الفصل السادس

تجارب الدول العربية

العوامل التي شكلت التعليم العربي :

لفهم الاتجاهات العامة للتربية في الدول العربية ينبغي أن ندرك منذ البداية أن هذه الاتجاهات هي وليدة مجموعة من العوامل المختلفة التي شكلتها بالصورة التي هي عليها . وإذا كان المثل يقول « إن السائل من لون الإناء » فإن الإتجاهات أو السمات العامة للتعليم في البلاد العربية ينبغي أن تفهم في ضوء الإطار الذي نمت فيه . وقد ساعد على تشكيل هذا الإطار الظروف التاريخية والحضارية التي مر بها العالم العربي من ناحية والقوى السياسية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية التي تحكم واقع المجتمع العربي في ظروفه الراهنة من ناحية أخرى . ومعنى هذا أن الاتجاهات العامة للتعليم في الوطن العربي ينبغي أن تفهم في ظل ماضيه وحاضره . بيد أن تحليل هذه الإتجاهات لاينبغي أن يقتصر على هذين البعدين الزمنيين وإنما يجب أن يمتد بهما ليرى أيضا ملامح هذه الإتجاهات في مستقبل تطورها . ومن ثم فإنه ينبغي أيضا أن نتعرض لتحليل العوامل التي شكلت التعليم العربي والتي ترسم معالم تطور هذه الإتجاهات في المستقبل . ولنبدأ أو بالبعد الأول وهو يتعلق بالظروف التاريخية .

البعد الأول : الظروف التاريخية :

لقد اتسم التطور التاريخي للعالم العربي منذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة بملامح رئيسية تتمثل أمامنا في أنه كان مهد الديانات السماوية . وهذا هو الملمح الأول . وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام . وهذا هو الملمح الثاني . الملمح الثالث أن قمة إزدهاره جاءت نتيجة إنفتاحه على الثقافات والحضارات الأخرى . والملمح الرابع هو عرقلة حركته ونموه نتيجة للحكم التركي العثماني أولا ثم السيطرة الأجنبية البريطانية والفرنسية . أي أنه خضع لنير الإستعمار . وسنتناول كل واحد من هذه الملامح بالتفصيل على حدة .

أ- وطن هو مهد الديانات السماوية :

لقد كانت المنطقة العربية في إمتداد تاريخها الطويل على مر الزمن مهبط الرسل والديانات السماوية الثلاثة : اليهودية والمسيحية والإسلام . ومن هذه المنطقة شع نور الإيمان ليملأ العالم هدى ونورا ومحبة . بيد أن الإسلام يختلف عن كل من اليهودية والمسيحية في أن معقله الأساسي ظل دائما في موطنه الأصلي رغم أن إنتشاره الأكبر يقع خارج هذا الوطن . ويختلف الإسلام عنهما أيضا في أنه دين أغلبية في حين أن اليهودية والمسيحية هما دين الأقلية . بيد أن هذه الأقلية تختلف في شرق العالم العربي عن غربه : ففي غرب الوطن العربي كانت تتركز أقلية يهودية في المغرب. وقد بدأت هذه الأقلية تتناقص بسرعة نتيجة الهجرة في السنوات الأخيرة . أما في المشرق فهناك الأقلية المسيحية أساسا . وتتركز في مصر والشام .

ومع هذا فلاشك أن الإسلام قد صبغ حياتنا العقلية التي رافقتنا أكثر من ثلاثة عشر قرنا . وصبغ تفكيرنا وتقاليدنا وعاداتنا وأساطيرنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية المعيشية . ولاشك في أن المسيحيين العرب الذي عاشوا في هذه البلاد قد تأثروا بهذه العادات والتقاليد إلى حد كبير على رغم إختلاف الدين . فالإسلام في هذه البلاد لم يكن مجرد دين فحسب . بل كان تاريخا وحضارة وحياة عقلية . إن المعول هنا ليس على نسبة المسلمين إلى المسيحيين من ناحية العدد وإنما المعول على ما أحدث الإسلام من أثر في حياة سكان هذا الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا مسلمين ومسيحيين في إطار فكري ومعيشي واحد .

ب- وطن تكون تحت راية الإسلام :

كان العرب قبل الإسلام يعيشون في المنطقة التي تعرف الآن بشبه الجزيرة العربية . وكانت حياتهم حياة بداوة بسيطة تحكمها الصحراء بجدبها والقبلية بعصيبتها . ولم تكن هناك وحدة سياسة تلم شملهم . وإنما عاشوا في حالة تفكك إجتماعي وسياسي كبير . ولم يكن يوجد بينهم إلا اللغة والشعر يتطارحونه في أسواقهم الأدبية المعروفة وهي عكاظ ومجنة . وذي المجاز . ولم يكن لهم غير ذلك من نصيب كبير في مجال العلوم والفنون . وكانوا يعبدون الأصنام ويشربون

الخمر ويلعبون الميسر ويؤمنون بالتطير ويتاجرون في العبيد . وكانت مكة تحظى بأهمية خاصة لوجود البيت الحرام بها وهو البيت الذي بناه إبراهيم عليه السلام، إلى جانب أنها كانت أهم مركز تجاري . وكانت التجارة أهم الوسائل التي تربط العرب بالمجتمع الخارجي . وتمثلت الطبقة الغنية هناك في طبقة التجار الذين كانوا يجلبون التجارة من بلاد الفرس والشام واليمن . وكانت تجاور العرب في تلك الفترة دولتان كبيرتان على حظ كبير من الحضارة . أولاهما دولة الفرس في الشرق . وثانيهما دولة الروم أو الدولة البيزنطية في الغرب . وكانت هذه الدولة الأخيرة تسيطر على العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا .

وجاء الإسلام . وكان ثورة إجتماعية شاملة ضد التفكك والتخلف . وسرعان ما وحد العرب تحت لوائه . ولكن الإسلام لم يكن لأهل الجزيرة العربية فحسب وإنما للناس قاطبة من عرب ومن عجم . ومن ثم بدأت رسالة الإسلام تأخذ طريقها إلى خارج الجزيرة لتبشر بالدين الجديد . وقد استطاع العرب تحت لواء الدين الجديد أن يهزموا أكبر دولتين في عصرهما (أي أوائل القرن السابع الميلادي) . ولم يمض على وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام سوى حوالي ثلاثة أرباع القرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندي شرقا حتى المحيط الأطلسي غربا . فقد فتح العرب دمشق سنة ٦٢٥ م والعراق سنة ٦٣٧ م ومصر سنة ٦٤١ م وبرقة سنة ٦٤٣ م . وتم لهم السيطرة على بلاد الفرس سنة ٦٥٢ م وواصلوا فتحهم لبلاد شمال أفريقيا سنة ٦٦٤م . وكانت لهم السيطرة عليها تماما سنة ٧١٣ م . وقد إنتشر الإسلام بسرعة كبيرة في مناطق أخرى من العالم حتى أصبح يضم اليوم مئات الملايين في جميع أنحاء العالم . وقد صاحب المدى العربي إنتشار الإسلام . بل وعندما إنحسر الإمتداد العربي بقى الإسلام كما هو بل واتسعت رقعته .

والمهم من كل هذا هو أن نبين أن ما يعرف الآن بالوطن العربي دخل إلى حظيرة العروبة عن طريق الإسلام . ومع حركة التعريب اللغوي والثقافي الذي شملت هذا الوطن إنصهر في بوتقة العروبة على مر الزمن . وكون معها وحدة عضوية متجانسة . وقد ساعد على ذلك وحدة الأرض والتاريخ والآمال والإنتماء

المصيرى . وعلى الرغم من هذا الإمتزاج الكبير للوطن العربي بالثقافة العربية تحت راية الإسلام وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات إنفصالية تحاول أن تفتت العالم العربي وتجزئه . فهناك من نادي بمصر الفرعونية ولبنان الفينيقية والعراق الكلدانية والأشورية والقومية السورية . وهي دعوات إنتكاسية تعتمد على ماض سحيق لا يرتبط بالحاضر إلا بأوهى الروابط . وهذه الدعوات ، إلى جانب أنها دعوات هدامة . تساعد على تعميق التناقضات الثقافية التي يشكو منها العالم العربي . وبالطبع فإن للتربية دورا رئيسيا في القضاء على هذه التناقضات والعمل على توحيد وتجانس الإتجاهات الفكرية في العالم العربي ، وهو ما أكدناه أكثر من مرة . كذلك نجد أن العالم العربي في تطوره قد ضم أقليات عنصرية غير عربية كالأكراد في العراق وسكان جنوب السودان . إلا أنه يمكن القول بوجه عام إن نسبة الإسلام في العالم العربي أعلى من نسبة العروبة . أي أن المسلمين أكثر من العرب إذا أخذنا في الإعتبار الجماعات العرقية غير العربية في العالم العربي مثل الأكراد في العراق وسكان جنوب السودان ، وبعض جماعات دول المغرب العربي .

وعلى كل حال جاءت نقطة إنشعب عندها التيار الديني الإسلامي ليشمل رافد القومية . وكان من أهم بواعثها إشتداد النزعة العصبية التركية ممثلة في حزب الإتحاد والترقي التركي . فكان ظهور القومية رد فعل لهذه النزعة . وقد ساعد على ذلك إحتكاك العرب بالغرب موطن القومية . وكان للمسيحيين في الشرق العربي الفضل في ذلك لإحساسهم بالإضطهاد التركي مما دفعهم إلى البحث عن القومية كبديل عن الإسلام ، ولتأثرهم بالإرساليات الأوروبية في التعرف على فكرة القومية . وهكذا وجد في العالم العربي تياران : تيار العروبة وتيار الإسلام . ومازال هذان التياران يؤثران تأثيرا قويا في توجيه حياة الشعب العربي ومقدراته . والواقع أنه ليس هناك خلاف بين العروبة والإسلام في العالم العربي ، فسيظل للعرب بين المسلمين نصيب ما بقي القرآن عربيا. وإنما الخطير في الأمر أن ندعى هذا الخلاف وأن نعمقه ونستخدمه وسيلة لتفريغ الشعب العربي إلى فئات متنافرة يناصب العداء بعضها بعضا . إن الهدف الأسمى للشعب العربي يتمثل في وحدته وتماسكه الإجتماعي دون تشتيت أو تفريق .

وبهذه الروح ينبغي أن نفهم تيار العروبة والإسلام . وبهذه الروح أيضا ينبغي أن نعمل على إزالة التناقضات الثقافية الموجودة في العالم العربي .

جـ- وطن إزدهر بانفتاحه على الثقافات الأخرى :

اتصل العرب في فتوحاتهم بكل من الحضارة الفارسية في الشرق والحضارة الرومانية البيزنطية في الغرب . ووجدت الثقافة العربية الجديدة روافد فكرية متدفقة في هاتين الحضارتين نهلت منها وترعرعت عليها ودخل في اللغة العربية كثير من المفردات والألفاظ الفارسية والآرامية والسريانية . بل إن القرآن الكريم إستخدم بعض هذه المفردات والألفاظ . وقد وصل الوطن العربي إلى قمة إزدهاره وتألقه الفكري والحضاري في عصر العباسيين . وهو ما يعرف بالعصر الذهبي للحضارة العربية. وكانت عاصمتهم بغداد كعبة في العلم والفن والأدب . وقد أسهم في هذه النهضة الكبرى كثير من علماء وأدباء وفناني الدولة الجديدة من غير العرب . كما أسهمت فيها أيضا حركة الترجمة الكبيرة التي شهدتها هذه الفترة . وفيها ترجمت الكتب اليونانية في الطب والفلسفة والحكمة والآداب . وهكذا بلغت الحضارة العربية أوج مجدها بانفتاحها على الثقافات الأخرى . ومن ناحية أخرى نجد أن أظلم فترة في التاريخ الحضاري للعالم العربي عندما انغلق على نفسه تحت الحكم التركي العثماني طيلة عدة قرون . وتجمد فيها الفكر العربي ونام نومة طويلة لم يفق منها إلا على صحوة الحركات السلفية الإصلاحية وعلى طرقات خارجية كان في مقدمتها الحملة الفرنسية على مصر . وبعدها بدأت الحياة تدب في العالم العربي من جديد . ومعنى هذا أن الإنفتاح على الثقافات الأخرى كان سمة مميزة لمعالم النهضة الفكرية والحضارية في العالم العربي . وإذا كانت هناك دعوى في بعض البلاد العربية ترى أن سياسة الإنغلاق وقفل الأبواب هي الوسيلة لتطوير البلاد ورقيها على غرار ما حدث في الإتحاد السوفيتي سابقا في ظل الستار الحديدي وفي الصين ، فإن هذه الدعوى تجافي واقع تطور العالم العربي ولا تتمشى مع واقعه . ولاشك أن مثل هذه الدعوى هي أيضا دليل على التناقضات الثقافية التي يعاني منها العالم العربي .

د- وطن خضع لنير الإستعمار:

فقد وقع العالم العربي طيلة خمسة قرون تحت الحكم التركي العثماني . وهي فترة تميزت بأنها عصر الظلام في تاريخ الشعب العربية . وعمل الأتراك العثمانيون خلال هذه الفترة على قبر اللغة العربية والثقافية العربية وإعلاء شأن اللغة والثقافة التركية ، وجاء على البلاد العربية في تلك الفترة حين من الدهر كانت اللغة التركية هي اللغة الرسمية ، وتدريسها إجباري في المدارس . أما اللغة العربية فكانت تعيش على هامش الحياة ، وإن كانت تدرس كلغة أجنبية . وقدم الأتراك إلى العالم العربي « نظام الحريم » "حرملك " وللرجال " سلاملك" الذي ساعد على تخلف المرأة إجتماعيا وثقافيا . وعمل على حرمانها من التعليم. وعملت السياسة التعليمية التي اتبعتها الدولة العثمانية على تأخر التعليم العربي الحديث بين المسلمين دون غيرهم . ولهذا السبب انتشر التعليم العربي الحديث بين اليهود والمسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضا كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء الذين ظهروا في الولايات العربية في العهد العثماني يهوداً ومسيحيين بالرغم من قلة عددهم بالنسبة إلى المسلمين ، وهذا يكشف الدعوى المغرضة المغلفة التي روج لها " جيمس هيوارث دن " في كتابه باللغة الإنجليزية "مقدمة لتاريخ التعليم الحديث في مصر" يقول فيها إن رواد الفكر والثقافة العربية في القرنين ١٨ ، ١٩ كانوا يهوداً ومسيحيين . وهذا حق أريد به باطل إذا عرفنا السبب الذي أوضحناه وهو سياسة التمييز الديني للسياسة التركية العثمانية . كما أدت هذه السياسة أيضا إلى إنتشار المدارس الأجنبية والتبشيرية في البلاد العربية وما ترتب على ذلك من نتائج خطيرة على تطور المجتمع العربي .

وبعد الأتراك العثمانيين وقع العالم العربي فريسة للإستعمارين الفرنسي والبريطاني وتقاسمهما للعالم العربي . وقد استهدفت الإدارة الفرنسية « فرنسة البلاد العربية » التي حكمتها وفي مقدمتها المغرب العربي عامة والجزائر بصفة خاصة وكذلك سوريا ولبنان . أما الإدارة البريطانية فقد حكمت مصر والسودان والعراق وفلسطين . وكانت سياسة بريطانيا في البلاد العربية التي حكمتها لا

تستهدف تحويل سكان البلاد إلى مواطنين بريطانيين . وعلى الرغم من هذا الإختلاف بين السياسة البريطانية والفرنسية في البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهي وجود مشكلات تربوية وتعليمية ظل العالم العربي يعاني منها فترة طويلة . ومازال يعاني من بعضها حتى الآن وفي مقدمتها تعريب التعليم . ومع أن العالم العربي قد استقل وحصل على حريته فمازال يستخدم لغة المستعمر في معاهده كلغة تعليم . وسنعالج قضية التعريب بالتفصيل فيما بعد باعتبارها سمة مميزة للتعليم في البلاد العربية في الوقت الحاضر .

البعد الثاني : الأوضاع الحالية للوطن العربي :

تعاني الأوضاع الحالية في العالم العربي من كثير من التناقضات . ومن ثم تصبح هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها في الأصل ينبغي أن تكون نقطة قوة . ولتوضيح هذا الكلام وتفصيله نستعرض الجوانب المختلفة لأوضاع العالم العربي في السطور التالية :

أ- أهمية استراتيجية لكنها ضائعة :

يمثل العالم العربي أهمية استراتيجية كبرى بامتداده الهائل على أكبر قارتين . وتتمثل هذه الاستراتيجية أساسا في إحتواء العالم العربي لكل الشاطئ الشمالي لأفريقيا . أي ما يمثل الشاطئ الجنوبي للبحر الأبيض . يضاف إلى ذلك الشاطئ الشرقي له أيضا . ويحتوي العالم العربي أيضا شاطئ البحر الأحمر شرقيه وغربيه لدرجة يمكن القول معها بأن هذا البحر لا يخرج عن كونه « بحيرة عربية » . وتمثل المضايق المائية في شمال وجنوب البحر الأحمر أهمية استراتيجية كبرى في ميزان السيطرة العالمية. وبهذا تعتبر الدولة العربية جسرا أساسيا هاما يربط بين الشرق والغرب . بيد أن هذه الاستراتيجية الحيوية للعالم العربي تتطب قوة تحميها لتثبت وجودها وتحقق فعاليتها . وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الاستراتيجية ضعف وتجزئ العالم العربي إلى دول قد لا تتفق فيما بينها على إنتهاج سياسة موحدة في تنشيط هذه الاستراتيجية أو استخدامها . وقد عمل هذا الموقع الاستراتيجي الهام علي وقوع العالم العربي في مناطق النفوذ الكبرى. وجعله مرتعا خصبا للتيارات الفكرية والعقائدية من الغرب والشرق على السواء.

ب- ثروات اقتصادية كبيرة لكنها تحتاج إلى تنمية :

يملك العالم العربي ثروات ومصادر اقتصادية كبيرة في مقدمتها البترول والثروات الطبيعية . وعلى الرغم من غنى العالم العربي بهذه الثروات ، فإن العالم العربي يعاني من التخلف الاقتصادي . ويرجع ذلك أساسا إلى عدم استغلال هذه الثروات إستغلالا كاملا تتحقق معه تنمية اقتصادية حقيقية في البلاد العربية . بل إن البترول العربي وهو من أهم هذه الثروات ينقل معظمه خاما إلى أوربا ليبعث الحركة والنشاط في معامل التكرير هناك ، وليساعد على قيام صناعات هائلة مترتبة على تكريره. إن معظم الثروات الاقتصادية الطبيعية التي يملكها العالم العربي مدفونة تحت الأرض لم تستغل بعد ، وحسن استغلال هذه الثروات سيعود بلا شك بالخير والنفع على الشعوب العربية ، ويزيد من طاقاتها وإمكانياتها ، ويرفع من مستواها الاجتماعي ، ويحقق لها الرفاهية . بيد أن استغلال هذه الثروات يحتاج إلى رأس المال من ناحية ، وإلى الخبرة الفنية والقوى البشرية من ناحية أخرى . أما رأس المال فهو متوفر لدى الدول الغنية في البلاد العربية . ويمكن لهذه الدول أن تساهم في تمويل المشروعات الإستثمارية لاستغلال الثروات الاقتصادية في البلاد العربية التي لا يتوفر لها رأس المال الكافي . أليس من الغريب أنه في الوقت الذي تكتظ فيه بنوك أوربا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وتعطى الأموال العربية كقروض للدول ، بل وللبنك الدولي نجد أن بلادا عربية كثيرة هي في أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية مواردها الاقتصادية ، وأنها كثيرا ما تضطر إلى الاقتراض من الدول الأخرى ؟ إن العالم العربي يعتبر أكبر مُصدِّر لرأس المال . وفي بنوك أوربا وأمريكا توجد بلايين الدولارات من الأموال العربية. ويمكن لهذه الأموال أن تبعث النماء والحياة في العالم العربي . أما بالنسبة للخبرة الفنية والقوى البشرية فهي محدودة في العالم العربي . وتحتاج إلى تنمية كبيرة. بيد أن توزيع هذه القوى البشرية يتفاوت من دولة عربية لأخرى شأنها شأن توزيع رأس المال . لكننا نجد أن الدول العربية التي تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل في القوى البشرية . والعكس صحيح . فالدول العربية التي يتوفر لها غنى نسبي في الموارد البشرية يقل بها توفر رأس

المال الكافي لتغطية احتياجاتها من أجل التنمية الاقتصادية . إن التكامل الاقتصادي والبشري ضروري للتنمية الشاملة في البلاد العربية . وإذا كانت الشعوب العربية تنشد تحقيق الوحدة الاقتصادية ، فإن أساس هذه الوحدة يقوم على دعائم التكامل الاقتصادي والبشري بين أرجاء الوطن العربي كله . إن التكتلات الاقتصادية العالمية سمة مميزة للتطورات الاقتصادية الحديثة في هذا العصر . والهدف الذي تسعى إليه هذه التكتلات الاقتصادية هو حماية اقتصاديات شعوبها ضد المنافسات الخارجية ، وتوفير أحسن الشروط اللازمة لنموها وإزدهارها . أفلا يكون في ذلك درس مستفاد للشعوب العربية ؟ .

جـ - ثروة بشرية في حاجة إلى تنمية :

يملك العالم العربي ثروة بشرية كبيرة بحساب الأعداد إذ يبلغ مقدارها مئات الملايين من البشر . وهو عدد يزيد على ضعف سكان كل من إيطاليا وبريطانيا ، أو ما يقرب من نصف سكان دول الكومنولث المستقلة . لكن الغالبية العظمى لهذه المجموعات البشرية الكبيرة أميون أو لا يجيدون أي مهارات فنية . ومعنى هذا أن هناك فاقداً كبيراً في الثروة البشرية في البلاد العربية . إن أهم ما يميز الثروة البشرية في العالم العربي أنها في غالبيتها فقيرة مريضة جاهلة . وهي بهذا تثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربي . إن نسبة كبيرة من الدخل القومي في البلاد العربية تضيع هباء نتيجة للأمراض المتوطنة التي تنخر في عظام هذه الثروة لتحيلها إلى صور باهتة حائرة منهوكة القوى . وجزء كبير آخر يضيع نتيجة الأمية وتفشي الجهل .

لقد كشف الصراع العربي الإسرائيلي عن أهمية العنصر البشري ذي المستوى العالي من الكفاءة الذي استطاعت به إسرائيل أن تستوعب التقدم العلمي الهائل الذي يشهده القرن العشرون ، وأن تسخره لخدمة أغراضها العسكرية والاقتصادية على السواء . وتباهي إسرائيل بأن لديها أعلى نسبة في العالم لعدد الأطباء وعدد المرضى . وأدراك الإسرائيليون النتائج العسكرية التي يمكن أن تترتب على وجود مستويات صحية عالية يعمل على توفيرها قطاع طبي كبير . فهذا " أرنست ستوك " يقول : قدرت إسرائيل أنه لن يكون بمقدور مصر

أن تجند أكثر من مائتي ألف من الرجال ، أي حوالي ١٪ من مجموع عدد سكانها الذي كان يبلغ حوالي ٢٢ مليون نسمة في أواسط الخمسينات . هذا في حين أنه كان بمقدور بلد كامل التطور يتمتع بطاقة بشرية مماثلة أن يحشد حوالي المليونين من الرجال . وعلى هذا الأساس تمكنت إسرائيل من أن تجند عددا يوازي أقصى ما كان في استطاعة مصر أن تحشده » . وهذا مثال واحد أردنا به توضيح أهمية تنمية الموارد البشرية . وهناك أمثلة أخرى كثيرة مماثلة في مجال التعليم والبحث العلمي في شتى الميادين . وهذا يعني أن تنمية الموارد البشرية مسألة ضرورية ملحة بالنسبة للبلاد العربية . ولا نبالغ كثيرا إذا قلنا إنها مسألة حياة أو موت . ومن الواضح أن التعليم هو المسئول الأول عن تنمية هذه الثروة والوصول بها إلى مستويات عالية من الكفاءة .

إن الثروة البشرية هي نقطة الإنطلاق الأساسية لإحداث التنمية والتقدم في العالم العربي . وهناك أمثلة حية لشعوب إستطاعت أن تحقق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث في كل من اليابان والدنمرك . فقد إنفردت اليابان من دول الشرق بتقدمها الهائل وإحتلالها مركز الصدارة بين العالم المتقدم على الرغم من أن اليابانيين لا يملكون من الموارد الطبيعية سوى الصخر والماء والهواء . وسر نهضتها كما يقال إرتكز أساسا على نظام التعليم والتدريب الذي استخدمته . ونفس الشئ يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدانمراك ، وهي فقيرة في مواردها الاقتصادية ، أليس في ذلك درس مستفاد آخر للشعوب العربية ؟

د ـ ثقافة واحدة لكنها مليئة بالمتناقضات :

إن الثقافة العربية هي العامل الأساسي الذي يوحد بين أبناء الأمة العربية. وهي ثقافة متجانسة تمتد على أرجاء العالم العربي كله . وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات المحلية الإقليمية فإنها لا تقلل أو تؤثر في الاتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافي للشعب العربي . فالثقافة العربية تحتويها لغة عربية واحدة وتقوم في مصادرها الأساسية على أسس واحدة تشمل كل أبناء العالم العربي . ولا يعاني العالم العربي كما نجد في المجتمعات الأخرى من وجود

مجموعات عنصرية أولغوية أو قومية مختلفة باستثناء الأكراد وبعض الأقليات الأخرى في العراق وجنوب السودان . ولكن على الرغم من ذلك فإن العالم العربي يعاني من كثير من التناقضات التي تنخر في وحدته الثقافية وتفتت تماسكها . وهناك المفارقات الكثيرة التي تثير الإستغراب . ففيه الغنى الفاحش والفقر المدقع . وفيه التحضر الكبير والتخلف المشين . وفيه القصور الشاهقة وأكواخ الطين الحقيرة . وفيه الراكبون المرتاحون وفيه السائرون وسط الزحام . وفيه المثقفون والمتعلمون والأميون الجاهلون .وفيه اليساريون والراديكاليون . وفيه التقدميون والمحافظون. ولا شك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الشعب العربي وتباعد بين أبنائه في التفكير والمشارب والأهداف . وتسبب صراعات فكرية واجتماعية ليست في صالح تطور المجتمع العربي . لقد خلقت أوربا وحدتها رغم تباعد دولها واختلاف شعوبها . وأصبحت الوحدة الأوربية حقيقة واقعة تقوم على أساس قوة سياسية واقتصادية متكاملة . وإذا كان الأمر كذلك لدول تختلف في مشاربها ، فمن باب أولى أن يتحقق لدول تتوحد في مشاربها كالدول العربية .

ولقد ساعد على تعميق التناقضات الثقافية في العالم العربي تجزئته إلى دول ودويلات مقطعة الأوصال تفصل بينها الحدود ، كما تفصل السدود تدفق الأنهار . كما ساعد على ذلك أيضا وقوعه نظرا لأهميته ضمن مناطق النفوذ الكبرى ومرتعا خصبا للمذاهب الفكرية والعقائدية كما سبق أن أشرنا .

البعد الثالث : اتجاهات المستقبل :

سبق أن أشرنا إلى أن بعد الماضي والحاضر لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التي تتحكم في تشكيل سمات التعليم في العالم العربي . وإنما ينبغي أن يضاف إلى هذين البعدين بعد ثالث هو بعد المستقبل الذي يوضح اتجاهات نمو القوى المؤثرة المتحكمة في تطوير هذه السمات . وعلى هذا يصبح الكلام عن اتجاهات المستقبل ضروريا يكمل الصورة العامة للتعليم في الوطن العربي بالمؤثرات والقوى المتحكمة فيه . وأي تطوير للاتجاهات التعليمية في الوطن العربي في المستقبل لا بد وأن يضع في اعتباره ما يشهده العالم من تطورات

هائلة تتمثل فيما يسمى بالانفجارات الثلاثة ويقصد بها : الإنفجار السكاني ، والإنفجار المعرفي ، و إنفجار المطامح والآمال .

أما بالنسبة للإنفجار السكاني فإن الشعوب العربية تتميز بنمو سكاني سريع يعتبر من أعلى النسب في العالم . ولا تماثلها إلا دول أمريكا اللاتينية . والإنفجار السكاني في حد ذاته لا يمثل مشكلة لدولة ترتفع فيها معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فالإتحاد السوفيتي سابقا على سبيل المثال كان يكافئ الأم التي تنجب عشرة أطفال ويعطيها لقب بطلة الإتحاد السوفيتي . أما بالنسبة للدول العربية فإن معدلات النمو الاقتصادية لا تتناسب مع معدلات النمو السكاني من ناحية ، والقضاء على التخلف الاقتصادي الموروث من ناحية أخرى. ومن هنا تصبح مشكلة النمو السكاني في البلاد العربية هي في جوهرها مشكلة اجتماعية أكثر من كونها اقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب في أن متوسط دخول الأفراد في البلاد العربية مازال منخفضا على الرغم من إرتفاع الدخول القومية للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام أوضاع اقتصادية غير مرغوبة مثل زيادة الإستهلاك زيادة كبيرة وقلة المدخرات وإعتماد حياة معظم الشعب من العاملين في قطاع الخدمات على دخول القلة العاملة في قطاع الإنتاج . وترتب أيضا على قيام مثل هذه الأوضاع الاقتصادية والسكانية استقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الاحتياجات المتزايدة من الإستهلاك. وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على الدولة نحو التربية بالإضافة إلى مسئوليتها في مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائنا .

أما الإنفجار المعرفي فمن المعروف أن عصرنا الحالي قد شهد تطورا هائلا في الميدان المعرفي بجانبيه الكمي والكيفي وأصبح للمعلومات نظم وشبكات دولية تطالعنا بالجديد باستمرار . ولا بد لأي محاولة لتطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن تضع في اعتبارها هذا التطور الحادث في العالم . كذلك ينبغي عند تطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن نضع في اعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يتحقق لها أيضا مستوى كريم من الحياة في ظل الدولة العصرية التي يتوفر فيها التقدم العلمي والتكنولوجي من

أجل خدمة الإنسان في المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربي الذي كان يسعى إليه دائما في حركة تطوره عبر العصور في تحقيق الوحدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لنجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عصرية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام في كل أرجائه . وليس من الضروري أن تكون هذه الوحدة وحدة دستورية أو فيدرالية بقدر ما هي وحدة توجهات في الهدف والعمل على غرار الوحدة الأوربية .

إدارة التعليم :

تقوم إدارة التعليم في الدول العربية على أسس مركزية تمشيا مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول . وتتولى المسئولية الكبرى في الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها في الدول العربية مسميات مختلفة مثل وزارة التربية أو المعارف أو التربية الوطنية أو التربية والتعليم . وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية للدول العربية (١٩٦٤) بغداد بضرورة توحيد مسميات وزارة التربية والتعليم بين الدول العربية وما زال ذلك مطلبا قائماً . وتتولى هذه الوزارة بالنسبة للدول العربية الإشراف الكامل على التعليم الرسمي العام والخاص والفني ، وكذلك التعليم العام باستثناء بعض الدول منهامصر والعراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالي . وإلى جانب هذا أنواع معينة من التعليم تقوم بعض الوزارات الأخرى بالإشتراك في الإشراف عليها ، منها :

أ ـ دور الحضانة ورياض الأطفال : وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية في مصر وسوريا والأردن .

ب ـ التعليم الزراعي : وتشرف عليه وزارة الزراعة في سوريا وغيرها .

جـ ـ التعليم والتدريب المهني : وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة في مصر . وكتابة الدول لشئون الشباب الرياضي والشئون الاجتماعية بتونس .

د ـ معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه : وتشرف عليها وزارة الثقافة في مصر .

هـ ـ معاهد التعليم الديني : ويشرف عليها الأزهر في مصر ومجلس الشئون

الإسلامية في الأردن ، ووزارة الأوقاف في سوريا ، والسلطات الدينية في دول أخرى .

وتتجه الإدارة التعليمية في الدول العربية إلى الأخذ بمبدأين أساسيين :

أ - التخطيط التعليمي : فقد اتجهت كثير من الدول العربية إلى إعادة تنظيم إدارتها التعليمية على أسس حديثة تتمشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي في التعليم . واستحدثت تبعا لذلك إدارات التخطيط التربوي والتعليمي ، وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفني . وهناك من الدول العربية دول لها بالفعل خطط تعليمية خاصة .

ب - اللامركزية : فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة في وزارة مركزية معينة تقوم بالعبء الأكبر في الإشراف على التعليم وتوجيهه . ولكن مع الزيادة المطردة في السكان وزيادة طموحهم نتيجة التحسن النسبي في مستويات المعيشة يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا . وهذا يعني ضرورة توفير المزيد من الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة من الأطفال من ناحية ، ومد فترة الإلزام من ناحية أخرى . ونظرا لأن الإدارات التعليمية بصورتها المركزية القائمة في الدول العربية لا تستطيع أن تتحمل عبء هذا التوسع التعليمي ، فإنها تضطر إلى منح السلطات أو الهيئات التعليمية المحلية مزيدا من المسئوليات والسلطات . وهذا الاتجاه واضح في الدول العربية بالنسبة للتعليم الابتدائي والأساسي نظرا لشعبيته . ومن المنتظر أن يحدث هذا في المستقبل بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى.

تمويل التعليم :

تقوم الحكومة في الدول العربية بالعبء الأكبر في تمويل التعليم على إختلاف مراحلة به . فقد درجت التقاليد في البلاد العربية على اعتماد شعوبها على الحكومات في القيام بالخدمات التعليمية والاجتماعية . ويوجب قيام الحكومات العربية بهذه المسئولية اعتبارات ديمقراطية وتربوية على درجة كبرى من الأهمية . بل ولا يمكن أن يتصور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد

العربية بدون قيام الحكومات بالمسئولية الكبرى في تمويله . ولكن نظراً للزيادات الكبيرة المستمرة عاما بعد عام لتمويل التعليم ، أصبح عاتق الحكومات العربية في بعض الدول ينوء بعبئها ، لدرجة أضطرت معها هذه الحكومات للبحث عن مصادر غير حكومية للتمويل . وشجعت قيام المدارس والجامعات الخاصة ، حيث يتحمل آباء الطلاب نفقات تعليم أبنائهم . وتختلف الدول العربية فيما تخصصه للتعليم في ميزانياتها القومية وذلك بحسب إمكانيات كل دولة وحجم نظام التعليم بها . ويمكن القول بصفة عامة بأن الدول العربية تخصص ما بين ١٠٪ إلى ١٥٪ من ميزانياتها العامة للتعليم ، أو ما يقرب من ٥٪ إلى ٦٪ من الدخل القومي لها . كما أن الدول العربية تتفاوت في ترشيد الأموال التي تنفقها على التعليم ، وتتفاوت في حسن استخدامها لها .

السمات العامة للتعليم في البلاد العربية :

في ضوء العرض السابق يمكن القول بأن السمات العامة للتعليم في البلاد العربية تتمثل فيما يأتي :

أولا : الحاجة إلى فلسفة تعليمية واضحة المعالم :

تحتاج البلاد العربية إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل في ميدان التعليم وتوجهه . وينبغي أن تقوم هذه الفلسفة على أساس اعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط استراتيجيته باستراتيجية الدفاع والأمن القومي ، وأنه عملية استثمارية في الموارد البشرية ترتبط إرتباطا مباشرا بزيادة الإنتاج ، وما يترتب عليه من زيادة في الدخل القومي . وأنه ضروري لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية . وهذا يعني أن يعطى التعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التي يستحقها .

لقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم في عالمنا المعاصر . واعتبرته الدول ضرورة للدفاع والأمن القومي . ولقد تنبهت الدول المتقدمة إلى الأهمية الكبرى التي تمثلها التربية والتعليم للمحافظة على تقدمها وتفوقها ، بل والعمل على استمرار هذا التقوم والتفوق . لقد وعت الولايات المتحدة الأمريكية درسا مفيدا

عندما فجأها الاتحاد السوفيتي (سابقا) بإطلاق أول سفينة فضاء سنة ١٩٥٦ وتنبهت إلى ما تعنيه التربية والتعليم بالنسبة لذلك . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا قادة البلاد وساستها الأمريكيين بأن النظام السوفيتي تسلطي لا يساعد على الابتكار والتقدم . فكيف حدث هذا إذن ؟ وأشار الأمريكيون إلى نظام تعليمهم بأصبع الاتهام . ولذلك صدر قانون التربية للأمن القومي National Defence Education Act عام ١٩٥٧ أي بعد عام واحد من إطلاق القمر الصناعي السوفيتي . كما أن التقرير الأمريكي المشهور الذي صدر سنة ١٩٨٣ بعنوان أمة في خطر A National At Risk قد أكد نفس المعنى . والمشروع القومي للرئيس الأمريكي جورج بوش الذي طرحه في ابريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم ، وحدد فيه ستة أهداف رئيسية للتعليم قد أثار إهتماما كبيرا على المستوى القومي والعالمي على السواء (*) . إن حاجة الدول العربية إلى تفهم مثل هذا الدرس أشد وأقسى لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها في صراعها مع إسرائيل والصهيونية . لقد كشف هذا الصراع عن عدة دروس لم تستفد منها الدول العربية إستفادة كاملة بعد . لقد أظهر هذا الصراع بوضوح عجز العرب وقصورهم عن مواجهته ، وأن السبب الرئيسي في ذلك هو تخلف البلاد العربية في كثير من الميادين . وأكد أيضا أن العبرة ليست في كم البشر وأعدادهم ، وإنما بنوعيتهم ومدى قدرتهم وكفاءتهم ومقدار ما يجيدونه من مهارات فنية ومعرفية . إن أحدث أنواع الأسلحة تصبح أكواما من حديد ما لم تجد العناصر البشرية القادرة على حسن استخدامها بدرجة عالية من الكفاءة . بل إن هذه الأسلحة تصبح خطرا يتهدد أصحابها إذا لم يعرفوا كيف يحسنون استخدامها ويحافظون عليها في أيديهم ولا يمكنون عدوهم من استخدامها ضدهم. لقد برهن الصراع العربي الإسرائيلي على أهمية تسخير العلم والمنجزات العلمية الهائلة والمتقدمة في تحديد النتيجة النهائية . وأصبحنا لأول مرة في تاريخ الحروب نسمع عن الحرب الإلكترونية وتسخير أشعة الليزر والأشعة غير المرئية في خدمتها . وهكذا نجد أن الصراع العربي ضد إسرائيل والصهيونية هو

---

* لمزيد من التفاصيل عن هذا المشروع أنظر الفصل الخاص بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية .

في جوهره صراع فكري حضاري تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن كان على الدول العربية أن تعبر عن اعتقاد ويقين أن للتربية والتعليم أهمية حيوية قومية كبرى . وهذا ينبغي أن يكون أحد المعالم الرئيسية للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم العربي .

ثاني معالم الفلسفة التربوية العربية يقوم على اعتبار أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية ، وأن التعليم أصبح هو المدخل الحقيقي للتنمية لأن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها. وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الاستفادة من مصادرها المادية والبشرية بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الاستفادة من مصادرها المادية والبشرية بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا يعني أن تعطى الدول العربية إهتماما متزايدا للتربية والتعليم ، وأن يكون لها الأولوية والصدارة على كل المشروعات الأخرى . وبخاصة في الميزانيات القومية التي ترصد للتعليم . ويرتبط بذلك أيضا ضرورة اعتبار التعليم استثمارا في الموارد البشرية التي لاتقل في أهميتها إن لم تزد على الموارد المادية . إلا أنه ينبغي ألا نقصر نظرتنا إلى التعليم على أنه استثمار في الموارد البشرية فحسب ، فهو أيضا خدمة اجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها في حدود إمكانياتها.

وثالث معالم الفلسفة التربوية اعتبار التربية والتعليم وسيلة هامة لإحداث التماسك الفكري والاجتماعي . فالبلاد العربية تتسع رقعة أراضيها وتمتد على أكبر قارتين . وتضم مجموعة بشرية كبيرة تنتمي إلى ثقافة واحدة ، لكنها تتفاوت في الغنى والفقر ، ومستوى التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، ودرجة خضوعها للتغيرات الثقافية والحضارية الخارجية ، وظروف تطورها التاريخي سواء تحت سيطرة الاستعمار العثماني أو الاستعمار الغربي . يضاف إلى ذلك أن

توسط العالم العربي بين العالم القديم والعالم الحديث ، وتمتعه بهذا المركز الاستراتيجي ، إلى جانب ما يحظى به من ممرات مائية حيوية وثروات بترولية ومادية وبشرية هائلة جعلته في وسط التيارات الدولية والصراع بين القوى الكبرى ، وما يستتبعه ذلك من خضوعه لتأثيرات عقائدية وأيديولوجية وفكرية . وهذا بدوره ساعد على زيادة التفاوت الفكري والحضاري في العالم العربي ، وتعميق متناقضاته . ومن هنا كان على البلاد العربية أن تتنبه إلى أهمية التربية والتعليم في تقريب هذا التفاوت والقضاء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربي الغاية السامية التي ينشدها وبحيث تكون التربية قوة إيجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تفتيتها وتعميق التناقضات بينها .

ثانيا : محو الأمية :

تعتبر مشكلة الأمية في البلاد العربية مشكلة كبيرة الحجم لأنها تشمل الغالبية العظمى من السكان ، وتصل إلى مايزيد عن نصف الكبار والصغار على السواء . بيد أن نسبة الأمية تتراوح من بلد عربي إلى آخر لكنها تنتشر بين النساء أكثر من الرجال . وتنتشر بين سكان الريف أكثر من انتشارها بين سكان الحضر . وتشير إحصاءات اليونسكو وغيرها إلى أن العالم العربي من أعلى مناطق العالم تركزا ، وأنه من أكثر البلاد التي تعاني من هذه المشكلة .

دواعي الاهتمام بمحو الأمية :

هناك أسباب متعددة تدعو الدول العربية إلى الاهتمام بمشكلة الأمية ، وتحملها على التخلص منها . فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة ، وأساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . وأصبح العصر الذي نعيش فيه لا مكان لأمي فيه . ونظرا لأن الأمية تتركز في فئات العمر المنتجة ، ولأن الأميين يشاركون في كثير من مواقع العمل في كل الميادين الاقتصادية والاجتماعية ، فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . فمن أهم مستلزمات التنمية الاقتصادية توفر القوى البشرية اللازمة لها بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية . وهي تنمية

تقل فيها فرص العامل الأمي أو غير الماهر إلى حد كبير . ثم إن الاتجاهات الحديثة في التنمية الاقتصادية تعتمد على السيطرة على وسائل الاتصال من ناحية ، وقدرة الفرد على التعامل مع الآلة من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك الاتجاهات الصحيحة نحو العمل وتقدير المسئولية والإحساس بالواجب والقواعد الصحيحة للتعامل مع رؤساء العمل وزملاء المهنة كلها أمور يتعلمها الإنسان ويكتسبها نتيجة مروره بخبرات يتعلمها ويستفيد منها . والمتعلم أفضل من الأمي في إكتساب هذه الا تجاهات والخبرات . ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة الإنتاج تتوقف بالدرجة الأولى على مهارة العامل ، ومدى ما يجيده من مهارات الإتصال التي يستطيع عن طريقها أن يترقى في سلم المهارة في المهنة . وقد كشفت خبرات وتجارب الدول الأخرى عن أهمية الفرد المتعلم في زيادة الإنتاج .

والتنمية الاقتصادية السليمة تقتضي توفر الاتجاهات الصحيحة نحو الاستثمار والإدخار والتوفير وتنظيم الإستهلاك وتحديد النسل والعناية بالصحة الشخصية ، وإرتباطها بشروط الغذاء الجيد وغيرها من الأمور التي تعتبر نتيجة طبيعية لعملية التعلم . وفي كل هذه الأمور نجد أن المتعلم أقدر من الأمي على تعلمها واكتسابها .أما فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة . وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن في التنظيمات السياسية والاجتماعية المختلفة .والمتعلم أقدر من الأمي في ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاده ودوره في التغيير الاجتماعي .

وإلى جانب ذلك نجد أن المتعلم أقدر من الأمي في الإستفادة من الخدمات الصحية والثقافية والاجتماعية التي تقدمها الدولة . وهو أيضا أقدر على تقبل التغيير وتقبل الاتجاهات السليمة التي تقتضيها ظروف وطنه ومجتمعه في الحرب والسلم على السواء . فالأمي أسهل في وقوعه فريسة للدعاية المغرضة والإشاعات الكاذبة . والمتعلم أقدر منه في التمييز بين الغث والثمين من الأفكار. والأمية أيضا عائق كبير في تنمية النمط الخلقي القومي وإحداث التماسك الاجتماعي بين الأفراد . وهي عائق في سبيل اكتساب الاتجاهات المرغوبة على المستوى الفردي والاجتماعي على السواء . ولكل هذه الأسباب

والدواعي يجب أن تهتم البلاد العربية بمكافحة الأمية والقضاء عليها .

تقويم الجهود المبذولة :

يتضح من تتبع جهود الدول العربية المبذولة في محو الأمية أن هذه الجهود متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة ، وأن الدول العربية لم تضع محو الأمية من حيث الأهمية في المكان الذي تستحقه . فقد أشار تقرير المؤتمر الإقليمي الثاني لتقويم نشاط محو الأمية في الدول العربية في الفترة من ١٩٦٦ إلى ١٩٧١ (الذي عقد بالإسكندرية في ديسمبر ١٩٧١) إلى أن معدل الإنخفاض السنوي في نسبة محو الأمية بالبلاد العربية يمتد من ٠,٥ ٪ إلى ٠,٧ ٪ وأن من بين كل ألف أمي تقوم البلاد العربية بتعليم ثمانية أميين ، وأن الذين يستفيدون فعلا من التعليم يبلغ خمسة أفراد فقط . ومعنى هذا أن البلاد العربية لو سارت بهذا المعدل فإنها لا تنتظر أن تمحو الأمية قبل ٤٢ سنة إذا إفترضنا أن عدد الأميين ثابت . وهذا إفتراض غير سليم لأننا نعلم مقدما أن هناك زيادة في عدد السكان يصل معدلها السنوي في البلاد العربية إلى ٢,٨ ٪ وأن نسبة الإستيعاب في التعليم الابتدائي ما زالت قاصرة عن استيعاب كل الأطفال الملزمين ، وأن عدد غير قليل ممن يتخرجون في المدرسة الابتدائية أو فصول محو الأمية يرتدون إلى الأمية .

ومن المعروف أن البلاد العربية كانت قد حددت لنفسها في مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٤ - ١٩٦٥ مدة خمسة عشر عاما للقضاء على الأمية . ومعنى هذا أن البلاد العربية خلال السنوات الخمس اللاحقة للمؤتمر لم تحقق من التقدم في محو الأمية إلا ١٢ ٪ من الجهد اللازم للقضاء على المشكلة في حين أنه كان ينبغي أن تقطع حوالي ٣٣ ٪ على أقل تقدير إذا أرادت حقا أن تمحو الأمية في المدة المقررة . أي أن الدول العربية تسير بثلث السرعة والطاقة المطلوبتين للقضاء على المشكلة قضاء تاما في السنوات القادمة . وما زال الحال كما هو حتى الآن رغم التحسن النسبي .

عوائق محو الأمية :

هنا نجد أنفسنا أمام سؤال هام يفرض نفسه بصورة طبيعية هو : لماذا لم تحقق الدول العربية التقدم المنشود في محو الأمية ؟ وما هي الأسباب المسئولة عن ذلك ؟ هذا ما سنعالجه في السطور التالية :

١ ـ عدم الوعي بخطورة المشكلة :

فالبلاد العربية تفتقر إلى الإحساس الحقيقي بخطورة مشكلة الأمية وآثارها السلبية على التقدم الاقتصادي والاجتماعي لهذه البلاد في مرحلة تصورها الراهنة . وترتب على هذا بالطبع عدم إعطاء محو الأمية الإهتمام الذي تستحقه من جانب رجال السياسة والمال معا . وانعكس هذا على القائمين بالعمل في محو الأمية . ففقدوا حماسهم وإيمانهم بأهمية العمل الذي يقومون به . يضاف إلى ذلك ما يلاحظ عادة لدى الأميين من قلة إحساسهم بخطورة الأمية بالنسبة لهم وحاجتهم للتخلص منها مما يحملهم على عدم الإقبال على الدراسة أو الانتظام بها. ومن هنا كان من الضروري الإهتمام بالدعوة والإعلام لمحو الأمية من خلال خطة إعلامية محكمة تستهدف تكوين رأي عام مستنير بخطورة مشكلة الأمية وضرورة القضاء عليها . كما تعمل هذه الخطة أيضا على تشجيع الأميين على الإقبال على الدراسة والإنتظام فيها .

٢ ـ قلة الميزانية :

فما زالت الميزانيات التي تخصصها الدول العربية لمحو الأمية متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة وضخامة العمل المنتظر . وبالطبع فإن المال هو عصب كل مشروع ، وبدونه لا يمكن أن نتصور إحراز تقدم حقيقي . ومن هنا كان من الضروري على الدول العربية أن تزيد مخصصاتها التي ترصدها لمحو الأمية . وهو ما حرصت المؤتمرات المتتالية على تكرار تأكيده كتوصية تعمل بها الدول العربية . ومن المعروف أن الدول العربية ينبغي عليها أن تزيد ميزانياتها لمحو الأمية إلى ثلاثة أمثالها أو أكثر إذا كانت جادة حقيقة في القضاء على الأمية بها في السنوات القادمة .

٣- عدم الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية :

من المعروف أن هناك عدة أساليب مستخدمة في محو الأمية من أهمها أسلوب الجهود المبعثرة وأسلوب الحملات الشاملة وأسلوب الجهود الإنتقالية . وقد درجت محو الأمية في البلاد العربية على إتباع الأسلوب الأول الذي يقوم أساسا على جهود الأفراد والهيئات والجمعيات الخيرية والتطوعية وشبه الحكومية . ثم بدأت الحكومات العربية في تحمل مسئولياتها في محو الأمية وإعتبارها جزءا من المسئوليات التي تقع على عاتق الدولة . ولكن مثل هذه الجهود كانت ومازالت إلى حد كبير عشوائية لا تقوم على تخطيط سليم . ومن هنا برزت عملية الأخذ بتخطيط مشروعات الأمية تحظى باهتمام الدول العربية وضرورة ربط هذه المشروعات بخطط التنمية الاقتصادية . وتترتب على هذا تأكيد الأخذ بالأسلوب الإنتقائي لمحو الأمية حتى تكون للجهود التي تبذل فيها قيمة وفاعلية على أن يكون ذلك في إطار خطة شاملة . ونظرا لأن كثيرا من الدول العربية لم تضع هذا الأسلوب موضع التطبيق فإن كثيرا من جهودها في محو الأمية على تواضعها تذهب هباء وسدى . ومن هنا حرصت المؤتمرات المتتالية على التوصية بضرورة الربط بين خطط محو الأمية وخطط التنمية الاقتصادية ، وإعطاء المشروعات الاقتصادية الصناعية والزراعية أولوية في محو أمية العاملين بها .

٤- قلة كفاءة تنظيمات وأجهزة محو الأمية :

تتمركز مسئولية محو الأمية في الدول العربية في يد وزارة واحدة هي غالبا الوزارة المسئولة عن التعليم باستثناء ثلاث دول هي سوريا حيث تشرف وزارة السياحة والإرشاد القومي على محو الأمية ، ولبنان حيث تكون الوزارة المسئولة هي وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، وتونس حيث تكون الوزارة المسئولة هي كتابة الدولة للشئون الاجتماعية مما يعكس تباين النظرة إلى محو الأمية باعتبارها مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو اجتماعية. ولا شك في أن العمل القومي لمحو الأمية أكبر من أن يكون مسئولية وزارة معينة . ومن هنا كان من الضروري إعتبار محو الأمية مسئولية قومية تشترك فيها كافة الهيئات والقطاعات الحكومية وغير الحكومية بحيث تتولى كل منها نفقات وجهود تعليم

الأميين بها . ويقتضي ذلك وجود هيئات عليا لتنسيق العمل في محو الأمية على المستوى القومي . وهو ما تفتقر إليه تنظيمات الدول العربية لمحو الأمية. وللأسف أن في حالة وجودها فإنها تكون قليلة الفاعلية . يضاف إلى ذلك أن أجهزة محو الأمية في البلاد العربية هي أجهزة حديثة النشأة نسبيا وتتفاوت في درجة نموها . وهذه الأجهزة هي عادة جزء من الوزارة التي تدخل محو الأمية ضمن مسئولياتها . وهي تواجه مشكلات متماثلة بصفة عامة من أهمها عدم وجود إتفاق بين الدول العربية بشأن تسميتها وتقسيماتها ، ووجود نقص شديد في القوى العاملة كما وكيفا على إختلاف المستويات والتخصصات ، وعدم إستقرار هؤلاء العاملين في أماكن عملهم ، وعدم وجود حوافز ومنها إنفتاح فرص الترقي أمامهم كزملائهم في الميادين الأخرى مما يدفعهم إلى ترك العمل في محو الأمية إلى مجال آخر .

٥ـ نقص وضعف تشريعات محو الأمية :

فبعض البلاد العربية يوجد بها تشريعات لمحو الأمية وبعضها لا يوجد به مثل هذه التشريعات . ولا شك في أن التشريعات من شأنها أن تنظم العمل وتحدد مسئولياته وجهات تنفيذه ، وتضع الضمانات التي تكفل حسن سير العمل وأدائه . ومن هنا كان من الضروري وجود تشريعات لمحو الأمية تراعي كل هذه الضمانات ومن بينها النص على إلتزام الدولة بهيئاتها وأجهزتها المختلفة على تهيئة فرص التعليم للأميين ، وإلتزام هؤلاء بالحضور والإنتظام في الدراسة .

كما أن هناك نقط ضعف في التشريعات القائمة في محو الأمية في الدول العربية التي بها تشريعات . ومن أهمها أنه لا توجد ضمانات العمل وحوافزه السلبية والإيجابية وتحديد مستوى زمني معين يتعرض بعده الأميون للعقوبات والجزاءات ما لم تمح أميتهم . والأدهى والأمر أن من التشريعات في بعض البلاد العربية مايعطل ولا ينفذ ولا يعمل به .

٦ـ تزايد رصيد الأميين لعدم إستيعاب الملزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائي وآخر علاجي . والشق الوقائي يتمثل في استيعاب كل طفل في سن الإلزام . أما الشق العلاجي فهو

محو أمية من فاتتهم فرص التعليم في المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى الآن لم تستوعب كل الأطفال الملزمين مما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الابتدائية . وهؤلاء يضاف رصيدهم إلى رصيد الأميين كل عام. وتشير أحدث البيانات الإحصائية إلى أن الغالبية العظمى من البلاد العربية لا تستوعب جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي ، وأنه من بين كل مائه طفل وطفلة في سن التعليم يضاف منهم إلى جيش الأميين كل عام ما يقرب من الربع.

٧ـ عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كانت محو الأمية تعتمد في بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة في التعليم الابتدائي المؤلفة خصيصا للأطفال . ثم ألفت فيما بعد كتب خاصة لمحو الأمية ، وما زالت كثير من الدول العربية تستخدم كتب الصغار . ولا شك أن الكتاب المناسب ضروري لنجاح العمل في محو الأمية . وعلى كل حال فهناك نقص واضح في المواد التعليمية المناسبة للكبار في القراءة والكتابة والرياضيات والثقافة العامة رغم التحسن النسبي في السنوات الأخيرة . وينبغي على الدول العربية أن تولى عنايتها وإهتمامها لتوفير المواد التعليمية المناسبة للكبار .

٨ـ نقص الحوافز وعدم فاعليتها :

ونقصد بالحوافز السلبية والإيجابية منها التي تضع ضمانات العمل والاستمرار فيه . ومن هذه الحوافز ما يخص العاملين من معلمين ومشرفين ومديرين . وتشمل مختلف الحوافز المادية والمعنوية بما فيها فتح فرص الترقي أماهم على قدم المساواة مع زملائهم في الميادين الأخرى .ومن الحوافز ما يخص الدارسين من الأميين وهذه تشمل حوافز مادية وغير مادية مثل حسن اختيار الوقت المناسب لدراستهم . وجعل ساعات الدراسة جزءا من وقت العمل بأجر . وحسن إختيار محتوى المواد التعليمية مما يثير إهتماماتهم، ويتمشى مع ميولهم، ويشبع حاجاتهم ، ويساعدهم على حل مشكلاتهم .

٩ـ إنقطاع الدارسين وعدم انتظامهم في الدراسة :

فالدارسون ليسوا مقتنعين بأهمية التعليم ، وليس هناك ما يحملهم على الحضور أو يدفعهم إلى الانتظام في الدراسة . وليست الظروف مساعدة لهم على

الإجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة المواعيد أو جدية الدراسة واستفادتهم منها . ولذلك يحجمون عن الدراسة لا سيما بعد شعورهم بتعب عملية التعلم وصعوبتها . ومن هنا كان من الضروري العمل على جذب الدراسين وتشجيعهم على الدراسة باستمرار . وينبغي أن يتضمن برنامج الدراسة في محو الأمية الأنشطة الترفيهية والترويحية وذلك تشويقا للدراسين ، وتشجيعا لهم على مواصلة الدراسة .

١٠ـ عدم الإهتمام بمرحلة المتابعة :

إن الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية في معظم البلاد العربية هي تسعة شهور تتخللها فترات العطلات والإجازات الدراسية والموسمية . وهذه الفترة غير كافية لتثبيت مهارات القدرة على القراءة والكتابة . ولذلك يرتد كثير من الدراسين إلى الأمية مرة أخرى . ومن هنا كان من الضروري متابعة هؤلاء الدراسين بالكتب المعدة خصيصا لهذا الغرض حتى لايرتدوا إلى الأمية مرة أخرى. ومع أن الجهود التأليفية في ميدان كتب المتابعة للكبار قليلة إلا أنها متواضعة ، ويلزم الأمر ضرورة الإهتمام بمرحلة المتابعة وتنظيمها على أسس سليمة يتحقق معها مواصلة الدارسين للتعليم والإستفادة من المواد التعليمية التي تقدم لهم لمتابعة تعليمهم .

١١ـ ضعف إعداد وتدريب المعلمين :

لا يوجد في البلاد العربية بصفة عامة معلمون متفرغون لتعليم الكبار ومحو الأمية . وتستعين البلاد العربية عادة بالمعلمين النظاميين للعمل في محو الأمية بعد أوقات عملهم الرسمي . ومعظم هؤلاء المعلمين من العاملين في التعليم الابتدائي أو الأساسي . وكثير منهم غير مؤهلين. ونظرا لإنصراف العناصر الصالحة من المعلمين عن التدريس في فصول محو الأمية فإن الحاجة إلى المعلمين تدفع البلاد العربية إلى التجاوز عن مدى كفاءة المعلمين العاملين في محو الأمية . وتكشف البيانات المتوفرة عن مؤهلات المعلمين العاملين في محو الأمية في البلاد العربية عن أن الإهتمام بإختيارهم غير كاف ، وأنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة عملهم في تعليم الكبار على الوجه

المطلوب . وتبرز هذه المشكلة بالنسبة للمعلمات إذ ينقص عددهن بصورة خطيرة في الوقت الذي تشتد فيه الأمية وتتركز بين الإناث وربات البيوت . وربما كان في استخدام الإذاعة والتليفزيون في محو الأمية ما يساعد الدول العربية على التغلب على هذه المشكلة إلى جانب المشكلات الجانبية الأخرى

ثالثا : تعميم التعليم العام :

يقصد بالتعليم العام عادة أحد معنيين : المعنى الأول يطلق على التعليم الذي يكون مفتوحا ومتاحا أمام الجميع بصرف النظر عن أي تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية . والعمومية هنا إذن يقصد بها الشمول لأنها تنسحب على جميع من هم في سن المدرسة بلا استثناء . وبهذا المعنى يتميز التعليم العام عن التعليم الخاص . ويصبح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجاني المفتوح الذي تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون أي تمييز . ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمي والفني والمهني . والمعني الثاني يطلق على التعليم الذي يتميز عن التعليم الفني أو المهني . والعمومية هنا تتعلق بنوعية التعليم ومحتواه . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك. وفي استخدامنا لكلمة التعليم العام في هذه السطور فإننا نقصد به المعنى الأول . ونود منذ البداية أن نشير إلى أن التعليم العام في البلاد العربية يعتبر حديث العهد نسبيا . وأنه جاء في نشأته وليد مجموعة من الظروف التاريخية والحضارية والثقافية التي مرت بها البلاد العربية . ومن المعروف كما أشرنا أن التعليم العام الحديث في البلاد العربية جاء مقتبسا من الغرب . وتأثرت كثير من أنماطه في تطورها بالنماذج والأنماط الأوربية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى . وقد عملت هذه النشأة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامي الأصيل في البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

وقد شهد التعليم العام تطورا كبيرا في حجمه حتى أصبح يضم على المستوى العربي ملايين التلاميذ المقيدين في مراحله المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية . ولكن على الرغم من هذا التوسع النسبي الكبير فإن التعليم العام يواجه تحديات رئيسية في مقدمتها قضية تعميمه . ويعتبر تعميم التعليم العام

مطمحا رئيسيا بالنسبة للبلاد العربية لاعتبارات اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . يأتي في مقدمتها بناء الدولة العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وعلى الرغم من التوسع الملحوظ في حجم التعليم العام فما زال المعدل السنوي لاستيعاب الأطفال في المرحلة الأولى أو الأساسية متواضعا جدا إذا ما قورن بالزيادة السكانية . إذ يبلغ معدل الإستيعاب السنوي في المرحلة الأولى ما يقرب من ٢٪ في حين تصل الزيادة السكانية إلى حوالي ٣٪ . وهذا يعني إذا استثنينا نسبة الوفيات أن مجموع ما تستوعبه الدول العربية من الأطفال في سن المرحلة الأولى يصل إلى ما يقرب من ٦٥٪ مع اختلاف بين الدول العربية في ذلك زيادة ونقصانا . فإذا أخذنا في اعتبارنا مدى الفاقد في هذه المرحلة من حيث التسرب أو الرسوب أو الإعادة وجدنا أن من يستفيد حقيقة من هذا النوع من التعليم يقل عن النصف مما يشير إلى وضع خطير يتعلق بالفاقد والمهدور في هذه المرحلة الذي يمثل بدوره ضياعا في الجهد والوقت والمال .

و إذا ما نظرنا إلى مرحلة ما بعد التعليم الابتدائي أي التعليم المتوسط أو الإعدادي والثانوي نجد أن الغالبية من تلاميذ هذه المرحلة أي ما يقرب من ثلث من هم في سن هذه المرحلة لا يحظون بهذا النوع من التعليم بأنواعه المختلفة . هذا على الرغم من أن معدل التوسع والنمو في التعليم الثانوي يفوق نظيره في التعليم الابتدائي في بعض البلاد العربية .

والواقع أنه يمكن القول بصفة عامة بأنه مع نمو تطلع الدول إلى التعليم في الوقت الذي تكون إمكانياتها محدودة تبرز قضيتان رئيسيتان تتعلقان بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . فكثير من الدول النامية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما القضية الثانية أو الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر المخزون العام للقوى العاملة ، ومنه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية

والفنية المختلفة . ومع أن هذا الاتجاه يبدو أنه السائد في الدول العربية إلا أنها أيضا تولي إهتماما كبيرا في نفس الوقت نحو التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي .

إن قضية تعميم التعليم العام قضية أساسية بالنسبة للبلاد العربية . فقد أصبح من المبادئ التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعني أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ في المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته . ويترتب على ذلك أن زيادة مدة التعليم تعني فائدة محققة للناشئة والتقدم الاجتماعي . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أو أن إمكانياتها لا تسمح به .

لقد أصبح من المسلم به أن التعليم أساس للتقدم الاجتماعي للشعوب بصفة عامة ، وبرزت أهميته في إحداث الحراك الاجتماعي وإذابة الفوارق الطبقية. ونتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة تزداد عادة آمال الناس وتوقعاتهم في الحياة . فإذا ما أضفنا إلى ذلك جانب النمو السكاني كانت المحصلة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا أي إطالة مدة التعليم وتوسيع قاعدته . ويرتبط بذلك أيضا الإعتبارات الديمقراطية والاجتماعية والحضارية . وهناك أيضا قضية التعليم كحق من الحقوق للإنسان وهو ما نص عليه الميثاق العالمي لحقوق الإنسان والدساتير القومية للشعوب المختلفة ومنها البلاد العربية . والغالبية العظمى من الدول رفعت شعار الإلزام . والتزمت بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامي المجاني لكل أبنائها ، وبالنسبة للدول العربية فقد تمثل هذا الحد الأدنى في ست سنوات . وقد يزيد إلى تسع سنوات أو أكثر في بعض الدول . وتتجه بعض الدول العربية فعلا لزيادته إلى تسع سنوات. وسيأتي اليوم الذي سترفع فيه الدول العربية نفس الشعار الذي رفعته كثير من دول العالم المتقدم وهو توفير التعليم الثانوي للجميع .

ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا ، وأن تفتح أبوابها للجميع ، فيكف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر وما

بينهم من فروق فردية وما يتطلبه ذلك من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقي فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والرقي ؟ . إن الدعوى بأن تعليم الكل لا بد أن ينتهي إلى تجهيل الكل أو عدم تعليم أحد مرفوضة من أساسها . والقضية بالنسبة لنا هي كيف نعلم الجماهير العربية في أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم .

رابعا : التعليم الأكاديمي النظري والفني :

درجت الدول العربية كغيرها من الدول على الإهتمام بالتعليم العام أكثر من الإهتمام بالتعليم الفني والمهني . ويرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفا يقتصر على الصفوة المختارة . ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء نظراً لأن التعليم العام كان يؤدي إلى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المنصب الرفيع كالكتابة والصحافة والمحاماة وما شابهها . أما التعليم الفني والمهني فلم يكن يحظى باهتمام كبير . وكان ينظر إليه على أنه تعليم وضيع لارتباطه بالعمل اليومي والجهد الجسمي . وقد ساعد على ذلك سهولة إنشاء مدارس التعليم العام لوضوح فكرتها وبرامجها وأهدافها . هذا إلى جانب الإعتبارات الأخرى وفي مقدمتها الإعتبارات العملية والنمو الاقتصادي البسيط للبلاد العربية ، وعدم الإحساس الشديد بحاجة اقتصاد الدول العربية إلى الأيدي العاملة الفنية المدربة . وهكذا تميز التعليم العام عن التعليم الفني . وتوسع وانتشر على حسابه . ولكن البلاد العربية تشهد الآن تحولا في إدراك الأهمية النسبية لكل نوع من أنواع التعليم . وبدأ التعليم الفني يحظى باهتمام أكبر ، وإن لم يزل متواضعا . ومن ناحية أخرى اتسم التعليم نفسه بالصبغة الأكاديمية النظرية البحتة . واعتمد أساس إكتساب الخبرة التربوية فيه على الجانب اللفظي . و هي ناحية خطيرة ونقطة ضعف واضحة في التعليم في البلاد العربية . وقد وجدت الثنائية الثقافية داخل التعليم العام . فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية . وهناك الثقافة العلمية . وهذه الثنائية تثير كثيرا من المشكلات التربوية وفي مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن العربي المستنير والمنتج . بل إن الثقافة العلمية وهي التي تعتمد في

أساسها على العمل والممارسة والتجريب إنقلبت هي الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ . وأصبح طالب القسم العلمي بالتعليم العام يعتمد في تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظي أو مشاهدة التجربة التي يقوم بها المعلم أمامه . وربمايفسر هذا قول أحد المربين العرب المقيمين بأمريكا عن الطالب العربي مقارنا بزميله الأمريكي : إن الطالب العربي يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله في أمريكا ، لكنه فقير في النواحي العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح التعليم في البلاد العربية نظريا وجافا ومنعزلا عن دنيا الحياة . إن هذا الوضع الخطير يقتضي المراجعة الأصيلة للتعليم وبرمجه في البلاد العربية ، وتخليصه من هذا الإغراق في الجوانب النظرية ، وإكسابه صورة عملية ترتبط بواقع المجتمع بحيث يصبح لمايدرسه التلميذ في المدرسة معناه الاجتماعي في ارتباطه بالمجتمع الخارجي وأنشطته ومؤسساته ومنظماته .

إن تخطي الحواجز التي تفرضها الثنائية القائمة بين التعليم النظري والفني والمهني في التعليم العام أمر تفرضه حتمية التطور . وعلى الدول العربية أن تسعى للتخلص من هذه الثنائية بالعمل بالتدريج على التقريب بين أنواع التعليم المختلفة ، وإعطائها حقا متساويا في الإهتمام والمكانة ، أو أن تأخذ بأسلوب التعليم الشامل الذي يجمع كل أنواع التعليم في مدرسة موحدة أو شاملة . وقد أخذت بالفعل بعض الدول العربية منها الأردن و مصر في تطبيق نظام المدرسة الشاملة .

خامسا : تعليم المرأة :

من تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف : النساء شقائق الرجال . وفي عبارة مشهورة لجان جاك روسو « الرجال من صنع النساء ، فإذا أردتم رجالا عظماء فضلاء فعليكم بالمرأة علموها ما هي عظمة النفس ؟ وما هي الفضيلة ؟ » ولسنا هنا بصدد البحث في أهمية المرأة . وإنما ما نحب أن نؤكده منذ البداية هو أهمية تربيتها وتعليمها . ومن هنا تبرز أهمية قضية تعليم المرأة العربية . ولعل من الأمور التي يؤسف لها أن الملامح التعليمية الواضحة في البلاد العربية تأخر تعليم المرأة بالنسبة للرجل حتى في أكثر الدول العربية تقدما وتطورا . ومن

المعروف أن الدول العربية تولي اهتماما متزايدا بتعليم المرأة . وأن هذا الاهتمام سيتزايد باستمرار في المستقبل مع تطور البلاد العربية ونموها الاجتماعي والاقتصادي . ولعل مما يبرز الإهتمام الكبير بهذه القضية أن الإهتمام بتعليم الفتاة العربية جاء في تطوره متأخرا عن تعليم الرجل . ومن هنا كان من الضروري أن تعمل الدول العربية على تعويض تخلف الماضي . أليس من الأمور المؤسفة أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن التاسع عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنت . وليس معني هذا إنتفاء تعليم المرأة كلية . فالواقع أن الكتاتيب كانت تتسع للأولاد والبنات على السواء . لكن الكتاتيب كانت في الواقع مؤسسات تعليمية تقوم على جهود فردية أو خيرية . وكان لا يلتحق بها عادة إلا بنات الأسر الفقيرة . أما بنات الأسر الغنية فكانت تتلقى تعليما خاصا في بيوتهن حتى بدأت المدارس الأجنبية الخاصة والإرساليات التبشيرية تفتح مدارس خاصة بالبنات . وربما كان أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعي الصالح الفرنسية التي أنشئت في مصر سنة ١٨٤٦ ثم مدرسة الإرسالية الأمريكية التي أنشئت سنة ١٨٥٩م .

وأما أول مدرسة حكومية لتعليم البنات فقد أنشئت في مصر سنة ١٨٣٢م. وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن الولادة . وكانت تعرف باسم « مدرسة القابلات » ملحقة بكلية الطب . وكان إنشاؤها ضرورة اجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الراقية والغنية . وكانت أول مجموعة من الطالبات إلتحقن بهذه المدرسة من الجواري السود من غير المصريات . وفيما بعد ألحق بها بعض الفتيات المصريات اليتامى ممن لا أهل لهن ولا عائل . وهكذا إرتبط إنشاء هذه المدرسة بإنخفاض المستوى الاجتماعي للملتحقات بها . وظل الفقر صفة مميزة لطالباتها . ومن الواضح أن إنشاء هذه المدرسة كان لتحقيق غرض نفعي معين لا يستهدف تعليم البنت أو تثقيفها بصفة عامة . وقد أنشئت أول مدرسة حكومية ابتدائية لتثقيف البنت سنة ١٨٧٣م وهي مدرسة " السيوفية" نسبة إلى الحي الذي بنيت فيه في القاهرة ، ثم عرفت فيما بعد بمدرسة " السنية". وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة أخرى ابتدائية في نفس السنة هي مدرسة

"القربية" نسبة أيضا إلى الحي الذي بنيت فيه . وحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك في مصر ثلاث مدارس حكومية للبنات ، وكانت ناظراتها ومعظم معلماتها من البريطانيات .

وعلى الرغم من هذا التطور المتواضع لتعليم البنت في مصر فهي تعتبر نسبيا من أسبق الدول العربية إلى الإهتمام بهذا النوع من التعليم . فأول مدرسة لتعليم البنت في سوريا كانت المدرسة الرشيدية التي أنشئت سنة ١٨٨٦م ، وبعدها تتابع إنشاء مدارس البنات في البلاد العربية . ففي العراق أنشئت أول مدرسة لتعليم المرأة في بغداد سنة ١٩١١م . وقامت بإنشائها الطائفة الإسرائيلية. وكانت لتعليم البنات الإسرائيليات فقط . وكانت أول مدرسة ابتدائية أنشئت لتعليم الفتيات المسلمات هي مكتب الإتحاد والترقي التي أنشئت سنة ١٩١٤م . وأول مدرسة ثانوية لتعليم البنات في العراق أنشئت سنة ١٩٢٩م وكان بها ١١ طالبة فقط .

أسباب تأخر تعليم المرأة :

يرجع تأخر تعليم الفتاة في البلاد العربية إلى عدة عوامل من أهمها :

١ - تخلف الوضع الاجتماعي للمرأة و ما ترتب عليه من حرمانها من حقوقهاالاجتماعية والسياسية وتبعيتها للرجل في حياتها ومعيشتها .

٢ - شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة ، وأن تعليمها ليس مرغوبا فيه . وهو إعتقاد خاطئ ، لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ومكانتها وحث على تعليمها . وهناك كثير من الأمثلة التي تبرهن على ذلك . منها ما يرويه .

٢ - شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة ، وأن تعليمها ليس مرغوبا فيه . وهو إعتقاد خاطئ ، لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ومكانتها وحث على تعليمها . وهناك كثير من الأمثلة التي تبرهن على ذلك . منها ما يرويه البلاذري في فتوح البلدان (ص ٤٥٨) « أنه عند مجئ الإسلام كان هناك خمس نساء من العرب يقرأن ويكتبن وهن حفصة بنت عمر ، وأم كلثوم بنت عقبة، وعائشة بنت سعد ، وكريمة بنت المقداد ، والشفاء بنت عبد

الله العدوية التي كانت تعلم حفصة . وطلب الرسول صلى الله عليه وسلم منها أن تستمر في تعليمها لها حتى بعد زواجها منه » . وكذلك يقول الحديث النبوي الشريف « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ومن المعروف أيضا أن المرأة المسلمة في العصور الأولى كان لها دور بارز في المجتمع .

وهناك من علماء المسلمين من يحرم على البنت تعلم القراءة والكتابة ورواية الشعر ، ويكتفي بتعليمها القرآن ومن القرآن « سوة النور » حسب ما جاء في سقط الزند لأبي العلاء المعري والبيان والتبيين للجاحظ (جـ ٢ ص ١٨٠) . وقد تشدد بعضهم في تحريم تعليم البنت الكتابة لدرجة أننا نرى رجلا مثل أبي الثناء الألوسي يؤلف رسالة يسميها « الإصابة في منع النساء من تعلم الكتابة » . وهذه الآراء تتنافى مع طبيعة روح الإسلام في النظر إلى المرأة وإحترامها وتكريمها . وتنافي سنة نبينا الكريم فيما رواه البلاذري في فتوح البلدان . وتجدر الإشارة إلى أن هناك رسالة تناقض رسالة الألوسي تسمى «عقود الجمان في جواز تعليم الكتابة للنسوان » . ألفها شمس الحق العظيم أبادي . *

٣ ـ وقوع البلاد العربية تحت الحكم التركي العثماني ، وما أصاب البلاد العربية من تأخر حضاري وجمود في الفكر والعقلية وما ترتب على ذلك من سوء فهم لروح الدين الإسلامي السمح . وقد نقل الأتراك إلى البلاد العربية نظام الحريم والفصل بين الجنسين حتى في داخل المنزل . فالحرملك للنساء والسلاملك للرجال . وقد تغلغل هذا النظام في الحياة الاجتماعية العربية حتى أصبح من ملامحها البارزة . ومن المعروف أن المرأة العربية ساهمت واشتركت في غزوات النبي صلى الله عليه وسلم جنبا إلى جنب مع الرجل . وهناك أيضا شيوع نظام حجاب المرأة في البلاد العربية . وهو نظام تأثر العرب فيه بكل من اليونان والفرس . فقد عرف اليونان حجاب المرأة .

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها في البلاد العربية . طبعة ١٩٩٨ . عالم الكتب .

وكذلك عرف الفرس حجاب المرأة وكانوا يفصلون بينها وبين الرجل . وهنا نسوق دليلا من الشاعر اليوناني المعرف " هوميروس " إذ نجده في قصيدة «الأودية » يصف «بنيلوب» زوجة يوليسيس ، كنموذج للنساء الشابات ، بأنها الزوجة المخلصة الواقرة في دارها.

وقد تأثر كثير من المسلمين العرب في كتاباتهم التربوية بالفلسفة الإغريقية وبخاصة آراء أفلاطون وأرسطو والإسبرطيين والفيتاغورثيين . فإبن مسكويه المتوفي سنة ٤٢١هـ يذكر صراحة في كتابه « تهذيب الأخلاق » تأثره بالفلسفة الإغريقية ، وأنه نقل عن مدرسة « بروسن » الفيلسوف الإغريقي القديم وعن غيره . وقد تأثر الغزالي نفسه بتهذيب الأخلاق لابن مسكويه ونقل عنه كثيراً من الآراء والمبادئ الخلقية في التربية . وإبن الهيثم الذي عاش في مصر في القرن الخامس الهجري يعبر لنا عن سر اهتمامه بكتابات أرسطو الذي لقبه العرب بالمعلم الأول فيقول :

« إزدريت أعوام الناس ولم ألتفت إليهم . واشتهيت إيثار الحق وطلق العلم . واستقر عندي أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قوية من الله من هذين الأمرين . فخضت لذلك في ضروب الآراء والإعتقادات وأنواع العلوم والبيانات . فلم أحظ من شئ منها بطائل . ولا عرفت منها للحق منهجا ولا إلى الرأي اليقيني مسلكا جددا . فرأيت أنني لا أصل إلا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية . فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو " أرستطاليس " من علوم المنطق والطبيعيات والإلهيات . فلما تبينت لذلك أفرغت وسعي في طلب علوم الفلسفة وهي ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية » . وقد ساعد على استمرار نظام الحجاب آراء بعض الفقهاء المسلمين من أمثال الغزالي الذي فرض قيودا على تحركات المرأة من منزلها ، وضرورة احتجابها فيه ، واحتجاج بعضهم بقوله تعالى « يا نساء النبي لستن كأحد من النساء . . وقرن في بيوتكن » . ومع أن الشائع تفسير ذلك على أنه أمر للمرأة بالبقاء بالمنزل فهناك تخريج آخر يورده أبو الأعلى المودودي في كتابه « الحجاب» بأن كلمة « قرن » هي من الوقار أي التأدب . وهكذا يصبح الأمر بالوقار

والتأدب . وهذا التفسير يتمشى مع ما تذكره المعاجم اللغوية عن الفعل وقر . وقد استخدم مصدر الفعل بهذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى : " وما لكم لا ترجون لله وقاراً " .

وتشير البيانات الإحصائية منذ منتصف القرن العشرين إلى تحسن نسبي ملموس في تعليم الفتاة في البلاد العربية مما يعكس بداية الاهتمام . ففي عام ١٩٥٠م كانت نسبة البنات في تعليم المرحلة الأولى ١١٪ من عدد الأطفال في التعليم في البلاد العربي ، وكانت نسبة البنات في المرحلة الثانية (المتوسطة والثانوية ٣٪ فقط) . وفي عام ٦٩ ـ ١٩٧٠ كان هناك ما يقرب من ١٥ مليون تلميذ في التعليم العام ، وكان عدد البنات حوالي خمسة ملايين أي ما يقرب من الثلث . ومع ذلك فهناك إهتمام ملحوظ متزايد بتعليم المرأة في السنوات الأخيرة في كل الدول العربية بلا استثناء .

أسباب الإهتمام بتعليم المرأة :

يرجع الإهتمام النسبي بتعليم الفتاة في البلاد العربية إلى عدة عوامل من أهمها :

١ـ تطور الوعي الاجتماعي نحو المرأة مما ترتب عليه تزايد حصول المرأة على حقوقها السياسية والاجتماعية ومنها حق التعليم وحق الانتخاب وحق العمل. وقد حلصت المرأة في مصر سنة ١٩٥٦ على حقها السياسي ومباشرة حقها الإنتخابي . و يرجع الفضل في ذلك إلى :

أ ـ جهود زعماء الإصلاح من أمثال رفاعة الطهطاوي وعلى مبارك وقاسم أمين وطه حسين والعقاد ولطفي السيد وحسين هيكل ممن كانوا من من أنصار تعليم المرأة وتحريرها من جهلها ، وكذلك جهود المجتهدين من علماء المسلمين من أمثال الشيخ محمد عبده الذي آمن بأن الإسلام رفع مكانة المرأة، وأنه ساوى بينها وبين الرجل في أساسيات الحياة ، وأن الجهل وليس الإسلام هو الذي خفض من مكانة المرأة . ونادى بتعليم المرأة لتعرف دينها وحقوقها .

ب ـ جهود زعيمات الحركة النسائية العربية من أمثال ملك ناصف بكتابتها

الجريئة في مجلة " السفور " وجريدة " الأهرام " و " المؤيد " و "الجريدة" من أجل تعليم وتحرير المرأة وإعلاء شأنها ومكانتها ، وكذلك جهود الجمعيات النسائية والخيرية في مصر ولبنان ودمشق والإتحاد النسائي في العراق .

جـ - نشاط الجهود الأهلية الخاصة في تعليم البنت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر لاسيما عند الأقباط في صعيد مصر ، وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس البنات القبطية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر .

د - نشاط مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات الدينية والتبشيرية الإنجليزية والفرنسية والألمانية وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس الراعي الصالح والإخوان الفرنسيسكان ومدارس الإرسالية الإنجليكانية بالقاهرة التي كانت تضم سنة ١٨٣٧ مائه تلميذه منهن عدد كبير من المسلمات .

هـ - جهود الجمعيات الأجنبية للنهوض بالمرأة من أمثال جمعية السيدات للنهوض بتعليم المرأة في الشرق . وهي جمعية بريطانية كان لها نشاط في مصر حملت لواء سيدة إنجليزية أرسلتها الجمعية تعرف باسم « مس هاليداي » التي قامت بتعليم حريم والي مصر محمد على . وساهمت في إدارة مدرسة البنات التابعة لإرساليات الكنيسة الإنجليكانية في القاهرة.

٢ - تطور اقتصاد الدول العربية بعد الإستقلال ، وتزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل ، وبالتالي مساعدتها على تحقيق إستقلالها الاقتصادي عن الرجل.

٣ - شيوع ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما ترتب على ذلك من تقرير مجانية التعليم وسن قوانين الإلزام وشمولها للجنسين معا .

ولكن على الرغم من مظاهر هذا الإهتمام بتعليم الفتاة فما زالت الدول العربية في حاجة إلى زيادة جهودها في هذا الاتجاه . وربما ساعدت وسائل الاتصال الحديثة كالراديو والتليفزيون والتعليم بالمراسلة على توجيه برامج تعليمية تخدم مقررات دراسية تنتهي بمؤهلات دراسية للتعليم العام كوسيلة لتشجيع تعليم المرأة العربية المسلمة لا سيما ربات البيوت .

سادسا : تعليم الفلسطينيين العرب :

عرفت فلسطين التعليم العربي الإسلامي بمعاهدة التقليدية كما عرفته باقي المنطقة العربية . بيد أن نشأة التعليم الحديث في فلسطين إرتبطت بنشأة التعليم الحديث في مصر . فمن المعروف أن محمد علي والي مصر استطاع بعد أن استتبت له الأمور أن يبسط سيطرته على بلاد الشام بما فيها فلسطين في الفترة من ١٨٣٤- ١٨٤٠. وعلى الرغم من قصر هذه الفترة إلا أن إبنه إبراهيم باشا هو الذي قاد حملة الفتح العسكرية وقام بمشروعات واسعة في بلاد الشام على غرار المشروعات التي قام بها محمد على في مصر . وكانت سنة ١٨٣٤نقطة إنطلاق للتقدم التعليمي الذي تم تحقيقه فيما بعد.وكان لنظام التعليم الذي أدخله إبراهيم باشا - مع أنه لم يدم طويلا - أثره الفعال في حفز التعليم القومي بما اشتمل عليه من أنماط جديدة من المدارس والكتب المدرسية . ويمكن القول بأنه كانت هناك ثلاثة عوامل ساعدت على إنتشار التعليم وإتساعه في تلك الفترة هي :

١ - الإدارة المصرية وخطتها في إنشاء المدارس الحكومية .

٢ - البعثات التبشيرية الأجنبية الفرنسية والأمريكية .

٣ - رجال الدين من أهل البلاد الذين أثارت فيهم البعثات التبشيرية حب المحافظة على الذات .

لقد « عمل النظام المصري على إنشاء المدارس الابتدائية في جميع البلاد وإنشاء مدارس ثانوية في بضع مدن رئيسية . وفضلا عن المدارس الابتدائية التي أنشأها في جميع أنحاء بلاد الشام أسس كليات واسعة في دمشق وحلب وأنطاكية كان يتاح لطلابها السكن والطعام والكساء والتعليم على نفقة الحكومة، وكانوا فوق ذلك تجرى عليهم المرتبات » (انظر : جورج أنطونيوس : يقظة العرب) . وقد أعقب هذه الفترة حين من الدهر ساد فيها الركود بلاد الشام بما فيها فلسطين ، كما ساد العالم العربي كله الذي كان يخضع لنفوذ الأتراك العثمانيين أنذاك . وربما كانت أسوأ فتراته تلك التي تسلم فيها السلطان عبد الحميد (١٨٧٦ - ١٩٠٨) مقاليد الأمور وهي الفترة التي تعرف في التاريخ العثماني بفترة الحكم الحميدي .

فترة الإنتداب البريطاني :

ظلت الأمور في فلسطين على هذا النحو فترة الإنتداب البريطاني (١٩١٨-١٩٠٨) . وفي ظل هذه الفترة كان هناك نظامان للتعليم : أحدهما للعرب والثاني لليهود . وكان هذان النظامان مختلفين اختلافا كبيرا سواء في الإدارة أو السلم التعليمي أو المناهج أو إعداد المعلمين أو التفتيش أو التمويل أو غيرها . وكان تعليم العرب ينقسم إلى قسمين : الأول تديره الدولة وتشرف عليه إشرافا تاما . أما الثاني فكان تابعا للجمعيات التبشيرية ومستقلا إلى حد كبير عن سيطرة الحكومة . أما تعليم اليهود فكان مستقلا إستقلالا تاما عن الدولة ويتبع الأحزاب اليهودية .

ومع أن سلطة الإنتداب البريطاني قد حددت لنفسها أربعة أهداف بالنسبة لتعليم الفلسطينيين تتمثل في تقديم تعليم شامل للقضاء على الأمية ، والتربية الريفية ، وإعداد الناشئة للمستقبل ، وإعداد مواطنين فلسطينيين صالحين ، فإنه لم يتم خلال تلك الفترة إلا إحداث تقدم بسيط . وهو أمر متوقع من الإدارة البريطانية إذا عرفنا أن البريطانيين في تلك الفترة كانوا يقتّرون التعليم على أبنائهم أنفسهم في بلادهم فما بالك بأبناء المستعمرات ؟ وهو التعبير الذي وصفهم به المفكر المعروف طه حسين . ولم يقم لهم نظام قومي للتعليم بالمفهوم الحديث إلا سنة ١٩٤٤م عندما قامت بريطانيا بإعادة بنائها الاقتصادي والاجتماعي بعد الحرب العالمية الثانية . وتشير البيانات الإحصائية إلى أنه في بداية عهد الإنتداب البريطاني لفلسطين ١٩١٩م - ١٩٢٠م كان يوجد ١٧١ مدرسة يعمل بها ٤٠٨ معلما تضم ١٠٦٦٢ تلميذا أي ما يوازي حوالي ٣٪ من عدد السكان . وصلت في نهاية الفترة ، أي ١٩٤٧م - ١٩٤٨م إلى ٥٥٥ مدرسة بها ٢٧٠٠ معلما وتضم ١٣٠٠٠ تلميذا أي مايوازي ١٠٪ من عدد السكان . وبالإضافة إلى دلالات الأرقام نورد فيمايلي نصين يمكن من خلالهما تقويم جهود الإدارة البريطانية في تعليم الفلسطينيين العرب أثناء الإنتداب .

النص الأول ما جاء في تقرير اللجنة الملكية البريطانية التي زارت فلسطين عام ١٩٣٧ وعرفت بإسم لجنة « بيل » نسبة إلى رئيسها : « من دواعي الأسف

ألا تكون الإدارة البريطانية قد فعلت أكثر مما فعلته في سبيل نشر المعارف . . وبالنظر لعدم كفاية الإعتمادات الحالية المخصصة لتعليم العرب ، يترتب على الإدارة أن تعتبر أن النصيب الذي يستحقونه من الخزينة العامة لهذه الغاية هو الثاني في الأهمية بعد الإعتمادات المخصصة للأمن العام » .

النص الثاني ما ورد في تقرير اللجنة الأمريكية البريطانية عام ١٩٤٦م عن تعليم العرب في فلسطين : « لعل من المستحسن فيما نعتقد أن تتولى جزءا كبيرا من مسئولية التعليم العربي طائفة عربية على غرار الطائفة اليهودية التي سبق تأسيسها في فلسطين . ولكن إذا استهدفت الطائفتان اليهودية والعربية التعليم الإجباري ، فلابد والحالة هذه من تخصيص نسبة أعظم بكثير مما خصص حتى الآن من ميزانية فلسطين السنوية للتعليم . وسوف تنفق أكثر من هذه الإعتمادات على تعليم العرب . ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا خفضت بصورة محسوسة النسبة المخصصة للأمن العام في الميزانية العامة، ونؤكد بوجه خاص على ضرورة زيادة التسهيلات المهيأة للعرب في الوقت الحاضر للتعليم المهني والثانوي والجامعي بصورة عاجلة . إن التفاوت في مستوى معيشة الشعبين الذي سبق لنا أن استرعينا إليه الإنتباه يعزى إلى حد كبير إلى كون عدد أفراد الطبقة المهنية والوسطى اليهودية يزيد كثيرا عما هو عليه لدى العرب . ولا يمكن إزالة هذا الفرق إلا بزيادة التسهيلات المتيسرة للتعليم العالي زيادةكبيرة. »

منذ تجزئ فلسطين :

كان قيام إسرائيل سنة ١٩٤٨ نقطة تحول خطيرة في حياة الشعب الفلسطيني بكل جوانبها المختلفة ومن بينها التعليم . وكان من النتائج المترتبة على قيام إسرائيل تقسيم فلسطين وتجزئ الشعب الفلسطيني وتشريده وطرده من دياره . وقلة منهم بقيت في إسرائيل نفسها . وعلى هذا إذا أردنا أن نتناول تعليم الفلسطينيين في مرحلته الراهنة علينا أن نتناول الكلام عن تعليم ثلاث مجموعات من الفلسطينيين :

١ ـ من بقي من الفلسطينيين العرب في إسرائيل نفسها .

٢ ـ من بقي منهم في الأراضي التي كانت جزءا من فلسطين وأصبحت بموجب

التقسيم تحت إشراف الدول العربية المجاورة حتى عدوان ١٩٦٧م وما بعده.

٣- من رحل منهم إلى البلاد العربية .

ولا بد لنا في تحليلنا من مراعاة ما طرأ على الأراضي العربية التي احتلتها إسرائيل بعد عدوان ١٩٦٧ وسنتناول الكلام عن كل مجموعة من هذه المجموعات في السطور التالية :

أ- تعليم الفلسطينيين العرب في إسرائيل :

يشكل اليهود حوالي ٨٣٪ من سكان إسرائيل . وهم ينقسمون إلى يهود من أصل أمريكي وأوروبي من روسيا وبولندا ورومانيا وألمانيا ويعرفون "بالإسكنازيم" ، ومن يهود من أصل آسيوي وإفريقي من العراق واليمن والمغرب ويعرفون " بالسفارديم " . ولليهود الأوروبيين ميزات على اليهود الشرقيين في السياسة والمهن والمرتبات . أما العرب فيشكلون حوالي ١٧٪ من سكان إسرائيل. وهم يتكونون من مسلمين وسنيين ومسيحيين من مختلف الملل ، ودروز بنسبة ٧٥٪ و ١٥٪ و ١٠٪ على التوالي . وغالبيتهم العظمى يعيشون في القرى (٥٧٪) ومنهم ٣٣٪ في المدن و ١٠٪ من البدو. وهذه الأرقام منذ سنوات وقد تكون قد تغيرت الآن . وتتركز معيشة العرب وإقامتهم في المنطقة الشمالية التي تشمل الجليل والناصرة ومرج بن عامر . وبعضهم يعيشون في قرى المثلث العربي على حدود الأردن . وقلة منهم يعيشون في النقب وما يمثالها تقريبا في مدينة حيفا وأقل من هؤلاء بقليل يعيشون في المنطقة الوسطى : القدس الجديدة وتل أبيب واللد والرملة .

ومع أن العرب كأقلية في إسرائيل ينبغي أن تحميهم حقوق الأقليات وحقوق الإنسان المشروعة في المواثيق الدولية ، ومع أن قرار الأمم المتحدة لتقسيم فلسطين الصادر في ٢٩ نوفمبر ١٩٤٧ قد نص على أنه « يجب على الدولة أن تكفل للأقلية العربية التعليم الابتدائي والثانوي في لغتها ووفق تقاليدها الثقافية » ، إلا أن السياسة العامة لإسرائيل تجاه العرب تقوم في أساسها على العنصرية والتعصب . وتستهدف القضاء على مقومات الشخصية العربية وطمس معالمها وتضليلها وتحويلها وتهويدها كما سنوضح فيما بعد .

إن تعليم الفلسطينيين في إسرائيل جزء من النظام التعليمي الإسرائيلي الذي يتكون من مستويات ثلاثة رئيسية : المرحلة الابتدائية من الصفوف الأولى حتى الثامنة ، والمرحلة الثانوية من الصفوف التاسعة حتى الثانية عشرة . والمرحلة العالية ما فوق ذلك . ومنذ أوائل السبعينات كان هناك تطبيق بطئ لنظام المرحلة المتوسطة التي تشبه المدرسة الأمريكية الثانوية الدنيا التي تشبه المرحلة الإعدادية في مصر . وتشمل هذه المرحلة الصفوف من ٧ ـ ٩ . وهكذا يتماثل نظام التعليم الإسرائيلي مع نظام التعليم الأمريكي .وتشرف الدولة ممثلة في وزارة المعارف والثقافة على التعليم الإلزامي ـ ومدته تسع سنوات ـ إشرافا مباشرا . فهي التي تضع البرامج والمناهج والكتب وتعين المعلمين . ويساعد وزير المعارف مجلس للتعليم العام وآخر للتعليم الديني. كما يوجد بالوزارة جهاز خاص مسئول عن كل ما يتعلق بتعليم العرب ومدارسهم . وهناك مجلس إستشاري للوزير مهمته تقدم المشورة له فيما يتعلق بتعليم العرب . ويضم هذا المجلس ممثلين لجميع الطوائف العربية والمدرسين ، وبه بعض اليهود . ويتولى التفتيش على هذه المدارس في معظم الأحيان مفتشون من اليهود . والسلطات التعليمية المحلية هي التي تقوم بجمع الضرائب للتعليم ، وتحدد نسبة من الميزانية يتحملها كلا الجانبين . أما التعليم الثانوي فتشرف عليه السلطات التعليمية المحلية إشرافا مباشرات وتشترك وزارة المعارف في تفتيش بعض المدارس . ذلك لأن الدولة لا تتحمل أية أعباء في تمويل التعليم الثانوي . وإنما يتم تمويله من المصروفات العالية التي يدفعها الطلبة والمخصصات التي ترصدها المجالس المحلية والجمعيات الخيرية والدينية .

ويتميز النظام التعليمي الإسرائيلي بسمات رئيسية أولها الفصل التام بين الإسرائيليين والعرب في المرحلة الابتدائية والثانوية . ويلتحق الأطفال العرب بمدارس منفصلة خاصة بهم توجد في القرى والمدن التي يسكنها العرب والتي لايوجد بهاسكان إسرائيليون . على أن الفصل بين العرب واليهود يكاد يكون تاما في المدن المختلطة ، أي التي يسكنها عرب ويهود . ولكن على مستوى التعليم العالي يلتحق كل من العرب واليهود بنفس الجامعات التي يصل عددها

إلى حوالي سبع أو ثماني جامعات . ولكن لغة التعليم الرئيسية في هذه الجامعات هي العبرية . ولهذا فمن الصعوبة بمكان أن يلتحق العرب بهذه الجامعات بعد أن درسوا باللغة العربية لمدة ١٢ عاما في التعليم العام . وتشير الإحصاءات التعليمية إلى أن مستوى تسرب الطلاب العرب بعد عام من إلتحاقهم بالجامعات اليهودية يمثل درجة عالية .

وهناك فجوة ضخمة في الخدمات والتسهيلات والعاملين التي تتوفر لتعليم اليهود وتلك التي تتوفر لتعليم العرب . على سبيل المثال نجد في المدرسة الابتدائية اليهودية أن معدل عدد التلاميذ لكل معلم حوالي ٢٧ / ١ وفي الثانوية ١١/ . وفي المدارس العربية ١/٣٥ في الابتدائي و ١/١٨في الثانوي . ومعدل عدد التلاميذ اليهود في الفصل حوالي ٢٥ تلميذا في حين يصل إلى ٣١ تلميذا للعرب.ومستوى المعلمين وتأهيلهم في المدارس اليهودية أعلى مما هو عليه في المدارس العربية . فما يقرب من نصف المعلمين في المدارس الابتدائية العربية غير مؤهلين للتدريس ، بينما في المدارس الثانوية تصل النسبة إلى ١٥ ٪ .

والسمة الثانية من سمات التعليم الإسرائيلي يتعلق بتشعيب التعليم الثانوي . فالمدارس اليهودية الثانوية تشتمل على تشعبيات كثيرة من التعليم الأكاديمي والمهني . بينما التعليم الثانوي العربي هو تعليم أكاديمي بصفة رئيسية (٨٥٪) وحوالي ١٥٪ منه تشعبات مهنية . إن التعليم الثانوي الأكاديمي الإسرائيلي شأنه شأن باقي الدول يعد الطلاب لامتحانات الثانوية العامة التي تؤهل للإلتحاق بالجامعة . أما المدارس المهنية اليهودية فغالبيتها لا تعد الطلاب للامتحان النهائي . وقلة منها فقط تعد الطلاب لهذا الإمتحان . وفي المدارس العربية التشعيبات المهنية قليلة ومحدودة جدا . ومعظم الأطفال المسيحيين يلتحقون بمدارس الأبراشية الخاصة التي تتبع الكنائس المختلفة . وتتمتع هذه المدارس بأن مستوى تعليمها جيد وأعلى من المدارس العامة .

تقييم تعليم الفلسطينيين العرب في إسرائيل :

تشير كل الدلائل الموضوعية إلى أن إسرائيل تمارس سياسة عنصرية تعليمية ضد الأقلية العربية فيها . وهذه السياسة جزء من سياستها العامة نحو

العرب المقيمين بها . ومن الأدلة التي تؤكد ذلك :

١ - عدم تساوي الفرص التعليمية لكل من الفلسطينيين واليهود في كل المراحل التعليمية . ومعنى هذا أن الفجوة كبيرة في التعليم بين العرب واليهود داخل إسرائيل مما يترتب عليه بالضرورة آثار تعليمية واجتماعية بعيدة المدى تعرقل من نمو العرب وتقدمهم الاجتماعي .

٢ - عدم إهتمام السياسة التعليمية الإسرائيلية بإعداد المعلمين العرب وتدريبهم مما تترتب عليه وجود نقص شديد في المعلمين العرب وإنخفاض مستوياتهم المهنية والعلمية . فحتى عام ١٩٥٦م أي بعد مرور ثماني سنوات على قيام إسرائيل لم يكن هناك أي معهد لإعداد المعلمين العرب . وفي هذه السنة أنشئ المعهد الوحيد للمعلمين العرب في يافا ، وكان في البداية قاصرا على قبول الطالبات لتخريج معلمات لرياض الأطفال والصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية . ثم تطور المعهد إلى كلية للمعلمين للجنسين معا ونقلت إلى حيفا. يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا يصل إلى نصف المعلمين العاملين في المدارس العربية غير مؤهلين مما يترتب عليه بالضرورة إنخفاض في مستوى تعليم العرب ونوعيته .

٣ - تخلف التعليم العربي بصورة خطيرة فيما يتلقاه من مخصصات مالية في الميزانية وما يقدم له من خدمات . يضاف إلى ذلك حرمان المدارس العربية من الخدمات اللازمة لها من حيث المعدات والأدوات والتجهيزات والأثاث والكتب المدرسية .

٤- يبدو بوضوح أن إسرائيل تستهدف طمس معالم الشخصية العربية وتشويهها من خلال توجيه التعليم في المدارس العربية مما يؤدي في النهاية إلى تهديد الأجيال العربية . فمع أن اللغة العربية يخصص لها وقت كاف في خطة المدرسة الابتدائية (٦ حصص في الأسبوع على مدى الثماني سنوات) ولا تدرس اللغة العبرية إلا إبتداء من الصف الرابع ، ويخصص لها نفس الوقت المخصص للغة العربية ، إلا أن هذا الوضع يتغير في المدرسة الثانوية العربية، إذ يتعادل تقريبا الوقت المخصص لكلتا اللغتين بالنسبة لفرع

الإنسانيات ويتعادل تماما بتمام بالنسبة لفرع الرياضيات والفيزياء . هذا من الناحية النظرية ، أما من الناحية الواقعية فلعل أحسن ما يوضحها كلمات شاهد عيان عاشها وعاصرها وهو يقول : « والحق يقال إن نسبة مئوية كبيرة من خريجي المدارس العربية الابتدائية يقرأون ويكتبون اللغة العربية بصعوبة. بل إن الطالب العربي في إسرائيل تقدم له ورقة أسئلة الإمتحان بثلاث لغات : العربية والعبرية والإنجليزية ليجيب الطالب بأي لغة يختارها منها . وفي العادة يختار أكثر الطلاب الإجابة باللغة العبرية لعدم إجادتهم لغتهم العربية نتيجة سياسة إسرائيل التعليمية » .

يضاف إلى ذلك أنه « قد حذفت من البرامج التعليمية في المدارس العربية قطع كبيرة من القصائد العربية المشهورة والإنتاج العربي الذي كان لقاح عقول الشعراء والكتاب العرب المشهورين في تاريخ الشعوب العربية.أضف إلى ذلك أن تعليم التوراة إلزامي في المدارس الثانوية العربية في حين أن الديانتين الإسلامية والمسيحية لا تدرسان مطلقا.ونظرة عابرة إلى برامج التعليم الرسمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم والثقافة توضح أهداف هذه البرامج . فقد خصصت عشر ساعات لدورس تاريخ العبرانيين في الصف الخامس الابتدائي مقابل خمس ساعات لدراسة شبه الجزيرة العربية . وخصص للتاريخ الإسلامي في الصف السادس ٣٦ حصة من بين ٦٤ حصة للتاريخ العربي كله من أوله حتى نهاية القرن١٣ميلادي.ولا يدرس التاريخ العربي في الصف السابع الابتدائي مطلقا.في حين أن سدس السنة الدراسية مكرس للعلاقات القائمة بين الجاليات اليهودية في الخارج وإسرائيل».فإذا ما أضفنا إلى كل ذلك ما تستهدفه إسرائيل من هدم كل القيم الحضارية العربية وتحقيرها وتشويهها أمكننا أن نتصور خطورة السياسة التعليمية الإسرائيلية نحو الفلسطينيين العرب.وهو ما يعتبر منافيا لميثاق حقوق الإنسان والمواثيق الدولية التي تؤكد ضرورة الإعتراف بحقوق الأقليات وتنمية ثقافتها وتطورها وتحريم أي نوع من التمييز أو القهر ضدها .

ب-تعليم اللاجئين الفلسطينيين :

سبق أن أشرنا إلى أنه كان من النتائج التي ترتبت على قيام إسرائيل على

أنقاض شعب فلسطين عام ١٩٤٨ أن شردت الغالبية العظمى من أبناء هذا الشعب . وترتب على تقسيم فلسطين ضم بعض أجزاء منها إلى البلاد العربية المجاورة بما فيها من بقايا الشعب الفلسطيني . ويتركز معظم هؤلاء الفلسطينيين في الأردن ولبنان وسوريا ومصر ، وهي الدول التي تسمى بالدول المضيفة للفلسطينيين . ويتولى شئون تعليم الفلسطينيين في هذه المناطق عدة هيئات من أهمها :

١ ـ وكالة إغاثة وتشغيل الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة (الأنروا) : وهي تقوم بدورها في تقديم الخدمات التعليمية للفلسطينيين بالتعاون مع منظمة اليونسكو . ويمتد نشاط هذه الوكالة إلى الدول العربية المضيفة وتعمل تحت إشراف هذه الدول . وتدير الأنروا مدارس ابتدائية وإعدادية عامة وفنية ومهنية ، ولكنها لا تدير مدارس ثانوية في البلاد العربية . وكذلك لا يوجد تعليم جامعي أو عال تابع لها . ولكنها تقدم بعض المنح الدراسية للدراسة بالجامعات العربية . وتدير الأنروا معاهد لإعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية فقط . أما باقي المعلمين فتستخدمهم من حملة الثانوية العامة وخريجي الجامعات . وقد بلغ عدد التلاميذ الفلسطينيين الذين تعلمهم الأنروا عام ٦٩ ـ ١٩٧٠ حوالي ٢٩٣ ألف تلميذ منهم حوالي ٢٠٩ تلميذ في المرحلة الابتدائية وحوالي ٦٥ ألف تلميذ في المرحلة المتوسطة وحوالي ١٩ ألف تلميذ في المرحلة الثانوية .

٢ ـ البلاد العربية : تقوم البلاد العربية كلها بتسهيل تعليم أبناء فلسطين وتقديم الخدمات التعليمية لهم لا سيما الدول المضيفة لهم ، ومن غير الميسور تقدير عدد التلاميذ من أبناء فلسطين الذين يتلقوا تعليمهم في المدارس المختلفة في البلاد العربية بدقة لعدم توفر البيانات الإحصائية التفصيلية .

٣ ـ مجلس الشئون التربوية لأبناء فلسطين : وهو تابع لجامعة الدول العربية . ويتكون هذا المجلس من ممثلي الدول العربية المضيفة ، ومنظمة التحرير الفلسطينية ، والأمانة العامة لجامعة الدول العربية (إدارة شئون فلسطين).

ويقوم هذا المجلس بمناقشة القضايا التربوية لأبناء فلسطين واتخاذ التوصيات اللازمة لعرضها على مجلس جامعة الدول العربية .

٤ - دائرة الشئون التربوية والثقافية التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية : وهي تتولى في جميع الأقطار العربية بالتعاون مع المسئولين فيها معالجة القضايا التربوية لأبناء فلسطين .

جـ- تعليم الفلسطينيين في العالم العربي :

ينصب كلامنا هنا بصورة أساسية على الطلبة الفلسطينيين الذين رحلوا إلى بلاد عربية خارج فلسطين ويتلقون تعليمهم بهذه البلاد . وتشير نتائج البيانات الإحصائية (١٩٧٣) لاستبيان وزع على البلاد العربية إلى أن مجموع عدد الطلبة الفلسطينيين في العالم العربي يصل إلى حوالي ٥١٠ ألف طالب في المراحل التعليمية المختلفة من التعليم الابتدائي وما قبله حتى التعليم العالي والجامعي . منهم حوالي ٣٣٠ ألف طالب في التعليم الابتدائي أي حوالي ٦٤٪ من المجموع الكلي ، وحوالي ١٦٦ ألف طالب في التعليم المتوسط والثانوي أي حوالي ٣٣ ٪ من المجموع الكلي للطلبة . ومنهم حوالي ١٤ ألف طالب في التعليم العالي والجامعي أي حوالي ٣٪ من المجموع الكلي للطلبة .

بالنسبة لتوزيع هؤلاء الطلبة على البلاد العربية تشير نفس البيانات الإحصائية إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية تأتي في مقدمة البلاد العربية من حيث عدد الطلبة الفلسطينيين بها ، إذ بلغ عددهم آنذاك حوالي ٢٩٣ ألف طالب في كل المراحل التعليمية ، يليها قطاع غزة إذ بلغ عدد الطلبة الفلسطينيين فيه آنذاك حوالي ١١٠ ألف طالب . وتأتي كل من دولة الكويت والجمهورية العربية السورية في المرتبة الثالثة والرابعة حيث بلغ عدد الطلبة الفلسطينيين بهما آنذاك حوالي ٤٣ ألف و ٤١ ألف على التوالي . وتحتل المملكة العربية السعودية المركز الخامس بين الدول العربية إذ وصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها آنذاك حوالي أحد عشر ألف طالب في المراحل التعليمية المختلفة . يليها جمهورية مصر العربية إذ وصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها آنذاك (غير قطاع غزة) حوالي ستة آلاف وخمسمائه طالب . يلي مصر في الأهمية من حيث حجم الطلبة كل من قطر

والجمهورية العربية الليبية ، إذ بلغ عددهم في هاتين الدولتين آنذاك ٣٠٣٩ و ١٣٤٣ على التوالي . أما بقية الدول العربية فلا يتعدى العدد في بعضها الآخر العشرات كما في جمهورية السودان وسلطنة عمان . وهذه الأرقام هي في الواقع أقل من الرقم الحقيقي لعدد الطلبة الفلسطينيين في العالم العربي لعدم توفر البيانات الإحصائية عن عددهم في كل البلاد العربية من ناحية ، ولأن بعض البلاد العربية منحت جنسيتها للفلسطينيين بها واعتبرتهم من مواطنيها من ناحية أخرى . ويصدق ذلك على الإحصاءات الحديثة .

د- التعليم في الأراضي العربية المحتلة :

ترتب على عدوان إسرائيل على أراضي دول عربية ثلاث هي مصر وسوريا والأردن في ٥ يونيو ١٩٦٧ أن وقعت بعض أجزاء من أراضي هذه الدول تحت الإحتلال العسكري من بينها مرتفعات الجولان السورية والضفة الغربية لنهر الأردن بما فيها القدس العربية في الأردن وقطاع غزة وسيناء في مصر . وقد عملت سياسة الإحتلال العسكري الإسرائيلي على تغيير طبيعة الأوضاع القائمة في المناطق المحتلة لتتفق مع سياستها التوسعية .أما بالنسبة للسياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في الأراضي العربية التي احتلتها فقد اتبعت أسلوبين واضحين يتفقان تماما مع نواياها وخططها المرسومة . فقد فرضت على القدس العربية نظامها التعليمي ومناهجها الدراسية واعتبرت القدس جزءا لا يتجزأ من إسرائيل يسرى عليها ما يسري على باقي إسرائيل . وقلنا إن ذلك يعكس عزم إسرائيل على الإحتفاظ بالقدس العربية كجزء من أراضيها وهو ما أعلنت عنه صراحة فيما بعد . أما في بقية الأراضي المحتلة فقد عملت السلطات الإسرائيلية على إجراء تغيير وتحريف في المناهج والكتب الدراسية مستهدفة في ذلك تأكيد سياستها التوسعية ومسح وتشويه شخصية الطالب العربي ، وتشويه العقيدة الإسلامية ، وإثارة الدعوات الطائفية ، وتشويه الحقائق التاريخية . وقد استخدمت سلطة سياستها التوسعية ومسح وتشويه شخصية الطالب العربي ، وتشويه العقيدة الإسلامية ، وإثارة الدعوات الطائفية ، وتشويه الحقائق التاريخية . وقد استخدمت سلطة الإحتلال كل وسائل الضغط والإرهاب والتهديد بالطرد

والعقاب لإجبار المدرسين على تنفيذ سياستها التعليمية .

ومن أبرز الخطوات التي إتخذتها إسرائيل في الأراضي المحتلة استصدار أوامر عسكرية تقتضي بمنع استخدام الكتب المدرسية القائمة ، وأعادت طبع هذه الكتب بعد تعديلها بما يتمشى مع أهداف السياسة الإسرائيلية . ومن التعديلات التي أدخلتها إسرائيل على هذه الكتب حذف كل ما يتعلق باليهودية والصهيونية والقضية الفلسطينية والوحدة العربية والإسلامية أو الدعوة إليها ، وحذف عدد كبير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية التي تدعو إلى الجهاد والتضحية والنضال ، وطمس الأسماء العربية للمدن والقرى وتسميتها بأسماء إسرائيلية ، وحذف ما يتعلق بالاستعمار الأوربي في الوطن العربي وحركات التحرر والثورات العربية الكبرى ، وإبراز الجوانب السلبية والفتن الداخلية في التاريخ العربي بقصد النيل منه وتشويه التاريخ بأمجاده وبطولاته بما يفقد الطالب العربي الثقة في أمته العربية وتاريخها وحضارتها ، ويباعد بينه وبين إنتمائه للقومية العربية .

ومن ناحية أخرى عملت السياسة الإسرائيلية على تمجيد إسرائيل وإظهارها بمظهر القوة العظمى . وفي مذكرة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى اليونسكو أشارت إلى ما أصاب التعليم من آثار ترتبت على العدوان الإسرائيلي وإحتلال الضفة الغربية للأردن جاء فيها : « كانت برامج تطوير المناهج وتحسينها وتأهيل المعلمين تسير على قدم وساق في الأردن . وكانت الخطة التعليمية السباعية تهدف إلى استيعاب نحو ٨٥٪ من الأطفال في سن السادسة بحلول عام ١٩٧٠. إلا أن كل هذا توقف نتيجة العدوان ، فتوقف برنامج تأهيل المعلمين في الضفة الغربية تماما ، كما أن تزويد المدارس بالوسائل التعليمية أصبح غير ذي موضوع في نظر سلطات الإحتلال ، حتى النسخ الموزعة من الكتب الدراسية المحرفة كانت قليلة بين أيدي الطلاب ، مما أضطر أكثر من طالب واحد إلى الإشتراك في استعمال نسخة واحدة من الكتاب . أما المباني المدرسية المستأجرة في القرى والريف فقد ألزمت سلطات الإحتلال العسكري بدفع أجورها بينما كان هذا من مسئوليات وزارة التربية والتعليم » .

أما في القدس العربية فمنذ إحتلالها أكد الإسرائيليون أنهم يحتفظون بها إلى الأبد كجزء لا ينفصل عنها . وأن القدس من إسرائيل بمثابة الرأس من الجسد كما عبر أحد قادة إسرائيل عقب إحتلالها عام ١٩٦٧م . وقد تأكد ذلك بالقرار الذي أصدره البرلمان الإسرائيلي (الكنيست) في ٢٧ يونيه ١٩٦٧ بتوسيع سلطات بلدية القدس لتشمل القدس العربية والأحياء المحيطة بها . وبناء على ذلك عملت سلطة الإحتلال الإسرائيلي على إلحاق مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية بالبلدية الإسرائيلية في مدينة القدس ، واستيلاء وزارة الأديان (الإسرائيلية) على بناء المدرسة الشرعية الوحيدة التابعة للأردن وإغلاقها وتسليم بنائها التاريخي الملاصق للمسجد الأقصى إلى السلطات العسكرية الإسرائيلية في القدس . و بذلك تكون سلطات الإحتلال الإسرائيلي قد أغلقت أقدم المدارس التابعة للأردن .

وكانت القدس العربية حتى عام ١٩٦٦ ـ ١٩٦٧ تضم ٧٢ مدرسة منها ٣٠ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ، ومدرستان تابعتان لوزارة الأوقاف الأردنية وثماني مدارس تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين ، وتسع عشر مدرسة أهلية ، وثلاث عشرة مدرسة خاصة أجنبية . وكانت هذه المدارس من حيث النوع تشمل ثلاث مدارس لرياض الأطفال ، وإحدى وخمسين مدرسة إلزامية (ابتدائية وإعدادية) وخمس عشرة مدرسة ثانوية للتعليم العام ، ومدرسة واحدة صناعية ، وأخرى شرعية ثانوية ، وثالثة للتعليم الخاص لذوي العاهات . وقد بلغ مجموع الطلبة في هذه المدارس عام ١٩٦٦ ـ ١٩٦٧ (٢٢١٤٣) طالبا .

ومنذ إحتلال إسرائيل للقدس عام ١٩٦٧م لم تتردد في فرض مناهجها وبرامجها الدراسية التي تطبقها في المدارس العربية الخاضعة لنظام التعليم في إسرائيل منذ عام ١٩٤٨م على المدارس العربية في القدس . واستبدلت الكتب العربية التي ألفها مؤلفون عرب بأخرى إسرائيلية ألفها إسرائيليون يفرضون على الطلاب العرب الولاء لإسرائيل وهي الدولة المحتلة لأراضيهم . وتجد هذه الكتب إسرائيل وتؤكد شرعية وجودها في فلسطين . وتهتم السياسة التعليمية الإسرائيلية بتدريس اللغة العبرية قراءة وكتابة وتحدثا ، والإهتمام بدراسة التاريخ

اليهودي . وفي نفس الوقت عملت على المباعدة بين الطالب العربي وبين دينه الإسلامي ولغته العربية وآدابها وماضي بلاده وحضارتها وأمجادها . وقد علقت صحيفة القدس التي تصدر باللغة العربية في فلسطين المحتلة في عددها الصادر في ١٩٧٠/٥/٢٧ أحسن تعليق على التعليم في القدس العربية فقالت :

« إذا كانت الإجراءات المختلفة وفي مقدمتها بناء الأحياء اليهودية وفرض قوانين الضرائب الإسرائيلية تهدف إلى خلق واقع مادي جديد في القدس العربية ، فإن فرض البرامج الإسرائيلية يهدف إلى خلق واقع فكري جديد في المدينة يبدأ بغسل الأدمغة من تراثها الفكري تمهيدا لخلق فراغ يملأ بأفكار جديدة » .

وفي السنوات الأخيرة تم الاتفاق بين اسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية على إخضاع بعض مناطق قطاع غزة والضفة الغربية للأردن إلى الحكم الذاتي الفلسطيني . وبموجب هذا الاتفاق تتولى السلطة الفلسطينية الجديدة إدارة شئونها المحلية ومنها التربية والتعليم . ولا شك في أن هذه السلطة الفلسطينية ، مع تعدد الجبهات التي تواجهها في إصلاح البلاد ، فإن التعليم يحظى بأهمية وأولوية كبيرة . وهذا بدوره قد يعمل - وإن كان يحتاج إلى وقت وجهد كبير - إلى تصحيح الأوضاع السالفة ماأمكن ، ووضع الأمور في نصابها قدر المستطاع .

سابعا : تعريب التعليم :

كان من نتيجة خضوع الدول العربية للإستعمار الفرنسي والبريطاني وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على هذه الدول أن تواجهها بعد تحررها . ومن أبرز هذه المشكلات مشكلة تعريب التعليم أي إحلال اللغة العربية محل الفرنسية أو الإنجليزية كلغة تعليم جميع المواد الدراسية ، وفي جميع المراحل التعليمية . وتبرز هذه المشكلة في دول المغرب العربي وهي تونس والجزائر والمغرب ، وفي دول عربية أخرى كمصر والسودان و لبنان وليبيا والمملكة العربية السعودية والأردن والعراق والكويت حيث تدرس بعض المواد في الجامعات باللغة الأجنبية .

وتحاول الدول العربية فرادى ومجتمعة على السواء في مواجهة هذه المشكلة. فإلى جانب ما تحاوله كل دولة من تعريب التعليم بها يوجد مكتب لتنسيق التعريب الذي أنشأته الجامعة العربية في الرباط . وله نشاط ملحوظ في

ذلك إلى جانب ما تقوم به المجامع اللغوية والمؤسسات التربوية بتعريب المصطلحات الحديثة في العلوم والآداب . ولا يتنافى تعريب التعليم في البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية . بل على العكس ينبغي الاهتمام بتعليم هذه اللغات الأجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربي بحركة التقدم العلمي في البلاد المتقدمة و إنفتاحه على العالم الخارجي .

وكانت سوريا أسرع الدول العربية في الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى ، إذ أصبحت علوم الصيدلة والطب والحقوق تدرس باللغة العربية. وقد حافظت على ذلك خلال فترة الإنتداب الفرنسي . وبعد حصولها على إستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية حرصت على التخلص من سيطرة الثقافة الفرنسية . وتم تعريب جميع المواد الدراسية . وبدأت في الجامعة السورية دراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء باللغة العربية . وقد قطعت سوريا شوطا كبيرا في إعداد الكتب والمراجع العربية في كل هذه الفروع .

والدول العربية في شمال أفريقية التي خضعت لنفوذ الثقافة الفرنسية وهي تونس والجزائر والمغرب حرصت بعد إستقلالها على أن تعطي التعليم بها صبغته القومية بإحلال اللغة العربية كلغة للتعليم محل اللغة الفرنسية ، والإهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية القومية . وعلى الرغم من أن المشكلات التي واجهتها هذه الدول بعد تحررها من السيطرة الفرنسية كانت ضخمة ومتنوعة وفي شتى المجالات ، فإن التحدي الكبير كان ماثلا في تحرير التربية والتعليم من الصبغة الفرنسية التي كان عليها . وهذا يعني توفير المعلم العربي ، والكتاب العربي ، والمنهج العربي ، والمقررات الدراسية العربية . وعلى الرغم من صعوبة التغلب على هذه المشكلات فقد قطعت هذه الدول شوطا كبيرا في تعريب التعليم بها . وقد إنتهت الجزائرفعلا من تعريب السنوات الأولى من التعليم .ومازالت مصر والسودان والمملكة العربية السعودية والكويت والأردن والعراق وغيرها تدرس بعض المواد التعليمية في التعليم الجامعي والعالي باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات في بعض هذه البلاد ينص على أن اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أخرى عند الضرورة . وهذا

يعني أن الإتجاه الرسمي للسياسة التعليمية يأخذ بمبدأ التعريب واستخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم . وهو أمر تبرره اعتبارات قومية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . ويبرره أيضا إعتزازنا بلغتنا القومية العربية والعمل على نهضتها وتطورها . ومع هذا فهناك إتجاه يعارض مبدأ تعريب التعليم ويلقي الشكوك حول فاعليته وجدواه . ويثير المشكلات التي تظهر مبدأ التعريب وكأنه أمر بعيد المنال . ويسوق أصحاب هذا الاتجاه مجموعة من الحجج من أهمها :

١ - أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة الحياة والحديث كالعامية ، وأن التلميذ يتعلمها كما يتعلم أية لغة أخرى ، ولا يستخدمها إلا في أمور الدرس والتعليم فقط .

٢ - تخلف العلوم العربية بصفة عامة عن نظيرتها في الدول المتقدمة . فقد جاء على العرب حين من الدهر ركدت فيه الحركة العلمية لديهم في الوقت الذي نهضت فيه العلوم في الدول الأوروبية نهضة كبيرة . ومن ثم لابد من إعتماد العلوم العربية في تقدمها على نهضة هذه العلوم ومواكبتها في لغتها الأصلية .

٣ - إفتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة ، وأن تعريب هذه المصطلحات لا يكفي لأنه لا يسير بالسرعة التي تتقدم بها العلوم من ناحية، ولإختلاف الأمصار الإسلامية في الأخذ بهذه المصطلحات العربية من ناحية أخرى .

٤ - إفتقار اللغة العربية إلى المصادر العلمية الحديثة والمراجع والدوريات والمجلات العلمية .

٥ - أن التخصصات العلمية العالية والدقيقة المتخصصة يتعلمها أبناؤنا في الخارج . ودراستهم لهذه العلوم بلغة أجنبية يسهل عليهم مواصلة دراستها في الخارج لاسيما إذا تذكرنا حاجة البلاد العربية إلى أمثال هؤلاء الخبراء والمتخصصين بسرعة .

٦ - ما قد يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية في البلاد العربية عن نظيرتها في الخارج . وهو أمر ليس في صالح البلاد العربية .

ومن الواضح أن هذه الحجج يمكن الرد عليها بسهولة . وقد رد عليها شاعر النيل حافظ إبراهيم بقصيدته المشهورة بعنوان « اللغة العربية تنعي حظها » والذي أشار فيها إلى أن هذه اللغة قد وسعت كتاب الله لفظا ومعنى ، فكيف تعجز أو تضيق عن استيعاب العلوم . وبعض هذه الحجج يبدو وكأن ظاهره الرحمة لكن باطنه العذاب . إن مشكلة ثنائية العامية والفصحى في البلاد العربية لا يعني إهمال الفصحى والقضاء عليها . فاللغة الفصحى هي التي توحد العرب جميعا . وهي لغة القرآن الكريم . ومن ثم فالإهتمام بها ضرورة قومية حيوية لا تقبل الشك أو الجدل . و إفتقار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعني إغفال هذه اللغة وتجاهلها ، وإلا فنحن بهذا نخلد تخلف هذه اللغة ونقضي عليها بالموت . إن علينا إغناء هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة إذا أردنا حقيقة أن ننميها ونطورها . وهي مسئولية مشتركة للجامعات ورجال الفكر والعلم والأدب والصحافة والمجامع اللغوية . ولنا في جهود السلف الصالح من علمائنا العرب أمثال البيروني والخوارزمي وإبن الهيثم وابن سينا وغيرهم دورس معلمة . لقد أغنى هؤلاء العلماء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية في الرياضيات والفلك والكيمياء والطب والصيدلة والعلوم. ولنا فيهم أسوة حسنة وقدوة صالحة تدفعنا إلى أن نحذو حذوهم لا سيما وأن بلادا عربية قد استطاعت أن تعرب تعليم كل العلوم في معاهدها . أما قضية ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها بالخارج فمردود عليها بأن هذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذي نعيش فيه . لقد أصبح العالم صغيرا يضيق بمن فيه . وتقدم وسائل النقل والإتصال جعل شعوب العالم قريبة من بعضها . يضاف إلى ذلك أن التعريب لا يعني إهمال تعلم اللغة الأجنبية . إن تعلمها واجب ، والإهتمام بها أمر ضروري يمكن عن طريقه ، إلى جانب الطرق الأخرى ، متابعة الحركة العلمية في كل بقاع العالم دون إحتكار للغة معينة .

يبقى بعد هذا أن معارضي التعريب عادة ممن تعلموا ودرسوا باللغة الأجنبية ودرجوا على تدريسها لطلابهم بهذه اللغة . ومن الصعب عليهم بين يوم وليلة أن يغيروا من طريقتهم وأسلوبهم . إن من شب على شيئ شاب عليه لا

سيما وأن كثيرا منهم قد لا يجيد إلقاء المحاضرة باللغة العربية الفصحى . لكن هذا لا يوقف التطور . فالتطور حادث وهو يفرض نفسه باستمرار .

ثامنا : توحيد إتجاهات التعليم العام في البلاد العربية :

تسعى الدول العربية جاهدة إلى توحيد إتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الإتجاه العام في توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحضارية والاجتماعية المشتركة . وكان من أهم المحاولات في هذا السبيل الإتفاقيات الثقافية المختلفة بين الدول العربية منها إتفاق الوحدة الثقافية العربية الذي عقد بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧م بعد العدوان الثلاثي على مصر ، واتفاقية ميثاق الوحدة الوطنية الذي عقد بين العراق ومصر سنة ١٩٥٨م . وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية الذي أقره المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية في بغداد في مايو سنة ١٩٦٤ وأقرته جامعة الدول العربية . ونظرا لأهمية الميثاق سنتناول الكلام عنه بشئ من التفصيل .

ميثاق الوحدة الثقافية العربية (١٩٦٤) :

يحدد الميثاق هدف التربية والتعليم في الدول العربية في مادته الأولى على النحو التالي : « يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير يؤمن بالله ، مخلص للوطن العربي ، يثق بنفسه وبأمته ، ويدرك رسالته القومية والإنسانية ، ومتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال . ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي . جيل يهيئ لأفراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة ، ويملكوا إرادة النضال المشترك، وأسباب القوة والعمل الإيجابي ، متسلحين بالعلم والخلق كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي ، والسير به قدما في معارج التطور والرقي في تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة ، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة » .

ويتضمن الميثاق عدة إتجاهات أساسية في التربية والتعليم من أهمها :

١ ـ أن تعمل الدول العربية على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها وبخاصة توحيد مستويات السلم التعليمي ، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، ومستوى

الامتحانات ، وقواعد القبول ، وتعادل الشهادات ، وأساليب إعداد المعلمين، والإدارة التعليمية .

٢ ـ أن تتعاون لتطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق إلزام التعليم في المرحلة الابتدائية على الأقل ، ومحو الأمية ، وتيسير التعليم الثانوي وتنويعه ، وتمكين ذوي الإستعدادات من التعليم العالي ، والعناية بالتعليم الفني، على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية .

٣ ـ أن تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث في مراحل التعليم كلها ، وفي المرحلتين الابتدائية والثانوية على الأقل .

٤ ـ أن تنهض الدول العربية بتعليم البنات وفق المبادئ الدينية والقيم العربية والتقدم العلمي الحديث ، مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بأن تكون أما ومواطنة صالحة في المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما يتمشى مع مسئوليتها في المجتمع .

٥ ـ أن تعنى الدول العربية بإعداد المعلم العربي : روحيا بتزويده بالمبادئ الدينية والقيم العربية الأصيلة ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ، ومهنيا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميا بتزويده بأساس علمي متين في مواد تخصصه .

وكذلك تشجع إنشاء نقابات ومنظمات المعلمين لترقية مستوى مهنة التعليم ورفع مستوى المعلم العربي . وذلك إيمانا بأن المعلم هو من أهم العوامل في تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق التطور القومي والإصلاح الاجتماعي .

وعلى الرغم من هذه المحاولات المتكررة ، وعلى الرغم من تحرك كثير من الدول العربية في إتجاه التوحيد فمازال التعليم العربي يحمل آثار الماضي البعيد، ويعكس تباين الإتجاهات التعليمية بها . إن توحيد الإتجاهات التعليمية العربية ضرورة تفرضها ضرورة تحقيق التجانس والتماسك والوحدة الفكرية ، والقضاء على التناقضات الثقافية بين الشعوب العربية .

وعندما نتحدث عن توحيد التعليم العام بالنسبة للبلاد العربية فإن الكلام ينصب أساسا على المرحلة الثانوية . لأن المرحلة الأولى أو التعليم الابتدائي يتعبر تعليما موحدا للجميع في الأغلب والأعم . والواقع أن التعليم الثانوي يشهد على المستوى العالمي في الفترة الراهنة تحولات هامة ربما تكون أشمل وأعمق تحولات شهدها هذا النوع من التعليم على تطور تاريخه الطويل . وربما لا نبالغ كثير إذا قلنا إن التعليم الثانوي يعيش الآن أعظم أيام حياته . ذلك أن التحولات التي يشهدها هذا النوع من التعليم من الشمول والإتساع بحيث أنها لمست كل جانب من جوانب التعليم الثانوي تقريبا سواء من حيث مفهومه وأهدافه وأنماطه وهياكله وخططه ومناهجه ووضعه في السلم التعليمي ، وعلاقته بالتعليم الابتدائي والتعليم الجامعي والعالي . بيد أن أهم التحولات التي يمر بها التعليم الثانوي في فترته الراهنة هو نحو توحيد أنواع التعليم الثانوي ، أو توحيد مستوياته أو التقريب بينها أو تساويها في المكانة وإزالة الحواجز الفاصلة بين هذه الأنواع وتيسير إنتقال التلميذ من نوع لآخر من التعليم الثانوي ، وتوفير قنوات مفتوحة بين أنواعه المختلفة . ويرتبط بذلك أيضا بالتوسع في تشعيب الدراسة وتنويعها بالتعليم الثانوي كبديل للأنماط التعليمية المنفصلة ، وكذلك تنويع الخطط والبرامج والمناهج مع توفير المرونة الكافية لتواجه احتياجات التلاميذ المختلفة .

ومن التطورات الهامة التي يشهدها التعليم الثانوي المرونة في نظم قبول التلاميذ وانتقائهم وتوزيعهم . فهناك إتجاه واضح في النظم التعليمية المعاصرة نحو التخفف من القيود والحواجز التي كانت تفرضها الإمتحانات على القبول بالتعليم الثانوي . وهناك إتجاه واضح نحو إلغاء الإمتحانات التي كانت تؤهل عادة للتعليم الثانوي . وقد ساعد على ذلك بالطبع اتجاه الدول إلى مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوي أيضا . وبعض الدول المتقدمة رفعت شعار توفير التعليم الثانوي للجميع . ومن الاتجاهات العامة المعاصرة في التعليم الثانوي تقسيمه إلى مرحلتين : مرحلة المدى القصير ، ومرحلة المدى البعيد . ومن أمثلة التعليم الثانوي القصير المرحلة الأخيرة من المدرسة ذات الثماني سنوات في دول الكومنولث المستقلة . والمدرسة الثانوية الدنيا أو الصغرى في الولايات المتحدة

الأمريكية . وهذا المدى القصير يعتبر تعليما منتهيا ، وإن كان يؤدي إلى مواصلة التعليم في المراحل التالية . أما التعليم الثانوي طويل المدى فمن أمثلته المرحلة الأخيرة من المدرسة ذات العشر سنوات في دول الكومنولث المستقلة و المرحلة الأخيرة من المدرسة الشاملة في إنجلترا ومدرسة الليسيه الثانوية في فرنسا ، والمدرسة الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتعرف الدول العربية أنواعا متعددة متباينة من أنماط البنية التعليمية . ويشتد هذا التباين بين هذه الأنماط أحيانا ، ويخف أحيانا أخرى . ولعل هذا التباين يبلغ ذورته في التمييز بين أنواع التعليم المختلفة وما يترتب على ذلك من التمييز بينها في الإهتمام والمكانة . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في كلامنا السابق عن قضية التعليم الأكاديمي النظري والفني والمهني . وقلنا إن تساوي هذه الأنواع من التعليم في المكانة والأهمية يمثل ضرورة قصوى . ولا شك أن الدول العربية تولي إهتماما كبيرا في هذا السبيل . وفي محاولتها للوصول إلى هذا الهدف تنظر أحيانا إلى الاستفادة من خبرات وتجارب الشعوب الأخرى . وهناك إهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة في البلاد الأخرى لا سيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية باعتبارهما أهم الأنماط التعليمية السائدة في عالمنا المتقدم المعاصر . ولأهمية هذين النمطين يستحسن أن نعطي فكرة موجزة عنها في السطور التالية :

المدرسة البوليتكنيكية :

من المعروف أن المدرسة العامة الروسية هي مدرسة موحدة تهتم بالتعليم البولتيكتيكي . وكلمة بولتيكنيكي نفسها في أساسها اللغوي تتكون من مقطعين Poly أي متعدد أو متنوع و Technical أي فني ومعنى الكلمة إذن فني متعدد أو متنوع . وهذا يعني أن التعليم البوليتكنيكي هو تعليم فني متنوع أو متعدد . وهو كما تعرفه السلطات التعليمية الروسية بأنه التعليم الذي يقوم على أصول الإنتاج الصناعي ، ويهدف إلى تعليم الأطفال فروع الإنتاج الهامة في الصناعة والزراعة وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في ميدان الإنتاج . وهكذا يقوم التعليم

البوليتكنيكي بواجبين أساسيين :

١- العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير.

٢- ترقية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ، ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الآلي أو الذاتي.و قد ماسبق أن أشرنا إليه تفصيلا .

المدرسة الشاملة :

أما المدرسة الشاملة فهي نمط آخر يشيع استخدامه في كثير من النظم التعليمية المعاصرة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسويد وكندا . بل وفي دول العالم النامي كأمريكا اللاتينية وغيرها من الدول.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز. وهي بذلك تقضي على طبقية التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تمييزها بين التعليم العام والتعليم المهني أو الفني . فالمدرسة الشاملة إذن ترفض مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم ، وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ . وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من برامجها ومناهجها . فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ . وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية المنهنية أو الحرفية . وهي بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى .والمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن ينظر إليها ببساطة على أنها إمتداد للمدرسة الابتدائية الشاملة ولها نفس الأغراض . وهي تقبل كل الأطفال في منطقة معينة . و نظرا لأن الإهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد ، فإن مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ . وربما عمدت المدرسة إلى توزيع التلاميذ على الفصول حسب السن والقدرة العامة والقدرات والإهتمامات الخاصة أو المزج بين كل أو بعض هذه العناصر . وهذه العملية ـ كما في المدرسة الابتدائية ـ هي عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه هو النمو المتكامل للتلميذ وتقدمه .

وهذا يعني وجود منهج عام للجزء الأكبر لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول وبين مختلف الأطفال في الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معا في فصل واحد ، وكل التلاميذ المتأخرين معا في فصل واحد على أساس الإعتقاد بأن مثل هذا الترتيب يتفادى الصراع بين التلاميذ ويساعد على تقدم المجموعة . وقد ترى مدرسة أخرى أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أ ، ب ، جـ إلخ . يحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لاسيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون ، ويؤدي ذلك إلى عرقلة تقدمهم في المستقبل . وفي مثل هذه المدرسة يضم الفصل الواحد مجموعة كبيرة من مختلف القدرات . وهنا يتوقع أن يعتمد التدريس على طرائق التعلم الفردية أكثر من الإعتماد على الطرق القديمة الجماعية حيث يكون تدريس نفس الأشياء لجميع الفصل وبنفس المعدل لكل فرد.

وقد سبق أن فصلنا الكلام عن المدرسة الشاملة . وليست هذه دعوة إلى الأخذ بأي نمط من المدرستين ، ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدي بهما الدول العربية في محاولتها في هذا السبيل لا سيما وأن الدول العربية قد عبرت عن هذا الإهتمام بالفعل . ويمكن للدول العربية أن تبدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفني والتعليم الأكاديمي أو تجميع بعض مدارس التعليم الأكاديمي والفني في مدرسة واحدة على سبيل التجريب أو القيام بتجارب نموذجية رائدة للمدرسة الشاملة أو الموحدة يمكن على أساسها الإنطلاق إلى توحيد التعليم العام برمته .

نظرة مستقبلية :

إن أي تطوير للإتجاهات التعليمية في الوطن العربي في المستقبل لابد وأن يضع في اعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ، ويقصد بها الإنفجار السكاني ، والإنفجار المعرفي ، و إنفجار المطامح والآمال . وهو ما سبق أن فصلنا الكلام عنه .

ولا بد لأي محاولة لتطوير اتجاهات التعليم في الوطن العربي أن تضع في إعتبارها هذا التطور الحادث في العالم . كذلك ينبغي عند تطوير اتجاهات

التعليم في الوطن العربي أن نضع في إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يحقق لها أيضا مستوى كريما من الحياة في ظل الدولة العصرية التي يتوفر فيها التقدم العلمي والتكنولوجي ، وتسخير هذا التقدم من أجل خدمة الإنسان في المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربي الذي كان يسعى إليه دائما في حركة تطوره عبر العصور في تحقيق الوحدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عضوية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام في كل أرجائه .

مدرسة المستقبل :

من الأساليب العلمية المستخدمة في دراسة المستقبل ما يعرف بتحديد مجالات الإنتشار . وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على أن التغيرات الاجتماعية الرئيسية إنما تنجم عن الإنتشار الواسع للتكنولوجيا والإمتيازات القائمة ، وليست من المستحدثات الكبرى الجديدة . وهذا الأسلوب يعني أن ما كان في يوم إحتكار القلة يصبح متاحا للكثرة مما يترتب عليه تغييرات واسعة في المجتمع . وفي ضوء هذه الفكرة البسيطة لهذا الأسلوب ، وفي ضوء التطور الحادث في ميدان التربية من ناحية ، ومستقبل تطورالعالم العربي من ناحية أخرى ، وفي ضوء مناقشتنا السابقة لكثير من القضايا المتصلة بالتعليم العام والتي تحدد مستقبل تطور هذا النوع من التعليم ، يمكن القول بصفة عامة بأن مدرسة المستقبل العربية هي مدرسة مجانية عامة موحدة للجميع ، يتساوى فيها كلا الجنسين بالإهتمام . وتتلاشى في ظلها الثنائيات التقليدية بين تعليم أكاديمي نظري وتعليم فني ومهني . ويتلاشى فيها أيضا التقسيم التقليدي للشعب العلمية والأدبية في داخل التعليم الأكاديمي النظري نفسه . كما أنها تتسم بالمرونة والحرية في مناهجها وبرامجها ومجالات أنشطتها ومجالات الإختيار من بين هذه الأنشطة . وسيمتد نشاط هذه المدرسة ليشمل أنشطة أوسع مثل برامج تعليم الكبار والخدمة العامة والثقافة الجماهيرية .

وعلى المدى البعيد سيتلاشى في هذه المدرسة التمييز بين الفصول

الدراسية. وستخف سيطرة الإمتحانات بصورتها الرهيبة . كما ستخف أيضا سيطرة المستويات التعليمية الأعلى على المستوى الأدنى لاسيما فيما يتعلق بتنظيم القبول والإلتحاق بهذه المراحل . وهكذا فإن مدرسة المستقبل العربية ستكون مدرسة ديمقراطية عامة تحظى بقدر كبير متزايد من التنوع والمرونة والحركة والديناميكية . وتأخذ بالأساليب المستحدثة في ميدان التربية بصفة عامة ، وتكنولوجيا التعليم بصفة خاصة . وسيكون هذا هو الإطار العريض الذي سيتحرك فيه التعليم العام في مستقبل تطوره في البلاد العربية .

بدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوي في البلاد العربية :

يحتل التعليم الثانوي أهميةكبيرة بحكم مركزه في السلم التعليمي . ولاشك في أن الدول العربية تدرك عن وعي أهمية الدور الذي يلعبه هذا النوع من التعليم في بناء المستقبل وصناعته وتشكيله . وقد خضع التعليم الثانوي في البلاد العربية على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الإصلاح والتطوير كان في مقدمتها على سبيل المثال محاولة إصلاح التعليم الثانوي برمته لاسيما الأكاديمي منه سنة ١٩٣٥م . والمتأمل لحركات الإصلاح في الماضي يجد أنها كانت تتمركز في إتجاهين لهدفين أو غرضين :

الإتجاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسرحدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة في نفس الوقت

الإتجاه الثاني : تحريك التعليم الثانوي من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول في معترك الحياة المتغيرة من حولهم.

وفي الاتجاه الأول ظهرت جهود سنة ١٩٣٥م على يد نجيب الهلالي والتي ضمنها تقريره المشهور عن " التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه " . كما ظهرت قضية العمومية والتخصص في المدرسة الثانوية بمعنى أن المدرسة الثانوية هل هي مدرسة أكاديمية متخصصة ، أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة . ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة و السنة التوجيهيه في المدرسة الثانوية في مرحلة

ما من تطورها . وقد استمر التطوير في هذا الاتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات في أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم مازالنا ندور في هذا الاتجاه بحثا عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعي والعالي . وفي الاتجاه الثاني ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوي وتطويره بحيث يقبل فكرة « العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة » . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة ، والمدرسة الثانوية التجريبية ، كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية والتجريبية .

ويمكننا أن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوي في البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

١ ـ أن الإتجاه الأكاديمي كان دائما هو المسيطر ، وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أي سلطان ، وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب الاقتصادي والاجتماعي قد جعل لهذا التعليم الأكاديمي المركز الأول .

٢ ـ أن التجارب التي بدأت في التعليم الثانوي قامت لتنتهي بسرعة ، ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والإنطلاق والتقويم العلمي . وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمي إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفني أو إلغاء النواحي العملية فيه ، وفي التعليم الثانوي تحت شعار إلغاء الإزدواجية دون أن نفكر في تغيير المحتوى الأكاديمي للمدرسة الثانوية أو تطويره .

ومن هنا تضخمت المشكلة . فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع في التعليم الثانوي إلا أن الشكوى منه قد إرتفعت لهذه الصبغة الأكاديمية المحدودة ولإرتباطه الوثيق بالجامعة . كما ظهرت شكوى الجامعة من الأعداد المتدفقة على الرغم من صغر حجم هذا التعليم بالنسبة لعدد السكان ممن هم في سن هذا التعليم. إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقق أكثر من غرض ؟ وهذه

هي القضية الأولى التي وقفت عندها محاولات الإصلاح الأولى .

ومن ناحية أخرى نجد أن التعليم الفني الذي إنحصر في تقسيمه إلى صناعي وزراعي وتجاري قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمي لإنغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه .

إن الاستراتيجية العربية الحالية في التغيير أو التطوير أو التفكير في تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوي يجب أن تستند إلى بعض الإعتبارات الرئيسية وفي مقدمتها :

١ ـ أن المجتمع العربي يأخذ بأسباب التقدم ويشعر بحاجته إلى توجيه ثروته البشرية في ضوء المتغيرات الجديدة وفي مقدمتها حركة التصنيع والتمدن والتحضر ، وما يتطلبه ذلك من إعداد أكبر قدر ممكن من القوى البشرية لتكون مصدرا من مصادر القوة للبلاد العربية .

٢ ـ أن المجتمع العربي ينفتح على العالم بخبراته وتجاربه . وكل محاولات الإصلاح والتطوير في الماضي كانت تستهدف اللحاق بالإتجاهات العالمية المعاصرة والتجارب الرائدة فيها .

٣ ـ أن يستفاد من كل الخبرات والتجارب السابقة التي شهدتها البيئة العربية في مجال التجريب في التعليم الثانوي والتي أجهضتها عوامل مختلفة ، وينبغي التعرف عليها والإلتفات لها ، وذلك توفيرا لضمانات النجاح لأي تجربة أخرى جديدة .

٤ ـ أن يأخذ التغيير والتطوير بالأسلوب التدريجي لا الطفرة بحيث يأخذ في إعتباره إمكانات البيئة العربية ومطالبها . وينطلق من واقع هذه البيئة وهذه الإمكانات والمطالب ، وفي نفس الوقت ينشد التقدم والتطور إلى الأمام .

بدائل التطوير :

في هذه الحدود والاعتبارات السابقة نقدم فيمايلي بعض التصورات المبدئية لبدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوي بهدف مناقشتها وتعميقها والإضافة إليها أملا في الوصول إلى تحديد أكثر لها لتكون تعبيرا صادقا عن الاحتياجات الفعلية للبلاد العربية .

البديل الأول : يقوم على أساس الإبقاء على التعليم الثانوي الحالي بأنواعه القائمة العام منها والفني ، مع إدخال التعديلات الآتية :

أ ـ توحيد الصف الأول في جميع أنواع التعليم الثانوي العام والفني في المقررات والمناهج الدراسية . وهذا يتطلب إعادة النظر في المناهج الحالية في ضوء مطالب هذا التوحيد .

ب ـ توحيد منهج الثقافة العامة في مواده وبرامجه في كل أنواع التعليم الثانوي العام منه والفني .

جـ ـ تنظيم السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي العام والفني بأنواعه المختلفة بحيث :

١ ـ تكون هناك في التعليم الثانوي العام مجموعة مواد أو شعب تخصصية تحل محل التقسيم العلمي والأدبي الحالي . يختار الطالب من بينها شعبة أو مجموعة . ويمكن أن تكون هذه الشعب على سبيل المثال شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة التاريخ الطبيعي وشعبة المواد الاجتماعية وشعبة اللغات الأجنبية وشعبة الدراسات العملية . وهذه الشعبة الأخيرة تتنوع لتشمل أنشطة عملية مختلفة صناعية وتجارية ونسوية .

٢ ـ بالنسبة للسنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي الفني يمكن أن تكون هناك توليفة من شعبتين أو أكثر من الشعب التخصصية المشار إليها في التعليم الثانوي العام كالمزج بين الرياضيات واللغات بالنسبة للتعليم التجاري ، والرياضيات والعلوم للتعليم الصناعي ، والتاريخ الطبيعي والعلوم للتعليم الزراعي ، مع تطويعها لمتطلبات الدراسات التطبيقية والعملية لكل نوع من أنواع التعليم الثانوي الفني ، وبحيث تتكافأ في مستواها مع مستوى الشعب المماثلة في التعليم الثانوي العام ، أي أنها تناظرها ولا تماثلها .

٣ ـ يوجه الإهتمام الفعلي في التعليم الثانوي العام إلى المناشط العملية بحيث يختار الطالب من بينها أحد هذه المناشط تكون جزءا رئيسيا من

برنامج الدراسة . وهذه المناشط على سبيل المثال يمكن أن تكون الإختزال ـ الكومبيوتر ـ الآلة الكاتبة ـ الطباعة ـ الأعمال التشكيلية من المعادن والخشب أو الفنون العملية الأخرى .

٤ ـ يسمح لكل طلاب التعليم الثانوي في نهاية المدة التقدم لامتحان عام يشمل المواد الأساسية الإجبارية للجميع ، وهي مواد الثقافة العامة والمواد التخصصية الاختيارية بحيث تتكافأ الفرص لجميع تلاميذ التعليم الثانوي في هذا الإختبار . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر في إمتحان الثانوية العامة والفنية القائم حاليا في ضوء مطالب هذا التعديل .

إن الأمر الجديد في هذا البديل المقترح أنه يعمل على توحيد السنة الأولى لكل أنواع التعليم الثانوي ، وبوحد منهج الثقافة العامة في كل أنواعه أيضا ، كما أنه يعمل على تطوير مناهج التعليم الثانوي الحالية ، وإدخال نظام الشعب الإختيارية مع التوسع فيه والعدول عن التقسيم الثقافي العلمي والأدبي وتكافؤ التعليم الثانوي ، مع الإرتقاء بالتعليم الفني وتوحيد نظام الإمتحان للتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . ويمكن البدأ بتنفيذ هذا البديل على خطوات متدرجة كالبدء مثلا بتوحيد مواد الثقافة العامة في كل أنواع التعليم ا لثانوي ، وتوحيد السنة الأولى في كل أنواعه أيضا ، وتكافؤ برامجه ومناهجه وتناظرها .

البديل الثاني : يقوم هذا البديل على أساس تركيز الإهتمام على التعليم الفني كنقطة إنطلاق لتطوير التعليم الثانوي على أساس الإرتفاع بمستواه العلمي والثقافي والإرتفاع بمستوى كفاءته ، مع إيجاد علاقة وظيفية بينه وبين التعليم العالي من ناحية ، وتدعيم الدور الذي يقوم به في إعداد الفنيين من ناحية أخرى. و يتطلب هذا البديل توفير نظام للحوافز ومستقبل أفضل للعمل لاجتذاب العناصر الصالحة لهذا النوع من التعليم .

البديل الثالث : يقوم على أساس توحيد نمط التعليم الثانوي ، وتجميع مختلف مدارسه في مدرسة واحدة لتكون المدرسة الشاملة على نطاق تجريبي .

ويمكن اختيار إحدى المناطق التي تتوفر فيها الأنواع المختلفة من التعليم الثانوي العام والفني بأنواعه المختلفة وتحول مدارسها إلى مدارس موحدة بعد استكمالها على غرار ما فعلته بريطانيا في تحويل المدارس الأكاديمية والثانوية الحديثة إلى مدارس شاملة . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر في المناهج الحالية بهدف التوصل إلى منهج موحد يناسب مطالب هذا التوحيد .

البديل الرابع : يقوم على أساس إنشاء مدارس موحدة جديدة ، وليست تجميعا لمدارس قائمة كما في البديل الثالث . ويراعى في هذه المدرسة الجديدة أن تجمع بين مميزات كل من المدرسة الشاملة والبوليتكنيكية بما يتناسب مع واقع واحتياجات البيئة التي تخدمها . وفي هذه الحالة يكون التخطيط على نطاق محدود لمدرسة تجريبية واحدة أو أكثر بحيث يمكن الإنتفاع منها في تعميم التجربة أو تطوير التعليم الثانوي بصفة عامة . ويمكن بالطبع أن يجمع بين أكثر من بديل من هذه البدائل كأن تنشأ مدارس تجريبية جديدة ، وفي نفس الوقت يعمل على تطوير التعليم الثانوي الحالي . وهذا يعني وجود خطتين متوازيتين . إحداهما للتجريب و الأخرى للتطوير . وقد يلتقيان في النهاية على هدف واحد .

مستقبل التعليم في دول الخليج العربي :

تمر منطقة الخليج العربي بمرحلة نمو وتطور سريع في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . ومن المعروف أن العامل الرئيسي المحرك لهذا النمو السريع يتمثل في الثروة الهائلة التي هبطت على هذه المنطقة من عائدات النفط . وقد ترتب على هذه الثروة تحسن كبير ملموس في دخول الأفراد وزيادة مستوى معيشتهم . وترتب على ذلك زيادة آمال الناس ومطامحهم في الحياة . وهذا وضع طبيعي يتمشى مع روح العصر الذي نعيشه ، والذي من أهم سماته أنه عصر التفجرات الثلاثة المشهورة التي أشرنا إليها أكثر من مرة وهي التفجر السكاني ، والتفجر المعرفي ، وتفجر الآمال والمطامح . وربما كانت هذه نقطة بداية طبيعية للكلام عن مستقبل التربية في دول الخليج العربي . فالكلام عن المستقبل لا بد وأن يتحدد بروح العصر ، كما يتحدد بالصورة المستقبلية

المنشودة . والكلام عن المستقبل شغف به الإنسان عبر تاريخه الطويل . وتصوره الفلاسفة في مدنهم الفاضلة ، نذكر منهم أفلاطون والفارابي وتوماس مور . وفي عصرنا الحديث توجد في الدول المتقدمة منظمات عديدة تهتم بدراسة المستقبل . والآن يتحدث العلماء عن الدراسة العلمية للمستقبل ويوردون الأساليب المختلفة التي يدرسون بها المستقبل ، ومنها الإسقاطات أو التنبؤات والتعرف على المستحدثات وتحديد مجالات الإنتشار . ولسنا هنا بصدد الكلام عن الأساليب العلمية لدراسة المستقبل . وإنما أردنا أن نمهد بها لموضوعنا الذي يحمل في عنوانه كلمة " المستقبل " .

إن الكلام عن المستقبل لايمكن أن ينعزل عن الحاضر والماضي . ذلك أن حاضر اليوم كان غد الأمس وهو أمس الغد . وليست هذه محاورة فلسفية وإنما أردت أن أؤكد أن الماضي والحاضر والمستقبل يرتبط كل منها بالآخر إرتباطا عضويا . لكن من أين نبدأ ؟ .

إني أعتقد أن البداية الطبيعية إنما تكون بدراسة الحاضر وفهم واقعه في ضوء ظروف الماضي . ومن خلال هذه الدراسة ننطلق لرسم صورة المستقبل آخذين في الإعتبار أبعاد الواقع في مستقبل تطورها مع روح العصر .

والآن نعود مرة أخرى إلى ما أشرنا إليه في بداية حديثنا عما ترتب عن زيادة آمال المجتمع العربي في دول الخليج وماذا يعني ذلك بالنسبة لمستقبل العمل التربوي . إن أبرز النتائج المتوقعة ستكون بالطبع في زيادة الطلب الإجتماعي على التعليم طولا وعرضا . ونعني بالطول هنا زيادة مدة الدراسة وسنواتها فبدلا من الإكتفاء مثلا بست سنوات من التعليم الإلزامي مثلا تزداد هذه السنوات إلى ٩ أو ١٢ سنة . ونعني بالعرض زيادة الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ .

وهناك نقطة أخرى ترتبط بزيادة الأفراد وما طرأ عليهم من تحسن ملحوظ في مستوى معيشتهم هي ميل كثير من الناس إلى حياة المتع والكماليات . وليست هذه دعوة إلى التقشف وإنما هي دعوة إلى الإعتدال لا سيما إذا تصورنا ما يتصل بهذا النوع من الحياة من تأثير على إتجاه الإنسان العربي في الخليج

نحو العمل كقيمة إنسانية في حد ذاتها .

كيف إذن يتحول المواطن العربي في الخليج من مواطن مستهلك بدرجة كبيرة إلى مواطن منتج يدفع بعجلة التقدم في بلده ؟ وكيف نجعله يحترم العمل ويقدره ؟ إن معظم العاملين من القوى البشرية الوطنية تتركز في مجالات العمل الحكومي ومجال الخدمات . وهذا يشير إلى فجوة تلفت النظر في تركيب القوى البشرية العاملة . وكذلك تشير البيانات الإحصائية التعليمية لدول الخليج إلى عزوف الطلاب الوطنيين عن الأقسام العلمية في التعليم الثانوي كما أنهم لا يقبلون على المدارس الفنية والنوعية . فإذا ما تذكرنا أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة وتملك الخبرة الفنية Know - how ليست في أيدي أبناء المنطقة أنفسهم إتضح لنا بسهولة ماذا ينبغي علينا أن نعمله في الميدان التربوي وما هي إتجاهاته المستقبلية . إن أي نظرة مستقبلية للتربية في دول الخليج ينبغي أن تضع في إعتبارها التخطيط المدروس الرشيد لنقل هذه الخبرة الفنية إلى أيدي أبنائها . وهذا يعني ضرورة تشجيع التلاميذ والطلاب على الإقبال على الأقسام العلمية والتعليم الفني . وهذا يسهل قوله لكن يصعب تنفيذه . ووجه الصعوبة فيه يرجع فيما يرجع إلى سببين رئيسيين . السبب الأول أن بعض دول الخليج في محاولتها للتغلب على هذه المشكلة لجأت إلى نظام الحوافز . فعمدت إلى تشجيع التلاميذ على الإلتحاق بالتعليم الفني والأقسام العملية بمنحهم مكافآت مالية ومع ذلك فإن المشكلة مازالت قائمة . وهذا لا يعني أن نظام الحوافز لا يجدي وإنما يعني ذلك أن المشكلة ينبغي أن ينظر إليها على أن حلها يتطلب شيئا آخر أكبر من الحوافز . السبب الثاني أن التخصص لا يلعب دورا هاما بالنسبة لشغل الكوادر والوظائف بالمواطنين من أهل البلاد وهي وظائف وفيرة بالنسبة لهم لا سيما في الوظائف الإدارية والفنية العليا ووظائف السلك السياسي والدبلوماسي وإدارات الشركات الوطنية . وهي كلها وظائف تتطلب شغلها بأبناء البلاد ومواطنيها الأصليين . يضاف إلى ذلك أن الأقسام العلمية والفنية ينظر إليها من جانب التلاميذ على أنها أصعب من الأقسام الأدبية ، وإذا كانت النتيجة النهائية تتساوى بصرف النظر عن نوع الأقسام فما الداعي إذن لإجتياز الطريق الأصعب؟

وهكذا فإن هذه المشكلة ستظل قائمة لسنوات قادمة . وهذا لا يخيفنا لأنها بطبيعتها تحتاج إلى بعض من الوقت لحلها . ولكن لا شك في أن الدراسة العلمية لأبعاد هذه المشكلة يمكن أن يسرع بالتغلب عليها . بيد أن هذا يعتبر جانبا جزئيا من الصورة الكلية . ولتكملة هذه الصورة نقول إن لدى دول الخليج العربي رأس مال متجمع أو فائض من عائدات النفط . وإذا كان المال كما يقال هو عصب الحياة وأساس أي مشروع فإن ما تحتاجه دول الخليج في مستقبل تطورها ينبغي أن يتركز في إتجاهين رئيسيين :

الإتجاه الأول : العناية بالمشروعات الإستثمارية التي تفتح آفاقا جديدة من التنمية الإقتصادية في هذه الدول بحيث تتمكن تدريجيا من إيجاد مصادر جديدة للدخل تكون بديلة عن النفط الذي يمثل أهم مصدر للدخل في هذه البلاد. وبصرف النظر عما يقال عادة عن نضوب مصادر البترول عاجلا أو آجلا فإن الإهتمام يجب أن يتركز منذ الآن على المشروعات الصناعية الإستثمارية وليست الإستهلاكية .

الإتجاه الثاني : تنمية الثروة البشرية المحلية : وهذا الإتجاه لا يقلل من الإتجاه الأول من حيث الأهمية . فمن المعروف أن الثروة البشرية عنصر رئيسي من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي . وهناك من الأدلة ومن تجارب الدول الأخرى الفقيرة في مواردها الطبيعية ومن أمثلتها اليابان والدنمارك ما يؤكد أهمية الثروة البشرية في إحداث التنمية الإقتصادية المنشودة . بيد أن النقطة الأساسية التي تطرح نفسها هنا بالنسبة لدول الخليج هي صغر أحجامها السكانية . بل إن هذه الأحجام السكانية على صغرها تحتاج هي نفسها إلى بذل كثير من الجهد في مجال التعليم والتدريب لزيادة كفاءتها وقدرتها على الإسهام الحقيقي في ميدان العمل والإنتاج . ومن هنا أعتقد أن دول الخليج أن تعمل في جبهتين في وقت واحد .

الجبهة الأولى : الإهتمام بالتعليم والتدريب كجزء رئيسي هام من مطالب التنمية الإقتصادية والإجتماعية التي تحتاجها دول الخليج . وهو أمر حادث بالفعل وإن كان يحتاج إلى مزيد من التوجيه السليم حتى يحقق هذا التعليم

والتدريب أهدافه المنشودة . ويقتضي ذلك أيضا زيادة الإهتمام بتعليم المرأة وتوجيه القوى البشرية نحو مجالات العمل المنتج .

الجبهة الثانية : العمل على إدماج العناصر البشرية الوافدة الموجودة في دول الخليج . فهذه العناصر أصبحت بالفعل جزءا من الحياة الإقتصادية والإجتماعية في المنطقة . ومع أنها هي نفسها في حاجة أيضا إلى تنمية تعليمية فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذي تقوم به لا سيما في المستويات العليا من القوى البشرية ذات الكفاءة العالية . كما ينبغي العناية بالإلتحام الثقافي واللغوي لهذه العناصر .

ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن مستقبل التربية في دول الخليج أن نشير إلى الندوة التي عقدتها جامعة الكويب في شهر مارس من عام ١٩٧٥ وكان عنوانها « نحو مستقبل أفضل للتربية في الخليج العربي » وكان كاتب هذه السطور أحد المشتركين في هذه الندوة . إن المغزى الحقيقي لهذه الندوة يتمثل في أنها أولى ندوة من نوعها تهتم بدراسة التربية في منطقة الخليج العربي . وهي بهذا أبرزت أهمية هذه الدراسة وتخصيص ندوة مستقلة لها . يضاف إلى ذلك أيضا أن الندوة تمخضت عن كثير من الإتجاهات والتوصيات التي تهم العمل التربوي الخليجي في مستقبل تطوره . وسنشير في السطور التالية إلى أهم هذه التوصيات .

إن أول نقطة برزت أمام الندوة في أول أيام عملها نقص البيانات والمعلومات الإحصائية والنتائج العلمية المستمدة من واقع بحوث ميدنية محلية . ولا شك أن توفرهذه البيانات والمعلومات ضرورية لرسم أي صورة مستقبلية للتربية في دول الخليج العربي . وقد أكدت الندوة في توصياتها على ضرورة الإهتمام بتوفير هذه البيانات الإحصائية وإعداد الكوادر البشرية القادرة على إعدادها في صورة تعبر عن واقع التعليم في كل دولة . كما أكدت أيضا على ضرورة تشجيع البحوث التربوية والعلمية في مختلف القطاعات للإستفادة من نتائجها في تطوير العمل التربوي بما يحقق المستقبل المنشود لهذه الدول . وفي هذا الصدد أوصت الندوة بإنشاء أجهزة متخصصة للبحوث التربوية وكذلك تنسيق الجهود في التعليم العالي والجامعي .

ونظرا لأهمية التنسيق بين دول الخليج في المجال التربوي بصفة عامة فقد أوصت الندوة بتكوين هيئة عليا مشتركة مهمتها رسم استراتيجية تربوية عربية للمنطقة ومتابعة تنفيذها . كما أوصت أيضا بوضع فلسفة تربوية جديدة للمنطقة تأخذ في الإعتبار تراثنا العربي الإسلامي وواقع المنطقة وخصائص العصر ومتطلباته وتصورنا للمستقبل الذي تريد أن تحياه الدول العربية في الخليج . كما أكدت الندوة على أهمية تبادل الخبرات التربوية بين دول الخليج بعضها بعضا وبينها وبين الدول العربية الأخرى ، وتهيئة الفرص للمشتغلين بالعملية التربوية بالإتصال بالتطورات الحديثة في مجال التربية . وتمشيا مع هذا الإتجاه وإعترافا بأن مستقبل التربية في دول الخليج لا يمكن أن يكفيه ندوة واحدة فقد أوصت الندوة بعقد ندوات أخرى تدرس بعمق وتفصيل بعض المشكلات التربوية المحددة.

واحتل تطوير العمل التربوي مكانا هاما في التوصيات فأكدت الندوة على ضرورة تحديد أهداف واضحة للتربية في دول الخليج وضرورة تعميم التعليم الإبتدائي ورفع سن الإلزام تدريجيا إلى سن ١٨ سنة والإهتمام بإنشاء رياض الأطفال وتنويع المناهج الدراسية لتواجه إحتياجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع والعمل على تطوير هذه المناهج باستمرار وإعطاء مزيد من الإهتمام للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والتدريب وتطوير الإدارة التربوية وإختيار القيادات التربوية على أسس علمية وتأكيد أهمية مفهوم التوجيه الفني الحديث كما أكدت الندوة على ضرورة القضاء على الأمية في دول المنطقة وتيسير التعليم العالي لأكبر عدد ممكن .

واهتمت الندوة بموضوع المعلم العربي في دول الخليج فأكدت على أهمية إعداده بصورة عامة وإعداد معلم المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة بحيث يكون إعداده على مستوى الكليات الجامعية . وناشدت الندوة كليات التربية بأن تكون هي نفسها نموذجا يحتذي في مجال العمل التربوي المبدع المبتكر . كما طالبت بتشجيع العاملين بالمهنة بالوسائل المادية والأدبية وإسهام كليات التربية في تدريب العاملين أثناء الخدمة بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم .

وتناولت الندوة في توصياتها القوى العاملة في دول الخليج فأوصت

بالعناية بتكوين الكوادر الفنية والكفاءات البشرية من أبناء البلاد . وأكدت على أهمية تعليم المرأة وزيادة الإهتمام به لما لها من دور هام في بناء المجتمع العربي الخليجي وتنميته . كما أوصت الندوة بإلزام المؤسسات غير المدرسية كالمصانع والبنوك بالقيام بتدريب العاملين فيها . وأخيرا وليس آخر فإن الندوة مع تسليمها بحاجة المجموعات البشرية الوافدة إلى دول الخليج في إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم فإنها توصي بأهمية إشراف السلطات التعليمية الوطنية في البلاد على هذه المدارس . وهذه التوصية لا ينبغي أن ينظر إليها على أنها محاولة للسيطرة على هذه المدارس وإنما يجب أن ينظر إليها على أنها محاولة للتأكد من تمشي سياسة هذه المدارس مع المصلحة العليا للبلاد من ناحية وأنها تقوم بدورها في مساعدة أبناء هذه المجموعات الوافدة على التكامل مع المجتمع الذي وطنت نفسها على الحياة فيه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أشرنا في هذا المقام إلى ضرورة العناية بالإلتحام الثقافي واللغوي لهذه المجموعات وهو أمر يمكن أن تلعب في هذه المدارس دورا رئيسيا هاما .

إعداد المعلم :

مقدمة :

يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية بالنسبة للدول العربية . فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه. ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها . والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . و من هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا . ويمثل إختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس في إعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الإختيار على أسس متعددة . منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد إختيارات شخصية لإختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

الصفات الشخصية :

من الضروري توافر عناصر رئيسية في معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر ، إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الإنفعالي والإتزان النفسي والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي . ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ، ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة . ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ ، فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن السمات الشخصية للمدرسين متنوعة ومتباينة ، وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين ، وإ كان لا يوجد إتفاق بينها . منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors للعالم النفسي الأمريكي المعروف " كاتل "Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردئ . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الإختبار الأول وهو اختبار " كاتل " يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين في البلاد العربية وغيرها من الدول مازالت تقتصر في إختيارها لمعلمي المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية . ويتحكم في عملية الإختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم في المعاهد الأخرى .

أسس إعداد المعلم :

مهما إختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل

ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي الخاص والإعداد المهني. وهو ما سنفصلة في السطور التالية :

أ ـ الإعداد الثقافي العام : وهو شرط لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم. ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته وإتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه في منطقته . وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أباء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

ولكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل إجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته في الإتصال بتلاميذه . وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي وإتصاله بصوره مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه . ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب ، وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية . وقدر من الفنون الجميلة على إختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه . ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار . ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة . وأن يعرف شيئا عن كل شيئ . وهذا الوضع الأمثل.

ب ـ الأساس الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي

يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة ، وأن يكون متمكنا منه . إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم . ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على إحترامه . إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم ، وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقد الشئ لا يعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها . ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب في تدريسها . إن ما يخرج من القلب يصل إلى القلب . ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار ، غير روتيني ، يجتر اليوم ما قاله بالأمس ، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم . ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية ، وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد . فهل التخصص ضروري بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصي . وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . و الأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص. وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الإتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الإتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى في البلاد العربية حيث تكون الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصة .

جـ - الأساس المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني ، وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها . ولمهنة التدريس أيضا أسرارها. صحيح أن لكل مهنة مشاكلها الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه ومايفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم . ويشتمل أيضا على طرائق وأهداف التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو و أصول التربية وفلسفتها ، وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم.

٢ - معرفته لدستور وأخلاقيات المهنة والإلتزام بها : وينص دستور مهنة التعليم على قواعد أخلاقية وأصول مهنية يجب أن يتحلى بها المعلم ، وأن يلتزم بها ويعمل بموجبها .

نظم إعداد المعلمين :

ما زالت الدول العربية تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية . وهناك إتجاه نحو رفع مستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية. وهو ما يتمشى مع أهمية معلم هذه المرحلة من ناحية ، ومع الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم من ناحية أخرى . ففي كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها يتقارب نظام إعداد المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد قد يضم النوعين من المعلمين وتتساوى مدة الدراسة وشروط الإلتحاق والمواد الدراسية . بل إن بعض هذه المواد تكون موحدة ، ولا

يكون الإختلاف إلا في المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث أسسها النفسية وطرائق التدريس . وسنفصل الكلام عن إعداد كل من معلم المرحلة الأولى ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية في السطور التالية :

أولا : إعداد معلم المرحلة الأولى : بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة الأولى تأخذ معظم الدول العربية بإعدادهم في دور المعلمين دون المستوى الجامعي . وتتفاوت مدة الدراسة في دور المعلمين بين ثلاث سنوات وخمس بعد شهادة متوسطة أو لمدة عامين بعد الشهادة الثانوية.وتحاول الدول العربية أن تطور إعداد معلم هذه المرحلة . وينبغي على أية محاولة تبذل في هذا الإتجاه أن تقوم على أساس علمي متطور يستند إلى مجموعة من الإعتبارات التربوية النظرية والمقارنة على المستوى العالمي والعربي على السواء .

أولا : الإعتبارات التربوية النظرية : تقوم الإعتبارات التربوية النظرية في أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد للمعلم بصفة عامة ، وتأكيد النظرة إلى التعليم باعتباره مهنة وما يتصل بذلك من المطالب المهنية المتعلقة بها . وهكذا تقوم هذه الإعتبارات التربوية على إبراز الإعتبارات التالية :

١ ـ إن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم لدوره المهني يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهنة .

٢ ـ إن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلم ، بل ومن أجل تلافي الآثار العكسية التي يسببها المعلم إذا لم يحسن إعداده . وفي مقدمتها الهدر التعليمي والتسرب و إنخفاض الإنتاجية بصفة عامة ، وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياع الوقت والجهد والمال .

٣ ـ إن معلم الابتدائية ليس أقل شأنا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ، ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالي الذي يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الابتدائية .

٤ ـ إن تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر في نظام إعداده الحالي الذي مازال يدور في فلك الدور التقليدي للمعلم في النقل والحفظ والتلقين . وقد أكد ذلك تقرير « إدجار فور » المشهور

١٩٧٢م ونص على أنه « ينبغي أن تتغير الظروف التي يدرب بها المعلمون تغييرا شاملا حتى يصبحوا مربين بمعنى الكلمة لا مجرد ناقلين وموصلين للمناهج الدراسية المعدة مسبقا » .

٥ - إن أي تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغي أن يأخذ في إعتباره مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه في إطار النمو المهني المستمر للمعلم .

٦ - إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على الحرفة ومن ثم فإن المطالب المهنية تفرض مستوى موحدا أو متكافئا في إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى بصرف النظر عن المرحلة التي يعملون بها أو عمر التلميذ الذي يعلمونه . وهذا يقتضي أيضا تساويهم في المرتبات والمكافآت وظروف العمل .

ثانيا : الإعتبارات المقارنة : تقوم الإعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول به في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النظم التعليمية المعاصرة لا سيما المتقدمة منها . ويمكن القول بإيجاز بما يأتي :

١- في فرنسا ودول الكومنولث المستقلة أو الاتحاد السوفيتي سابقا يوجد إتجاه نحو الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية . ومع أن الإعداد يكون في معاهد خاصة به دون المستوى الجامعة ، فإنه يتاح لمعلم المرحلة الابتدائية أن يواصل تعليمه في معاهد إعداد المعلم العالية أو بالجامعات . وهو نظام معمول به في البلاد العربية .

٢ - أن هناك إتجاها عالميا متزايدا لتساوي إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع زميله في التعليم الثانوي .

٣ - أن هناك إتجاها عاما نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والإرتفاع بمستواه .

ثالثا : الإعتبارات العربية : تتعلق الإعتبارات العربية بالإتجاهات التربوية السائدة في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المنطقة العربية ، والنظرة المستقبلية المنشودة في تطوير هذا الإعداد . وفي هذا الصدد تبرز الإعتبارات الآتية :

- أن الدول العربية بصفة عامة ما زالت تأخذ بإعداد معلم المرحلة الابتدائية في دور المعلمين دون المستوى الجامعي ، وأن مدة الدراسة تتفاوت في هذا الدور بين ثلاث سنوات وخمس سنوات بعد الشهادة المتوسطة وبين عامين بعد الشهادة الثانوية .
- أن الدول العربية على الرغم من ذلك تدرك عن وعي ضرورة النهوض بإعداد معلم المرحلة الابتدائية والإرتفاع بمستواه . وهناك أدلة من أكثر من بلد عربي منها مصر والسعودية وقطر والكويت والأردن تشير إلى بداية الإهتمام بإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نطاق الجامعة . وإذا كانت عملية إعداد المعلم في البلاد العربية قد استقرت بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية على أنها من مسئولية الجامعات فإنه ينبغي أن يكون الأمر كذلك بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية.
- أن المؤتمرات العربية المتتالية قد أكدت على ضرورة الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية نورد منها مايأتي :

أ - ما أوصى به مؤتمر التربية والتعليم العرب الذي عقد في طرابلس في ليبيا في الفترة من ٣٠ مارس إلى ٢ أبريل سنة ١٩٧٠، بأن تعمل الدول العربية خلال الخمس سنوات القادمة على ألا تقل مدة إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية عن سنتين بعد المرحلة الثانوية العامة أو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية مع العمل المستمر على الإرتفاع بالمستوى الثقافي لمعلم المرحلة الابتدائية .

ب - ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي لجامعة الدول العربية الذي عقد في القاهرة في الفترة من ٨ - ١٧ يناير ١٩٧٢م أن يكون إعداد المعلم داخل إطار الجامعة أيا كانت المرحلة التي يعد لها بإعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه في أسرع وقت ممكن .

رابعا : بدائل التطوير :

في ظل الإعتبارات السابقة يمكننا أن نعرض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحو التالي :

البديل الأول :

العدول عن نظام دور المعلمين الحالي واستبداله بنظم خاصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نظام كلية التربية . ويمكن اقتراح صورتين لهذا النظام هما :

الصورة أ : وهي صورة مشابهة لماعليه إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة ، أي وفقا للنظام التكاملي مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الابتدائية . وقد تحقق ذلك بالفعل في بعض البلاد العربية منها مصر وقطر على سبيل المثال .

الصورة ب : وهي صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلي في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير « إدجارد فور » من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة . وهذا يعني أن يدرس الطالب سنتين نظاميتين في كلية التربية «شعبة معلمي المرحلة الأولى » يعين بعدها للعمل معلما في التعليم الابتدائي . ثم يواصل دراسته بالكلية على طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة حتى يستكمل برنامج الإعداد .

البديل الثاني :

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع الإرتفاع بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها لمدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة ، مع تنظيم دراسة إستكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطالب متابعتها مع استمراره في العمل بالتعليم الابتدائي على غرار ما هو قائم حاليا . وهذا البديل المقترح يوفر وقتا في الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل . ويتطلب هذا البديل وضع الضمانات والحوافز التي تضمن نجاحه .

البديل الثالث :

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة . ويقتضي ذلك إعادة النظر في برنامج ومناهج هذه الدور لتفي باحتياجات النظام العالمي الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة في كلية التربية لاستكمال برنامج الإعداد. وقد أخذ

بهذا البديل في مصر في سنوات سابقة .

ويقتضي الأخذ بأي بديل من هذه البدائل أو عدم الأخذ بأي منها ضرورة التسليم بضرورة النمو المهني المستمر للمعلم في إطار التربية المستمرة .وعلى هذا الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الإهتمام ببرامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، ووضع خطط لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

ثانيا : إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية :

الإتجاه العام في الدول العربية بالنسبة لإعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية هو أن يكون هذا الإعداد في نطاق الجامعات أو الكليات والمعاهد العليا. وهناك نظامان شائعان للإعداد أحدهما يعرف بالنظام التتابعي ، والثاني يعرف بالنظام التكاملي .

النظام التتابعي :

يقوم على أساس إنتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس . ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية تؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب إبتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مدة تخصصه .

النظام التكاملي :

يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة . وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهني والأكاديمي وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية . ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له

لتقبله مهنة التدريس والإستعداد لها . وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي .

وفي الفترة الأخيرة إتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين في نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية . هذا بالنسبة لمدرسي المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسي التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم في معاهد أو كليات نوعية تخضع لوزارة التعليم العالي ومدة الدراسة بها أربع سنوات . أما إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي فما زال في حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذي يصلح لهذا النوع الحيوي من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السالفة الموافقة ، فإن إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي يتم حاليا في كلية المعلمين الصناعية . وهي مناظرة في شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك إتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوي التجاري والزراعي . وقد أخذت بعض الدول العربية بالاهتمام بإعداد معلم التعليم الثانوي الفني في إطار الجامعة مستعينة في ذلك بالكليات المعنية مثل كلية الهندسة أو التجارة أو العلوم أو الزراعة منها مصر والبحرين على سبيل المثال .

ميثاق المعلم العربي :

وهو الميثاق الذي وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذي عقد بالكويت (١٧ ـ ٢٢ فبراير ١٩٦٨م) وأقرته الجامعة العربية في مارس سنة ١٩٦٨م . ويتكون الميثاق من ١٩ مادة تتضمن عدة إتجاهات عامة يلتزم بها المعلمون العرب من أهمها :

- الإلتزام بآداب المهنة وإحترام تقاليدها وحفظ كرامتها .
- التمسك بالمبادئ الديمقراطية الصحيحة والإيمان بها .
- العمل على تحقيق النهضة العربية الشاملة .
- متابعة التطور العلمي وأثره في التقدم الحضاري .
- تحريك الأجيال العربية علميا وخلقيا وثقافيا وقوميا .

- إعتبار يوم السبت الثاني من مارس من كل عام عيدا للمعلم العربي تحتفل به الحكومات والمعلمون في منظماتهم أو مدارسهم .

النقابات المهنية للمعلمين :

ينبغي ونحن بصدد الكلام عن المعلمين أن نشير إلى الروابط أو النقابات المهنية الخاصة بهم لما لها من دور هام في رفع مستواهم الفني والمهني . وعلى الرغم من التوصيات المتكررة بضرورة تشجيع الدول العربية على إنشاء النقابات المهنية للمعلمين ، فما زالت هناك دول تفتقر إلى وجود نقابات للمعلمين بها كالأردن والمملكة السعودية ، واليمن الشمالية ، ودول الخليج وغيرها على الرغم من وجود إتحاد عام للمعلمين العرب يضم الدول العربية جميعا . ونأمل أن تعم الوطن العربي نهضة تربوية شاملة بما فيها الحركة النقابية للمعلمين . وهناك نقطتان أساسيتان ينبغي أن نبرزهما ونحن بصدد الكلام عن النقابات المهنية للمعلمين في البلاد العربية :

أولا : أن نظام النقابات في دول المغرب العربي (تونس والجزائر والمغرب) يسير على غرار المعمول به في المجتمعات الإشتراكية من وجود إتحاد عام للعمال تتفرع منه إتحادات وروابط لكل مهنة من المهن ومنها التعليم . فالجامعة القومية للتعليم في تونس هي فرع من الإتحاد العام التونسي للشغل . والجامعة الوطنية للتعليم بالمغرب هي فرع من الإتحاد العام المغربي للشغل . وكذلك إتحادية عمال التربية والثقافة بالجزائر هي فرع من الإتحاد العام للعمال الجزائريين . ولا توجد دول عربية أخرى لها هذا التنظيم إلا في جمهورية اليمن الجنوبية حيث تكون نقابة المهن التعليمية فرعا من الإتحاد العام للعمال هناك .

ثانيا : أن هناك إختلافا بين الدول العربية في مسميات الروابط المهنية للمعلمين. فمعظمها يعرف بنقابة المعلمين كما في مصر وسوريا والعراق ولبنان وليبيا واليمن الجنوبية . وهناك مسميات أخرى كجمعية المعلمين في الكويت أو إتحاد المعلمين بالسودان ، أو الإتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ، ودول المغرب العربي .