

المدرسة في العالم العربي: واقعها وكيف تواجه تحديات المستقبل - مقارنة حضارية -

د. حسين يوسف (*)

خلاصة

يلتقي الباحثون وصانعو القرار في العالم، عند الرّهان على التربية كمدخل لتحسين نوعية الحياة ومعالجة الأزمات ومواجهة التحديات، المتعددة 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، والتحديات التي يُواجهها بالمنظور العالمي والأممي والمحلي، كمدخل لدراسة واقع المدرسة والأنظمة التربوية فيه، ومدى أهليتها للنهوض بهذه التحديات. أما في القسم الثاني، فسُنحاول بناء مقارنة جديدة لتحليل هذه التحديات، مقارنة تقوم على فهم السياق الأشمل الذي أنتجها، وهو ما أطلقنا عليه مفهوم «المقاربة الحضارية»، مع محاولة لبناء أرضية مفاهيمية متماسكة، واقتراح إطار منهجي، 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.

الكلمات المفتاحية: واقع المدرسة - التحديات التربوية - المقاربة الحضارية - الإصلاح التربوي - 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 سأتبناها في إنجازها، وعن التّمشّيات التي سأعتمدها في معالجة مراحلها المختلفة، من قبيل الانطلاق في المرحلة الأولى، من قراءة المشهد العالمي لواقع المدرسة، ومن خلفها الأنظمة التربوية والتعليمية والتحديات التي تُواجهها، كمحاولة لإيجاد قاعدة واسعة من البيانات والمعطيات، والتركيز في مرحلة لاحقة، في ضوء هذه القاعدة النازمة، على واقع وتحديات المدرسة في العالم العربي.

وذلك بالاعتماد على المنهج التحليلي والتفسيري، لمجموعة واسعة من الوثائق والدراسات والاستطلاعات والأوراق التوجيهية، والخطط والبرامج الإصلاحية التي أعدتها 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، تنفيذ الاتجاهات والبنود التي تضمنتها خطط وبرامج الإصلاح التربوي، التي اعتمدتها الدول، أو تلك التي روّجت لها أو دفعت باتّجاهها المؤسسات والمنظمات الأممية، أو مجموعة المراكز والمؤسسات لصانعي السياسات والاتجاهات الدوليين. ولا أخفي أيضاً، أنّي كنت ومن

موقعي الوظيفي كمُمارس للإدارة التربوية، أحمل تصوراتٍ واسعةً عن طبيعة المشكلات التي تُعاني منها المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة في عالمنا العربي، سواءً 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، أو تلك المُتصلة بمؤهلات المعلم ومكانته، أو الإستجابة للأزمات الصحيّة والاقتصادية والبيئية، التي عصفت بعالمنا في السنوات الأخيرة، أو لناحية التعامل مع الانقسامات والتحيزات التي باتت تُمزق مجتمعاتنا، وتقتاتُ على حساب مقومات الوحدة والانسجام بين التنوّعات التي تزخر بها بلداننا، أو لناحية تحديات التوريث الثقافي للقيم والمفاهيم والرؤى المشتركة، التي تبني على أساسها الهوية الحضارية الجامعة لأمتنا، أو مواجهة الاستهدافات غير المسبوقه لهذه الهوية بهدف تفكيكها، أو في ضرورات الاستجابة للتحوّلات الهائلة والتطوّرات السريعة في نمط الحياة، والعمل تحت تأثير الثورة الرقمية، أو في حكمة التعامل مع الثنائيات التي تتجاذب صانعي السياسات التربوية من قبيل المحافظة والتجديد، والمواطنة والعالمية..

مع كل ذلك، وجدتني مع الانطلاق الفعلي في هذا البحث، وعلى ضوء الأسئلة الجادة التي توالدت في أعماقه وعلى ضفافه، وجدتني منقادًا إلى البحث عن مقارنةٍ 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 تبیین 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 الثنائيات التي تُشكل عوامل مستمرة للتوتر الناتج عن التغيير المجتمعي، من قبيل: الرّوحي والمادي، العالمي والمحلي، الحداثة والتقاليد، التنافس وتكافؤ الفرص... إلخ؟

كيف للمدرسة أن تنخرط في قضايا مجتمعها، ومع أي 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 أنيط 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؟ وبالتالي، ما هي التحديات التربوية الخاصة بهذا العالم؟

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

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 - مقدمات تأسيسية

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

أ - نقاش حول النموذج الراهن للمدرسة

تمثل المدرسة ومن خلفها النظام التربوي الرسمي^(١) المعتمد في مجتمعها، واحدًا من أقوى التعبيرات وأصدقها عن الحالة الحضارية التي تتلبس بها البلدان والشعوب والأمم، صحيح أنّ النموذج المعاصر للمدرسة كميدان معتمد لتحقيق الشأن التربوي والتعليمي، يتعرض لانتقادات واسعة ومراجعات شاملة، ومساعٍ جادّة، لإعادة التشكيل والتصميم والصياغة، بل يشهد محاولات الانعتاق الجزئي أو الكلي، من منظومته الحاكمة على هذا الميدان، يبقى هذا النموذج الأوسع والأشمل انتشارًا واعتمادًا على مستوى العالم، ما يسمّى، إلى حين، النماذج المُقابلة، بسمة الاستثناء أو التجربة.

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

ب - 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 نظرهما. وتأتي بالتالي، 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.

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

ج - السياسات التربوية من يضعها ووفق أي رؤية

صياغة سياسة تربوية، هي جزء من عملية التخطيط التربوي، إنها 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، إمكانياته، 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 القيم، يحدّد ما هو خير وما هو شر، ما هو حقّ وما

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

وأما 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.

ووظيفة التوريث الثقافي عبر التعليم/التعلّم، كانت تقوم بها مؤسسات اجتماعية وسيطة، مثل الأسرة، دور 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 - إطلالة على حالة العالم العربي

جاء في مقدمة تقرير للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) عن «واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره» (٢٠٢٠) وصفًا لواقع الحال: «الوطن العربي يمتد بين قارتي أفريقيا وآسيا، ويغطي مساحة تبلغ حوالي ١٤ مليون (كم^٢) أي بنسبة تبلغ ١٠,٢٪ من اليابسة، وتتنوع بيئته، إلى بيئة متوسطة 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 - ٤٠٠) مليون نسمة، يمثلون (٥٪) تقريباً 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 - التحديات التربوية واتجاهات التطوير

أ - إطلالة على التحديات التربوية والاتجاهات العالمية للتطوير

إنّ الدوافع لصناعة التغيير والإصلاح، أو حتى التحوّل في نموذج المدرسة، وبالتالي، الاتجاهات التي تتطلع إليها، تتباين في منطلقاتها واستهدافاتها إلى حدّ التناقض، ما بين تلك المنطلقة من الرفض المبدئي للسياق الحضاري، الذي على هديه، نشأ وترعرع هذا النموذج في صورته الراهنة^(٢)، وصولاً، في المقابل، إلى تلك التي تتوجه وتبحث عن مزيد من التماهي لنموذج المدرسة، مع ما يشهد النسق الحضاري الذي أنتجه من تغييرات، مواكبةً للمستجدات والتحوّلات والتطورات واستجابةً للتحديات والتطلّعات، وما بين هذين الحدين من المقاربات والرؤى.

إذا لا يُمكن النظر في اتجاهات التطوير التربوي للمدرسة، إلا في سياق اجتماعي أوسع، وبحسب هانز فايلر، «الإصلاح التربوي الواعد يُمثل رؤية تعكس فلسفة وفكراً، يُراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف وغايات متّفق بشأنها». فإنّ أي إصلاح يكون بطبيعته جزءاً 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 بالتغيرات الكبرى التي تتمّ في محتوى البرامج التعليمية ومادتها، والإصلاحات البنوية والمادية المبنية على الاستشارات والتنبؤات 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، ونموذج الإنماء التربوي المنتج، ونموذج الإنماء الثقافي الشامل. يقوم الأول بشكل أساسي على النظر إلى المشكلات التربوية، على أنها مشكلات تربوية بحتة، لا يُمكن أن تُعالج بمعزل عن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها. ولعلّ أهمّ 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 الإبقاء 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 التوسّع في مراحل التعليم المختلفة^(٣)، وتحديد سقف إلزاميتها وتنوع مساراتها على ضوء ضرورات التقدم الاقتصادي، ويستند إلى المفهوم الواسع للتعلّم، باعتبار أنّ المدرسة هي واحدة من مؤسسات المجتمع التي تعنى بالتعليم والتعلّم. لذلك، يُولي عناية خاصة بالتعليم غير النظامي بمفهومه الواسع^(٤).

كما ويستدعي إحكام التعاون بين القطاعين العام والخاص في توفير فرص تعليمية، ويؤكد على إزالة المفهوم النخبوي للدراسات الجامعية والعليا، وتحقيق التوازن بين المواد الأدبية والعلمية والتطبيقية، ويقف، من مسألة الامتحانات، موقفاً مرناً وتقدمياً كجزء من عملية التعلّم، بالحدّ من تيرتها، وإتاحة إعادتها أو ترحيلها، أو استكمالها، ويكلّ أمر مسألة مُعادل الشهادات إلى اقتصاديات السوق وتقييم أرباب العمل مستعيضاً عن ذلك بوضع ضوابط وإجراءات جودة النوعية، والتثبت من تطبيقها. ويتصوّر دعاة هذا النموذج، إمكانية 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، مسرحاً للتعليم والتثقيف والتعاون، ويؤكد القاموس الخاص بهذا النموذج، 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. وتتسم الإصلاحات التربوية

المنشودة في هذا النموذج، بالتوجه الإنساني الداعي إلى الليبرالية والتقدمية في مفهومهما الغربي. (صيداوي وآخرون، ١٩٨٢).

ويؤكد تقرير اليونسكو حول تربية القرن الحادي والعشرين، على مبدأ الشراكة المجتمعية، وتوسيع المشاركة الشعبية المجتمعية في إدارة الأنظمة التربوية سواء في التخطيط للتعليم أو إدارته أو تحويله، فالتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني، أصبح أمراً ضرورياً، إذ أثبتت التجربة الدولية أن الحكومة، أية حكومة، مهما أوتيت من قدرة مالية، لا تستطيع لوحدها تمويل التعليم وإدارته (السنبلي، 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 التقدم»، وعلى الرغم من تسيّد 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 للتبني أو الإقصاء، وعلى التحكّم بالمحتويات من خلال التحديد المفرط الدقة والتفصيل للكفايات والأهداف والمعايير، ومعايير القياس (Standard and Benchmarks)، ومعايير ومؤشرات التقويم. وبالتالي، 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 المعلمين 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/ التعلم 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 لتحديات مجتمع المدرسة والتطوير التربوي جزءاً من دينامياتها 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، بدلاً من استعارة رؤية نمطية طوّرت في مكان آخر، الرفع من مكانة المعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية والمعنوية، مُقابل استراتيجيات الدخول والالتحاق السريعة والدوران الوظيفي، اعتماد استراتيجية تعليمية خاصة وشاملة وداعمة بدلاً من استراتيجية الأمم الأنجلو أمريكية، القائمة على التحديد والتسكين والتصنيف القانوني للطلاب، تطوير قدرات المعلمين ليكونوا مسؤولين بصورة جماعية عن تطوير المنهج وعمليات التقويم التشخيصي بدلاً عن تقديم المناهج المقررة والتحضير للاختبارات النمطية المعدة سلفاً بواسطة الحكومة المركزية، ربط الإصلاح التعليمي بالتطوير المبدع للتنافسية الاقتصادية، وتنمية التلاحم الاجتماعي، وبناء مجتمعات مدرسية متعاونة وتشاركية داخل المجتمع العريض (سالبيرج، ٢٠١٥).

ب - إطلالة على التحديات التربوية واتجاهات التطوير بمنظور المنظمات الأممية

انطلاقاً 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 اثنين منها، لدواعي الاختصار من ناحية أولى، ولشمولهما واحتوائهما على أغلب التوجهات السابقة من ناحية ثانية، الأول، هو إعلان إنشيوّن وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع - 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 معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم» (اليونسكو، ٢٠٢١).

في الإعلان الأول^(٩)، الذي يضع رؤية جديدة للتعليم للسنوات الخمس عشرة المقبلة، تحت عنوان: «نحو التعليم الجيد المُنصف والشامل والتعلّم مدى الحياة للجميع». تضمنت فذلّكة 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، وتتصدّى لتحديات التعليم العالمية والوطنية. وقد استلهمت من رؤية إنسانية للتعليم والتنمية، تقوم على حقوق الإنسان والكرامة والعدالة الاجتماعية والإدماج والحماية والتنوع الثقافي واللغوي والإثني، والمسؤولية المُشتركة والمساءلة المتبادلة. ونؤكد مُجدداً أنّ التعليم صالح عام، وحقّ أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يُستند إليه لضمان إنفاذ الحقوق الأخرى، وهو ضروري للسلام والتسامح والازدهار البشري والتنمية المستدامة.

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

ثم مجموعةً واسعةً من التعهّدات، منها التصدي لكل أشكال الاستبعاد والتمييز، 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 التعلّم، تمكين المعلمين والمربين..، تعزيز إمكانية الانتفاع المُنصف بفرص التعليم.. في المجال التقني والمهني، وبفرص التعليم العالي، توفير سبل مرنة للتعلّم، 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 التعلّم مدى الحياة للجميع»، عن الغايات الفرعية لهذا الهدف:

٤.١ - 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 - 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 - 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 - تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة، ولمباشرة الأعمال الحرة، بحلول عام ٢٠٣٠.

٤.٥ - 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 - ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حدّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب، بحلول عام ٢٠٣٠.

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

٤.١ - 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 - تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية، على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموّاً 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 - تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموّاً 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 معاً: 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 والأتمتة.

وللتعامل مع هذه التغيّرات، 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 معاً، وإحداث التغيير المنشود في العالم، بطريقة ملؤها التعاطف والرأفة، ونبذ كل أوجه التحيز والانقسام أو الأحكام المسبقة. وأن يُراعي التقييم هذه الأهداف التربوية، بطريقة تعزز النمو الفعّال، والتعلّم 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 الفعّالة والمشاركة الديمقراطية في المضامين والأساليب والسياسات التربوية والتعليمية.

كما دعوا من ناحية ثانية، إلى تعزيز المهنية والاحتراف في مجال التدريس، باعتباره عملاً جماعياً تعاونياً، ينطوي على الإقرار بأهمية عمل المعلمين، بصفتهم مُنتجين للمعارف وشخصيات رئيسية في التغيرات التعليمية والتحوّلات الاجتماعية، وأن يُصبح التفكير والبحث وإنتاج المعارف وإيجاد الممارسات التربوية الجديدة، جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس، وبالتالي، تمتّع المعلمين 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، نظراً 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 والتقييم الدراسي وتوزيع الطلاب على الصفوف المدرسية، من أجل تشجيع الأفراد على العمل معاً، 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 بفرص تعليمية حقيقية مدى الحياة، بما يشمل الحق في المعلومات والثقافة والعلوم والاتصال...إلخ.

تعقيب

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

- على الرغم من توفر الكثير من الدراسات التي ركزت 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، وبالتالي، باتت مراعاته بهذا المفهوم، من لوازم التعامل معه (إن لم نقل التحايل عليه)، كمقدّمة لإنجاز هذه البرامج والخطط، مُقابل النظر إليه بالمفهوم الحضاري الواسع، كمعيار لتقييم صوابية الخطط والبرامج وملاءمتها لهذا السياق.

- فضلاً عن الالتباسات المفاهيمية التي تُثيرها هذه الوثائق، من خلال لعبة التركيز والإهمال والضبائية^(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 أو التكامل، والسلام للمصادرة على الحقوق، والتطور الصناعي أو النمو الاقتصادي، للمصادرة على التقدّم الحضاري، والنماذج التربوية المعتمدة في الدول المصنّفة «متقدمة»، للمصادرة على النماذج التربوية الناجحة.

- 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 المُروّعة التي تتعرض لها الشعوب، تتلافى الإشارة إلى المسؤولية التاريخية والراهنة لمكوّنات الحضارة الغربية، عن هذه التحديات والأزمات، وبالتالي، العواقب والأثمان التعويضية التي يُفترض أن تتحملها الدول المهيمنة، بمقتضى العدالة، في مواجهة هذه التحديات ومعالجة آثارها^(١١) للبلدان النامية والبلدان المتقدمة.

- وتبقى الملاحظة الأهم، والمُتمثلة 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 - إطلالة على التحديات التي تُواجه العالم العربي

أشار تقرير أعده د. ويلر (D. K. Wheeler) ونشر، قبل ستة وخمسين عاماً، 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 غالباً ما تكون جنباً إلى جنب، وتتصل باللغة (إلى جانب اللغة العربية، الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والإيطالية والأرمنية واليونانية والعديد من اللهجات النيلية... إلخ)، والدين (فهناك المسيحيون واليهود إلى جانب الغالبية من المسلمين)، والتناقضات في

الغنى والفقر ونمط العيش، ما بين أكثرها تطوراً وفخامة، وأكوخ الفلاحين والصيادين والخيام الجلدية للبدو الرُّحَّل (Wheeler, 1966).

وقد اقترح تقرير منتدى التعليم العالمي لليونسكو، تقسيم العالم العربي إلى: أقل البلدان نمواً (تشمل موريتانيا والسودان واليمن... وغيرها)، «المشرق العربي» (تشمل 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 أنّ ما يقارب من (٨٠٪) من الشباب العربي يرغبون في ذلك، فضلاً 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 كالتالي:

- التحديّ 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!

- **التحدّي الاقتصادي والاجتماعي**، فعلى الرغم من كثرة موارده الطبيعية وتنوعها، ونموّه السكاني المطّرد، تُعاني الدول العربية - بنسب متفاوتة - من تعمّق 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 والعَوَز لدى شعوب، العادات والتقاليد الاجتماعية السلبية، عدم القدرة على الاستثمار الجيد، النمو السكاني المتزايد. (الألسكو، ٢٠١٦).

- **الفجوة العلمية والتقنية 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 التقنية المعاصرة.

- **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.

- **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 - المعلم - المتعلم - المنهج - البيئة المدرسية) (الألسكو، ٢٠١٦).

د - 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، استعّر النقد الحاد (المحليّ 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 التغير (Akkary, 2014)، (Nasser, 2018)، (Carnegie Experts, 2022).

ولعلّ النقد الأقصى، 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 مركزياً 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، يُلّفه 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 ومتناقضة أحياناً.

تعقيب

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

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

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

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

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

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

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

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

أما الثانية، وكنموذج لخطة وطنية، ولغاية تبیین مدى الانفكاك عن الانخراط العميق في مواجهة التحديات المصرية، 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 - ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم، على جميع مستويات النظام.

٢ - تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلّم متمحورة حول الطالب.

٣ - تعزيز المساواة، والقيادة المبنية على النتائج، والحوكمة والإدارة.

وهي أهداف مستعارة من توجيهات البنك الدولي. في حين قاربت

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

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

- إنتاج مواد إعلامية لفضح سياسة الإحتلال بحق التعليم.

لتعود وتؤكد في الفصل الأخير، الربط بين الأهداف الاستراتيجية وغايات التنمية المستدامة والالتزامات الدولية.

تعقيب

إنّ سيل 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 ناجحة (غالبًا 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 شعبٍ أو أمة،

لا يُمكن أن يكون دقيقاً ومتماسكاً وشاملاً، إلا إذا استند إلى فهم كافٍ وموضوعي للحالة الحضارية لهذا الشعب، ودراسة العناصر البنيوية لحضارته، عارضها وأصيلها، حركيّها ومكونها، والديناميات التي تحرك صيروراتها، فضلاً عن السياق الذي تتفاعل فيه مع بقية البنى الحضارية المؤثرة، وبالتالي، التحديات التي يستولدها، وفي النهاية، البحث عن إطار منهجي (أو مقارنة)، 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 - الحضارة معالجات مفاهيمية: بأي معنى نتحدث عن الحضارة أو الثقافة؟

37

للإجابة عن هذا السؤال، سنرجع إلى المعالجة التي اعتمدها الكاتب علي يوسف في كتابه «الحضارة الإسلامية تفكر في بعض أسئلتها» (يوسف، ٢٠٠٤)، والتي ابتدأها بمعالجة مشتركةٍ لمعنى ألفاظ «الحضارة، الثقافة، المدنية، العمران... إلخ»، والتي شاع استعمالها للدلالة، كلياً أو جزئياً، 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 حُصّ بها، من دون سائر المخلوقات.

هذه الإضافة تشمل كل ميادين النشاط الإنساني (المادي أو الفكري، أو التنظيمي... إلخ) - بالمعنى الوصفي وليس بالمعنى القيمي - أي كل ما يُميز الإنسان، لا على مستوى الاستعدادات والقابليات، وإنما على مستوى ما أنتجه أو كان قابلاً 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 تبين 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 والقبليات والخلق والجبلّة المُتشابهة لدى أفراد النوع، أما الشعوب والقبائل في الآية الثانية فرمز للدلالة على التنوع والتعدّد.

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

أ - الحضارة

هناك من يستخدم دالة 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 دالة ثقافة ومدنية وعمران بالمعنى نفسه، وهنالك من يميّز بين الإضافات المادية والفكرية والتنظيمية، فيُسمى الأولى حضارة، والثانية ثقافة، والثالثة مدنية، وهناك من يحصّر استعمال الثقافة للدلالة على الإضافات المحليّة (الفولكلور)، بينما يستخدم لفظة حضارة

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

ففي حين يُعطي ابن خلدون (ابن خلدون، ١٩٨٤) للعمران معنى شاملاً 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 «التفنّن في الترف وإحكام الصنائع»، وصولاً 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 تقويمياً (قيماً) واضحاً. فلا تتعارض الشعوب المتحضرة (عملياً أوروبا والبلدان التي تبنت حضارتها في خطوطها الكبرى)، مع الشعوب البربرية بهذه السمة المحددة أو تلك، بقدر ما تتعارض معها بتفوق علمها وتقنياتها، وبالطابع العقلاني لتنظيمها الاجتماعي.

كما تضمّن مفهوم حضارة على هذا النحو، إلى حدّ كبير جدّاً، فكرة أن البشرية تنزع إلى أن تعدو متشابهة أكثر فأكثر، في مختلف أجزائها. ويلاحظ الكاتب أن تعريف لالاند، يقترّب كثيراً من تعريف ابن خلدون. سواء في جعله شمول الحضارة للإضافات المادية والمعنوية، أو في إعطائها بُعداً قيمياً، مع معيارين مختلفين للتمييز بين الطورين البدوي/الوحشي والحضري، الأول، جعل هذا المعيار «تفنّن في الترف وإحكام الصنائع

المستعملة في وجوهه ومذاهبه واستجاداتها...» والثاني، «تفوق في العمل والتقنية والطابع العقلاني للتنظيم الاجتماعي».

ويخلص الكاتب بالتالي، 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 - الثقافة

بدوره، عرف استعمال كلمة ثقافة معاني ومفاهيم متعددة، تتراوح بين القول: إن الثقافة هي 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، مروراً بالعشرات من وجهات النظر والآراء التي تفهم الثقافة من زوايا خاصة ووفق أغراض محددة (زيادة، ١٩٨٧).

وقد تعرّض الكاتب لأشهر تعريفات الثقافة وأكثرها شيوعاً، وهو تعريف إدوارد تايلور E. B. Tylor الذي أورده في كتابه «الثقافة البدائية»، والذي نصّ على أن: «الثقافة هي ذلك المركب الكلّي الذي يشتمل على المعرفة والمعتقد، والفن والأدب والأخلاق، والقانون والعُرف والعادات، والقدرات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع» (زيادة، ١٩٨٧)، ملاحظاً أنه يقترب كثيراً 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 أساساً 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 العنوية 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 أوليفيه ريبول *Olivier Reboul* في كتابه «فلسفة التربية» (ريبول، ١٩٨٢)، عندما يؤكد 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 مفهوماً وسطياً. من ذلك مثلاً 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، فكرياً وأخلاقياً وبدنياً، وتشمل كل ما يقوم به، لأنه مرتبط ارتباطاً أساسياً بالثقافة.

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

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

وينتهي الكاتب، في سياق حديثه عن الحضارة الإسلامية، إلى تبني المفهوم الذي يُعطي الحضارة معنى شاملاً للجوانب المادية والمعنوية، قاصراً اهتمامه على ما هو مشترك بين المسلمين، وتاركاً ما يشكل خصوصيات محلية أو أشكال خاصة 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 المادي والمعنوي، لا يُشكلان جانبين منفصلين، بل يُشكلان جانبين متفاعلين يتبادلان التأثير والتأثير، مع أرجحية 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 وتغيّرات عبر الزمن، هويّة الشعب أو الأمة. والتراث الذي به تُشكّل الأجيال السابقة للأمة أجيالها الحاضرة، عبر التربية العنوية أو المقصودة، وبالتالي، فإنّ هذه الهوية تتميّز بالاستمرار نسبياً، بينما قد تعرف الجوانب المادية، عبر الزمن، نوعاً من الانقطاع أو القطيعة بين الماضي والحاضر.

ت - تشكّل البنية الحضارية

بالاعتماد على ما تقدم يُمكن أن نستنتج:

- أنّ الحد الأدنى لتشكّل أي جماعة، تفترض أن تكون قد «تكوّنت تاريخياً»، 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 نسَمِّيه 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، أولى ارهاصات تشكل الهوية الحضارية المشتركة لدى الجماعة.

- إنَّ 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 انضمت تحت تأثير جاذبيتها (أو سطوتها) إلى تشكُّل حضاري قائم.

وهذا ما يُمثِّل في اعتقادي العناصر الداخلية الجوهرية (Intrinsic) لأيِّ بنية حضارية، بعبارة أخرى يُشكِّل «كُنْه» الحضارة. كما تحتوي الحضارة على عناصر عارضة أو خارجية (Extrinsic) سرت إليها أو استُدمِجت بها، إما بفعل الطبيعة الاستيعابية ولكنه الحضاري، أو بفعل العلاقة التفاعلية بين المكونات الحضارية للأمة مع غيرها من الأمم، والتي تكون محكومة، وفقاً لسياق التفاعل؛ إما لِسُنَّة التعارف^(٢١) وإما لِسُنَّة التدافع^(٢٢).

إنَّ أي علاقة تفاعلية بين جماعتين حضاريتين، تحتوي على نسبة من التدافع والتعارف، ويوسِّم سياق التفاعل بتلك التي تطغى نسبتها من السُّنَّتين، ليكون «سياقاً تدافعيّاً» أو «سياقاً تعارفيّاً».

- إنَّ الإضافات المنجزة داخل المدار الحضاري المنجزة في سياق الاستجابة للتحديات المتنوعة^(٢٣)، أو تلك المُستدمِجة تحت تأثير العلاقات التفاعلية مع الآخر الحضاري، وما تفرضه من تحديات، إمّا أن تكون منسجمة مع النظام المعياري لكُنْه الحضارة، فيدمجها لتذوب فيه وتُضاف بالتالي إلى عوامل التجانس، وتُساهم في تطوُّره أو إعادة تشكيله،

وإما أن تكون متعارضة معه، فتبقى دخيلةً، وتتحول بالتالي، مع ما يقابلها في كُنه الحضارة، إلى زوج من العناصر المتناقضة، وبالتالي، إلى أحد محاور الانقسام، عناوين التنافر داخل الهوية الحضارية.

- يبدأ تخطيط البنية الحضارية شجرياً، وتتوالد عناصره من الإضافات الناتجة، بمستويات مُتعددة، عن الاستجابة للبائع التأسيسي لكُنه الحضارة (الاستجابة للوحي في حالة الحضارة الإسلامية على سبيل المثال). ومع الزمن، وتباثر التفاعل البيني بين العناصر، وتعدّد 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 أيضاً وتحت تأثير تحولات انقلاية في مسار الحضارة، أن يشهد المدار الحضاري قطعاً أو انقلاباً 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 مُطلقاً غياب أثر المكوّنات السابقة من الحضارة، وإنما إسقاطها من موقع المرجعية.

ث - الهوية الحضارية

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

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

الحضارية الخامدة إلى التنشيط والظهور، على رغم الاستهدافات القاسية التي تعرّضت لها، والتي وصلت حدّ الإبادة الحضارية أحياناً، (تركيا أتاتورك، إيران الشاه)، كما يُفسر انتقال مركزية الفعل الحضاري بين الجماعات المكونة (سُنّة الاستبدال)^(٢٤).

- بطبيعة الحال، يفترض التعامل مع البنية الحضارية بوصفها نظاماً ديناميكياً، وبالتالي، لا يُمكن النظر إلى الهوية الحضارية كهوية ثابتة، وإنّما كهوية مرنة، سيّالة، وغير تامة.

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

- 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 - الهوية الحضارية للعالم العربي:

- تفرّدت المنطقة العربية منذ القدم، بكونها موطناً لنشأة الحضارات القديمة، وانبعثت الديانات السماوية، التي أُرست 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 نموذجاً حضارياً مشرقاً، يعترف بالتنوعات ولا يضيق بالاختلافات، كما لم يخل في محطات أخرى، من الانزلاق إلى انقسامات وصراعات مُدمرة، وهو ما لم يخل منه تاريخ شعبٍ من الشعوب أو أمةٍ من

الأمم، بفعل عوامل خارجية أحياناً، أو بفعل نزعات العصبية والتطرف والتنافس المفرط أحياناً أخرى. وهذا ما جعل التنوع الديني والمذهبي في بنية المجتمعات العربية واقعاً راسخاً لا يمكن إلغاؤه أو التكر لمفاعيله.

- من ناحية ثانية، المنطقة العربية، وبفعل موقعها الاستراتيجي كممرٍ ضروري بين القارات القديمة الثلاث، كانت محطاً لأنظار عظماء التاريخ القديم، وميداناً للاحتكاك السلمي 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 بأشع صورهِ 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 وتعرض لها دول وشعوب هذه المنطقة، في سياق رفضها ومواجهتها ومقاومتها لهذا الكيان.

- 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 الحكم على ما يجري حولهم. واستطراداً صياغة مواقفهم من هذه المجريات على اختلافها. وإذا كان هذا الحكم لا ينطبق تماماً على بعض النظم السياسية القائمة في بلاد المسلمين، أو على بعض السياسيين وبعض النخب الفكرية، فإنّ مثل هذه النظم، ومثل هذه النخب، ظلت عملياً عديمة الفاعلية، نظراً لتناقض خياراتها، على هذا الصعيد مع خيارات المسلمين ونخبهم. (يوسف، ٢٠٠٤).

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

- إنّ المكنون الحضاري الهائل لكُنه الحضارة الإسلامية، بما يُمثل من «استجابة للوحي الإلهي» (يوسف، ٢٠٠٤)، أعطاهَا ويُعطيها طاقة هائلة على استيعاب التنوعات الدينية والعرقية، وبالتالي، على جذب واستقطاب واستدماج جماعات حضارية جديدة، أضفت وتُضفي إضافات وإسهامات، ما يُعطيها ميزة سُنية 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 واشتطن دي سي «مؤشر 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 التالية في ٢٠١٢-٢٠١٣ و ٢٠١٤ و ٢٠١٥ و ٢٠١٦ و ٢٠١٧-٢٠١٨، مع الإلفات أن ما سنورده أدناه من مؤشرات شهد ثباتاً إلى حدٍّ بعيد مع معطيات الاستطلاع الأول.

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

- عندما طُلب منهم تحديد السمات التي تُحدد التدين، قدم ما يزيد

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

- عارض معظم العرب الفتاوى التي تصدر أحكاماً سلبية ضد أتباع الديانات الأخرى، أو التي تُعلن أن أتباع تفسيرات مختلفة للإسلام هم مرتدون، وتوافق الغالبية (٦٥٪) على أنه لا يحق لأي سلطة دينية اعتبار أتباع الديانات الأخرى كفاراً.

- أيد ما مجموعه ٨١٪ من المستجيبين الرأي القائل بأن مختلف الشعوب العربية تشكل أمة واحدة، مقابل ١٦٪ وافقوا على القول بأن «الشعوب العربية أمة متميزة ومتراصة معاً، من خلال روابط ضعيفة فقط».

- وعن الدول التي تشكل تهديداً لأمن واستقرار المنطقة، تصدرت القائمة إسرائيل (٨٩٪)، تليها الولايات المتحدة (٨١٪).

- اتفق أكثر من ثلاثة أرباع سكان العالم العربي، على أن القضية الفلسطينية تهم جميع العرب، وليس الفلسطينيين وحدهم. وتجدر الإشارة إلى أن ٨٩٪ من السعوديين وافقوا على أن القضية الفلسطينية هي قضية تهم 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.

- الغالبية العظمى (٨٨٪) من العرب لن توافق على اعتراف بلدانها بإسرائيل، بينما يقبل ٦٪ فقط اعترافاً دبلوماسياً رسمياً. بالإضافة إلى ذلك، فإن نصف أولئك الذين قبلوا اعتراف حكوماتهم بإسرائيل جعلوا هذا الاعتراف مشروطاً 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 و ٢٩٪ رفضوا التعبير عن رأيهم، كما رفض ٧٩٪ هذه الخطوة في السودان، والملفت أنه لم تكن هناك فروق عند فحص الفئات العمرية المختلفة^(٢٦).

- الغالبية العظمى (٨٨٪) من الجمهور العربي، لديها نظرة سلبية إلى داعش، مع ٣٪ فقط تعبر عن وجهة نظر «إيجابية للغاية» و ٢٪ «إيجابية إلى حدّ ما»، وعن اقتراح أفضل الوسائل لمحاربة داعش. كان التفضيلان الأكثر شيوعاً 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 (تم اختياره كخيار أول من قبل ١٥٪)، واستخدام العمل العسكري المباشر (١٣٪).

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

٣ - التفاعل الحضاري في ظلّ هيمنة الحضارة الغربية

إنّ تبادل التأثير والتأثير بين الإضافات التي أسهمت بها الجماعات المتعارفة والمتدافعة على مختلف الأصعدة، كان قائماً طوال التاريخ، وكان يتطور تبعاً لتقدم أدوات ووسائل التفاعل (الحربية والسلمية، والصلبة والناعمة)، ومطامح الهيمنة والسيطرة والنفوذ، إلى أن بلغ المشهد الحالي الذي يطغى عليه مشروع عولمة الحضارة الغربية^(٢٧)، بفعل غلبتها الظاهرة (وفق الشبكة المفاهيمية التي أرسنها^(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 راهناً، 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، بشبكاتها المفاهيمية ونظامها المعرفي، ومناهجها البحثية ومعاييرها الأكاديمية، كقاعدة أساسية يرتكز إليها مشروع عولمة الحضارة الغربية، وبالتالي، تبني عليها الدورة المنظومية الشاملة لاستدامة تبعية بقية الشعوب والأمم إليها. ونكتفي هنا بالإشارة إلى بعض العناوين الأساسية لهذه الدورة:

- تقديم اللغة الإنكليزية كلغة عالمية للعلم، بعد أن طوّبت لغة التواصل والتبادل التجاري. (مونتمغري).

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

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

- التحكّم بقواعد البيانات من خلال السيطرة على محرّكات البحث.

- التحكّم بمؤسسات التقويم والاعتماد، وإنشاء معايير الجودة في أعم المجالات.

- 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.

- 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.

- الأدوار المتناسقة 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:

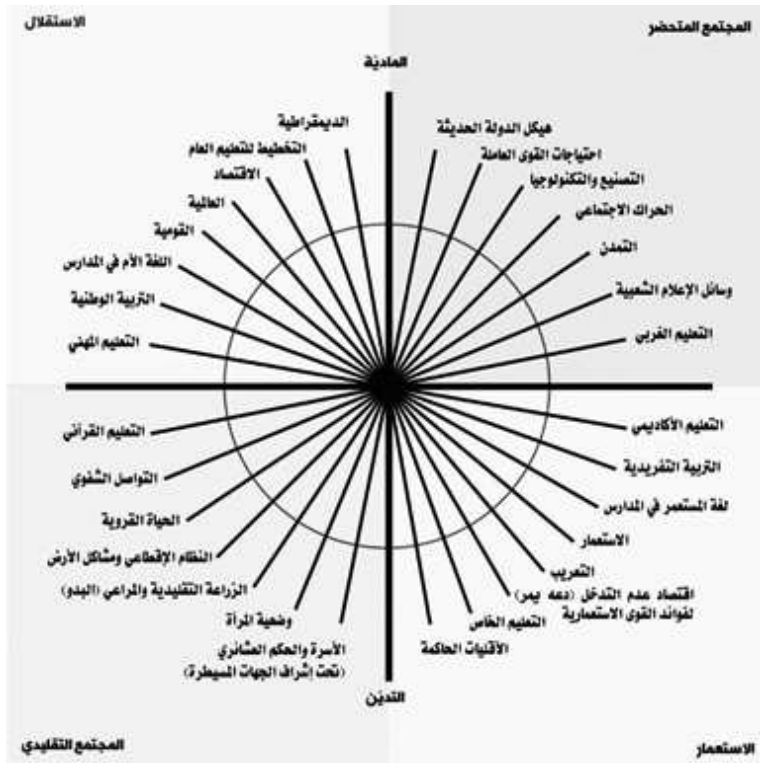
- مؤسسات التقويم العالمية، شديدة التأثير على رسم التصورات الذاتية، حول أداء الأنظمة التربوية، من قبيل: البرنامج الدولي لتقويم الطلاب PISA، واتجاهات الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، والتي «ينبغي التعامل بحذر مع نتائجها، لاقتصار نتائجها على فروع معينة من فروع المعرفة المختارة، فضلاً عن اعتمادها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

- التحكم بمنصّات التعلّم الكبرى، وبالمكتبات الرقمية الداعمة لها، وأبعد من ذلك بمنصات تخدمها.

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

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

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



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

تُشير الخطوط الشعاعية إلى التحولات أو التغيرات الاجتماعية والثقافية الجارية، وما يترتب عليها من صراعات، محتملة أو فعلية، ذات صلة بالتعليم وتعزيز النظم 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 شاملاً). وإلى تلك التي ترتبط بالانتقال من المجتمعات التقليدية، إلى المجتمعات الأكثر تعقيداً 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، وبلاستفادة من التقنيات الحديثة والذكاء الصناعي، الاستفادة، التراكمية والتكاملية، من المعطيات والبيانات (من مختلف مصادر الإنتاج المعرفي)، التي تتوفر عليها الباحث، للتمثيل 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 واضحاً حجم الدور المنوط بالتربية، في تطوير الهوية الحضارية^(٣٤) للدول العربية، وصيانتها من التفكك والاضمحلال، وضمان توريثها في ظل هيمنة الحضارة الغربية ومفاهيمها السائدة.

نحن نحتاج إلى نظرة بناءة وإيجابية إلى العالم العربي، كفرع ركني 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، وإلا استحلّتنا العولمة.

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

وعندما نضع هذا المعيار لهذه المنصّات، فنحن لا نعني على الإطلاق القطع مع النماذج والتجارب العالمية، ولا استثناء المقتنعين بجدواها أو المتأثرين بمرجعياتها، وإّما أن نتبنّى مقارنة تُساعدنا على فهم ما نحتاج،

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

وفي النهاية، يبقى التحديّ 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 ودينامياتها، والوعي الدقيق والمتجدّد لبيئتها، وللمؤثرين والمُتدخلين في ساحاتها، لتُشكّل مجتمعًا تربويًا مهنيًا هادفًا ومنظمًا، يتكامل مع الأسرة، ومع بقية شركائها داخل المنظومة التربوية لمجتمعها، وأن تُنشئ فضاءً^(٣٥) محفزًا وجاذبًا ومُيسّرًا، تسوده أجواء التعاون والمشاركة، يُزهر بالقيم الإنسانية، ويزخر بسلسلة من الوضعيات والفرص، الباعثة على اكتشاف الاستعدادات وتفتّحها، وبناء القدرات وتنميتها، واكتساب المؤهلات واللياقات.

فضاء يدخله المُتعلّمون بشوق ودافع داخلي، ويشعرون فيه بالطمأنينة وينعمون بالحماية الأمان، بما يُساعدهم على بناء وتنمية الأبعاد المتنوعة لهويتهم، بشكلٍ منسجم ومتوازنٍ ومتكامل، وعلى خوض تجارب إنسانية واجتماعية، ومهنية إيجابية متنوعة وغنية، ويحقّق بالتّالي، غايات التربية وأهدافها المرسومة وفق مستلزمات تكامل الهوية الحضارية لمجتمعها.

الهوامش

- ١ - بقطاعيه العام والخاص، وبشكله النظامي وغير النظامي.
- ٢ - الدعوات واسعة النطاق للتعليم المنزلي (Home schooling) أو التعليم الهجين (Hybrid home schooling)
- ٣ - لما قبل المرحلة الابتدائية من الشهر السادس حتى السنة السابعة.
- ٤ - تعليم الكبار، سواء برامج محو الأمية الحضارية، أو التدريب المستمر، أو التعليم بالمراسلة، والتعليم عن بُعد، أو التعليم التقني المسائي، أو برامج الثقافة العامة والشعبية، أو برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- ٥ - الإنماء الثقافي الشامل يشمل الحياة بأسرها من قطاعات عمل وإنتاج، وفن ورياضة، وترفيه، وعقيدة، وفلسفة، بحيث تتحول الثقافة إلى محور أساسي من النسيج المجتمعي، تؤدي إلى تحسين مستوى الحياة وفق تصورات ورؤى وسياسات عامة، تتوافق وتطلعات المجتمع وثقافته وخصوصيته.
- ٦ - الولايات المتحدة، بريطانيا.
- ٧ - فنلندا، سنغافورة، كوريا.
- ٨ - مدير مركز «التغيير والمشاركة والابتكار في التعليم»، في جامعة أوتاوا وأستاذ أبحاث في كلية لينش للتعليم والتنمية البشرية في كلية بوسطن.
- ٩ - 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 مشاركاً من ١٦٠ بلداً
- ١٠ - هناك العديد من المصطلحات التي تنقص المنظمة الدولية تركها في دائرة الضبابية، كمفهوم الجندرة الذي جرى تعريفه بدلالات مختلفة وفق مراعاة للسياقات الثقافية، بانتظار تعميم التعريف المنشود، من خلال تحويله إلى موجة جارفة وشاملة.
- ١١ - ما خلا إشارة وحيدة أتت تحت عنوان: توصية بتعهد إنفاق ٠,٧٪ من الناتج القومي للدول المصنفة متقدمة، لصالح مشاريع التنمية في الدول المصنفة نامية!
- ١٢ - الملفت أن تقريره شمل عشر دول عربية، كانت مستقلة في حينه ولم يشمل العراق.
- ١٣ - المقصود قابلية الإنسان لتلقي الوحي الإلهي، الذي يشكل مصدر الرسالات السماوية المعروفة، والتي تدخل بقوة في ما يُميز الإنسان.
- ١٤ - ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَخْلَفَ الْمَآسِيكُمْ وَأَلَوْنَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّعَالَمِينَ﴾ - سورة الروم - الآية ٢٢.
- ١٥ - ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ﴾ - سورة الأعراف - الآية ١٨٩.
- ١٦ - ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ - سورة الحجرات - الآية ١٣.

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

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

١٩ - «تطور أو نتيجة تطور بعض الملكات، ملكات العقل والجسد بدرية ملائمة» أو «ميزة شخص متعلم، 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 اعتبر 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 - Aire de civilization : الرقعة الحضارية التي تنبسط فوقها حضارة ما ((لاند، ١٩٩٦)

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

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

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

٢٤ - ﴿وَإِنْ تَوَلَّوْا يَسْتَبَدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُونُوا أَمْثَالَكُمْ﴾ [محمد: ٣٨].

٢٥ - اعتمد مؤشر الرأي العربي ٢٠١٩-٢٠٢٠ على نتائج المقابلات الشخصية التي أجريت مع ٢٨٢٨٨ مستجيباً فردياً في ١٣ دولة عربية، هي الجزائر ومصر والعراق والأردن والكويت ولبنان وموريتانيا والمغرب وفلسطين وقطر والسعودية والسودان وتونس. اتبعت عملية أخذ العينات نهجاً عنقودياً عشوائياً، طبقياً، متعدد المراحل، مرجح ذاتياً، مما يعطي هامشاً عاماً للخطأ بين +/- ٢٪ و ٣٪ 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 مستجيباً، 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 وجهاً لوجه. غطى الفريق ما مجموعه ٨٢٠,٠٠٠ كيلومتر (حوالي ٥١٠,٠٠٠ ميل) عبر التجمعات السكانية التي تم أخذ عينات منها.

٢٦ - تؤيد معطيته مظاهر رفض التطبيع في المونديال

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

٢٨ - بفضل ثورة المواصلات والاتصالات والمعلومات، التي شكلت إلى جانب التقدم العلمي

- والتقني والتنظيمي، وبلاستناد إلى تغليب الجانب المادي في الحضارة على الجوانب المعنوية الأخرى.
- ٢٩ - الأنماط الشعبية التقليدية المتوارثة لدى هذه الجماعة أو تلك، في التعبير والسلوك والتفكير، وإنتاج بعض السلع.
- ٣٠ - 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 - يمكن اعتبار «محور الانقسام» مجالاً اجتماعياً أو ثقافياً حيث تشير هياكل القيم المتعارضة إلى إمكانية حدوث توتر أو صراع أو توتر اجتماعي (الدين/ المادية، الاستعمار/ الاستقلال، المجتمع التقليدي/ المجتمع الحديث،...).
- ٣٢ - هي نظرية مستخدمة على نطاق واسع في الرياضيات وعلوم الحاسوب والبيانات.
- ٣٣ - لهذه النظرية تطبيقات واسعة في العديد من المجالات والتخصصات (الفيزياء، الأحياء، الهندسة، المناخ، البيئة، الاقتصاد، المال، الاجتماع...).
- ٣٤ - التي زعمنا أنها من عائلة الحضارة الإسلامية مع خصائص تعطيها صبغةً عربيةً مما لا نجد المجال لمناقشته في هذا البحث.
- ٣٥ - استخدام مصطلح فضاء يسمح بتوسعة مفهوم البيئة المدرسية لتشمل الفضاء السيبراني فضلاً 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. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- اليونيسكو، ا. ا. (٢٠٢١). وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معا: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم. باريس، فرنسا.
- إميل دوركهيم. (١٩٨٢). في تقسيم العمل الاجتماعي (الإصدار ٢). (حافظ الجمالي، المترجمون) بيروت: المكتبة السريّة.
- أندري لالاند. (١٩٩٦). موسوعة فلسفية. ترجمة د. خليل أحمد خليل. بيروت باريس: دار عويدات.
- أوليفيه 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 للجنة 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. مونغمري. (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 السنبلي. (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. ٢٠١٧ / النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم.