة كوسيط، الرسوم المُتحركة أو الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت، أو استخدام مُحرك بحث، أو تصميم واستخدام عمليات المُحاكاة.

لذلك، تستخدم Google مُحرك البحث، باعتباره تقنيتها الأساسية، ولكن ينبع تصنيف Google كوسيط، من حيث أنّه يحتاج إلى المحتوى وموفّري المحتوى، ومستخدم نهائي يحدّد معامل ومحددات البحث، بالإضافة إلى تقنية خوارزميات الكمبيوتر لمساعدة بحث. **وبالتّالي**، فإنّ إنشاء المعنى وتواصله وتفسيره، هي ميزات مضافة تحوّل التكنولوجيا إلى وسيط.

وعندما طُرحت نظرية النّص الإلكتروني، والتي كان يُؤمل منها أن تغير من ماهية التفكير، فقد ركّزت كثيرًا على أنّ هذا الوسيط سوف يجعل المُتلقي في محور عملية التعليم والتعلّم، ويقصي المُعلِّم من هذه العملية، ويحقق مُثل وأهداف المدارس الفكرية، مثل المابَعْد حداثوية والمابَعْد بنيوية والتفكيكية لِدريدَا والتّشعُّبية لدُولوز وما شاكل. وهذا إنّ دلّ على شيءٍ، فإنّما يدلّ على حمل الوسائط بما فيها التكنولوجيا، للأفكار الفلسفية والثقافية، وإمكانية وجود علاقة ديالكتيكية بين الوسائط والفكر، إذ أنّ كلاهما يُغذِّي الآخر ويُوجّهه.

وبالتّالي، من حيث تمثيل المعرفة، يُمكننا التفكير في الوسائط التالية للأغراض التعليمية: نص، الرسومات، صوتي، فيديو، الحوسبة،...إلخ. وداخل كل من هذه الوسائط، هناك أنظمة فرعية، مثلًا **النص**: كُتب مدرسية، روايات، قصائد...إلخ. **الرسومات**: الرسوم البيانية، والصور،

والرسومات، والمُلصقات، والكتابة على الجدران..إلخ. **الصوت**: الأصوات والكلام، فيديو: برامج تلفزيونية، مقاطع يوتيوب،..إلخ. **الحوسبة**: الرسوم المتحركة، والمحاكاة، ومنتديات المناقشة عبر الإنترنت، والعوالم الافتراضية..إلخ.

علاوة على ذلك، تُوجد ضمن هذه الأنظمة الفرعية، طُرق للتأثير على الاتصال، من خلال استخدام أنظمة رموز فريدة، مثل خُطوط القصة، واستخدام الشخصيات في الروايات والتكوين في التصوير الفوتوغرافي، وتعديل الصوت لإنشاء تأثيرات في الصوت، والقطع والتحرير في الفيلم والتلفزيون، وتصميم واجهات المستخدم أو صفحات الويب في الحوسبة. وتُعتبر دراسة العلاقة بين أنظمة الرموز المختلفة، وتفسير المعنى مجالا كاملًا للدراسة في حد ذاته، يُطلق عليه علم السّيميائية(٥٩).

النتيجة: المدرسة في ظلّ التكنولوجيا ووسائطها

على مستوى التعليم، يُمكن أن نُفكر في التدريس في الفصول الدراسية كوسيلة. إذ يتمّ استخدام التكنولوجيا أو الأدوات (مثل الطباشير والسبورات، أو Powerpoint وجهاز عرض). ولكن المكوّن الرئيسي هو تدخّل المُعلم والتفاعل مع المتعلمين في الوقت الفعلي، وفي وقتٍ ومكانٍ مُحددين. يمكننا أيضًا التفكير في التدريس عبر الإنترنت كوسيلة مختلفة، باستخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت (بمعنى شبكة الاتصال)، ونظام إدارة التعلُّم كتقنيات أساسية، ولكنّ التفاعل بين المُعلمين والمتعلِّمين والموارد عبر الإنترنت داخل السياق الفريد للإنترنت، هو ما يُعدّ مكونًا أساسيًّا للتعلّم عبر الإنترنت.

إذن، من منظور تعليمي، من المُهم أن ننظر إلى الوسائط على أنّها ليست محايدة أو «موضوعية» في كيفية نقل المعرفة. لأنه يُمكن تصميمها أو استخدامها بطريقة تُؤثر (للخير أو الشر) على تفسير المعنى، وبالتّالي، على فهمنا. **لذلك**، فإنّ بعض المعرفة بكيفية عمل وسائل الإعلام أمر ضروري

للتدريس في العصر الرقمي. وعلى وجه الخصوص، نحتاج إلى معرفة أفضل السبل لتصميم وتطبيق الوسائط (بدلًا من التكنولوجيا) لتسهيل التعلُّم.

فإن كان ذلك من منظورٍ تعليمي، فهل يُمكن الركون إلى الوسائط على المستوى التربوي. إنّ القضية الأساس، هي أنّ هناك معنًى سوف يتشكّل في التفاعل بين جهتين، الجهة الأولى، هي المُنشىء للوسيط، الذي يحمل ما يحمله من أفكارٍ وقيمٍ وأهدافٍ متنوعة، وهذا ما يعبّر عن عدم حيادية ما يُنشئه، ومن جهةٍ أخرى، المُتعلّم أي المُتلقّي، بما يحمله أيضًا من أفكارٍ وقيمٍ وما شاكل.

إذن، الوسائط هي حاملة لمحتوى له معنى، وهي جزءٌ من بيئة تعليمية تربوية، طرفها الآخر هو المُعلم والمُتعلّم. في ظلّ الانفجار المعلوماتي، وما تمّ التنظير له في عصر الرّقمنة، والتي أشرنا إليها سابقًا، هل يُمكن ترك تنظيم البيئة في عهدة الوسائط ومنشئيها؟ أوليس من العقلانية العمل بحذرٍ مع هذا الإنحياز للمُنشىء؟ خاصةً أنّ البحث اليوم مفتوحٌ على مصراعيه حول سلعنة العِلم والمعرفة، وأنّه من غير المعلوم إلى أين تتّجه البشرية، وهي تمشي خلف ما يُحدده لها السُّوق، وليس الفلسفات والرؤى الإلهية والإنسانية والتربوية.

وعلى الصعيد الأخلاقي، يُمكن للإنترنت أن تفتح عالمًا من الإمكانات التعليمية، ولكن يمكنها أيضًا إنشاء غُرف صدى، حيث يقوم الأفراد فقط بتعزيز تحيُّزاتهم وأساطيرهم الموجودة. سواء كُنّا نلعب لعبة، أو ندردش مع الصور الرمزية، أو نعرف بالفعل الشخص الذي نتواصل معه، فإنّ وسائل التواصل الاجتماعي، تُشجع الاستجابات السريعة للأفكار والصور والمعلومات. حيث يُصبح من السهل جدًا نسيان أنّ الشخص الموجود على الطرف الآخر، هو إنسان لديه أفكار ومشاعر تُشبه إلى حدّ كبير أفكارنا ومشاعرنا.

وأحد أسباب ذلك، يعود إلى أنّ المساحات التعليميّة لم تستطع مُواكبة المُعدل السريع للتغير التكنولوجي، ويتعلّم معظم الشباب استخدام وسائل

التواصل الاجتماعي بشكلٍ غير رسمي، من أقرانهم أو ببساطة عن طريق استخدامها، بدلًا من تعليمهم كيف في المدرسة، أو من قبل آبائهم أو أولياء أمورهم.

وقد وصف (J. Szafraniec 1997)، عالَمَ القيمة المُقدم في التغطية الإعلامية اليومية للوسائط، وأكد أنّ هذا العالَم لا يعكس القواعد والقيم والأخلاق التي ينبغي الاعتراف بها وتطبيقها بشكل عام. بل على العكس من ذلك، فهي تُنكر وتُشوه وتسخر من أهم القيم، من خلال المحتوى والصور والمواقف والآراء المعروضة في وسائل الإعلام. ويتجلّى مرض القيمة، الذي ينتُج عن العيش بدون قيم، في اللاأخلاقيات أو السخرية أو العجز أو اللامبالاة، وقد يؤدّي إلى اضطرابات جسدية وأمراض. هذا «العالم الرائع»، له تأثير سلبي على عمليات التنشئة الاجتماعية والتعليم، التي تؤثر على الأجيال الشابة من الأطفال والمتعلّمين(٦٠).

وعلى صعيد التنشئة الاجتماعية، أصبحت هذه العملية تحصل من خلال بيئات وسائل الإعلام والوسائط التشعُّبية، أو ما يُدعى بالتنشئة الاجتماعية الثانوية، فضلًا عن البيئات التقليدية، مثل الأسرة (التنشئة الاجتماعية الأولية) ومؤسسات ما قبل المدرسة والمدارس. ويتمّ تحديد عملية التنشئة الاجتماعية، من خلال جميع البيئات المذكورة أعلاه التي تتميز بالعلاقات المتبادلة بين العالمين الجزئي والكلّي، التي تؤثر على شخصية الأطفال والشباب.

وتُعد وسائل الإعلام (وسائل الإعلام والوسائط التشعُّبية) حاليًّا، بيئة مهمة جدًا للتنشئة الاجتماعية والتعليم والتربية، نظرًا لوجودها في الحياة اليومية للأطفال والشباب. ولكن الأمر السّيء، هو أن تُصبح هذه البيئات هي البيئة الاجتماعية المُهيمنة، إذا ما دفعت بالآباء والمؤسسات التقليدية إلى الخلف. وهنا يظهر مصطلح «التنشئة الاجتماعية المُتحولة» (shifted socialisation)، الذي يُشير إلى التنشئة الاجتماعية التي تحوَّلت من الأسرة التي هي البيئة المعيشة والأساسية ومصدر التنشئة التقليدية والعلائقية

والمشتركة، إلى بيئة خارج الأسرة، مثل وسائل الإعلام (التلفزيون والإنترنت).

من وجهة نظر تربوية، من المُهم أن يتحكَّم الآباء والمُربون والمُعلمون بشكلٍ خاص في الوسائط، والتأثيرات القائمة على الوسائط التشعبية، التي قد تحقق نتائج إيجابية وسلبية على حدّ سواء للأطفال والشباب. فمن سيعمل على تحقيق الكفاءة المطلوبة لدى المُتربي؟ أو ما سبق وسُمّي بالمُسافر في طيات وحنايا هذه الوسائط، ليعرف كيف يتعامل مع هذه الوسائط، بالطريقة النافعة والصحيحة، ومن الذي سيمارس الإشراف عليه؟.

ومن ناحيةٍ أخرى، إنّ المنطق السائد المتضمن في الأشكال الناشئة للتعليم الرقمي، الذي تمّ توضيحه للتّو، هو إعادة تنظيم التعليم حول احتياجات واهتمامات وظروف الأفراد فقط، دون الأخذ بعين الإعتبار احتياجات المجموعات أو الطبقات أو المجتمعات.

إذ يعمل منطق التعلُّم الفردي بشكل جيّد مع بعض الأفراد - أي أولئك المتعلمين جيدًا بالفعل، ولديهم موارد جيّدة، وبدون تقييد ظروف الحياة - ما يُطلق عليه (Tressie McMillan Cottom) المعلومات التلقائية المتجولة. ويتناسب منطق التعلُّم الفردي أيضًا مع الأفكار الشائعة حاليًا حول «الذات»[٦١]. ورغم أنّ التعلّم المُوجّه، «المُنظم ذاتيًّا» والمُعتمد على التكنولوجيا، يَعدُ بتوفير فرص تعليمية مُخصصة، تُناسب احتياجات وظروف مختلف الأفراد، ما يجعله جذابًا، إلّا أنّ ما ينبغي الالتفات إليه، هو أنّ التعلّم في الأساس ليس نشاطًا فرديًا، فهو يتطلّب لقاءات مع الآخرين، والمشاركة مع الاختلافات والأفكار الصعبة، وتنمية القُدرة على التعلُّم في المجتمع وكجزء منه. وهذا ما يُثير تحديًّا كبيرًا، فكيف يُمكننا إعادة تصور أشكال المشاركة التكنولوجية في التعليم، التي تقوم على القيم الجماعية والمجتمع والعيش المشترك؟

على كلّ حال، ما نوّد الإشارة إليه، هو أنّه في ظلّ كل المخاوف

والهواجس والتحديات التي يُوجِدها التعليم الرقمي، وخاصةً على المستوى التربوي، تُطرح بشدّة مسألة، من له الحق في تنظيم بيئة التعليم والتربية، المُنشىء أم المُتلقي؟ سوق العمل وما يكمن خلفه من شركاتٍ تجارية ضخمة، تمثّل تلك الدول والسياسات التي تُخطّط لأن يبقى العالَم تحت هيمنتها؟ أم القيمين على المجتمع المحلّي، والذين من المفترض أنّهم يعرفون مستقبل أجياله، ويخططون لها؟ وعلى ماذا يستندون في رُؤاهم وتخطيطهم؟

أينما وكيفما بحثنا، سنجد أنّ هناك رؤى وتنظيراتٌ وفلسفات قابعةٌ خلف ما يتمّ تقديمه للعالم، فما هي رؤانا وتنظيراتنا وفلسفاتنا عند التعرض إلى مستقبل المدرسة ووظائفها. **لذا**، لا يُمكن ترك تحديد شكل المدرسة ونطاقها ومصيرها بيد التكنولوجيا ووسائطها، أو المُنشىء لها فقط، بل من يحقُّ له تحديد هذا الأمر في المستقبل؟ لابدّ من طرح الأسئلة ذات الطابع الفلسفي، والبحث ضمن ما يُسمى بفلسفة تكنولوجيا التعليم، من قِبل المُربين والمنظّرين في هذا المجال، الحاملين لرُؤى وقِيم ومبادىء، تحفظ للفرد والمجتمع هويتهما، ليكونوا شركاء في صُنع القرارات التربوية.

الهوامش

1 - Lillemose, J., and M. Kryger. 2015. *"The (Re)invention of Cyberspace." Kunstkritikk Nordic Art review.* Also available at https://kunstkritikk.com/the-reinvention-of-cyberspace/.Search in Google Scholar

2 - Wiener, N. 1950. *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society.* New York: Avon Books.Search in Google Scholar

3 - Weizenbaum, J. 1976. *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation.* San Francisco: W. H. Freeman and Company.Search in Google Scholar

4 - *Roser, Max; Ortiz-Ospina, Esteban (2019). "Primary and Secondary Education". Our World in Data. Retrieved 24 October 2019.*

5 - *Bentley, Jerry H. (2006). Traditions & Encounters a Global Perspective on the Past. New York: McGraw-Hill. p. 331*

6 - https://en.wikipedia.org/wiki/School#cite_note-8

٧ ـ أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، بيروت: دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ط- ١٩٤٥.

٨ ـ المرجع السابق.

٩ ـ نفسه.

١٠ ـ جزوة مفهوم التعليم والتربية، تأليف هيئة التحرير في مؤسسة في طريق الحق، شتاء ٧٧، http:// www.darrahehaq.com/index.php/2012-12-16-09-35-64/975-1

١١ ـ جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عفراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة، سنة ٢٥٩١م.

١٢ ـ محمد جديدي: فلسفة الخبرة: «جون ديوي نموذجًا»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت لبنا ن، الطبعة ألاولى، سنة ١١١٩م.

13 - Heim, Michael. The Meaphysics Of Virtual Reality. New York, Oxford, Oxford University Press. 1993.

14 - Electronic Word

15 - The reader's investment

16 - Word precessing

17 - Thought processing

18 - Anthony William (Tony) Bates.Teaching in a Digital Age Guidelines for designing teaching and learning. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

19 - typographical fixity

20 - O'Donnell,J.J. Avatars of the word: from papyrus to cyberspace. Cambridge, Mass:Harverd University Press. 1998.

21 - McCellan,J,E. & Dorn,H.(1991). Science and Technology in world History:An introduction. Baltimore:The Johns Hopkins University Press.
22 - Robinson, J. (1982) Broadcasting Over the Air London: BBC
23 - Bates, A. (1985) Broadcasting in Education: An Evaluation London: Constables
24 - Facer, K. and Selwyn, N. 2021. Digital technology and the futures of education - towards 'non-stupid' optimism. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021).
25 - Leidlmair, Karl. "From The Philosophy of Technology to a Theory of Media". PHL & TECH 4:3, Spring1999.
26 - - Havelock, E.A. Preface to Plato. Cambridge. 1963.
27 - Ong,WalterJ, Orality and Literacy; The Technologizing of The Word, London:Methuen. 1982.
28 - Chartier, Roger. Forms and Meaning: Texts,Performance and Audiences from Codex to Computer. Philadelphia: U of Pensylvania P. 1995.
29 - Bolter,J.D. Hypertext and the classical commentary. The University of Arizona Press. Tucson and London. 1993.
30 - Self-expression
31 - Heidegger, M. "The Question Concerning Technology and Other Esays", (Translated by William Lovitt) , New York: Harper and Row. 1977.
۳۲ ـ مك لوهان، مارشال، درك رسانه، ترجمه سعيد آذرى، مركز تحقيقات، مطالعات وسنجش برنامه اى صدا وسيما، ۱۳۷۷.
۳۳ ـ قاسمي، أمير علي، «تاريخچه هنر وديجيتال»، دو هفته نامه تنديس، شماره ۷۹، ۱۳۸۳.
34 - Hypertext
35 - post-modernism
36 - post-structuralism
37 - Landow, G.P. Hypertext: The convergence of contemporary critical technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 1992.
- Landow, GP. Hyper/text/theory. Baltimore; London:Johns Hopkins University Press. 1994.
- Landow, GP. "Twenty minutes into the future, or How are we moving beyond the book?", Edited by Geoffrey Nunberg. University of California Press, 1996.
38 - Burbules,N.C.&Callister,T.A."Knowledge at the crossroads: some alternative futures of hypertext learning environments".1996. Http;//faculty.ed.uiuc.edu/"
39 - Duncan,B.J."Hypertext and Education: (Post?) structural transformations", Philosophy Of Education,A Publication of the Philosophy of Education Society,1997:http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/default.asp.
40 - discontinuity

41 - Gilles Deleuze
42 - Pierre-Félix Guattari
43 - Moulthroup
44 - multi-textuality
45 - inter-textuality
46 - non-lineal thinking
47 - Moulthrop, Stuart. "The politics of Hypertext". Hawisher and Selfe, Evolving Perspectives on computers and composition studies: Questions for the 1990s. Urban: NCTE and computer and composition P,. pp 253-74. 1991.
48 - Popkewitz, T. A Political Sociology of Educational Reform. Teacher College Press. New York. 1991.
49 - Burbules, N. C. & Callister, T. (1996), Knowledge at the crossroads: Some alternative futures of hypertext learning environment, *Educational Theory, 46*(1), 23-50.
50 - Whalley, P. "Models of Hypertext Structure and Learning". Designing Hypermedia for Learning.New York. 1990.
51 - Birkerts, S. The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in the electronic Age.New York. 1994.
52 - Gerald, G. Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education.New York and London. 1992.
53 - Ballistic Approach
54 - Rees, Parker, R. "Time to Relax alittle: making time for the interplay of minds in education". Education3-12- march2000,28(1).
55 - https://en.wikipedia.org/wiki/Technology
56 - Anthony William (Tony) Bates.Teaching in a Digital Age Guidelines for designing teaching and learning. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/
57 - Ibid.
58 - Ibid
59 - Ibid
60 - Paulina Forma, Bozena Matyjas, Digitalization of upbringing and education in relation to shifted socialisation of Polish students, Procedia - Social and Behavioral Sciences 176 (2015) 985 - 991.
61 - Keri Facer and Neil Selwyn- , Digital technology and the futures of education,- towards 'non-stupid' optimism, Background paper for the Futures of Education initiative, April 2021

المدرسة
بين التّسييس والتّغريب والتّسليع

د. علي كريِّم(*)

خلاصة

في الحديث عن المدرسة، وإزاء الدور المركزي المنوط بها على مستوى التربية والتعليم، تُواجه المدرسة مخاطر التّسييس، وِفق مصالح القوى الحاكمة، المرتهنة لأجندات محلية أو خارجية تارة، أو مخاطر التغريب، اعتقادًا منها بالحاجة إلى مواكبة الحداثة، ما يجعلها تقع في أتون الثقافات الغربية، لتروِّج لأفكارها واتجاهاتها التعليمية والتربوية تارة أخرى..

أما مخاطر التّسليع، فعندما تُصبح المدرسة ومشروعها التعليمي ـ التربوي، خاضعة لاعتبارات العرض والطلب، وكأن التعليم بضاعة للعرض، والتربية ـ إنْ بقي لها مكان ـ سلعة، والمتعلمون زبائن، يخضعون لقواعد البيع والشراء في السوق. ومع هذا كله، لم تعد المدرسة، تلك المؤسسة المجتمعية المكوّنة للذات، والبانية لقواعد السلوك، انطلاقًا من مشروعها التربوي ـ التعليمي، بل أضحت الناقل للأهداف السياسية المُتنوعة، والمُروِّج للثقافات الدّخيلة، والمُرتهن لقواعد التجارة وتقلُّبات السوق.

ولعلّ المعالجة البحثية، المنطلقة من محاولة رسم الحدود الفاصلة بين

(*) أستاذ جامعي، ومدير الدراسات الميدانية في مركز الأبحاث والدراسات التربوية.

الهدف المشروع الذي تأسست لأجله المدرسة، وبين المصالح الدّخيلة، يدفع باتّجاه الغوص في مسوغات ذلك الهدف، وآفاقه الإستراتيجية، بما يُمكن أن يُحقق التوازن في شخص المُتعلم، فيساعده ذلك على الانطلاق في الحياة، وفق مرتكزات تُؤهله لأدواره المستقبلية، بعيدًا عن كل الانحرافات التي قد تصيب المدرسة، نتيجة العقبات المُنغرسة في طريق أداء رسالتها التربوية ـ التعليمية.

والبحث الذي بين أيدينا، يهدف إلى وضع عملية التربية المدرسية، في سياقاتها التوظيفية، لصالح تكوين بنية متوازنة لدى المُتعلم، انطلاقًا من تحديد المدخلات المعرفية، وصولًا إلى ما تُواجهه من تحديات داهمة اليوم، على صُعدٍ ثلاثة: التسييس، والتغريب، والتسليع، في محاولة لإعادة رسم الوجهة الحقيقية لمشروع المدرسة، في قبالة تلك التحديات.

الكلمات المفتاحية: المدرسة ـ التّسييس ـ التّغريب ـ التّسليع ـ المشروع التربوي ـ التعليمي..

مقدمة

تُعتبر المدرسة المكان الذي يتلقَّى فيه المُتعلمون معارفهم الأولى، حيث يقضون الوقت في التعلم وممارسة الأنشطة المختلفة، وهي مشتقة في اللغة من الفعل: دَرَس، وهي مكان الدراسة وطلب العلم والمعرفة، وجمعها مدارس. وقد عرّفها علماء التربية والاجتماع، بأنها نظام اجتماعي وتعليمي مُستقل، يضم مجموعات معرفية عدّة، وهدفها العمل على تنشئة الأجيال وإكسابهم المعرفة. وتُقسم إلى عدّة مراحل، هي: الابتدائية والمتوسطة، والثانوية. كما تنقسم المدارس عادة إلى مدارس حكومية وأخرى خاصة. في المقابل ذهب البعض في تعريفهم للمدرسة إلى أوسع من ذلك، إذ وصفوها بأنها نظام مُعقّد من السلوك المُنظم، لتحقيق مجموعة من الوظائف.

أما أصحاب النّهج التنظيمي، فقدّموا تعريفًا آخر لها، فهي ـ بالنسبة لهم ـ نظام اجتماعي مُعقد، يتكون من مجموعة من النُّظم المختلفة مثل: العقائد، والتقاليد والقيم، لتقوم بالوظائف الخاصة بها في إطار المجتمع،

كما عرّفوها بأنها مؤسسة اجتماعية تهدف إلى إعداد الأجيال الناشئة، ودمجها في الحياة الاجتماعية، وذلك عبر التواصل بين العائلة والدولة[1].

وفي الأدبيات العربية، يرى الباحثون التربويون أنّ المدرسة تُعتبر المعبر الذي يمرّ به المُتعلم أثناء انتقاله من الحياة الضيقة في المنزل إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية من حوله، فهي بعبارة أدقّ، مُجتمعات حيَّة، تتمُّ فيها تربية الجيل الصاعد، ويتعلَّم فيها الفرد، كيف يتحوّل إلى فرد فاعل في المجتمع، وقادر على التكيُّف معه[2].

هذا التقديم، يُعيد رسم خارطة مشروع المدرسة، وفي أيِّ سياق يجب أن تُوضع، ولكن مع الاختلالات التي بدأت تضرب بنيتها وتحْرفُها عن هدفها، سواء في سياق مشاريع التّسييس لتبني خيارات سياسية معيّنة، أو التّغريب لقبول الثقافة الغربية بكل أوجهها، أو التّسليع لتحويلها من من مشروع تربوي ـ تعليمي، إلى مشروع اقتصادي ـ تجاري. إزاء هذا كله، وبحثًا عن ما يمكن أن يحفظ لها دورها، على مستوى البناء الوظيفي الهادف، تفرض المعالجة البحثية طرح سؤال جوهريً هو: **إلى أي مدى يمكن للمدرسة، أن تُسهم في تحقيق مشروعها التعليمي ـ التربوي، في ظلّ موجات التّسييس والتّغريب والتّسليع؟**

وهذا السؤال يقود إلى مجموعة أسئلة فرعية، يمكن من خلالها توجيه المعالجة البحثية، وهي:

- ما حقيقة دور المدرسة والوظائف المنوطة بها؟ وما هي أبعاد هذا الدور على مستوى بناء شخصية المُتعلم؟
- ما حقيقة انسياق المدرسة خلف مشاريع التّسييس؟..
- وكيف انجرفت وراء مُخططات التغريب لمناهجها ومنظومتها التعليمية؟..
- لماذا انحرفت المدرسة عن مشروعها الحقيقي، وتحوّلت إلى معاملات تجارية تبغي الربح؟

ـ **وأخيرًا**، كيف يُمكن إعادة الاعتبار لموقعية ومكانة المدرسة، في سياق المشروع التربوي ـ التعليمي؟

للإجابة على هذه الأسئلة، لا بدّ من تحديد المقدِّمات النظرية التأسيسية، التي ستساعد على فهم مُدخلات الدور الذي تضطلع به المدرسة في سياق تحقيق الأهداف المرصودة لها، تربويًا وتعليميًا، مرورًا بالمتغيرات التي ضربت هذا الدور على مستوى الممارسة، لتضع المدرسة أمام تحديات من نوع آخر، تحديات باتت اليوم مشاريع موجّهة ومخطط لها، وِفق منهجية تُديرها دول وحكومات، للإمساك بالجيل الناشئ والسيطرة عليه، لإفراغه من قيمه وهويته، وسلخه عن حضارته، وصولًا إلى محاولة تعيين سُبل المُعالجة، وتحديد المسؤوليات، بما يُمكن أن يُعيد الاعتبار لموقعية المدرسة في سياق مشروعها التربوي ـ التعليمي.

أولاً: في التأسيسات النظرية: المدرسة والمشروع المجتمعي (التعليمي ـ التربوي)

في الحديث عن المدرسة، يبدأ الكلام حول الموقعية المتقدّمة لها، والمنطلقة من الركيزة الأساسية التي انطلقت منها، في صياغة هوية المُتعلِّم وبناء شخصيته العلمية، وفق منظومتها المعرفية التي تتبناها، ولا يُمكنها أن تفصل بين مشروع المتعلم ومشروع المُتربي، فالعملية التعليمية، وإن اتخذت طابعًا تقنيًا على مستوى التعليم، فهي تصيغ هوية إنسانية، وتزوّدها بالمزايا الشخصية الحاكية للأبعاد الإنسانية، على اختلافها في شخص المتعلم، لتُؤهله لبناء شخصيته المجتمعية، المتفاعلة والمُتكيفة والمُندمجة، وحتى المُتضامنة مع مجتمعها. هذا التقديم يقود إلى تثبيت جملة من المقدّمات النظرية في بناء ركائز مدخلية، حول المدرسة ومشروعها التعليمي التربوي، وذلك من خلال:

١ ـ التعلم وبناء المعرفة

يُنظر إلى المدرسة باعتبارها الرّكن الأساس للمعرفة التي يكتسبها

المتعلم، فهي تمنحه الفرصة لاكتساب المعرفة في مختلف المجالات في العلوم، والأدب، والتاريخ، واللغات، والفلسفة، والفيزياء، والتربية البدنية، وغيرها، وهو ما يؤهله ليتطوّر ويتمكّن من مساعدة الآخرين. في المقابل، يُعدّ طلب العلم السبب الرئيسي لالتحاق المُتعلِّم بالمدرسة، إذ تُوفّر المدرسة له المكان الآمن لمعرفة الأفكار والوصول إلى المعلومات بشكل منظّم، وبأبسط الوسائل والإمكانيات، وهي تضمّ في هيكلياتها التنظيمية أطقمًا من المُعلمين المُختصّين في مختلف العلوم، فمثلًا، إن احتاج الطالب دراسة لغةٍ معينة، فيُمكنه الاستعانة بمعلّميه وبالمعلومات المتوفرة في المدرسة(٣).

١ ـ مقدمة للالتحاق بالجامعة وبناء الشخصية المهنية

تُعدّ المدرسة نقطة الانطلاق الأكاديمية لمسار حياة الإنسان، على الصعيدين المعرفي والمهني، ففي حال لم يُكمل الشخص تعليمه المدرسي، فهو لم ولن يستطيع إكمال مساره التعلّمي في الجامعة، والتخصُّص في أحد الفروع العلمية الأكاديمية، كمقدمة في مهمّة بناء شخصيته العلمية وتحقيق أحلامه، فكلّما نجح الشخص في تحسين مستوى تعليمه، زادت فرصته في الحصول على وظيفة جيدة، والعيش بمستوى أفضل مستقبلًا(٤).

وعلى العموم، يحصل الأشخاص ذوو التعليم العالي ـ مقارنة بالأشخاص الأقل تعليمًا ـ الذين يمتلكون المُؤهلات والخبرات المناسبة، على فُرص وظيفية أفضل، قد تُوفّر لهم عائدًا ماديًّا أفضل أيضًا. **لذلك**، لا بدّ من تركيز الطلاب على تكريس وقتهم وجهودهم للدراسة بفطنة، تؤهلهم لتوظيف المسار التعليمي في مشروع هادف لاكتساب المعارف اللازمة لمساعدتهم في تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة، لتحصيل فرصة عمل جيدة، وعيش نمط حياة لائق وكريم، ومُنسجم مع طموحاتهم. خصوصًا، والشائع أنّ أرباب العمل يميّزون العاملين لديهم، وفقًا لمهاراتهم ومؤهلاتهم الأكاديمية، بما يُساعد في تعزيز قناعتهم بأهمية ما اكتسبوه معرفيًا.

٢ ـ فرصة للانخراط في المجتمع

تُشكّل المدرسة البيئة الأمثل للمُتعلمين لمقابلة أقرانهم، حيث يبقى بعضهم زملاء في الدراسة فقط، إذا لا تتطور العلاقة بينهم خارج الإطار المدرسي، بينما يُصبح البعض الآخر أصدقاء وعلى تواصل مدى الحياة، كما يُساهم التعرف على أشخاص جُدد بالعُمر نفسه والتواصل الاجتماعي معهم، في توسيع آفاق المعرفة للمتعلمين، وإكسابهم مهارات اجتماعية وحياتية جديدة ومميزة، **وعليه**، يُساعد الذهاب إلى المدرسة على توفير حياة اجتماعية جيدة للمتعلمين، كما يجعل منهم أشخاصًا مُتكيفين مع مجتمعهم، ويتمتعون بقدر أعلى من الاندماج في بيئتهم المُجتمعية.

٣ ـ تطوير شخصية المُتعلِّم

تؤدي المدرسة دورًا كبيرًا في تطوير شخصية الطفل، وهي تُعدّ بمثابة نقطة الانطلاق الأولى في حياة المُتعلم، منذ دخوله إليها في صغره، فتمنحه فرصة التعلّم، وتُسهم في تعزيز مهاراته وهواياته وصقلها، وتعلّمه قواعد السلوك الأساسية، وتكسبه مهارات تعدّد المهام، وتطوير المهارات الاجتماعية، وغيرها من الأمور التي تصقل شخصيته وتُطوّرها.

٤ ـ السعي نحو النمو الاجتماعي والاقتصادي

تُسهم المدرسة في تخريج أشخاص متعلمين، يُدركون أهمية العيش في مجتمعٍ يتمتّع بالأمن والاستقرار، وهو ما يجعلهم يُشاركون في المشاريع التنموية بهدف تحسين مجتمعاتهم، خصوصًا وأنّ الأشخاص ذوي الخبرة والتعليم العالي، يُعدّون من أصحاب الدخل المرتفع، الأمر الذي يُوجد سيولةً في المجتمع، تسمح بتوفير مزيد من فرص العمل، وتعزيز النمو الاقتصادي.

٥ ـ مدخلية التنمية الشاملة

تنعكس جودة النظام التعليمي في أيّ دولة على مستقبلها، لذلك، تسعى الدول عادةً لإعداد متعلميها ليُصبحوا مواطنين مسؤولين، بقدراتٍ عقليةٍ

مميزة، وهو ما جعل الدول تنظر إلى التعليم باعتباره مفتاح التنمية الشاملة، الأمر الذي دعاها للعمل على تحويل النظرة للتعليم على أنّه ليس مجرّد وسيلة للحصول على الدرجات والنجاح، وإنّما هو نظام يهدف إلى تنمية عملية التفكير بشكل سليم، وتهيئة القُدرات المعرفية للطلبة والأطفال، **وعليه**، أصبح التعليم ضرورةً أساسيةً للإنسان بعد المأكل، والملبس، والمأوى، وخاصةً أنّ عملية التعلّم، لها دور كبير في تشكيل شخصية الفرد، والطريقة التي يتعامل بها مع مواقف الحياة.

٦ ـ توجيه القدرات العقلية والبدنية

تُعدّ الأسرة والمدرسة، أهم المؤسسات التي تُساهم في تنشئة الأفراد، وتعزيز نموهم بشكل سليم، فالمدرسة تُساعد المتعلم على توجيه طاقاته لطرق سليمة، وتُشير الدراسات إلى أنّ المتعلم يكون قادرًا على التعامل مع مختلف المواقف أثناء وجوده في بيئة تسودها الألفة كالمدرسة، فيتعلّم كيف يُظهر أفضل سلوكٍ له، عندما يتعامل مع أفراد في نفس عمره، بالإضافة إلى ذلك، تُساعد الأنشطة المدرسية مثل الرياضة والحِرف اليدوية المتعلمين على توجيه طاقاتهم اللامحدودة في عمل شيء مفيد(٥).

تُشجّع المدرسة المتعلمين على تنمية عقولهم، وتدعم ذلك من خلال الاهتمام بتصميم المناهج الدراسية التي ترتكز على النوادي اللّاصفية وعلى الأنشطة التفاعلية، حيث تحثّهم على الإبداع ضمن أُطرٍ معرفية ناضجة، والذي يُعدّ أمرًا بغاية الأهمية لنمو قدرات المتعلمين، ذهنيًا وبدنيًا، بشكل سليم.

٧ ـ تأمين البيئة الآمنة

يتطلّب التعليم إنشاء بيئة صفية ومدرسية آمنة ومحترمة، حيث تُشير الدراسات إلى أنّ المتعلمين لا يستطيعون التعلّم ما لم يشعروا بالأمان والاطمئنان، ويتحقّق هذا الشعور من خلال وضع قواعد مدرسية ثابتة، تُهيّئ بيئةً مناسبةً لتُمكّن المتعلمين من معرفة بعضهم دون تجاوز القواعد أو التقليل من احترام بعضهم البعض، فتضمن بذلك قدرتهم على الاستماع

والفهم، حيث يتطلّب التعلّم المخاطرة، والتعاون، والمناقشة، والمشاركة في الدراسة والمراجعة، والفشل، ومعاودة المحاولة أكثر من مرّة دون ضغوط(٦).

يتطلّب التعلّم أيضًا الاهتمام بالصّحة الجسدية للطلبة، من خلال تناول الغذاء الصحي، وممارسة التمارين الرياضية، وشرب الماء بكميات كافية، والحفاظ على عادات النوم السليمة، فقد أثبتت الدراسات العلمية وجود علاقة طردية بين الصحة الجسدية والتحصيل الأكاديمي، **وعليه**، فإنّ التعلّم الحقيقي أكثر من مجرّد قراءة وكتابة، حيث تنبع أهمية المدرسة من توفير الكثير من النواحي غير الأكاديمية وتوظيفها بشكل سليم.

٨ ـ تنمية المهارات لدى المتعلمين

تُعدّ المدرسة أحد أهم الأطر في تنمية مهارات الأطفال، حيث يُعتبر تعليم المهارات حاليًّا من أهم الوظائف التي تُوفرها، ومن أبرز المهارات التي تسعى المدارس لإكسابها المتعلمين:(٧)

- مهارات التدريس.
- مهارة التفكير الناقد.
- مهارات تخطّي التحديات والمثابرة، وعدم الاستسلام.
- مهارات التعاون والعمل الجماعي.
- مهارة التذوّق الفني والإبداع.
- مهارة حلّ المشكلات، واتّخاذ القرارات السليمة في المواقف والتحديات.

ويُؤدّي المعلمون دورًا هامًا في حياة طلابهم، فهم يُشرفون عليهم خارج إطار المنزل، ويُشكّلون قدوةً لهم، نظرًا إلى قدرتهم الكبيرة على نقل المعلومات والمعرفة حول الكثير من المواضيع الحياتية، لذا تضمُّ الكثير من المدارس حول العالم، نوادٍ طلابية تُركّز على تنمية هوايات واهتمامات الطلاب، كممارسة بعض أنواع الرياضة، مثل كرة القدم أو كرة السلة، أو

غيرهما، أو تعزيز بعض الهوايات الفنية والأدبية، أو حتى العلمية منها، والتي يمكن أن تقودهم للمشاركة في البطولات العلمية العالمية، لحصد الجوائز فيها. وعليه، يستطيع الطلاب الاستفادة من خبرات معلميهم في تطوير مهاراتهم ومواهبهم، بشكل موجّه نحو ما ينسجم مع ميولهم وكفاءاتهم التخصُّصية.

إنّ كلّ ما تقدّم، يُفيد أنّ الموقعية المتقدّمة والحقيقية للمدرسة، سواء على مستوى بناء الهوية العلمية أو التربوية للمُتعلم، يجب أن تُقدّر بما يمكن أن يحفظ لها مكانتها ومشروعها في بناء حضارة الأمم وشعوبها، ولكنها في المُقابل، عندما تُصاب بـ (لَوْثات) التّسييس والتّغريب والتّسليع، تفقد سريعًا هويتها المشروعة، فتتبدل أولوياتها في صناعة هوية المتعلم، من مُتعلم يبني الحضارة، إلى مُتعلم ـ أداة طيّعة ـ ، تهدف من خلالها المدرسة إلى خدمة مشاريع محصورة في إطار وظيفة جُيِّرت لها بحدودها الضيقة، ولكن كيف ذلك؟..

ثانيًا: المدرسة وإشكالية التّسييس

لطالما كانت العلاقة بين التعليم والسياسة محل بحث ودراسة، لرصد مظاهر تأثر النظام التعليمي بتوجهات النظام السياسي، سواء على مستوى السياسات التعليمية أو محتوى المقررات الدراسية. وقد تُوجب قوانين التعليم ـ كأسمى غايات العمل التنموي والتنويري ـ ، على كل الأطراف السياسية في أي بلد من بلدان العالم، الابتعاد عن المناكفات السياسية في مؤسسات التعليم، بأضلاعه الثلاثة: الأساسي والجامعي والمهني. باعتبار العلم هو أبرز قواسم الإنسانية المشتركة، قبل الجغرافيا والانتماءات والتحزُّب.

وقد اعتُبر الزّج بالعملية التعليمية نحو المُناكفات أو الصراعات السياسية، نذيرًا لانهيار النسيج الوحدوي لأي مجتمع، فما شهدته السنوات الماضية، وحتى اليوم، من موجات تسييس العملية التعليمية، قد ساهم

بشكل واضح في فشل مُخرجات التعليم، الأمر الذي تسبب في إعاقة عجلة البناء والتنمية، بعد أن تسلّسلت إلى المسار المقدس لصرح العملية التعليمية الاختلافات السياسية، بشكل ساعد في إنتاج أجيال تتمترس خلف ترسانة كبيرة من أسباب الخلاف والصراع السياسي والأيديولوجي.

فيما سيُقدَّم، بعض من المواد الاستطلاعية التي ستتبّع آثار هذه المعضلة، والمعالجات الكفيلة بإيقاف طوفانها المُدمّر للنشء والشباب، من وجهة نظر أكاديمية، ومنها ما تشهده مجتمعاتنا العربية اليوم، في صراعها مع الكيان الصهيوني الغاصب لأرض فلسطين المحتلة، وقد ظهر ذلك من خلال:

١ ـ ماذا يدرس أبناؤنا التلاميذ في مناهجهم التعليمية؟[٨]..

السلام، نبذ العنف، عدم التحريض على العُنف، التزام شرعة حقوق الإنسان، ترسيخ قيم العدل والتسامح، الانفتاح واحترام الآخر المختلف،.. وغيرها من الشعارات التي أُغرقنا بها. فاليوم يُوجد عدد من الدول العربية استخدمت هذه الشعارات لتقول: إنّنا أمام استحقاقات عالمية تُوجب علينا أن نعمل بمبدأ التغيير الإيجابي لتحقيق هذه الطروحات، وهذا معناه، ـ كما صرّح القيّمون على السياسات التربوية في هذه الدول ـ ، أنّنا بحاجة إلى تغيير وإزالة بعض مضامين محتويات المناهج التعليمية.

هذا في الشكل والظاهر، أما أبعاد هذا التوجّه، فتندرج ضمن مسار آخر، وهو ما شهدناه، ولا زلنا نشهده، وفي أكثر من وقت، من سعي لدولة الاحتلال لفلسطين، إلى إقامة علاقات علنية مع العرب، وقد اصطدم هذا التوجه بموقف الشعوب العربية الرافضة للتطبيع. لذلك، فقد كانت البداية عبر المناهج التعليمية، فهي ذات الأثر الأكبر في تغيير موقف الرأي العام العربي تُجاه هذا الكيان الغاصب.

إنّ اللعب بالعقول يبدأ من التعليم، كما الإعلام، فقد بدأنا منذ سنوات

نشهد انخفاضًا أو تخفيفًا ملحوظًا في المحتوى الإعلامي المتعلق بالقضية الفلسطينية في المناهج التعليمية في الدول العربية.

وانطلاقًا من كون التربية في الأساس هي قرار سياسي، وهي التي تحدّد هوية المواطن في دولته، كما تحدّد المعارف والقيم والمهارات التي تريد أن تنمّيها لدى أبنائها ومواطنيها. وبالوقوف عند ما يحدث منذ سنوات وإلى اليوم، بخصوص الالتفاف على قضية فلسطين، وأيضًا فيما يخص التطبيع مع العدو الصهيوني في مناهج التعليم في لبنان والدول العربية، بات من الملاحظ وجود مسارات متعدّدة تستوجب العمل على سبر أغوارها والخوض في غمارها. وعلى سبيل المثال لا الحصر:

إذا ما بدأنا بمناهج التعليم في مصر، فهناك توصية للجنة الأزهر الشريف، طالت مراجعة مناهج التربية الدينية، من أجل حذف ما أسْمته بالألفاظ غير المناسبة للسِّن، باعتبارها ألفاظًا فيها قسوة لا تُراعي مشاعر الأطفال. فالحكاية بدأت من هنا، ولكن اللافت هو ما عُرِف لاحقًا بانقلابات في مناهج التعليم تحت عنوان التطوير في مصر، إلى حدٍّ أُطلقت تسمية زلزلة الثوابت أمام ما يحصل.. فما الذي حصل؟!

تُقدَّم [إسرائيل] كدولة صديقة، تربطها بمصر علاقة صداقة وشراكة، كما تُعرض اتفاقية السلام (كامب ديفيد)، على أنّها ضرورة للوضع الاقتصادي في مصر، بحيث يُرّكز على المزايا الاقتصادية للسلام مع [إسرائيل]. واللّافت بشكل أكبر هنا، هو ما يدرسه الطلاب في المناهج التعليمية والتربوية في مصر، عن أهمية هذه الاتفاقية في استقرار مصر. وبهذا أُعطي الكيان الغاصب، الشرعية كدولة ترتبط بعلاقات سياسية وصداقة مع مصر. كما عُمل على حذف كل ما من شأنه الخوض في الحروب التي شنّتها [إسرائيل] على مصر. و وما يُثير الغرابة أكثر، هو حذف كل ما يتعلق بالقضية الفلسطينية من المناهج.

٢ ـ كيف يحضر التّسييس في المناهج التعليمية للترويج للتطبيع مع الكيان الصهيوني

في السياق نفسه، وفي إطار الحديث عن أشكال من تسييس التعليم، وبحجّة تطوير المناهج الدراسية، وعصرنتها لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وتجاوز مواطن الضعف والخلل، تبنّت بعض الأقطار العربية، سياسة تربوية مُحددة الأسس، لتنسجم مع الرؤية [الإسرائيلية] للصراع العربي ـ الصهيوني. غير أنّ المُتفحص لمحتواها، يلاحظ أنّ ذلك التغيير قد أحدث زلزالًا قويًا في الثوابت. وقد تمظهر ذلك من خلال[٩]:

أ ـ **التطبيع اللغوي**: من خلال استخدام وتبنّي مقولات سياسية ودينية، ظاهرها إيجابي وباطنها سلبي. وعلى سبيل المثال، يُمكن الإشارة إلى: حوار الأديان، والتعايش، والتنوع وحوار الحضارات والاتحاد من أجل المتوسط.

ب ـ **التطبيع من خلال المصطلحات**: وهنا يُمكن الإشارة إلى أنّ مناهج التعليم العربي، تستخدم مصطلح «**الشرق الأوسط**»، الذي يُعتبر مقولة استعمارية تستهدف تذويب الهوية العربية، وإضعاف النظام العربي، تمهيدًا لإلغائه، وفسح المجال لدمج بعض الدول في المنطقة، وفي مقدمتها [دولة الكيان الغاصب]، وأنّ [الشرق الأوسط] ليس عربيًا أو إسلاميًا خالصًا، بل منطقة مُتعددة الأديان و الأعراق والثقافات والقوميات[١٠]. كما يتمّ تداول اسم [إسرائيل] دون علامتي تنصيص، و[أورشليم] بدل القدس.

ت ـ **التطبيع التربوي**، من خلال تغيير المناهج التعليمية، وفق رؤية جديدة لفلسطين والكيان الصهيوني. ففي المغرب بدأت مظاهر التطبيع التربوي تتجسّد على أرض الواقع مباشرة بعد تطبيع العلاقات مع [الكيان الغاصب] بتاريخ ١١ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٢٠، و قد تضمنت:

ـ إدراج تراث وتاريخ اليهود المغاربة، ضمن المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية.

ـ عقد شراكات بين وزارة التربية الوطنية المغربية ونظيرتها في [الكيان الصهيوني].

ـ تأسيس أندية داخل المدارس، تهتم بثقافة التعايش والتسامح والتنوع.

ـ تنفيذ برامج مشتركة في مجال التعليم، وتبادل الزيارات وتوأمة بعض المؤسسات.

ـ إجراء مسابقات تعليمية باللغة العربية والعبرية في مدارس البلدين، وتنظيم دورات دراسية.

ـ تقليص منهج التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية من ٤٠ درسًا إلى ٢٠ درسًا.

ـ حذفت وزارة التربية الوطنية، حفظ وفهم سورة الفتح من مقررات مادة التربية الإسلامية، وتعويضها بسورة الحشر، على أساس أن السورة الأولى تتضمن آيات القتال والجهاد، الذي لا يُناسب المرحلة العُمرية للتلاميذ.

ـ تمّ في كتاب السنة الأولى، تفسير جميع آيات سورة الفاتحة باستثناء آية [المغضوب عليهم ولا الضّالين]، لتجاوز التفسيرات التي تدخل اليهود ضمن دائرة المغضوب عليهم(١١).

وإذا كانت المشكلة ليست مع اليهودية كدين، وإنما مع الاحتلال الصهيوني كمشروع استيطاني عنصري استعماري، فإنّ الإسلام قد شغل حيزًا مهمًّا في دراسات وأبحاث النخب الفكرية والسياسية والعسكرية الإسرائيلية، التي باتت مقتنعة أنّ الإسلام يغذي الصراع، باعتباره مصدرًا من مصادر كراهية اليهود، وأنه يحفل بصور سلبية عن اليهود.. وأنّ الإسلام يربط المسلمين بالقضية الفلسطينية، بسبب قداسة المسجد الأقصى، والجهاد كمصدر تعبئة ضد [إسرائيل] والصهيونية(١٢).

والواقع، أنّ التركيز على إضعاف تأثير الإسلام في المناهج الدراسية، يرتبط بالبُعد الديني للسياسة الخارجية والداخلية الأمريكية، والذي يخضع لتوجُّهات الصهيونية ـ المسيحية، التي تؤيد قيام دولة يهودية في فلسطين، باعتبارها حقًا تاريخيًّا ودينيًّا لليهود، كما نصّت عليه التوراة، بالإضافة إلى التسريع بعودة المسيح.

أما في لبنان، فقد اسْتُبعدت القضية الفلسطينية من منهج التاريخ في الصف التاسع أساسي، وأُسْقطت من أسئلة الامتحانات، كما سُجِّل غياب المصطلحات الخاصة بفلسطين ومقاومة الاحتلال(١٣). ويُلاحظ تواجد عدد من القواميس في المكتبات العامة والخاصة، المستوردة من الخارج، يُذكر فيها إسم [إسرائيل] بدل فلسطين.

أما مصر، فقد سبقت الأردن والإمارات والبحرين والمغرب في التماهي مع التطبيع مبكرًا، وقد ظهر ذلك في استجابة السادات لطلب رئيس الوزراء الإسرائيلي مناحيم بيغن، الذي أعرب أثناء زيارته لمصر عام ١٩٨١ عن استيائه من استمرار الطلبة في مصر في دراسة كتب التاريخ والتربية الإسلامية، التي تتحدث عن اغتصاب [إسرائيل] لفلسطين، والاستشهاد بآيات تُندد باليهود وتلعنهم(١٤).

ولا يختلف ما سبق ذكره، عن تصريح الرئيس الإسرائيلي يتسحاق نافون، أثناء زيارته لمصر عام ١٩٨٠ والذي أكّد فيه: «علينا أن نرعى الجيل الناشئ على قيم السلام من رياض الأطفال، وحتى إذا ما شبّوا وترعرعوا، تكون فكرة السلام لديهم أمرًا طبيعيًا»(١٥)، الأمر الذي دفع الرئيس المصري إلى إصدار أوامر بضرورة تعديل المناهج التعليمية، ومن أهم التعديلات التي حدثت فيما بعد:

أ ـ حذف دروس تتعلق برموز وأبطال من التاريخ العربي والإسلامي، ارتبطت أسمائهم بإنجازات تاريخية كصلاح الدين الأيوبي، الذي حرّر بيت المقدس، وقد حذف ذلك من دروس اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي.

ب ـ وصف العلاقة بين مصر والكيان الصهيوني، بأنها علاقة صداقة وشراكة، كما ورد في كتاب «**جغرافيا العالم العربي وتاريخ مصر الحديث**»، للصف الثالث الإعدادي.

ت ـ ضمن برنامج المعونة الأمريكية لمصر: «.. تلقّت وزارة التعليم في مصر منحة مالية أمريكية تصل قيمتها إلى ١٦٦ مليون جنيه، وقد تضمنت عدة آلاف من الخرائط المرسومة للشرق الأوسط، حيث اسْتبدل فيها اسم فلسطين باسم [إسرائيل]، وقد تمّ توزيعها على حوالي ٤ آلاف من مدارس الجمهورية»(١٦).

ث ـ الترويج للتعايش، وإشاعة ثقافة السلام، لكسر حاجز العداء مع العدو الإسرائيلي.

ج ـ استعانة مصر بخبراء أمريكيين لتطوير المناهج، وحذف كل ما يشير لثوابت الصراع مع الكيان الصهيوني، والترويج لمصطلحات مثل: السلام، التعاون الدولي، حوار الحضارات، والاتحاد من أجل المتوسط، والتعايش وقبول الآخر(١٧).

ح ـ تقليص الحجم السابق لمادة **التربية الدينية**، وحذف الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تحثُّ على الجهاد، ويُعد ذلك تكريسًا لنظرة الصهاينة للإسلام باعتباره عامل تحريض على الجهاد والتطرف والإرهاب.

خ ـ تعجُّ الصُّحف والجرائد الإسرائيلية، بالكثير من المقالات والتقارير، التي ترصد التغيرات التي تمس مناهج التعليم المدرسية. ولعلّ الدراسة الموسومة بـ: **السلام مع إسرائيل في الكتب الدراسية المصرية**، والتي نُشِرت في دورية «**تقديرات إستراتيجية**» الصادرة عن معهد دراسة الأمن القومي الإسرائيلي بجامعة تل أبيب، أبرز مثال على ذلك. ففي كتاب «**جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث**» للصف الثالث الإعدادي، تختفي مصطلحات الصراع والحروب، ليحلّ محلّها التشديد على القيمة الإستراتيجية للسلام، وعلى

التسامح، بدلًا عن الحرب، التي تستنزف كافة الموارد الاقتصادية والبشرية، بما يعود بالنفع على الوطن العربي، حسب قناعة صانع القرار السياسي المصري.

د ـ تُشير الدراسة نفسها، إلى تقليص عدد الصفحات الخاصة بالقضية الفلسطينية والصراع العربي ـ الإسرائيلي. فإذا كان كتاب «**المواد الاجتماعية**» المطبوع عام **٢٠٠٢**، للصف الثالث الإعدادي، يضم **٣٢** صفحة عن الحروب العربية ـ الإسرائيلية، مقابل **٣** صفحات للسلام مع [إسرائيل]، فإنّ الكتاب الذي طبع عام **٢٠١٥**، قد خصّص فقط **١٢** صفحة للحروب العربية ـ الإسرائيلية، و٤ صفحات لعملية السلام مع [إسرائيل].

ذ ـ مُوافقة وزارة التربية في مصر، على تدريس منهج جديد، يضم ما أسمته بالقيم المشتركة بين الديانات الإبراهيمية الثلاثة: الإسلام، واليهودية، والمسيحية. وبموجب ذلك سيدرس الطلاب أجزاءً من الديانة اليهودية(١٨).

ر ـ يرصد الكتاب المُشار إليه سابقًا، مزايا جغرافية العالم العربي وتاريخ مصر الحديث، والتي يتمُّ من خلالها تحقيق السلام، وإنهاء الصراع العربي ـ الإسرائيلي وبالتالي المساهمة في:

ـ الاستقرار الداخلي للبلاد العربية.

ـ دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وإصلاح البنية الأساسية للبلاد.

ـ تشجيع رؤوس الأموال العربية والأجنبية للاستثمار في مختلف الدول العربية.

ـ تنشيط حركة السياحة لزيادة الدخل القومي، وتوفير العملات الأجنبية.

ـ إقامة المشروعات الوطنية، وتحقيق التنمية في مصر ومنطقتنا العربية(١٩).

والأخطر من ذلك، فالكتاب يصف [إسرائيل] بالشريك، ويركز على الصداقة مع مصر، ولا يتعرض للحروب المصرية مع الكيان الصهيوني. كما تمّ حذف أهم بنود معاهدة السلام المرتبطة بالقضية الفلسطينية، مثل الاعتراف بالحقوق الشرعية للشعب الفلسطيني، ومفاوضات تقرير المصير(٢٠).

وفي الجزائر أثار استبدال اسم فلسطين بـ [إسرائيل]، في كتاب الجغرافيا للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ردود فعل ساخطة ومستنكرة من قبل جمعيات أولياء التلاميذ، ونقابات التربية، وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وبعض الأحزاب السياسية. كما تمّ إدراج إسم [أورشليم] على خريطة فلسطين، عوض الإشارة إلى مدينة القدس. كما حذفت «البسملة» من الكتب المدرسية.

وفي الأردن تمّ حذف آيات قرآنية، وأحاديث نبوية متعلقة بالعقيدة الإسلامية والسيرة النبوية ومقاومة الاحتلال في فلسطين. كما تمّ إلغاء قصص تروي تضحيات الجيش الأردني في فلسطين، وحُذف درس من كتاب اللغة العربية (الصف الثالث الابتدائي)، يُشيد ببطولات الطيار الأردني فراس العجلوني، الذي استُشهد في حرب ١٩٦٧.. كما حُذف الحديث عن الجهاد من المناهج الدراسية(٢١).

ثالثًا: المدرسة وإشكالية التغريب

أدركت الدول الغربية الاستعمارية منذ زمن بعيد، أهمية التعليم بالنسبة للفرد، وأثره العميق في نهضة المجتمعات، لذلك نال التعليم حظًا عظيمًا من اهتمامها داخليًا وخارجيًا، وصار سلاحًا ذا حدين، حيث استُثمر لتنمية المجتمعات الغربية ونهضتها والارتقاء بالفرد والجماعة فيها، من جانب، و من جانب آخر صار حربة في خاصرة الدول الإسلامية المستعمرة، لتدميرها وتزييِّف تاريخها وتشويهه، مستعيضة بذلك، عن الاحتلال العسكري، الذي أثبت عدم جدواه في كثير من البقاع. فالمُحتلّ العسكري لم يزل مكروهًا،

لذلك استعاض بالغزو الفكري والأساليب التغريبية، التي قد ينشرها أناس ومواطنون من البلد نفسه، ويتكلمون باللسان العربي الفصيح، ولكنهم يحملون عقلًا وفكرًا مُخترقًا بمفاهيم وقناعات غربية بحتة.

وبإلقاء نظرة سريعة على واقع الدول الإسلامية في الوقت الراهن، يتبين للباحث المتأمل: أنّ المستعمر الأجنبي قد نجح في تحقيق أهدافه، بمسخ الهوية العربية والإسلامية للدول المستعمرَة فكريًا، بحيث أصبحت تسير في ركب التغريب والعلمنة، ونبذ الدين والهوية العربية والإسلامية، ولا شك أنّ المدرسة كانت خط الهجوم الأول للمستعمر، الذي نَفَذ من خلاله إلى عقول أفراد المجتمع وضربها في الصّميم.

في تتبع أهم محطات التغريب في المجتمعات الإسلامية، بدءًا من المحاولات الأولى لأعداء الأمة، لنشر بذور العلمنة والتغريب، وانتهاءً بالصورة القاتمة التي وصلت إليها أمتنا، يمكن الحديث عن الآتي:

١ ـ بداية الانحدار

بدأت الهجمة التغريبية الشرسة على نظام التعليم في العالم العربي الإسلامي في بداية القرن التاسع عشر، مع تأسيس الدولة الحديثة في مصر في عهد محمد علي باشا، والتي بدأها بسياسة الابتعاث التي اتبعها، بإرسال عدد من الطلاب الشبان للتعلُّم في أوروبا، وكان هذا أخطر ما فعله في الحقيقة، لأنه شكل بداية تسرب التفكير والتوجه العلماني داخل ساحة التعليم، ومن ورائه ساحة الحياة في مصر الإسلامية، ومنها تسرّب إلى بقية أرجاء الوطن العربي.

لقد اجتهد محمد علي باشا، بإنشاء المدارس المدنية، الأمر الذي اعتبره البعض نهضة في التعليم المدني، إلا أنّ ذلك كان على حساب التعليم الديني والأزهري، فقد بلغ عدد المدارس الابتدائية التي أنشأها محمد علي، ستة وستين مدرسة، أما المدارس التخصُّصية أو العالية: فشملت مدارس للطب والهندسة والطب البيطري والزراعة واللغات

ومدارس حربية للطوبجية والخيالة والبيادة، هذا إلى جانب مدارس للموسيقى والفنون والصناعات، وكان بالقطر المصري نحو عشرة آلاف تلميذ ينتظمون في هذه المدارس.

ومن أهم المدارس العالية التي أنشئت في هذا المضمار(٢٢):

أ ـ **مدرسة الطب**: وقد أنشأها محمد علي، بناءً على مشورة من الطبيب الفرنسي كلوت بك، الذي استقدمه محمد علي، ليكون طبيبًا ورئيسًا لجراحي الجيش المصري، فأشار على محمد علي بإنشاء مدرسة للطب، يلتحق بها الطلبة المصريون، فتم إنشاؤها في عام ١٨٢٧م في أبي زعبل، كما أنشئت مدرسة ملحقة بها لتعليم اللغة الفرنسية، حيث كانت هيئة التدريس في مدرسة الطب تتكون من أساتذة فرنسيين وعدد قليل من الايطاليين.

ب ـ **مدرسة الطب البيطري**: أُنشئت في مدينة رشيد عام ١٨٢٨م، ثم ألحقت بعد سنتين بمدرسة الطب البشري في أبي زعبل، وكان مُديرها فرنسيًا.

ج ـ **المدارس الفنية**: وتشملت المدارس الزراعية والهندسية، أما المدارس الزراعية فكان أهمها مدرسة الزراعة بشبرا الخيمة، التي بدأت الدراسة بها عام ١٨٣٣م، والمدرسة الزراعية بنبروه، وقد أنشئت عام ١٨٣٦م. وكانت هيئة التدريس في هذه المدارس من أعضاء البعثة الزراعية الذين عادوا من أوروبا، ومنهم يوسف أفندي، الذي تولّى إدارة مدرسة نبروه الزراعية.

د ـ **المدارس الهندسية**: وقد اعتنى بها محمد علي باشا عناية خاصة، وكانت آخر مدرسة للهندسة أُنشئت في عهده: مدرسة بولاق عام ١٨٣٤م. وقد نظمت على نسق مدرسة الهندسة بباريس، ثم انضمت إليها مدرسة المهندسين بالقناطر الخيرية، ومدرسة المعادن بمصر القديمة.

هـ ـ **المدارس الصناعية**: وكان أهمها: مدرسة العمليات، أو الفنون

والصنائع، التي أنشئت عام ١٨٣٧م، بهدف تخريج الصُّناع المهرة. ومدرسة الكيمياء التي أنشئت في مصر القديمة لدراسة الصناعات الكيميائية. ومدرسة المعادن، التي أنشئت عام ١٨٣٤م لدراسة كل ما يتعلق بالصناعات المعدنية. أما مدرسة الألسن، فقد أمر محمد علي بإنشائها عام ١٨٣٥م باسم مدرسة الترجمة، ثم تغير اسمها إلى «مدرسة الألسن»، ويعود إنشاؤها إلى اقتراح من رفاعة الطهطاوي الذي تولّى إدارتها، واختار للدراسة فيها ثمانين طالبًا، وقد عُني فيها بتدريس اللغتين العربية والفرنسية، تليهما اللغة التركية والإنجليزية.

وقد أوجد هذا التعليم المدني ازدواجية في الثقافة والفكر في مصر، خاصة وأن محمد علي باشا قد اختص خريجي المدارس الحديثة بالوظائف الحكومية والمناصب الرفيعة، في حين اقتصر دور خريجي الأزهر على الوظائف التعليمية، التي صار يُنظر إليها نظرة دونية، ولا تكفل لصاحبها ما تكفله الوظائف الحكومية من دخل مالي.

وللقارئ أن يتخيل مدى الاهتمام الذي أولاه محمد علي للتعليم المدني، والذي كان أغلب المدرسين فيه من الأجانب، من الفرنسيين والإيطاليين، في الوقت الذي كان الأزهر فيه يُعاني من الإهمال، بل عمد محمد علي وأبناؤه من بعده، إلى التقييد والتهميش المتعمد لدور الأزهر في الحياة التعليمية والسياسية إلى أقصى حدّ. وذلك النهج تُلخصه كلمة الخديوي عباس حلمي، التي قال فيها محددًا دور الأزهر: «أول شيء أطلبه أنا وحكومتي أن يكون الهدوء سائدًا في الأزهر والشغب بعيدًا عنه، فلا يشتغل علماؤه وطلبته إلا بتلقي العلوم الدينية النافعة، البعيدة عن زيغ العقائد وشغب الأفكار، لأنه مدرسة دينية قبل كل شيء، وإن كل ما يهم الحكومة من الأزهر استتباب الأمن فيه، وأطلب منكم أيها العلماء أن تكونوا دائمًا بعيدين عن الشّغب، وأن تحثوا إخوانكم العلماء وكذلك الطلبة على ذلك».

هكذا أرادت أسرة محمد علي باشا أن يشتغل العلماء، الذين هم عصب الأمة ومحركو دفتها، بتلقي العلوم الدينية النافعة فقط، أما من تُسول له نفسه أن يحيد عن ذلك النهج، فإنّ الإبعاد عن الأزهر كان هو مصيره المحتوم.

هكذا كان حال الأزهر، ولو كان في مكان محمد علي، قائد مصري غيره، يبتغي النهوض بمصر على أسس ومنطلقات إسلامية، فقد كان أمامه سبيل آخر أكثر نجاعة، وهو النهوض بالأزهر ـ معقل العلم لا لمصر وحدها، بل للعالم الإسلامي كله ـ بردِّه إلى الصورة الزاهية التي كانت عليها المعاهد والجامعات الإسلامية في عصور النهضة، حيث كانت تعلّم العلوم الشرعية والعلوم الدنيوية معًا، وقد تخرّج منها الأطباء والمهندسون والرياضيون والفلكيون والفيزيائيون والكيمائيون المسلمون، الذين تعلمت أوروبا ـ الغارقة في عصورها الوسطى المظلمة آنذلك ـ من علومهم ومن تراثهم المعرفي والعلمي.

فإذا كانت مصر، أو العالم الإسلامي بشكل عام، تفتقر إلى المُتخصصين في هذه العلوم المعاصرة، فقد كان بوسعه يومئذ أن يُرسل أفرادًا يتمّ اختيارهم بعناية ودقة، وعلى أساس تمكُّنهم من دينهم وثقافتهم، وحرصهم على هويتهم الدينية والوطنية واللغوية، فيتخصّصون في مختلف العلوم المعاصرة، ثم يعودوا لنقل هذه العلوم وتدريسها للطلاب في بيئتهم الإسلامية، بحيث يظل الشباب المصري محافظًا على هويته وإسلامه، وفي الوقت نفسه، يتزود من العلوم المعاصرة ما ينفض عنه غبار التخلف العلمي والحضاري، ويُعيد إليه الحاسّة العلمية التي فقدها المسلمون خلال عصر التخلف الطويل.

ولكن الهدف الأساسي الذي سعى إليه محمد علي باشا من خلال هذه السياسة هو: جعل مصر جزء من أوروبا، كما كان صرّح بذلك ولده إسماعيل من بعده، بغض النظر عما قد ينطوي عليه ذلك، من تبديل للقيم الدينية والأخلاقية التي كانت تُميز المجتمعات الإسلامية عن غيرها. وهو

ما وقع بالفعل عندما عادت البعثات المصرية، وقد فُتن أصحابها بما شاهدوه هناك من مظاهر مدنية براقة، فكان أن حمل بعضهم شعارات التغيير والرفض للواقع المصري، وللقيم الدينية والتقاليد المحلية، وذلك من خلال «تغريب التعليم».

لقد بلغ عدد من أرسلهم محمد علي باشا إلى أوروبا في زمنه **٣١٩** طالبًا، وقد أنفق عليهم **٢٢٤** ألف جنيه مصري، وهو مبلغ كبير في ذلك الوقت، وبعد عودتهم تولّى هؤلاء التلاميذ الوظائف الهامة في المجتمع، وتمكنوا من تغيير وجه المجتمع المصري على كافة الأصعدة والميادين الحياتية، كما ساهموا في تغيير بنية المجتمع العقائدية والفكرية، هم ومن تتلمذ على أيديهم في ما بعد، تمامًا كما أراد محمد علي باشا ومستشاروه. و قد صوّر اللورد كرومر بدقة هذا الاختراق الفكري الذي أحدثته البعثات بقوله: «إنّ الشبان الذين يتلقون علومهم في إنجلترا وأوروبا يفقدون صلتهم الثقافية والروحية بوطنهم، ولا يستطيعون الانتماء في نفس الوقت إلى البلد الذي منحهم ثقافته، فيتأرجحون في الوسط مُمزقين».

وهذا بالفعل ما حدث في أفراد البعثات التي أرسلها محمد علي لأوروبا، ونستطيع أن نلمس ذلك جليًا من خلال قراءة بعض الصفحات من كتاب الشيخ رفاعة الطهطاوي: «تخليص الإبريز في تلخيص باريز» الذي ألّفه بعد عودته من فرنسا، وامتدح فيه الحياة الفرنسية بكل مفرداتها، من طرق التفكير والتعليم والتعامل بين الأفراد، حتى عادات الطعام والشراب، وطريقة وضع الأطباق والأكل بالشوكة والسكين، الأمر الذي يكشف عن مدى النقص والضعف الحضاري التي شعر بها الطهطاوي عندما وطئت قدماه هذه البلاد!؟

لقد عاد رفاعة الطهطاوي، ـ العالم الأزهري الذي كان يُفترض فيه أن يكون إمامًا لبعثة محمد علي باشا، وواعظًا لأفرادها وهاديًا لهم من الوقوع في زلل الشهوات في فرنسا ـ عاد ـ هو كذلك ـ بعقل مُخترق، حيث دعا في كتابه «المرشد الأمين في تربية البنات والبنين» إلى خروج المرأة

للتعليم، دون وضع ضوابط لهذا الخروج، بالإضافة إلى وضع البذور الأولى لعمل المرأة، بذريعة أنّ التعليم «يمكّنها عند اقتضاء الحال أن تتعاطى من الأشغال والأعمال ما يتعاطاه الرجال، على قدر قوتها وطاقتها... فالعمل يصون المرأة عما لا يليق، ويقربها من الفضيلة، وإذا كانت البطالة مذمومة في حق الرجال فهي مذمة عظيمة في حق النساء..».

إنّ أخطر ما قدّمه محمد علي باشا لمصر في تلك الفترة: هو وضعه البذرة الأولى لمثل هذا النوع من التعليم التغريبي الذي سرعان ما بدأت تُؤتي أكلها في عصر إسماعيل، حيث روى تربتها رفاعة الطهطاوي بكثير من الوصب والجهد، ثم جاء علي مبارك، فنمّاها وقوّى جذورها، فأينعت وأثمرت، وشهد تباشير الطهطاوي في أخريات أيامه، عندما تهيأت العقول لتقبل مثل هذه التحركات.

٢ ـ القس دنلوب.. خطوة جديدة على الطريق

ثم تسارعت الأحداث فيما بعد، وقدم الاحتلال البريطاني إلى مصر، حيث قام اللورد كرومر بتعيين القسيس المنصِّر «دوجلاس دنلوب» في منصب مستشار لوزارة المعارف المصرية «وزارة التعليم»، والذي كان يتحكم في السلطة الفعلية الكاملة بالوزارة.

ولنا أن نتوقع ما الذي ستصير إليه أمور وزارة المعارف في بلد إسلامي، عندما يكون على رأسها أحد المنصرين وقساوسة الدولة المحتلة، لقد استطاع دنلوب، أن يرسم سياسة تعليم على وفق الهوى الغربي النصراني (المسيحي)، فكان أن وُضعت مناهج تعليمية تقطع الصلة بين الأمة الإسلامية ودينها وماضيها العريق، وتم تشويه التاريخ الإسلامي، وأهملت دراسة الدين إلا في أضيق الحدود، كما تمّت إعادة تعريف الإسلام، على أنه الدين الذي أتى للقضاء على عبادة الأصنام التي عُظمت في الجاهلية، ولتحريم وأد البنات، وشرب الخمر ولعب الميسر وغارات السلب والنهب.. فقط، وقد انتهى دوره بقضائه على هذه الأشياء.

وقد اعتمد دنلوب في سياسته لتطوير التعليم وتغريبه على سياسة المثل الإنجليزي المشهور «**بطيء لكنه أكيد المفعول**»، وسدد ضربات قاتلة إلى التعليم الأزهري، الذي كان عصب التعليم المصري في ذلك الوقت، ويعود خبث خطة [دنلوب] إلى تركه للأزهر على ما هو عليه من الحالة المُتردية، ودعم المدارس المدنية. غير الدينية. التي لا تعلِّم الدين، ولا تضعه في خطتها إلا نُتفًا قليلة. كما أسند الوظائف العليا والمناصب الرفيعة والمكانة الاجتماعية للمتخرجين من هذه المدارس، ففي الوقت الذي لا يجد فيه خريج المدارس والمعاهد الأزهرية ـ الذي انتظم في سلك الدراسة عشرين سنة أو أكثر ـ وظيفة إلا بشق الأنفس، وإن وجدها فهي براتب زهيد، لا يكفيه حتى لشراء الطعام والشراب له ولأسرته. وفي الوقت نفسه، يُعيَّن خريج تلك المدارس المدنية في الدواوين والوزارات الحكومية بعد أربع سنوات فقط من الدراسة، ويتحصل على راتب يمثل ثروة ضخمة آنذاك، يستطيع أن يحيا بها حياة كريمة في العاصمة القاهرة، ويتزوج ويبقى لديه فائض يشتري به الأملاك والأطيان. في الوقت الذي لا يعيش فيه خريج الأزهر إلا كفافًا، أو عالة، يسأل الناس أعطوه أو حرموه..

ولا شك أنّ هذا الوضع المُتردّي لخريجي الأزهر، كان كفيلًا بتغيير توجه الناس عنه، وعن التعليم الديني بشكل عام، إلى مثل تلك المدارس المدنية التي تكفل لصاحبها تلك المكانة المرموقة بين أبناء المجتمع، الذي صار ينظر إلى الثروة والمكانة على أنها كل شيء.

ومن أبرز أعمال دنلوب في دفع عجلة التغريب بمصر نذكر الآتي[٢٣]:

ـ حارب اللغة العربية والإسلام والأزهر، ومن ذلك: اضطهاده لمُعلِّمي اللغة العربية من الأزهريين، وبإزاء ذلك، نشر لواء اللغة الإنجليزية وأهلها، للسيطرة الكاملة على كل شؤون التعليم، وبذلك أمكنه القضاء على نفوذ اللغة العربية.

ـ جعل تعليم سائر العلوم كالرياضيات والتاريخ والكيمياء والجغرافيا

والرسم، باللغة الإنجليزية وأعطاها الأولوية، وضيّق على اللغة العربية تضييقًا كبيرًا.

ـ شرع في نزع اهتمام الشباب المسلم بالقرآن الكريم، وقد كان مذهبه كما كان يقول: «متى توارى القرآن ومدينة مكة من بلاد العرب: يُمكننا حينئذ أن نرى العربي يتدرج في سبيل الحضارة».

كان [دنلوب] يسافر كل صيف إلى بريطانيا، ثم يعود في أول العام الدراسي بعدد كبير من المُعلمين الإنجليز، حملة الشهادات الأهلية، وكانت أبرز كتابات هؤلاء المدرسين تبث الكراهية للغة العربية، وتُحطم آمال الأمة العربية، وتغرِّب التلاميذ وتتّهم تاريخ العرب والمسلمين، وتُثير الشكوك حوله، وتتّهم الحضارة الإسلامية العربية بالاتهامات المختلفة، لخلق شعور عام بكراهية هذه الأمجاد والنفور منها والسخرية بها، كما كانوا يطعنون روح الوطنية في الشباب، للقضاء على حماستهم وتهديدهم.

بالإضافة إلى وصفهم الأمة بأنّها نصف متحضرة، واضطهادهم كل شاب أظهر ميلًا أو عاطفة نحو دين أو وطن. فيما كان محرمًا على كل أستاذ مصري أن يتحدث عن تاريخ مصر أو تاريخ الإسلام. كما شجع دنلوب انتشار المدارس الأجنبية، وِفق غايات سياسية، تسير في الاتّجاه التغريبي الاستعماري نفسه، الساعي إلى تحطيم كيان الأمة وإفساد معنوياتها. بالإضافة إلى إلغائه عددًا من الكتب المقررة، لأنّها تتحدث عن القيم العربية الإسلامية، وقواعد الإسلام وأركانه، واحتضانها للآيات والأحاديث التي تحثُّ على حبِّ الوطن والتعاون وإصلاح ذات البين.

كل هذا السرد التاريخي، يكشف كيف عمل الاستعمار الغربي على إفراغ المدرسة من رسالتها التعليمية ـ التربوية، لصالح تبنِّي الاتجاهات الفكرية والأيديولوجية الغربية، ولعلّ تجربة مصر، ومحاولة تقديمها كتجربة واعتبارها نموذجًا في هذا المجال، دفع باتجاه تركيز أسس التغريب تاريخيًّا، حيث نجد بعض المؤسسات التعليمية تتبارى في مجاراة الغرب وما يدعيه من حداثة وعصرنة ومواكبة للتطور.

رابعًا: المدرسة وإشكالية التّسليع

في دورته التاسعة والعشرين عام ٢٠١٥، أعرب **مجلس حقوق الإنسان** في الأمم المتحدة عن القلق من الزيادة السريعة لمؤسسات التعليم الخاص، وازدهار ظاهرة التعليم الهادف إلى الربح، في مُعظم الدول النامية. وبالتزامن، أبدت **المنظمة الدولية للفرنكوفونية** ومنظمة الأونيسكو قلقًا أيضًا، إزاء الخصخصة التي اكتسحت التعليم، وما يترتّب عنها من استغلال تجاري، وتحويل التربية إلى سلعة، تخضع للممارسات التجارية (بيع وشراء، تسويق، تزوير، احتكار، استهلاك طبقي،.. الخ)[٢٤].

صحيح أنّ الأنظمة السياسية والدينية والاجتماعية، وما تحمله من ثقافات وأيديولوجيات وموروثات وقوانين معقدة، تفرض نفسها بقوة على النظام التربوي، إلّا أنّ انتشار هذا التسليع في السنوات الأخيرة، يعود إلى أسباب اقتصادية، حرّفت التعليم عن طبيعته وأهدافه الاجتماعية والتنموية، ودوره كخدمة عامة تقدمها الدولة، إلى خدمة خاصة ربحية، خصوصًا مع بروز مفهوم التربية كاستثمار. إضافة إلى استراتيجيات البنك الدولي التي طلبت منذ عام ١٩٨٠ من البلدان النامية ترشيد موازناتها، وخفض خدماتها التعليمية، وإيلاء أهمية متزايدة لمشاركة القطاع الخاص في هذا القطاع. كما أنّ ضعف القيود المفروضة من السلطات الرسمية على التعليم الخاص، شكّل فرصة لتنامي خصخصة التعليم من جهة، وتقويض رقابة الدولة.

كل هذه العوامل حوّلت النظام التربوي، من نظام قيمي إلى نظام تجاري سلعي، لتحقيق الأرباح السريعة، بعيدًا عن جودة «السلعة»، وبمعزل عن مشروعية الوسيلة، فيما تنامت أساليب الخداع والتضليل الدعائي، واستغلال حاجات الناس المُجتمعية.

إنّ تجارة المدارس الخاصة، لا تقتصر على الخدمة التعليمية التي تؤديها (في لبنان بلغ عدد التلاميذ في السنة الدراسية(٢٠١٨ ـ ٢٠١٩) ٥٦٥٣٩٣ تلميذًا في المدارس الخاصة غير المجانية و١٤٠٣١٢ تلميذًا في

المدارس الخاصة شبه المجانية)، بل اتّبعتها بممارسات تجارية، تبدأ بتحديد الأقساط المالية والقرطاسية والكتب واللباس والنقل المدرسي، ولا تنتهي بـ«فتح الملف» ورسوم النوادي المدرسية الرياضية والعلمية، والرحلات المدرسية والمسرحيات وبرامج التقوية المفروضة أحيانًا.

وعلى النمط التجاري، شكّلت الامتحانات الرسمية رافعة دعائية لمعظم هذه المدارس (نسبة نجاح ١٠٠٪ ـ تقديرات: ممتاز وجيد جدًا، إلخ). والدعاية التجارية التي تنطلق منها هذه المدارس، تحمل في معظمها عناوين التربية الحديثة والمعاصرة (الجودة التعليمية، التعليم للحياة، التعلُّم بالحب، لا شنطة ولا فروض بعد اليوم، مناهج تفاعلية وتكنولوجية، تربية صحية ونفسية.. إلخ). ولا تتورّع بعض المدارس عن لصق صفة «العالمية» و«الدولية» و«الأميركية» و«الإنكليزية» و«الفرنسية» بأسمائها، كأسلوب دعائي، لإضفاء صفة العصرنة عليها. كما اتّخذت بعض المدارس من تميُّز بعض الطلاب في جامعات خارجية، فرصة دعائية لتنسب هذا التميز إلى ما بذلته من جهود في العملية التعلُّمية، لأن هؤلاء الطلاب المُتفوقون قد درسوا في صفوفها سنوات قليلة، في الوقت الذي تخرّج منها الآلاف ممّن لم يشعر أحد بوجودهم.

كما تحوّل الكتاب المدرسي إلى سلعة تجارية هو الآخر، إذ بات أكثر من نصف المدارس الخاصة في لبنان يُتاجر به، سعيًا وراء الربح المادي، رغم وجود قوانين ترعى الأمر. وبعض الكتب الصادرة عن دور نشر خاصة، تُباع بستّة أو سبعة أضعاف سعر الكتاب الرسمي، مع أنّه لا يزيد في بعض الأحيان جودة، سواء على مستوى المنتج المادي (ورق وطباعة)، أو على مستوى المحتوى التعليمي، بل يكون أقل جودة أحيانًا، ولا يراعي البرامج الدراسية وحصصها.

ولعلّ الجديد في الأمر أيضًا، أنّ بعض إدارات المدارس تعقد اتفاقات مع دور النشر مقابل عمولات، وتفرض على التلاميذ نسخات «مُنقّحة» من الكتب، مع العلم قد لا يكون تغيّر في الطبعة المنقحة إلا الغلاف،

والصفحات الأولى. وبعض إدارات المدارس تطلب من المعلمين الكتابة بالحبر الأحمر على كتب التلميذ، لضمان عدم استخدامها من جديد في العام المقبل. أما الكتب المستوردة، فلها حصة الأسد من الربح: فكتاب أميركي من جزئين لمادة اللغة الإنكليزية لصفوف الحلقتين الأولى والثانية، يُناهز سعره الـ ١٠٠ دولار أمريكي!!.

إنّ الكثير من المدارس باتت تفرض اعتماد الكتاب سنويًا، بشرط الحصول على النسخة المعدلة رغم عدم ملاءمة ذلك للتلامذة، إما بسبب صعوبة اللغة التي كتب بها، أو لعدم ملاءمته لظروف المجتمع اللبناني وقيمه. والمُلفت للانتباه أنّ الجزء الثاني من الكتاب، قد لا يُستخدم أو تتم الاستفادة منه في كثير من الأحيان.

من المظاهر التسليعيّة أيضًا، انتشار ظاهرة الكتب المساعدة أو (Guides)، بحجّة محاكاتها لنمطية أسئلة الامتحانات الرسمية وطرق الإجابة عليها، خصوصًا أن عددًا من أعضاء لجان الامتحانات، هم من مؤلفي ومعدّي هذه الكتب، ما يُضفي عليها «صدقية» أكبر في نظر التلاميذ، ويدفعهم إلى شرائها. حيث يصل سعر بعض هذه الكتب، إلى ما يزيد عن الثلاثين دولارًا أمريكيًا في الصف الثالث ثانوي. وهذه الكتب تنتشر من دون أن تخضع لرقابة لجان علمية للتأكد من صدقية محتواها ومراعاتها للشروط التربوية، فيما نصف محتواها قد يتضمن معظم ما جاء من أسئلة في الامتحانات الرسمية، مع فارق أنها تأخذ شكلًا فنيًا أفضل، علمًا أنّ الأسئلة وحلولها مع نماذج إضافية متوافرة مجانًا على مواقع وصفحات المراكز واللجان التابعة لوزارة التربية والتعليم.

إنّ التسليع التربوي لا يُؤدي إلى تراجع الاستثمار في التعليم الرسمي فحسب، بل ينتهك الكثير من المعايير الأخلاقية والقانونية، التي يقوم عليها الحق في التعليم، فهو يُسهم في تعزيز التمييز الطبقي، وتقليص تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم، وتقويض مبدأ العدالة الاجتماعية، وجعل التعليم ذا منفعة خاصة، لا منفعة مجتمعية أو عامة.

ولا يخفى على المُتتبع، أنّ انسحاب الدولة التدريجي من تمويل التعليم الرسمي، وخفض موازنته بسبب سياسات التقشف المستجدة، سيزيدان من مظاهر التسليع التربوي وخصخصة التعليم، فيما المطلوب مكافحة هذه الظاهرة السلبية، بوضع استراتيجية وطنية، تبدأ من دعم المدرسة الرسمية ورفدها بالكفاءات، وتعزيز عمل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، لمراقبة انتظام المؤسسات التعليمية والانتهاكات التي تحصل فيها، وضبط الممارسات الدعائية للمدارس والجامعات ومراكز التعليم الخاصة، ومراقبة أعمالها، ووضع أطر تنظيمية جدية لضبط عملها وأنشطتها، وفرض ضرائب على الربحية منها. إذ لم يعد مقبولًا استنزاف الناس وحرمانهم من العيش باكتفاء واقتدار، لأنّ جُلّ همِّهم تعليم أبنائهم في المدارس والجامعات.

توصيات ختامية

لا يُلغي كل ما تقدّم، محورية دور المدرسة في مشروعها المجتمعي (التربوي ـ التعليمي)، ولكن ما يُواجهها من تحديات وإشكاليات، يجعل منها مؤسسة مستهدفة في الصميم، حتى باتت كل مدرسة جديدة تبحث عن موقعها الحقيقي، بعيدًا عن «**ثالوث اللوثة**» بين التّسييس والتّغريب والتّسليع.

ولكن، انطلاقًا من محورية الدور، والآفاق المستقبلية، والآمال المعقودة على المدرسة، لا بدّ من تحمل المسؤوليات في إطار حفظ مشروعها المجتمعي (التربوي ـ التعليمي)، بما يضمن استمرارية الدور، وحفظ الموقع والمكانة. لذا تتقدم المسؤولية وفق الآتي:

ـ الاستفادة من الإرث الديني، في التشجيع والحثّ على التعليم، بعيدًا عن إلحاق أي ضرر أو إضرار بكل العملية التعليمية ومؤسساتها وأدواتها، لتحقيق مؤدّاها المشروع، في صناعة شخصية المتعلم.

ـ التصدّي بحزم لكل مظاهر التّسييس والتّغريب والتّسليع، وتناول هذه المظاهر بالدراسة والنقاش، عبر محطات التواصل الاجتماعي،

والمقالات الفكرية، والبرامج الإذاعية والتلفزيونية، والأيام الدراسية، والملتقيات الوطنية والمؤتمرات الدولية.

- التأكيد على أنّ مواجهة مخاطر الآفات الثلاثة، هي معركة كل الغيورين على موقع المدرسة في المجتمع بجميع اتجاهاته، ومدارسه الفكرية والأيديولوجية، والتسليم بأنّ سقوطها في متاهات ما تُعانيه ستُفقدها محورية الدور في صناعة شخصية المُتعلم.
- الاستفادة من كل الأحداث التاريخية والمناسبات والمحطات، لفضح مشاريع ضرب الهوية المدرسية، ومشروعها المجتمعي القاضي بصناعة شخصية المتعلم بما يؤهله ليمثل بحد ذاته قيمة مضافة في مجتمعه، والعمل على مُواجهتها بحزم.
- على نقابات التعليم واتحادات المدارس، على اختلاف مرجعياتها واتجاهاتها، أخذ دورها ـ بما هو مُتاح لها ـ لحفظ مكانة وموقع المدرسة، في النصوص وفي النفوس.

إنّ التحدي ليس سهلًا، وفرص المواجهة متعددة الأوجه والأشكال، فهلّا تكاملت الجهود في مسارها الهادف نحو تجنيب المدرسة السقوط في شراك هذا الثالوث المُدمر: التّسييس، التغريب، التسليع؟.

سُؤال، برسم كلِّ مسؤول وقيِّم على العملية التعليمية، بدءًا من المدرسة، ومُكوناتها وهيلكياتها الإدارية والتعليمية والطلابية، وصولًا إلى معظم المنظومة التربوية ـ التعليمية الحاكمة في أي بلد من البلدان العربية والإسلامية.

الهوامش

١ ـ المدرسة أدوار ووظائف thesis.univ-biskra.dz, Retrieved 31-3-2022

٢ ـ المرجع السابق.

3 - "the Advantages of Going to School - Why Everyone Should get Education", www.teaching jobs.org,15-10-2019, Retrieved 04-04-2021.

4 - "Why School Is Important", www.waterburybridgetosuccess.org,11-10-2016, Retrieved 04-04-2021.

5 - "The importance of school education in child development", www.educationworld.in, Retrieved 05-04-2021.

6 - Lillie Marshall (03-04-2021), "Why Is School Important? What is "Real Learning?"", www.drawingsof.com, Retrieved 06-04-2021.

7 - "Importance of School [15 Reasons"], www.impoff.com, Retrieved 05-04-2021.

٨ ـ راجع: شمس الدين، ليلى: **ماذا يتعلم أولادنا في المناهج التعليمية في المدارس؟**، مداخلة بحثية قُدمت في أعمال مؤتمر [**المؤتمر الإسلامي والعربي لمناهضة التطبيع التربوي**]، ونُشرت في الكتاب الصادر باسم المؤتمر عن **مركز الأبحاث والدراسات التربوية**، بيروت، ط١ ـ ٢٠٢٢، ص ٢٢١ ـ ٢٢٣.

٩ ـ راجع: بن جلول، هزرشي: **التطبيع التربوي في مناهج التعليم العربية: المظاهر وسبل** المناهضة، ورقة بحثية قُدمت في أعمال مؤتمر [**المؤتمر الإسلامي والعربي لمناهضة التطبيع التربوي**، مرجع سابق، ص ٥٠ ـ ٥٨.

١٠ ـ محسن، عوض: **الإستراتيجية الإسرائلية لتطبيع العلاقات مع البلاد العربية**، ط ١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٨، ص٥٤,

11 - https://www.aljazeera.net/news/reportsandinterviews/2016/10/25

١٢ ـ محسن، عوض، **الإستراتيجية الإسرائيلية لتطبيع العلاقات مع البلاد العربية**، مرجع سابق، ص ٤٨ ـ ٤٩

١٣ ـ فاتن، الحاج، **شطب ''القضية الفلسطينية'' من المناهج التعليمية تطبيع مستتر مع إسرائيل** https://al-akhbar.com/Home_Page/231199

١٤ ـ عواطف، عبد الرحمن: **المشروع الصهيوني الاختراق الصهيوني لمصر ١٩١٧ ـ ٢٠١٧**، العربي للنشر والتوزيع، مصر، ط١ ـ ٢٠١٧، ص ٢١٦.

١٥ ـ غسان، حمدان: **التطبيع استراتيجية الإختراق الصهيوني**، دار الأمان للطباعة والنشر، لبنان، ط١ ـ ١٩٨٩، ص ١٤٧.

١٦ ـ سيد أحمد، رفعت: **التطبيع والمطبعون**، مركز يافا للبحوث والدراسات، القاهرة، ط١ ـ ٢٠٠٧، ص ١٠٥٣.

١٧ ـ المرجع السابق، ص ١٠٦٣.

١٨ ـ فراس، حمية: **ماذا تريد مصر من تعليم الديانة اليهودية في المدارس؟** https:// www.ultrasawt.com.

١٩ ـ انظر كتاب: **جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث**، الصف الثالث الإعدادي، وزارة التربية والتعليم، مصر، ٢٠١٩ , ص ٧٦

٢٠ ـ المنشاوي، محمد: **اسرائيل في مناهج وزارة التعليم المصرية**، الشروق، ١٦ يونيو ٢٠١٦، ص ١٣

21 - https://www.aljazeera.net/news/arabic/2014/9/16

٢٢ ـ راجع: الغباشي، محمد: **تغريب التعليم.. خط الهجوم الأول ضد الإسلام**، http:// www.saaid.net/arabic/276.htm.

٢٣ ـ راجع: الغباشي، محمد: **تغريب التعليم.. خط الهجوم الأول ضد الإسلام**، مصدر سبق ذكره.

٢٤ ـ راجع (جابر، ماجد: **تضخّم التعليم الخاص: تجارة وتسويق في مدارس الربح السريع**، https://al-akhbar.com/Community/273186

دراساتٌ تربويّة

- ظاهرة التّعليم المنزلي في لبنان
- الكفاية الأخلاقية مَدخلاً لتجويد التّكوين
- التربية على التعدّدية الثقافية في منهج التربية المُواطنية في لبنان ـ تحليل وتقويم ـ

ظاهرة التّعليم المنزلي في لبنان

علي نزار ـ ريتا نصر الله(*)

خلاصة

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على واقع التّعليم المنزلي في لبنان، من وجهة نظر الأهالي والمعنيين في القطاع التّربوي، من خلال دراسة هذه الظاهرة في محافظتي النّبطيّة وبيروت، ولهذه الغاية استخدم الباحثان المنهج النّوعيّ في هذه الدراسة. كما ارتكزت الدراسة على النظريات الموجودة في التّعليم المنزلي، بوصفها إطارًا نظريًّا رئيسًا. وقد جُمعت البيانات باستخدام تقنية التّثليث في الأدوات من خلال إجراء: مقابلات فرديّة شبه مقنَّنة مع خمسة أهالي وثلاث معنيين بالقطاع التربوي، ومقابلات جماعيّة مع خمسة من أهالي آخرين، إضافةً إلى جمع الوثائق الموجودة لدى الأهل.

وبعد تحليل البيانات النَّوعيَّة وفقًا للطّريقة الاستقرائيَّة، أشارت النتائج في **الهدف الأول** الذي هو (التعرف على واقع التعليم المنزلي في لبنان وكيفية إجرائه من قبل الأهل) إلى: **أولًا**: هناك سبْعُ إرشادات يجب على الآباء الانتباه إليها من أجل ممارسة التعليم المنزلي، **ثانيًا**: هناك أربعة

(*) باحثان من جامعة القديس يوسف ـ بيروت ـ لبنان.

أسباب للتعليم المنزلي (أكاديمي، مالي...إلخ)، **ثالثًا**: ثلاثون من الإيجابيات والسلبيات، داخلية وخارجية لممارسة التعليم المنزلي، **رابعًا**: هيمنة المنهج اللبناني الانتقائي في التربية المنزلية من بين أربعة مناهج، **خامسًا**: عمق التفاعل الإيجابي للطفل في التعليم المنزلي، **سادسًا**: نتائج أكاديمية ونفسية جيدة جدًا حقّقها أطفال المشاركين، **سابعًا**: تعميق المواقف الحذرة لدى الشركاء، تُجاه التعليم المنزلي.

أما بالنّسبة للهدف الثاني، الذّي هو الاطلاع على مقاربة المعنيين بالقطاع التربوي في لبنان حول التّعليم المنزلي، فقد تمّ تصنيف البيانات الناتجة عن المقابلات التي أجريت مع المعنيين إلى أربعة مواضيع رئيسة، وهي: **أولًا**: عدم وجود تشريع للتعليم المنزلي في لبنان، **ثانيًا**: لا يُوجد أي دراسات أو تقارير عن التعليم المنزلي في لبنان، **ثالثًا**: تفاوت المعنيين في قراءة وتقييم تجربة التعليم المنزلي، **رابعًا**: شرح واقتراح آليات آنية وهيكلية لتشريع التعليم المنزلي في لبنان.

ختامًا، مثّلت هذه الدراسة تأسيسًا أوليًا للأبحاث القادمة حول التّعليم المنزلي في العالم العربي عمومًا ولبنان خصوصًا، وقد خلُصت الدراسة إلى عدد من التّوصيات والاقتراحات الأساسيّة في مجال التّعليم المنزلي.

الكلمات المفتاحيَّة:

التّعليم المنزلي ـ المدرسيّة ـ اللّامدرسيّة ـ إجراء التّعليم المنزلي ـ تنظيم التّعليم المنزلي..

تقديم

يُعد التّعلم عمليّة اكتساب، تجري يوميًّا في حياتنا الطّبيعية، إذ يمكن لأيّ فرد أن يكتسب المعرفة بشكل تلقائيّ من خلال تفاعله مع الآخرين أو مع محيطه أو سياق عمله، لكن ورغم كون العمليّة بسيطة في ظاهرها، لكن تعريفها تعريفًا علميًّا للكشف عن حقيقتها يبقى أمرًا مثيرًا للجدل، فقلّما نجد من يتفق على عنوانٍ موحدٍ بين العلماء. لكن ما يمكن ذكره أن التّعلم

في جوهره، يعبّر عن سلسلة من التّغيرات الإيجابيّة المقصودة في سلوك الإنسان، تتمّ من خلال عمليّة نقل المعلومات أو المعارف والمهارات بشتى الطّرق (Victoria, 2018).

تاريخيًّا، كان التّعلم يحصل من خلال الأهل أو المدارس الدينية (الكنيسة)، وقد استمر كذلك في أوروبا حتّى القرن السّادس عشر، حيث أضحت قضيّة محو الأميّة قضيّة أساسيّةً، فأصبحت وبشكلٍ تدريجيّ تقع على عاتق الحكومة، لأنّها هي الوحيدة التّي يمكن أن تجعل عمليّة التّعليم إلزاميّة (Glenn,2011). والآن، بعد مرور زمنٍ طويلٍ على تجربة التّعليم الإلزامي، فإنه يُسجل وجود ٩٥٪ من الدول في العالم تطبّق قوانين التّعليم الإلزامي، التّي تستهدف الأطفال لمدة يتراوح معدلها بين أربعة أعوام وثلاثة عشرَ عامًا، تختلف بحسب الدول (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2015).

بسبب ذلك، ارتبط مفهوم التّعلّم بفضاء المدرسة كمكان جغرافي لتطبيق عمليّة التّعلّم، حيث تُعَدُّ حاليًّا المكان الأول بلا منازع لممارسة عملية التّعليم من قبل المعلّمين. ويرجع لفظ المدرسة école إلى الأصل اليوناني schole والذّي يُقصد به وقت الفراغ الذّي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن، وتطوّر هذا اللّفظ بعد ذلك ليُشير إلى المكان الذّي يتم فيه التّعليم، ثم أضحت مؤسسةً اجتماعيةً تُوكل إليها مهمة التّربيّة الحسيّة والفكريّة والأخلاقيّة للأطفال والمراهقين بشكلٍ يُطابق متطلبات المكان والزمان. ووفق ذلك كانت المدرسةُ مؤسّسةٌ اجتماعيةٌ رسميّة تقومُ بعدّة وظائف ومهام، أهمّها وَظيفة التّعليم ونقل الثّقافة والتّربية، وإيجادِ البيئةِ المُناسبة للنُموّ العقليّ والجسديّ والانفعاليّ والاجتماعيّ (Boalian, 2009).

ورغم كل ما يمكن أن تؤمّنه المدرسة من بيئة سليمة ومساعدة في عمليّة التّعليم، إلا أنه لازال يوجد عددٌ لا بأس به من الأهل الذين يبحثون بشكل متزايدٍ عن تعليمٍ منزليٍ لأطفالهم، فمن عام ١٩٩٩ إلى عام ٢٠١٦، ارتفع عدد الطّلاب الذّين يدرسون في المنزل من ٨٥٠,٠٠٠ (١,٧٪ من التّلاميذ)

إلى ١,٦٩٠,٠٠٠ (٣,٣٪ من التّلاميذ) في الولايات المتحدة الأمريكية فقط (U.S. Department of Education,2019). وقد انعكس هذا القبول لفكرة التّعليم المنزلي في استطلاع أجرته مؤسسة غالوب الإحصائيّة ردًا على سؤال «هل ينبغي أن يمتلك الأهل الحق القانوني في تعليم أبنائهم في المنزل؟» حيث أجاب أكثر من نصف المشاركين ٥٣٪ بـ «نعم» و٣٩٪ بـ «لا».

على ضوء ذلك أُجريت العديد من الدراسات لفهم حقيقة دوافع الأهل للتعليم المنزلي، ومن هذه الدراسات دراسة Collom التي اختصرت الأسباب العامة للتوجه نحو التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية بثلاث فئات عريضة؛ «عدم الرضا عن المدارس العامة»، بسبب سياساتها التعليمية ومناهجها المتّبعة، و«الشواغل الأكاديمية والتربوية»، أيّ وجود بعض الأمور التي تشغل اهتمامات الطلاب ويتنافسون عليها في المدرسة (كالماركات العالمية.. إلخ)، وأخيرًا «القيم الدينية أو الأخلاقية»، أيّ وجود توجه عام في المدارس نحو العلمانية، ممّا يؤدي إلى ضعف القيم الدينية والأخلاقية لدى الأطفال (Collom,2005). وفي دراسة أخرى أكثر تفصيلًا، تظهر سبعة عوامل تحفيزية للتعليم المنزلي: القضايا التّعليميّة والمناهج، قضايا السّلامة، القضايا الاجتماعيّة، قضايا الراحة، قضايا الصحة/الإعاقة، قضايا القيم وقضايا التقدير (Herzel,1997).

أمّا في بريطانيا فتشير الدراسات إلى أنّ التّوجه نحو التّربيّة المنزليّة يعود لسببين:

الأوّل: وجود بعض المسيحيّين الإنجيليين الذّين يعارضون التّعليم العام، لأسباب منها كون المنهج يشمل تدريس نظرية داروين للتطور، إلا أنّ ذلك كان بنسبة ضئيلة كما تؤكد الدكتورة بولا روثرميل (عالمة علم النفس التّربوية البريطانيّة ومتخصصة في التّعليم المنزلي)، إذ تشير إلى أنّ الدين لا يمثّل دافعًا قويًّا نحو التّعليم المنزلي في بريطانيا، فحوالي ٤٪ فقط

من ٤١٢ أسرة، تعتمد التّعليم المنزلي في بريطانيا وشملتها الدراسة، اعتبرت أنّ الدين كان دافعًا لهذا الخيار لديها (Koons,2010).

الثاني: تخوّف عدد من علماء الاجتماع وعلماء النفس والمؤسسات التعليمية مثل إيفان إيليتش، جون هولت وريموند...وغيرهم، من الآثار والتّبعات السّلبيّة للدراسة المدرسية على نمو الطّفل الذهني والعاطفي (Gaither,2017).

واقعًا، لا يمكن البتّ حتّى الآن في أثر التّعليم المنزلي على الطّلاب، سواء على المستوى الأكاديمي أو الاجتماعي مقارنةً بالتّعليم المدرسي، لكن بناءً على مراجعة مئات الدراسات حول هذا الموضوع، يحدّد مورفي وجهتيّ نظر أساسيّتين فيما يخصّ النّتائج الأكاديميّة لطلاب المدارس: الأوّل القائل بأنّ التّعليم المنزلي هو عامل محايد في النّتائج الأكاديميّة، والرأي المقابل الذّي يثبت من خلال النّتائج الأكاديميّة أن التّعليم المنزلي يوفّر فوائد أكاديميّة للطلاب (Murphy,2012).

وبغض النّظر عن هذا الجدل، حول فاعليّة التّعليم المنزلي الذّي لا يمكن حسمه بسهولة، يعتمد كثير من الأهل على الحقوق المكفولة دوليًّا لإجراء التّعليم المنزلي في بلدانهم، وذلك بعد أن خاضوا مواجهات قضائية مع دولهم، مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا سابقًا وألمانيا حاليًّا. وقد استفادوا من نصوص الاتفاقات والمعاهدات الإنسانيّة التّي تكفل لهم هذا الحق، إذ تنص المادة ٢٦ الجزء ٣، من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨، على أنّ «للآباء الحق الأول في اختيار نوع التّعليم الذي يجب أن يحصلوا عليه لأطفالهم». وتنص المادة ٢ من الاتفاقيّة الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسيّة لعام ١٩٥٠، على أنّه «في ممارسة أي وظائف تؤديها فيما يتعلق بالتعليم والتدريس، تحترم الدولة حق الوالدين في ضمان هذا التعليم والتدريس، بما يتّفق مع معتقداتهم الدينيّة والفلسفيّة».

كما وينصّ الاتفاق الدّولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعيّة

والثقافيّة في المادة ١٣ على أنّ «الدول الأطراف في هذا العهد، تتعهد باحترام حرية الوالدين...، اختيار مدارس أبنائهم، بخلاف تلك التي أنشأتها السلطات العامة»، ولكن بشكلٍ «يتوافق مع الحد الأدنى من المعايير التعليمية التي قد تضعها أو توافق عليها الدولة» (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 1966).

وهذه التّجربة لم تبقَ محصورةً في بعض البلدان، بل انتشرت في العالم بفعل الشّبكة العنكبوتيّة منذ العام ١٩٩٩، في دول عدة مثل النمسا وفنلندا وجورجيا وولاية أوكلاهوما وأيرلندا وإيطاليا وبيرو والفلبين وبولندا والبرتغال البرازيليّة وإسبانية وغيرها من الدول التّي باتت تعترف دستوريًا بحق الأسرة في التّعليم المنزلي وتسمح به سواء، بشكل صريح أو ضمني، وذلك باعتبار كونه حقًا للأسرة في تحديد كيفيّة تعليم أطفالها.

أما عربيًا، فلا توجد أيّ دراسات رسميّة تتناول واقع التّعليم المنزلي وكيفيّة الاستفادة منه. كذلك الأمر من حيث تشريعه، فإنّ أغلب البلدان العربيّة، إذا لم نقل كلّها لم تشرّع التّعليّم المنزلي بعد، وما زالت تتجاهله.

وفي لبنان، لا وجود لأي نصّ تشريعي حول التّعليم المنزلي، ومن يمارسه لا يمكن له أن يحصل على شهادة رسميّة معترف بها، ولو كان عالمًا، بل في لبنان لا يوجد قانون لاستثناء ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم.

١.١ الواقع الرّاهن وطرح الإشكاليّة

بدأ النظام التّعليمي في لبنان يتبلور في بدايات القرن الثامن عشر، خصوصًا بعد انعقاد مجمع اللّويزة عام ١٧٣٦، وهو أول مؤتمر دعا إلى تأمين التّعليم الإلزامي والمجاني لجميع الأولاد في لبنان، إذ جرى على أثره وبشكل تدريجي افتتاح عدد كبير من المدارس.

وقد تنظمت بشكل كبير هيكليّة التّعليم من مؤسسات وإدارة مركزية

ومناهج في زمن الانتداب الفرنسي، ثم تابعت حكومات الاستقلال اللّبنانيّة العمل على تطوير المناهج وتحسين البرامج، وإن بشكلٍ متعثّرٍ، كما في سنة ١٩٦٨ و١٩٩٧، ولا يزال المنهج الذي اعتمد في هذه السّنة، هو المنهج المُتّبع في مختلف أنواع ومستويات التّعليم، سواء في التّعليم العام أو التّعليم المهني والتّقني.

وينقسم التعليم العام في لبنان إلى مرحلتين تعليميّتين (Lebanese Educational Center Research and Development, 2004):

* **المرحلة الأساسيّة**: وهي تشمل السّنوات التّسع الأولى من الدراسة، فيما يُعرف بالسّنوات الابتدائية والمتوسطة، وهي سنوات إلزامية لجميع اللّبنانيين. وينال الطّلاب في نهايتها «الشّهادة المتوسطة الرسمية».

* **المرحلة الثانويّة**: وهي عبارة عن ثلاث سنوات بعد المرحلة الأساسيّة، يختار الطّلاب في السّنة الثانيّة منها بين المسار العلمي والمسار الأدبي. وفي السّنة الثّالثة، يتخيّر الطّالب بين أحد المسارات الأربعة: الآداب والإنسانيات، العلوم العامة، علوم الحياة والاقتصاد والاجتماع، يحصل بنهايتها الطّالب على «الشّهادة الثانويّة الرسميّة» أو ما يُسمّى «بالبكالوريا القسم الثاني» بعد اجتياز امتحانات رسمية، تشرف عليها وزارة التّربية والتّعليم.

يتميّز النّظام التّربوي اللّبناني، بأنه نظام حر بحسب ما نص عليه الدستور اللّبناني وكفلته المواد، لا سيما المادة العاشرة منه(*)، وهذا الأمر أدّى وبشكل كبيرٍ إلى وجود قطاعين للتربيّة في جميع المستويات التّعليميّة: القطاع الخاص الذّي تعبّر عنه المؤسسات التّعليميّة الخاصة التّي تمتد جذورها لتصل إلى قرون سابقة، والقطاع الرسمي الذّي تعبّر عنه المؤسسات التّعليميّة الرسميّة، وقد بدأ انتشاره قبل الاستقلال عام ١٩٤٣

بمختلف أنواع التعليم وفروعه ومستوياته (Lebanese Educational Center Research and Development, 2004).

ولتنوّع القطاع أثر جيّد في إغناء التّجربة التّربوية في لبنان، لناحية اختيار الأهل كيفيّة تعلّم أبنائهم، سواء عبر المؤسسات التّعليميّة الرسميّة، أو عبر المؤسسات التّعليميّة الخاصة، ولكن ذلك لا يبدو كافيًا بالنّسبة للأهل، إذ واقعًا لا يزال يوجد البعض منهم مِمّن يدفعون أبناءهم نحو التّعليم المنزلي في لبنان، رغم عدم تشريعه.

وعلى ضوء ذلك، برزت إشكالية هذا البحث، ألا وهي استكشاف تجربة التّعليم المنزلي في لبنان والإحاطة بأسبابها وكيفيّة إجرائها من قبل الأهل المتابعين.

أسئلة البحث الفرعيّة:

كيف تحصل عملية التّعليم المنزلي في لبنان من وجهة نظر الأهل؟ وما هي أسبابه؟

وكيف يُقارب المعنيون في القطاع التّربوي في لبنان، التّعليم المنزلي وقابلية تشريعه؟

٢.١ أهميّة الموضوع

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الأمور التّالية:

* في كونها تُسلط الضّوء على جانب مخفي من الواقع التّربوي في لبنان، ألا وهو التّعليم المنزلي، وذلك من خلال نقل واقع التّجارب الموجودة ونتائجها علميًا، خاصةً وإنّه لا يوجد أيّ تقارير أو معلومات حوله!
* على صعيد الميدان التّربوي، يمكن أن يساهم هذا البحث في اجتراح الحلول لمعالجة المشاكل التّعلمية، في هذه الظّروف الاستثنائيّة التّي

يمرّ بها العالم عمومًا بسبب كورونا، ولبنان خصوصًا (مشاكل: كهرباء، تنقل، بنزين، وباء... إلخ).

* كما ولا يمكن إغفال ما لهذا البحث من أهميّة في إغناء التّجربة التّربويّة في لبنان والعالم العربي، إذ إنّ هذا البحث يمكن أن يُعدّ خطوةً أولى لانطلاق سير الأبحاث في التّعليم المنزلي ضمن العالم العربي عمومًا ولبنان خصوصًا، حيث تكمن أهميته في كونه مادةً أولى يُمكن للباحثين الاستناد إليها في ما بعد، لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع المستجد في عالمنا العربي.
* على صعيد الميدان التّشريعي يمكن لهذا البحث، بنتائجه العلميّة أن يكون دافعًا ومساهمًا للجهات المعنية من أجل السير في عمليّة تشريع قوانين ومراسيم تنظم عملية التّعلّم المنزلي في لبنان.

٣.١ أهداف البحث

١ ـ التّعرف على واقع التّعليم المنزلي في لبنان وكيفيّة إجرائه من قبل الأهل.

٢ ـ الاطلاع على مقاربة المعنيين في القطاع التّربوي في لبنان للتعليم المنزلي.

٤.١ المنهجيّة المعتمدة وتقنيّاتها

تحقيقًا لأهداف البحث، وحيث أن الظّاهرة التّي تتم دراستها معقدة ولا مفرّ فيها من الأمور الطّارئة التّي لا يُمكن ضبطها لتعاملها مع الإنسان (Guba & Lincoln، ١٩٩٤) وبنائه الذّي يتشكل ويتأثر بكثيرٍ من التّفاعلات المختلفة، حدد الباحث البرادايم التّفسيري كإطارٍ مناسب، يستطيع أن يبرر التّوجهات المُتبنّاة في هذا البحث: سواء من حيث الاعتقادات الأنطولوجيّة التي ترى على أن الواقع مبني داخل العقل البشري، فلا يوجد واقع «حقيقي» واحد في الخارج، فيما يرتبط بقضية التّعليم المنزلي، بل «نسبي»

وفقًا لكيفية تجربة الأفراد المشاركين في هذا النّمط من التّعليم، أو الإبستمولوجيّة البنائيّة، التّي ترفض فكرة أن الحقيقة الموضوعيّة موجودة وتنتظر من يكتشفها (Moon & Blackman, ٢٠١٧)، أو المنهجيّة **النّوعية، ذات المقاربة الظّواهرية** التّي كانت تمثّل المنهجيّة الأقرب لمعالجة إشكال البحث والانتقال به من المجهول إلى المعلوم أو من السّؤال إلى الإجابة.

٥.١ مجتمع البحث وعيّنته

يضمّ مجتمع الدراسة في الدراسة الحاليّة، جميع الذّين يمارسون تعليمًا منزليًا في محافظتي النّبطية وبيروت، الذين لا يمتلكون جنسية بلدٍ آخر تُخولهم ممارسة التّعليم المنزلي، وحيث إنّه لا يوجد تحديد واضح لمجتمع الدراسة في لبنان ـ لا يوجد أيّ إحصاء رسمي أو غير رسمي حول الممارسين لعملية التّعليم المنزلي ـ تم اعتماد العيّنة القصديّة في البحث التّي يرتكز مبدأ اختيار أفرادها وفقًا لمواصفات تم تحديدها من قبل الباحثان. انطلاقًا من ذلك، جرى البحث عن العينيّة بطرق غير رسميّة ـ مجموعات خاصة أو تجمعات على وسائل التّواصل الاجتماعي ـ وبالاستفادة من تقنيّة كرة الثلج ضمن الإمكانات المتاحة، استطاع الباحثان الوصول إلى (١٠) مشاركين يمارسون تعليمًا منزليًا أو قد مارسوا تعليمًا منزليًا ـ تم ملاحظة عدد من الخصائص المشتركة، التي يمكن البناء عليها بالنتائج ـ إضافةً إلى (٣) معنيين في القطاع التربوي.

الجدول رقم ١ :

أبرز خصائص المشاركين الذّين يُمارسون تعليمًا منزليًّا في لبنان

العائلة المشاركة	المسؤول عن التدريس	يوجد عمل أو لا	المستوى الدراسي	عدد الأبناء المتعلمين منزليًا	جنس المتعلمين منزليًا	مرحلة التعليم المنزلي	مدة التعليم المنزلي
أ	الأم + أستاذ	الأم تعمل	إجازة+ مجستير	واحد	ذكر	ابتدائي	٤ سنوات
ب	الأم+ الأب	الأم والأب يعملان	دكتوراه كليهما	ثلاثة	ذكر	ابتدائي	سنتان
					ذكر	روضات	٣ سنوات
					أنثى	ابتدائي	سنتان
ج	الأم	لا عمل	إجازة	اثنان	ذكر	روضات	٣ سنوات
					أنثى		
د	الأم	لا عمل	إجازة	واحد	ذكر	روضات	٣ سنوات
هـ	الأم	لا عمل	إجازة	ثلاثة	ذكر	روضات + ابتدائي + متوسط	١٢ سنة
					ذكر	روضات + ابتدائي	٥ سنوات
					أنثى	روضات + ابتدائي + متوسط	١٢ سنة
و	الأم	لا عمل	إجازة	واحد	ذكر	روضات	٣ سنوات
ز	الأم	لا عمل	إجازة	واحد	ذكر	ابتدائي	٥ سنوات
ح	الأم	لا عمل	إجازة	اثنان	ذكر	روضات	٣ سنوات
					انثى		
ط	الأم	تعمل	دكتوراه	ثلاثة	ذكر	روضات + ابتدائي + متوسط	١٢ سنة
					أنثى	روضات + ابتدائي	٩ سنوات
					ذكر	روضات + ابتدائي	٦ سنوات
ي	الأم +الأب	يعملان	ماجستير	اثنين	ذكر	ابتدائي	٤ سنوات
					أنثى	ابتدائي + متوسط	٤ سنوات

* معظم الأهالي لديهم اطّلاع مسبق على تجربة التّعليم المنزلي، بالإضافة إلى انخراطهم ببعض الورشات أو الندوات أو الحوارات حول المسائل التّعليميّة بشكل عام، والجدير ذكره أن معظمهم أيضًا من الذّين كانوا يحصلون على درجات عالية في دراستهم كما أفادوا، كما أنّ أوضاعهم المادية تتراوح بين فقراء ومتوسطي الحال (كما ظهر من خلال محلّ السّكن، الأثاث، السّيارة..إلخ).

٦.١ أدوات الدّراسة

تم اعتماد مبدأ التّثليث بتقنيات جمع المعلومات، وذلك من أجل زيادة الثقة في النّتائج، إضافةً إلى توفير صورة أكثر شمولًا (Tashakkori & Teddle,2003). وقد استخدم الباحثان ثلاث أدواتٍ: **أولًا**: المقابلة شبه المقنّنة مع الأهل والمعنيّين في القطاع التّربوي، وقد صيغت محاورها الأساسيّة وفقًا للإطار النّظري والدراسات السّابقة من خلال أسئلة مفتوحة، تساعد على الاستطراد والخروج عن الأسئلة الموضوعة مسبقًا للتّوسُّع في الأفكار. **ثانيًا**: **المجموعة المركّزة أو المقابلة الجماعيّة مع الأهل**: هي مقابلة جماعيّة تعتمد على تنوع الإجابات وكثرة المثيرات (Majid، ٢٠١٦، ص٣٥). وقد حُدّدت أسئلة المقابلة الجماعيّة، انطلاقًا من أسئلة البحث المستمدة من الإطار النّظري والدراسات السّابقة أيضًا. **ثالثًا**: تحليل الوثائق، وهذه التّقنية تعتمد على جمع وتحليل الوثائق المرتبطة بأهداف البحث وإشكاليته، وهي إحدى الطرق الأساسية للوصول إلى المعلومات في البحث النوعي (Majid، ٢٠١٦، ص٣٦) حيث إنّ الوثائق التّعليمية الموجودة لدى المتعلمين منزليًا، من وسائل إيضاح وشرح وتقييمات وغيرها، يمكن أن تكون مصدرًا مهمًا للوصول إلى تأكيد نتائج البحث وإثراءه.

٧.١ آلية جمع البيانات

بعد الحصول على موافقة الجامعة اليسوعية في بيروت(كلية التربية ـ بمجلسها الأخلاقي) على مشروع البحث وأدواته المستخدمة، أرسلت الجامعة عبر الباحث إلى كل من الأهالي والمعنيين في القطاع التربوي رسالة استئذان من أجل الموافقة على إجراء المقابلات، وبعد موافقتهم جميعًا شرع الباحث بإجراء المقابلات الميدانية ـ شبه مقنّنة والمجموعة المركزة ـ مع الأهالي وتجميع الوثائق أوّلًا، ثم قابل المعنيين في القطاع التّربوي ثانيًا، وقد تمّ تسجيل جميع المقابلات إلا واحدة ثم تفريغها، كي يتمكّن الباحث في وقت لاحق من تحليل البيانات.

٨.١ تحليل البيانات

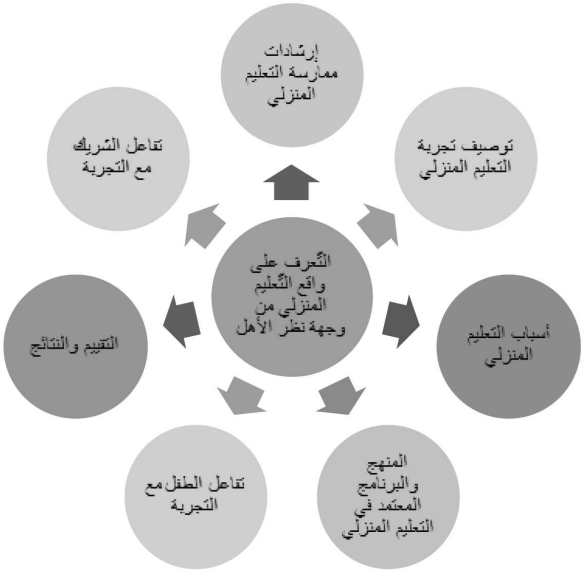
تم تفسير البيانات ـ وليس تحليلها ـ وفقًا للآليّة الاستقرائيَّة، من خلال استخراج الرّموز من المقابلات، ومن ثَمَّ تجميعها في فئات، ومنها إلى مواضيع مختلفة أجابت عن أسئلة البحث.

٩.١ النتائج

في الهدف الأول الذي هو ـ التعرف على واقع التعليم المنزلي في لبنان، وكيفية إجرائه من قبل الأهل ـ توصّل الباحث إلى سبعة موضوعات رئيسة بعد تحليلها:

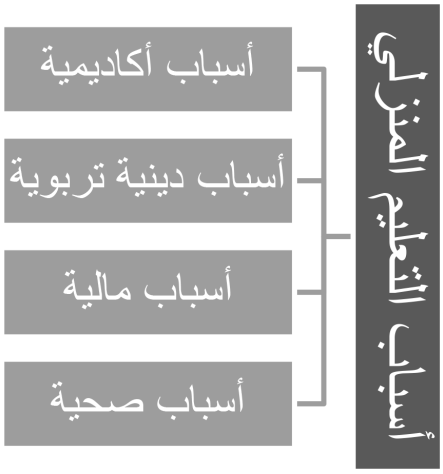
سيتم الاشارة إليها بشكل مجمل:

أولًا: سَبْعُ إرشادات يجب على الآباء الانتباه إليها، من أجل ممارسة التعليم المنزلي (إمكانية الوصول إلى المصادر، كفاءة الأهل...إلخ).


التّعرف على واقع التّعليم المنزلي من وجهة نظر الأهل
توصيف تجربة التعليم المنزلي
أسباب التعليم المنزلي
المنهج والبرنامج المعتمد في التعليم المنزلي
تفاعل الطفل مع التجربة
التقييم والنتائج
تفاعل الشريك مع التجربة
إرشادات ممارسة التعليم المنزلي

إرشادات لممارسة التّعليم المنزلي
تمكّن الأهل من إجراء العمليّة التّعليميّة (الوقت).
تمكّن الأهل من إعطاء الكفايات التّعليميّة اللازمة (المؤهلات الشّخصيّة والتّربوية)
السّمات الشّخصية (صبر،القدرة على التحمل...)
اطّلاع الأهل، بشكل مسبق، على تجربة التّعليم المنزلي
أن يكون الأبناء ضمن مرحلة التّعليم الثانوي أو ما دون
توافق الزوجين على النّمط التّعليمي
ان تتوفر المصادر والوسائل التّعليمية المطلوبة في عملية التّعليم

ثانيًا: تحدث المشاركون عن أربعة أسباب مختلفة لممارسة التّعليم المنزلي (الأكاديمي، الأوضاع...إلخ).



ثالثًا: ثلاثون إيجابية وسلبية، توزّعت بين داخلية وخارجية لممارسة التّعليم المنزلي.

الجدول: إيجابيات وتحدّيات ممارسة التّعليم المنزلي

إيجابيات ممارسة التّعليم المنزلي		تحديات ممارسة التّعليم المنزلي	
داخليّة	خارجيّة	داخليّة	خارجيّة
شغف وحب للتعلم والاكتشاف (عشر مشاركين)	يحرر من نمطية المدرسة في العيش والأكل واللبس والتنقل الصباحي (ستة مشاركين)	ضغط في المنزل (مشاركان اثنان)	عدم وجود مصادر في اللغة العربية (ثمانية مشاركين)
توطد العلاقة بين الأهل والأبناء الذي يعزز الإشباع العاطفي (ثمانية مشاركين)	يحرر من نمط معين في الخروج والرجوع (ستة مشاركين)	تخلق مشاكل بين الولد والأهل (مشارك)	الأنشطة الاجتماعية قليلة (سبعة مشاركين)

مراعاة الأولاد وطاقاتهم، وذلك بالإسراع تارةً والإبطاء تارةً أخرى (عشرة مشاركين)	الاستفادة من الأرض والطبيعة (خمسة مشاركين)	ما فيها ضبط على الأولاد (مشاركان اثنان)	وجود اختلاف في استعدادات ومهارات الأبناء (مشارك واحد)
أحرار في جزء كبير من خياراتهم (خمسة مشاركين)	اكتساب العديد من المهارات والفنون التي لا يمتلكها عادة بالمدرسة (سبعة مشاركين)	الأطفال يمُونون على الأهل، بينما في المدرسة لا يمونون عليهم (آخدين وج) (ثلاثة مشاركين)	عدم وجود منهج مناسب للتعليم المنزلي، وبالتّالي جهد مضاعف (سبعة مشاركين)
التعرف على شخصياتهم ورغباتهم (ستة مشاركين)	لا يوجد ضغط سلبي في المنافسة (خمسة مشاركين)	الأولاد معزولين (ثلاثة مشاركين)	ضغط اجتماعي (الناس من حولنا كانوا يتحدثون علينا طوال الوقت) (أربعة مشاركين)
لا يوجد تكاليف مدرسية (سبعة مشاركين)		تحتاج إلى صبر وطول بال (ستة مشاركين)	تبرير المنهج المعتمد (مشارك واحد)
تجربة مميزة وغنية وجميلة (عشرة مشاركين)		تكريس وقت كبير للتحضير والمتابعة (سبعة مشاركين)	
تحويل الدرس إلى لعبة ممتعة (أربعة مشاركين)		توضيح المعلومات بطريقة شيقة وجذابة (ثلاثة مشاركين)	
التعلم ينطلق من مشكلة وحاجة (خمسة مشاركين)		لا حياة شخصية للأهل في كثير من الأحيان (طبعًا تفترق حسب عدد الأولاد وأعمارهم)	
التعلم الذاتي، والإدارة الذاتية لحياتهم (مشاركان اثنان)			

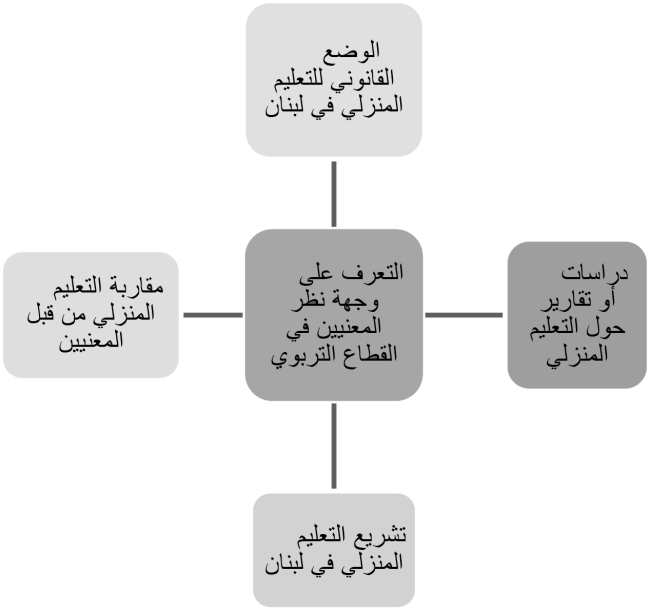
رابعًا: هيمنة المنهج اللبناني الانتقائي في التربية المنزلية من بين المناهج أخرى (منهج لبناني محض، توليفة منهج لبناني مع غير لبناني، اللّامنهجية) وقد جرى التعمق في أسلوب وطريقة التعلم، وفق ذلك، ظهرت ميزات متعددة لمنهج التعليم المنزلي:

خامسًا: عُمق التفاعل للطفل في التعليم المنزلي: تنوعت أجوبة المشاركين حول التّفاعل مع التّجربة من قبل أطفالهم. لم يظهر أي تفاعل سلبي، إلا أنّ بعض المشاركين (ثلاثة مشاركين)، ذكروا أنهم لم يتلقوا أي ردّات فعل (سواء بالسلب أو الإيجاب) من أولادهم بسبب صغر سِّنهم. وقد أشار الآخرون إلى تلقيهم ردّات فعل إيجابيّة من أولادهم، خاصة بعد رؤية أقرانهم الذّين يذهبون إلى المدرسة، وقد عبّر بعض الأهالي بالنّيابة عن أبنائهم بطرقٍ عدّة، والبعض الآخر من الأبناء عبّر عن نفسه، وقد أكدت ذلك نتائج الوثائق.

سادسًا: نتائج أكاديمية ونفسية ـ عاطفية جيدة جدًا، حقَّقها أطفال المشاركين كما أكد المشاركون.

سابعًا وأخيرًا: ذكر المشاركون تفاعل شركائهم مع التّجربة، حيث أبدوا أغلبهم تخوُّفًا وحذرًا من التّجربة.

أما بالنّسبة **للهدف الثاني**، والذّي هو الإطلاع على مقاربة المعنيين بالقطاع التربوي في لبنان حول التّعليم المنزلي، فقد تمّ تصنيف البيانات الناتجة عن المقابلات التي أجريت مع المعنيين إلى أربعة مواضيع رئيسة، وهي:



أولًا: بيّن المشاركون الوضع القانوني للتعليم المنزلي في لبنان لجهة عدم تشريعه، إلا وِفق استثناءات نادرة.

ثانيًا: أكّد المعنيون على عدم وجود أي دراسات أو تقارير حول التعليم المنزلي.

ثالثًا: تفاوت المعنيون في قراءة وتقييم تجربة التعليم المنزلي.

رابعًا وأخيرًا: شرح واقتراح آليات آنية وهيكلية لتشريع التعليم المنزلي في لبنان.

١٠.١ مناقشة النتائج

بعد الأخذ بعين الاعتبار الدراسات السّابقة والنّظريات التّربوية المتعلقة بالتّعليم المنزلي، تجدر الإشارة إلى عدد من النقاط العامة:

* لم يجد الباحث دراسات حول التعليم المنزلي في لبنان، أو في الوطن العربي، أو حتى في أي بلد مشابه من جهة منع التعليم المنزلي فيه.
* الدراسات السّابقة بمعظمها دراسات كمية تختلف غايتها عن الدراسات النوعيّة، ولهذا فرغم كون عدد المشاركين فيها قليلًا (بملاحظة الدراسات الكمية)، إلا أنها تميّزت بعُمق الطّرح والتوصيف في عناوين التّعليم المنزلي المختلفة. لكونها نوعيّة، وهذا ما يجعلها أقرب إلى الطبيعة الإنسانية، وهي انطلاقًا من هذا، تُعد مكملة للدراسات السّابقة الموجودة لا في عرضها، مع العلم أن الدراسات الأخرى أيضًا قد تميّزت بمنهجها الكمّي ومسحها عددًا كبيرًا من المشاركين.
* لقد توافقت التقنيات الثلاثة المستخدمة في الدراسة الجارية بمعظم النتائج (أسباب التعليم المنزلي، المنهاج المتبع، القوانين...إلخ).

أما بالنسبة لمناقشة مواضيع السّؤال البحثي الأول: كيف تحصل عملية التّعليم المنزلي في لبنان من وجهة نظر الأهل؟ وما هي أسبابها؟

فقد أشارت الدراسة الحاليّة، إلى أنّ المشاركين تحدثوا عن إرشادات ضروريّة لممارسة التّعليم المنزلي، بينما غاب هذا العنوان كليًا في دراسة راين ودراسة أخرى لـ كنزمان وغايثر (Kunzmann&Gaither,2013) (Rain,2017) وراي (Ray,2010)، التّي جرت في أميركا الشّمالية، وقد حضر في مقابله عنوان ديمغرافيا المتعلمين منزليًا، الذّي افتقدته الدراسة الحاليّة، وقد عمد الباحث إلى إجراء نوعٍ من التّقاطع بين العنوانين، الذي ظهر من خلاله توافق في عدد من العناوين، مثل أعمار المتعلمين منزليًا، استقرار الوضع العائلي وغير ذلك.

بالنسبة للأسباب الكامنة وراء التعليم المنزلي، تؤكد نتائج هذه الدراسة الأسباب الأربعة المذكورة في دراسة مونتس (Montes,2016) كما هي، وتوافق معظم ما جاء من أسباب في دراسة ريدفورد (Redford et al.,**٢٠١٢**)، إلا أنها تفترق عن الأسباب المذكورة في دراسة راي (Ray,2015) تمامًا.

تفرّدت الدراسة الحاليّة عن دراسات راين وريدفورد والآخرين (Rain,2017) Kunzmann & Gaither,2013) (Kunzmann, 2016) (Redford et al., (Montes, 2016) (5201), Ray (2012 بوصف تجربة المشاركين في التّعليم المنزلي بشكل تفصيلي.

وعلى الرغم من اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، هانا وريدفورد (Hanna,2012) (Redford/et/al.,2012)، في تحديد المناهج الأكثر انتشارًا، إلا أنها اتّفقت على الأنواع المختلفة للمناهج المستخدمة. وقد تفرّدت الدراسة الحالية بالحديث عن البرنامج المعتمد في التّعليم من قبل المشاركين، إن كان لجهة عدد الأيام أو السّاعات وتوقيتها، بالإضافة إلى المُدة المستغرقة في التّدريس، كما طريقة أسلوبهم في توصيل الأفكار وبيانها، أضف إلى ذلك فقد ظهر من خلال ما ذكره المشاركون أهمية اللّقاءات والتّجمعات في تنشيط عملية التّعلم وتطويره.

وفي الدراسة الجاريّة، تسنّى للمشاركين وصف تفاعل أطفالهم مع تجربة التّعليم المنزلي، بخلاف دراسات سابقة لم تتعرض لمثل ذلك مطلقًا (Hanna, 2012) (Redford et al., 2012) (Montes, 2016) (Zhao & Badzis, 2014) .(Ray, 2015) 2008, (Rajamony) وقد تنوّعت أجوبة المشاركين حول تفاعل أبنائهم مع التّجربة، فكانت بمعظمها إيجابيّة، تُظهر ارتياح الأطفال للتجربة، كما تمّ الإشارة إليه مفصلًا في النّتائج.

أيضًا، اعتمدت الدراسة الحاليّة على نتائج الامتحانات التّي أُجريت من قبل المدرسة أو الأهل أو الإمتحانات الرسمية، وقد أكد المشاركون في الدراسة الجاريّة أنّ لتعليم أبنائهم في المنزل أثرًا إيجابيًا على أولادهم، وهي توافقت مع الدرسات السابقة، إلا أنها لم تُجرِ أي مقارنات مع نتائج

مدرسيّة سابقة أو موازية كما جرى في دراسات رادنر، ريشارد، راي، بارغوين وغيرهم (Barwegen/et/al., 2004) Rudner, 1999) (Ray, 2015) (Richard & Robin, 2000)، التّي جرت في الولايات المتحدة الأمريكيّة، ودراسة مارتن (Martin et al., 2011) التّي جرت في كندا، وأخيرًا، دراسة بياغ (Baig, 2018) التّي جرت في الهند.

تميزت هذه الدراسة أيضًا، بأنها سلّطت الضوء على كيفية تلقي الشريك فكرة التعليم المنزلي، وكيفية تفاعله معها أثناء تطبيقها، على عكس الدراسات الأخرى (Kunzman, 2016) (Kunzman & Gaither, 2013) (Rain, 2017) (Redford/et/al., 2012) (Montes, 2016) (Ray, 2015) (Rudner, 1999).

رسم بياني يختصر مناقشة النتائج الموجودة:

مناقشة مواضيع السّؤال البحثي الثاني: كيف يُقارب المعنيون في القطاع التربوي التعليم المنزلي؟

يُذكر أنّ الوضع القانوني للتعليم المنزلي في لبنان، مشابه للوضع في الدول العربية الأخرى وغير العربية، مثل البرازيل، ويختلف عن دول أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم الدول الأوروبية على سبيل المثال. في الواقع، أكدت الدراسة الحالية على صعوبة وجود دراسات أو تقارير رسمية حول التعليم المنزلي في لبنان أو في العالم العربي مماثلة لدراسة (Wierzejski & Boratynska,20118, p36)، على عكس العديد من البلدان الأخرى.

في هذه الدراسة جرى الحديث بعمق مع المعنيين في القطاع التّربوي حول رأيهم بالتّعليم المنزلي، وهذا ما لم يجرِ في دراسات كافان وراي وآخرين (Ray, 2017) Cavan, 2017 ("EACEA", 2018) (Wierzejski & Boratynska, 2018, p36)، لبيان موقفهم وفهم حقيقة رؤيتهم حول مثل هذا النّمط من التّعليم.

وقد ظهرت بعض الاختلافات بين ما أشار إليه بعض المعنيين في قراءتهم للتعليم المنزلي، وبين ما أشار إليه الأهالي المشاركين: **أولًا**، من حيث العناوين، مثل استخدام لفظ تحديات من قبل الأهالي المشاركين، مقابل استخدام لفظ سلبيات التعليم المنزلي من قبل المعنيين، **ثانيًا**، في التّفاصيل يوجد عدد من النقاط البارزة، لكن أهمها، حين أشار أحد المعنيين إلى أنّ التعليم المنزلي يحرم الطفل من متابعة كامل المنهج التّعليمي، وأيضًا حرمانه من التّعلّم على يد معلمين كفوئين، يتمتعون بالأهليّة ويستعملون الطرائق والوسائل التّعليميّة المتعددة، وكذلك الحرمان من الفرص العادلة والمتكافئة في التّعليم الجيد، وهذا مخالف تمامًا لما ذكره الأهالي المشاركون.

الوضع القانوني للتعليم المنزلي في لبنان	• الوضع القانوني للتعليم المنزلي في لبنان مماثل للوضع في الدول العربية ودولٍ أخرى ويختلف مع الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم الدول الأوروبية وغيرها...
دراسات أو تقارير حول التّعليم المنزلي في لبنان	• أكدت الدراسة الجارية، صعوبة وجود دراسات أو تقارير رسميّة حول التّعليم المنزلي في لبنان أو في العالم العربي، بخلاف كثير من البلدان الأخرى، كما أكدت الدراسات السابقة.
مقاربة التّعليم المنزلي كممارسة وتشريع في لبنان من قبل المعنيين	• في هذه الدراسة جرى الحديث بعمق مع المعنيين في القطاع التّربوي حول رأيهم بالتّعليم المنزلي، وهذا ما لم يجر في الدراسات السابقة وقد ظهر عدد من الاختلافات بين ما أشار إليه بعض المعنيين في قراءتهم للتعليم المنزلي وبين ما أشار إليه الأهالي المشاركون (من حيث العناوين والتفاصيل).

١١.١ حدود البحث

أ ـ الحدود الموضوعيّة:

١ ـ اقتصر البحث على دراسة الواقع الأكاديمي والإجرائي في التّعليم المنزلي دون غيره، بالإضافة إلى التّعرض إلى رأي المعنيين في القطاع التّربوي.

٢ ـ صعوبة الوصول إلى مصادر عربيّة حول التّعليم المنزلي.

٣ ـ التعليم المنزلي غير مُقونَن أو منظم في لبنان، وبالتالي، تُوجد صعوبة نوعًا ما في الوصول إلى المشاركين وبياناتهم.

٤ ـ تجدر الإشارة إلى أنه لا يخلو أي بحث من تحيّز نسبي غير مقصود.

ب ـ الحدود الزمانية: وهي الفترة التي تمّ تطبيق البحث فيها عمليًّا من ٢٠٢١/١/١ إلى ٢٠٢١/٥/٣٠.

ج ـ الحدود المكانية: محافظتي النبطية وبيروت.

د ـ الحدود البشرية: المشاركون وعددهم ١٣ يتوزعون على عينتين:

* الأولى: الأهالي الذّين يمارسون تعليمًا منزليًّا، من دون أن يمتلكوا جنسية أخرى.

* الثانية: المعنيون في القطاع التّربوي.

الخاتمة

لقد حملت الدراسة سؤالين رئيسيين للإجابة عنهما، **السّؤال الأول**، ويهدف إلى التّعرف على واقع التّعليم المنزلي من وجهة نظر الأهل، **السّؤال الثاني**، يهدف إلى التّعرف على رأي المعنيين في القطاع التّربوي، وقد استفاد الباحث من البرادايم التّفسيري ـ المنهج النوعي، للإجابة عن الأسئلة البحثيّة المطروحة، وفق ذلك، ساهمت الدّراسة الحالية في إغناء الحقل التربويّ، فقد سلطت الضّوء وللمرة الأولى على تجربة التّعليم المنزلي ضمن العالم العربي عمومًا ولبنان خصوصًا، بما قدمته من معلومات حول واقع المتعلمين منزليًا في لبنان، وذلك انطلاقًا من لا شيء، حيث لا تُوجد أي تقارير أو معلومات حول مجتمع الدراسة، سواء كانت رسميّة أو غير سميّة.

وقد تعقمت الدراسة في عرض التّجارب الموجودة لتشكيل المناهج المنزليّة والنتائج التّربويّة الناتجة عنها، كما ذكرت الدراسة مقاربة المعنيين لهذا الطّريق التّعليمي، إضافةً إلى عرضها عددًا من الخطوات العامة، بُغية تشريع التّعليم المنزلي في لبنان.

المقترحات العامة والخاصة

على ضوء ما جاء في الدراسة الميدانيّة، وارتباطًا بما تمّ تناوله في الأدب النظري والدراسات السّابقة حول التّعليم المنزلي، وما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، نستعرض عددًا من مقترحات المشاركين، إضافةً إلى بعض الملاحظات الخاصة:

- ـ يمكن أن يشكل هذا البحث خطوة أولى على طريق تشريع التّعليم المنزلي في لبنان والعالم العربي.
- ـ تسهيل عملية إجراء التعليم المنزلي، من خلال السّماح للمدارس بتبني المتعلمين منزليًا، بتعرفة رسمية وتقييم رسمي سنوي، ومن يمتنع عن الالتزام يُحرم منه.

ـ العمل في الأثناء على تنظيم آليّات تشريعية ثابتة لتنظيم عملية التعليم المنزلي، من أجل تشريعه.

ـ تشكيل مناهج ديناميكية تنسجم مع المتعلمين منزليًا.

ـ التّنسيق مع الجمعيات الخارجيّة المهتمة بالتّعليم المنزلي، من أجل دعم الأهالي المشاركين في لبنان.

ـ تنظيم لقاءات وتجمعات دورية للمتعلمين منزليًا.

ـ العمل على زيادة أماكن التربية والتّرفيه، حتى يستفيد منها المتعلمون منزليًا.

ـ تأسيس جمعيات أو منظمات ربحية محلية، من أجل إنشاء مراكز ومؤسسات لدعم المتعلمين منزليًا من جهة الأساتذة، المناهج أو المواد.

الدراسات المستقبليّة

إنّ هذه الدراسة في الحقيقة، ليست إلا دراسة تأسيسيّة، ويمكن أن تكون مدخلًا لعددٍ من دراسات أخرى مستقبلية، حول التّعليم المنزلي، منها:

ـ أن تتوسّع الدراسة لتشمل تجارب المتعلمين منزليًا في العالم العربي.

ـ أن تتعمّق الدراسة في المناهج والبرامج المعتمدة من قبل الذّين يمارسون تعليمًا منزليًّا، حيث يوجد هناك تجارب غنيّة.

ـ أن تعمل الدراسة على تشكيل آلية أو نظام واضح للتعليم المنزلي، يُقارب آليات موجودة في الخارج.

ـ إجراء دراسة مسحيّة كميَّة للمتعلمين منزليًا في لبنان، بعد أخذ التزام قانوني من الوزارة بعدم التّعرض لهم.

ـ أن تتعمق الدراسة لتطال البُعد الاجتماعي للمتعلمين منزليًا.

ـ إجراء دراسة كميّة مماثلة للدراسة الحالية، لمقارنة النتائج ومقاربتها.

ـ إجراء دراسة كميّة لمعرفة تأثير التّعليم المنزلي على دافعيّة الطّلاب للتعلم.

الخاتمة

بالرغم من استخدام المنهجيّة النوعيّة في هذا البحث، كما تمّت الإشارة إليه ـ أي نتائجه لا تُعمم ـ، إلا أنّ أهميته تكمن في فهم النّموذج التّربوي والتّعليمي للموضوع المطروح (التعليم المنزلي)، ومقاربته، سواء من أجل اجتراح الحلول للمشاكل والتّحديات المطروحة من قبل المشاركين فيه، أو للتأسيس النظري له من أجل تبنيه لاحقًا.

وقد لاحظ الباحث ـ وفقًا لهذه التّجربة البحثيّة ـ التّي استغرقت حوالي السّنة، أنّ التّعليم المنزلي تجربة مهمة في التّعليم وغنية، لكنها تبقى نسبيّة، تناسب عائلات دون عائلات أخرى، وهو أمرٌ يرتبط بالظّروف الموجودة (شخصيّة الأهل، نظرتهم التّربوية، أوقاتهم...إلخ). ولهذا فإنّ الدعوة إلى اللّامدرسية المطلقة، هو أمر يحتاج إلى إعادة نظر وتدقيق أكثر.

لائحة المصادر والمراجع:

1 - Baig, M. A. (2018). To study the impact of homeschooling on students' achievements - A simple literature review. *International Journal of Science and Research (IJSR), 8*(5). https://www.researchgate.net/publication/343111543_To_Study_the_Impact_of_Homeschooling_on_Students_Achievements_-A_Simple_Literature_Review.

2 - Barwegen, L. M., Falciani, N. K., Putnam, S. J., Reamer, M. B., & Stair, E. E. (2004). Academic achievement of homeschool and public-school students and student perception of parent involvement. *School Community Journal, 14*(1), 39-58. ERIC. https://eric.ed.gov/?id = EJ794828

3 - Boulayan, B. (2009). *Social deviance and crime.* E-Kutub Ltd.

4 - Cavan, L. R. (2017). *Homeschooling in Alaska: Parent perceptions and homeschool regulations.* [Master dissertation, University of Alaska Fairbanks]. http://hdl.handle.net/11122/7590

5 - Collom, E. (2005). *Home schooling as a social movement.* Sociological Spectrum

6 - Crotty, M. (1998). *The foundations of social research.* Sage Publications.

7 - Gaither, M., & Kunzman, R. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 2*(1), 4-59. https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/10.

8 - Gaither, M. (2017). *The Wiley handbook of home education.* UK: Wiley Blackwell: Chichester.

9 - Glenn, C. L. (2011). *Contrasting Models of State and School.* New York: NY: Continuum

10 - Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

11 - Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society, 44*(5) 609-631. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124511404886

12 - Herzl, J. (1997). *Literacy in the homeschool setting.* Claremont.

13 - Koons, C. (2010). *Home education in the European union and the need for unified European policy.* Indiana University-Purdue University Indianapolis. https://journals.iupui.edu/index.php/iiclr/article/download/17623/17787/0

14 - Lebanese Educational Center for Research and Development. (2004). Educational development in Lebanon at the beginning of the twenty-first century. Beirut: Ministry of Education.

15 - Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled

students. *Canadian Journal of Behavioral Science, 43*(3), 195-202. TwiceÀhttp://www.zoleerjemeer.nl/files/1313/9109/4391/The_Impact_of_Schooling_on_Academic_Achievement_-_onderzoek_effecten_unschooling_en_gestructureerd_onderwijs_sept_2011.pdf

16 - Majid, R. (2016). *Scientific research methodology*. Beirut: Friedrich Ebert Foundation.

17 - Moon, K., and Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation Biology*, *28*, 1167-1177. Online: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cobi.12326/full

18 - Montes, G. (2016). Do parental reasons to homeschool vary by grade? Evidence from the national household education survey, 2001. *Home School Researcher*, *16*(4), 11-17. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED573485

19 - Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED53451

20 - Rain, B. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice, 11*(4), 604-621. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15582159.2017.1395638

21 - Ray, B. D. (2015). African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their black children's academic achievement. *Journal of School Choice*, *9*, 71-96. http://www.educationrevolution.org/store/files/2018/04/Ray-2015-African-American-Homeschool-Parents-Motivations-for-Homeschooling-and-Their-Black-Childrens-Academic-Achievement.pdf

22 - Ray, B. D. (2016). Research facts on homeschooling. *National Home Education Research Institute*. Retrieved April 20, 2016 from http://www.nheri.org/Research-Facts.pdf

23 - Richard, G. M., & Robin, E. B. (2000). Academic intrinsic motivation in homeschooled children. *Home School Researcher,14*(2). https://www.nheri.org/home-school-researcher-academic-intrinsic-motivation-in-homeschooled-children/

24 - Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2012). *Homeschooling in the United States.* U.S. Department of Education: National center for educational statistics. https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf

25 - Rudner, L. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, *7*(8). https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/543/666

26 - Tashakkori, A. & Teddle, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

27 - The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education for All by 2015: Will we make it?* England: Oxford University Press.

28 - Victoria, A. (2018). *Definition of Education.* Autonomous University of Lisbon Luis de Camoes. https://www.researchgate.net/publication/325661730_Definition_of_Education

29 - Wang, K., Rathbun, A., Musu, L. (2019). *School Choice in the United States* (NCES 2019106). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

30 - Wierzejski, A., & Boratynska, Z. (2018). *Home-schooling systems.* Ministry of Education: Center for Research on Education Policy. https://departments.moe.gov.sa/Research/Documents/Home-schooling-systems.pdf

31 - Zalzali, H. (2020, January 24). Homeschooling without legislation: experiences awaiting institutionalization. Al-Akhbar. Retrieved from the Al-Akhbar website.

32 - Zhao, J. & Badzis, M (2014). Parents' perspectives on homeschooling in the Chinese mainland. *International Journal of Learning and Teaching, 1*(1), 15-18. http://dx.doi.org/10.12720/ijlt.1.1.15-18.

الكفاية الأخلاقية مَدخلًا لتجويد التّكوين

د. عمر بيشو(*)

خلاصة

يتناول هذا البحث النظري، قضية تجويد اشتغال النموذج البيداغوجي القائم على المقاربة بالكفايات، والقائم كذلك ـ ومن خلال هذه الأخيرة ـ على إرساء القيم في منظومة التربية والتكوين. ولأَجرأة هذا التناول، فقد تم الاشتغال، من جهة، على الكفاية الأخلاقية، وما يدور في فلكها من ارتباطات وصلات، تهم كل من ارتباط الأخلاق بالقيم، وارتباط التبصُّر الأخلاقي بالتبصُّر الكفائي. ومن جهة أخرى، تمّ تناول حضور الكفاية الأخلاقية ضمن تحليل مجزوءة أخلاقيات مهنة الإطار الإداري التربوي، مع اقتراح الاشتغال على هندسة كفائية تستحضر كل من الصيغة الكفائية المِعيارية، إلى جانب الأهداف الكفائية العامة والخاصة. وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج نذكر منها: إنّ التبصُّر الأخلاقي أساس التبصُّر الكفائي، وهذان الأخيران أساسيان بخصوص نجاعة تدبير اتخاذ القرار في الإدارة التربوية.

الكلمات المفاتيح:

المقاربة بالكفايات ـ القيم ـ الكفاية الأخلاقية ـ التبصر الكفائي ـ التبصر الأخلاقي.

(*) أستاذ وباحث ـ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال/خنيفرة ـ المغرب.

مقدمة

ارتبطت لفظتا الكفايات والقيم، بالجديد البيداغوجي الذي اعتمدته المنظومة التربوية المغربية، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى القانون الإطار (٥١,١٧)، مرورًا بعدة محطات إصلاحية تروم تجويد المشروع البيداغوجي بناءً وتقويمًا. غير أنّ واقع التعامل مع الكفايات والقيم، يمكن القول إنّ تدبيره لا يزال يعرف التباساته الخاصة، سواء في المنهاج التربوي الذي يعكسه واقع القيم في الكتب المدرسية، أو في مجزوءات التكوين الموجهة لأطر الإدارة والدعم، وكذا أطر هيئة التدريس، خاصة فيما يتعلق بالمجزوءات الحاملة للقيم، وعلى رأسها مجزوءة أخلاقيات المهنة.

بعبارة أخرى، تتجسّد التباسات تنزيل هذين المدخلين البيداغوجيين، على مستوى العلاقة بالمعرفة، حيث يُمكن القول إنّه لا يزال يُدبَّر هذا التنزيل على مستوى بيداغوجيا المحتوى من جهة، وبيداغوجيا الأهداف في بُعدها الإجرائي البيهافيوري [Bchavioriste] من جهة أخرى، بينما المفروض ـ في إطار سوسيوتاريخية العلاقة بالمعرفة ـ ضرورة تجاوز المستويين الأخيرين، مادام راهن هذه العلاقة الأخيرة، يتمثل في «البرهنة على ما لدينا من كفاية».

وعليه، هناك مفارقة ما، تستدعي التأمل في موضوع هذا الوصل العلائقي، الذي بين مفهومي الكفايات والقيم، ويقتضي بالتالي، افتراض تساؤلات كثيرة من قبيل: ماذا يعني كون المرء كُفءًا؟ هل أن يكون مؤهلا، قادرًا على الإنجاز، عارفًا كيف يتكيف؟ أن يمنح معنى خاصًا لمهنته؟ أن ينخرط في قيم وموارد أخلاقية مشتركة؟ هل الفعل الكفائي يُترجم فعلا جودة التصرف البشري؟ كيف تُعالَج الأخلاق والقيم في إطار راهن العلاقة بالمعرفة؟ هل يستطيع النظر الكفائي، أن يؤسس للمشترك القيمي، مع الحفاظ على التعدد الثقافي؟ ما الكفاية الأخلاقية؟ وما التبصُّر الأخلاقي؟ وما علاقة التبصُّر الأخلاقي بالتبصُّر الكفائي؟

١ ـ في ارتباط الأخلاق بالقيم

قبل التطرق إلى الحديث عن هذا الارتباط النوعي بين القيم والأخلاق، يتعين بادئ ذي بدء، تحديد مفهوم الأخلاق في أبعاده المختلفة[١]، حيث تُغطي الأخلاق بمعنىmorale /، جميع الوصفات المقبولة من قبل المجتمع، أما الأخلاق/ éthique فتشمل دراسة الأحكام القيمية، أو أيضًا فلسفة الأخلاق/ morale[٢]. بعبارة أخرى، حسب ريكور، تُحدد الأخلاق في المعنى الأول ما يفرض نفسه على أنه إلزامي، يتميز بالمعايير والالتزامات والمحظورات، التي تتميز بمتطلبات العالمية وبتأثير القيود، في حين إن الأخلاق في معناها الثاني، تتوافق مع «ما يرى الشخص من المناسب القيام به»[٣]. أي كل ما يستند إلى المبادئ التي توجه العمل (القيم) في سياق يكون فيه الاختيار ممكنًا[٤]. **وبالتالي**، يمكن القول، حسب موران، إنّ الأخلاق/ الإيثيقا تعكس بامتياز، ما هو خصوصي بالإنسان في الكائن الإنساني، بمعنى قدرته على كشف هويته، وتعاطفه، واتخاذ حكم وقرار تجاه وضعيات خاصة. فالأخلاق تضع الإنسان في قلب السيرورة العملية، حيث القرار الأخلاقي مرهون بوضع الفرد، والذي وحده ينتقي قيمه وغاياته[٥].

بهذا المعنى، تعتبر قضية الأخلاق في قلب اهتمام القيم، حيث تستند الأخلاق دائمًا على أساس من القيم، كما أن الحديث عن الأخلاق، يعني الحديث عن «نمط مشترك من الحياة»[٦]، وعن قضية مركزية مرتبطة به، والتي هي القيم. **وبالتالي**، تتواجد هذه الأخيرة في صلب السؤال الأخلاقي، باعتبارها هي من تُوجه الفعل، وتحدد مسار تكوّن التصرف الحسن في وضعية ما بعبارة أخرى، «تؤدي القيمة إلى الفعل، من خلال العمل على انتقاء طريقة في التصرف من بين طرق أخرى، هي الأولى إبرازًا في وضعية ما»[٧].

وعليه، أصبح موضوع الأخلاق في مجال التّمهين، كمجال لتداول القيم، من الموضوعات المهمة التي ظهرت في حقول العلوم الاجتماعية

والإدارية، وذلك بسبب التقدم والتطور المتزايد والمستمر في هذه العلوم الأخيرة، حيث يعد الاشتغال على الأخلاقيات من الركائز الأساسية لخدمة الآخرين، كما أصبح تجويد أداء الوظيفة والوصول إلى نتائج إيجابية لمؤسسة تنظيمية ما، رهينا بمدى نجاح القادة في أداء أعمالهم، ومدى التزامهم الأخلاقي. وهنا يُطرح سؤال وجوب دمج مفهوم الأخلاق عمليا في سيرورة الاحتراف والمَهْننة. إذ لا يكفي عرض القيم في مستودع مهني، أو سرد صفات الصدق أو المسؤولية في لائحة وصفية لمهارات التعامل مع الآخرين. حيث هذه الصفات الأخلاقية ـ يضيف لوبوطيرف (le boterf) ـ «لا تكفي لجعل العمل مسؤولا، كما لا يجب أن تكون الأخلاق في خدمة الأداء، ولكن يجب أن تُوجّه طريقة تصور الأداء، وطريقة التصرف في الوضعية»[٨]. وهذا ما يجعل الاشتغال الأخلاقي والقيمي يلتبس بذلك الذي للاشتغال الكفائي، ما دام كلاهما ينخرطان في تجويد الأداء والتصرف، من خلال ما يقوم به هذا الاشتغال الأخير من توجيه طريقة تصور الأداء وطريقة التصرف في الوضعية.

٢ ـ في ماهية الكفاية الأخلاقية

بيَّنت الأبحاث الخاصة بعلاقة الأخلاق بالكفايات، مدى أهمية البُعد الأخلاقي في تدبير المقاربة بالكفايات خاصة في حقل الممارسة المهنية، حيث تكتسي «الثقة» كباعث للطمأنينة في أداء المهني الكفء، فليس ما يتوفر عليه المهني من «كفايات»/ انجازات، هو الباعث لها، وإنما ما تعكسه ممارسته المهنية من أداء وتصرف كفائي أخلاقي[٩]. كما بينت ندوة تكوينية على أساس تحليل الوضعيات المستشكلة، التي تمت مواجهتها في إدارة المدارس، أن أكثر الوضعيات حساسية، التي يتعيّن على رؤساء المؤسسات التعامل معها، هي غالبًا ما تكون أخلاقية، وتتضمن التلاميذ والمدرسين والأسر، وأحيانا الجهات الفاعلة الأخرى، حيث غالبًا ما تكون حاضرة في الوضعيات المكشوفة، مُحدثة للتوترات، حيث تنشأ من تواجد ثلاث ضرورات:

أ ـ احترام القوانين والأنظمة (القانون).

ب ـ الوفاء بالواجب (الأخلاق/ morale).

ت ـ تطبيق عدد معين من القيم، في إطار البحث فيما هو الصواب القيام به (الأخلاق/ éthique)، مع أن هذه الأخيرة، يكون فيها الاختيار دائمًا صعبًا، نادرًا بالتراضي، ومثيرًا للجدل في كثير من الأحيان[١٠].

وإذا كانت «الكفاية لا تتحقق إلا في الفعل»[١١]، فإنّ اتخاذ القرار بوصفه فعلًا/ Action، يُجسّد بالتالي، تدبيرًا كفائيًّا في نهاية الأمر، حيث يتطلب القرار من جهة، إصدار حكم معرفي/ jugement de savoir (ما هي ظروف إصدار القرار؟ ماذا يقول القانون في هذا الشأن؟...) وهو ما يشكّل البُعد المعرفي/ cognitif في التصرف الكفائي (ما يتمّ من خلاله مَعْيَرة [من المعيار] المعارف والتمشيات التي يُمكن تعبئتها أو تأسيسها). كما يتطلب القرار من جهة أخرى، إصدار حُكم قيمي، مشكّلا بالتالي، البُعد السوسيووجداني في التصرف الأخير(ما يجعل المرء ينخرط في وضعية ما، مُضفيًّا عليها صبغة وجدانية وعاطفية)، **وبالتالي**، الاعتماد على نظام من القيم (ومشاركتها إذا كان القرار جماعيًّا)، وهو ما يشكل بالتالي، بُعدًا سلوكيًّا تحويليًّا، يعكسه التصرف الكفائي في نهايته.

وقبل أن نتناول تحديد ماهية الكفاية الأخلاقية، يُستحسن الوقوف على أهم التحولات التي عرفها مفهوم الكفايات، والتي شكّلت بالتالي، تاريخ مفهومها:

* **تحوُّل في التعامل مع مفهوم الكفاية (راهن النظر الكفائي)، من «دراية الأداء»** savoir-faire إلى «دراية الفعل في الوضعية»، والتي كان من وراء التأسيس لهذا المفهوم الأخير مجموعة من الباحثين والمؤسسات والمنظمات: جامعة (Louvain-la-Neuve) **(١٩٩٠)**، من طرف ممثلها الباحث لو بوطيرف[١٢]، والباحث بيرنو[١٣] في تذكيره بشكل خاص بمفهوم «الموارد»، وتبنّيه من طرف وزارة التربية

بالكيبيك (٢٠٠١)، ومختلف المقاولات بفرنسا وأوربا وأمريكا اللاتينية، بشراكة مع جامعة Sherbrooke في اعتمادها الاشتغال على الكفايات، وليس من خلال اعتماد قائمة من الكفايات، وكذلك الباحث طارديف[١٤]، والباحث سكالون[١٥].

* **تحوُّل في النظر الكِفائي، من الاشتغال الاستدلالي للفظ الكفايات، إلى لفظ المهني الكُفء**، وذلك لاعتبارات كثيرة منها: الطلب الاجتماعي المتصاعد للثقة[١٦]، احتمالية الكفايات[١٧]، التوفر على الكفايات لا يعني كونك كُفءًا، المهني الكُفء فاعل في السيرورة الكفائية، البُعد الأخلاقي في المَهْنَنة (كون الأخلاق باعثة للثقة)، لا كفاية فردية دون كفاية جماعية.

* **تداوُل التفكير في الشأن الأخلاقي والقيمي من خلال الشأن الكفائي**، كمدخل ثان لهذا التجديد البيداغوجي، وذلك باستدعاء البُعد الإنساني للمقاربة بالكفايات، حيث نجد فليب جونيير مثلا، يضفي طابعًا اجتماعيًّا على الفعل الكفائي، باعتماد «المقبولية الاجتماعية» في التصرف الكفائي، ممّا يعني استحضار البُعد القيمي في هذا الأخير، باعتباره الموجه للمجتمع[١٨]، حيث يشكل هذا البُعد الأخير «مقاربة لممارسة التفكير، والذي لا يُمكن أن يكون إلا ترابطيًّا وليس خطيًّا»[١٩].

* **يُوجد في الحكم الأخلاقي قدرة أساسية تتعلق بـ«دراية التأويل»**/ savoir interpréter، حيث القيم تخضع دائما للتأويل[٢٠]، أي، إنّ التناول المجرد للقيم (مساواة، كرامة، حرية، الخ) لا يُفيد كثيرًا في حلّ المعضلات الأخلاقية للوضعيات التي يجب التعامل معها خاصة في وضعيات الالتباس الأخلاقي ومعضلاته، والتي تكون في وضعيات اتخاذ القرار أساسًا. ولذلك، يبقى كجواب لمسألة «كيف أتصرف في هذه الوضعية؟» هو ضرورة تأويل القيم وليس فقط العمل على تطبيقها، وهنا نتحدث عن البُعد أو الوجيه التحويلي للاشتغال

الكفائي. بعبارة أخرى، يقتضي «التصرف بشكل أخلاقي في أداء الواجبات» تحديد كيفية توجيه أو تأثر عملية التصرف المهني في وضعية ما من خلال مراعاة المتطلبات الأخلاقية الآتية:

- على مستوى «الموارد» من خلال معارف ودرايات محددة (قواعد، مدونات السلوك، المعايير، الإجراءات، المواثيق الأخلاقية... إلخ) وإتقان المهارات المناسبة (الدراية العلائقية... إلخ).
- فيما يتعلق بالوظائف أو الموارد التوجيهية من خلال القدرة على الحكم الأخلاقي المستقل، والقدرة على التفكير التي تجعل من الممكن إعمال الاختيار والتحكيم وتحديد الأولويات ورفض الممارسات المهنية، **وبالتالي**، تأويل معايير التوجيه حول الممارسات التي سيتم تنفيذها.

أما بخصوص الحديث عن الكفاية الأخلاقية، فهو موجود بشكل متزايد في أدبيات التعليم والتدبير، وبشكل خاص في تدبير الموارد البشرية، والتدبير الاستراتيجي، وتدبير الإدارات العمومية[٢١]. كما أنّ تعريف، أو بالأحرى تعريفات الكفاية الأخلاقية، لا يبدو كونها مشتركة على نطاق واسع مثل المفهوم الديناميكي للكفاية، حيث المفهوم بدأ للتو في الاندماج في معايير المهارات، أضف إلى ذلك، من الواضح أنّ مفهوم الكفاية سيكون له تأثير على الكيفية التي سيتم بها تعريف الكفاية الأخلاقية. وبذلك، تتحدد الكفاية الأخلاقية بكونها كفاية معقدة تقوم على أساس الحكم المستقل، واعتماد المبادرات والتفكير[٢٢].

وعليه، تنقسم الكفاية الأخلاقية إلى ثلاثة الأبعاد: الوجود والتصرف والتفاعل (التفاعل مع الآخرين) في وضعية أخلاقية. حيث تفترض أبعادها الثلاثة على وجه الخصوص، وجود موارد داخلية معينة، مثل القدرة على التحديد، وعلى صياغة أسباب وجيهة للعمل، وعلى الدخول في حوار مع الآخرين، وكذلك مواقف معينة، مثل الانفتاح ومراعاة الآخرين. باختصار، تتطلب الكفاية الأخلاقية بشكل أساسي، في وضعية ما: استقلالية الحكم،

واتخاذ المبادرة، والحساسية الأخلاقية، وقدرات التفكير، وقدرات التفاعل الحواري للشخص. حيث تعبئة هذه الموارد الخادمة للأخلاق، كتصرف ذكائي، تتجسد دائما في وضعية[٢٣].

وهذا ما يجعلنا نتساءل حول علاقة هذه الموارد المذكورة (القدرات، المواقف) بعملية التبصُّر الأخلاقي، كأجرأة لهذه لعملية دمج القيم في التصرف الكفائي. فما معنى التبصُّر الأخلاقي؟ وما هي شروط تنمية هذا الأخير؟ هل هذه الشروط تقع فقط على الصفات الأخلاقية للممارسين، أم أنها تعتمد على البيئة التي تُمارس فيها مهنة ما؟ بمعنى آخر، هل للتبصُّر الأخلاقي وظيفة علاجية أوّلا، أم أنه يتجذّر من منظور آخر في الفعل الاستباقي؟

٣ ـ في ماهية التبصُّر الأخلاقي

يتحدّد التبصُّر الأخلاقي على أنه: «تفكير لما هو صواب وصحيح وحسن، بخصوص أنشطة محددة في وضعيات ما، تتّسم بالتحديات واللايقين، بهدف اتخاذ قرار يفضي إلى حسن التصرف، باعتماد التفكير النقدي حول المعنى ومآلات التصرف»[٢٤]. بلفظ آخر، يمثل التبصّر الأخلاقي مجهودًا فكريًّا يهدف إلى تحديد التصرف الحسن في وضعية ما. ممّا يفترض إذن، الاشتغال ضمن شروط تحترم أخلاقًا ومعايير معينة أثناء سيرورة معالجة الوضعية، حيث يعتمد التحقق من صحة منتوج هذه المعالجة من قبل المجتمع المرجعي[٢٥].

بعبارة أخرى، يعمل التبصُّر الأخلاقي كعامل مساعد، أولًا وقبل كل شيء، على مستوى اختيار الشخص للانخراط أو عدم الانخراط في وضعية معينة، ولكن أيضًا طوال فترة معالجته وتطوير تصرفه، حيث يلعب التبصر الأخلاقي دور التوجيه للتصرف القائم على اشتغال القيم، إلى جانب رسم حدود التصرف الصائب الذي يليق، أو لا يليق. وبهذا الاعتبار فالتبصر كاهتمام متواصل، يعتبر اختبارًا ومحكًّا ذاته للأخلاق. بلفظ آخر، اتخاذ

القرار في وضعية التعقيد وعدم اليقين، كالتي تتم في مجال الإدارة التربوية، هو فعل/ تصرف يتطلب من المدبر التربوي توخّي اليقظة واستحضار التبصر الأخلاقي بوصفه نشاطا عمليًّا، يُمكن بلورته على شكل تحليل واتخاذ قرار، أو أحدهما، وبوصفه كذلك، تصرفًا يتعلق باحترام القيم ومعرفة المعايير، بحيث يمكن القول: إنّه لا قرار إداري تربوي ناجع يتمّ اتخاذه في إطار قيادة أخلاقية فاعلة، دون إعمال للتبصر الأخلاقي. وهذا ما يجعل سيرورة التبصّر الأخلاقي تلتبس بتلك التي للتبصر الكفائي، والذي يُمكن تأويله على أساس أنّ السيرورة الأولى أساس الثانية. وهذا ما يقتضي تسليط الضوء على قضيتي التبصّر الكفائي والتبصّر الأخلاقي، وما بينهما من اتصال.

٤ ـ في علاقة التبصّر الأخلاقي بالتبصّر الكفائي

بما أنّ «العلاقة المهنية هي علاقة في خدمة الآخر»[٢٦]، فإنّ التصرف بشكل أخلاقي بالنسبة لمهني ما، يعني «التفكير في مآل تصرفه، وفي النتائج الممكنة لقراره»، حيث يترجم هذا التفكير في: «القدرة على تحديد المخاطر والعواقب المحتملة لنفسه وللآخرين»[٢٧]. وهذا يعني، حسب لوبوطرف، أنّ التبصّر الأخلاقي ليس عنصرًا يُمكن تحديد موقعه في لحظة معينة من العملية، فهو موجود في جميع مكوناتها. كما أنّ التصرف الكفائي بما هو اشتغال على استحضار الموارد المناسبة للتعبئة والتحويل من جهة، واستحضار المناسبة، والمقبولية الاجتماعية، من جهة أخرى، في جعل هذه الموارد تتواجه والوضعية المستجدة.

وبالتّالي، يُمكن القول: إنه يقترب من ذلك الذي يتأثث راهنًا، والذي ينعته الباحث لوبوطرف بـ«التصرف الكفائي المناسب»[٢٨]، في الاستعداد لتنفيذ عمليته في حالة معضلة حقيقية، هي وراء وضعية حقيقية، وليس وضعية تتطلب التطبيق البسيط للمعايير أو القواعد فحسب، كما قد تتطلبه الوصفات الأخلاقية، بل تستدعي العمل على تفسير المبادئ التوجيهية

الأخلاقية للممارسات المهنية. كما تستدعي التحكيم والتمييز وتحديد الأولويات، في حالة تضارب القيم أو المعايير، انتقاء لأصوبها وأجودها. بحيث في كثير من الحالات، لا يُوجد تفسير واحد ممكن وصحيح. **وبالتالي**، فالمهني الكُفء الذي يتصرف بنجاعة أخلاقية، هو، أوّلًا وقبل كل شيء، مؤوّل جيد، وليس مجرد منفذ جيد، فحسب. بعبارة أخرى، «لا يُمكن معالجة المشكلة الأخلاقية في شكل ضبط السلوك فقط، بل يجب بدلا من ذلك التعامل معها من خلال أشكال التفكير والتبصُّر، حول نمط الحزم في التصرف»[٢٩].

٥ ـ قراءة في توصيف مجزوءة أخلاقيات مهنة الإطار الإداري التربوي (٢٠٢١)

تُعرّف بطاقة توصيف مجزوءة أخلاقيات مهنة الإطار الإداري التربوي، الكفاية المراد إكسابها أخلاقيًّا، ضمن التكوين على هذه المجزوءة، بما يلي: «عند نهاية المجزوءة، يكون المتدرب(ة) قادرًا على التعبئة الجيدة للموارد النظرية والمعيارية لبناء مواقف سليمة، وأن يعي أهمية جودة التروي والتبصُّر قبل اتخاذ قرارات ناجعة بدلالة التنوع الذي يطبع السياقات المهنية للإدارة التربوية، مع إحاطته بما يطبع سياقات عمله من تعقيد وتضارب مصالح بين المتدخلين»[٣٠].

من خلال قراءة هذا التعريف، يمكن ملاحظة ما يلي:

ـ يتطرّق التعريف إلى الكفاية التكوينية التي ينبغي أن يكتسبها الإطار الإداري للمتدرب(ة) في نهاية المجزوءة، حيث يلاحظ، من خلال هذا التعريف، أن عدّة التكوين لهذه المجزوءة الأخيرة، لا تتحدث عن كيفية هذا الاكتساب الأخلاقي، بناء على المقاربة بالكفايات من حيث مدخل هذا الاكتساب الأخير (اكتساب الكفاية عبر الصياغة الكفائية)[٣١]، وليس مخرجًا فقط (أي عند نهاية المجزوءة). بمعنى، يجب أن تكون المقاربة بالكفايات حاضرة في أساس وبداية التكوين ذاته، وليس فقط في نهايته

(معالجة وضعية اختبارية تقويمية مهنية). وهذا ما يجعل هاجس التقويم هو المهيمن في التعامل مع المقاربة بالكفايات تكوينيّا، وليس هاجس البناء أيضًا، والذي يمكن تفسيره بغياب الاشتغال على الصياغة المعيارية لهذه المقاربة الأخيرة.

ـ يختزل التعريف المذكور آليات اشتغال الكفاية المستهدفة بشكل صريح، في بعض مواردها: القدرة والموقف، والدرايات (الموارد النظرية والمعيارية)، دون استحضار باقي الموارد الأخرى الضرورية، كالمعارف والخبرات السابقة للمتدرب(ة) (الدرايات savoirs / المحولة إلى معارف/ connaissances) في إطار تفعيل هذه الموارد والتي تمّ إرساؤها تكوينيّا. بمعنى، يكتفي التعريف في استحضار الوجيه المعرفي للكفاية (ما يتم من خلاله مَعْيَرَةِ المعارف والتمشيات التي ينبغي تحريكها أو تأسيسها) في مكون الدرايات فقط، بينما يستغرق هذا الوجيه الكفائي أيضًا، المعارف، الشيء كذلك، يقال بالنسبة للوجيه السوسيووجداني (ما يدفع المرء للانخراط في المهمة مضفيا عليها صبغة وجدانية وعاطفية) في الاكتفاء بمورد المواقف فقط، دون استدعاء مورد القيم، المشكّل الأساس لهذا الوجيه الأخير، علمًا أنّ هناك فروقًا دلالية بين الموقف والقيمة.

أما بخصوص الوجيه التحويلي/ facette de transfert (ما بموجبه يُحيل إلى إمكانية القدرة على تعرّف الوضعيات المتشابهة، بخصوص مدى ملاءمة تلك الموارد المكتسبة وتمشياتها في إطار هذه الوضعيات)، فيُمكن القول: إنه قد تمّ الاكتفاء كذلك، بمورد القدرة، بدل الإتيان بمورد المهارة لتعزيز تحقيق هذا الوجيه في عملية التعبئة للموارد المكتسبة في التكوين، والتي لا تتم إلا في لحظة الفعل، أي في لحظة اتخاذ القرار؛ أو الزمن القوي للتصرف الكفائي الأخلاقي، أو ما ينعته لوبوطيرف بـ«تعلّم الفعل والتفاعل بكفاءة مهنية ومسؤولة»(٣٢).

ـ لا يشير التعريف بشكل صريح إلى التبصُّر الأخلاقي ضمن السيرورة الكفائية الأخلاقية، والتي يتمّ من خلالها استحضار عملية انتقاء الموارد

الأخلاقية المناسبة، والتي تؤدي إلى بناء «مواقف سليمة»، حيث تمّ التعبير عن إمكانية هذا التبصُّر من منطلق الموارد «وأن يعي أهمية جودة التروِّي والتبصر»، كما جاء في نصّ التعريف، وليس من منطلق السيرورة المذكورة، وكما تمّ تحديد ماهيتها سابقًا.

ـ هناك خلط من جهة، بين الكفاية وأهدافها، أو ما يمكن نعتها بـ «الأهداف الكفائية»، ومن جهة أخرى، بين هذه الأخيرة وأهداف التكوين، والتي هي خادمة للأهداف الكفائية، كما أنّ هذه الأخيرة خادمة لتحقيق الكفاية المستهدفة من التكوين، حيث وظيفة «الأهداف الكفائية» تقتصر على استحضار آليات اشتغال البناء الكفائي في كليته وشموليته، والمتمثلة في مكون الموارد (الدرايات، المعارف، الميتامعارف، القيم، المواقف، القدرات، المهارات)، وتصنيفها حسب خدمتها للكفاية المستهدفة المراد إرساؤها وبناؤها، في إطار مكون السيرورة الكفائية (التبصر الكفائي الذي يستدعي من جهة، استحضار عمليتي التعبئة والتحويل، وعملية المقبولية الاجتماعية المستحضرة لإعمال التبصر الأخلاقي، من جهة أخرى). وممّا يدل على هذا الخلط المذكور، إتيان التعريف بعبارات/ أهداف من قبيل: «وأن يعي أهمية....»، و«أن يحيط/ إحاطته بما يطبع سياقات عمله من تعقيد وتضارب مصالح بين المتدخلين»، وهي «أهداف كفائية» (أهداف التكوين ذات بعد كفائي)، حيث يُمكن إعادة صياغة هذه الأهداف الكفائية، كالآتي:

ـ «أن يقدر على تعبئة الموارد النظرية والمعيارية في وضعيات إدارية تربوية مشابهة».

ـ «أن يقدر على بناء مواقف سليمة في مواجهته لوضعية إدارية تربوية مشابهة».

ـ «أن يقدر على اتخاذ قرارات بناء على قيادته الأخلاقية للمؤسسة التعليمية».. إلخ.

أما بخصوص التخطيط لأهداف التكوين ذات البُعد «الإجرائي»، والذي

يُمكن وصفه بالدرجة الأولى من الأهداف، مقارنة مع الدرجة الثانية التي للبُعد الكفائي للأهداف، فيمكن صياغتها على سبيل المثال:

- «أن يتعرف على مفهوم التروي وماهية التبصر الأخلاقي تنظيرًا وممارسة»،
- «أن يعي أهمية جودة التروي والتبصُّر أثناء اتخاذ قرارات ناجعة بدلالة التنوع الذي يطبع السياقات المهنية للإدارة التربوية».
- «أن يعي تعقيد وتضارب المصالح بين المتدخلين».
- «أن يتعرّف على ضوابط ومصادر أخلاقيات المهنة ومرجعياتها المتنوعة».
- «أن يتعرّف على ارتباط الأخلاق بالقيم».
- «أن يتعرّف على ماهية القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتدبير الحديث».. إلخ.

خاتمة

يمكن القول، بالتالي، إنّ دمج القيم في المقاربة بالكفايات من خلال الاشتغال على الكفاية الأخلاقية تكوينيًّا مهنيًّا، باعتبارها «تمكنا للفاعل الأخلاقي من التصرف بشكل مناسب ومسؤول، يقتضي منه اتخاذ قرار صائب لحلّ مشكلة أخلاقية ما، في وضعية مهنية ما»[٣٣]، ينبغي أن يتم تناول هذا الدمج في إطار السيرورة البنائية للاشتغال الكفائي، وذلك من خلال التخطيط لإرساء موارد تترجم من جهة، عبر «أهداف كفائية» كأهداف تكوينية ذات بعد ماكرو كفائي، وأهداف تكوينية ذات بعد إجرائي/ ميكرو كفائي من جهة أخرى، تنصرف نحو خدمة البُعد الكفائي النهائي.

كما أن تجويد هذا الدمج المرتبط بالشأن القيمي في الكفائي، يقتضي الاشتغال على الارتباط القائم بين سيرورتي التبصُّر الكفائي والتبصر الأخلاقي، في أفق التكوين على إكساب الإطار الإداري المتدرب(ة)، التمكن من مشترك الموارد الأخلاقية في ممارسة القيادة الأخلاقية بشكل

مناسب. والتي تُتيح إمكانية اعتبار أنّ كلا من القائد الأخلاقي والعاملين معه، لديهم القيمة الأخلاقية نفسها، **وبالتالي**، اعتبار الكل سواسية فيما بينهم.

وهذا من شأنه أن يجيب عن الإشكال الذي تعرفه التربية على القيم عمومًا، والمتمثل في كيفية جعل هذه الأخيرة تنبعث من سيرورة الاشتغال الكفائي ذاته (المتمثل في أساس المناسبة والمقبولية الاجتماعية، ضمن تفعيل سيرورة التبصر الأخلاقي كمكون كفائي ضمن المقاربة بالكفايات)، وليس فقط من خارج الاشتغال على الأخلاق والقيم كموارد(لائحة من الحقوق والواجبات ومن المحتويات القيمية) قابلة للتعبئة فحسب.

الهوامش:

١ ـ للتوسع أكثر في دلالات الأخلاق في الحقل الثقافي العربي، يمكن الرجوع مثلا، إلى: محمد عابد الجابري، **العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية لنظم القيم في الثقافة العربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، آذار/ مارس ٢٠٠١ (الفصل الأول من القسم الأول، ص: ٣١ ـ ٥٨).

٢ ـ وللتوسع أكثر في دلالات الأخلاق في الحقل الثقافي الغربي، يمكن الرجوع ايضًا، إلى:

- Lagarrigue Jacques, Lebe Guy., (1997). ***"Ethique ou morale?"***, in, Recherche et Formation, n° 24, pp.121-130. https://www.persee.fr.

3 - Ricœur, P. (1991). ***"Ethique et morale"***, *Lecture 1*, Le Seuil.

4 - OBIN, Jean-Pierre,. (2010). ***"La question des valeurs dans la direction des établissements scolaire"*** Conférence donnée à l'ESEN (actualisée mai 2018). https://www.ih2ef.-gouv.fr

5 - Morin, E., (2004), ***La méthode 6. Ethique***, coll. Points, Le Seuil, Paris.p.29.

6 - Gerbier. L.(2003). ***"Grand dictionnaire de la philosophie"***. Paris : Larousse, p.401.

7 - Houssaye, J. (1992). ***"Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation"***. Paris : PUF, p.39.

8 - LE BOTERF, Guy., (2011). ***"Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable"***, *Éducation permanente*, 2011-3, n° 188, p. 97-112.

9 - LE BOTERF, G. (2017). ***"Agir en professionnel compétent et avec éthique"***, *in*, éthique publique (revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale), VOL. 19 ? n° 1/2017.

10 - OBIN Jean Pierre. (1996). ***"Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi"***, éditions Hachette, collection "Education", p. 175.

11 - LE BOTERF, Guy (1994), ***"De la Compétence. essai sur un attracteur étrange***, Paris, Eyrolles. , p:16.

12 - LE BOTERF, Guy (2000), ***"De quel concept les entreprises et les organisations ont-elles besoin?"*** Bruxelles, de Boeck.

13 - PERRENOUD, Philippe (2000), ***L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*** Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal.

14 - TARDIF, Jacques (2006), ***L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement***, Montréal, Chenelière éducation.

15 - SCALLON, Gérard (2015), ***Des savoirs aux compétences***, Bruxelles, de Boeck.

١٦ ـ ليس في البحث عن معنى الكفاية، وإنما عن المهني الكُفء.

١٧ ـ لا وجود للكفاية في غياب حاملها الذي تتجسّد عبر تصرفه.

١٨ ـ جونيير فليب، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب ـ عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى ٢٠٠٥، ص: ٨٥.

19 - André Lacroix, A. (2017). ***"La compétence éthique : levier d'insertion de la démocratie au travail"***, *in,* éthique publique (revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale), VOL. 19 ? n° 1/ 2017
https://journals.openedition.org/ethiquepublique/

20 - Le Boterf, G. (2017). Op. cité.

21 - Boudreau Marie-Claude., ***La compétence éthique en milieu de travail: Une perspective pragmatiste pour sa conceptualisation et son opérationnalisation***. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Campus de Longueuil, Faculté des lettres et sciences humaines, Département de philosophie et d'éthique appliquée. P.90.
https://savoirs.usherbrooke.ca (bitstream) handle

22 - Boudreau Marie-Claude, ibid.

23 - BÉGIN, Luc (2014), ***"La compétence éthique : la comprendre, la valoriser"***, dans Bégin, L. (dir) (2014), *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Nota Bene, pp. 173-216

24 - Jonnaert, Ph., (2017). Op. cité.

25 - Jonnaert, Ph., (2017). Op. cité.

26 - France J. (2007). Ibid.

27 - Bégin, L. (2011), ***"Le développement de la compétence éthique des acteurs organisationnels"***, dans Yves Boisvert (dir.), Éthique et gouvernance publique. Principes, enjeux et défis, Québec, Liber.

28 - Le boterf, G. (2017). Op. cité.

29 - Le boterf, G. (2017). Op. cité.

٣٠ ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، (٢٠٢١)، **بطاقة توصيف مجزوءة أخلاقيات مهنة الإطار الإداري**، ص: ١.

٣١ ـ نقصد بالصياغة الكفائية: «التمكن من التعبئة والتحويل للموارد المعرفية ومواجهتها للوضعيات المهنية المستجدة بشكل مناسب».

32 - LE BOTERF, Guy (2011). Op. cité.

٣٣ ـ الصياغة للباحث.

قائمة المصادر والمراجع:

ـ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، بطاقة توصيف مجزوءة أخلاقيات مهنة الإطار الإداري، الرباط، ٢٠٢١.

ـ محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، آذار/ مارس ٢٠٠١.

ـ جونيير فليب، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب ـ عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

- André Lacroix, A. (2017). *"La compétence éthique : levier d'insertion de la démocratie au travail", in,* éthique publique (revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale), VOL. 19 ? n° 1/ 2017.

- BÉGIN, Luc (2014), *"La compétence éthique : la comprendre, la valoriser"*, dans Bégin, L. (dir) (2014), *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Nota Bene.

- Boudreau Marie-Claude., *La compétence éthique en milieu de travail: Une perspective pragmatiste pour sa conceptualisation et son opérationnalisation.* Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Campus de Longueuil, Faculté des lettres et sciences humaines, Département de philosophie et d'éthique appliquée.

- Gerbier. L. (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie.* Paris : Larousse.

- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation.* Paris : PUF.

- Lagarrigue Jacques, Lebe Guy., (1997). *"Éthique ou morale?"*, in, Recherche et Formation, N° 24.

- LE BOTERF, Guy (1994), *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange,* Paris, Eyrolles.

- LE BOTERF, Guy (2000), *De quel concept les entreprises et les organisations ont-elles besoin*? Bruxelles, de Boeck.

- LE BOTERF, Guy (2011). *"Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsabl"e*, Éducation permanente, 2011-3, n° 188

- LE BOTERF, G. (2017). *"Agir en professionnel compétent et avec éthique", in,* éthique publique (revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale), VOL. 19 ? n° 1/ 2017.

- Morin, E., (2004), *La méthode 6. Ethique*, coll. Points, Le Seuil, Paris.

- OBIN Jean Pierre. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, éditions Hachette, collection "Education".

- OBIN, Jean-Pierre,. (2010). *"La question des valeurs dans la direction des établissements scolaire"* Conférence donnée à l'ESEN (actualisée mai 2018). https://www.ih2ef.gouv.fr

- PERRENOUD, Philippe (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal.

- Ricœur, P. (1991). *"Ethique et morale"*, *Lecture 1*, Le Seuil.
- SCALLON, Gérard (2015), *Des savoirs aux compétences*, Bruxelles, de Boeck.
- TARDIF, Jacques (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation.

التربية على التعدّدية الثقافية في منهج التربية المُواطنية في لبنان
ـ تحليل وتقويم ـ

ش.د. محمد نمر(*)

خلاصة

تهدف هذه الدراسة، إلى إظهار مدى اهتمام المنهج التعليمي اللبناني للتربية على المواطنة بالتعددية الثقافية، من خلال تحليل محتوى كتاب تعليم المواطنة: «**التربية الوطنية والتنشئة المدنية**» للمرحلتين المتوسطة والثانوية، من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر، ومعرفة مدى تضمنه لموضوعات التعدّدية الثقافية. أما منهج البحث فهو تحليلي ـ توصيفي، من نوع تحليل المحتوى. وتتكون عيّنة البحث من ستّة كُتب لتعليم المواطنة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث سيتمّ عرض وتحليل نتائج تحليل المحتوى، وِفق إحصاء توصيفي، ومن ثمّ تحليله. خلُصت نتائج التحليل إلى أنّ نسبة التوجّه نحو موضوعات التعددية الثقافية هي ٢٢,١٪، وهي نسبة متوسطة. وقد اتّضح أنّ كتاب الصف التاسع للتربية على المواطنة، يحتوي على أكبر عدد من قضايا التعددية الثقافية بنسبة ٣٢,٨٪ من إجمالي

(*) باحث متخصص في المناهج التربوية في مركز الأبحاث والدراسات التربوية، أستاذ حوزوي وجامعي ـ لبنان.

موضوعاته، بينما كتاب الصف الثاني عشر يحتوي على ٨,١٪، وهي أدنى نسبة بين الكتب التي تمّ تحليلها.

الكلمات المفتاحية: منهج التربية على المواطنة ـ التعليم المتعدد الثقافات ـ تحليل محتوى ـ التعددية الثقافية..

المقدمة

تُعتبر التربية على المواطنة، من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والمعلمين في العالم. فالاهتمام المتزايد بالمواطنة، يترافق مع التغييرات الاجتماعية التي تُحتِّم التساؤل حول كيفية الإعداد لها، والتربية عليها في القرن الواحد والعشرين (براي ولي، ٢٠٠١). فالتفاعل بين الأفراد والمجتمعات في هذا العصر قد ازداد حجمه بسبب ثورة الاتصالات والتكنولوجيا، ممّا أدّى إلى انهيار الحدود الثقافية التقليدية بين أغلب الدول. ومع ازدياد هذا التفاعل زادت المشاكل في التعامل مع «الآخر»، فقلة وعي من هو «الآخر» وثقافته وتنوعها، تحتاج إلى تعلم مهارات التواصل مع الآخرين وكيفية التعامل معهم، واحترام الاختلافات الثقافية والآراء المتنوعة، وكيفية التعايش مع هذه الثقافات المتنوعة بسلام ودون صدام.

ويُعتبر هذا الأمر من بين التحديات التي تواجه النظم التعليمية، أي البحث عن الطريقة الأنسب لإدراج التعليم متعدد الثقافات في المناهج المدرسية، وشرح خصائص التنوع الثقافي للطلاب. لهذا السبب، تُعتبر التربية على المواطنة المشتملة على التعليم المتعدد الثقافات، من أهم الأمور التي يجب أن يتعلّمها المواطن، ويتربّى عليها، من أجل التعرف والالتزام بحقوقه وواجباته ومعرفة دوره في المجتمع. ومن أهم الأمور التي تحقق التربية على المواطنة في الدولة هو النظام التعليمي الجيّد، والمناهج الدراسية التي تهُيّء الفرد إذا ما تمّ استغلالها بشكل سليم، ليُصبح مواطنًا صالحًا وفعّالا في المجتمع، وتمكنه من العيش في المجتمع المتعدد.

ومصطلح التعدّدية الثقافية، وإن كان مصطلحًا قديمًا، إلا أنه استُخدم في الدراسات الاجتماعية والتربوية في بدايات القرن العشرين، وقد تمّ التركيز عليه في السنوات الأخيرة في المناهج التعليمية (خاصة في الدول المتقدمة صناعيًّا)، وتمّ تناوله في دراسات علم اجتماع التربية بشكل كبير. ممّا يعني أنه على الرغم من اتساع التواصل بين البلدان وانتقالها إلى نظام عالمي جديد، ومع كل هذه التحولات والتبدلات في ثقافات الشعوب والدول، إلا أنّ قضية الأعراق والسكان الأصليين والاختلافات الثقافية والدينية، ما زالت تأخذ حيِّزًا مهمًا في المناهج والأبحاث والدراسات (جوادي، ٢٠٠٩، ص ١١). ويعتبر كيميليكا أنّ التعليم متعدِّد الثقافات أحد أفضل الطرق للتعامل مع التحولات في المجتمع متعدد الثقافات ومواجهة مشاكله (Kymlicka، ٢٠١١، ص ٢٨٣).

كما يرى بانكس (١٩٩٥، ص ١٥٣)، أنّ التعليم متعدد الثقافات هو اتجاه تعليمي يؤمن بالتنوع العرقي والثقافي للمجتمع. لذلك، تستند السياسات التعليمية ذات الصلة إلى إصلاح المفاهيم الرئيسية للتنوع، مثل الهوية، والصراع، والتعصّب العرقي، والتمييز القومي والثقافي. وتساعد هذه السياسات التعليمية الأفراد على العيش معًا والتعايش في مجتمع واحد. ويركّز دعاة التعددية الثقافية على التفكير النقدي في التعليم، ويشجعون تغيير البرامج التعليمية، من أجل عكس اهتمامات باقي المجموعات الثقافية في الدولة (سلاتر وغرانت، ٢٠٠٦). فيجب الأخذ بعين الاعتبار جميع احتياجات الطلاب الثقافية، مع مراعاة العدد الأكبر من جوانب التنوع بين الطلاب، ويؤكدون على أهمية مشاركة الطلاب في عمليات صنع القرار في المدرسة، لتحقيق الهدف النهائي للتعليم متعدد الثقافات، الذي هو المساهمة في إقامة العدالة الاجتماعية وتطبيقها والمحافظة عليها.

يعتبر المنظّرون للتعددية الثقافية كـ تايلر (٩٦)، وكيميلكا (٩٥)، أن التعددية الثقافية يُمكنها أن تسدّ ثغرات مشاكل نظرية المواطنة الليبرالية

الكلاسيكية في الدول المتنوعة الثقافات والأقوام. فكيميلكا (٩٥) مثلًا، يحاول تقديم تفسير لليبرالية على أساس حقوق الأقليات الثقافية، حيث تُساهم التربية على التعددية الثقافية في التكامل والوئام الوطني والوحدة الوطنية، من خلال الاهتمام بالتنوع العرقي والثقافي، وتعزيز المواطنة والسياسات المتعلقة بها على أساس التنوع الثقافي.

كما أنّ التربية متعددة الثقافات، تُساعد على نشر الانتماء للأمة على نطاق واسع، من خلال تعزيز قيم العيش معًا، والانتماء المشترك للوطن والالتزام بالأرض والوطن، مما يساعد المواطنين على التصرف بشكل جماعي، رغم اهتماماتهم وأيديولوجياتهم المتباينة، وتحويلهم إلى شعب فعلي في أرض الوطن، وليس مجرد «أناس مجتمعين» في مكان معين. **لذلك**، يجب على الدولة أن تأخذ بعين الاعتبار تعزيز روح المواطنة، من خلال وسائل الإعلام والرموز الوطنية ونظام العطل وبرامجها التعليمية (kymlicka، ٢٠١٧).

لذلك، يعتبر كيميلكا (٢٠١١) أنه في العديد من الديمقراطيات الغربية اليوم، هناك دعوات لتعزيز الإحساس بالمواطنة المشتركة كوسيلة لبناء التماسك الاجتماعي في المجتمعات المتنوعة بشكل متزايد.

يتكون لبنان من ثمانية عشر طائفة مُعترف بها في الدستور، أغلبها ديني (إسلامية ومسيحية)، والباقي أقليات عرقية وقومية، وبسبب هذا التنوع، يُواجه لبنان تحديات على صعيد المواطنة والهوية الوطنية، عند فئة كبيرة من مواطنيه، لها علاقة بتحديد هويتهم (دينية ـ عرقية ـ ثقافية)، وانتمائهم إلى المحيط (عربي ـ إسلامي ـ غربي)، بالإضافة إلى سياسة الدولة، منذ تأسيسها عام ١٩٢٠، والتي أدّت إلى حرمان جزء كبير من اللبنانيين من العدالة الاجتماعية والحقوق، بسبب انحيازها لطوائف محددة، على حساب باقي الطوائف (قبيسي ٢٠١٢). وهذه السياسات كانت إحدى أسباب الحرب الأهلية «١٩٧٥ ـ ١٩٨٩» (فريحة، ٢٠٠٩).

وبعد انتهاء الحرب الأهلية، بقي لبنان يُعاني من تبعاتها المتنوعة، ومن

ضعف المواطنة، بسبب تجذر قوة الطائفية بين مواطنيه، والتي ساهمت الحرب في تقويتها على حساب الانتماء للدولة، لذلك، كان العمل من أجل إعادة الثقة إلى هذا البلد، عبر التشريعات والقوانين والمناهج التعليمية التي كان هدفها الأساسي تقوية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز بالهوية اللبنانية، وقد أنتج هذا العمل منهجًا الزاميًّا للتربية على المواطنة والتنشئة المدنية لجميع المدارس اللبنانية عام **١٩٩٧** سُمِّي: «**التربية الوطنية والتنشئة المدنية**».

ويهدف المنهج اللبناني للتربية على المواطنة، بناء مواطن صالح فاعل في مجتمعه، يعتزّ بوطنه ويعترف بالآخر شريكًا له، في ظل أجواء من السلام والعيش المشترك، كما يسعى المنهج لتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب، وتضعيف الانتماء الطائفي، الذي كان سببًا في الحرب الأهلية، لذلك يرى سنو (٢٠١٨) والطويل (٢٠١٥)، أنّ موضوعات التعليم المتعدد الثقافات المتضمنة في المنهج ستُساعد في تحقيق كثير من الأهداف الغائية، التربوية والوطنية لمناهج التربية الوطنية.

كما تُعتبر وزارة التربية اللبنانية، أنّ من أهداف المنهج، احترام التعدّدية الثقافية ومواجهة الخلل في المواطنة، الحاصل بسبب الحرب الأهلية، من خلال التربية على قضية الهوية اللبنانية، والانتماء الوطني وإدارة التنوع والعيش المشترك، والتنشئة على أن لبنان هو الوطن النهائي لجميع أبنائه، ويجب تثقيفهم على هذا المفهوم، لمنع تغلغل الأيديولوجيات القومية والدينية، التي تدعو إلى الاتحاد مع بقية دول المنطقة المحيطة أو إلى التقسيم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

وتشترك أهداف التربية المدنية في المنهج اللبناني مع المناهج الأخرى التي تعنى بالتعددية الثقافية، والتي تشدّد على احترام حقوق الإنسان والهوية الوطنية والهوية المحلية والانتماء الوطني أو الديني أو العرقي. (إينس، ٢٠١٢)

وهذا ما يؤكده الأمين (٢٠٠٢)، حيث يعتبر أنّ التربية على التعددية

الثقافية تعدّ جزءًا مهمًا من التربية على المواطنة في كثير من البلدان متعددة الثقافات، ومنها لبنان الذي يعتبر التربية على التعددية الثقافية جزءًا من منهج التربية على المواطنة.

هناك العديد من الأهداف للتعليم متعدد الثقافات يمكن تلخيصها بـ: (إسماعيل، ٢٠١٣).

١ ـ تعريف الطلاب بالثقافات الأخرى في المجتمع، وإكسابهم مهارات التعامل معها.

٢ ـ العمل على تعزيز التواصل بين الثقافات المختلفة.

٣ ـ تعليم الطلاب كيفية اتخاذ موقف إيجابي تجاه الاختلافات الثقافية، وقبول واحترام الاختلافات بين أفراد المجتمع.

٤ ـ تنمية مهارات الطلاب، ليصبحوا عناصر فعالة ومنتجة في مجتمع متعدد الثقافات.

٥ ـ تعليم الطلاب كيفية حلّ الخلافات داخل المدرسة وخارجها، وكيفية التعامل مع الآراء الثقافية والدينية والمذهبية المختلفة.

٦ ـ إيجاد حسٍّ إنساني مشترك بين الطلاب، وإظهار الأشياء المشتركة في الثقافات المختلفة، وما يجمعهم من مشتركات في الوطن والإنسانية.

وبناء على ذلك، سأبحث في هذه المقالة عن موضوعات التعددية الثقافية المتناسبة مع الوضع اللبناني، والتي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند تصميم المنهج للتربية على المواطنة، من أجل تعزيز قيم المواطنة والديموقراطية، وتقبل الآخر والعيش المشترك بين مختلف الثقافات. ومن ثم سأحلل وأقوّم المنهج اللبناني الحالي للتربية على المواطنة على أساسه، حيث لم يتم حتى الآن اعتماد التعددية الثقافية الليبرالية، كعنصر تحليل وتقويم وتطوير للمنهج اللبناني من قبل التربويين اللبنانيين.

سيتم **أولًا**، تحديد موضوعات التربية على التعددية الثقافية التي يجب

أن يتناولها المنهج، بحسب الدراسات والتجارب وآراء المتخصصين التربويين ومخططي المناهج في لبنان، كدراسة فريحة(٢٠٠٩)، التي تناولت شبكة المواضيع والمجالات التربوية لتعليم المواطنة في لبنان. وفاعور (٢٠١٦)، الذي قام بإعداد قائمة بأهم الموضوعات التي يجب تنفيذها في مناهج التربية المدنية في المجتمعات متعددة الثقافات في دول العالم الثالث.

أما شعيب (٢٠١٥)، فقد ركّز على كتب المواطنة في لبنان، من زاوية حقوق الإنسان والتربية على السلام. أما خليفة (٢٠١٠)، فدراسته تدور حول ماهية العوامل التي تساهم في تعزيز الهوية والانتماء الوطني في المناهج اللبنانية.

وثانيًا، سيتم تحليل مدى التوجه نحو موضوعات التعددية الثقافية في منهج التربية على المواطنة اللبناني، للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

إذًا سنُجيب في هذه المقالة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما هي مواضيع التعدّدية الثقافية التي يجب أن يشملها المنهج اللبناني للتربية على المواطنة؟

٢ ـ ما هو مدى الاعتناء بهذه الموضوعات في المنهج اللبناني الحالي للتربية على المواطنة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

منهج البحث

منهج البحث توصيفي ـ تحليلي، من نوع تحليل المحتوى وتحليل المستندات والوثائق. حيث قام الباحث باستخراج موضوعات التعليم متعدد الثقافات، من خلال مطالعة المستندات والكتب والنظريات وتحليلها، ومن ثمّ إحصائها وتجميعها، وقد تمّت مراعاة حاجات الطلاب العُمرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد تمّ عرض هذه الموضوعات على مختصين في مجال التربية والتخطيط للمناهج، وباحثين في مجال التعليم متعدد الثقافات، بلغ عددهم ١٥ مختصًا، تمّ اختيارهم بحسب

الاختصاصات المتناسبة مع موضوع المقالة، ومن طوائف متعددة، لتحقيق أكبر نسبة صدقية حول التعدّدية الثقافية في لبنان، ومن أجل الحصول على نتائج أكثر دقة واطمئنانًا. وبعد إجراء المراجعات والتعديلات من قبل المختصين، ومن أجل تأمين نقطة اتفاق عبر الاستفادة من منهجية وليام اسكات (١٣٩١)، لانتخاب الموضوعات المتوافقة مع الواقع التربوي اللبناني، حيث بلغ عددها ٢٥ موضوعًا.

أما مجتمع البحث فشمل ٢٦ كتابًا، للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ولكن في هذه المقالة استخدم الباحث العيِّنة الهادفة لاختيار الكتب، باعتبار أن التربية على المواطنة لها كتاب خاص في المنهج الدراسي اللبناني، تحت اسم «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، لكلّ مرحلة دراسية كتاب، من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر، في كل كتاب ٣٠ درسًا، بمجموع ١٨٠ درسًا، وقد تناولت هذه الكتب ٣٤٨ موضوعًا من مواضيع التربية على المواطنة.

وسيتم تحليل محتوى الكتب على أساس الموضوعات المستخرجة، وبيان مدى ذكرها في كتب التربية على المواطنة، كما سيتم الاستفادة في هذه المقالة من الجداول والإحصاءات لتوصيف مدى ذكر موضوعات التعليم المتعدد الثقافات في منهج التربية على المواطنة، وبيان النّسب المئوية للموضوعات. ثم تحليل النتائج التي سنتوصل إليها.

نتائج البحث

١ ـ موضوعات التعليم المتعدد الثقافات المتناسبة مع الواقع اللبناني

بالنسبة للسؤال الأول، وبعد البحث حول الوضع اللبناني من الناحية السياسية والثقافية والاجتماعية والجغرافية، وبعد مطالعة وبحث في النماذج الوطنية والاقليمية والعالمية حول موضوع التربية على المواطنة في المجتمعات المتعددة الثقافات، تم التوصل إلى أهم الموضوعات للتعليم

المتعدد الثقافات، وبعد مراجعة المختصين في هذا المجال، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

موضوعات التعليم المتعدد الثقافات المتناسبة مع الواقع اللبناني

١ ـ التعرف على تركيبة المجتمع وتنوعه.

٢ ـ التعرف على الهويات المتعددة للأفراد.

٣ ـ التعرف على الأديان والطوائف في لبنان وتاريخها وقيمها.

٤ ـ التعرف على تاريخ الوطن وجغرافيته.

٥ ـ التعرف على مسائل الحرب والسلام والعنف، وكيفية حلّ النزاعات بالطرق السلمية.

٦ ـ مهارات مواجهة المشاكل الاجتماعية بعيدًا عن العنف، وكفرد من أفراد المجتمع المدني

٧ ـ فهم آليات التغيير الاجتماعي وبناء المجتمعات.

٨ ـ التعرف على أهمية الاندماج الاجتماعي والتدريب على التأقلم معه.

٩ ـ الانفتاح على الآخرين وتقبل آرائهم.

١٠ ـ المشاركة في الحياة المدنية والسياسية.

١١ ـ المشاركة في المناسبات والأعياد الوطنية والدينية.

١٢ ـ التعرف على أهمية التعايش والعيش المشترك.

١٣ ـ تشخيص المسائل المنطقية وفهم المغالطات، والتفكير الناقد والإبداعي، وتعلم مهارات الحوار والمناقشة.

١٤ ـ تحمل المسؤولية الوطنية والاجتماعية.

١٥ ـ التربية الأخلاقية والقيم الوطنية.

١٦ ـ حب الوطن والانتماء للوطن والاعتزاز بالهوية الوطنية.

١٧ ـ احترام القانون.

١٨ ـ احترام الآخرين والتسامح معهم.

١٩ ـ التضامن والتكافل الاجتماعي.

٢٠ ـ أهمية الاهتمام بالبيئة والمحيط الخارجي والمحافظة على النظافة.

٢١ ـ الدفاع عن وحدة الوطن ووحدة الشعب.

٢٢ ـ الاعتزاز بالتراث والثقافة الوطنية.

٢٣ ـ الاندماج الوطني والاجتماعي.

٢٤ ـ المشاركة في مجالات النفع والخير العام والأعمال التطوعية والمشاركة في برامج خدمة المجتمع.

٢٥ ـ التشجيع على العمل التعاوني.

٢ ـ تحليل محتوى منهج التربية على المواطنة، بناء على لائحة موضوعات التعليم المتعدد الثقافات

بالنسبة للسؤال الثاني، فقد تمّ تحليل محتوى كتب التربية على المواطنة، ونسبة الاعتناء بموضوعات التعددية الثقافية في المنهج اللبناني الحالي للتربية على المواطنة، وقد أظهرت النتائج المعطيات الآتية:

أ ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف السابع أساسي، يُوضح لنا أنه من ضمن محتويات الكتاب وموضوعاته البالغ تعدادها مع تكرارها ٤٨، فقط ٧ موضوعات أو محتويات متعلقة بالتعددية الثقافية تم التطرق لها بنسبة ١٤,٥٪ من مجموع موضوعات الكتاب، حيث تناول الكتاب موضوع القيم الأخلاقية والوطنية بنسبة ٤,١٪، والانتماء وحب الوطن أيضًا بنسبة ٤,١٪، أما موضوع التعايش والعيش المشترك وموضوع المشاركة مع الآخرين وتحمل المسؤولية في المجتمع، فقد تناولها الكتاب بنسبة ٢٪، لكل موضوع منها. وهي نسب مُتدنية في هذا الكتاب.

كتاب الصف السابع أساسي	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٤٨	٧
النسبة المئوية	١٠٠٪	١٤,٥٪

ب ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف الثامن أساسي، يوضح لنا أنه من أصل موضوعات الكتاب ومحتوياته البالغ عددها ٤٤، تمّ التطرق إلى ٧ موضوعات لها علاقة بالتعددية الثقافية بنسبة ١٥,٩٪، من مجموع موضوعات الكتاب، حيث تناول موضوع العيش المشترك بنسبة ٦,٨٪، بينما تناول موضوعات المشاركة مع الآخرين وتحمل المسؤولية وحب الوطن بنسب ٢,١٪، لكل واحد منها، وهي نسبة متدنية في الكتاب.

كتاب الصف الثامن أساسي	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٤٤	٧
النسبة المئوية	١٠٠٪	١٥,٩٪

ت ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف التاسع أساسي، يوضح لنا أنه من أصل موضوعات الكتاب ومحتوياته البالغ عددها٦٧، تمّ التطرق إلى ٢٢ موضوعًا له علاقة بالتعددية الثقافية بنسبة ٣٢,٨٪ من مجموع موضوعات الكتاب حيث تناول موضوعات المشاركة مع الآخرين وحب الوطن والقيم الإنسانية والأخلاقية، وقبول الآخر واحترام القوانين بنسب ٤,٤٪ لكل واحد منها، بالإضافة إلى موضوعات العيش المشترك والاهتمام بالبيئة والمشاركة في برامج خدمة المجتمع، بنسبة ٢,٦٪ لكل واحد منها، ويُعد الكتاب من أكثر كتب منهج التربية على المواطنة التي تطرقت لموضوعات التعددية الثقافية وبنسبة عالية.

كتاب الصف التاسع أساسي	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٦٧	٢٢
النسبة المئوية	١٠٠٪	٣٢,٨٪

ث ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف العاشر، يوضح لنا أنه من أصل موضوعات الكتاب ومحتوياته البالغ عددها ٦٦، تمّ التطرق إلى ٢١ موضوعا له علاقة بالتعدّدية الثقافية بنسبة ٣١,٨٪ من مجموع موضوعات الكتاب، حيث تناول موضوعات الصلح والحرب والعنف بنسبة ١٣٪، أما موضوعات القيم الإنسانية والأخلاقية واحترام القوانين والأنظمة واحترام وتقبل الآخرين بنسبة ٤,٥٪، لكل واحد منها، أما موضوع المشاركة مع الآخرين، فتمّ تناوله بنسبة ١,٥٪ ونسبة التطرق للتعددية الثقافية في هذا الكتاب جيدة.

كتاب الصف العاشر	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٦٦	٢١
النسبة المئوية	١٠٠٪	٣١,٨٪

ج ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف الحادي عشر، يُوضح لنا أنه من أصل موضوعات الكتاب ومحتوياته البالغ عددها ٦٢، تمّ التطرق إلى ١٥ موضوعًا له علاقة بالتعدّدية الثقافية بنسبة ٢٤,١٪، من مجموع موضوعات الكتاب وهي نسبة متوسطة أقل من المستوى المطلوب، حيث تناول موضوعات القيم الإنسانية والأخلاقية بنسبة ١٦,١٪، أما موضوعات المشاركة مع الآخرين والمشاركة في المجتمع، فقد تم تناولها بنسبة ٣,٢٪، ونسبة التطرق للتعددية الثقافية في هذا الكتاب متوسطة.

كتاب الصف الحادي عشر	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٦٢	١٥
النسبة المئوية	١٠٠٪	٢٤,١٪

د ـ تحليل كتاب التربية على المواطنة للصف الثاني عشر، يبين أنه من أصل مجموع موضوعات الكتاب البالغ عددها ٦١ موضوعًا، فقد تمّ التطرق إلى ٥ موضوعات لها علاقة بالتعددية الثقافية بنسبة ٨,١٪ وهي نسبة ضئيلة جدًّا حيث تناول موضوعات التعرف على المجتمع المتعدد الثقافات بنسبة ٣,٢٪، وموضوع المشاركة مع الآخرين بنسبة ٣,٢٪، وموضوع تحمل المسؤولية الاجتماعية بنسبة ١,٦٪.

كتاب الصف الثاني عشر	تعداد تكرار الموضوعات والمحتويات	تعداد الموضوعات المتعلقة بالتعددية الثقافية
	٦١	٥
النسبة المئوية	١٠٠٪	٨,١٪

تمّ تعداد موضوعات التعددية الثقافية في منهج التربية على المواطنة في الكتب الستّة فبلغت ٧٧ موضوعًا من أصل ٣٤٨ موضوعًا، بنسبة حوالي ٢٢,١٪ وهي نسبة متوسطة.

وقد تبيّن أن ١٣ موضوعًا من موضوعات التعددية الثقافية لم يتطرق لها أيّ من الكتب الستَّة، كالتعرف على تركيبة المجتمع وتنوعه، التعرف على الهويات المتعددة للأفراد، والتعرف على الأديان والطوائف في لبنان وتاريخها وقيمها، التغيير الاجتماعي والانفتاح على الآخر، والتعرف على المناسبات والأعياد لدى الطوائف المختلفة، والمشاركة فيها، والهوية الوطنية والكرامة الإنسانية.

أما باقي الموضوعات التي تمّ تناولها في الكتب، فقد كانت النسبة الأكبر لموضوعات القيم الأخلاقية الإنسانية والوطنية بنسبة ٥,١٪، ومن

بعدها موضوعات العيش المشترك والتعايش والحياة المشتركة، بنسبة ٢,٣٪. وكذلك موضوعات المشاركة مع الآخرين بنسبة ٢,٣٪.

وأما الموضوعات التي تمّ تناولها في الكتب الستّة والتي هي خارج موضوعات التعددية الثقافية، فقد كانت النسبة الأكبر هي لموضوعات التعرف على السلطات ومؤسسات الدولة ونظام الحكم بنسبة ٢٤,٦٪. أما موضوعات العلاقة مع العالم العربي وجامعة الدول العربية، وأهمية الارتباط والشراكة بين الدول العربية والارتباط بدول العالم والمنظمات الدولية فبلغت نسبة تناولها في الكتب ١٤,٦٪. وموضوعات حقوق المواطن وواجباته، بلغت نسبة ذكرها في الكتب الستّة ١٤,٤٪ أغلبها حول موضوع الواجبات. وموضوعات الإعلام وأهميته بنسبة ٨,٣٪. أما باقي الموضوعات كالبيئة والشباب والنقابات والهجرة وقضايا القرية والمدينة فكانت نسبة ذكرها في الكتب قليلة نسبيًّا.

تحليل النتائج واقتراحات

كان الهدف من هذه المقالة، هو إظهار أهداف وموضوعات التعليم متعدد الثقافات بما يتناسب مع الواقع اللبناني، الذي يجب تدريسه في المناهج اللبنانية للتربية المدنية، وإظهار مدى اهتمام المناهج اللبنانية الحالية بقضايا التعددية الثقافية.

ويظهر لنا تحليل منهج التربية على المواطنة، أن هذا المنهج لديه إيجابيات كثيرة حيث يقدم للمتعلمين موضوعات ومفاهيم ومبادئ أخلاقية وتربوية ووطنية في غاية الأهمية، حيث تتناول جملة من القيم والمعارف التي تهدف إلى ترسيخ روح المواطنة اللبنانية لدى الطلاب، وتُعمق لديهم الشعور بالانتماء إلى الوطن. حيث يستند المنهج إلى فلسفة سياسية تنتمي إلى العقلانية المعاصرة، وتتبنى المفهوم الحداثي للديموقراطية المبنية على حقوق الإنسان والقيم الاجتماعية والسياسية المرتبطة بها. وغايته التغيير على المستوى الفردي والاجتماعي للوصول إلى ترسيخ بنية اجتماعية لبنانية

متجددة وقائمة على مبادئ الوحدة والانتماء. بالإضافة إلى تعزيز المواطنة وتنمية المسؤولية المشاركة في الحياة العامة.

إلا أنه بالرغم من إيجابيات هذا المنهج، بقي يُعاني من مشاكل عديدة، فمحاولته للابتعاد عن التنظير لم تنجح بشكل كاف، حيث ركز كثيرًا على المعارف والمعلومات المعدة للحفظ، وبالرغم من محاولته طرح موضوعات لها علاقة بالتجارب اليومية للطالب واكتساب المعارف والمهارات من خلال النشاط العلمي والجهد الشخصي الذي يبذله المتعلم ليستخرجها من حياته الواقعية، إلا أنّ هذه النشاطات غير قابلة للتنفيذ في كثير من الأحيان، بسبب صعوبة التنفيذ في البيئة اللبنانية، أو بسبب ضغط عدد الدروس وكثافة المادة الذي لا يُعطي وقتًا كافيًّا للأنشطة.

كما عانى المنهج من تكرار الموضوعات في أكثر من كتاب، دون تقديم أي شيء جديد، بحيث تضيع على التلميذ فرصة التوسع والتعمق وزيادة المعرفة. بالإضافة إلى تركيزه على جانب الواجبات، وإهماله جانب الحقوق.

ومع أنّ المنهج تناول قضايا التعددية الثقافية، إلا أنه لم يذكرها بشكل مناسب وتدريجي، مع مراعاة احتياجات الطلاب وأعمارهم، ولم تكن هذه الموضوعات في العُمق الذي ينقل الطالب، نقلة نوعية نحو تحقيق أهداف المنهج، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصّلت إليه بعض الدراسات من معاناة المنهج من ثغرات عدة، كالتفكك وعدم التوازن بسبب تركيزه على الأهداف المعرفية أكثر من تركيزه على الأنشطة الفكرية والعملية والمهارات (الأمين وآخرون، ٢٠٠٢)، أو أنّ كتاب التربية الوطنية يقدم «معرفة خفيفة يمكن اكتسابها من الحياة العامة، دون الحاجة إلى تطبيق المنهج الجديد»(الأمين، ٢٠٠٨).

وقد أدّى هذا الضعف، إلى أن يكون المنهج موضع شك وانتقاد من قبل معلمي المادة، الذين اعتبر أكثرهم أنّ جزءًا كبيرًا من الكتاب، بعيد عن الواقع المعاش (الأمين وآخرون، ٢٠٠٢). وقد اقترح مُعظم مُعلمي

مادة التربية على المواطنة، تغيير موضوعات المادة بشكل جزئي (أبو رجيلي والخوري، ٢٠١٦).

لم تنل التعدّدية الثقافية مكانها المناسب بعد، كحلٍّ أنسب لإيجاد فرص العيش المشترك والتعايش والوصول إلى المواطنة الصالحة، ومن أهم ركائزها الانتماء الحقيقي للوطن والاعتزاز بالوطن وتاريخه. كما أنّ هذا المنهج لا يتضمن بشكل كافٍ المهارات التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية، خاصة فيما يتعلق ببعض القضايا والمبادئ والقيم المتعلقة بالمواطنة وشؤون المجتمع المدني والسياسي، حيث يتناقض الواقع الفعلي الذي يعيش فيه الطالب في لبنان بشكل أساسي، مع المبادئ والقيم التي يتعلمها في المدرسة والتي يجب أن يحققها.

وفيما يتعلق بكتاب الصف التاسع، فقد كانت أعلى نسبة لقضايا التعددية الثقافية ٣٢,٨٪، بينما كانت أقل نسبة لكتاب الصف الثاني عشر بنسبة ٨,١٪، وهي نتيجة مفاجئة حيث أن الصف الثاني عشر هو آخر عام دراسي للطالب. يكون فيها الطالب ناضجًا وقادرًا على استيعاب متطلبات التعددية الثقافية أكثر من الطلاب الآخرين في الصفوف الدنيا. كما يحتاج إلى اكتساب المعرفة والمهارات التي ستساعده على التأقلم مع الحياة الواقعية ومعرفة تحديد خياراته المستقبلية عندما يتخرج ويذهب إلى الجامعة، حيث يكون على اتصال مباشر مع أعضاء الطوائف الآخرين. وهذا يقتضي تعلم المهارات والمواقف الإيجابية تجاه الطرف الآخر وكيفية التعامل معه وقبوله بدلًا من التركيز على موضوعات العلاقات العربية والهجرة وأهمية الاغتراب وحرية الإعلام ودورها.

ومن المآخذ على هذا المنهج، تركيزه على الجانب المعرفي أكثر من تركيزه على الجانب المهاري العاطفي، وتركيزه على موضوعات كالعلاقات العربية وعلاقة لبنان بالعالم والمنظمات الدولية بنسبة كبيرة. بينما لم يتطرق لموضوعات ومهارات تُساعد الطالب على التغيير الاجتماعي وأساليب التغيير السلمية، وبيان أهميته ودور الطلاب والشباب في هذا التغيير، ولم

يتطرق لموضوع الاندماج الاجتماعي، مع ما له من أهمية في حياة المواطن واستقرار الوطن، ولم يتعرف الطالب على واقعه الثقافي والطائفي وكيفية الاستفادة منه لاغناء ثقافة الوطن وبيان أهمية الحرية التي يتمتع بها لبنان، من خلال احترامه للأديان والمعتقدات والثقافات.. إلخ. لذلك، أكدّت بعض الدراسات الميدانية التي تتوافق مع هذه المقالة في النتائج، أنّ هذا المنهج للمدرسة وليس للحياة (أبو رجيلي، ٢٠١٦).

ويظهر ضعف هذا المنهج، في عدم تناوله لكثير من الموضوعات المهمة التي يحتاجها الطالب لمواجهة واقع الحياة، وليكون مواطنًا صالحًا وفعالا ومشاركًا في الحياة الاجتماعية، مع تعلمه كيفية التحاور والعيش مع الآخرين بسلام وتقبلهم وتقبل اختلافهم الثقافي. حيث يُعاني الوطن من مخاطر كبيرة على صعيد الانقسام الاجتماعي والثقافي، الذي يؤدي إلى مشاكل داخلية واضطرابات وانتهاك لمؤسسات الدولة كل عدة سنوات، مما يعني أنّ المنهج بحاجة لتفعيل مهارات لها علاقة بالعيش المشترك والتعايش وتقوية روح المواطنة والاعتزاز بالوطن ونبذ العنف. حيث اقتصر في شرحه لهذه الموضوعات على التوصيف، بينما يجب أن يتناول معالجة الجذور الهيكلية (البنيوية) للعنف مثلا، ويجب أن يخرج تعليم السلام عن إطار الكتب الدراسية ليُصبح واقعًا فعليًّا للطالب من خلال تعليمه التحليل والنقد للوقائع والتعليم التطبيقي والتركيز على الأنشطة اللاصفية.

ومن أهم مشاكل هذا المنهج، ابتعاده عن المشكلة الكبرى التي تواجه المواطنة وهي «الطائفية». فهي لا تعرّف الطالب على واقعه الطائفي وتأثيره على الانتماء للوطن، كما لم يُركز المنهج على التعدّدية الثقافية في البلد وأهميتها في إغناء الواقع الوطني، وكيفية التعامل مع تعدد الثقافات في الوطن وأهمية التعايش والعيش المشترك بين مكونات الوطن، وصولا إلى الاندماج الاجتماعي والهوية الوطنية الموحدة. (خليفة، ٢٠١٨).

لذلك، يمكن القول: إنّ الانتقادات التي وُجِّهت للمنهج، قد تكون محقة في بعض الجوانب، وخاصة أن هذه المناهج بعد أكثر من عشرين

عامًا لم تستطع أن تشكل عنصر وحدة للمجتمع ولم تحدث أي تغيير اجتماعي بالإضافة إلى خلوها من عناصر مربوطة بتاريخ الوطن وبجغرافيته. (خليفة،٢٠١٨) خلافا لدراسة الرفاعي ٢٠١٨ التي قالت أنّ المنهج متناسب مع الواقع اللبناني بشكل كبير، ويُمكنه تحقيق أهداف التربية على المواطنة وإنشاء مواطن صالح، حيث لم تجد في دراستها مشكلة في المنهج. ودراسة الأمين وآخرون ٢٠٠٢، التي اعتبرت أنّ محتوى المادة متوافق بشكل كبير مع أهداف المادة.

لذلك يقترح الباحث:

١ ـ تضمين موضوعات التربية المتعددة الثقافات بشكل وافٍ في منهج التربية على المواطنة اللبناني.

٢ ـ تضمين المنهج المهارات الكافية التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية.

٣ ـ عدم الاقتصار على البُعد المعرفي في المنهج وتضمينه البُعدين العاطفي والمهاري ـ السلوكي.

٤ ـ الانتقال من المواطنة المنفعلة إلى المواطنة الفعالة، التي تُساهم في بناء الطالب بشكل أفضل من الناحية الوطنية والاجتماعية.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

* أبو رجيلي، س. والخوري، و. (٢٠١٦)، دراسة ميدانية حول مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» وتعليمها في لبنان: الواقع والتصورات، وزارة التربية اللبنانية: مركز البحوث والإنماء، بيروت: لبنان.

* الأمين، ع. (٢٠٠٨)، ورقة بحثية بعنوان: المواطنة والتربية السياسية، الجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع.

* الأمين،ع. وآخرون، (٢٠٠٢). تقييم المناهج الجديدة في لبنان، اليونيسكو ومركز البحوث والانماء، بيروت، لبنان.

* جوادي، محمد ٢٠٠٩ اتجاهات التعليم المُتعدد الثقافات في التعليم، مجلة التعليم والتربية، السنة ١٦ عدد ٣ ص ٩ ـ ٢٦.

* حكيم زاده، رضوان وآخرون ٢٠٠٦ تحليل محتوى الكتب الدراسية للمرحلة المتوسطة على أساس مباحث المواطنة العالمية. مجلة فصلية مباحثات في المناهج الدراسية عدد ٥.

* خليفة،ع.(٢٠١٠). أطروحة دكتوراه في علوم التربية، بعنوان: «التربية على المواطنية في المجتمعات المتعددة الطوائف: بناء الثقافة المواطنية لدى طلاب المدارس الثانوية في لبنان» (إشراف البروفوسور فرانسوا أوديجييه). جامعة جنيف ـ سويسرا.

* خليفة،ع. (٢٠١٨). ما هي المواطنية وكيف نتربى عليها، دار بلال للطباعة والنشر، بيروت لبنان.

* قبيسي، حسان، ٢٠١٢، النظام التعليمي في لبنان، بيروت لبنان.

* طويل، عبد السلام محمد. ٢٠١٥. من التعايش إلى العيش المشترك: نظرات في تدبير التعددية الثقافية، التفاهم، مج. ٢٠١٥، ع. ٤٧، ص ص. ١ ـ ٤٤.

References:

1. Al-Rifai, L. (2018). Education on citizenship and human rights, Jilrc publishing, Tripoli, Lebanon, pp:109-127.
2. Arvin. M. A. (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
3. Banks, C. A. & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education, Theory into Practice, V.34, pp.152-158. Retrieved from: https://www. tandfonline. com/doi/pdf/10. 1080/00405849509543674
4. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). Approaches to multicultural curriculum re-

form, In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.) Multicultural Education: Issues and Perspectives, 7th Edition Danvers, MA: John Wiley & Sons. pp.233-254.

5. Bray, M. & Lee, W. O. (2001). Education and political transition: themes and experiences in East Asia, Hong Kong: Comparative Education Research Center. Retrieved from:

https://repository. eduhk. hk/en/publications/education-and-political-transitions-in-east-asia-diversity-and-co-5

6. Ciftci, Y. and Gurol, M. (2015). A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teachers, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 30(1), pp.1-14. Retrieved from:

http.//www. efdergi. hacettepe. edu. tr/yonetim/icerik/makaleler/17-published. pdf

7. Delpit, L (1992). Education in a multicultural society: Our future's greatest challenge, Journal of Negro Education. P.61.

8. Europe-Aid (2013) Support to the Lebanese Education Reform: Citizenship Education, Inception Report: Presented to Ministry of Education and Higher Education Members of the Executive Committee. P.6-7.

9. Frayha, N. (2009) The negative face of the Lebanese education system. Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Negative-Face-of-the-Lebanese-Education-System-Frayha/bad4fbf1f1490f8846735db0dab0188fe001fb74

10. Grant, C. A., & Ham, S. (2013). Multicultural Education Policy in South Korea: Current Struggles and Hopeful Vision, Multicultural Education Review Vol 5, No 1

11. Hakim Zadeh, R. (2006), Analysis of the content of middle school textbooks based on the (topics) Investigation of International Citizenship Quarterly magazine, discussions in the curriculum, No. 3. pp.27-54 [in Persian] Retrieved from:

https://www. sid. ir/fa/journal/ViewPaper. aspx?ID = 62951

12. Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy, The South Shore Journal Vol. 4.

13. Ince, "B." (2012) Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive, "Oxford" Review" of "Education" Vol. 38, No. 2. April 2012, pp.115-131. Retrieved from:

https://www. tandfonline. com/doi/abs/10. 1080/03054985. 2011. 651314

14. Jawadi, M. (2009). Trends in Multicultural Education in Education, Education and learning Journal, Year 16, No. 3, pp.9-26. [in Persian] Retrieved from: http.// ensani.ir/fa/article/168186/

15. Jenks, C. Et al. (2001) approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. Human sciences press, Inc.

16. Kallen, E. (1982) "Multiculturalism: Ideology, Policy and Reality". Journal of Canadian Studies. 17: 51-62

17. Khalifa, A. (2010). Doctoral thesis in Education Sciences, entitled: "Citizenship education in multi-confessional societies: building citizenship culture among high school students in Lebanon" (supervised by Professor François Audigier). Univer-

sity of Geneva - Switzerland. [in French]18. Khalifa, A. (2018). What is citizenship and how do we grow up with it?, Dar Bilal Printing and Publishing, Beirut, Lebanon. [in Arabic[

19. Kymlicka, W. (1995). Multicultural citizenship.a liberal theory of minority right, New York, Oxford University Press.
20. Kymlicka, W. (2002). Contemporary Political Philosophy, chap."Multiculturalism". Oxford: Oxford University Press. Retrieved from:

    https://www. oxfordpoliticstrove. com/view/10. 1093/hepl/9780198782742. 001. 0001/hepl-9780198782742-chapter-8
21. Kymlicka, W. 2011, Multicultural citizenship within multination states, Ethnicities, vol. 11, no. 3, pp.281-302. https://doi. org/10. 1177/1468796811407813
22. Kymlicka, W. 2017, 'Liberal Multiculturalism as a political theory of state-minority relations', Political Theory, published online 28 April 2017, pp 81-91. Retrieved from:

    https://journals. sagepub. com/doi/full/10. 1177/0090591717696021https://journals. sagepub. com/doi/full/10. 1177/0090591717696021
23. Qubaisi, H. (2012). The Education System in Lebanon, Beirut, Lebanon. [in Arabic]
24. Shuayb, M. (2015). human rights and peace education in the Lebanese civics textbooks, research in comparative & international education. Vol 10 (l) 135-150. Retrieved from:

    https://journals. sagepub. com/doi/full/10. 1177/1745499914567823
25. Sinno, A. R. (2018), The polar cities in Lebanon, Saba Zureik Cultural Publications, Tripoli, Lebanon. Pp.131-138. [in Arabic]
26. Sleeter, C. E., & Grant, C., A. 2006. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley
27. Tawil, A. S. (2015). From living together to Coexistence: Overviews of Multiculturalism. Understanding, mg. 2015, p.P.47, p.1-44. [in Arabic]
28. Taylor, C. (1996), Multicultural Citizenship by Will Kymlicka Review by: Charles Taylor. The American Political Science Review, Vol. 90, No. 2 (Jun, 1996), p.408. Retrieved from:

    https://research-information. bris. ac. uk/en/publications/review-multicultural-citizenship-will-kymlicka-and-philosophical-arguments-charles-taylor(c74a60db-fa5d-4f33-a4e2-9becb969c1cc). html
29. The Lebanese presidency official website: Tae'f Agreement. [in Arabic] Retrieved from:

    http://www.presidency.gov.lb/Arabic/LebaneseSystem/Documents/TaiifAgreementn.pdf

قراءة في كتاب:

المُجتمع واللّا تَمدرُس
إعادة قراءة بعد نِصف قَرن

د. مريم رعد(*)

الكتاب الثورة، في تاريخ التعليم: «**المجتمع واللا تمدرس**»، هو من الكتب التي قرأتُ في السنة الثانية إجازة، في ذلك الوقت كانت آراء هذا الكاتب صادمة، ولا تزال بدرجة ما. أذكر كيف تلقّيت تلك الأفكار الثورية التي تنظِّر للعودة عن المدرسة، وأنا من تَمدْرس عمرًا، وكنت لا أزال في بداية الطريق بالجامعة. وقد كنت أفكر بالمدرسة كمؤسسة تملك كل مفاتيح التعلم في الحياة. وتفتح آفاق العمل والارتقاء الاجتماعي، وتعبِّد الطريق، لا بل هي الطريق نحو العلا.

عندما قرأتُ كتاب **إيفان إليتش**، الذي يُنظِّر ويُسوِّغ للعودة عن التمدرس، كنتُ أشعر بأنّ العودة عن التّمدرُس بمثابة الخروج من الكرة الأرضية، أو ربما المجموعة الشمسية. فكُلنا يُؤمن بأنّ التمدرُس هو وظيفة اجتماعية ضرورية، تضمن بقاء واستمرار المجتمعات، فعبرها يُنقل الموروث من تجارب وحقائق وقيم وخبرات، و..إلخ. اليوم أعود لقراءة هذا الكتاب الثوري نفسه، وبعد عبور جائحة كورونا التي ألمّت بالبشرية، وغيّرت ما غيّرت من خرائطنا المعرفية والعلائقية.

(*) أستاذة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية ـ لبنان.

في البداية، لا بدّ من التعريف بالكتاب «**المجتمع واللّا تَمَدرُس**»، وهذا العنوان باللغة العربية، وجدته الأقرب لاستحضار المعنى للكلمة التي نحتها إيفان إليتش بالإنكليزية (dischooling)، أي إبطال دور المدرسة المجتمعي، وقد نُشر سنة **١٩٧٢**م. يتألف الكتاب من سبعة مقالات، تمّ نشرها وتقديمها في مناسبات أكاديمية مُتعددة للمؤلف. وسأتناول المقالات السّبع بالترتيب الذي وردت فيه.

لماذا المدارس؟

يُناقش إليتش أساس فكرة المدرسة، والوظيفة الاجتماعية التي تُؤديها. حيث يرى أنّ المدرسة كمؤسسة تقوم بوظائف لا تخدم التعلم والنمو المجتمعي، خلافًا لما يعتقده كثير من العاملين والمخططين والمنظرين لتنظيم وبقاء المدرسة المؤسسة. فالمغالطة الأولى التي يُناقشها إليتش في مقالته الأولى، هي أن في المدرسة المؤسسة، لا ضمان للتعلم بالمعنى الدقيق.

فهناك خلطٌ مفاهيمي بين التعليم والتعلّم. في المدرسة يحصل تعليم، لكن لا يُوجد تأكيدات كافية على حصول التعلُّم. كما يشك إليتش بنواتج التعلُّم المُتمدرس، فالتّمدرس على كل المستويات حتى الجامعية، لا يزال قاصرًا عن إعطاء حلول للمشاكل الصّحية والنفسية والمناخية التي تتزايد.. ومقابل ذلك، تزداد الشهادات تخصُّصية وتعقيدًا! وحتى الكلام عن الأداء المتقدم والابتكار والاستقلالية، التي تُقدَّم كأفكار وقيم تحررية، هي بدورها متمدرسة، وتُقدَّم عبر المؤسسات وسياقات متمأسسة. وما هي إلا مُخرجات التَّمدرُس المُمَأسس. فالمدرسة كمؤسسة أصبحت الجهة المعنية بتوظيف المزيد من الموارد، وهذا ما يستدعي المُسائلة والنقاش.

ما المقصود باللّا تَمدْرُس؟

إنّ تناول المدرسة كمؤسسة وكشريك أساسي في عمليات التنشئة، ليس بسيطًا ولا حياديًا، في مجتمع خاض تجارب التَّمدرُس لقُرون، وبات يفهم

حقيقته المجتمعية من خلال التمدرس. وبهذا المعنى تلعب المدرسة كمؤسسة، دور الهيمنة الفكرية والثقافية، والمبالغة بالمنهجية وتنميط الأجيال تلو الأجيال، بقوالب تعكس علائقية أو نموذجًا منيعًا على التغيير. وهذا التّنميط الساري، يطال كل الطبقات، وكل الفئات، وكل البلدان، مهما اختلفت إمكانياتها أو اتجاهاتها أو قدراتها. في المدرسة يُقدَّم تعريف للأدوار المجتمعية، وتُعرّف الطبقات، وتُطرح هيكلية السلطة، وتقدم الحقائق والقيم، وتُعرّف الحقوق والواجبات والأفكار الكبيرة والصغيرة.

في المدرسة، يتعلم الفقراء بشكل خاص، أنهم لا يملكون القدرة كأشخاص إلا عبر المؤسسات، والمدرسة هي التي تؤهلهم للانخراط والتعامل مع المؤسسات المهيكلة بهرمية مرتبطة بالسلطة. المدرسة حاليًّا تُسوِّق الفقر بالمعنى المعاصر. تُقنع كل من ينتسب إليها، بأنه لا يملك القدرة الشخصية، ولا حول له ولا قوة إلا عبر المؤسسات. فالمؤسسات تُشبع حاجاتهم المادية والمعنوية لكونها تؤمن أدوارًا وقيمًا أيضًا. الفقراء اليوم هم أقل استشعارًا لفقرهم. هم لا يجوعون، لديهم مدارس ومستشفيات، ومراكز ترفيه ومراكز تسوُّق، هم مرتبطون بالكامل بالمؤسسات! هم فقراء ويزدادون حاجة وافتقارًا مع المزيد من المأسسة.

حتى الأبحاث والخُطط التي تهدف إلى تحسين خدمات التعليم، هي تُحسن شروط التمدرس. من خلال إلزامية التعليم، وتوسيع شبكات المدارس، ومنح الدول العاجزة عن تأمين التعليم لكل طبقات المجتمع. هي بدورها تزيد ارتباط المجتمع بالمؤسسات.

الكُل يسعى إلى توسيع نطاق التمدرس كخدمة تنموية، لكن السؤال يُطرح حول نوعية الارتباط بالمدرسة. إذ يندمج المتعلم بعلاقة معرفة مسبقًا، والسيطرة فيها للأقوى معرفيًا. فيتواجد المتعلم وهو الطفل بالغالب بوضعية دُونية. يتلقى فيها معارف مُعدة وِفق خُطط تُدعى «المنهج الدراسي». لطالما ساد الاعتقاد وتمّ الترويج لزيادة المدارس لزيادة فرص التعلم. وعمل على ذلك لقرون. وهذا ليس واقعيًّا تمامًا. فالمدرسة قدمت تعليمًا

وليس بالضرورة تعلُّمًا. والتعليم الذي قدمته كان مُكلفًا، نخبويًا، ومَهمَّة صعبة دومًا.

تزعم المدرسة، أنّها تُقدم التعلّم، مع أنّ التعلّم هو دائم ومتواصل في المدرسة وخارجها وعلى امتداد العمر. وزيادة الإقبال على التمدرس يزيد من اتساع الأثر السلبي للمدرسة. وبحسب إليتش، فإنّ تشريع إلزامية التعليم، لا يقلّ خطورة عن قرارات التسلح التي تُغير معادلات.

ويُناقش إليتش الحجج الداعمة لتشريع إلزامية التعليم الأساسي، لكون توفير التعليم الأساسي هو تطبيق للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص. فهو يرى على العكس من ذلك، لكون التّمدرُس هو تحضير لأدوار اجتماعية، هذه الأدوار الاجتماعية ممنهجة، لتكون ما يدرسه الأبناء خلال سنوات المدرسة مرتبطًا بها، وهذه الأدوار مرتبطة بدورها بهرمية قائمة، تُحضِّر المتمدرس ليأخذ مكانًا فيها.

فالمنهج مُصمّم ليتناسب مع أنظمة مُعايَرة اجتماعية قائمة، وللمنهج أشكالًا متنوعة وطبقات. حتى تحسين المنهج هو بذاته منهج. وما تقدمه المدارس من مناهج تعليمية، هو أنشطة من شأنها أن تَفْصل المُتعلم عن حقيقته الذاتية وتاريخه الشخصي وخياراته، لتربطه بأدوار مجتمعية. وهذا بحد ذاته موضع سؤال وتفكير، حتى لو قُدّم التعلُّم بشكل متكافىء لأبناء المجتمع بدون تمييز.

ويُتابع إليتش نقاشه، ليوضح مغالطة شائعة، وهي الاعتقاد أنّ كل تعلُّم هو نتيجة تعليم. وهذا صحيح على نطاق ضيق. ويستشهد بتوفر فرص التعلُّم الحقيقي والعميق خارج أسوار المدرسة. مثل تعلُّم الأطفال للغتهم الأم، وتجارب التعلُّم غير النظامي.

ويُجيب إليتش على حجة ضرورة منهجة العديد من المواد التعليمية في سلاسل منهجية لتسهيل اكتسابها. فيعتبر أن تقديم مناهج مُعدّة بشكل عام لمجموعات كبيرة، هو تعليم قد لا يتناسب مع دافعية المتعلِّم، وهو تعليم مكلف، ولا يضمن التعلُّم. لكن إليتش من جهة ثانية، يعترف بوجود

ترابطات بين الموضوعات، حيث يُوجد موضوعات لا يمكن تعلمها دون تحصيل مقدماتها، حتى لو كان المتعلم مُهتمًّا.

يتصوّر إليتش تجربة التعلُّم كرغبة يُبديها المُتعلم، وتُقدّم على شكل مهارة يقدمها مُعلم يمتلك هذه الخبرة، ويلعب دور المُيسر للتعلم. وهذا ما لا توفره المدرسة حاليًا، والتي تُقدم مناهج مُعدّة مسبقًا، تُعنى بتحقيق الأهداف أكثر من تعميق تجربة التعلُّم. وبذلك تُصبح تجربة التّمدرس لأجل التّمدرُس. يصف إليتش الموقف التعليمي والعلاقة بين المُعلِّم والمُتعلم. المُعلم هو شخص يملك المعرفة أو المهارة، والمُتعلم هو طالب لهذه المعرفة. من مسؤوليات المُعلم تنظيم الموقف المناسب للتعلُّم وتيسير التعلُّم. وهذا يتمّ وِفق رغبات المُتعلم، والمُتعلم هو من يُبدي رغبته بالتعلُّم. ولا يوجد مناهج جاهزة أو متسلسلة، ولا معلم مُوكّل من قبل المدرسة. وبهذه الطريقة، «**الكُل يُعلّم الكُل، والكُل يتعلَّم من الكُل**»..

ظاهرة المدرسة

يُعتبر إليتش أنّ الحديث عن بدائل التمدرس، يتطلب مناقشة المدرسة كمؤسسة ودور. فما هو الدور الذي تُؤدّيه المدرسة؟ التطويع؟ تثبيت ما هو قائم؟ تطوير؟ تعليم؟

يقضي الأطفال سنوات بالمدرسة، حيث يرتادون المدرسة بشكل نظامي وإلزامي. وتمرُّ العلاقة بين الطفل والمُعلم عبر منهج في مؤسسة ضامنة لسير العمل، على أمل أن تتحقق أهداف المنهج. يُناقش إليش الأداء المدرسي من خلال:

أ ـ **تجميع الأطفال في مراحل وصفوف**، ووضع منهج يتناسب مع حاجاتهم النمائية والنفسية ـ كما تعتقد المدرسة ـ، لكن التفكير بالطفل والطفولة ووضع الأطفال بقوالب وتوقعات سلوكية ومعرفية يستحق أن نعيد النظر فيه. خاصة وأن الطفولة وتصوراتنا عن الطفل

والطفولة ليست ذات جذور تاريخية. ماذا لو كان كل ما نتصوره عن الطفل والطفولة ليس صحيحا تمامًا، أو لا يعُد دقيقًا حاليًّا؟

ب ـ **طبيعة العلاقة بين المُتعلّم والمُعلم**، يتواجد المُتعلم بوضع دُوني وتحتي بشكل منظم، فالمُعلم هو المسيطر والأقوى معرفيًا وقانونيًا، ولديه هالة أخلاقية، فهو المُعلم الذي يقوم بالدور النبيل. أما المتعلم فيدخل المدرسة ليحصل على دينامية، هو العنصر الأضعف فيها. ويتابع تحت ضغط الأداء الجيد على قياس يتناسب مع الدور الاجتماعي الذي يتوقع أن يشغله. فيكون الأداء ما بين عصا العقاب، وبالتّالي التهميش، وجَزرة النجاح، بأداء الدور الاجتماعي المرسوم له.

ت ـ **حضور الأطفال لمدة طويلة نسبيًا في المدرسة**، والتواجد في جو تطغى عليه المهنية المهيبة. مما يساعد على تموضع المتعلم بمكانة دونية تحتية. يكون فيها بوضعية المُتلقي غالبًا، والمُعلم فيها هو المُحضِّر والمحاضر والآسر، حتى لو كان التعلُّم ناشطًا. هذا فضلا عن كون بقاء المتعلم بوضعية تستنزف طاقته ووقته.

يعتبر إليتش أنّ علاقة المجتمعات الليبرالية الحديثة مع المدرسة متناقضة. إذ تُطرح الحرية الشخصية وحُرية التعبير كقيمة محورية، وبالمقابل، يُطالب بكل قوته بالتّمدرُس. هذا التّمدرس الذي يضع الطفل داخل منظومة لا يملك فيها الكثير من مساحات الحرية، حيث يكون بإدارة معلم يُنفذ منهج. والمُعلم الذي يتوسّع دوره ليكون مُرشدًا، معالجًا، مساعدًا بالإضافة إلى أدواره المعرفية التقليدية. إنّ النقاش بالنسبة لإليتش هنا، لا يتناول إصلاح التعليم، إنما يتّسع إلى رفض التّمدرس.

تطقيس النمو

يحضر المتعلمون طوعًا للتعلم في المدارس والجامعات، والهدف المعلن، هو تحصيل العلوم والمهارات. أما الهدف المُضمر فهو تلقّي

الإعداد المناسب الذي يؤهل الأفراد للاندماج في مجموعات تضمُّ أشخاصًا يُشبهونهم بتشكيلهم العلمي المحصل بواسطة التمدرس. وبذلك تلعب المدرسة دور المنظم والناظم الاجتماعي.

يُقْبَل الطلاب والتلاميذ في المدارس والجامعات بشكل انتقائي. والمعيار الضمني هو مدى توافق المتعلم الوافد مع مواصفات «صانع المال المستقبلي». فهو متعلم سيُصرف عليه المال والجهود في مؤسسة تُدعى المدرسة أو الجامعة للحصول على العلامة التجارية المسجلة، التي تُؤهله للحصول على الدور الاجتماعي المرسوم. ويحدد البدل المالي على أساس ذلك.

تقوم مؤسسات التعليم، مدارس وجامعات، بدور أساسي بتحديد معايير الاستهلاك. والجامعة بالتحديد بدأت تلعب أدوارًا ذات بُعد اقتصادي أعمق في النصف الثاني من القرن العشرين. بعدما كانت الجامعة مكانًا للتحاور وابتكار واختبار الأفكار، ومكانًا لطرح الأفكار بحرية. لكنها صارت الآن أكثر فأكثر مانحة للمهارات اللازمة لاكتساب وتراكم الثروات. صار التعليم أكثر ارتباطًا بالعجلة الاستهلاكية من أي وقت مضى. لطالما ارتبطت أسماء العلماء الكبار بالفقر والتواضع. الآن يتزايد الارتباط بين حركة إنتاج العلم والتعلُّم والتعليم وكسب المال. وحاليًّا يُوجد رابط بين أن تكون متعلمًا وأن تكون ثريًّا.

لقد انكفأ دور التعلُّم والتعليم، خاصة بالمستويات الجامعية منها، من كونه مساحة لتبادل واختبار الأفكار، لتُصبح المدرسة والجامعة مؤسسات منظمة تكفل نقل الخبرات. وصار دور المعلم هو الإدارة وتنظيم ظروف نقل خبرات مجهزة ومُعدة مسبقًا وِفق خطة. والخطة مرتبطة بالنموذج السلطوي القائم. وكل خيار خارج المنظومة لا يُدعم.

يعتبر إليتش أنّ المدرسة والمؤسسات التعليمية لها وظيفة مثالية لتكريس أوهام مجتمعية، وهي تتميز بكونها مخزن لتلك الأوهام المجتمعية، وتسييلها مؤسساتيًا، ثم تحولها إلى عادات وتنشرها لتُصبح طقوسًا مكرسة.

لذلك يدعو إلى إبطال هذه الأوهام، التي تعمل المدرسة على تكريسها ونشرها.

١ ـ **وهم مأسسة المدرسة**: وُجود المدرسة يُنتج الحاجة إليها، وتعيد المدرسة هذه الحاجة في علاقة دائرية، تُغذي بعضها البعض وبلا نهاية. وهذه الحاجة بما أنها حاجة، تُصبح سلعة تباع وتخضع لكل قواعد العلاقة الزبائنية. فهي تتمتع بمواصفات الجودة، وتتصنف على أساس اتصافها بالمواصفات وتُسعّر، وتُصاغ العلاقة مع طالبي الخدمة «الحاجة إلى التمدرس» استنادًا إلى القيمة التي تتمتع بها.

وتتعمَّم حاجة التّمدرُس لتُصبح حاجة مجتمعية عامة. وحتى من يتسرب من المدرسة يُوصف بـ (المُتسرب من النظام التعليمي ـ أي التّمدرس). أي إن المرجع دومًا، هو منظومة التمدرس التي هي حاجة المجتمع والمحافظة لبقائه. وربط تعلُّمية الأشخاص بالمؤسسات «المدارس» لا تقتصر على التسليع، إنّما الأخطر من ذلك أنها تربط تعلّمية الإنسان بالمؤسسة، بدلًا من أن تكون علاقة فردية طبيعية بين المُتعلم وموضوع التعلّم.

٢ ـ **وَهْمُ القياس والتقويم**: في (المدرسة) كلُّ نشاط قابل للقياس، حتى الخيال! النمو، الأداء، المهارات، الكُل قابل للمقارنة والمُعايرة. ويُقاس وفق معايير تتّسع لتصبح عالمية. لا شيء في (المدرسة) غير قابل للتكميم. وأقل ما يُقال: إن نظام التقييم المنضبط بهذا القدر يضع المتعلم بوضع تعلمي يربطه بتحقيق أداء معياري أكثر من اتصاله بحاجاته التعلُّمية وتجربته التعلُّمية العميقة. والمُتعلمون لا يتعلمون أنْ ينجزوا، وإنما يتعلمون التوافق مع المعايير.

٣ ـ **وهم المعرفة المُوضّبة**: المدارس تبيع المنهج التعليمي، وهو خطة لخبرات تعليمية مختارة ومُحضرة على أساس تصورات للحاجات المستقبلية والأدوار التي ستُناط بالخريجين. وهذا يضمن مكانة لهم بالمنظومة. وهي تعتمد بدرجة كبيرة على خيارات من مصادر مقبولة. والمقبولة أو الرائجة تخضع بدورها لترويج معين، حتى تشخيص الحاجات. فقد راج الكلام

خلال الثمانينيات من القرن العشرين عن صعوبات القراءة، وبدأت المناهج تتكيف مع ذلك. وفي كل فترة يُوجد ما هو رائج في المناهج. ويُقدم كحاجة معرفية حياتية.

٤ ـ **وهم النمو الذاتي المتواصل**: المدرسة تُسوِّق للتعلم بالطريقة الاستهلاكية، من خلال إيجاد حاجات تعلُّمية جديدة ومتزايدة. حيث تُقنع المدرسة رُوادها بحاجتهم للتعلم، ويُقبلون بشكل متزايد على التعلُّم. والتعلُّم الذي يُقبلون عليه ليس بالضرورة أن يكون من احتياجاتهم. وهكذا صار طلب العلم، مُرتبط بما يُعرض وليس بالحاجة الفعلية. ويتم التمدرس بشكل شعائري. وكأنه خارج النقاش، حتى إنّ من يتخلف عن التمدرس يشعر بالتأنيب أو الذنب.

المدرسة تُقدم الأفكار والاتجاهات والتوقعات. ويُصاغ الحاضر والمستقبل على أساس التوقعات. المدرسة تقدم التوقعات وتُصيغ وفق هذه التوقعات، من خلال تحضير أشخاص غارقين بالمنظومة القائمة على التمدرس، يُصيغون، يخططون، ويستهلكون من داخل المنظومة. يقول إليتش: «السلطة القادمة هي عولمة التوقعات». والمدرسة هي أفضل أداة لعولمة التوقعات. والتّمدرُس هو الدين العالمي الجديد. هي أداة مجتمعية تُنتج وتُعيد إنتاج المنظومة.

يعتبر إليتش أنّ التمدرس ليس فقط الدين العالمي الجديد، وإنما هو أيضًا السوق المتنامي بشكل سريع. فالتمدرس وكل ما يتعلق بالمدرسة، يمس بكل فرد، سواء كان منتجًا أو مستهلكًا لخدمات التمدرس. والحيز الاقتصادي الذي يشغله التمدرس بنمو متصاعد، وهو من أكبر القطاعات عالميًا. وهذا يدعو إلى المزيد من المَأسسة. وحاجة المجتمع للمؤسسات، تجعله مرتبطًا بها وبهرميتها البيروقراطية.

قد يُناقاش البعض، قائلًا: إنّ المدرسة ليست الجهة الوحيدة المعنية بالتنشئة الاجتماعية، ماذا عن العائلة والإعلام والبيئات المهنية؟ كل هؤلاء

طالهم التمدرس. ومارسوا أدوارهم الاجتماعية بشهادات. الثوريون أنفسهم، معظمهم خرج من رحم المنظومة المتمدرسة.

إذن، التّمدرس منيع على التغيير، حتى إنّه يدعو بنفسه للتفكير النقدي، ويُرحب بالأفكار التي تُعيد الترتيب، لكن كل ذلك يحصل داخل المنظومة، ولا يطال أصل وجودها.

النطاق المؤسساتي

يُناقش إليتش الشبكات المؤسساتية، كبيئة تُطبق على الخيارات الإنسانية. المؤسسات التي تقدم خدمات منضبطة بأنظمة معيارية، تضمن الجودة، وتُقحم نفسها على المستهلك الذي لم يختارها بالغالب. والأمثلة على ذلك كثيرة: أنظمة الخدمات الاستشفائية وخدمات النقل وخدمات التواصل..إلخ، كلها أنظمة تطرح نفسها بمواصفات وكُلفة لا تتيح للمستهلك فُسحًا حقيقية للاختيار. وتُقدم هذه الخدمات استجابة لحاجات يفترضها مقدم الخدمة، ويُقدمها على هذا الأساس والمستهلك هو الطرف المذعن.

كُل الدول تتسابق، لإقامة شبكات من الطرقات بمواصفات مُتقدمة، وتخصص الموازنات لها، وهذا يفترض أن كل السكان لديهم سيارات بمواصفات تتطلب شبكات بهذا القدر من المواصفات، والمواطن في هذه الدول يدفع كُلفة شبكة لم يُقدِّر حاجته لها على الأقل! والأمر نفسه ينطبق على التمدرس، حيث يُسوَّق للتّمدرس كخدمة تُقدم للمستهلكين قبل احتياجهم لها، إذا كانت هذه الحاجة موجودة أصلًا!

إنّ إلزامية التعليم، تقترح التمدرس بلا خيارات مُوازية، وبلا فُرص لطرح الأسئلة. وتُقدم التعليم المُعد للتلقي أي الجاهز، ولا تقدم التعلّم الذي يستجيب لمتطلبات المُتعلم التي يقترحها هو بنفسه. ليُصبح متلقيًّا مستهلكًا للمعرفة، ومدمنًا على الاستهلاك. منفصلا عن حاجاته الفعلية...

يُميز إليتش بين المُتعلِّم على طريقة المُؤدي والمُتعلم على طريقة

الفاعل، ويستعير المقارنة من أرسطو، الذي يعتبر الإنسان الفاعل، هو العلّة الأصيلة، لكونه يتصور النتيجة وينظم العلل بحسب تصوره، أما الأداء فهو القيام بعمل وفق تصور ما. لذلك، يدعو إليتش لتنشئة أجيال تمتلك الفاعلية والقدرة على التواصل مع موضوعات التعلم بفاعلية، وعدم تنشئة الأجيال للقيام بأداء وِفق تصورات مُعدة ومرسومة.

الاستمرارية المُتعسِّفة

يرى إليتش أنّ مُشكلة التعليم المعاصرة، تكمن في كون البحث العلمي الذي يطال التعليم وتطوير شروطه، ينتمي بدوره للمنظومة. فالمدرسة الحديثة التي تقدم تعليمًا أكثر توافقًا مع نتائج البحث العلمي، تُجبر المُعلم أكثر فأكثر للتّقولب بنتائج الأبحاث كأداء، وتقديم تعليم تمّ تحضيره كجُرعات للمتعلم. وهذا يطال القرارات التجديدية التي تتبناها أنظمة التعليم، والتي تكون غالبًا استجابات لحملات تُسوق لأفكار تجديدية من شأنها زيادة تأثير المدرسة على المتعلم. والنقاش يطال محاولات المعالجة التربوية وتفريد التعلّم، استجابة لحاجات المتعلمين. طالما أنّ التعلم يُقدّم لصالح تنفيذ المنهج، فهو لا يزال علاقة تعسفية غير مُبررة بالقدر الكافي. وكل محاولات تحسين التعليم وإصلاحه لم تكن إلا لأجل تعميق سُلطة المدرسة كمؤسسة. فالمدرسة تُطوع المتعلمين لصالح المنظومة القائمة.

المدرسة تُساعد المتعلمين على تحقيق طموحاتهم التي تسلَّموها من الكبار، الذين تمدرسوا بدورهم، المدرسة تُقدم التعليم بالترغيب والترهيب، والهدف دائمًا إذعان المُتعلم، وقبوله بالجرعات المقدمة له وِفق منهج. فالمدرسة هي المسار البديهي والطبيعي الذي لا يُمكن لأحد أن يدخل المجتمع إلا من خلالها. فهي المكان الذي لا يستطيع أحد إثبات جدارته ورشده إلا من خلالها. والمدرسة هي التي تمنح تقييمًا يُصنّف الأفراد ومدى تناسبهم مع الأدوار. وهي كذلك، تدمج المُتعلّم بعلاقة مُحكمة، مع المُعلم الذي يثبت جدارته بتنفيذ المنهج.

ويشكُّ إليتش بإمكانيات البحث التربوي على إحداث تغيير، لأنه لا يُسائل أساسيات العلاقة بين المجتمع والتمدرس، والبحث العلمي التربوي لا يتعدّى المعالجة التقنية الجزئية. إنّ المساحات العمياء التي يتغاضى عنها البحث، هي التي تعكس أسس الثقافة المجتمعية. ولا يزال البحث التربوي دون الاقتراب من هذه العلاقة أو طرح الأسئلة حولها. فالأمر يتعلق بإعادة تعريف الدلالات، أكثر من البحث في التركيبات والسياقات. لذلك، يدعو إليتش إلى ثورة بحثية تربوية، تطرح الأسئلة من خارج المنظومة. وأخذ التجربة التعلُّمية الإنسانية الحقيقية، لا التّجربة التعليمية الجاهزة، والمقارنة بالمعايير.

شبكات التعلُّم

يُحلل إليتش العلاقة بين المُتعلم وما يُسميه بشبكة التعلُّم، التي تُمثلها المدرسة. فالأطفال ينتسبون إلى المدرسة من أجل تحصيل شهادات. مع أنهم يُحصِّلون خبراتهم التعلُّمية العميقة خارج أسوار المدرسة من خلال تجاربهم مع البيئة، وبالتعلُّم غير النظامي. المدرسة تعرض علاقة بين المُتعلم والتعلّم ذات طابع شكلي منظم، يُقدَّم بشكل مُقنن وفي إطار مؤسساتي. وهو يدعو إلى تعلّم أكثر مباشرة، بين المتعلم والموضوع، بدلًا من بذل الجهود لتنظيم تعليم مدرسي منظم، وإتاحة تجربة تعلُّم ذاتية، يُبادر اليها المتعلم، بدلا من إفراغ المحتوى الثقافي بقُمْعٍ ليُسيِّل أنشطة صَفّية ووِفق منهج.

لكن الدعوة لتجربة تعلُّم بهذا القدر من الحرية والانسيابية، يطرح بدوره تساؤلات طرحها إليتش نفسه. من سيُواكب تعلم غير مُحكم التخطيط؟ من سيكون جسر عبور باتجاه غير معرف؟ يُناقش إليتش هذا السؤال كونه سؤالًا قلقًا، لأن المدرسة، ومنذ أن وُجدت لم تنقطع عن كونها مُثبِّتة للمنظومة الاجتماعية القائمة، بكل حيثياتها الثقافية والاقتصادية، ولطالما عملت بشكل آمن وفق غايات ونواتج معروفة مُسبقًا.

والمدرسة طالما اعتمدت بوجودها وتطورها على أيديولوجيات شرعتها وحمتها، وهي أمَّنت لها الحماية والاستمرار بدورها. فالمنهج الخفي المتوفر لدى المدرسة، هو النموذج العلائقي الأساسي، حيث يُقولب وعي المُتعلم كمستهلك لخدمة التعليم، الذي يخدم المنظومة.

إنّ المدرسة في كل مكان، تبثُّ قيمًا وأفكارًا لصالح المنظومة، تُعِدُّ المواطن في إطار منظومة بيروقراطية مُدعمة بالمعارف والعلوم والاقتدار، ويُذعن في كنفها المتعلم لدرجة أنه يتبنّى ما تُقدمه، ليشكل إرادته وخياراته وِفقها. وهنا إليتش لا يناقش مضامينًا أيديولوجية، وإنما يناقش الضَّخ التعسفي الذي يُمارس في المدرسة. وهو يعتبر أنّ المدرسة تقوم بالدور نفسه، في كل مكان وفي أي مجتمع.

إصلاح المنظومة

يرى إليتش أنّ شبكة التمدرُس أعمق وأقوى وأبْعد من أنْ يُعمل على مقاومة أثرها في المجتمعات. لكنه يعتبر أنّ أيّ إصلاح بالمنظومة التعليمية يجب أن يتمتع بالمواصفات الثلاثة الآتية:

أ ـ توفير فُرص التعلم بالتساوي لكل الأشخاص وبأيّ عُمْر.

ب ـ العمل وِفق ضمانات لا تُجبر المُتعلم على مسارات أو مُعايَرة مُسقطة.

ث ـ تأمين التعلُّم المستقل عن أهداف السلطة.

وقد ركّز إليتش على عدم تقديم المدرسة بهالتها المعرفية المهيمنة على وعي المتعلم. وعدم حصرية التعلُّم في المدرسة كمؤسسة لديها أسرار التعلم. وهو يقترح نزع حصرية التعلُّم بالمدرسة، لينقله إلى شبكة تعلُّم يتساوى فيها الأفراد. وتنتظم فيها العلاقات بحسب ما تتطلبه سياقات التعلُّم. وهو يُميز بين شبكة التعلُّم وشبكة الاتصال. لأنّه يعتبر أنّ شبكة الاتصال ليست بريئة من الضَّخ المعرفي، وبالتّالي، الهيمنة المعرفية.

لذلك، يقترح نموجًا لتبادل المعرفة، من خلال شبكة يتواصل من

خلالها الأفراد بدون سلطة مؤسسات، وتضمن التعلُّم بحرية، ويقترح أربع طرق لهذه المهمة:

أ ـ عرض العلوم الكلاسيكية بمراجع مُتوفرة للمتعلِّم، دون أي خيارات تتوسط هذه العلاقة.

ب ـ تبادل الخِبرات، من خلال توفير وسائط تصل الأطراف دون إلزام.

ث ـ تأمين التوافق بين الطالب والمُتعلِّم، واقتراح من لديه الخبرة.

د ـ تأمين لوائح مرجعية، يقترح من خلالها من يملكون الخبرة، كخيارات للمُتعلم.

أما النموذج العلائقي الذي يقترحه إليتش، كبديل للتمدرس القائم على التنميط والسلطة المعرفية. فهو نموذج شفاف، يصل الأفراد بشكل اختياري. بدون تسلط أو إقحام معرفي، مع ترك المبادرة والفاعلية للمُتعلم بشكل شبه تام.

عودة الإنسان المُفكّر

يذهب إليتش عميقًا في المقالة الأخيرة من الكتاب، عندما يناقش عُمق الهيمنة الفكرية والنفسية التي تمارسها منظومة المؤسسات، والتي تُغذيها وتنتجها وتعيد إنتاجها المدرسة. ويناقش الفرق بين الأمل كتوق إنساني للأفضل، وبين التطور توافقًا مع توقعات مرسومة ومشروطة.

في مجتمعنا المُتمدرس، يتصاعد العمل والطموح في إطار توقعات مرسومة لأدوار. ولا يأمل الأفراد ولا يخطر ببالهم أن يطمحوا أو يتُوقوا لما هو خارج المُتوقع من أدوار. فقد يكونوا مبدعين فيما يقومون به من أدوار، لكنهم لا زالوا ضمن ما رُسم من توقُّعات. كل شيء مرسوم مخطط ومعالج إنسانيًّا. والأشخاص يُصيغون خياراتهم وتجاربهم، ويتشكل وعيهم في قلب المنظومة. وقد لا يملك الشخص أي فُرص للاختيار أو للاختبار من خارج المنظومة. فقد يعيش طفل في مدينة، وهو من لحظة ولادته

وخلال حياته كلها لا يكاد يلمس شيئًا لم يُعالج إنسانيًّا، حتى عندما يتنزه في الحديقة، فهي طبيعة مُعالجة ومُحضّرة لذلك.

يشرح إليتش الفرق بين الأمل والتوقع. الأمل، إحساس قوي واثق، وهو إيمان بالقدرة، هو ذاتي وإنساني، بينما التوافق مع التوقعات، يُركز على المعايير والتطابق معها. التوافق مع المعايير يسلخ الإنسان عن ذاته كمفكر، وكمُتعلِّم وكمختبر.

كما يعتبر إليتش أنّ تصحيح التعلُّم، لا يُمكن، ما لم يستعد الإنسان ليكون بموقع الفاعل المبادر، والمختار لتعلُّمه. وهو يعتبر أنّ الإنسان تحمل مسؤولياته القانونية من خلال الثورات والتغيير السياسي السلمي وغير السلمي، لكنه لا يزال مستلب الإرادة أمام المدرسة والتمدرس الذي يُبرمجه ويطوعه، ليكون مكونًا للمنظومة الاجتماعية.

كما يعتقد أنّ المدرسة هي الأداة النافذة التي استخدمها الإنسان للسيطرة على الإنسان. وفي نظره إنّ اختيار اللاتمدرس هو ولادة للإنسان. وعندما يختار اللّاتمدرُس، يعني أنه قطع حبل السرة لتبعية الانسان للمؤسسات والتبعيات، التي تمارس هيمنتها الفكرية، وتُشكل الإنسان بأفكاره وأماله وأحلامه وحتى إبداعه، بل تطال كل تجربته الإنسانية على كل المستويات.

تفكُّر ونقاش

إنّ طرح إليتش الجريء هذا، يستحق أنْ نُعيده للنقاش في المحافل التربوية. اليوم وبعد أن جرّب العالم الابتعاد، وليس الفطام عن المؤسسات التعليمية لسنوات خلال الأزمة الصحية الأخيرة. صار من السهل تخيُّل مجتمع لا متمدرس، أو غير معتمد كليًا على التمدرس. وإن كان التعلم المُمدرس من حيث هو ضخٌ ثقافي ممنهج، لا يزال حاضرًا وبقوة من خلال التعليم الافتراضي، لكن التغيرات التي طرأت على نموذج العلاقة الممنهجة بين المتعلم والمعلِّم، لن تعود كما كانت قبل الجائحة. إضافة

إلى الطفرة في وسائل الاتصال، والتي قد تساعد على تصور أطروحة إليتش، الذي يدعو للتعلم في منظومة مرنة، الجميع يُعلِّم الجميع، والجميع يتعلَّم من الجميع، بدون سُلطات مُعرّفة مسبقًا تمارس الهيمنة على المتعلمين صغارًا وكبارًا.

لقد نجح **إيفان إليتش** بالتركيز على فاعلية المتعلِّم بالعملية التعلُّمية، لأنه وحتى اليوم، وبالرغم من تراكم معارفنا التربوية لتقديم تعلم متمحور حول المُتعلم وليس المُعلم، فقد علقنا بتعليم متمحور حول المنهج. والمنهج كوصفة، يعتبر تعلُّمًا مُعدًا مسبقًا. يجعل المتعلم بوضع غير فاعل، ما دام لا يملك الخيارات، ولا تُحترم حاجاته المعرفية الحقيقية.

والسؤال الحقيقي والعميق الذي نجح إليتش بطرحه هو: كيف يُوفَّر تعلُّم حقيقي وعميق وشخصي لكل متعلم؟ لأننا ومع كل ما حقّقناه من تتطور، وما راكمناه من معارف، كل ذلك وُظِّف لأجل تفعيل المنهج.

أما المنظومة التي يتخيّلها إليتش، لتنظيم المتعلمين في مجموعات بحسب اهتماماتهم التعلُمية، فهو طرحٌ لتلك الحرية المثالية التي يتخيلها. إذ كيف يختار مُتعلم قليل الخبرة والمعرفة، في هذا الخضم من الخيارات؟ وإذا اختار مع المقدمات التي يحتاجها، الموضوع، فقد نعود من حيث لا نريد إلى السلاسل التعلُّمية المُمنهجة لضرورات علمية وتعلُّمية. وهذا ينطبق بقوة على سلاسل الموضوعات المُعمقة والتخصصية، أو المواضيع ذات الطبيعة التراكمية المتسلسلة. وبذلك سنكون من جديد أمام خيار المنهج. بالإضافة إلى كون تعلُّمية المواضيع، تعتمد على مهارات تأسيسية تُساعد على اكتسابها، وقد لا ترتبط بها بشكل مباشر.

وهنا، قد نكون أمام ضرورة تشكيل مجموعة من المهارات التعلُّمية التأسيسية، التي تُؤهل المتعلِّم للاختيار والاستجابة لمُتطلبات التعلُم، الذي اختاره، ضرورة لا يُمكن القفز عنها. رُبما الحل الوسطي هو عدم الذهاب إلى صيغة هلامية زلقة، كتلك التي اقترحها إليتش، حتى يختار المُتعلم بحرية تامة بلا اقتراح أو إلزام أو إقحام. لكن من جهة ثانية، يُمكن إتاحة

قدر أكبر من الخيارات التعلُّمية التي يختارها المتعلّم ويتعلّمها في وسط مُيسر وداعم. وليس مُنفذًا مخلصًا للمنهج أي منهج. وهذا الحل ليس توفيقيًّا إنّما لمزاولة خبرة التعلم بحرية وفاعلية ضمن منظومة أو تركيبة، تُؤمن القدر اللازم من المهارات الأساسية لنُظم التعلُّم، وضمان حرية اختيار المتعلم، كمسؤول عن خياراته ومُبادر بالعملية التعلُّمية.

إنّ القلق الإليتشي على حرية المتعلم المُستلبة في المدرسة، قد قاده إلى الدعوة إلى اللّاتمدرُس، لكن لو طرحنا الإشكال بطريقة معكوسة: ما الذي ينقص المتعلِّم حتى يتمكن من تلقي التعلُّم، ويتفاعل معه بوعي قابل للمعالجة وقادر على الانتقاء؟ ماذا لو كان المُتعلم مستلبًا فكريًّا مرّة ثانية في تلك المنظومة البديلة المقترحة؟ قد تكون إعادة النظر بالتمدرس مناسبة جيدة لإعادة التفكير، بتقديم تعلُّم متمحور حول المتعلم فعلًا. لكن الجزء الأهم من الحلّ، هو اكتساب المُتعلم لمهارات فكرية نقدية، وقيم المبادرة والشجاعة والجسارة والمنعة لمواجهة الاستلاب والتبعية.

إنّ التعلُّم الحقيقي والعميق هو حقّ، يستحق أن تُحشد الجهود لتوسيع فُرص تحقّقه. لأنّ إلزامية التعليم لا تضمن التعلُّم. وتوفير فُرص تواصل كل إنسان مع مصادر التعلُّم، بالقدر الكافي كمًّا ونوعًا، يُسهم باستعادة الإنسان لفاعليته وثقته بقدرته على طرح الأسئلة، والإجابة بذكاء وواقعية وعلم، بدلا من التوافق مع مُتطلبات النجاح بحسب معايير المنهج.

ملف العدد القادم

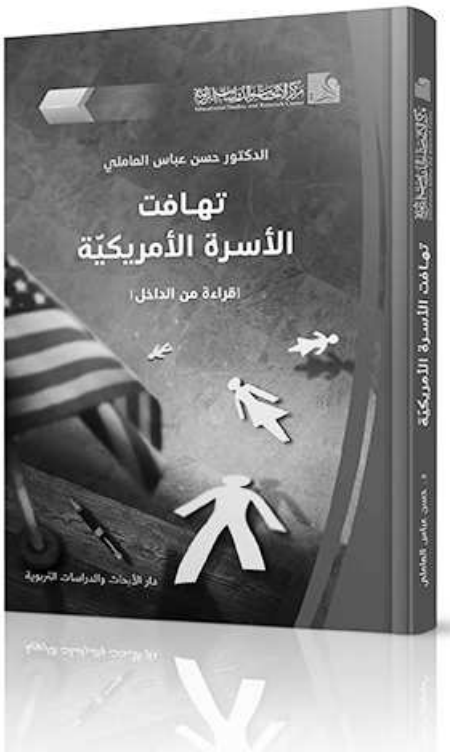
التربية على حقوق الإنسان
بين الإسلام والمواثيق الحقوقية الغربية

صدر حديثاً

تهافت الأسرة الأمريكيّة

(قراءة من الداخل)

الدكتور حسن عباس العاملي



يُطلب من دار الأبحاث والدراسات التربوية ـ بيروت ـ لبنان

Tel: 009613107058

www.esrc.org.lb

Facebook: esrc.org.lb

Multiculturalism in the curriculum of citizenship education in Lebanon

Analysis and evaluation

Sheikh Dr. Mohammed Al-Nimr(*)

Abstract

The aim of this article is to show the extent to which the Lebanese educational curriculum for education on citizenship is concerned with multiculturalism, by analyzing the content of the civics education book for secondary and higher education (from the 7th to the 12th grade) and to find out the extent to which it includes topics of cultural pluralism. The research method is analytical - descriptive of content analysis type. The research sample consists of six books for education on citizenship in the intermediate and secondary levels. The results of the content analysis were shown and analyzed according to a descriptive statistic, and it indicated that the percentage of the orientation towards issues of multiculturalism is 22.1%, which is an average percentage. It turns out that the 9th grade book for education on citizenship contains the largest number of multicultural issues with 32.8% of its total subjects, while the 12th grade book was 8.1%, which is the lowest percentage among the analyzed books.

(*) A researcher specializing in educational curricula at the Center for Educational Research and Studies and a Hauzawi and university professor - Lebanon.

Moral sufficiency is an entry point for improving training

Dr. Omar Bicho(*)

Abstract

This theoretical research deals with the issue of improving the functioning of the pedagogical model based on the competencies approach, and also based - through the latter - on establishing values in the education and training system. For the boldness of this approach, on the one hand, work has been done on moral sufficiency, and what goes on in its orbit of connections and links, which concern both the connection of morals with values, and the link between moral insight and sufficiency insight. On the other hand, the presence of moral competence was dealt with within the analysis of the fragmentation of the profession ethics of the educational administrative framework, with the proposal to work on a competency engineering that evokes both the normative competence formula, as well as the general and specific competency goals.

The research resulted in a set of outcomes, including: Moral insight is the basis for competent insight, and these two are essential regarding the effectiveness of the decision-making measure in the educational administration.

(*) Professor and Researcher - Regional Center for Education and Training Professions Beni Mellal / Khenifra - Morocco.

The phenomenon of homeschooling in Lebanon

Ali Nazar and Rita Nasrallah(*)

Abstract

This study aimed to identify the reality of homeschooling in Lebanon, from the point of view of parents and stakeholders in the educational sector, by studying this phenomenon in the governorates of Nabatiyeh and Beirut. For this purpose, the researchers used the qualitative approach in this study. The study was also based on existed theories in home education, as a major theoretical framework. The data was collected using the triangulation technique in the tools by conducting: semi-structured individual interviews with five parents and three stakeholders in the education sector, and group interviews with five other parents, in addition to collecting the documents available with the parents.

After analyzing the first objective (identifying the reality of homeschooling in Lebanon and how it is conducted by parents) using the qualitative data based on the inductive method, the results indicate:

First: There are seven guidelines that parents must pay attention to in order to practice homeschooling. Second: There are four reasons for homeschooling (academic, financial, etc.). Third: Thirty positives and negatives, internal and external are derived from the practice of homeschooling. Fourth: The dominance of the selective approach in homeschooling among the Lebanese four curricula. Fifth: The depth of positive interaction of the child in homeschooling. Sixth: Very good academic and psychological results achieved by the children of the participants. Seventh: Deepening the cautious attitudes of the partners towards homeschooling.

(*) Two researchers from Saint Joseph University - Beirut - Lebanon.

Likewise, moving to the second objective, which is to inspect the approach of those concerned in the educational sector in Lebanon regarding home education, the data resulting from the interviews conducted with those in concern were classified into four main topics. First: the lack of legislation for home education in Lebanon. Second: No, there are no studies or reports on homeschooling in Lebanon. Third: The disparity of stakeholders in reading and evaluating the experience of homeschooling. Fourth: Explaining and proposing immediate and structural mechanisms for the legislation of homeschooling in Lebanon.

In conclusion, this study represented a preliminary foundation for future research on home education in the Arab world in general and Lebanon in particular. The study concluded with a number of basic recommendations and suggestions in the field of home education.

School
Between politicization, alienation and commodification

Dr. Ali Krayim(*)

Abstract

Speaking about the school, and regarding the central role entrusted to it at the level of education and teaching, the school faces the dangers of politicization, according to the interests of the ruling powers. These ruling powers are dependent on local or foreign agendas at times, or threatened by the dangers of alienation, in the belief of the need to keep pace with modernity. This issue makes it fall into the furnace of Western cultures which promote its educational ideas in times and its trends at other times.

As for the risks of commodification, when the school and its educational-teaching project becomes subject to considerations of supply and demand, as if education is a commodity for supply, and education - if it conserves its rank - is a good, and learners are customers, subject to the rules of buying and selling in the marketplace. Despite all this, school is no longer the societal institution that forms itself and builds the rules of behavior, based on its educational project. In contrary, school becomes the bearer of various political objectives, the promoter of foreign cultures and the hostage to trade rules and market fluctuations.

Perhaps the method of conducting this research which is based on an attempt to draw the boundaries between the legitimate objective for which the school was created and the foreign interests, pushes to delve into the justifications of this objective and its strategic prospects, in a

(*) University Professor and Director of Field Studies at the Center for Educational Research and Studies.

way that can achieve balance in the person of the learner. The method applied in this research also helps the learner to start in life, according to the requirements that qualify him for the future roles ascribed to him away from all the deviations that may affect the school, as a result of the obstacles implanted in the way of performing its educational mission.

The research we have in our hands aims to put the process of school education in its functional contexts, in favor of the formation of a balanced structure for the learner. This balanced structure starts with identifying the cognitive contributions and leading to the imminent challenges that the school faces today which are at three levels: politicization, alienation and commodification, in an attempt to redraw the true destination of the school project, outside of these issues.

school and its functions between philosophy and technology

Dr. Mohamed Termos(*)

Abstract

In the era of technology dominance over all areas of human life, the calls for the adoption of e-learning and distance learning have emerged. A central question arises about the role and the fate of the school in the light of these changes and calls? Has the role and existence of the school really terminated or will it end?

In this study, we will address this problem, by shedding light on the role of technology throughout history. We will also address the changes taking place in education and their impact on school performance and functions. The study concluded that technology is not a problem in itself, as it is useful and as it develops the methods of education. But the problem lies in the fact that education deals with the human personality as a whole, and seeks to find transformation and transcendence in it, and this cannot be achieved, except with the presence of a meaningful environment, which technology does not provide.

On the other hand, in the shadow of the educational and teaching opportunities offered by technology and its media, the problematic of who should organize this new environment is raised, and can it replace - whatever it is - and in its entirety, the place of the school environment? Is the fate of the school and the organization of the school environment now in the hands of technology?

Here comes the role of philosophy which emerges as an existential, epistemological, value and moral reference, and as a creator of meaning. Philosophy must be relied upon in organizing life as a whole, so how about organizing the school environment? Hence, in this scope, the fate and role of the school in the future is determined.

(*) PhD in Philosophy of Education, and educational researcher - Lebanon.

Ways of thinking about the reality and the future of school: Tunisia as an example

Dr. Moncef Al-Khamiri(*)

Abstract

It seems that the discourse of the education crisis, or the crisis in education and teaching, is transient to all schools in the world, as almost no article, study or report on education is devoid of warning of the seriousness of the educational situation, on several levels, in all countries of the world. The pace of acquiring basic skills has declined, especially after the Corona crisis.

Furthermore, it is a universal crisis that has an impact on any school regardless of its location, but with specific relevance for some complications in our Arab countries.

On the other hand, we do believe that the expected up-coming reforms will focus mainly on a set of fundamental pillars or principles. Among these pillars, we hope to see discussion on how we could benefit from advances in neuroscience, how we can improve the educational atmosphere, and how we can review the paths and specialities map. And last but not least, we need to see discussion on what lessons societies have learned from the pandemic and how they will put this knowledge to good use in the future.

(*) General Advisor for School and University Guidance and President of the Tunisian Association of Guidance Counselors - Tunisia.

School Sociology: Genesis and contemporary theoretical approaches in the West and the Arab world

Muhammad Musa Alloush(*)

Abstract

The school is considered an important social institution, for its role in educating individuals and preparing them for social and future life. Therefore, it has received the attention of the sociologists, who have carefully studied and analyzed its functions. Each one of the sociologists did his studies according to his direction and the school to which he belongs.

Based on the foregoing, this research comes in five topics to shed light on school and education, according to theoretical and critical sociological approaches. Moreover, it talks about the sociological division between the two directions: objective and subjective. The research, moreover, studied the emergence of the school of sociology through the objective approach and the structural-functional approach.

The research also dealt with the issue of the schools of sociology, under the scope of the conflict in the approach to sociology, especially the school's role in social reproduction and reproduction of hegemony. In addition, the study investigated the individualistic approach in sociology, according to the theoretical proposition of Raymond Boudon. Finally, the research reviewed the most prominent points stated by Khaldoun al-Naqeeb, a contemporary Arab sociologist, about the school.

(*) Researcher in Sociology - Lebanon.

School in the Arab world: reality and how to face future challenges - A civilized approach -

Dr. Hussein Youssef(*)

Abstract

Researchers and decision-makers from all over the world meet to bet on education as a gateway for improving the quality of life, for facing crises and for fronting the multiple challenges from which our world suffers today, and thus underline the need for reforming and developing the education system to respond to this bet.

In part one of this research, we will present the reality of the Arab world today, and the challenges it faces from international and local perspective, as an introduction to the study of the reality of the Arab world schools, its education systems, and the eligibility of these systems to meet these challenges.

In part two, we will try to build a new approach to analyze the challenges of the Arab world schools and its education systems. This approach will be based on understanding the broader context that produced these challenges, what we have called the concept of the civilizational approach, with an attempt to build a coherent conceptual base. We also aim to propose a methodological framework that responds to this approach, in the hope that it will help to engross the educational and other challenges imposed by the domination of Western civilization, and the aspirations of its people to globalize this civilization.

(*) is a professor at the Lebanese University President of the Islamic Foundation for Education - Lebanon.

Table of Contents

The Editorial 7
By: managing editor

The file of Issue 16

The School: Between Reality and Challenges

School in the Arab world: reality and how to face future challenges
- A civilized approach -..... 11
Dr. Hussein Youssef

School Sociology: Genesis and contemporary theoretical approaches
in the West and the Arab world..... 61
Muhammad Musa Alloush

Ways of thinking about the reality and the future of school:
Tunisia as an example..... 81
Dr. Moncef Al-Khamiri

school and its functions between philosophy and technology..... 119
Dr. Mohamed Termos

School Between politicization, alienation and commodication..... 153
Dr. Ali Krayim

educational studies

The phenomenon of homeschooling in Lebanon..... 187
Ali Nazar and Rita Nasrallah

Moral suciency is an entry point for improving training..... 217
Dr. Omar Bicho

Multiculturalism in the curriculum of citizenship education in Lebanon
Analysis and evaluation..... 235
Sheikh Dr. Mohammed Al-Nimr

reading a book

Society and non-schooling Re-read after half a century..... 257
Dr. Mariam Raad

File of the 16h Issue

The School: Between Reality and Challenges

Issue No. 16, Eighth year, Winter 2023

Abstracts in English

الأعداد الصادرة من المجلة

٢٠١٥ - ٢٠٢٢م

القيم التربويّة

الرؤية التربوية الإسلامية

التربية الاجتماعية

التربية الاقتصادية

التربية الأخلاقية

التربية البيئيّة

التربية العلمية

التربية الجمالية

التربية الأسريّة

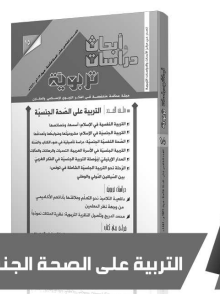
التربية الدينية

التربية البدنية

التربية والتعليم والعالم الافتراضي

التربية الإدارية

التربية السياسية


التربية على الصحة الجنسية

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 010 396792 362 001 039

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمقارن

أبحاث ودراسات تربويّة