

مجلة فصلية  
للتربية المقارنة

العدد رقم م ١٢٥ - ١٢٥ - ١٢٥  
مائة وخمسة وعشرين

## الملف المفتوح

تغيير المناهج الدراسية:  
منظور كوكبي

ضيف التحرير:  
صبحى الطويل

مكتب التربية الدولية - جنيف

المجلد ٣٣، العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣

# مستقبلات

مجلة فصلية  
للتربية المقارنة

العدد رقم مائة وخمسة وعشرين

١٢٥

## الملف المفتوح

تغيير المناهج الدراسية:  
منظور كوكبي

ضيف التحرير:  
صبحى الطويل

(اليونسكو)  
مكتب التربية الدولية - جنيف

المجلد ٣٣، العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣

## الأهداف والمجال

تأسست مجلة «مستقبلات» - كمجلة لليونسكو للتربية منذ عام ١٩٧١. ومنذ عام ١٩٩٤، تولى مكتب التربية الدولي بجنيف مسؤولية نشر هذه المجلة. وهى المجلة التربوية الوحيدة التى تنشر أربع مرات سنويا باللغات العربية، والصينية، والإنجليزية، والفرنسية، والروسية، والإسبانية. كما أن هناك أيضا طبعة باللغة البلغارية تنشرها السلطات الوطنية البلغارية. وهذه المجلة هى المصدر الوحيد المتاح للمعلومات الخاصة بمشكلات التعليم العالمية لعدد من المهتمين بالتربية فى كثير من الدول بلغاتهم القومية.

ولأكثر من ثلاثين عاما تعتبر هذه المجلة منبرا لتبادل الأفكار الخاصة بالقضايا التربوية الجدلية الراهنة. وخلافا للدوريات التربوية المتخصصة الأخرى المعروفة باللغات الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، تسعى مجلة «مستقبلات» لتوفير الأرضية المناسبة للمؤلفين من أصول جغرافية مختلفة بطريقة متوازنة. بعبارة أخرى، تتبنى المجلة مدخلا دوليا قويا يجعلها مجلة متفردة فى مجالها، وهو المدخل السائد فى البيئة الأكاديمية فى أمريكا الشمالية وأوروبا.

ولا تقتصر جهود المجلة على تقديم وجهات نظر الباحثين والأكاديميين فحسب، بل تقدم أيضا وجهات نظر صانعى القرارات (وزراء التربية والتعليم)، وواضعى المناهج، والمربين، وخريجي الجامعات، التى تعتبر المجلة بالنسبة لهم فرصة نادرة للمشاركة فى الحوار العالمى. وفضلا عن ذلك، هناك تشجيع للمتميزين من خارج مجال التربية للمشاركة بوجهات نظرهم حول الاتجاه الذى يجب أن تتجه إليه التربية.

وعلى أية حال، ستظل مجلة «مستقبلات» أولا وقبل كل شىء، المتحدث الرسمى لسياسات وممارسات اليونسكو التربوية. فبفضل هذه المجلة تستطيع اليونسكو أن تتواصل بشكل مباشر وغير مباشر مع الجمهور الدولى. وبالإضافة إلى ذلك، يتم دعوة خبراء من مختلف قطاعات اليونسكو من حين لآخر كمحررين ضيوف، للإشراف على بعض الأعداد، بما يعكس الأولويات الراهنة للمنظمة.

## كلمة التحرير

التربية، العولمة والحركة الدولية  
سسيليا براسلافسكى

## وجهات نظر/ مناظرات

الحرب، والتعليم، والسلام  
فيرناندو ريمرز

ما يجب أن تتعلمه الولايات المتحدة من  
منظمة اليونسكو  
ستيفين بى هايمان

## الملف المفتوح: تغيير المناهج الدراسية:

### منظور كوكبى

مقدمة للملف المفتوح  
صبحى الطويل

تحليل أو تشخيص التدريس، والمناهج الدراسية،  
ونوعية التعليم  
مارجريتا سيلفستر أوراماس

عمليات إصلاح وتطوير المناهج  
فى بوركينافاسو  
بى ديدبير كام وأويورى سانو

إصلاح منهج العلوم والتكنولوجيا:  
مبادرة المدرسة الذكية فى ماليزيا  
شريفه ميمونة سيد زين

تطوير المناهج من أجل التضامن الاجتماعى  
فى السويد  
ماى بيجر وستافان بولين

التعليم والشمول الاجتماعى فى ليتوانيا  
التعليم والترابط الاجتماعى فى لبنان  
براناس جوديناس  
نمر فريحة

## اتجاهات/ حالات

التعليم العالى والتحول من الصفوة إلى العامة:  
منظور صينى  
س.ج. پريتوريوس وى.ك. إكسو

ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيديولوجية  
الجديدة للجامعة  
وولفجانج فروهوالد

## من أعلام التربية

أليو بابتونند فافونوا (١٩٢٣)  
توماس و. فاسوكون

ISSN: 0204-119-X

المجلد ٣٣، العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣

## مجلة فصلية للتربية المقارنة

العدد رقم م ١٢٥ - ائنة وخمسة وعشرين

## الملف المفتوح

## تغيير المناهج الدراسية:

### منظور كوكبى

ضيف التحرير:

صبحى الطويل

مكتب التربية الدولية - جنيف

المجلد ٣٣، العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣

# مستقبلات

١٢٥

مجلة فصلية للتربية المقارنة

المجلد الثالث والثلاثون، العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣

## كلمة التحرير

٧ التربية، العولمة، والحركة الدولية سيسيليا براسلافسكى

## وجهات نظر/ مناظرات

١١ الحرب، والتعليم، والسلام فيرناندو ريمرز

١٧ مايجب أن تتعلمه الولايات المتحدة من منظمة اليونسكو ستيفين بي هايمان

## الملف المفتوح: تغيير المناهج الدراسية:

### منظور كوكبي

٢١ مقدمة للملف المفتوح صبحى الطويل

٣١ تحليل أو تشخيص التدريس، والمناهج الدراسية، ونوعية التعليم مارجريتا سيلفستر أوراماس

٤٥ عمليات إصلاح وتطوير المناهج فى بوركينافاسو بى ديديركام وأويورى سانو

٥٧ إصلاح منهج العلوم والتكنولوجيا: مبادرة المدرسة الذكية شريفة ميمونة سيد زين فى ماليزيا

٧١ تطوير المناهج من أجل التضامن الاجتماعى فى السويد مائى بيجر وستافان بولين

٨٥ التعليم والشمول الاجتماعى فى ليتوانيا براناس جوديناس

١٠١ التعليم والترابط الاجتماعى فى لبنان نمر فريحة

## اتجاهات/ حالات

١١٥ التعليم العالى والتحول من الصفوة إلى العامة: منظور صينى س.ج. پريتوريوس وى.ك. إكسو

١٣١ ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيديولوجية الجديدة للجامعة وولفجانج فروهوالد

## من أعلام التربية

١٤٣ أليو بابتوند فافونوا (١٩٢٣) توماس و. فاسوكون

## كلمة التحرير

# التربية، العولمة

## والحركة الدولية

لو استبقنا المستقبل، بنظرة سريعة، فإننا سنجد أنفسنا نتذكر عام ٢٠٠٣، لعقود عديدة، بأنه عام الحرب. وفي الوقت نفسه نلاحظ بقوة، أن هذا العام نفسه، هو الذى تجلت فيه الطبيعة العالمية لليونسكو، كمؤسسة أكاديمية رئيسية، للأمم المتحدة، كرست جهودها، التى لا تتوقف، لبناء السلام، من خلال التربية، والعلوم، والثقافة، والاتصال.

وسنتذكر، أثناء ذلك، بدون شك، أن التحول من القرن العشرين إلى القرن الواحد والعشرين، قد حمل معه كثيرا من التناقضات. فعلى سبيل المثال، كان الانتشار السريع للقدرة التكنولوجية، التى أتاحت لعموم البشر الاستفادة من مصادرها العديدة؛ ومع ذلك ازدادت صعوبات طرح نماذج اقتصادية، وسياسية، واجتماعية للتنمية، تهدف إلى إيجاد أنماط جديدة من التماسك الاجتماعى، تتوفر فيها الحريات الفردية، ومصلحة الجماعة معا. ثم كان زمن العولمة، وفقد الهوية. وكان إقرار بمبادئ حقوق الإنسان، كما كانت انتهاكات هذه الحقوق فى أماكن مختلفة بصورة غير متوقعة.

وفى هذا العدد، من مستقبليات، استطعنا أن نزيح الستار عن هذه التناقضات الاجتماعية الاقتصادية.. وغيرها، فضلا عن مثل هذه التناقضات فى مجال التربية.

وفى البداية قدمنا وجهات نظر مختلفة حول أثر عودة الولايات المتحدة إلى منظمة اليونسكو، جرى تقديمها من خلال اثنين من الباحثين المتميزين من الولايات المتحدة ذاتها، وهما ستيفن هانيمان Stephen Heyneman، وفرناندو رايمرز Fernando Reimers. وهذا الحدث، ليس ببعيد عن الصلة بمخاطر الحروب الجديدة، كما أنه ليس ببعيد كذلك عن بحوث أخرى عديدة حول أفكار بديلة، تزيد من التأثير الدولى على عملية صنع القرار فى المجالات الأكثر تأثيرا فى اتجاه التداول الحر للسلع والبضائع، أى حرية حركة التجارة، والخدمات، والناس.

وإذا عدنا إلى فترات التوترات، فإن حرية الحركة، المشار إليها، تحتل مكانا مرموقا لفترة زمنية فى ظل سيناريو متغير يشتمل على التوتر المعقد بين ماله طبيعة التنوع من ناحية، وبين الطبيعة العالمية لكل من المشكلات التربوية والمفاهيم، والظواهر المطروحة (للمشكلات) من ناحية أخرى. والملف المفتوح الذى أعده صبحى طويل Sobhi Tawil عن

موضوع «تغيير المناهج من منظور عالمي»، يصور بوضوح كيف أنه في أماكن مختلفة، مثل بوركينا فاسو، وكوبا، ولبنان، وماليزيا، والسويد؛ نواجه بمفاهيم متشابهة، وكذلك بمشكلات وحلول متقاربة، تتوافق - كما سبق ذكره عن العالمية - مع نموذج التربية القائم على أساس تجديد المدرسة التقليدية، لتصبح مدرسة عالمية "universal school" في القرن العشرين.

وقراءة هذا الملف سوف تثير أسئلة حول وجود أو عدم وجود تماثل بالنسبة للآمال العظيمة المتوقعة نتيجة لتأثير النماذج التربوية العالمية على هذا التنوع.

ونقرأ في هذا الصدد، أيضا، مقالين في موضوع الجامعات، ضمن قسم الاتجاهات. أحدهما يوضح واقع العولمة، من خلال تحرر التعليم العالي في الصين. والاختلاف في جنسية كاتب المقال (Fanie Pretorius) رئيس قسم إعداد معلمى المدرسة الابتدائية بجامعة جنوب إفريقيا، مع Yan Quing Xue الذى يعمل بوزارة التعليم الصينية ويدرس للدكتوراه فى جامعة جنوب إفريقيا) يوضح أن الخبرة الشخصية، وشبكة البنية المهنية، تنتج طرقا جديدة فى إدراك مفهوم العالمية. أما المقال الثانى فى قسم الاتجاهات - فقد كتبه Wolfgang Fruhwald (الرئيس السابق لمؤسسة ألكسندر فون هومبلدت حول دفع عملية التفوق الألمانية والتعاون على المستوى العالمى)، والذى يصف فيه التغير فى المشكلات التى تواجه كثيرا من مجالات التفوق فى التعليم الجامعى، استجابة لدعوة عولمة المعرفة كمطلب منشود، فى مقابل التخلي عن الأساليب التقليدية.

ونكمل هذا العدد بتقديم ملف عن المربي النيجيرى Aliu Babtunde Fafunuwa بمناسبة بلوغه عامه الثمانين. حيث يوضح - هذا الملف - كيف أن اتجاه العولمة يتفاعل مع اتجاه الحركة نحو التنوع، وذلك من خلال التزام عدد كبير من المربين على سبيل المثال بالقيام بنشاطات منهجية منظمة لتعليم اللغات الوطنية منذ مرحلة الطفولة المبكرة. فبينما يقوم الصينيون والألمان بتقديم مقررات كاملة، فى جامعاتهم، عن اللغة الإنجليزية، وعن آليات السوق، إلا أن النيجيريين يجدون أن أطفالهم، من البنين والبنات، فى حاجة لأن يتعلموا على نطاق واسع لغاتهم المحلية.

فماذا عسى أن يكون موقف اليونسكو الجديد لمواجهة هذا المدى الواسع من الوقائع؟ وحتى أكثر من هذا، إلى الحد الذى نتساءل معه عن : ماذا يمكن أن يكون عليه دور المجتمع الدولى فى هذا السياق، وبصفة خاصة مؤسساته الرئيسية، للارتفاع بالمستوى العالمى لكل ماله صلة بهذا المستوى، بهدف الوصول إلى نموذج تربوى جديد وموحد، حتى يمكن أن تكون المدرسة الحديثة معبرة عن عصرها؟. وأن تضع معايير موحدة تحدد نمطا واحدا "one type" من جودة التعليم، يسرى ويطبق على مستوى العالم بأسره؟. أم، على العكس من ذلك، أن تضع - هذه المؤسسات الدولية - معايير مختلفة، تعكس التفاوت فى التوزيع العالمى

للسلع والخدمات، التي تضمن توفير الحد الضروري للحياة الطيبة؟، أم، هل نزيد من التركيز على فهم الواقع من أجل القيام بالعمل الملائم، بدلا من تركيز الجهود على تعميم المعايير العالمية، مع استثناء ما يتصل بترقية القيم العامة من خلال التعليم. على أى حال، إذا لم نحدد ماهو التنوع Diversity، فهل سيكون بالإمكان مقاومة ضغوط العولمة فى مجالى التجارة واللغة؟.

وكما هو الحال فى أمور أخرى؛ هل ينبغى للمجتمع الدولى، من خلال منظمة الأمم المتحدة التى تمثله، ومن خلال مؤسساته الرئيسية فى مجال التعليم، أن تقر مبدأ عدم التدخل، حينما يكون الحق فى التعليم غير مكفول؟.

إن التوجهات الجديدة تضع المجتمع الدولى أمام تحديات تربوية معقدة، ومتزايدة، ومتعاطمة. ومواجهة هذه التحديات ليست مهمة سهلة، لكنها، كذلك، مهمة مثيرة إلى أبعد مدى.

سيسيليا براسلافسكى



## الحرب والتعليم والسلام

فيرناندو ريمرز Fernando Reimers

منذ ستة أشهر فقط أعلن الرئيس «بوش» أن الولايات المتحدة الأمريكية ستعود إلى منظمة اليونسكو - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - بعد غياب ١٨ سنة. وفى حين أن هذا القرار يتسم بالحكمة، فإنه لن يودى إلى أى تغيير فى السلام والأمن العالميين، إلا إذا استطاع تعزيز مهمة المنظمة الأساسية، ألا وهى تركيز الانتباه على ما يتم تعليمه فى المدارس فى جميع أنحاء العالم. ويستلزم هذا العمل إقامة حوار داخلى مكثف حول التزام المنظمة بهذا الهدف الأخلاقى، يشارك فيه بشكل أكبر رجال التربية من الأمريكيين، كما يتطلب تعاوننا ثقافيا أكبر بين اليونسكو وجامعات الولايات المتحدة.

ومن المرغوب فيه للخروج من الدمار والألم اللذين تسببت فيهما الحرب العالمية الثانية أن يكون لدى الشعوب والأمم توجهها لإنتاج فكرة من أكثر الأفكار البراقة فى عصرنا الحالى، وهى أن يتمتع كل فرد بحقوق أساسية متينة، لا سند لها سوى أنه من بنى البشر، وأن توفير الظروف التى تضمن تلك الحقوق عمل يهم كل أعضاء الأسرة البشرية.

وقد رأت «الينور روزفلت»، والعاملون معها فى صياغة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان بعد الحرب العالمية الثانية، أن تحقيق السلام والأمن العالميين يتطلب التزاما مشتركا للدفاع عن الحقوق الأساسية لكل فرد. ومن بين هذه الحقوق: الحق فى التعليم. فالمادة رقم ٢٦ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان تتضمن فكرة ورؤية قويتين، فهى تتحدث عن حق كل فرد فى التعليم، وتتحدث عن أهداف التعليم. كما تلقى الضوء على أن التفاهم، والتسامح، والصداقة بين أعضاء الأسرة البشرية، من بين الأهداف الأساسية للتعليم. كما تتحدث عن حقوق الآباء فى مقابل حقوق الدولة فى تعليم أطفالهم.

اللغة الأصلية: الإنجليزية

فيرناندو ريمرز (الولايات المتحدة الأمريكية)

أستاذ السياسة التربوية الدولية المشارك بمدرسة التربية بجامعة هارفارد، كامبريدج، ماسوشوستس.

ترجمة: د. أحمد عطية أحمد، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

وقد أنشأت الأمم المتحدة منظمة اليونسكو لتسهيل تحقيق هذا الحق. وكان من نتائج مجموعة الأفكار القوية، ونشاط منظمة اليونسكو - خاصة في الفترة بين عام ١٩٥٠ إلى عام ١٩٨٥ - حدوث أكبر تغيير جذري في الفرص التعليمية في جميع أنحاء العالم في التاريخ الحديث. فقد زاد عدد الأطفال المقيدين في المدارس الابتدائية من ٢٠٦ ملايين طفل عام ١٩٥٠ إلى ٦٦٨ مليون طفل عام ١٩٩٧. وزاد عدد المقيدين في المدارس الثانوية من ٤٠ مليوناً إلى ٣٩٨ مليوناً، وفي مرحلة التعليم العالي من ٦,٥ مليون إلى ٨٨,٢ مليون في الفترة نفسها. وهذا النمو يزيد كثيراً عن معدلات نمو السكان في هذه الفترة نفسها، مما يعنى زيادة حقيقية في القيد بمراحل التعليم المختلفة. ولازلنا في بداية استيعاب آثار هذا التحول، فوجود الكثير من الطلاب في المدارس والكلية اليوم في جميع أنحاء العالم، ممن يتجاوز مستوى تعليمهم مستوى تعليم آبائهم، إنما يعبر عن نجاح ذلك التوجه. واستمرار تعلم الآباء ليصبح مؤشراً من أهم مؤشرات نجاح التعليم وإنجازاته في جميع أنحاء العالم، إنما يذكرنا بما علينا تحقيقه لضمان تكافؤ الفرص التعليمية.

وهذا النجاح الباهر في توسيع الفرص التعليمية كان نتيجة لعدة عوامل مجتمعة، من بينها جهود منظمة اليونسكو المستمرة للترويج لتلك الفكرة. فهي خلافاً لمنظمات هيئة الأمم المتحدة الأخرى، ركزت باستمرار على تحقيق هذا الهدف أكثر من تركيزها على أى هدف آخر من أهدافها طوال السنوات الخمسين الماضية. ففي مؤتمر عام ١٩٤٥ لتأسيس منظمة اليونسكو، أوضح وكيل وزارة التربية المكسيكي - «جيم تورس بوديه» - بقوة رؤيته بأن التعليم الأساسى، والهجوم الشامل على الجهل، يتطلبان تضامناً أخلاقياً بين كل أمم الأرض. وشكلت هذه الرؤية عمل منظمة اليونسكو طوال العقود التالية.

وسيل المؤتمرات، والإعلانات، والاتفاقيات الدولية، التي ألحت على الحق العالمى في التعليم، حقق هدفه حين أدت اتفاقية عام ١٩٨٩ لحقوق الطفل إلى إيجاد وسيلة ترابط قانونية، تبناها بالإجماع مؤتمر الأمم المتحدة العام، الذي تم انعقاده في العشرين من نوفمبر/تشرين ثان لعام ١٩٨٩. غير أن اليونسكو لم توجه كل طاقاتها فحسب إلى هذا المستوى من الإعلانات العالمية من خلال سلسلة المؤتمرات التي استمرت أربعين عاماً للتوصل إلى هذا التشريع القانونى، بل حثت الحكومات والمجتمع المدنى قبل ذلك الوقت بكثير، مما أدى إلى ذلك التوسع المثير في الفرص التعليمية الذى شاهدناه في السنوات الخمسين الماضية.

بيد أن هذا التوجه المبكر لمنظمة اليونسكو لم يكن مجرد توجه نحو تحسين التعليم للجميع، بل كان توجهها سياسياً تعلق بأهداف العملية المدرسية. فذكريات «الهولوكوست»، ومعرفة أن الحكم النازى قد استخدم المدرسة للتعليم السياسى،

توضحان بجلاء السبب وراء احتياج هذا العدد المتزايد من الأطفال فى المدارس للتعليم فى بيئة تعزز السلام والتفاهم الدولى. وتعكس المادة ٢٦ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الالتزام الأخلاقى الواضح والضرورى بالقيم الأساسية للتضامن والسلام، التى لم تدافع عنه الإعلانات والأنشطة المتتالية لمنظمة اليونسكو، أو منظمات هيئة الأمم المتحدة. ويرى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان أن هذا الهدف الأخلاقى للتعليم جزء من الحق فى التعليم: «فهو سيؤدى إلى الارتقاء بالتفاهم والتسامح والصداقة بين كل الأمم، والجماعات العرقية والدينية، وسيعزز أنشطة الأمم المتحدة الساعية لحفظ السلام». فمن حطام الحرب العالمية الثانية، كان ينظر إلى العجلة فى توسيع فرص الالتحاق بالتعليم نفس النظرة إلى التركيز على الأهداف الأخلاقية للعملية المدرسية لكل أطفال الجنس البشرى.

وعلى الرغم من ورش العمل، واللقاءات التى لا حصر لها، والتى حددت هذا الجانب من الأهداف التى وضعتها اليونسكو، فإن النتائج لم تكن كافية إذا وضعنا فى الاعتبار التحديات المعاصرة التى تواجه السلام والاستقرار العالميين. وفى عام ١٩٤٦ دعت اليونسكو الدول الأعضاء لمراجعة الكتب المدرسية فى التاريخ والتربية القومية، للتأكد من أنها تعمل بالفعل على تعزيز التسامح والتفاهم العالميين. وحتى يومنا هذا تقيم المنظمة لقاءات علمية حول ما إذا كانت الكتب المدرسية تشجع على التفاهم العالمى أم لا. وفى عام ٢٠٠١ أثارت هذه القضية مرة أخرى فى مؤتمر عالمى لوزراء التربية والتعليم، نظمه مكتب اليونسكو الدولى للتعليم فى جنيف. وفى العام التالى ستقيم اليونسكو مؤتمرا فى فنلندا حول تعليم ثقافة السلام.

غير أن المؤتمرات التى تثير مثل هذه القضايا من حين إلى آخر ليست ذات تأثير كاف. فهى تفتقر إلى الطاقة النابعة من أفكار واضحة وقوية، تستند إلى بحوث وممارسات، كما تفتقر إلى آليات إجرائية تتحول بها النوايا الطيبة إلى أفعال. فوجود كتب مدرسية تستخدم اليوم فى مناهج رسمية تعلم كراهية الثقافات الأخرى، ووجود بعض كتب التاريخ المدرسية حتى اليوم ترسم صورة مشوهة غير حقيقية للجرائم التى وقعت فى حق الإنسانية، إنما يذكرنا بقوة بمدى ما علينا عمله لتحقيق كافة جوانب مهمة اليونسكو كما جاءت فى أول سطور ميثاقها: «لأن الحروب تنشأ أولا فى عقول الرجال، يجب أن نبني فى هذه العقول ما يدافع عن السلام».

وعلى مدار السنوات العشرين الماضية، رأت دول كثيرة أن مدارسها تخلت عن أهدافها الأخلاقية. فتحت وقع السياسيين والمصلحين المحافظين الذين يعتقدون أن الوظيفة الأساسية للمدرسة تتمثل فى إنتاج عمال قادرين على التنافس فى السوق الاقتصادى العالمى، أكثر مما تتمثل فى تشكيل مواطن وشعب ملتزم التزاما قويا بالقيم

الإنسانية العالمية، عانت المدارس من انخفاض ميزانياتها، وتسطيع مناهجها. وفى بعض المناطق، وقعت المدارس فى قبضة الرجعيين والطغاة، الذين يعتقدون أنهم قادرون على وأد حق الشعب فى الحرية، بتلقيهم الكراهية، وعدم التسامح. كما قدمت منظمات التمويل الدولية فى أحيان كثيرة جدا حلولاً تتسم بوسائل خاطئة من أجل أهداف صحيحة، وتشوش الوقائع بالنظرية. ونتيجة لعقدين من الإصلاحات الفاشلة، لا يستطيع كثير ممن ذهبوا إلى المدرسة فهم ما يقرأون، والأسوأ من ذلك يعتبرون أميين أخلاقياً. فلا يجب أن يدهشنا إذا أن نبداً القرن الحادى والعشرين بعدم استقرار عالمى، وبسلام هش للغاية، وغير أكيد.

إن عودة الولايات المتحدة الأمريكية لمنظمة اليونسكو خطوة هامة فى رحلة بناء السلام والأمن الطويلة. وعلى الولايات المتحدة أن تتبع قرارها هذا بزيادة عدد رجال التربية الأمريكيين ذوى المهارات العالية، للعمل مع المنظمة، والتعاون معها.

وبالإضافة إلى زيادة عدد رجال التربية الأمريكيين فى المنظمة، فإنها بحاجة لإقامة الصلة المستمرة مع جامعات الولايات المتحدة التى تهتم بكيف يجب تعلم الأطفال فهم الآخرين من مختلف الثقافات، واحترامهم، والتعاون معهم. كما يجب على المنظمة أن تمكن رجال التربية الأمريكيين من الاستفادة مما يحدث فى مدارس العالم، ومن كيفية تعليم الأطفال، ومما يتعلمه هؤلاء الأطفال.

وأخيراً، يجب أن يحث الالتزام المشترك بتوفير الشروط اللازمة للسلام المستمر، والاستقرار العالمى، كل المصادر الثقافية والتعليمية الحديثة على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الاتصال المعاصرة، من أجل تسهيل عملية تبادل الأفكار والخبرات بين المعلمين والطلاب فى جميع أنحاء العالم. أما الحكومات التى يصيبها القلق حيال حرية شعوبها فى التفكير بنفسها، والعمل باستقلالية، فسوف تقاوم هذا التوجه. غير أن العهد الجديد من الحوار التربوى سيؤدى إلى اندماج رجال التربية الأمريكيين مع الجماعة الدولية، مما يحقق هدفين: سيوضح لعدد كبير من المعلمين فى جميع أنحاء العالم أن الأمريكيين يؤمنون حقاً بأن كل الناس قد خلقوا سواسية، وأنهم على استعداد للاشتراك مع الذين يكافحون من أجل جعل مجتمعاتهم منفتحة وعادلة. غير أن الأهم من ذلك أن هذا سيسهم فى الموارد العقلية لهدف اليونسكو الذى لم يتحقق بعد، ألا وهو بناء القدرة على الدفاع عن السلام فى عقول الناس، بالتأكد من أن أطفالنا - وبالأحرى كل الأطفال - يفهمون كيف أنهم فى اعتماد متبادل مع غيرهم من أطفال العالم.

إننا نعيش فى زمن التعليم فى بداية القرن الحادى والعشرين. وهذا الزمن يتطلب الوضوح الأخلاقى لالتزامنا بالقيم الإنسانية الأساسية، التى يحملها أولئك الذين عانوا من خراب الحرب العالمية الثانية، ويفهمون أنها لازمة للحيلولة دون إحياء هذه

الكراهية، وذلك الرعب من جديد. فوسائل التدمير المتاحة اليوم لدى بعض الدول والجماعات والأفراد تتزايد بمعدلات مرعبة، ولكنها ليست أقوى من وسائلنا لحث الناس على التمسك بإرادة قوية لتحقيق التواجد المشترك السلمى لكل شعوب الأرض، وجعله واقعا. لقد آن الأوان لتجنب الآثار السيئة للعرقية، والنسبية الأخلاقية، والديكتاتورية الفاسدة، والتوجه نحو تجديد أهداف المدرسة، بحيث تتمكن كل الشعوب من أن تكون حرة، ومن التمتع بالاختيارات المتكافئة فى الحياة، والقدرة على العيش فى سلام مع الآخرين. فبقاؤنا كنوع يعتمد على قدرتنا على التوصل إلى وسيلة للعيش فى سلام، وتعلم أن قيمة حياة الشعوب الأخرى تماثل قيمة حياتنا نحن.



## ما يجب أن تتعلمه

### الولايات المتحدة من منظمة اليونسكو

ستيفين بي هاينمان Stephen P. Heyneman

ستعود الولايات المتحدة الأمريكية قريباً جداً لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. ومما لا شك فيه أن الولايات المتحدة قد ساهمت بالكثير في منظمة اليونسكو، في مجالات جودة بحوث العلوم الاجتماعية، وتكنولوجيا التقييم التربوي، والبحوث في علوم التعلم، والتكنولوجيا التعليمية، وتعليم المعاقين، والتربية المقارنة، والعديد من بحوث وتطوير السياسات التربوية، والتعليم العالي، والقيادة التربوية، والإدارة التربوية. وتعلمت الولايات المتحدة الكثير بالفعل من علاقتها المستمرة في مجال التربية مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والمجلس الاقتصادي الآسيوي - الهادي (APEC)، والبنك الدولي، وبنوك التنمية الإقليمية. ولكن ما الذي يمكن أن تتعلمه من منظمة اليونسكو، ولماذا عضويتها في هذه المنظمة مفيدة للولايات المتحدة؟ هناك أربعة أسباب وراء حاجة الولايات المتحدة لمنظمة اليونسكو.

السبب الأول يتعلق بتلك المطالبة القائمة في الولايات المتحدة بتجديد إصلاح السياسة التعليمية، والاطلاع المنتظم على الاتجاهات التربوية الموجودة لدى شركائها التجاريين من غير الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. فالنظام المدرسي الأمريكي في حاجة شديدة للتجديد، والتعرف على الاتجاهات العالمية، ويمكن إشباع هذه الحاجة جزئياً فقط عن طريق تعاونها مع الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. غير أن للولايات المتحدة شركاء تجاريين هامين خارج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، عليها التعاون معهم في مجال التعليم، مثل البرازيل، والصين، واندونيسيا، وماليزيا، والهند، وروسيا الاتحادية، وجنوب إفريقيا، على سبيل المثال لا الحصر. فالتجارة في السياسة التعليمية

اللغة الأصلية: الإنجليزية

#### ستيفين بي هاينمان (الولايات المتحدة الأمريكية)

أستاذ السياسة التربوية الدولية بجامعة فانديربيلت، ناشفيل، تنسي، منذ سبتمبر عام ٢٠٠٠. كان نائب رئيس العمليات الدولية لشركة استشارية تربوية بالإسكندرية بفرجينيا ما بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٠. وساعد فيما بين عامي ١٩٩٧ و ١٩٩٨ في وضع تنفيذ السياسات التربوية للبنك الدولي. حصل على الدرجة الجامعية الأولى في العلوم السياسية من جامعة كاليفورنيا بولاية بركلي، ودرجة الماجستير في دراسات المنطقة الإفريقية من ULCA عام ١٩٦٥، ودرجة الدكتوراه في التربية المقارنة من جامعة شيكاغو عام ١٩٧٦.

ترجمة: د. أحمد عطية أحمد، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

(Heyneman, 1997) ليست قاصرة على الدول الصناعية التقليدية فى أوروبا أو آسيا. فالأفكار الخاصة بامتحانات التخرج فى الجامعة قد تظهر فى البرازيل، وتجديد خطط الشهادات قد يظهر فى روسيا. وهناك ٢٪ من المقيدين فى مدارس العالم موجودين فى الولايات المتحدة، يمثلون ١٢٪ فقط من المقيدين فى الدول الأعضاء بمنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية. وهذا يعنى أن أكثر من ٨٠٪ من الخبرات العالمية فى مجال التربية توجد لدى دول ليس بينها وبين الولايات المتحدة علاقات منتظمة عن طريق وكالة دولية. وعلى الرغم من الزيادة الأخيرة فى الأولويات التعليمية من خلال وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية، فإن فجوة البيانات، والتجديد السياسى لا يمكن سدها عن طريق علاقات المعونة الثنائية. فالعلاقات، وتبادل المعلومات على أساس منتظم من خلال منظمة اليونسكو، أدى إلى تحسن كبير بعد الحقبة السابقة من الانحدار (Heyneman, 1999a; 1999b)، وأصبح هذا العمل من الوظائف الأساسية لمعهد الإحصاء الجديد فى منظمة اليونسكو. ومن هنا فمما يهتم الولايات المتحدة اهتماما مباشرا المشاركة والإسهام فى كل من معهد مونتريال، واللقاءات المنتظمة التى تقيمها اليونسكو فى باريس.

ويتعلق السبب الثانى بحاجة رجال التربية المحليين فى الولايات المتحدة إلى توسيع ثقافتهم الخاصة بالسياسات المدرسية. فقد أصبح الجدول التربوى داخل الولايات المتحدة متقوقعا ومتشردما. فأصحاب المصالح السياسية المحليون، والجماعات الثقافية المحلية، تستغل التعليم، ونتيجة لذلك أصبحت موضوعات الجدول فى الولايات المتحدة - بشكل ما - عقيمة ومتكررة، تدور مثلا حول: الشهادات (وهو الجدول الذى ظهر لأول مرة عام ١٩٤٨)، وتأدية الصلاة فى المدارس، والإبداعية، وتعلم القراءة بأسلوب الكلمة الكلية. وقد لا يدرك الأمريكيون دائما مدى ترابط هذه القضايا بعضها ببعض ثقافيا. فسوف يتيح لهم إعادة انضمام دولتهم لمنظمة اليونسكو التعرف على رؤى جديدة، ليس حول العالم بالضرورة، ولكن حول هذه القضايا المثيرة للجدل، وهذه الرؤية الأكثر عالمية ستكون أفضل.

أما السبب الثالث فيتعلق بالثقافة. فثقافة العالم تلقى التبجيل - وأحيانا الحماية - عن طريق قرارات منظمة اليونسكو. وأمريكا جزء هام من ثقافة العالم، من حيث الموسيقى، والفن، والمعمار، والمواقع الأنثروبولوجية.. وغير ذلك. فالأمريكيون ينحدرون من كل دول العالم، ويقدمون دعما هاما لاحترام تاريخ وعادات تلك الدول الأم، والحفاظ عليها. فما فيه الخير لثقافة العالم، فيه الخير للأمريكيين. وأمام الولايات المتحدة لأول مرة منذ أن تركت منظمة اليونسكو فرصة المساعدة فى الحفاظ على تقاليد الدول الأخرى وحمايتها لمصلحة مواطنى أمريكا.

ويتعلق السبب الأخير بالتعليم، والتماسك الاجتماعى. فالعالم اليوم فى موقف يختلف عما كان فيه من عقد مضى. فقد شاهدنا مؤخرا زيادة التطرف والعنف، واستخدام التعليم كسلاح لتوليد التطرف. ففى بعض الحالات - مثل البوسنة - أدت النظم المدرسية المحلية إلى ظهور هذه المشكلة (Heyneman & Todoric-Bebic, 2000; Heyneman, 2000, 2003d)، وفى حالات أخرى أثرت المؤسسات المتطرفة، التى تحصل على تمويل من خارج دولها، على النظم التعليمية المحلية.



فلم يعد هناك مجال للتساؤل حول ما إذا كان لدى العالم اهتمام - وهو اهتمام مشروع - بالأمن العالمي أم لا، ولم يعد هناك مجال للتساؤل حول ما إذا كانت المؤسسات الدولية بحاجة إلى الاستفادة بشكل ملائم من الإجماع حول كيفية التقليل من مخاطر التوترات العرقية والاجتماعية أم لا. بيد أنه لا يوجد إجماع حول الدور الملائم للمنظمات الدولية التي تسيطر حالياً على مجال السياسة التعليمية العالمية (Heyneman, 2003a).

والدور الإجرائي لمنظمة اليونسكو في هذا الصدد دور شائك. فمنظمة اليونسكو تتحمل منذ مدة طويلة مسؤولية أخلاقية ومهنية فيما يتعلق بالتعليم والتماسك الاجتماعي. غير أن هذا الدور يعثره الضعف بسبب بنيتها الإدارية. فلكل دولة من الدول الأعضاء صوت متكافئ (وقد لا تكون مسؤولة بقدر متكافئ) عند اتخاذ القرارات الخاصة بأولويات إنفاق الميزانية، فعدد قليل من الدول هي التي تتحمل التكلفة بشكل غير متساو. وإذا كانت مهمة اليونسكو الوحيدة هي إجراء المناظرات حول القضايا المختلفة، فإن بنيتها هذه لن تكون صالحة. ولكن إذا كان من المتوقع أن تقوم منظمة اليونسكو بعدة وظائف إجرائية في مجال التماسك الاجتماعي، والقضايا الحساسة الأخرى، فإن البنية الحالية التي تتمتع فيها كل دولة بصوت متكافئ في إقرار أولويات الميزانية، لا يمكن أن تكون بنية فعالة.

ولا يمكن أن تتوقع الولايات المتحدة أن تصبح المؤسسات الدولية فعالة إذا ظلت بعيدة عن العضوية بها. غير أن أمام الولايات المتحدة بعودتها لمنظمة اليونسكو فرصة مساعدة المجتمع العالمي في الاشتراك في الوصول إلى إجماع حول بعض القضايا الحيوية الهامة المتعلقة بالأمن العالمي، والتي من بينها مايلي:

- ما الأدوار المشروعة للمدارس الدينية و/أو الأيديولوجية، وهل يمكن التوصل إلى إجماع حول الأسلوب الذي يمكن أن تهدد به هذه المدارس الأمن العالمي (Heyneman, 2003c)؟
  - هل للجماعة الدولية دور في مراقبة وظائف المؤسسات التعليمية التي تمثل تهديداً للأمن العالمي (Heyneman, 2003d)؟
  - هل للجماعة الدولية دور في مراقبة وتقويم التجارة الدولية للخدمات التعليمية، ومراقبة سياسات التجارة العادلة للخدمات التعليمية (Heyneman, 2001, 2003b; Heyneman & Taylor-Haynes, 2003)؟
  - هل للجماعة الدولية دور في مراقبة وتقويم اتجاه الفساد التعليمي (Heyneman, 2003c).
- يبدو أن هذا هو أهم تحدٍّ أمام مصالح السياسة الخارجية الأمريكية في مجال التعليم الدولي: كيف يمكنها مساعدة منظمة اليونسكو، أو أي منظمة دولية أخرى في أن تصبح عملية أكثر. ومن ثم أكثر فعالية. في الإجابة عن تلك الأسئلة الهامة، وحل تلك المشكلات الخطيرة؟، وكيف يمكن تحقيق ذلك مع الشكل الراهن لإدارة المنظمة؟. وكيف يمكن للولايات المتحدة المساهمة في نجاح اليونسكو؟، هل يجب أن تستهدف فرض تلك الأهداف الأربعة الهامة التي تهم المواطن الأمريكي اهتماماً كبيراً؟.

## ملخص

أمام الولايات المتحدة الكثير الذى يمكن أن تسهم به فى عالم التعليم والثقافة، وعودتها لمنظمة اليونسكو إنما تمثل فائدة عظيمة لكل الدول الأعضاء. ومما له القدر نفسه من الأهمية، تلك الفائدة التى تقدمها اليونسكو للأمريكيين الذين يهتمون اهتماما عميقا بجودة نظامهم التعليمي، والراغبين فى المساعدة فى تحسينه، بالاستفادة من الأفكار والابتكارات التى تقدمها الدول الأخرى، والراغبين فى تقليل ما يهدد الأمن بزيادة أدوار ومسؤوليات المنظمات الدولية، التى يحكمها الإجماع المهني.

## ببليوجرافيا



---

## تغيير المناهج الدراسية

---

### مقدمة للملف

---

### المفتوح

---

صبحى الطويل Sobhi Tawil

---

فى عام ١٩٩٨ أعيد تحديد المهام الموكلة لمكتب التربية الدولى، بهدف توفير الدعم اللازم للدول الأعضاء فى منظمة اليونسكو فى إدارة عمليات التغيير المنهجى، وتجديد المناهج المدرسية. وكان الهدف من وراء هذا التغيير هو تكوين المهارات المهنية، والتقنية، والمؤسسية، والإدارية، التى تعد عنصرا أساسيا فى هذا العصر الجديد. وعلى ذلك فقد بدأت عملية المشاورات الإقليمية عام ١٩٩٩ بين إدارات المناهج الوطنية فى أنحاء العالم، بهدف حصر الخبرات الوطنية فى مجال التغيير المنهجى.

وقد ركزت الندوات الإقليمية، وورش العمل التى نظمت فى بيونس آيرس بالأرجنتين فى سبتمبر/أيلول ١٩٩٩، ونيودلهى بالهند فى مارس/آذار عام ١٩٩٩، وبكين بالصين فى مارس/آذار عام ٢٠٠٠، ليبرفيل، الجابون (أكتوبر/تشرين أول ٢٠٠٠)، بانجكوك، تايلاند (ديسمبر/كانون أول عام ٢٠٠٠)، مسقط، عمان (فبراير/شباط عام ٢٠٠١)، هافانا، كوبا (مايو/أيار عام ٢٠٠١)، نيروبي، كينيا (يونية/حزيران عام ٢٠٠١)، بوهينج، سلوفينيا (أبريل/نيسان عام ٢٠٠٢) وفينتيان، لاوس (سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠٢). وقد ركزت هذه الندوات على عدد من القضايا المتعلقة بتطوير المناهج، بدءا من إدارة عملية تغيير المنهج، إلى دراسة العلوم، والمواطنة، واستراتيجيات التدريس، والاحتواء الاجتماعى، وتمثل هذه السلسلة من الندوات الاستشارية توثيقا شاملا للعمليات الجارية لتوفيق المناهج، ومراجعة وإصلاح المناهج فى عدد من الأقاليم الرئيسية فى العالم. وكنتيجة لذلك، فإن تحليل احتياجات بناء القدرة فى مجال تطوير المناهج الوطنية، قد أخذ يشق طريقه الآن نحو التنفيذ، وتتألف المقالات التالية من مجموعة مختارة من الأبحاث المقدمة فى الندوات الاستشارية بواسطة ممثلى أقسام المناهج الوطنية. وتوفر المقالات الواردة بالعدد مجموعة من الخبرات الوطنية فى مجال تغيير المناهج فى أنحاء العالم، بما يعكس مجموعة من الدوافع والتحديات للسياق الخاص بتأكيد نوعية وملاءمة التعليم المدرسى فيما يتصل بالتغيير الاجتماعى المتعدد الأبعاد.

### الأسس المنطقية لتغيير المنهج

يؤدى تغير أنماط الأنظمة السياسية والاقتصادية للنشاط البشرى إلى تغير خبراتنا الثقافية، ويغير نظرتنا لأنفسنا وللمجتمع، ولما كانت هذه الرؤية تتغير، فإنه تبعاً لذلك، يجب على العمليات التعليمية الرسمية التى يحددها وينظمها كل مجتمع أن تتغير، ليس فقط من أجل تأكيد التجديد والاستمرارية، وإنما كذلك لتأكيد التكامل والتوافق مع التغيير، وعلى ذلك تقوم الأسس المنطقية لتغيير المناهج التعليمية فى أى مجتمع على الاعتراف بوجود فجوة قائمة بين الرؤية المتغيرة للمجتمع من جهة، والعمليات التعليمية التى ينظمها المجتمع لأطفاله وشبابه من جهة أخرى، وعلى ذلك فإن تغيير المناهج التعليمية يعتبر ضرورة عندما يكون مضمونها، وطرائقها، وبنيتها التربوية لا تتوافق مع الاحتياجات الاجتماعية الجديدة التى تنشأ عن التغيرات الثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية، التى تدل على الرؤية الجديدة.

ويتزايد تشكيل هذه التغيرات فى مجالات الكوكبية، وهو مفهوم يحدد فى الغالب بطريقة ضيقة فى مجالات التحولات الاقتصادية فى وسائل الإنتاج، وأنماط التجارة العالمية، التى تسارعت كثيراً خلال السنوات من العاشرة إلى العشرين السابقة. ويركز هذا البحث على العولمة الاقتصادية وانعكاساتها على السياسة التعليمية. وهو يرجع أساساً إلى دول الشمال الصناعية، وإلى حد أقل الأقطار الواقعة على هامش القرية الكوكبية (تكلى ٢٠٠٢)، لذلك فمن المهم الانتباه إلى أنه كلما زاد تكامل الإنتاج والتجارة مع النظام العالمى، فإن ذلك يحدد أحد أبعاد العولمة، وعلى ذلك، فإن تغيير منهج التعليم يحدد زيادة الوعى بالتحولات الثقافية العميقة التى لارتبطت بالتغيرات الاقتصادية فحسب، بل بالإسراع فى العمليات المتعددة المتكاملة للتغيرات الاجتماعية، والتكنولوجية، والسياسية، والبيئية.

ولهذه التحولات على المستويات المحلية، والقومية، والدولية، والكوكبية، آثارها الهامة بالنسبة للطريقة التى يمكن بها تصور المنهج. ومما يثير الجدل، فإن أهم العناصر لهذا التصور الجديد هى التركيز الأكبر على مستوى عمليات، التعلم ونتائج التعليم الرسمى، وفى الحقيقة، قد كانت هناك دراية متزايدة منذ مؤتمرات التربية الدولية للجميع فى جومتين عام ١٩٩٠ بأن موضوع القبول بالتعليم الأساسى يجب أن يرتبط بالضرورة بالاهتمام بمستوى التعليم، وانعكس ذلك بوضوح فى إطار العمل عام ٢٠٠٠ فى دكار، الذى يتفرع إلى ستة أهداف، تتمثل فى تحسين كل مظاهر نوعية التعليم، وتأكيد تفوق الجميع، لكى تتحقق نتائج التعلم المعترف بها، والقابلة للقياس للجميع، وخاصة بالنسبة للقراءة، والكتابة، والحساب، والمهارات الأساسية للحياة (اليونسكو ٢٠٠٠).

## المنهج كأس للتحويل التربوي

إن تسليط الأضواء على مدى التأكد من عدالة القبول في التعليم الأساسى للجميع يفسر بالتركيز على مدى ملاءمة عمليات التعلم في أنظمة التعليم الوطنية لحياة الأفراد، وعائلاتهم، ومجتمعاتهم. وإن عملية معالجة وتناول المناهج - باعتبارها عملية تنظيم للخبرات التعليمية المتراكمة - هي عملية مركزية قبل أى موضوع آخر يتعلق بملاءمة التعلم. وعملية تطوير المناهج هي عملية مستمرة من أجل تحسين المستوى التعليمي، وللتأكد من مدى تأثير تعليم الأطفال والشباب ليتماشى مع التغير في المجتمع. وأن تحديد جودة التعليم فى الأساس تتطلب أن تؤكد إدارة المناهج قدرتها على الاستجابة المستمرة لاحتياجات التربية المتطورة. وأن عملية التغيير المنهجى إنما تؤكد على ملاءمة عمليات التعلم ونتائجه، التى تعتبر مركز البحث عن طبيعة ودور المعرفة والتربية فى زمن التغيير والتحول المتسارع، الأمر الذى يدعم فكرة جعل المنهج محورا للتحويل التربوي (براسلافيسكى ٢٠٠٢)، وهى طريقة للتأكيد بأن النظام التعليمى هو الذى يستطيع أن يتعامل مع عملية التحول المعقدة.

## تغير نماذج المنهج

ومع تزايد قبول مبدأ التغيير المستمر للمناهج التعليمية، فإن دولا كثيرة تعمل حاليا على إجراء التغيير اللازم حول إطارات للمناهج تكون أكثر مرونة. وبدلا من كونها مجرد خطط محددة وجامدة للمناهج، تقصر مضمون التعلم على قدر ملائم من الموضوعات، فإنها تتجه الآن إلى تطوير مناهج أكثر مرونة، توضح الأهداف، والموضوعات، ونتائج التعلم، وتضعها فى خطوط عريضة كأداة لتوجيه تنظيم عمليات التعلم وخبراته بطريقة مرنة، ويبتعد التصور الجديد عن مجرد التركيز على التلقين إلى التعلم، ومن مجرد نقل المعلومات وحفظها إلى طريقة بناءة من المعرفة، وتنمية المهارات والمنافسات، التى تتطلبها عملية التعلم واستمراره مدى الحياة. والتحول من مجرد منظمة لمضمون موضوع ذات محتوى مصنف، إلى طريقة أكثر تنظيما فى مجالات دراسة أكثر تكاملا، ومن طرق محددة موصوفة للتعلم، إلى بدائل أوسع فى تحديد خبرات التعلم، ومن التحكم المركزى فى المحتوى والتوجيه، إلى إدارة مشتركة، وإسهام أوسع وأكبر لحملة الأسهم فى عملية تطوير المنهج، ويوضح الجدول رقم (١) هذه الاتجاهات المتغيرة فى تطوير المنهج.

## تصورات دولية

توضح المقالات التالية مجموعة من الأسس المنطقية التى تكمن وراء عمليات تغيير المناهج، التى تتفاوت من التصورات التكنولوجية والاقتصادية (ماليزيا)، إلى

جدول رقم (١): الأسس المنطقية لتغير المناهج فى التربية المدرسية

| أبعاد تغير المجتمع | الاحتمالات العقلية لتغير المنهج  |
|--------------------|--|
| الاقتصادية         | الأنماط المتغيرة للإنتاج، وخصخصة التجارة، والتحرر الاقتصادى، وسيادة المعرفة بالاقتصاديات، تباطؤ النمو الاقتصادى، البطالة، زيادة حالات الفقر.   |
| التكنولوجية        | زيادة خطى التطور العلمى بصفة عامة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبصفة خاصة الجينات الحيوية.  |
| السياسية           | الانتقال إلى أنظمة أكثر انفتاحاً من الإسهام السياسى، تعدد الأحزاب وديمقراطيتها، ظهور نماذج دولية، حقوق الإنسان.  |
| البيئية            | التلوث، إنهاك الموارد الطبيعية، ارتفاع حرارة كوكب الأرض، الأنماط غير المناسبة للتنمية.   |
| الاجتماعية         | انتشار مرض نقص المناعة، حدة المفارقات الاجتماعية، والانقسامات الاجتماعية والاقتصادية، والاستثناءات، وزيادة حدوث العنف بين الأفراد والجماعات، بما فى ذلك العنف القائم على الصراع من أجل الهوية، تدفق الهجرات. |

الاهتمامات الاقتصادية الاجتماعية مع عمليات تهميش (ليتوانيا والسويد)، إلى الحاجة إلى عكس وتشكيل التغير الاجتماعى السياسى (لبنان). والمقال الأول لمارجريت سلفستر أوراماس يتحرى عن موضوع مستوى وفعالية التعليم الذى يعد تحدياً أكثر تعقيداً من موضوع التوسع فى القبول بالتعليم الأساسى كجزء من التربية فى جدول الأعمال، كما سبق شرحه، ويصبح التركيز على المنهج المدرسى أساسياً للتأكد من مستوى التعليم، وتلاؤمه مع الأحوال عندما تتم الاستجابة لأنواع المشكلات التى انتهجتها الكاتبة فى مقالها. ماهو مجال المعرفة الأساسية؟ ماهو نوع الشخص الذى يتوق إلى تعليمه؟، ماهو المجتمع الذى سنعيش فيه؟، هل يمكن أن نتطلع إلى تنمية الفرد لتنمية قدراته بالكامل، هل يمكن أن تنعكس آمال الطبقة الاجتماعية على المتطلبات الأكاديمية للتعليم؟، ماهى المعرفة الأساسية؟، وماذا تعنى تربويًا واجتماعيًا؟، وتناقش مارجريت سلفستر أوراماس بعض الاتجاهات لتصميم المنهج الذى يؤكد ويقبل مفهوم التطور فى التعلم فى نطاق إطار التصور الإنسانى الأوسع نطاقاً.

### تكوين خبرات فى إصلاح المناهج التعليمية فى بوركينا فاسو

يعرض كام وسانو الخبرات الوفيرة من المبادرات المتتالية فى ميادين الإصلاحات التربوية والمنهجية فى بوركينا فاسو منذ الاستقلال عام ١٩٦٠. وبعد تركيز مبدئى على التوسع فى القبول بالتعليم الابتدائى فى حدود المباني المدرسية الموروثة منذ عهد

|                     |   |                 |
|---------------------|---|-----------------|
| تعلم                | ← | تدريس           |
| مخرجات              | ← | مدخلات          |
| التعلم مدى الحياة   | ← | التعليم المدرسى |
| التحكم المشترك      | ← | التحكم المركزى  |
| التعلم المتكامل     | ← | التعلم المصنف   |
| التعلم التطبيقي     | ← | التعلم بالحفظ   |
| المنهج كعملية إعداد | ← | المنهج كوثائق   |
| المنهج كإطار        | ← | المنهج كموضوعات |

المصدر: بالتصرف من التقرير النهائى «إمكانات تكوين أخصائى المناهج فى شرق وجنوب شرق آسيا (فينتبان، سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠٢، جنيف مكتب التربية الدولى ٢٠٠٣).

الشكل رقم (١): الاتجاهات المتغيرة فى تطوير المنهج

الاستعمار فقد شهدت سبعينيات القرن العشرين برامج تجديدية عديدة للربط بين التعليم والإنتاج، وتكامل المعرفة الثقافية الأصلية، واللغات المحلية فى إطار التربية من أجل المجتمع، ومشروع التنمية الريفية، وقد أنهى التحول السياسى والمجلس الثورى هذه المبادرة عام ١٩٨٤ فى سبيل مشروع إصلاح من أجل مدرسة ثورية يمكن التخلّى عنها فيما بعد، وإن أحدث إصلاح للمناهج التعليمية تم الأخذ به، فى أواسط التسعينيات يتأسس على هذه الخبرات التاريخية، ويعتمد على مشاورات وطنية واسعة ومناقشات عامة، فضلا عن إدخال التغيير التربوى الجذرى المفاجئ، رغم التعقيدات الإدارية المرتبطة به، وقد قامت جميع التغييرات التعليمية بناء على مبادرة تقدمية من التجديدات، بما فى ذلك دعم اللغات المحلية، وإدخال مجالات جديدة فى التعلم، بما فى ذلك التعليم البيئى، التربية الوطنية، والتكنولوجيا القائمة على التعليم.

### العلوم والتكنولوجيا فى ماليزيا

لقد كان إدخال المعلومات التكنولوجية والمعرفة القائمة على الاقتصاد فى ماليزيا فى العقد الماضى كغيرها من الأقطار الأخرى، والطلب الدائم على قوة عمل ذات معرفة



علمية وتقنية، سببا فى مراجعة المنهج المدرسى القائم، إذ أن البلاد تستعد للانضمام للدول المتقدمة عام ٢٠٢٠، ولما كانت مبادرة المدرسة المتميزة أو الذكية تعكس الهدف القومى لخلق مجتمع تقدمى علمى متجدد، يتطلع إلى الأمام، وليس مجرد مستهلك للتكنولوجيا فقط، ولكنه مساهم كذلك فى الحضارة العلمية والتكنولوجية المستقبلية، ويركز تغيير المناهج على كل من نظام الإلقاء، وكذلك على نتائج التعلم فى مجال العلوم والتكنولوجيا، ويتم ذلك بصفة أساسية عن طريق الاعتماد على تكنولوجيا حديثة، لخلق بيئة تربوية تجعل التعلم حافزا مثيرا ذا معنى. وتقدم مقالة «شريحة» خطوطا مفصلة عن مبادرة المدرسة الحديثة، وتناقش بعض التحديات التى تعرضها فى حالات التغيير الضرورى بين المساهمين الأساسيين فى التربية.

### تغير المناهج والتماسك الاجتماعى

تعرض مقالات بيجر Baiger وبولين (السويد)، جوديناس (ليتوانيا)، وفريشة (لبنان) سلسلة من الخبرات الوطنية فى طرح استجابات المناهج لموضوعات التماسك الاجتماعى، ويعمل اتجاه التماسك الاجتماعى على تصميم المناهج التى ترتبط بتكامل المجتمع، وبصفة خاصة حتى يمكن أن يتحقق على كل من مستويات الظروف المادية والتمثيل الرمزي (روزنموند، ٢٠٠٠) ورغم ذلك فإن عملية التكامل الاجتماعى، أو الاحتواء الاجتماعى، والتماسك الاجتماعى، تتعرض لضغط دائم غالبا، وقد شاهد العقد الماضى اهتماما دوليا متناميا بالتماسك الاجتماعى، إذ أن البنية الاجتماعية فى جميع أقاليم العالم وقعت تحت ضغط مفارقات أكبر فى توزيع الدخل، البطالة، التهميش، وكراهية الأجانب، التفرقة العنصرية، العنف المدرسى، الجريمة المنظمة، والصراع المسلح. وتشير هذه التوضيحات المتباينة، وأسباب الاستثناءات الاجتماعية، إلى إزالة عقبات فقد الثقة بين الأفراد والجماعات الاجتماعية، وكذلك إضعاف الاحترام للحياة البشرية والكرامة. زيادة على ذلك، فإن هذه التوترات الاجتماعية تتضمن تهديدات هامة للاستقرار الاجتماعى والسياسى، وعلى ذلك فإن مفهوم التماسك الاجتماعى ينبع بوضوح من الاهتمام العميق بالابتعاد الاجتماعى، والطريقة التى يتم بها تكرار ذلك وزيادته فى نطاق السياق الانتقالى، والركود الاقتصادى، وعدم الاستقرار (طويل ٢٠٠٢). وكنتيجة لذلك فقد كان هناك تركيز متزايد على الاحتواء الاجتماعى بهدف تخفيف أثر إضعاف البنية الاجتماعية، والتماسك الاجتماعى، وعلى ذلك فإن التركيز على الإبعاد الاجتماعى يوضح الرغبة فى تشجيع احتواء كل الأفراد والمجموعات فى مجتمع تعددى متماسك، وبصفة خاصة عن طريق التوزيع العادل للخدمات الاجتماعية (الصحة، التعليم، الإسكان، العمالة)، الأمن، والعدل، وكذلك المزايا الاجتماعية، وهذه المحاولة لتشجيع

الاحتواء توجه بصفة خاصة لتلك الجماعات المستبعدة جدا من الإسهام الكامل فى الأحوال الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية والسياسية.

### مبادرات منهجية خاصة لتأكيد الاحتواء الاجتماعى فى السويد

يوجه موضوع الاحتواء الاجتماعى أساسا فى السويد عن طريق مدرسة شاملة متكاملة لمدة تسع سنوات، تم خلالها استبدالها بنظام المدارس المتميزة حتى عام ١٩٦٢، ورغم ذلك فإن هذه الطريقة وحدها تبدو غير كافية فى مخاطبة الجماعات المهمشة - سويدية أو غير سويدية الأصل - التى تواجه خطر الإبعاد من الإسهام الاجتماعى، الثقافى، الاقتصادى، والسياسى الكامل.

وتلك هى حال الجماعات الوافدة المستضعفة غير القادرة على التكامل مع سوق العمل السويدى بسبب الركود الاقتصادى منذ بداية التسعينيات، والصعوبات الناتجة من التنافس مع العمال السويديين الوطنيين، وهذا هو الوضع كذلك فى روما، وبين السامى (اللاب) من السكان الذين تعرضوا للاضطهاد العنصرى، وتهميش طويل الأمد، وقد ووجهت هذه التحديات عن طريق عدد من المبادرات المنهجية الخاصة، بما فى ذلك مراجعة المناهج السويدية والتاريخ لتعكس الاعتراف الرسمى الذى تم تحقيقه حديثا بواسطة مستوى الأقليات الوطنية لخمسة مجتمعات وطنية، ومراجعة سياسة اللغة فى التعليم، والتكامل فى تدريس وتعلم مواد موضوعات التدويل، والتعدد الثقافى، التفرقة العنصرية، وكراهية الأجانب، والعنف.

### الإصلاح التربوى فى أوقات التحول السياسى والاقتصادى السريع

إن العمل الصعب لملاءمة المحتوى المدرسى، وطرق التدريس، والبنية المدرسية، مع التحولات فى الثقافة التربوية من أجل دعم التماسك الاجتماعى، يمتزج بنتائج التحول الجذرى السياسى والاقتصادى والاجتماعى، وتتضمن التحديات الناشئة عن التحول الاقتصادى والسياسى فى ليتوانيا على سبيل المثال، الاستجابة للزيادة الملحوظة فى الأقسام الاجتماعية المحددة اقتصاديا، المرتبطة بانحلال النموذج الاجتماعى للدولة التى تعمل للصالح العام. ويتضمن مدى التحديات التربوية جذب الشباب المتسرب واستعادتهم فى نطاق شغل مزيد من مدارس الشباب لتوفير تعلم أكثر استجابة للأشخاص، أو الاستجابة لزيادة عدد الأطفال فى معاهد الرعاية الاجتماعية. وفى الحقيقة فإن التوترات ترجع إلى الوضع الجذرى المفاجئ للفردية والتضامن، والمنافسة والتعاون شائعة فى المجتمعات التى تكون فى المرحلة الانتقالية. مثل هذه التحديات

الاجتماعية الاقتصادية والأخلاقية تزيد من الحساسيات الثقافية القائمة على استخدام لغات الأقليات فى الأعمال المدرسية، أو العزلة المرتبطة بمدارس الأقليات القومية الموجودة فى بعض الدول، وكذلك التحديات التقليدية للتعليم المتكامل، كاستجابة للأفراد ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة المألوفة للجميع.

### دعم التماسك الاجتماعى فى المجتمعات الممزقة

رغم أهمية موضوع التماسك الاجتماعى فى موضوع تطوير المنهج، فإن المساومة التى تحدث بشأن شكل التعليم، مع وضع بنية المجتمع فى الاعتبار، والتمثيل الرمضى (روزنموند، ٢٠٠٠ - ص ٦٠٣). ونتيجة لذلك فإن عملية التفاوض والحوار الاجتماعى عن الطريقة التى ينظر بها للتعليم المدرسى الوطنى، بدت أنها تحتاج إلى تغيير محتواها الخاص، ويجب أن ترجع جذوره إلى تحليل العمليات التاريخية، الاجتماعية والثقافية، وهذا ما يحاول فريحه أن يفعله فى تتبع عملية التفاوض والمساومة فى لبنان، بالنظر إلى طبيعة الشخصية اللبنانية والمواطنة ودور العمل المدرسى فى تشكيل وعكس ذلك، ومنذ عهد الاستعمار الفرنسى بداية من عام ١٩٢٠ حتى وقت الاتفاق الذى تم التوصل إليه فى الميثاق الوطنى عام ١٩٤٣، وعرض المنهج القومى عام ١٩٦٨ قبل الحرب المدنية مباشرة، وقد كان موضوع الخلاف بشأن الشخصية اللبنانية موضوعا محوريا فى عملية وضع سياسة المنهج، أو ما صنفه البعض بأنه عملية وضع المنهج. وقد تطلب إصلاح المنهج فيما بعد عصر الصراع الذى هو فى حاجة إلى دعم الانتماء الوطنى والتماسك الاجتماعى بين الطلاب لكى يتم التغلب على الانقسامات الطائفية، وقد تم ذلك بطريقة جهرية عن طريق تقرير تعليم المواطنة فى نطاق رؤية تقدمية تتطلع إلى الأمام، ومراجعة مناهج التاريخ الوطنى.

### المراجع



## تحليل أو تشخيص عملية

### التدريس والمناهج الدراسية

#### ونوعية التعليم

مارجريتا سيلفستر أوراماس Margarita Silvestre Oramas

#### المقدمة

هناك تغييرات يمكن أن نلمسها ولكنها بطيئة. فبعد عشر سنوات من إعلان «جومتين»، لا يزال هناك ما يقرب من مائة وثلاثة عشر مليوناً من الأطفال لم يتح لهم التعليم الابتدائي. وهذا رقم ضخيم، يضم كل هؤلاء الأطفال الذين يتسربون من المدارس، بدءاً بالصف الأول. وهو مصدر لا ينضب للأميين في العالم. وهناك عدد آخر لا يحصى يتعلق بهؤلاء الذين يتقدمون في التعليم الابتدائي، أو يتحركون إلى عدد من الصفوف الأعلى، ولكنهم لا يظهرون إلا تفوقاً غير كافٍ جداً في المهارات الأساسية للغة والرياضيات، ولم يحصلوا إلا القليل من تاريخ بلادهم، أو الظواهر الأكثر تميزاً التي تحدث في الحياة اليومية في العالم الطبيعي. فما هي أسباب هذه المشكلة الضخمة؟

إن «إعلان جومتين»، عندما طالب بالإتاحة الشاملة للتعليم، وتعزيز العدالة والإنصاف، لم يكن ذلك مقصوراً على الآمال والطموحات الأولية بأن يختلف كل الأولاد والبنات إلى المدارس.. وحتى يصبح التعليم الأساسي منصفاً، فإن الإنصاف اتخذ معنى: «أن كل الأطفال

اللغة الأصلية: الإسبانية

#### مارجريتا سيلفستر أوراماس (كوبا)

دكتوراه في العلوم التربوية عام ١٩٨٥. وبعد أن بدأت مدرسة في التعليم الابتدائي، أصبحت مدرسة لتعليم الكبار، ومدرسة أحياء على المستوى الثانوي. والمنسق القومي لعلم الأحياء، ومديرة إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التعليم، ومديرة إدارة محتويات ومناهج التربية. وهي باحثة، وأستاذة، ومديرة مساعدة للمعهد المركزي للعلوم التربوية. وكانت أيضاً عضواً ونائبة رئيس، ورئيسة لكثير من الاجتماعات الوطنية والدولية لتنقيح المناهج والكتب المدرسية. وقد قامت بتأليف - واشتركت في تأليف - العديد من المقالات، والكتب المدرسية ومرشد المدرسين، وكذلك بعض الدراسات.

ترجمة: د. محمد سلامة آدم، كلية التربية - جامعة القاهرة، الفيوم.

والشباب والكبار لهم الحق الإنسانى فى أن يفيدوا من التعليم الذى يشبع احتياجاتهم الأساسية فى التعلم بأفضل وأكمل معنى لهذا المفهوم<sup>(١)</sup>.

وفى هذا الصدد تأكد أن الكثير من الاهتمام يولى، ليس فحسب للأطفال الذين يسجلون فى المدارس وينتهون من دراستهم، بل أيضا للذين يحصلون على شهاداتهم، فهناك شىء أكثر أهمية يتحقق، ألا وهو التعلم المؤثر الفعال. وإذا كان لابد لفرص التعليم المتزايدة أن تترجم إلى تنمية حقيقية للفرد أو للمجتمع، فإن هذا يعنى، فى النهاية، أن الأفراد يتعلمون حقا نتيجة لهذه الفرصة، بمعنى أنهم يكتسبون بالفعل المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المفيدة.

وفى عام ٢٠٠٠، كان هناك طلب أمام منتدى التعليم (التربية) العالمى فى داكار- وجرى التصديق عليه وإقراره فى «الإعلان العالمى للتعليم للجميع» - من أجل «تعليم يتضمن تعلم أن نعرف، وأن نفعل، وأن نعيش معا، وأن نكون». فهو تعليم يتوجه إلى التعرف على مواهب كل فرد، وطاقاته الكامنة، وتنمية شخصيات المتعلمين، حتى يستطيعوا تحسين حياتهم، وتغيير مجتمعاتهم<sup>(٢)</sup>.

ومن جهة أخرى اتضح، عند مواجهة مشكلة عدم الارتياح لنتائج التعلم ومحصلته، أن «التقديرات الأخيرة لما تم إنجازه فى مجال التعلم فى بعض البلاد، قد أظهرت أن نسبة كبيرة من الأطفال تكتسب فحسب قدرا ضئيلا جدا من المعرفة والمهارات التى كان من المتوقع أن يتفوقوا فيها. فما كان يفترض أن يتعلمه الطلبة، لم يتحدد غالبا على نحو واضح، كما لم يتم تدريسه جيدا، وبالتالي لم يتم تقديره بدقة»<sup>(٣)</sup>.

ويمكن أن نضيف: إن كثيرا من التلاميذ يكملون بعض الصفوف المدرسية بغير توفيق أو نجاح، وإنهم يعانون بسبب الميول والاستعداد الطبيعى لدى نظرائهم، ومن ثم يشعرون أنه من المستحيل عليهم أن يتعلموا مثل الآخرين. وهكذا فإن البعض منهم - بشكل عاجل أو آجل - ينتهى به الأمر إلى التسرب من المدرسة. ومع ذلك، فإن الأغلبية الكبيرة لديها بالفعل القدرة على التعلم؛ وثمة عامل له أهميته فى هذه المشكلة، وهو افتقاد الكفاءة فى التدريس - الأمر الذى يمكن أن يتغير. ومع ذلك فإن الكثيرين من المدرسين يحاولون تفسير هذه المشكلة من خلال التلميذ، فيعزونها إلى عوامل داخلية فى الطفل، أو إلى عدم ملائمة الظروف الأسرية. وهذا يقدم لهم تفسيراً يحاول أن يبعد المشكلة عن نطاق الكفاءة فى التدريس.

وهكذا يمكن أن نلاحظ مشكلتين كبيرتين: إحداهما تؤكد أن المدارس لديها القدرة الطبيعية - مع أقل قدر من الظروف المادية - على استيعاب كل فرد وتسجيله لديها، والأخرى ضمان أن التدريس الذى يحصلون عليه يؤكد أن كل الأطفال يتعلمون، ويحققون المعرفة الأساسية المزعومة. واليوم تبدو المشكلة الثانية أكثر تعقيدا من الأولى. وفى هذا الصدد يجب أن نوجه لأنفسنا بعض الأسئلة.

## المعرفة الأساسية

ماذا تعنى المعرفة الأساسية المزعومة؟ وما الذى تضمنه للإنسان والمجتمع؟.

### نظرة على المشكلات

لقد مضت عشر سنوات منذ أن نشرت لأول مرة «الدراسات المقارنة حول المناهج الدراسية»، التى نشأت من برنامج IBERCIMA<sup>(٤)</sup>، حيث أصبح واضحاً أن المدارس تركز على اكتساب المعرفة، أى الجوانب التكوينية، وتنمية الفهم، والكفاءة، فلا تحظى إلا بالقليل من الاهتمام. كذلك تظهر الأوراق البحثية المختلفة أن عمل حجرة الدراسة يتضمن أساساً المستوى الشكلى أو الاستنساخى للتعلم.

ومن جهة أخرى فإن عمليات تنمية المشاعر والخصائص، أو الصفات والقيم، لا تتشابه مع تلك التى تتعلق بتنمية مهارة لغوية، أو مهارة تتعلق بالرياضيات، أو صياغة مفهوم وتشكيله. فالجمع أو تكوين الخلية لا يتم تدريسهما بالطريقة التى يتم بها تدريس كيف تكون مسؤولاً وأميناً. وبالرغم من تدريسهما معاً، وتداخلهما. فإنهما يعرضان مطالب مختلفة، تتضمن العمل المستمر الواعى المتميز من جانب المدرس لتحقيق هذه النتائج المختلفة.

وعندما نحلل مشكلة الظروف غير الملائمة للتعلم، ونحاول تقييم مستوى التحصيل أو الإنجاز، فإننا لا بد أن نشير إلى الدراسة المقارنة الدولية الأولى، حول اللغة والرياضيات والعوامل التى ترتبط بها، لتلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة فى التعليم الابتدائى، حيث اتضح أن:

«مستوى التحصيل أو الإنجاز فى اللغة فى المنطقة منخفض إلى حد ما. فمعظم الطلبة يتناولون النصوص التى يقرأونها على نحو غير متماسك، ويتعرفون على الكلمات فى النص، ولكنهم لا يعرفون ما يقال، ولماذا يقال. كما أن النتائج فى الرياضيات، باستثناء الإشارة السابقة إلى حالة كوبا، أكثر انخفاضاً، وأكثر ذبذبة بشكل عام. فالتلاميذ لا يستوعبون المعرفة، كما لا يتطورون بأية كفاءات فى الموضوع. وهم يعرفون الإشارات، والرموز، والهيكل، ولكن بقدرة ضئيلة على حل المشكلات الرياضية اليومية البسيطة»<sup>(٥)</sup>.

وبالرغم من أن هذه النتائج الضعيفة يجب أن تنبه كل دول المنطقة، فإن تحليل العوامل المرتبطة بالتعلم أمر حيوى لمواجهة مثل هذه المشكلات الخطيرة.

وقد أظهرت نتائج LLECE قيمة العوامل التى تتعلق بالتدريس. وكل من الموقف الذى يتخذه المدرس بالنسبة لمشكلات التعلم لدى التلاميذ، وخصائص عملية التدريس/التعلم التى يتبعها المدرس/أو المدرسة فى حجرة الدراسة، وكذلك الدور القوى المؤثر الذى يمكن أن يقوم به المدرس أو المدرسة، كمعلم أو مدرس خصوصى، وأى تحليل للعوامل المرتبطة، تعزز فكرة أن محصلة تعلم التلاميذ يمكن أن تتحسن. وفى هذا التحليل الواسع لدراسة المتغيرات المرتبطة - وهى ما يقرب من أربعة وعشرين عاملاً - نجد أن بنية حجرة الدراسة

هى العامل أو المتغير الذى أظهر أعظم التأثيرات الإيجابية. وفى المقام الثانى فى الترتيب الإيجابى كسبب لإنجاز التلاميذ وتحصيلهم، تأتى قدرة التلاميذ كما يعزوها المدرسون، وفى المقام الثالث يدخل المتغير الذى يتعلق بالمدرسين فى مجال المدرسة. والحق أن التأثير القوى لبنية حجرة الدراسة مذهل جدا على وجه الخصوص.

كذلك فإن «دراسة نوعية التعليم» فى الصفوف الأولى والرابعة فى مدارس PAREIB فى سان لويس بوتوسى Luis potosi بالمكسيك، قد كشفت أيضا عن نتائج ضعيفة جدا فى التعلم الأساسى للرياضيات واللغة، مع اختلاف طفيف وهو أن نتائج الرياضيات أفضل قليلا من تلك التى تتعلق باللغة. وهناك موقف خاص هنا مفاده أن بعض المدارس ثنائية اللغات. وفى هذا النموذج اتخذت إجراءات للتغيير على مدى سنتين، تقوم على أساس تشخيص وتحليل تفصيلى متكامل، يظهر التقدم البارز فى رفع مستوى نوعية التعلم فى الرياضيات واللغة الإسبانية.

وعندما جرى تحليل مجموعة العوامل المرتبطة بالنتائج فى «سان لويس بوتوسى»، اتضح أن بعضها لم يرق بدور متميز، مثل المستوى التعليمى للآباء، ومستوى معيشتهم، وعدد الكتب الموجودة فى المنزل. والتدريب المهنى الأساسى للمدرس. وقد تم استبعاد تحليل مستوى دراسات مابعد المدرسة، لأن هذه الدراسات نادرة، ولا ترتبط مباشرة بالمشكلات التى واجهتها هذه الدراسة<sup>(٦)</sup>.

وقد كشفت الدراسة عما يلى على أنه سلوكيات تثير الاهتمام:

- لم تكن تكهنات المدرس فيما يتعلق بالنتائج المحتملة للتلاميذ فى اختبارات التشخيص سليمة أو صحيحة دائما (معامل اليقين)<sup>(٧)</sup>.
- يميل تقييم المدرس للعوامل الحاسمة فى عملية نوعية التدريس/التعلم - بيئة حجرة الدراسة - ناحية الفصل (الحجرة الدراسية)، الأمر الذى يفشل فى الحقيقة فى مواجهة متطلبات التعلم الفعال (معامل كفاءة عملية التدريس/التعلم)<sup>(٨)</sup>.
- ويكشف الإنتاج اليومى للتلميذ، فى كراسات المذكرات أو كراسات التمارين عن:
  - عمل ضئيل جدا من جانب الطفل فى حجرة الدراسة وفى البيت.
  - يكتب بشكل غير منتظم جدا، ويستوعب القليل جدا من الممارسات العملية.
  - نشاط التلميذ ذو طبيعة شكلية واستنساخية.
  - إشارات قليلة إلى الأخطاء، ولا تصحيح للأخطاء.
  - افتقاد الاهتمام المتميز للتلميذ، وثمة دلائل نادرة لذلك فى كراسات المذكرات.

المدرس:

- يميل إلى شرح المشكلة باللجوء إلى أسباب لا تمت بصلة به أو بها. لقد استقر فى مفهوم



المدرس عن العمل «أن المستوى المنخفض فى التحصيل يمكن أن تفسره حقيقة أن الأطفال بطيؤوا الاستيعاب والتعلم، وأن الآباء لايساعدونهم»، أو «أنه/أنها تجتاز الصف بكثير من الثغرات التى يستحيل علاجها الآن». وهذا السلوك، الذى يلجأ فيه المدرس فى شرح عوامل القصور إلى أسباب خارجية، يمكن أن نراه فى نتائج LLECE، من التأثير الإيجابى لأى تغيير فى هذا المتغير.

- يقوم بتطبيق تشخيص لايلقى بأى ضوء على متى توقف الطفل عن التقدم، سعيًا وراء هدف معين، عندما يبدأ هو أو هى فى الوقوع فى أخطاء، ومناوع هذه الأخطاء.
  - لايفسر بشكل مقنع أو مرض أسباب الأخطاء، ويفتقد إجراءات التدريس لحلها وعلاجها. كما أن بدائل التدريس المستخدمة غير كافية عادة أو موائمة لمعالجة المشكلة.
- والتدريب الذى يقدم للمدرس عادة مايتجه إلى أن يكون غير ذى صلة بالمشكلات المباشرة، وينتقص من فعالية عملهم.
- وقد أصبح تغيير هذا الوضع من الدوافع القوية، إذ أنه قد كشف عن ملاسات عامل التدريس، وخصوصا فى ظروف يتعرض فيها المجتمع لأضرار اجتماعية شديدة.

### الظروف غير الموائمة للتعليم

أين تصبح مشكلة الظروف غير الموائمة للتعليم أكثر حساسية فى المدرسة الابتدائية، وما جذورها؟

إن التسرب من المدرسة، وإعادة السنوات الدراسية - فى أمريكا اللاتينية والكاريبى - نتيجة لكثير من مشكلات التعلم الموجودة فى مدارسنا اليوم، يتناقص كلما تقدمت الصفوف الدراسية. ومن ثم، فإن هناك - مثلاً - الكثير من السنوات الدراسية التى تعاد مرة أخرى فى الصفوف الأولى، وهى أكثر مما هى عليه فى الصفوف العليا، ولكن هذا لايشير بالضرورة إلى أن نتائج التعلم قد تحسنت؛ فلاتزال أرقام التسرب من المدرسة مرتفعة.

وقد خلص التحليل الذى تم فى شأن مدى تقدم أطفال المدارس فى سنوات الدراسة فى المدرسة الابتدائية فى كوبا (١٩٩٣)<sup>(٩)</sup>، إلى أن معظم مشكلات التعلم فى الرياضيات واللغة، تزداد فيما بين الصفين الأول والرابع، وأن عددا كبيرا منها ينشأ فيما بين الصفين الأول والثانى. كذلك فإن تأثير استعداد الطفل لبدء التعلم كان واضحا فى نتائج الصفين الأول والثانى. كما أن الاختبارات التى تتعلق بمدى النضوج، وقابلية العمل فى المدرسة، والتى أجريت على التلاميذ موضع الدراسة، قد أظهرت أن لديهم قدرة على تحقيق نتائج طيبة مرضية فى تحصيل المعرفة الأساسية فى هذه المواد. وقد تلت هذه الدراسة دراسات أخرى فى كوبا دعمت هذا الاتجاه.

وكلما كانت نتائج التلاميذ راسخة ومتينة، وهم ينتقلون من صف إلى آخر، كلما كانت الظروف أفضل من أجل إنجاز وتحصيل أكبر، ونجاح في المدرسة.

وقد وجد في مدارس PAREIB في سان لويس بوتوسي (١٩٩٩) (١٠)، أن مشكلات التعلم في الرياضيات واللغة للتلاميذ الذين يلتحقون بالصف الرابع، متراكمة من الصفوف السابقة، بالنسبة لقطاع كبير من التلاميذ. وهناك - في ظروف اجتماعية مماثلة - مدارس ذات أداء وإنجاز عال، ومتوسط، ومنخفض، وحرَج. وعندما يتم تطبيق استراتيجيات التغيير، فإن النتائج ستختلف بشكل كبير. وقد وجد أنه من المعقول في الصف الرابع أن تحل مشكلات التعلم الخطيرة، التي كانت تحول دون أن ينتقل التلاميذ إلى الصفوف الابتدائية الأخرى في المدرسة، وإلا كان هذا يعني أنهم انتقلوا إلى الصفوف الأخرى (الأعلى) دون اكتساب المعرفة الأساسية، وأن التدخل المبكر في الصف الأول والصف الثاني أمر حاسم وضروري.

وتحسين نتائج التعلم في الصفوف الأولى يعني زيادة فرص التلميذ في تحقيق تقدم نوعي في المدرسة الابتدائية. وبالرغم من أن النتائج تظهر مستويات مختلفة، وجوانب معينة للمشكلة، إلا أنه يمكن القول بأنه:

- من المعقول أن تجرى المدرسة تغييرات تتعلق بعامل التدريس مع الأطفال الموجودين في المدرسة حالياً.
- يجب أن يكون الاهتمام بمشكلات التعلم قويا منذ اللحظة التي يلتحق فيها التلميذ بالمدرسة، وهناك عوامل مهمة تتمثل في التقدم الطيب في الصفوف الأولى المبكرة، واستعداد الطفل لبدء الدراسة. ومن ثم فإن تحسين نتائج التعلم في الصفوف المبكرة يعني زيادة فرص التقدم الصحيح للتلاميذ في المدرسة الابتدائية.
- من الممكن أن تحل المدرسة مشكلات التعلم المتراكمة.

ومن المهم أن نذكر - فيما يتعلق بجذور المشكلة - أن الطفل يبدأ التعلم منذ اللحظة التي يولد فيها، وأن التعلم واكتساب المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات يقومان على ماتم اكتسابه مسبقاً فكرياً وجسدياً، والتي أثّرت لدى الطفل نفسه عند الميلاد. وقد اتضح في الدراسات البحثية في كوبا (١١) أن الطفل عندما يبدأ دراسته في الصف الأول بمستوى الاستعداد، يجرى تقييمه على أنه ممتاز، فإن نتيجته أو نتيجتها في نهاية الصف الأول ستكون أيضاً ممتازة، وأنه - بنفس الدرجة - عندما يبدأ دراسته - أو تبدأ دراستها - بمستوى من الاستعداد يكون ضعيفاً، فإن نتيجته - أو نتيجتها - ستظل ضعيفة، مالم تحظ هذه المشكلة على الاهتمام المناسب في التدريس.

ومع ذلك، فعندما يواجه المدرس مجموعة من التلاميذ غير المستعدين (الذين يكون استعدادهم ضعيفاً)، فإنه - أو إنها - يكون في حاجة إلى استراتيجيات تكميلية، ووقت للتغلب

على هذه المشكلات. وهذه الاستراتيجيات المختلفة تقوم على أساس المناهج الدراسية، والتشخيص المناسب لمدى استعداد التلميذ للالتحاق بهذا الصف. وليس هناك في الواقع تحديد تفصيلي لاحتياجات التلميذ وطاقاته، أو ماهو الاهتمام المطلوب.. إن الحل مؤجل؛ ففي بعض الأحيان يترك حتى يتضح ماذا سيحدث، وعندما تبدو بوادر افتقاد الاهتمام، يتعرض التلميذ لمطالب أقل، وكذلك المجموعة - ومن ثم يعاق التقدم - وهي مشكلة تبدأ - بالنسبة لكثير من التلاميذ والمدرسين - منذ اللحظة التي يلتحق فيها التلميذ بالمدرسة.

وتكمن المشكلة في حقيقة أنه كلما كانت الظروف غير مواتمة في المعرفة الأساسية، والتي تتراكم على الطفل في مسيرته في المدرسة، كلما كان من الأصعب التغلب على مشكلات التعلم عنده أو عندها.

وثمة تحليل لمضمون التدريس يكشف عن شيء نعرفه جميعا - وهو أن الصفوف الأولى هي أساس التعليم الابتدائي كله. فبدون التعبير الشفهي (الشفاهي) الصحيح، والقراءة والكتابة التي تفي بالغرض، واكتساب المعرفة في العد والحساب والهندسة، وحل المشكلات، وهي أمور يجب أن يحققها الطفل في الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، فمن المستحيل أن يحقق تقدما في هذه المواد، أو يتعلم على نحو صحيح سليم في كل المجالات الأخرى للمناهج الدراسية. ومع ذلك، فإن المشكلة تنشأ في جميع الصفوف. ولكن بنتائج مختلفة، ودرجات متباينة.

### تشخيص التدريس

تؤكد الدراسات حول ممارسة التدريس، وكيف تتحسن، وتأثير العوامل المرتبطة بنوعية التعليم، أن تشخيص عملية التدريس وتحليلها، مطلب حتمي لتحسين التعليم في الحجرة الدراسية، وفي المدرسة، وفي الحي، والإقليم، أو الدولة. ولهذا الغرض يمكن دراسة بعض الجوانب المختلفة:

- تشخيص التلميذ
  - تشخيص المدرسة - تشخيص محلي
  - تشخيص الحي، ومنطقة المدرسة، والبلدية، والدولة - تشخيص واسع النطاق
- وتشخيص عملية التدريس يجب أن تكون شاملة، بتحليل العوامل المهمة المختلفة في العمل التعليمي الناجح، ومخاطبة كل جوانب شخصية التلميذ، وإقامة علاقات مختلفة بين نجاحها - أو نجاحها - وبين العوامل المختلفة التي تؤثر فيها أو فيه.
- وقد كان تشخيص أطفال المدارس مطلوبا في ممارسة التدريس لسنوات طويلة، ولكن المؤلف جدا في هذا التشخيص أن يركز على التعلم، وأن يتم تنفيذه بغرض تحديد إنجازات

التعلم التى تنطلق من الصف الذى انتهى لتوه. بل إن أدوات التشخيص التى لا ترتبط بموقف التدريس الذى يجرى تحليله، كانت فى بعض الأحيان تستورد، مما يجعل النتائج لأمعنى لها.

وعندما يقتصر التشخيص على تقييم برنامج الصف السابق، وخصوصا فى مواد مثل اللغة والرياضيات التى تتأسس على منظومة المهارات التى تنمو مع التلميذ من صف إلى آخر، فإن هذا يحول دون تحديد إلى أى مدى يمكن للتلميذ أن يتفوق فى المعرفة التى يبحثها هو بنفسه. فإذا تعلق الأمر مثلا، بالحسابات التى ترتبط بالرياضيات مع المستويات المختلفة فى إجراءات الحل، وأن يتم استيعابها على نحو مطرد، بمعنى أن التلميذ يحصل فى كل صف على معلومات جديدة، وكل صف جديد يتأسس على الصف الذى سبقه، فحينئذ يجب أن نبحث عن السبب فى تصور التلميذ عن النجاح فى الخلفيات القديمة السابقة: وأن نتبين إلى أى مدى يستطيع التلميذ أن يفعل ذلك بنفسه، وبشكل صحيح - المعرفة المكتسبة - وأين يبدأ، أو تبدأ، فى ارتكاب الأخطاء - المعرفة التى سوف تكتسب - حتى يمكن للتدريس المخطط أن يأخذ فى الاعتبار الاحتياجات الفردية لكل طفل، وكيفية إدارتها على نحو صحيح. وهكذا يكون التشخيص التفصيلي للتعلم ضروريا للحيلولة دون تراكم الصعوبات والمشكلات داخل كل صف، وفى تقدم التلميذ من صف إلى آخر.

والاختبارات التحليلية بعناصر المعرفة، إنما هى أدوات يمكن أن يعدها المدرس، وسوف تجعله قادرا على أن يقوم بتشخيص تفصيلي للتعلم، الذى يعتبر أساس كل التدريس الذى يستهدف الحل الصحيح لمشكلات التعلم فى حجرة الدراسة.

وأى اختبار تحليلي بعناصر المعرفة، يجعل من الممكن - مع التأسيس على صعوبة الصف الحالى للتلميذ - اكتشاف إلى أى مدى استفاد التلميذ من المستوى الأول لصعوبة المعرفة التى نحن بصدها، حتى بالرغم من أن هذا قد يكون هدفا من أهداف الصفوف الأسبق.

ففى حالة تطوير أو تنمية جزء ما من المعرفة، أو اكتساب كفاءة ما، يكون هناك تحرك تدريجي من المستويات الأبسط إلى المستويات المعقدة. ومحاولة التدخل فى هذه العملية دون معرفة مستوى التحصيل لدى التلميذ، سيكون خطأ، لأنه بدون معرفة الخلفية المطلوبة لن يكون التلميذ قادرا على هضم المعرفة التركيبية عند المستويات الأكثر إلحاحا، أو أن يستخدم مهارة من المفترض أنه حققها للقيام بمهمة، أو لاكتساب مهارة أخرى<sup>(١٢)</sup>.

### تشخيص تدريس المناهج الدراسية المستهدفة<sup>(١٣)</sup>

- ما هو نوع التلميذ الذى نتطلع لأن نعلمه؟
- وما هو المجتمع الذى سوف يعيشون فيه؟

- هل من الممكن أن نتطلع إلى تنمية شخص بطاقاته (أو طاقاتها) الكاملة؟.
  - هل يجب أن تنعكس آمال الطبقة الاجتماعية التي ينتمى - أو تنتمى - إليها فى المطالب الأكاديمية للتعليم؟.
  - ماهى المعرفة الأساسية، وماذا تعنى تربويا واجتماعيا؟.
- إن المناهج التعليمية كان لها - ولا يزال - مغزاها الكبير، فهى تضع التصميم لهيكل التعليم، وتجعله واضحا فى المتطلبات المختلفة التى توجه عمل المدرس فيما يتعلق بما يقوم بتدريسه، وكيف يقوم بتدريسه. وهناك اليوم مواقف جديدة، وجوانب مختلفة من السخط والاستياء، تجعل مسألة المناهج الدراسية، وتصميمها، موضوعا حتميا ورئيسيا جدا فى المناقشات التى تجرى بين من يقومون بالتدريس، وكذلك الحال فيما يتعلق بضرورة أن نواجهها من مفهوم جديد وأكثر فعالية.
- أما وقد تقرر توسيع نطاق الخدمات التعليمية، والوجود الملموس للمدرسين والتلاميذ فى المدارس، وأيضا تحقيق نسبة الحضور المقبولة، فلا تزال هناك مشكلات تربوية بارزة فى السعى إلى الأهداف التى أشرت إليها من قبل، والتى من أهمها مايلى:
- إن المناهج الدراسية لاتحل الظروف غير المواتية - والمتراكمة - للتعليم، والتى تتزايد عاما بعد آخر، والتى تتضح فى الأداء غير المرضي للتلاميذ فى تحصيل المعرفة واستخدامها، والذى لايتجاوز بشكل عام حدود النسخ أو الاستنساخ. وليس هناك توافق بين المناهج الدراسية الموضوعة فى الخطة وبين المناهج الدراسية الحقيقية؛ وهناك عدم إدراك بأن المناهج الدراسية قد لا يتم تنفيذها كما توجهت.
  - إن المنهاج الدراسى - انطلاقا من أهدافه الأساسية، وفى مسقط الهدف/المحتويات/المنهج - يفشل فى أن يضمن جدولة النشاطات فى المستويات المختلفة للأداء، لكى تتعزز التنمية الفكرية، واكتساب مهارات التعلم.
  - إن المنهاج الدراسى يميل إلى الضعف، من الناحية النظرية، وفى ترسيخ مؤشرات التنفيذ التى سوف تساعد على خلق جو ودى عاطفى يناسب عملية التدريس. ثم إن النشاطات التعليمية أو التربوية، من أجل تنمية الصفات الشخصية فى التلاميذ، ليست مرتبطة بشكل كاف بفعل التعلم.
  - إن تنفيذ المنهاج الدراسى لايسبقه عامة، تشخيص كامل ومتعدد العوامل للتدريس، يتيح الفرصة لتصميم قائم على السياق والقرائن، ولتقييم ذاتى موضوعى على نحو كاف.
  - إن الأخوة فى التدريس لا تتمتع دائما بالعناصر الضرورية للقيام بتشخيص مثير، وبتخطيط للمناهج، وتقييم لتنفيذها.
- وهذه الأزمات تتضخم بسبب الاختلافات فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتى

تظهر وتتضح فى الدول، بالإضافة إلى أنها تحدث فجوة بين المدينة والريف، وكذلك بين الطبقات الاجتماعية التى تعيش جنبا إلى جنب.

وكثير من الأزمات تظهر فى الحجرة الدراسية: ويجب أن يلتزم المدرس بالمقرر الدراسى، بغض النظر عن مدى استعداد التلاميذ، والحق أن الكثيرين من المدرسين يحاولون أن يفعلوا ذلك، حتى بالرغم من أن هناك - بالنسبة لبعض تلاميذهم - فجوة غائرة بين ما يستطيعون فهمه وعمله، وبين ما يعرضه المدرس فى الدرس. وثمة نمط آخر من الأزمات، يضاعف من حدة الأزمة السابقة، وهو أن المحتويات لا ترتبط بخبرة التلاميذ، الأمر الذى يجعل فرصة تفهم ما يهدف إلى تدريسه بعيدة لكل فرد.

والحق أن معرفة المستوى الحقيقى للتلميذ - التشخيص التفصيلى للتدريس - ووضع الاستراتيجيات التى تخلق الظروف المناسبة، وتجعل من الأيسر الاستجابة للمنهاج المستهدف، إنما تشكل جزءا من الطريق الذى يمكن أن يؤدى إلى التنفيذ الحقيقى للمنهاج الدراسى، وإلى التعلم الحقيقى للمعرفة الأساسية.

### ولنعد إلى السؤال

ماهى المعرفة الأساسية؟، وهل يمكن أن تكون هذه المحتويات شاملة أو عالمية؟، هل هى فى حاجة لأن تعززها البيئة الحقيقية حتى يجرى تعلمها؟.

وما هو نوع المنهاج الذى تنطوى عليه؟. أهو المنهاج الدراسى الذى تكون للمدرسة فيه معنى ومغزى للطفل، وأسرته، ومجتمعه؟. وعندما نتحدث عن صفة التدريس/التعلم، ماهو المعنى التربوى الذى يجب أن يتضمنه المنهاج الدراسى، والذى يفشل فى التعامل مع احتياجات أطفال المدارس، وأسرهم، ومجتمعاتهم؟. ربما تكون قد ركزت لسنوات طويلة، أو جرى استقراؤها أو استنتاجها من بعض الأماكن الأخرى.

إن تعلم ماهو بعيد عن خبرة الأطفال يضعف اهتمامهم ودوافعهم. فقد يذهب الأطفال إلى المدرسة لأن المجتمع يقبل أن يحدث ذلك، كما يحدث عندما يبدأون الدراسة، أو قد يتعلمون اللغة والرياضيات حتى يحصلوا على درجات طيبة، وهذا مايفعله الكثيرون منذ العام الأول فى المدرسة. ومع ذلك، فإن هذا لا يكفى. فمنذ السنوات المبكرة نجد أن الرابطة بين المعرفة والمهام الاجتماعية اليومية، حافز للتعلم، كما هو الحال بالنسبة للآباء الذين يريدون أن يؤكدوا أن مايتعلمه فى المدارس يعد أطفالهم للحياة العملية. والآن لنطرح هنا واحدة من المشكلات التى يجب علينا نحن المدرسين فى كل بلد أن نتغلب عليها.

ماهو نطاق المعرفة الأساسية؟، وكيف نحقق منهاجا دراسيا يستجيب لمطالب البلاد، ويضمن وحدتها، على أن يتأسس على تنوع البيئات المباشرة، والأقاليم داخل البلد الواحد؟.

إنه يجب أن يكون مرنا، حتى يمكن للمدرسين أن يستجيبوا لمشكلات التعلم لدى تلاميذهم، ويدخلوها فى مجال اهتماماتهم، ودوافعهم، وطموحاتهم، واحتياجاتهم اليومية.

وبالرغم من أن العمل يجرى منذ فترة لإيجاد حل لمشكلة تنقيح مفاهيم المناهج الدراسية، وتحديد المضمون الأساسى للتدريس للأنواع المختلفة من المدارس، فإن الممارسات فى حجرة الدراسة لم تستفد بعد من هذه النتائج. وعلى العموم ليس هناك دراسات نظرية مسبقة، أو استراتيجيات محددة تماما.

ثم نتساءل ونحن نقوم بمهمة تحديد المعرفة الأساسية، ماهى الآفاق التى نصبوا إليها؟ إن البحث عن العدالة والإنصاف له معنى خاص. ولننظر إلى ذلك فى موقف حقيقى واقعى: «التلميذ فى الصف السادس، ويكتب نصا، ولكن يمكنه فقط أن يكتب فقرة واحدة، والمفردات محدودة، والتهجئة غير ملائمة. وهو يقرأ، ولكن عندما نسأله عما قرأه، فإنه يدرك القليل جدا من المسائل، ويمكن فحص أن يحل المسائل الحسابية غير المعقدة. وفى بعض الأحيان فقط يمكنه أن يفسر المشكلات على نحو سليم. وهو يعمل على المستوى الشكلى». إن هذا التلميذ ليس أميا، ولكنه ليس على استعداد لمواصلة الدراسة، أو أن يعمل.

ونحن نقصد من وراء هذا المثال أن نجذب الاهتمام إلى ضرورة تحديد نطاق المعرفة الأساسية، وهذه مشكلة تدريسية تتعلق بنوعية المدرسة ومتطلباتها فى التعلم، وبالاهتمام المتميز الذى يولى للمدرسين، وأطفال المدارس، وأسرههم. والإنصاف أيضا يكمن هنا - فلا يمكن تبرير التفاوت فى المعرفة الأساسية بحجة التخلف، والهامشية، والظواهر الاجتماعية الأخرى، أو بعدم وجود نوعية التدريس التى تتوجه إلى الاحتياجات الفردية للتلاميذ.

فالدعوة فى إعلان «جومتين»، وفى المنتدى العالمى فى داكار لى يكتسب أطفال المدارس بشكل حقيقى المعرفة المفيدة، أو القدرة على التفكير، والاستعداد والقابلية والقيم، واستغلال مواهب كل فرد وقدراته، وتحقيق التعلم الفعال المثمر، وكذلك الحصول على شهادات مدرسية - كل هذا قد يبدو بعيدا جدا، ومع ذلك فهو معقول وعملى. فهذه المطالب تحدد عملية التدريس/التعلم التى تنشئ وتنمى وتعلم - وهذا مطمح إنسانى وعادل جدا.

والمناهج الدراسية التى تشبع هذه المطالب فى التدريس يجب أن تتأسس على المفهوم التنموى للتعلم، والمفهوم الإنسانى لتعليم الإنسان. ويجب أن تكون مرنة بما فيه الكفاية، حتى يولى الاهتمام للجماعة التى تتماشى مع مستواها فى التحصيل، وحتى يولى الاهتمام بكل تلميذ حسب حاجته/حاجتها، وحتى نستحث التطور والطاقت الكامنة، كما يجب أيضا أن تعكس البيئة المحلية، حتى يمكن تفهم التلميذ والمدرس وتحفيزهما.

وسوف يتضمن ذلك تصميم منهاج دراسى يرضى عملية التعليم/التعلم، التى نشأت من المستوى الذى يكون قد تحقق لتوه، وكذلك يحفز على التنمية، ويتضمن طرائق جديدة لعرض

وتنظيم، أو ترتيب محتويات التعليم، مما يسمح بالمواد التقليدية والتنوع فى المنهاج الدراسى موضع الخطة؛ وهى المحتويات التى تتوفر بوسائل لصيقة بدوافع التلاميذ واهتماماتهم. وتضم أنماطا متباينة من النشاط الذى يتراوح بين اللعب، والعمل، والبحث. وهكذا تكون هناك حاجة إلى تحديث مفهوم مواد الدراسة، وإدماج الوسائل المتعددة للتعامل مع تعلم اللغة والرياضيات، والتاريخ، والعلوم الطبيعية، والفنون، من بين الفروع الأخرى للمعرفة، وكذلك تعزيز هذا التعلم ودعمه.

وهناك مطالب متوازية من أجل أنواع جديدة من التنظيم تأخذ فى الاعتبار التنوع والفردية (الفردانية)، فترتيب وتنظيم المحتويات - مثلا - فى مستويات التعقد المتزايدة<sup>(١٤)</sup>، سوف يساعد كل تلميذ على أن يلجأ إلى محتوى أو مضمون جديد، من المستوى الأولى جدا إلى المستوى المستهدف، وهكذا يقدم فرصة لتعزيز تطور أو تنمية كل من الأدنى تميزا، والأكثر تميزا.

وعندما نشير إلى الاهتمام الفردى بالطفل، فنحن نسلم بأن المدرس يحتاج لأن يحسن تشخيص عملية التدريس، وماهى عملية التعلم، وماذا تشبه، وكيف يمكن إثارة التطور لدى التلميذ، وكيف يمكن تحديد الاحتياجات التعليمية والتربوية، واستراتيجيات التدريس للتعامل معها، وكيف يمكن مواجهة الطرق الأخرى للتفاعل مع الأسرة. وكل هذا الذى سبق يعيدنا إلى المتطلبات فى تدريب المدرس، وخطط التدريب، ودراسات مابعد التخرج. والتحرك نحو مدرسة نوعية يتطلب تحديث تعليم المدرس، بالإضافة إلى دورات تدريبية تتماشى مع احتياجاته<sup>(١٥)</sup>.

والنمو، والوصول إلى تنمية أفضل، يعنى اكتشاف المشكلات والصعوبات القائمة، والتصور العلمى لمنهاج دراسى يرتبط بتدريب المدرس وتعليمه، وبالإدارة العلمية للمؤسسة المدرسية، الأمر الذى سوف يقترب بنا إلى حلول أفضل للمشكلات التى نواجهها، وإلى توجيه أعمال جديدة تستهدف مراحل جديدة للتنمية.

## ملاحظات









## تغيير المناهج الدراسية

### عمليات

### إصلاح وتطوير المناهج

### في بوركينا فاسو

بي ديدير كام وأويوري سانو Bê Didier Kam and Ouri Sanou

#### مقدمة

لدى بوركينا فاسو ككثير من الدول الإفريقية الأخرى بعض الخبرة عن الإصلاح التعليمي، وبصفة خاصة مايتعلق ببرامج التدريس.

وقد تضمن التفكير الجديد في ظل صحوۃ الاستقلال عام ١٩٦٠ دور المدرسة في عملية أداء وتطوير المجتمع الوطني الموجود في ذلك الوقت، وقد بذلت ما لا يقل عن خمس محاولات للإصلاح، أثرت في البنية المدرسية، أو محتوى البرامج التعليمية، أو كليهما في نفس الوقت، وقد كان بعضها معتدلاً، والبعض الآخر أكثر ميلاً للأصولية، وقد كان لهذا الاهتمام فيما يتعلق بالمسؤولين عن مستقبل التعليم أثره على النظام التعليمي بصفة عامة، وبالأخص على السياسات المنهجية.

اللغة الأصلية: الفرنسية

#### بي ديدير كام (بوركينا فاسو)

مفتش الرياضيات بالتعليم الثانوي في واجادوجو، خريج CREFED بفرنسا، وجامعة لافال بكويبك بكندا.

مدير سابق بالتعليم الثانوي العام، قام بالتفتيش على هيئة التدريس وتدريبهم. تولى متابعة التدريس، وإعطاء الدروس لمعلمي الرياضيات بالتعليم الثانوي، مدرب لمعلمي التربية السكانية. اشترك في تأليف كتاب التربية السكانية، وحصل على لقب فارس في الشؤون الوطنية، ووسام الاستحقاق الأكاديمي.

#### أويوري سانو (بوركينا فاسو)

مدير البرامج وتقييم التدريس، ومدير عام معهد التدريس في بوركينا فاسو. حصل على دبلوم التدريس من كليات التعليم العام، وكان قبل ذلك مدرسا للرياضيات والعلوم الطبيعية في الابتدائي والثانوي. وقد نشر كتباً في برامج تدريس الرياضيات بالتعليم الابتدائي، وعمل في واجادوجو مفتشاً بالتعليم الابتدائي.

ترجمة: د. محمد كمال لطفى، كلية التربية - جامعة القاهرة - الفيوم.

## تاريخ الإصلاحات فى بوركينا فاسو

### التعليم فى عهد الاستقلال

حصلت بوركينا فاسو، التى كانت تعرف فيما قبل باسم فولتا العليا، على الاستقلال فى الخامس من أغسطس/آب عام ١٩٦٠، وورثت كغيرها من دول غرب إفريقيا جنوب الصحراء، المتحدثة بالفرنسية، نظاما تعليميا فى حاجة إلى التطوير.

أما فيما يتعلق ببنية النظام التعليمى، فإنه لم يكن فى ذلك الوقت مختلفا كثيرا عن النظام الحالى، فقد كان هناك تعليم تمهيدى فيما قبل المدرسة، يليه التعليم الابتدائى الذى يتألف من ثلاث دورات، كل منها سنتان (ست سنوات مدرسية)، يليه التعليم الثانوى العام فى حلقتين متكافئتين، تعادلان الـ BEPC والبكالوريا الفنية التى تنتهى بشهادة التأهيل المهنى والدراسات التربوية لإعداد معلم الثانوى (برامج قياسية). وكان التعليم العالى متاحا فى خارج البلاد فقط .

وبينما كان الهدف أن تصبح المناهج شاملة، إلا أنها لم تكن تتفق مع أحوال البلاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكانت هناك حاجة عاجلة لإصلاح النظام التعليمى حتى يتفق مع أهداف البلاد فيما يتعلق بالتنمية.

### محاولات الإصلاح من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٧٠

كان الاهتمام الرئيسى للدول الإفريقية فى ظل صحوّة الاستقلال بتيسير قبول عدد أكبر من الأطفال بالمدارس، وجعل التعليم ديمقراطيا كشرط أساسى لتحقيق الديمقراطية الأصلية، وقد حدد مؤتمر أديس أبابا ١٩٦١ عام ١٩٨٠ كعام تحقيق عالمية التعليم الابتدائى لجميع الدول المشتركة فى المؤتمر. وقد اتسمت الستينيات فى بوركينا فاسو كغيرها بجهود التوسع فى التعليم الأساسى، وأن تجعله ذا جدوى اقتصادية أكبر.

### الإصلاح من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٨٤

أثير فى عام ١٩٧٢ احتمال إصلاح التعليم اعتمادا على نتائج دراسة واسعة فى أنحاء الدولة، وفى عام ١٩٧٤، وبعد الإعلان الجمهورى من أجل تطوير المجتمع كوسيلة للتقدم، وقد عرف مشروع الإصلاح باسم التعليم من أجل تنمية المجتمع الريفى، وتم وضعه موضع التنفيذ.

وقد أسهم العديد من الندوات والمؤتمرات فى خلق إجماع على مادة أساسية، وقد استخدم مكتب التخطيط هذه المادة من عام ١٩٧٥ إلى عام ١٩٧٦ لإعداد أول اقتراح لإصلاح النظام

التعليمى. وقد تناقض النظام المقترح مع النظام القائم فى أهدافه وبنيته، وقد تم تحديد الأهداف الثلاثة التالية:

- جعل المعرفة للتعليم الجماهيرى ديمقراطية.
- ربط التعليم بالإنتاج، أى بين عملية التعلم والإنتاج
- إعادة تقييم التراث الثقافى عن طريق إدخال لغات قومية فى المدارس، وتنمية ثقافة أصيلة، وخلق مجموعات فنية .

وقد تطلب تنفيذ الإصلاح خلق مؤسسات معهدية. المعهد القومى للتعليم الذى أصبح معهدا للإصلاح التربوى مسؤول عن تنفيذ الإصلاح، وقد تم خلق نظام مالى مع إسهام الحكومة بمبلغ ٧٤٦ مليون فرنك إفريقى CFA من عام ١٩٧٦ إلى عام ١٩٨٣، كما أسهم كل من برنامج الأمم المتحدة للتنمية وهيئة اليونسكو كذلك لمدة سبع سنوات من عام ١٩٧٦ - ١٩٨٣ بـ ٢٥٣٠٠٠٠ دولار امتدت إلى عام ١٩٨٦ ليصل المجموع إلى ٣ ملايين دولار.

وفى مايو عام ١٩٧٩ أعلن رئيس الوزراء أن مشروع الإصلاح التجريبى سيبدأ مع بداية العام الدراسى فى أكتوبر التالى، وقد اشتركت إحدى وستون مدرسة من قطاع التعليم الابتدائى فى الإصلاح، وثلاث قرى فى المنطقة المتحدثة بلهجة المورية كانت مشتركة فى هذا الجزء من الإصلاح الذى يتعلق بتعليم ما قبل المدرسة.

وقد تقرر فى السنوات ١٩٨٣ - ١٩٨٤ توسيع هذا الإصلاح ليشمل نصف السكان، وقد مرت خمس سنوات فى هذه الفصول التجريبية الأولى، ووضع المجلس الوطنى للثورة حدا لهذا الإصلاح فى ١٤ سبتمبر/أيلول عام ١٩٨٤، وعلى ذلك لم يكن من الممكن تقييم الإصلاح التربوى من عام ١٩٧٩ إلى عام ١٩٨٤ ككل، إذ أن دورته لم تتم على الإطلاق رغم أن التقييم الداخلى توصل إلى نتائج مؤكدة، وقد اتضح أن الطريقة التى تم بها الإصلاح لم تكن مرضية، والأكثر أهمية أن متابعة هذا المشروع التجريبى أدت إلى ظهور مبدأين أساسيين:

- ١ - المدرس عنصر جوهري لنجاح عملية التجديد التربوى، وعلى ذلك فلا بد أن يشترك فيها من البداية.
- ٢ - أهمية إثارة وعى الآباء لإحداث تغيير فى الاتجاهات بإسهامهم فى العملية التعليمية.

#### إصلاح ١٩٨٦: تعليم بوركينى ثورى

وصل النظام الثورى فى فولتا العليا للسلطة فى أغسطس/آب عام ١٩٨٣ بهدف بناء مجتمع جديد، كما حدد ذلك فى بيانته الأساسى، وفى الحديث عن الاتجاه السياسى تحت عنوان: (discours d'orientation politique)، فإن هذا المجتمع فى حاجة إلى نوع جديد من

التعليم لإعداد الإنسان الذى تحتاج إليه الثورة. فمن الضرورى أن يكون هذا التعليم قوميا، واقعيا، شعبيا، ديمقراطيا، منفتحاً، منتجا، وثوريا، وباختصار أن يكون فى خدمة الشعب. ومن ناحية البنية، فقد صمم التعليم البوركينى الثورى على ثلاثة مستويات رئيسية: مستوى ما قبل المدرسة، المستوى المهنى، ومستوى البحث والاختراع، وقد تم حساب التقديرات المالية لبناء وتجهيز الفصول المدرسية، وتدريب وتجديد هيئة التدريس، وقدرت تكاليف الإصلاح بـ ١٠٠٠ ١٠٠ ٦٧ ٣٢٠ فرنك غرب إفريقيا CFA للتعليم الأساسى و١٨ ٩٩٦ ٧١٩ ١٣٦ فرنك غرب إفريقيا بالنسبة لمستوى العلوم التطبيقية، ولم يدخل فى التقدير التكاليف الخاصة بما قبل المدرسة، وتكاليف البحوث والاختراعات، ويحتاج بداية التعليم الثورى ١٩٨٦ أكثر من ٧٨ بليون فرنك إفريقيا، وهو مبلغ لا يتلاءم مع موارد البلاد.

وخلافا لإصلاح ١٩٧٩ - ١٩٨٤ فإن هذه المبادرة لم تتضمن مرحلة تجريبية، وكان عليها أن تبدأ فى أكتوبر/تشرين أول عام ١٩٨٦ بالمستوى الأساسى، وعلى الرغم من ذلك، وبعد مناقشات واسعة المدى على كل مستويات السلطة، ومع جميع المنشآت، فقد رفض مشروع وثيقة الإصلاح فى النهاية.

## النظام التعليمى الحالى فى بوركينا فاسو

### الخطوط العريضة للإصلاح الجارى

عقد للمرة الأولى فى تاريخ البلاد مؤتمر قمة عن التعليم والتدريب من ٥ - ١٠ سبتمبر/أيلول عام ١٩٩٤ فى واجادوجو، وقد استخدمت الجمعية الوطنية نتائجه لإقرار قانون التعليم الصادر فى ٩ مايو/أيار ١٩٩٦، وقد أرسى هذا القانون أساس المؤشرات الرئيسية للإصلاح الجارى فى نظام التعليم فى بوركينا فاسو.

والخلاصة أن الخطوط الرئيسية تتضمن العناصر التالية:

أولا - يتم التخطيط للتدريس بطريقة تجعل كل مستوى نهائيا ومتكاملا فى حد ذاته، وبصفة خاصة، وفيما يتعلق بالمستويات المختلفة للتدريس، تعطى الأولوية للتعليم الابتدائى الذى عليه أن يتوسع مع المحافظة على مستواه من أجل تحقيق أهدافه للوصول إلى هدفه لتحقيق تعليم شامل بهدف قبول ٦٠٪ من أطفال المرحلة السنية بالمدارس عام ٢٠٠٠، و١٠٠٪ عام ٢٠١٠<sup>(١)</sup>.

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوى، فقد تم التركيز على التوسع فى التعليم الفنى، والتوسع فى تدريب أعضاء هيئة التدريس، وتثقيفهم، وتقديم التسهيلات والصيانة للمؤسسات التعليمية.

وعلى مستوى التعليم العالى، فقد كان الهدف هو إعادة توزيع الموارد المالية لتحسين مستوى التدريس، ولرفع مستوى البحث العلمى، وكان الهدف هو بقاء أعداد الطلاب دون تغيير، وتنفيذ اللامركزية.

وكان من المقرر مواصلة تحسين مستوى اللغات القومية فى التعليم، ويدعم البحث العلمى هذه السياسة، وعلى التعليم أن يكون أكثر ارتباطا بالبيئة، وأن يسهم العاملون بالتعليم فى إدارته، وعلى الدولة أن تشجع وتدعم شركاءها فى تنمية تعليم ما قبل المدرسة.

وأخيرا، وبدلا مما كان يعد إصلاحا مكلفا للنظام التعليمى، فإن الإصلاح التدريجى لتنفيذ التحديث والتجديد يجب أن يشجع، وهكذا فإن الإصلاح التعليمى لم يعد مرادفا لقطع الارتباط الفورى بالأنظمة القائمة، وماتشتمل عليه، ولكن فإن له مجموعة من الإجراءات التى يمكن أن تعالج المثالب التى تتم ملاحظتها على النظام القائم.

### الإصلاح على مستوى التعليم الابتدائى

إن مستوى التعليم الابتدائى فى بوركينا فاسو يدعو إلى شدة القلق، فإن معدل القبول منخفض (٤١٪ تقريبا من المجموعة السنية عام ١٩٩٩)، والمستوى يدعو إلى الاهتمام (ارتفاع نسب الراسبين والمتسربين)، وانخفاض معدلات النجاح فى شهادة التعليم الابتدائى، ولم يكن النظام عادلا، فقد كانت معدلات القبول للبنات أقل منها للبنين، وقد دل عدم انتظام البنات المقبولات فى الدراسة على مفارقات جغرافية واضحة، وكانت المعدلات القومية لمن يعرفون القراءة والكتابة ٢٦٪ فى عام ١٩٩٧، وظلت الصعوبات تكتنف النظام التعليمى، فيما يختص بالتمويل، والموارد البشرية، وزيادة على ذلك، فإن الثقة فى التعليم أخذت فى الوهن.

تلك هى التحديات التى تحتاج إلى المواجهة لتحسين وضع التعليم الأساسى، وقديما، ووفقا للمؤشرات العامة التى تدعم التجديد والتعديل كوسيلة لإصلاح النظام التعليمى، فقد أدخلت وزارة التعليم عددا من المستحدثات فى التدريس. ولمواجهة التحديات الحالية، فقد تبنت الحكومة فى يوليو/تموز عام ١٩٩٩ خطة السنوات العشر لتطوير التعليم الابتدائى للسنوات ٢٠٠١ - ٢٠١٠. وهذه الخطة هى إحدى توصيات مؤتمر القمة التعليمى، وتقوم على الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم، وهى أداة صريحة لإصلاح وتطوير نظام التعليم الابتدائى، وتركز هذه الخطة على أربعة برامج:

١ - التوسع فى التعليم، وتحسين نوعيته، وملاءمته.



٢ - زيادة وتحسين مستوى أنشطة القراءة والكتابة.

٣ - تحسين القدرات على التخطيط.

٤ - تحسين كفاءة النظم الإدارية.

وتتضمن الأهداف العامة زيادة فرص القبول فى التعليم الأساسى، وخفض المفارقات النوعية بين الأقاليم وبين الجماعات المتباينة فى الأصول الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك تحسين النوعية، ومطابقة التعليم للأحوال، وفعالية التعليم الأساسى. وسيتم تنفيذ خطة السنوات العشر على ثلاث مراحل، تستمر المرحلة الأولى لمدة أربع سنوات، والمرحلتان التاليتان لمدة ثلاث سنوات لكل منهما. والخطة جزء لا يتجزأ من هدف التنمية الشاملة للدولة التى عملت على تحدى الفقر، والإسهام فى تحقيق هذا الهدف عن طريق تدريب الموارد البشرية المناسبة.

وإن مايوضحه تحليل المقال عن الإصلاح يودى إلى توضيح أن الحاجة إلى إصلاح التعليم الأساسى هدف الوضع القائم للنظام التعليمى، والاتجاهات العالمية الجارية، وهذا يتطلب إدخال موضوعات دراسية جديدة، مثل تعليم السلام، والتعليم عن موضوعات بيئية، وعن الديمقراطية، ومرض نقص المناعة، ومجمل القول: إن هذا الاتجاه يوضح الحاجة لدراسة التربية السكانية.

وينبع الإصلاح من عزم الحكومة على إظهار اهتمامات السكان الشديدة بالنظام التعليمى، ويعطى الأولوية القانونية للتعليم الأساسى، ويدخل لغات قومية، وموضوعات تعليمية جديدة. وكمتابعة لمؤتمر جوميتين يشكل جزءاً من الاتجاهات السائدة للتغيير على المستوى العالمى.

### الإصلاح على مستوى التعليم الثانوى

تقوم التجديدات على هذا المستوى من التعليم على أساس التوجيهات العامة السابقة، وبصفة خاصة طبيعة نهاية كل مستوى، وهى تحسين مستوى التدريس، وتنفيذ ذلك بالتدريج، وهناك صور كثيرة لهذه التجديدات:

- إدخال موضوعات جديدة للدراسة (التربية السكانية، التربية الوطنية، والتعليم الفنى).
- إصلاح أو تجديد المناهج حتى تتلاءم مع التوجيهات العامة.
- تطوير قواعد التقييم والاتجاهات الجديدة فى التدريس، واتخاذ وسيلة معيارية للتعليم الفنى، والتدريس لمجموعات كبيرة .

وأخيراً ستضاف برامج أخرى لإثراء التعليم الفنى، وربطه بمجالات العمل.

## ربط الإصلاح المنهجى بتطوير المناهج

### الموقف على مستوى التعليم الابتدائى

تحددت أهداف النظام التعليمى فى المقالات الرسمية التى نجدها فى المواد ٦، ٧، ٨ من قانون التعليم ولوائحه التنفيذية، بما فى ذلك PDDEP.

وقد تم تطوير البرامج المستخدمة حاليا بطريقة استدلالية بناء على أغراض وأهداف ومرمى النظام التعليمى، وكما يتضح من القانون، فهذه هى نقطة البداية، وقد أدى ذلك إلى ظهور ثمانية مجالات للتعليم، ولكل من هذه المجالات العامة هدف محدد، وقد وضعت أهداف معينة يتعين تحقيقها، وكذلك المتطلبات التربوية المرتبطة بها، ووسائل التقييم. وقد قامت بوضع مشروع هذه البرامج لجنة تم تعيينها بقرار وزارى، ووافق عليها خبيران وطنيان.

### الموقف على مستوى التعليم الثانوى

#### إدخال موضوعات جديدة للتدريس

تمت على سبيل المثال مراجعة ثلاثة موضوعات من هذه الموضوعات التى تم إدخالها حديثاً، هى التربية السكانية، التربية الوطنية. والتأهيل التقنى. وفى عام ١٩٧٦، وبعد ندوة زيادة الوعى لأعضاء الإدارة العليا فى ولاية بوبو ديولاسو، بدأت بوركينا فاسو بمساعدة UNFPA واليونسكو عملية إدخال مادة التربية السكانية فى النظام التعليمى. وكانت الاستراتيجية التى اتبعتها ترمى إلى زيادة الوعى كهدف لدى المعلمين والتلاميذ والآباء، لإعداد هيئة التدريس والمعلمين لوضع المناهج، ومادة التوجيهات لوضع دور تجريبى للقيام بمتابعة وتقييم الأنشطة، وأخيراً وضع هذه الطريقة موضع الاستخدام العام.

وكان الهدف من إدخال مادة التربية السكانية فى بوركينا فاسو جعل الأفراد والحكومات المحلية مسؤولين عن ظاهرة السكان عن طريق تغيير الاتجاهات والسلوك، والأكثر من ذلك فقد كان الهدف هو تحسين مستوى الحياة فى ميادين الصحة والسكن والبيئة، وكذلك تحسين حياة الأسرة ووضع المرأة.

وقد أصبح مكتب التربية السكانية مسؤولاً عن تنفيذ هذا التجديد، مع دعم نهائى يوفره الشركاء فى التطوير، وكذلك ماتوفره الحكومة الوطنية. والمسؤولون عن إدخال مادة التربية السكانية فى التعليم الثانوى، هم أعضاء هيئة تدريس مكتب التربية السكانية (مفتشو التعليم الثانوى بصفة خاصة)، ومعلمو التعليم الثانوى الذين درّبهم مركز التربية السكانية واللجنة الوطنية المسؤولة عن برامج التعليم الثانوى.

وقد طورت اللجان الفرعية المسؤولة عن البرامج محتويات وبرامج التربية السكانية، وهى لا تدرس كمادة دراسية، إلا أن مضمونها وطريقتها يتكاملان مع الموضوعات التى تدرس أثناء المرحلة الابتدائية مثل اللغة الفرنسية، اللغات الحديثة، العلوم الطبيعية، الرياضيات... إلخ. ولكن الدراسة السكانية تهتم جميع صفوف الدراسة الثانوية. وقد ألف كتب المعلمين مواطنون وطبعت بمعونة خارجية من اليونسكو بصفة خاصة، والـ UNFPA، وهى متوفرة بسعر منخفض، ورغم ذلك تظل صعوبة إعادة كتابة مادة التوجيهات بكمية كافية بسبب نقص المواد الخام، والوسائل المالية.

ولازال العمل جاريا فى تعميم الوضع القائم، وقد أدت إلى مرحلة تجريبية ناجحة. فشكرا لتدريب جميع المعلمين القائمين بالعمل على إدخال التربية السكانية فى برامج التدريب بمعهد تدريب المعلمين فى كويودوجو. وقد اتخذت وسائل فعالة ضمن أهداف التربية السكانية حول الدارس لتشجيع النشاط الجماعى، والبحث، وحل المشكلات، ولازال التركيز على التقييم قائما على المعرفة، رغم أن هناك تركيزا أكبر أعطى للمواهب والاتجاهات والسلوك الذى يثبت الالتزام بالموضوع المعروض.

وموضوع الدراسة الثانى هو التربية الوطنية، وقد أثبتت فكرة إدخال هذا الموضوع فى التعليم الثانوى عام ١٩٨٤ بصفة عاجلة بعد قيام الثورة، ورغم ذلك، وفيما يتعلق بوجهة النظر المتعلقة بحساسية الطبيعة السياسية لهذا الموضوع، فلم يتخذ أى إجراء. وهذا أكثر قابلية للفهم بأن التدريب فى الأيديولوجية الثورية كان ضمن برامجها عند حدوث مأساة سابوى Sapouy، التى انتهت فى ١٣ ديسمبر/كانون أول ١٩٩٨ بوفاة الصحفى نوربرت زونجو وثلاثة من رفاقه، وأدت إلى اضطرابات مدنية، وقد قام الطلاب بأعمالهم بإيعاز من منظمات المجتمع المدنى أثبت قصور التربية الوطنية للشباب، وقد أدى اجتماع وزارى فى ٢ مارس/آذار عام ١٩٩٩ إلى تشكيل لجنة وزارية مشتركة، تضم الوزير المسؤول عن القطاعات الاجتماعية لمناقشة تقرير تعليم مادة التربية الوطنية. وأهداف تدريس مادة التربية الوطنية هى:

- تنمية إحساس الشباب بالأحوال العامة، واحترام القوانين والقيم، وحب الدولة.
- جعل الشباب على دراية بحقوقهم ومسؤولياتهم التى قررها الدستور.
- جعل الشباب يفهمون قواعد الحياة الديمقراطية، وأسسها، ومؤسساتها، وجذورها التاريخية. واحترام حقوق الإنسان، والحريات الأساسية، ورفض كل أنواع الاستثناءات، والاستعداد للعيش سويا، ونشر ثقافة السلام، والتسامح، والتضامن، والعدل.
- تنمية القيم التقليدية الموضوعية، وحماية البيئة.
- تمكين الشباب من تحقيق احتياجاتهم الشخصية للحرية والعدل، واحترام الذات، واحترام الغير، ومواجهة مشكلات وتحديات الوقت بطريقة مسؤولة. وبالإضافة إلى هذه البرامج

فقد تم تدبير وحشد الاستراتيجيات الاقتصادية.

ووفقا لهذه الأهداف، فقد أصبح المكتب المسؤول عن التفتيش على أعضاء هيئة التدريس بالوزارة المسؤولة عن التعليم الثانوى مختصا بإدخال مادة التربية الوطنية ضمن البرامج التعليمية، وتتضمن الطريقة المتفق عليها خطوات عديدة هي:

- تنظيم ندوات وطنية تضم أعضاء مختلفين من اللجان الفرعية للمناهج .
- تنظيم تدريب العاملين فى مجال التربية بالنسبة لموضوعات معينة .
- تنفيذ برامج تدريب أولية لمعلمى المرحلة الثانوية (وبخاصة معلمى التاريخ والجغرافيا) فى معهد إعداد المعلمين فى كويودوجو.
- زيادة وعى الهيئة الإدارية لمؤسسات التعليم الثانوى، بما فى ذلك إعداد وتدريب المبعوثين للخارج، وقد تم توفير الوثائق النوعية الكافية للمعلمين من وجهة النظر المادية.

والخطوة الأخيرة فى هذه الطريقة هى المتابعة والتقييم. وسيتم تدريس التربية الوطنية كموضوع منفصل، ويتم تقييمه على هذا الأساس. والطرق المستخدمة فى تدريس التربية الوطنية تشتمل على أسئلة متعددة الاختيارات، واختيار الاتجاهات، ويتم تقدير الدرجات بمستوى رقمى، وسيتم تنفيذ البرامج الجديدة للتربية الوطنية فى الصفوف الأولى من التعليم الثانوى فى بداية العام الدراسى ٢٠٠٠/٢٠٠١، وترجع الصعوبات الحالية إلى الاضطرابات أثناء العام الدراسى ١٩٩٩/٢٠٠٠، ويتم توفير التمويل عن طريق مشروع تعليم مابعد الابتدائى الذى يشتمل على إصلاح منهجى كواحد من مجالات تدخله.

والموضوع الثالث الذى سيتم إدخاله فى برامج التدريس، هو تجديد جذرى يشتمل على التأهيل التكنولوجى. وسيتم تنفيذ التدريس أولا فى ثلاث معاهد تعليمية عامة قبل أن يتم تطبيقه على المستوى القومى، ويهدف إلى تسهيل انتقال الدارسين من التعليم العام إلى التعليم الفنى، وسيساعد كذلك إلى التقليل من عدم التوازن بين التعليم العام والتعليم الفنى لصالح الأخير، وسيمول مشروع تعليم مابعد الابتدائى هذا النظام الجديد.

#### إصلاح مناهج الموضوعات القائمة

وعلى أساس قرار الجمعية الوطنية الخاص بقانون التعليم، الذى قضى باعتبار كل مستوى تعليمى مرحلة كاملة (صمم لمواجهة احتياجات الدارسين الذين ينهون دراساتهم، وهؤلاء الذين سيواصلون الدراسة فى المرحلة التالية). ومن الضرورى إصلاح جميع برامج التعليم الثانوى من ناحية البنية والمحتوى، إذ أن عملية الإصلاح المنهجى تتبع نفس النمط لكل موضوع، وسنناقش الرياضيات على سبيل المثال.

إن برامج الرياضيات المطبقة فى المدارس منذ استقلال البلاد عام ١٩٦٠ وحتى ١٩٩٠ مطابقة تماما للمناهج التى درست فى فرنسا فى الستينيات، ويبدو أن الرياضيات هى الموضوع الذى يوضح مدى نجاح أو فشل الدارسين، وتثير موضوع فائدتها الخاصة، والنتيجة هى وجود عدم تكافؤ بين توقعات المجتمع وفائدة الرياضيات التى يتم تدريسها. وعلى ذلك فإن إصلاح برامج الرياضيات أصبح مطلباً عبر عنه الدارسون، وكان على المشرفين على التدريس والآباء أن يحسنوا مستوى تدريس وبرامج الرياضيات عن طريق تحديد محتوى جديد لها، وتوفير برامج جديدة.

وفى عام ١٩٨٩ تم وضع تجديد أطلق عليه مشروع الرياضيات الفرنسية، متخذاً المبادئ السابقة أساساً له، وكذلك اعتماداً على غيرها من الأهداف المرتبطة بتدريس اللغة الفرنسية، والبراعة فى الأحوال التى يتم خلالها تعلم الرياضيات. وكانت مجموعة المشروع الفرنسى للرياضيات مسؤولة عن هذا الإصلاح، وكان ذلك عن طريق قيادة مفتش الرياضيات فى بوركينا فاسو، وتضم خمسة مستشارين للتدريس، معلمى الفرنسية للأجانب، وأربعة معلمين من بوركينا فاسو.

وعملت الطريقة المستخدمة على تحديث المحتويات، اعتماداً على الدراسة التى قام بها معلمو الرياضيات عام ١٩٨٩، واضعين فى حسابهم مدارس فى التعليم الابتدائى (الحساب، والهندسة.. إلخ)، وتفصيل ماتم فى الندوات الفرعية فى الأقاليم، وعندئذ تم إعداد مشروع برامج الصفوف الدراسية، وحددت قائمة الأهداف، وطرق التدريس، وأساليب التقييم، وأخيراً تم إعداد وثائق لكتب المعلم، وتمارين التلاميذ، وقد تم تنفيذ تدريب المعلمين المشتركين فى هذا التدريب بواسطة ورش الندوات. وفى المرحلة التالية تم تقديم البرنامج الجديد والوثائق التى أعدها معلمون مدربون فى المرحلة التجريبية لمواصلة المتابعة والتقييم، قبل أن يتم تخطيطهم أثناء تدريب جميع المعلمين على البرامج الجديدة عند التوسع فى الإصلاح على المستوى القومى، وقد تم تخطيط متابعة وتقييم البرامج الجديدة للتأكد من تحسن المواد التعليمية.

وقد كانت العقبات التى حدثت فى وقت التنفيذ راجعة لنقص فى تدريب المعلمين، كما وجد باعة الكتب صعوبة كبيرة لتوفير متطلبات المطبوعات الجديدة التى قام مكتب التفتيش على هيئة التدريس والتدريب بإعدادها.

أما موضوع توفر الأدوات والكتيبات المدرسية، فقد تم حسمه فيما يتعلق بمرحلة مشروع مابعد الابتدائى، وفيما يختص بإعداد المعلمين، بدايتها، ومواصلة تدريبها، من المحتمل أن تؤدى إلى مزيد من الصعوبات.

وقد تم التقييم بالنسبة لتحقيق الأهداف وبالنسبة لملاحظات معلمى الرياضيات بالتعليم الثانوى فيما يتعلق بالبرامج الجديدة، وبصرف النظر عن الاتجاه المقنع نحو انفتاحهم وحدائهم، فإنهم يذكرون عقبات ترجع إلى كبر حجم الفصول التى يحتمل أن

تعوق التقدم فى تطبيق طرق التدريس الحديثة.

### خاتمة

بادرت بوركينافاسو بتنفيذ العديد من أنواع الإصلاحات التربوية دون تحقيق جميع أهدافها، وقد يقال إن غالبية هذه الإصلاحات لم تقيم، أو لم يتم تنفيذها لأسباب عديدة. وإن اختيار التجديد والتعديل كان نتيجة إجماع وطنى تمت الموافقة عليه قانونيا، وتتم الإصلاحات الحالية فى نطاق إطار سياسى مقبول دوليا، وهى تركز على المشاركة. وهناك اعتراف بعدم التأكد من قدرة التجديدات على إحداث تغيرات جوهرية فى النظام التعليمى إذا كان النظام السياسى عند تبنيها قد يتغير. ورغم ذلك فإن السبيل الذى تم اختياره يبدو أكثر ملاءمة لسكان بوركينافاسو.

### ملاحظات



## تغيير المناهج الدراسية

### إصلاح منهج العلوم

#### والتكنولوجيا: مبادرة

### المدرسة الذكية

#### في ماليزيا

شريفة ميمونة سيد زين Sharifah Maimunah Syed Zin

#### مقدمة

تدرك ماليزيا الأولوية التي تعطى للعلوم والتكنولوجيا في كل أنحاء العالم. ونظرا لأن الدولة تعد نفسها للالتحاق بركب الأمم المتقدمة بحلول عام ٢٠٢٠، فقد وضعت في جدول أعمالها القومي خلق مجتمع علمي متقدم ومبتكر، ويتطلع للمستقبل، مجتمع لا يستهلك التكنولوجيا فحسب، بل أيضا يساهم في الحضارة العلمية والتكنولوجية للمستقبل. ومع مجيء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاقتصاد المبنى على المعرفة، يصبح من الحتمي إنتاج عاملين واسعى الاطلاع. وإجادة الشباب للعلوم والتكنولوجيا أمر حيوي، إذ أن هذا سيوفر المصدر الضروري من الخبراء الفنيين الذين لديهم القدرة والطاقة الخلاقة لتولى القيادة في الأنشطة المتنوعة المرتبطة بالتكنولوجيا. ومايعنيه ذلك بالنسبة للمنهج الرسمي أمر واضح.

#### وضع تعليم العلوم والتكنولوجيا

##### تعليم العلوم

العلوم مادة أساسية في المنهج المدرسي، وهو يتكون في الوقت الحالي من العناصر الآتية: علوم للمرحلة الابتدائية، وعلوم للمرحلة الثانوية، وطبيعة، وعلم أحياء، وكيمياء،

اللغة الأصلية: الإنجليزية

شريفة ميمونة سيد زين (ماليزيا)

مديرة مركز تطوير المناهج، وزارة التعليم، ماليزيا.

ترجمة: سعاد الطويل



وعلوم إضافية . ويوضع منهج العلوم على المستوى المركزى. وفى المستوى الابتدائى والثانوى الأدنى، تكون العلوم مادة إجبارية بالنسبة لكل الطلبة، أما فى المستوى الثانوى، الأعلى، فإن الطلبة إما يختارون العلوم كمادة أساسية، أو يختارون بعض العلوم البديلة.

### فلسفة وأهداف تعليم العلوم

تقرر الفلسفة القومية لتعليم العلوم مايلى:

«بالتوافق مع الفلسفة القومية للتعليم، فإن تعليم العلوم فى ماليزيا يغذى ثقافة ترتكز على العلوم والتكنولوجيا، بالتركيز على تطوير الأفراد الذين يتصفون بالتنافسية، والديناميكية، والقوة، والمرونة، والقادرين على التمكن من المعرفة العلمية، والكفاءة التكنولوجية».

وعلى أساس هذه الفلسفة، يهدف تعليم العلوم إلى تطوير إمكانيات الأفراد بطريقة شاملة ومتكاملة لإنتاج مواطنين ماليزيين يلمون بالعلوم والتكنولوجيا، ويجيدون المهارات العلمية، ويتحلون بقيم أخلاقية حميدة، وقادرين على التعامل مع التغيرات التى تنتج من التقدم العلمى والتكنولوجى، ويستطيعون إدارة الطبيعة بحكمة ويشعور بالمسؤولية، من أجل تحسين حال ورفاهية الإنسانية.

### العلوم الابتدائية

إن الهدف الرئيسى للعلوم على المستوى الابتدائى هو وضع الأساس لبناء مجتمع يمتلك ثقافة علمية وتكنولوجية، وأن يكون أيضا محبا للغير، وديناميكيا، وتقدما. ويمكن تحقيق ذلك بتزويد الطلبة بفرص لاكتساب مهارات كافية ومعرفة وقيم من خلال التعلم العملى الذى يغرس فيهم الشعور بالمسؤولية نحو البيئة، ويشجع التقدير الكبير للطبيعة.

ويتم التأكيد على إجادة المهارات العلمية المطلوبة لدراسة وفهم العالم. والمهارات العلمية تشمل مهارات العمليات، ومهارات المعالجة والتشغيل. وفى المستوى الابتدائى الأدنى، تندمج عناصر العلوم فى دروس أخرى عبر المنهج. وفى المستوى الابتدائى الأعلى، تدرس العلوم كمادة (السنوات الرابعة والخامسة والسادسة)، فتخصص ١٥٠ دقيقة فى الأسبوع لهذه المادة. واعتبارا من عام ٢٠٠٣، ستدخل العلوم كمادة فى فصول الابتدائى الأدنى، بدءا من السنة الأولى. والوقت المخصص لها هو ٩٠ دقيقة فى الأسبوع. وهذه المقدمة للعلوم تركز على «التعرف على الأشياء الحية»، و«التعرف على العالم حولنا». والتدريس سيتم أساسا بوسيلة التعليم عن طريق العمل Learning by doing أى عمل الأشياء، كوسيلة لإرساء الأساس لبرنامج علمى أكثر متانة على المستوى الابتدائى الأعلى، مع غرس حب هذه المادة.

### محتوى منهج العلوم الابتدائي

المعارف الأساسية فى برنامج علوم المدرسة الابتدائية (السنوات من الرابعة حتى السادسة) تدور حول خمسة مجالات للدراسة، كما هو مبين فى الجدول (١).

### العلوم فى المستوى الثانوى

يستمر تقديم العلوم كمادة أساسية لكل الطلبة فى المستوى الثانوى الأدنى. والمنهج فى هذا المستوى يطور بدرجة أكبر، ويغذى، ويدعم ماتم تعلمه فى المستوى الابتدائي. ويولى تأكيد خاص على اكتساب المعرفة العلمية، وعلى إجادة المهارات العلمية والفكرية، وعلى غرس القيم الأخلاقية طبقاً لفرضية أن الإنسان موكل إليه مسؤولية إدارة العالم وموارده بحكمة. وهذا يمكن الطلبة من فهم وتقدير دور العلوم وتطبيقها فى الحياة اليومية، وكذا لتطوير الأمة. والوقت المخصص لذلك هو ٢٠٠ دقيقة فى الأسبوع.

وفى المستوى الثانوى الأعلى، يقدم للطلبة علوم اختيارية (علم الأحياء، والكيمياء، والطبيعة، وعلوم إضافية)، علاوة على العلوم الأساسية. وبينما كانت العلوم البحتة التقليدية تشكل جزءاً من المنهج منذ زمن بعيد، إلا أن مواد العلوم الإضافية هى جديدة نسبياً. وهى تتكون من عناصر من الطبيعة، والكيمياء، والأحياء، وعلم الأرض، والزراعة، وعلوم المحيطات والفضاء.

وأولئك الذين يدرسون مادة أو اثنين من المواد الاختيارية ليس مطلوباً منهم أن يدرسوا العلوم الأساسية. ويميل الطلبة الذين حصلوا بالفعل على درجات جيدة فى الامتحانات العامة التى دخلوها فى نهاية المستوى الثانوى الأدنى إلى تفضيل هذه المواد الاختيارية. والمواد الاختيارية فى هذا المستوى يخصص لها ١٦٠ دقيقة فى الأسبوع، ويبين الجدول (٢) الوقت المخصص لمواد العلوم.

ومحتوى منهج العلوم فى المستوى الثانوى الأعلى منظم حول موضوعات معينة، كما هو موضح فى الجدول (٣).

### المهارات العلمية والفكرية

ومن الأمور المحورية بالنسبة لأسلوب التدريس والتعلم لمنهج العلوم، الذى تم إقراره على جميع المستويات، إجادة المهارات العلمية التى تتكون من مهارات العمليات، والتشغيل، والتحريك، والتفكير. والمهارات العملية هى مهارات عقلية، تشجع التفكير النقدى والإبداعى والتحليلى والمنهجى، وتشمل الملاحظة، وعمل الاستنتاجات،

جدول (١): مضمون منهج العلوم للمرحلة الابتدائية

| البحث في      | العالم الحي                              | العالم الطبيعي                   | العالم المادى                     | الأرض والكون                    | عالم التكنولوجيا                             |
|---------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--|
| السنة الرابعة | تنوع الحياة فى الطبيعة                   | فهم الطول                        | المواد الطبيعية والصناعية         | الأرض - شكلها وحجمها وقوة جذبها | التطور فى النقل والاتصالات والزراعة والمباني |
|               | ملاصع وخصائص الحيوانات والنباتات         | فهم المجال                       | تنوع المواد فى الطبيعة            | سطح الأرض                       | المخترعون ومساهماتهم                         |
|               | الاحتياجات الأساسية للحيوانات والنباتات  | فهم الحجم                        | الخواص الطبيعية للمواد واستخدامها | الشمس - شكلها وحجمها            | قوة ومتانة الأبنية                           |
|               | العمليات الحياتية فى الحيوانات والنباتات | كيفية قياس الزمن الأشياء لها وزن | الحرارة والضوء من الشمس           | القمر - شكله وحجمه وسطحه        | تصميم مبنى                                   |
|               |  | خصائص المغناطيس                  |                                   |                                 | المسافة بين الأرض والقمر                     |

|                         |                   |                            |                                      |  |   |               |
|-------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------------|--|---|---------------|
| الآلات البسيطة ووظائفها | خسوف الشمس والقمر | الظواهر الطبيعية على الأرض | المواد الصلبة والسائلة والغازية      | التيار الكهربائي في دائرة كاملة          | كيف تستمر الحيوانات والنباتات في الحياة     | السنة الخامسة |
| تصميم الأدوات والأجهزة  | النظام الشمسي     | الليل والنهار              | سلوك المواد عند تسخينها وتبريدها     | مصادر الطاقة الكهربائية                  | سلسلة الطعام                                |               |
| تقدير التكنولوجيا       | المجرات           | أطوار القمر                | السحاب والمطر                        | تحويلات الطاقة الكهربائية                | شبكة الطعام                                 |               |
|                         | عظمة الكون        | جمال الليل                 | الخواص الكيميائية للمواد             | الطاقة الحرارية وآثارها                  |   |               |
|                         |                   |                            | الصدأ                                | فهم درجة الحرارة                         |   |               |
|                         |                   |                            | منع الصدأ                            | خصائص الضوء                              |   |               |
|                         |                   |                            | الحاجة لمنع الصدأ                    | الضوء يستطيع الانتقال من خلال بعض المواد |   |               |
|                         |                   |                            |                                      | الصوت                                    |   |               |
|                         |                   |                            |                                      | آثار القوى                               | التنافس - نوع من التفاعل بين الكائنات الحية | السنة السادسة |
|                         |                   |                            | حفظ الطعام                           | الأشياء المتحركة                         | دور الإنسان نحو الكائنات الحية              |               |
|                         |                   |                            | التخلص من المخلفات وأثاره على البيئة |  | كيف يختلف الإنسان عن أشكال الحياة الأخرى    |               |
|                         |                   |                            | إعادة تدوير المخلفات                 |  |   |               |
|                         |                   |                            | سبب إعادة التدوير                    |  |   |               |

جدول (٢): الوقت المخصص لمواد العلوم

| مستوى المدرسة   | المادة      | عدد الدقائق فى الأسبوع |
|-----------------|-------------|------------------------|
| الابتدائية      | علوم أولية  | ١٥٠                    |
| الثانوية الأدنى | علوم أساسية | ٢٠٠                    |
| الثانوية الأعلى | علوم أساسية | ٢٠٠                    |
|                 | كيمياء      | ١٦٠                    |
|                 | أحياء       | ١٦٠                    |
|                 | طبيعة       | ١٦٠                    |
|                 | علوم إضافية | ١٦٠                    |

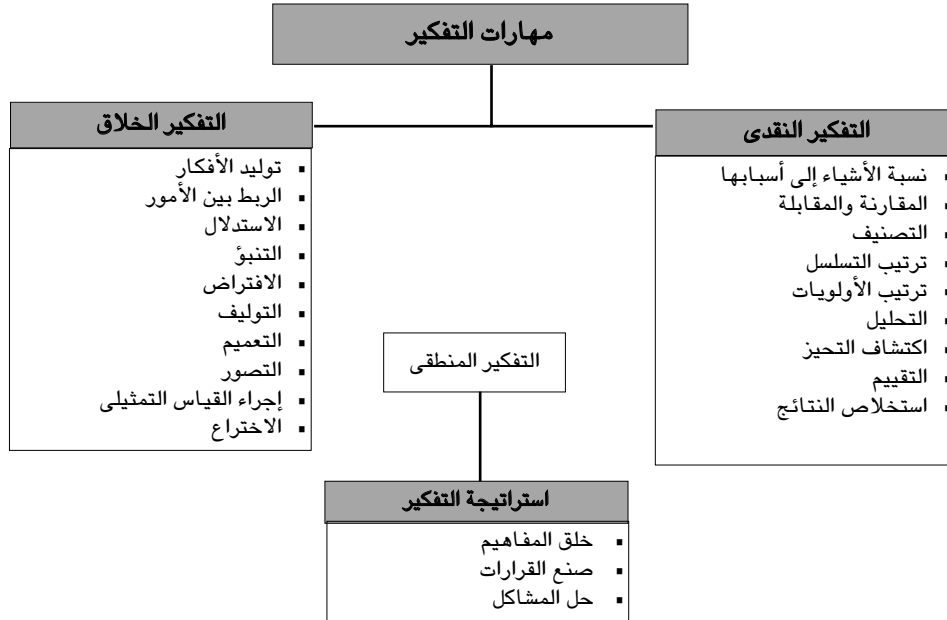
جدول (٣): مضمون العلوم للمرحلة الثانوية

| العلوم                       | العلوم الإضافية       | الأحياء                    | الطبيعة  | الكيمياء                          |
|------------------------------|-----------------------|----------------------------|--|-----------------------------------|
| الإنسان وتنوع الكائنات الحية | الحفاظ على الحياة     | الإنسان والحفاظ على الحياة | قياس الأبعاد علم الحركة المجردة وعلم الديناميكا (الحركة) | دراسة المادة التفاعلات بين المواد |
| مصادر الأرض الوفيرة وإدارتها | استكشاف عناصر الطبيعة | الإنسان واستمرارية الحياة  | خواص المواد  | منتجات المواد الصناعية            |
| الطاقة للحياة                | إدارة موارد الطبيعة   | الإنسان وإدارة البيئة      | الطاقة   |                                   |
| الإنسان والتوازن فى الطبيعة  | استكشاف الأرض والفضاء | الإنسان والصحة الاجتماعية  | البصريات والأمواج المغناطيسية الكهربائية                 |                                   |
|                              |                       |                            | الإلكترونيات   |                                   |

والتصنيف، والقياس، واستخدام الأعداد، والتنبؤ، والتواصل، واستخدام علاقات الزمان والمكان، والتفسير، والتحديد المرتبط بالعمليات، والتحكم فى المتغيرات، ووضع الفرضيات، وعمل التجارب. ومهارات التشغيل والتحرك هى مهارات حركية نفسية Psychomotor Skills تستخدم فى الأبحاث العلمية، مثل التعامل السليم بالأدوات والمواد العلمية، وبالأشياء الحية وغير الحية.

ومهارات التفكير تتضمن التفكير النقدى والتفكير الخلاق، اللذين عندما يجتمعان مع المنطق، يؤدىان إلى مهارات للتفكير من مستوى أعلى، مثل التفكير فى المفاهيم، وصنع القرار، وحل المشاكل. وعمل هذه الاستراتيجيات مقدم فى الشكل (٨).

الشكل (١): نموذج لمهارات التفكير.



ويمكن استخدام أساليب متعددة لغرس مهارات التفكير والمهارات العلمية في الأذهان. وينصح باتباع منهجية التشريب infusion methodology في منهج العلوم. وتغرس مهارات التفكير والمهارات العلمية من خلال دروس العلوم في مراحل مختلفة. وتتراوح هذه المراحل بين تقديم مهارات العلوم والتفكير بصراحة، وبين تطبيق هذه المهارات تحت إرشاد المدرسين، وأخيرا تطبيق هذه المهارات لحل مشاكل معينة بشكل مستقل.

### مواقف وقيم

إن غرس القيم والمواقف المرغوب فيها يتم أيضا التأكيد عليه في أساليب التدريس. ومثل هذه القيم تشمل إظهار الفضول والاهتمام بما يحيط بالمرء، والأمانة والدقة في التسجيل، والتصديق على البيانات، والمرونة، وسعة الأفق، والمثابرة، والعمل المنهجي، والثقة في النفس، وعمل الفريق، والشعور بالمسؤولية نحو الأمن الشخصي، وأمن الآخرين، والعناية بالبيئة، وتقدير مساهمات العلم والتكنولوجيا، وشكر الله، وتقدير ممارسة أسلوب في الحياة صحي وسليم، وإدراك أن العلم هو أحد الطرق لفهم الكون.

### تعليم التكنولوجيا

يتم إدخال عناصر من التعليم المبني على التكنولوجيا فى المستوى الابتدائى الأعلى من خلال منهج المهارات الحية، الذى يغطى جوانب مختلفة من مهارات التشغيل والتحرك. وتدرس هذه المادة لكل الطلبة حتى المستوى الثانوى الأدنى. والغرض الأساسى هو توجيه الطلبة نحو التعليم قبل المهنى المبكر. وفى مستوى المدرسة الابتدائية، تركز المادة على ثلاث موضوعات رئيسية، هى بالتحديد:

- صيانة وإصلاح وإنتاج الأشياء.
- شراء وبيع الأشياء
- إدارة الفرد لحياته وعمله.

وعلى المستوى الثانوى تتكون المواد من جزأين، هما المادة الرئيسية، والمواد البديلة. والمادة الرئيسية تجمع:

- مهارات التشغيل والتحرك
- التجارة والمقاولات
- الحياة العائلية

وتتكون المواد البديلة من:

- مهارات تشغيل وتحريك إضافية
- الاقتصاد المنزلى
- الزراعة.

وفى المستوى الثانوى الأعلى، تصبح برامج التعليم المبني على التكنولوجيا أكثر تخصصا، وتقدم كمواضيع اختيارية. وهذه تشمل الاختراع وتكنولوجيا المعلومات، والرسم الهندسى (الذى يقدم فى المدارس الأكاديمية العامة)، إلى جانب المواد الفنية والمهنية الشديدة التخصص، التى تدرس فى المدارس الفنية والمهنية.

### هدف التعليم الفنى

يهدف التعليم الفنى إلى تنمية إمكانيات الطلبة الذين لديهم ميل أو يهتمون بالبرامج ذات التوجه التكنولوجى، فى محاولة لإنتاج قوة عمل واسعة الاطلاع، وعالية الكفاءة فى مختلف المجالات الفنية والهندسية. ويهدف التعليم المهنى إلى تزويد الطلبة بدراسات عامة وفنية، وتسليحهم بمهارات يمكن استخدامها، وأساس جيد للقبول فى كليات الهندسة، ومؤسسات التعليم العالى الأخرى.

واعتبارا من عام ٢٠٠٢، فتحت وزارة التعليم فرصا أكبر للطلبة الذين يرغبون فى

متابعة المواد ذات الاتجاه المهني في المدارس الأكاديمية العامة. ويتاح الآن ثمان من هذه المواد في بعض مدارس مختارة، ومن المخطط أنه بحلول عام ٢٠٠٤ سيكون مجموع هذه المدارس ٢٢. وهذه المواد العملية هي امتداد للمهارات الحية التي تدرس في المستوى الثانوي الأدنى. والهدف الرئيسي هو تقديم مهارات مهنية أساسية تمكن الطلبة من متابعة مزيد من التدريب، أو أن يفتتحوا مشروعات أعمال صغيرة خاصة بهم. وتشمل المواد الخاصة بالتكنولوجيا «الرسم بالكمبيوتر»، و«مواد الوسائط المتعددة».

## المشاكل الرئيسية التي تواجه تعليم العلوم والتكنولوجيا

### التدريس بهدف النجاح في الامتحان

نظرا لأن المدرسين كانوا يؤكدون بوضوح على الامتحانات العامة، فإن التدريس كان في الماضي موجها نحو النجاح في هذه الامتحانات. وكثيرا ماتم التضحية بالممارسة العملية وإجراء التجارب في الحصص المدرسية، طالما أنها لاتساهم بنسبة مئوية ذات بال في درجات الامتحان الكلية. وهكذا، أصبحت أنشطة التدريس والتعلم في الفصل في بعض السياقات تتركز بدرجة كبيرة على المدرس، وبذلك تتجاهل تماما تطور وإجادة المهارات العلمية والتفكير بين الطلبة، كما يتطلبه المنهج.

### الأنشطة العملية للمجموعة

لاحظت الأبحاث التي تمت حول تعليم العلوم أن الدروس العملية كثيرا ماتقوم بها مجموعات وليس أفرادا أو طالبين يعملان معا. ومثل هذه الممارسات تحد من العمل النشط، وتقصره على اثنين أو ثلاثة من الطلبة في المجموعة، بينما يميل الأعضاء الآخرون إلى أن يكونوا مراقبين سلبيين. وفي بعض الحالات، يحدث هذا بسبب كبر عدد الفصول (خاصة في مدارس المدن)، إلى جانب العدد المحدود من الأجهزة والأدوات. وفي ظل هذه الظروف، يصبح العمل الفردي، أو عمل المجموعة الصغيرة، مستحيلا كما هو واضح.

### تدريس الموضوعات المجردة

هناك بعض الموضوعات المجردة في الطبيعة، وتتضمن مفاهيم وحسابات يصعب على الطلبة تعلمها. وهذه تشمل موضوعات مثل الطاقة، والحركة، والكهرباء، وتكوين الذرة والجزء... إلخ. والتدريس غير الفعال سينتج عنه عدم فهم الطلبة لهذه الموضوعات.



### أسئلة لمستوى متدن من الإدراك

إن تعلم العلوم يحتاج بالفعل إلى مستوى عال من الفهم والإدراك. وفي نفس الوقت، إن تعلم العلوم ينمى أيضا قدرة المرء على الفهم. ومدرسو العلوم المتمكنون يستثيرون الطلبة بالأسئلة التي تتحداهم للتفكير للخروج باستنتاجات واستقرارات منطقية. إلا أن مدرسى العلوم بشكل عام يفتقرون إلى مهارة توجيه الأسئلة ذات المستوى العالى، أو أنهم لا يولون ذلك اهتماما. وفي أغلب الأحيان، يعتمد المدرسون على الأسئلة التي جاءت في امتحانات السنوات الماضية، وتلك الموجودة في كتب الامتحانات المدرسية، التي تقوم بالتدريب أكثر من تطوير قدرات الإدراك الأعلى، حتى يمكن فهم المفاهيم العلمية المجردة.

### أسلوب التقصى والاستكشاف لا يستخدم كثيرا

نظرا لأن العلوم هي مادة تجريبية، فإنها تدعو الطلبة للتقصى والاستكشاف، حتى يمكن أن يكتسبوا معرفة، وأن يصلوا إلى استنتاجات خاصة بهم. إن أسلوب التقصى والاستكشاف، الضروري في تدريس وفي تعلم العلوم، كان محل دعوة نشيطة منذ أكثر من قرن. إلا أن العاملين في التعليم لاحظوا أنه في حالات كثيرة مازالت العلوم تدرس بأسلوب التلقين. وكثير من المدرسين يعطون تعليماتهم للطلبة بإجراء التجارب طبقا للطرق المذكورة في الكتب المدرسية، التي تقودهم إلى النتيجة المطلوبة دون أن تكون لديهم فرصة كبيرة للمناقشة، أو دون تشجيعهم على الاستكشاف أو التقصى بأنفسهم، كما يقتضى أسلوب التقصى والاستكشاف. وقد أثر ذلك بشكل خطير على مستوى اهتمام وقدرة الطلبة على الانغماس في البحث العلمى.

### نشر التغييرات في المنهج

إن نشر أى برنامج جديد تدخله وزارة التعليم يتم من خلال نظام السلسلة المتعاقبة. فمن خلال هذا النموذج للتدريب، يتم تدريب مجموعة من العاملين الأساسيين. ثم يقوم هؤلاء بدورهم بتدريب مستخدمين آخرين للبرنامج على المستوى الإقليمى، ومستوى المنطقة. وبينما ثبت أن هذا النظام هو أسرع الأساليب، وأكثرها اقتصادا للنشر، إلا أن له عيوبه. فالبرامج التي تنظم للمدرسين على المستوى القومى تميل لأن تكون أطول في مدتها، وأكثر تركيزا. أما تلك التي تتم على المستوى الإقليمى، ومستوى المنطقة، فتتميل إلى أن تكون أقصر في مدتها، أو أن تتم على فترات متباعدة. وخلال هذه العملية، يحدث بعض التطاير للمعلومات. وهذا يمكن أن يؤدي بسهولة إلى الفهم الضعيف لغرض التدريب، وإلى سوء تفسير للبرنامج.

### النقص فى مدرسى العلوم

تواجه ماليزيا فى الوقت الحالى نقصا فى مدرسى العلوم، والمجالات المرتبطة بالتكنولوجيا. ومع إدخال مواد جديدة فى المدرسة، من المتوقع أن يزيد هذا النقص. وبالتالي، فإنه فى بعض المدارس، خاصة على المستوى الابتدائى، يتم تدريس العلوم بواسطة مدرسين لم يدرّبوا على تدريسها. ويكمن جزء من المشكلة فى النقص فى المرشحين المؤهلين جيدا، الذين يلتحقون بخدمة التدريس كمدرسين للعلوم. والتدريس ليس مهنة جذابة، والعديد يعتبرونها ملجأ أخيرا. وأولئك الذين يحصلون على درجات جيدة فى العلوم سيلتحقون بمهن أخرى مرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا، وبذلك يتركون الضعفاء والمتوسطين ليلتحقوا بمهنة التدريس. وهذا يؤثر عن غير قصد على نوعية التعليم فى الفصول. وللتخفيف من مشكلة مدرسى العلوم الأقل تأهيلا، ضم منهج التدريب فى تعليم المدرسين، المعرفة بالعلوم كعنصر تكميلى. والهدف هو تعزيز كفاءة المتدربين ومعرفتهم بالعلوم.

### إصلاحات أخيرة

ترتب على التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات، والحاجة لإنتاج قوة عمل مسلحة لمواجهة تحديات عصر المعلومات، مراجعة للمنهج المدرسى الحالى. والغرض هو الاستفادة بالتكنولوجيات الحديثة لتعزيز التدريس والتعلم فى المدارس. ويتضمن التعلم الذكى، والتدريس الذكى، كجزء من مبادرة المدرسة الذكية فى خلق مناخ للتدريس والتعلم يجعل التعلم شيقا، وحافزا، ومنشطا، وذا مغزى. والمبادرة تؤكد على المشاركة الكلية للطالب، وتنمى المهارات التى ستعد الطالب لمواجهة تحديات أكبر، وتخدم المجال الواسع من اهتمامات واحتياجات الطلبة.

والتغيير فى المنهج يركز على نظام التوصيل، ونتائج التعلم. وتصبح التكنولوجيا آلية مساعدة لتيسير أنشطة التدريس والتعلم. وقد تم اتباع أسلوب متعدد الأشكال، يجمع بين أفضل المواد فى الشبكة، وفى البرامج. كما أعيد تنظيم منهج العلوم ليضم التعلم الذكى، والتدريس الذكى، مع الإجابة فى التعلم كمكون هام.

وهذا الإصلاح له عدة مضامين: الدرجة العالية من الاهتمام الفردى الذى يعطى للطلبة يتضمن ضرورة إعادة التفكير فى أدوار المدرسين، ونظار المدارس. وسيكون تطوير المدرسين أمرا حيويا لنجاحه. وسيطلب إتاحة بنىات تحتية تكنولوجية ذات مستوى عال، وجود عاملين مؤهلين يستطيعون تقديم العون الفنى، وكذا الأموال الكافية لتكاليف الصيانة. وهناك أيضا مسألة دور الكتب المدرسية التقليدية. وكل ذلك سيتطلب تغييرا فى طريقة تفكير الجماعات المختلفة من الناس المشتركة فى العملية التدريسية - بما فى ذلك المجتمع المحلى. إن مفهوم المدرسة الذكية يمثل مهمة كبرى، ستتطلب التزاما كبيرا من جانب كل أصحاب

المصلحة، إلى جانب توفير الموارد، ولكنه استثمار سيفيد الأمة جمعاء.

وأحدث إصلاح سيؤثر على تعليم العلوم والتكنولوجيا هو سياسة الحكومة فى استخدام اللغة الإنجليزية كوسيط للتعليم، لتدريس الرياضيات والعلوم (والمواد الأخرى المرتبطة بها مثل العلوم البحتة، والهندسة، والمواد المبنية على الكمبيوتر). هذه السياسة، التى سيتم تنفيذها فى عام ٢٠٠٣، ستبدأ بسنة أولى (على المستوى الابتدائى)، والفصل الأول (على المستوى الثانوى)، والسنة السادسة الأدنى (على المستوى بعد الثانوى). هذه السياسة تم إقرارها نظرا لأهمية العلوم والتكنولوجيا كعنصر مساهم فى تحديث وتصنيع التنمية القومية. ومع تقدم تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، بالإضافة إلى العولمة، واستخدام اللغة الإنجليزية باعتبارها أداة نقل المعلومات الرئيسية، فإن ماليزيا تلتزم بضمان قدرة جيلها القادم على التقدم بنفس السرعة مثل البلدان المتقدمة. وهناك خطط تتم بالفعل لضمان الانتقال السلس عندما تفتح المدارس مرة ثانية فى يناير ٢٠٠٣. وبالتوافق مع برنامج المدرسة الذكية، ستلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورا هاما فى التدريس والتعلم.

### الموارد من خارج المدرسة لتدريس العلوم

تدريس العلوم مدعم بدرجة كبيرة من جانب وكالات عديدة أخرى حكومية وغير حكومية. على سبيل المثال، قدمت وزارة العلوم والتكنولوجيا والبيئة منحة مدتها خمس سنوات لوزارة التعليم، لكى يقوم الطلبة والمدرسون بأنشطة متعلقة بالعلوم والتكنولوجيا. وهذه الأنشطة تأخذ شكل المباريات، والمعارض، وورش العمل، والندوات، ومعارض العلوم. ومنذ إنشاء المركز القومى للعلوم، والمرصد القومى للعلوم تحت رعاية نفس هذه الوزارة، قام العديد من المدارس بالترتيب لزيارة هاتين المنشأتين. ومؤسسة أبحاث الغابات هى مكان مفضل آخر يجعل الطلبة يشاهدون الحياة النباتية والحيوانية الموجودة فى ماليزيا، وفى مناطق أخرى تشبهها فى المناخ، وفى الحياة النباتية. وأثناء هذه الرحلات بالتعاون مع هذه الوكالات، كثيرا ماينظم المدرسون أنشطة متابعة لضمان اكتساب الطلبة لكل الفائدة من هذه الزيارات.

وأحدث عمل تعاونى بين المؤسسات هو انتداب اثنين من المدرسين لمدة ثلاثة أشهر للعمل فى بتروجانز، وهو مركز تفاعلى للاكتشاف العلمى، يقدم قصة العلوم والتكنولوجيا فى صناعة البترول بطريقة مشوقة. والهدف من ذلك هو تعزيز مهارات ومعارف المدرسين، لتنفيذ أساليب للبحث والاكتشاف بطريقة مسلية، وكذا المساهمة فى البرامج التعليمية فى هذه المراكز. ومن المسموح للمدارس أن تخصص خمسة أيام خلال العام الدراسى لزيارة المراكز التعليمية.

وقد قدمت الشركات الخاصة، مثل بريتيش بتروليام، وشل ماليزيا، وإسو، وبتروناس (الشركة القومية للبترول) مساهمات نقدية وعينية لوزارة التعليم، لتنظيم أنشطة فى المنهج،

مثل «العلوم فى كل أنحاء العالم». ومهرجان أبىك (APEC) للعلوم للشباب. كما نظمت بعض المؤسسات، مثل «مؤسسة ماليزيان تورائى للعلوم» أنشطة سنوية لتشجيع الابتكارات والاختراعات فى تدريس وتعلم العلوم بين المدرسين.

## خاتمة

باعتبارها دولة نامية تتقدم فى القرن الواحد والعشرين، تسعى ماليزيا لأن يكون لها دور تنافسى قوى فى الاقتصاد العالمى، وكذا فى مجالات العلم والتكنولوجيا العالمية. ونظرا لأن تنمية الموارد البشرية هى أمر حيوى فى تقدم أى أمة، فإن ماليزيا تولى أهمية كبيرة للتعليم، خاصة تعليم العلوم والتكنولوجيا. ومع اعتبار فلسفة التعليم العلمى هى المرشد، تم تخطيط وتنفيذ العديد من الموضوعات والبرامج. ومثل أى دولة أخرى، فإن هناك مشاكل مختلفة موجودة، ومن الضرورى بذل جهود منسقة ومنظمة للتغلب على هذه المشاكل. ومبادرة المدرسة الذكية، وهى أحدث إصلاح، هى محاولة مخططة لخلق هذا التغيير الشامل، حتى يمكن التخفيف من المشاكل التى تواجهنا فى تدريس وتعلم العلوم والتكنولوجيا.

جدول (٤): من يفعل ماذا فى تطوير منهج العلوم والتكنولوجيا فى ماليزيا؟

| المستوى المركزى          | المستوى الإقليمى<br>ومستوى المنطقة  | مستوى المدرسة  |
|--------------------------|---|--|
| الأهداف<br>والأغراض      | لجنة المنهج المركزية<br>مركز تطوير المنهج<br>إدارة التعليم الفنى                        | لجان مادة العلوم<br>والتقنيات  |
| خطة المنهج               | مركز تطوير المنهج<br>إدارة التعليم الفنى  | إدارة الدولة للتعليم   |
| طريقة وأساليب<br>التدريس | مركز تطوير المنهج<br>قسم تدريب المدرسين<br>جامعة تفتيش المدرسة<br>المركزية              | كلية تدريب المدرسين<br>تفتيش الدولة على<br>المدارس   |
| المواد                   | مركز تطوير المنهج<br>قسم الكتب المدرسية<br>قسم تكنولوجيا التعليم<br>إدارة التعليم الفنى | إدارة الدولة للتعليم<br>مركز المنطقة للتعليم<br>مركز نشاط المدرسين<br>مركز الدولة للموارد<br>التعليمية |
| التقييم                  | نقابة الامتحانات<br>مركز تطوير المنهج<br>مجلس الامتحانات<br>المالىزى                    | إدارة الدولة للتعليم   |



## تغيير المناهج الدراسية

### تطوير المناهج

#### من أجل التضامن الاجتماعي في السويد

ماي بيجر وستافان بولين Mai Beijer and Staffan Bolin

على المدرسة واجب هام يتمثل في توعية الطلاب بالقيم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع السويدي، وهي: قدسية الحياة الإنسانية، حرية الفرد وتكامله، لكل فرد قيمته بغض النظر عن النوع، أو العرق، أو الدين، أو الخلفية الاجتماعية، المساواة بين الرجال والنساء، التضامن مع الضعفاء والمعرضين للخطر<sup>(١)</sup>.

#### تعريف التضامن الاجتماعي

ما المقصود بالتضامن الاجتماعي؟

تعريف «التضامن الاجتماعي» المعترف به في السويد في مجال التعليم هو «المدرسة لكل فرد». وما يعنيه هذا الاختصار هو أن القوانين القائمة تضمن لكل طفل وشاب يعيش في السويد فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي بالمجان، بغض النظر عن مكان إقامته، أو الجماعة العرقية التي ينتمي إليها، سواء كانت جماعة أقلية أو أغلبية. كما يتم تطبيق تلك القوانين أيضا على الأطفال والشباب، الذين يسعون للإقامة في السويد أثناء انتظارهم رد السلطات عليهم بالموافقة أو عدم الموافقة على بقائهم في السويد. والسلطات المحلية ملزمة بحكم القانون بتوفير أماكن لكل الأطفال والشباب في أشكال التعليم التالية:

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ماي بيجر (السويد)

تعمل في الوكالة السويدية القومية للتربية.

ستافان بولين (السويد)

مدير إدارة بالوكالة السويدية القومية للتربية.

ترجمة: د. أحمد عطية أحمد، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

- عام واحد فى فصول مرحلة ما قبل المدرسة (فى سن ٦ سنوات). وهذا العام هو عام الإعداد للمدرسة. وفى حين يستطيع الآباء اختيار إلحاق أو عدم إلحاق أبنائهم بهذا الفصل الدراسى، فإن معظم الأطفال يلتحقون به.
- تسع سنوات من التعليم الإلزامى فى مدرسة شاملة (ما بين ٧ - ١٦ سنة من العمر). ويبدأ معظم الأطفال عامهم الدراسى الأول فى سن السابعة. وحضور هذه المدرسة إجبارى، والحكومة المحلية ملزمة بضمان توفير مكان لكل طالب فى سن الإلزام. والاستثناء الوحيد لتلك القاعدة هو ما ينطبق على الأطفال الذين تسعى أسرهم للإقامة فى السويد، فأولئك الأطفال لهم مكان مضمون فى المدرسة، ولكن يمكنهم اختيار عدم الالتحاق بها (على الرغم من أن غالبية الأطفال فى مثل هذا الموقف يلتحقون بالفعل بالمدرسة).
- ثلاث سنوات فى المدرسة الثانوية العليا (من ١٧ - ٢٠ سنة). ولكل طالب مكان مضمون للدراسة فى إطار المدرسة الثانوية العليا المتكاملة. وللتأهل لمكان من الأماكن المتاحة فى «برامج الدراسة القومية» السبعة عشر، يجب أن يحصل الطالب على الأقل على درجة «مقبول» فى شهادة اللغة السويدية/اللغة السويدية كلغة ثانية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية فى نهاية السنة التاسعة من المدرسة الإلزامية. أما الطالب الذى لا يحصل على هذا المستوى فله مكان مضمون فى «برنامج الدراسة الفردى»، الذى يمكنه من إكمال التعليم الإلزامى، والوصول إلى مستوى الإتقان الأساسى فى اللغة السويدية، والحصول على مقررات فردية من برامج الدراسة القومية المختلفة، وإذا رغب، يمكنه الالتحاق بالدراسة أثناء العمل. وبعد الانتهاء من المدرسة الإلزامية، يتم اختيار ٩٧٪ من كل الشباب لبدء مقرر دراسة فى مستوى الثانوية العليا، ومع ذلك فهناك قلة قليلة لا يواصلون دراساتهم بدون الحصول على مؤهلات مستوى الثانوى العالى.
- وللسويد باع كبير فى تعليم الكبار. فكل حكومة محلية تتيح للكبار تعليماً فى كل من مستوى المدرسة الإلزامية، ومستوى المدرسة الثانوية العليا. وأى شخص لم يكمل تعليمه الرسمى فى سنوات التعليم الإلزامى - لسبب أو لآخر - يمكنه الالتحاق بدورات من هذا النوع مجاناً فى إطار برنامج تعليم الكبار القومى.
- ويقوم الأساس الأيديولوجى لمبدأ «المدرسة لكل فرد» على فكرة أن لكل الأطفال والشباب الحق فى الالتحاق بالمدرسة المتكاملة فى المستويين الأساسيين (فصول ما قبل المدرسة، والمدرسة الإلزامية)، وعلى مستوى المدرسة الثانوية، حيث يمكنهم الاختيار من بين برامج الدراسة الأكاديمية أو المهنية. وقد أيدت كل الأحزاب السياسية فى البرلمان السويدى القرار الذى تم اتخاذه عام ١٩٦٢، الذى يقضى بتقديم تعليم إلزامى متكامل لمدة تسع سنوات، ليحل محل النظام السابق، الذى كان يتكون من أشكال متوازنة من التعليم المدرسى. وفى عام ١٩٧٢ ظهرت المدارس الثانوية العليا ذات التوجه الأكاديمى، مع أنواع معينة من

التدريب المهني، لتشكل بذلك نظام التعليم الثانوي العالي المتكامل. ومنذ عام ١٩٩٤ تستمر كافة برامج الدراسة بالمدرسة الثانوية العليا لمدة ثلاث سنوات. ويستهدف خمسة عشر برنامجاً من البرامج السبعة عشر للدراسة القومية بشكل أساسي إعداد الطلاب لحياة العمل، بما في ذلك البرامج الصناعية، وبرامج الفنون، وبرامج الرعاية الصحية، في حين تعمل برامج العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية على إعداد الطلاب لمواصلة الدراسة. ويدرس كافة الطلاب - بغض النظر عن البرنامج الدراسي الذي يختارونه - المقرر «أ» الذي يحتوي على ثمانى مواد دراسية محورية (اللغة السويدية/ اللغة السويدية كلغة ثانية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والتربية القومية، والفنون، والتربية البدنية، والصحة، والمعارف الدينية). وتتيح كافة البرامج القومية للطلاب المؤهلات الضرورية لمواصلة الدراسة في مرحلة التعليم العالي.

وفي أماكن عديدة تحيط بالسويد، يعنى هذا النظام أن يذهب كل الأطفال والشباب إلى مدرسة واحدة، بما يضمن التواصل بين كل الأطفال ذوى الخلفيات المختلفة. غير أن المدارس القائمة في الأماكن المنعزلة تعكس تلك العزلة، فما نراه اليوم هو أنه في المناطق المنعزلة اجتماعياً وعرقياً عن المدن الأساسية، هناك مدارس تصل فيها نسبة الطلاب من المهاجرين إلى ما يقرب من ١٠٠٪، وفي المحليات متوسطة الحجم يمكن أن نرى مدارس بها نسبة من المهاجرين لا يستهان بها، وإن كانت لاتصل إلى هذا المستوى<sup>(٢)</sup>. ومعدل البطالة في هذه المناطق بين الكبار أعلى من المتوسط، وتعتمد نسبة كبيرة من الأسر على أنواع مختلفة من خدمات التكافل الاجتماعي. وتؤدي كل هذه العوامل إلى اتساع تلك المناطق بالتهمة. ولأن اهتمامنا هنا منصب على التعليم الرسمي، فإن هذا يعنى وجود حاجة إلى مبادرات خاصة، إذا أرادت المدارس في تلك المناطق أن تكون قادرة على إعداد طلابها إعداداً دقيقاً لحياة الكبار، التي سيشترون فيها اشتراكاً كاملاً، ويتحملون فيها مسؤوليتهم عن المجتمع.

ويتم تمويل التعليم بصفة عامة في السويد تمويلًا عامًا، ويقدم بلا رسوم. ومنذ بداية التسعينيات هناك مزيد من الفرص لإقامة ما يسمى «المدارس المستقلة» (ويتم تمويلها أيضاً من الأموال العامة، ولكن لاتديرها الحكومات المحلية). ولهذه المدارس - في الغالب - «صورتها» الخاصة، ومن ثم فهي تجذب أولياء أمور جماعات عرقية، أو دينية، أو لغوية معينة. ومن هنا فإن الطالب في حياته اليومية المدرسية الذي يلتحق بمثل تلك المدارس، إنما يقابل فقط أطفالاً في مثل سنه، منحدرين من خلفية ثقافية مشابهة لخلفيته الثقافية، وبينهم قيم واحدة. وقد لا تتقاضى تلك المدارس المستقلة رسوماً دراسية، ولكن مع ذلك هناك مدارس مستقلة يختارها أولياء الأمور أساساً من ذوى المستوى التعليمي العالي، والدخل المرتفع نسبياً. وعلى الرغم من أن تلك المدارس المستقلة ذات «الصورة» الخاصة



توجد أساسا فى المدن الكبرى، فإن العدد المتزايد لهذه النوعية من المدارس إنما يمثل لنا تحديا جديدا، من حيث رغبتنا فى تلقى كل الأطفال والشباب تعليما يدهم للحياة فى مجتمع يتزايد فى الاتساع، ويتسم بالتنوع الثقافى والعرقى<sup>(٣)</sup>.

### أنماط العزلة الاجتماعية

ما المجموعات الاجتماعية الأكثر تأثرا بالأشكال المختلفة من التمييز والعزلة الاجتماعية؟ ما العوامل الأساسية التى تهدد التضامن الاجتماعى فى إقليم «بلاتيك» و«إسكنديناڤيا»؟، ما التحديات التى تفرضها ظاهرة العزلة الاجتماعية على النظام التعليمى؟.

المجموعات التى تعيش فى السويد والمعرضة أكثر من غيرها للمعاناة من العزلة الاجتماعية هى الجماعات التى يمكن وصفها بأنها مهمشة، أى هى تلك المجموعات الاجتماعية - من أصل سويدي أو غير سويدي - المنعزلة عن المشاركة الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية الكاملة فى المجتمع. ويمثل أطفال هذا النوع من المجموعات أعلى نسبة فى فئة الأطفال الذين لا يصلون إلى الحد الأدنى من التعليم فى المدرسة الشاملة الإلزامية، وفى فئة الأطفال الذين لا يلتحقون بالمدرسة الثانوية، أو يتسربون من برامج الدراسة فى مستوى المدرسة الثانوية العليا. كما أن هؤلاء الأطفال هم المعرضون أكثر لخطر الوقوع فى برائث المخدرات والجريمة. ويمكن أن نضيف إلى ذلك أيضا أنه من بين هؤلاء الشباب تجند منظمات اليمين المتطرف، والمنظمات العنصرية، أعضاءها الجدد.

ومثال على تلك المجموعات المهمشة داخل المجتمع السويدي، مجموعة المهاجرين الذين لا يجدون مكانا لهم فى سوق العمل. ففى الواقع يجد كل مهاجر جديد صعوبة فى الحصول على عمل، مقارنة بالسويدي الأصل. وعلى الرغم من أن القانون السويدي يمنع التمييز ضد المهاجرين، فإن كثيرا من أصحاب العمل يمنحون عملا لسويدي الأصل أكثر مما يمنحه لمهاجر ما. كما يعتمد مدى نجاح المهاجرين الجدد فى إدخال أنفسهم فى سوق العمل على المناخ الاقتصادى السائد. ففى الستينيات، وبداية السبعينيات، عندما كانت السويد فى حاجة إلى عمالة فى القطاع الصناعى، اتجهت الشركات السويدية إلى دول مثل فنلندا، وإيطاليا، ويوغسلافيا، واليونان، وتركيا، وأغرت أكثر «العمال مهارة» فيها للانتقال إلى السويد. وبطبيعة الحال كان هناك فى هذه الفترة من السويديين الأصليين من شعر بعدم الثقة فى هؤلاء «الأجانب»، ولكنه كان من السهل نسبيا للعاملين فى المدارس - مثلا - أن يشرحوا للتلاميذ السويديين الأصل أسباب وجود هذه المجموعات الجديدة فى المجتمع السويدي. ولكن فى وضع اقتصادى ينافس فيه المهاجرون الجدد بالفعل ذوى الأصل

السويدي على الحصول على أماكن العمل المتاحة، فلم يكن ذلك بالأمر الهين. ولم تظهر عدم الثقة في الأجانب هذه بين عمال الصناعة والعمال غير المهرة وحسب، بل بدأت تظهر بين أصحاب الأعمال التي تتطلب مستوى عاليًا نسبيًا من التعليم والتدريب. وفجأة اتضح تمامًا الخط الفاصل بين «نحن» و«هم»!. وفي بداية التسعينيات شهدت السويد ركودًا اقتصاديًا، وقبلت في الوقت ذاته مجموعات كبيرة نسبيًا من المهاجرين، من الصوماليين، واليوغوسلاف، وأكراد العراق بشكل أساسي، وأظهرت تلك التجربة الأخيرة أن أولئك المهاجرين الذين لم يتمكنوا من العثور على مكان في سوق العمل، كانوا عرضة - بعد وصولهم إلى السويد، بوقت قصير نسبيًا - إلى خطر الانتهاء إلى موقف سلبي - يستمر طويلاً أو لفترة محدودة - يعتمدون فيه على نظام التكافل الاجتماعي. وفي أغلب الأحيان يؤدي هذا الوضع إلى ظهور مشكلات أخرى، مثل تعاطي المخدرات، والمشكلات الأسرية، وأحياناً إلى الانخراط في نشاط إجرامي. وانفتح بين المهاجرين - الذين لم تكن لهم فرصة لإقامة صلة طويلة الأمد مع المجتمع السويدي - منبع من الشك في هذا المجتمع الذي أدى إلى تهميشهم. وقد يؤدي هذا الشك إلى رفض القيم التي تشكل الأساس والخلفية العامة التي يقوم عليها المجتمع السويدي. وعندما يعاني الكبار من مثل هذه المشكلات، يكون هناك دائماً تحامل على تعليم أطفالهم في المدارس، ولأن تلك الأسر المهاجرة تفتقر في الغالب إلى شبكة اجتماعية يمكنها مساعدتهم في أوقات الأزمات، يصبح أطفال هؤلاء المهاجرين المحملين بالمشكلات الاجتماعية أكثر عرضة للخطر.

وهناك جماعة معينة في المجتمع السويدي تعرضت لفترة طويلة من التمييز والتهميش، وهي جماعة «روما». وتتكون هذه الجماعة في السويد من الوافدين لها في أوقات مختلفة، ومن دول مختلفة. وتعتبر جماعة «روما» الآن في السويد جماعة أقلية قومية رسمية، ونتيجة لذلك يتزايد الوعي بين أفراد هذه الجماعة بأنهم في حاجة إلى القيام بمبادرات تضمن لهم أن يصبحوا أكثر قدرة على كسب قوت يومهم، وفي الوقت نفسه عليهم السعي لإيجاد السبل المختلفة للحفاظ على ثقافتهم الخاصة. ومع ذلك، فهناك مدارس كثيرة لازالت تعاني من صعوبات في ضمان استكمال أطفال جماعة «روما» تعليمهم، سواء في المستوى الإلزامي، أو مستوى المدرسة الثانوية العليا.

وتعاني جماعة «سامي» (لابيش) في شمال السويد أيضاً من التمييز منذ زمن طويل، على الرغم من أن هذا التمييز يظهر بأشكال مختلفة جزئياً عن التمييز في حالة جماعة «روما». فالشكل الأساسي من التمييز الذي يتعرض له أفراد جماعة «سامي» يتمثل في محاولة استيعابهم، والتي كان من نتائجها وجود جماعات كبيرة الآن لا يتحدث أفرادها لغتهم الأصلية تحدثاً كاملاً. ولكن - مثلهم في ذلك مثل جماعة «روما» - فإن جماعة «سامي» مع جماعة «تورنيبال» في شمال السويد (وهم الذين يتحدثون لهجة مخففة من اللغة الفنلندية)،

وجماعة متحدثي الفنلندية، والجماعة اليهودية. يعتبرون الآن جماعات أقلية قومية رسمية، ويشكلون جزءاً من الحالة التي ألزمت السويد نفسها فيها بالعمل على إتاحة الفرص أمام تلك الجماعات لاستخدام لغتهم الأم في السياقات المختلفة في المجتمع.

### الاستجابات التعليمية

ماتجارب الإصلاح التعليمي المختلفة بصفة عامة، وإصلاح محتوى المناهج بصفة خاصة، التي جاءت استجابة لهذه التحديات؟، وكيف يتم إدخال مهارات الحياة في نسيجها، وما المكانة التي تشغلها تلك المهارات في الاستراتيجيات التعليمية التي تستهدف الارتقاء بالتضامن الاجتماعي؟، وكيف يظهر ذلك كله في أطر المناهج، وفي مجالاتها المختلفة؟.

### القيم الأساسية في المناهج القومية

تسيطر حكومة السويد على التعليم عن طريق عدة تشريعات، وأوامر حكومية، خاصة بالمناهج ومخططاتها. ويدخل في تلك التشريعات أهداف التعليم والخطوط الإرشادية لكافة جوانبه. فتبدأ مناهج التعليم الإلزامي الرسمي بجزء خاص بالقيم والمهام الأساسية للمدرسة. وفيما يلي نص من الوثيقة المعروفة باسم Lpo 94 عن «مناهج المدرسة الإلزامية، وفصول ما قبل المدرسة، ومراكز الترويج لفترة ما بعد المدرسة»، وكذلك من الوثيقة المعروفة باسم Lpf 94 والخاصة بـ «مناهج التعليم المدرسي غير الإلزامي» (أي مستوى التعليم الثانوي العالي):

### القيم الأساسية

تشكل الديمقراطية أساس النظام التعليمي القومي. فيشترط قانون التعليم (١٩٨٥ : ١١٠٠) أن يتم تنفيذ كل الأنشطة المدرسية وفقاً للقيم الديمقراطية الأساسية، وتشجيع كل من يعمل في المدرسة على احترام القيم الأساسية لدى الآخرين، وكذلك احترام البيئة التي نشارك فيها جميعاً (القسم رقم ١، القسم الفرعي رقم ٢).

على المدرسة مهمة هامة تتمثل في غرس تلك القيم الأساسية التي يقوم عليها مجتمعنا في نفوس التلاميذ. ومن القيم التي يجب على المدرسة تقديمها ونقلها: احترام قدسية الحياة، والحرية الفردية والتكامل، وتساوي الناس جميعاً، والمساواة بين الرجال والنساء، والتضامن مع الضعاف والمعرضين للخطر. ويتم تنفيذ هذا وفقاً لأخلاقيات التقاليد المسيحية، والمذهب الإنساني الغربي، عن طريق تعزيز إحساس الفرد بالعدل، والكرم، والتسامح، والمسؤولية.

والتعليم في المدارس غير عنصري، ومن واجب المدرسة تشجيع كل التلاميذ على اكتشاف تفردهم كأفراد، والمشاركة بناء على هذا الأساس في الحياة الاجتماعية ببذل أقصى ما عندهم بروح الحرية المسؤولة.

#### فهم الآخرين والتعاطف معهم

يجب أن تتسم كل الأنشطة المدرسية بالاهتمام برفاهة ونمو الفرد. كما يجب على المدارس مقاومة أى اتجاه نحو التفاخر أو الاضطهاد. ويجب مواجهة «كراهية الأجانب»، و«عدم التسامح»، مواجهة فعالة عن طريق المعرفة، والمناقشة المفتوحة، والمقاييس المؤثرة. فتدويل المجتمع السويدي، وزيادة الحراك عبر الحدود يتطلبان من الشعب القدرة على العيش معاً، وتقدير القيم المتمثلة في التنوع الثقافي. فالمدرسة مكان للالتقاء الاجتماعي والثقافي، وتتيح فرصة تعزيز هذه القدرة بين كل العاملين بها، وتحملهم مسؤوليتها.

أما العناوين الأخرى في هذا القسم الأول من المناهج فهي كما يلي: «الموضوعية والمداخل المنفتحة»، «تعليم متساوي القيمة»، «الحقوق والواجبات»، «واجبات المدرسة»، «بيئة صالحة للنمو والتعلم». ويأتى القسم الثانى تحت عنوان: «الأهداف والإرشادات» ويتناول: «المعايير والقيم»، «المعرفة والمسؤولية وفعالية التلاميذ»، «المدرسة والمنزل»، و«التحول والتعاون»، «المدرسة والمجتمع»، «التقويم والصفوف الدراسية»، «المسؤولية والمعلمون الأوائل»<sup>(٤)</sup>.

#### معايير لكل العاملين في حقل التعليم

يشكل أساس القيم المشتركة المشار إليه فيما سبق ماتقوم عليه مؤسسات التعليم الرسمي، ومحتوى هذا التعليم. فالمنهج القومي يقدم التعليمات، ومن المتوقع أن تعمل كل مدرسة على ضمان غرس تلك القيم الأساسية في كافة جوانب عملها. وعلى المستوى القومي، وضعت الوكالة القومية للتعليم مخططاً لكل الموضوعات التي يجب تدريسها في المدرسة، وصنفت الأنواع المختلفة من المواد الإضافية، التي توضح الجوانب المختلفة لهذا الأساس المشترك من القيم العامة. فعلى سبيل المثال، أدى قرار البرلمان باعتبار جماعات الأقليات الخمس المذكورة سابقاً جماعات أقلية قومية رسمية إلى مراجعة مخططات مناهج اللغة السويدية والتاريخ. ومن الأمثلة الأخرى للمعايير التي تخص كل التلاميذ والطلاب، والتي تركز على المشاركة في القيم العامة وتنميتها ماتقدمه الوثائق التالية:

الديمقراطية فى التعليم السويدى Skolverket 2000, ISBN 91-89314-05-0

يعتبر هذا التقرير عرضا واختبارا نقديا للجهود المبذولة فى مجال رعاية الطفل السويدى وقطاع المدارس للارتقاء بالنسق العام للقيم الديمقراطية الأساسية. ويعتمد هذا التقرير على ما ورد فى التقارير السابقة التى قدمتها الوكالة القومية للتعليم حول هذا الموضوع، مع التركيز على التقويم، والإشراف، والتحليل، والدعم. والهدف من هذا التقرير أن يكون بمثابة معين لمزيد من مناقشة قضايا الفرص، والمشكلات، والمهارات، والمتطلبات، التى تتضمنها عملية الارتقاء بالقيم الديمقراطية فى التعليم.

**مشروع التاريخ المعاش: احك لأطفالك** . كتاب عن الهولوكوست فى أوروبا ١٩٣٣ - ١٩٤٥  
هذا المشروع متاح على شبكة الإنترنت فى العنوان التالى:  
<http://www.levandehistoria.org/english> ورقم الإيداع هو ISBN 91-630-6385-9. كما أن هذا الكتاب متاح باللغات السويدية، والعربية، والتركية، والفنلندية، والإسبانية، والفارسية، والبوسنية/الكرواتية/الصربية.

وفى عام ١٩٩٧، نشرت دراسة بينت أن ٦٠٪ فقط من شباب السويد يعتقدون أن أحداث الهولوكوست وقعت بالتأكيد. ويقول رئيس وزراء السويد - «جوران بيرسون» - إنه عندما قرأ هذا شعر بالقلق الشديد والغضب لدرجة أنه قرر فى اليوم نفسه عمل شىء ما، فوضع خطة وعرضها على البرلمان. وكانت هذه الخطة بداية حملة إعلامية كبيرة تسمى «التاريخ المعاش»، وصدر كتاب «احك لأطفالك». وتم إرسال نسخة من هذا الكتاب - بالمجان - لكل منزل فى الدولة به أطفال فى سن المدرسة، فوصل عدد النسخ حتى اليوم مايزيد عن مليون نسخة. ويصف هذا الكتاب ما يستطيع الإنسان أن يفعله بأخيه الإنسان عندما تتحطم القيم الديمقراطية، وتحل محلها أيديولوجيا تدافع عن عدم التسامح، والكرهية، والعنف. ويعتبر الكتاب مصدرا لدعم كل فرد - فى المنزل أو المدرسة - يريد أن يتحدث مع الشباب عن القضايا الصعبة التى تتعلق بالقيم الأساسية. وتواصل العمل بتخصيص الحكومة لمبلغ ١٠ ملايين كرونة سويدية لمنظمات الشباب لتنفيذ مشروعات مناهضة العرقية، وكرهية الأجانب.

**بعيدا ، وقريبا. المناهج الجديدة ومفهوم التدويل** Skolverket 1996, ISBN 91-88373-34-7

ينظر هذا الكتاب إلى التدويل كما ينعكس ويندمج فى المنهج القومى. ويشرح مؤلفوه الأربعة تعريفهم لمفهوم التعليم الدولى/متعدد الثقافات، ونتائجه بالنسبة للمدارس والتعليم. ثم جاءت بعد ذلك الشرح مناقشة كيفية تناول المناهج هذا المفهوم، وواقع التدويل، ووجود بعض الأمثلة فى مجالات معينة من الدراسة التى تتضمن أبعادا أخرى.

**المنبر متعدد الثقافات.** دراسة للقيم العامة في المدارس والمجتمع Skolverket 1999, ISBN 91-89313-48-8

91-89313-48-8

تعتبر التعددية الثقافية من أكثر الاهتمامات المثيرة للجدل في المجتمع اليوم. فالأسئلة التي نجد أنفسنا مضطرين لمواجهتها تتضمن: بأية أساليب تؤثر التعددية الثقافية في محتوى التعليم المدرسي؟ كيف يمكننا تفسير مفهوم قيمة الجماعة المحلية، وما الأشكال المؤسسية التي يجب أن تتبناها المدرسة في سياق التعددية الثقافية؟. وتعتبر هذه الأسئلة نقاط انطلاق هذا الكتاب، الذي ألقى الضوء على بعض الأمثلة من السويد، كما يضع في اعتباره أيضا الجدول المدرسي العالمي.

وتتضمن مهارات الحياة كذلك تلك المهارات المرتبطة بالتواصل. فالمدرسة تقوم بدور هام في توفير بيئة تعلم للأطفال، ليصبحوا من خلالها «قادرين على القراءة والكتابة بشكل جيد». وتعليم الأطفال تعليما يحقق هذا إنما يتضمن عددا من العوامل المتعلقة بمداخل وبنى مختلفة، ويركز على الأهداف المصاحبة للشجاعة والاتجاه نحو الموازنة.

**مهارات الكتابة والقراءة الجيدة - لإطلاق الإمكانيات الفردية** Skolverket 1999, ISBN 91-89313-17-8

89313-17-8

يوضح هذا الكتاب المكونات الأساسية لممارسات ومداخل التدريس الناجحة، التي تم تطويرها واستخدامها في المدارس السويدية العادية.

### غرفة اللغات - سياقات اللغة المبدعة.

عرض من مشروع تنمية المكتبات المدرسية وسياقات اللغة المبدعة Skolverket, 2001 أصدرت الحكومة تعليماتها للوكالة القومية للتعليم بالسعى إلى تدعيم جهود المدارس ومدارس ما قبل المدرسة، لتحسين سياقاتها الخاصة بتعليم القراءة والكتابة. ومن مبادئ هذه المهمة تقوية وتحسين الدور التعليمي للمكتبات المدرسية. ومن المجالات الهامة الأخرى لدراسة مهارات الحياة ما يلي: الحيلولة دون التفاخر، والارتقاء بالعلاقات الاجتماعية الطيبة، والعلاقات الشخصية، والتعليم الصحي، والتعليم المناهض للمخدرات. وفي هذا المجال وضعت الوكالة القومية للتعليم التقارير التالية:

**يجب أن تفكر بعمق.** العمل الصحي في المدارس السويدية: من التوجيهات إلى الرؤى

المستقبلية 91-89314-37-9 Skolverket, 2001. ISBN

تجد فى هذه النشرة عرضاً مختصراً للتقارير الثلاثة التالية، كما تلخص عمل الوكالة القومية للتعليم فى مجال التعليم والصحة منذ عام ١٩٩٣ وحتى النصف الأول من عام ٢٠٠١. فخلال هذه الأعوام الثمانية حدث الكثير الذى أدى إلى تغيير عمل المدارس فى مجال الصحة، وهو تغيير فى وجهات النظر، وأساليب العمل، والوضع العام، وكذلك تنمية التعاون مع المنظمات والجهات المسؤولة الأخرى.

*Kränk mig inte!* (لا تهيننى!) Skolverket, 1995 (متاح باللغة السويدية فقط).

تم نشر هذه النشرة الخاصة بالتفاخر وكيفية منعه عام ١٩٩٥. وتحتوى على ملخص لتجارب عديدة من المدارس التى حصلت على تمويل لمشروعات مناهضة التفاخر. والهدف من تلك المشروعات هو تحقيق هدفى: منع التفاخر، وإقامة علاقات اجتماعية طيبة بين التلاميذ، وبين التلاميذ والمعلمين.

*Man vet inte var trappstegen är i livet* (أين درجات سلم الحياة؟) SKolverket, 2000 (متاح باللغة السويدية فقط).

وضع السياق الأوسع للعمل المدرسى فى اعتباره قضايا التدخين، والكحوليات، والمخدرات. وأوضحت المقابلات الشخصية مع التلاميذ أن المصادقية هى بمثابة «كعب أخيل» فى التعليم الصحى.

**الحب! يمكن أن تشعر به بالفعل، أتعلم ذلك!** حديث عن النشاط الجنىسى، والعلاقات الشخصية فى المدرسة. Skolverket, 2000, ISBN 91-88372-99-5

نشرت هذه المواد المرجعية فى السويد عام ١٩٩٥، بعد أن قررت الحكومة عام ١٩٩٣ أن تحل هذه النشرة محل الدليل المنشور عام ١٩٧٧. وفى هذه النشرة تأكيد على أهمية المناقشات التى يديرها المعلم، وأن المقابلات الشخصية مع البنات والبنين توضح وجهات نظر الشباب. وتم ترجمة هذا الكتاب لعدة لغات، ليتم استخدامه فى عدة دول، من إستونيا إلى اليابان! وفى عام ١٩٩٧ منحت الرابطة العالمية للعلوم الجنسية هذا الكتاب شهادة شرفية، جاء فيها إنه: «أفضل برنامج فى التربية الجنسية».

#### معايير لجماعات معينة

تقوم اللغة السويدية بدور هام فى المجتمع السويدى، بحيث لا يمكن المشاركة فى الحياة الاجتماعية، أو الاستعداد لسوق العمل، بدون الوصول إلى مستوى جيد من إتقانها. ولكل

مهاجر جديد في سن السادسة عشرة أو فوقها الحق في تعلم اللغة السويدية. ويعرف هذا النوع من التعليم باسم «اللغة السويدية للمهاجرين»، ويهدف إلى إكساب المهاجرين المهارات الأساسية في اللغة السويدية.

ويمكن لكل طالب لغته الأصلية ليست السويدية الحق في دراسة اللغة السويدية كلغة ثانية طوال الوقت الذي يقضيه في المدرسة الثانوية العليا الشاملة. ولمنهج «اللغة السويدية كلغة ثانية» مخطط خاص به، وله نفس قيمة منهج «اللغة السويدية» عندما يتقدم الطالب - مثلاً - للالتحاق بالجامعة.

كما أن لكل طالب لغته الأصلية ليست السويدية الحق أيضاً في تعلم لغته الأم كمنهج مدرسي. والفكرة وراء ذلك تتمثل في الاقتناع بأن الإحساس الإيجابي الراسخ بثقافة الفرد الخاصة يعتبر تأميناً للهوية، والتي بدورها تجعل من الممكن أن ينمي الطالب قدرته على التآلف مع قيم وظروف الآخرين. وفضلاً عن ذلك، يعتقد المجتمع أنه من مصلحته إكساب الطلاب مهارات اللغات المختلفة. كما كان للجهود التي بذلها الاتحاد الأوروبي والمجلس الأوروبي للوزراء، للارتقاء بتنمية تدريس اللغات الحديثة، أثر إيجابي على رغبة المجتمع السويدي في تحسين تعليم اللغات الأم للتلاميذ المنحدرين من جماعات الأقلية القومية الخمس، أو من أصول غير سويدية.

وفي موقع الإنترنت التالي <http://modersmal.skolverket.se> - وهو مخصص لمعلمي اللغة الأم، والآباء والتلاميذ - توجد معلومات عن الإجراءات الخاصة بتعليم اللغة الأم، ونصائح منهجية واقتراحات، وروابط بمواقع أخرى على الإنترنت رأى معلمو اللغات المختلفة أنها ذات نفع للمعلمين الآخرين والطلاب. وقد بدأ العمل في هذا الموقع في النصف الأول من عام ٢٠٠١، ولا زال يعتبر «موقعاً تحت الإنشاء»، أي لم يكتمل بعد. وحالياً، هناك عمل على قدم وساق في عشر لغات مختلفة (لأتراها كلها عند زيارتك للموقع). والهدف من ذلك أن يتسع هذا الموقع في النهاية ليشمل عشرين لغة أخرى من اللغات الخمس والعشرين. وقد لاحظنا بالفعل أن لهذا الموقع تأثيراً إيجابياً على وضع دراسات اللغة الأم كمادة دراسية مدرسية، وأنه يقدم لمعلمي اللغة الأم إحساساً قوياً بأهميتهم.

### مبادرات تعليم جماعة «روما»

منذ سنوات قليلة، أصدرت الحكومة تعليمات خاصة لوكالة [agraficim@noos.frgency](mailto:agraficim@noos.frgency) لدعم تنمية تعلم طلاب جماعة «روما». وتم تنفيذ هذا العمل بالتعاون مع ممثلي هذه الجماعة، وتشكل من مبادرات لتطوير المجالات الثلاثة التالية:

١ - تدعيم تنمية اللهجات المحلية لجماعة «روما» الممثلة في السويد، عن طريق - مثلاً - وضع



برنامج للكمبيوتر يقوم على أساس كلمات لهجاتهم الخاصة.

٢ - تطوير مواد تعليمية للهجات المختلفة لجماعة «روما». وقامت الوكالة حتى اليوم بإصدار سبع مجموعات من هذه المواد، وهناك خمس مجموعات أخرى محل التطوير. وقد قام بوضع كل تلك المواد ممثلون من جماعة «روما»، واقتصر دور الوكالة على تقديم الدعم التعليمى والمالى.

٣ - تطوير كفاءات العاملين فى التعليم من جماعة «روما». فهناك نقص كبير فى الأفراد المؤهلين للعمل فى مجال التعليم، ويتمثل عمل الوكالة فى هذا الصدد فى جانبين: فعلى المدى القصير، بدأت فى تقديم مساعدة فورية للعاملين فى التعليم المدرسى ودور الحضانه، ولأولئك الذين قد يكونون قادرين على إنتاج نصوص يمكن استخدامها فى التعليم. أما على المدى البعيد، فقد وضعت الوكالة خطة لزيادة عدد الأفراد المؤهلين من جماعة «روما» للعمل فى التعليم المدرسى، ومرحلة ما قبل المدرسة.

وإذا رغبت فى التعرف على المزيد حول هذه الأعمال، انظر الملحق رقم ١ فى التقرير المعنون: «تعليم طلاب مدارس جماعة روما فى السويد - تقرير عن الوضع الحالى» Teaching for Romany school students in Sweden - a report on the current situation، وهو التقرير الذى نشرته Skolverket فى شهر أبريل/نيسان من عام ٢٠٠١.

## التقويم والبحوث

ما الذى تم القيام به لتقويم إصلاح المناهج فى مجال مهارات الحياة؟ وما الدروس المستفادة؟

يمكن أن نلاحظ فى هذا المجال أن هناك الكثير مما يجب القيام به فيما يتعلق بتقويم مدى جودة المنهج القومى فى تقديمه الدعم والإرشاد للطلاب والمعلمين الذين هم بحاجة إليه فى عملهم لتطوير مهارات الحياة. ولهذا السبب، تقوم الوكالة حالياً بإجراء تحليل لكيفية تقويم عمل المدارس فى رفعها لمستوى وعى الطلاب والمعلمين بالقضايا المتعلقة بالقيم العامة، وكيفية التعامل مع العداء الذى ينشأ من جراء صراع أنساق القيم. وفى التقرير الذى سبق ذكره (الديمقراطية فى التعليم السويدى) عدة أجزاء من هذا التحليل.

## برنامج تدريب المعلمين الأوائل

اندمجت القضية الخاصة بكيفية إمكان المدرسة القيام بعملها، مع قضية القيم العامة، فى برنامج لتدريب المعلمين الأوائل. وتم تقويم استجابات المعلمين الأوائل الذين تلقوا هذا البرنامج التدريبى لأول مرة، ويتم حالياً تقويم استجابات المجموعة الثانية منهم. ويمكن أن

تجد هذا التقويم فى Fran politik till parktik (من السياسة إلى الممارسة) 2001، Skolverket.

### التقرير الإحصائى السنوى

يهتم تقرير الوكالة الإحصائى السنوى دائما بالطلاب «المعرضين للخطر». فما نسبة الطلاب الذين لا يحققون أهداف التعليم المتفق عليها على المستوى القومى؟ وما نسبة الطلاب فى البرامج الدراسية القومية المختلفة فى المرحلة الثانوية العليا الذين لا يكملون دراستهم؟ وما نسبة الطلاب من أصول غير سويدية بين هؤلاء الطلاب؟.

### تنمية الحوار

تصدر الحكومة تعليماتها دائما للوكالة بتقديم الدعم للمحليات التى تحتاج إلى تطوير طرقها التعليمية فيما يتعلق بالمهارات الأساسية للقراءة، والكتابة، والحساب. وتسمى هذه المبادرة واسعة المدى: «تطوير الحوار»، ويتطلب هذا الحوار جلوس فرق من الوكالة مع ممثلى تلك المحليات - السياسيين المحليين، ممثلى المجتمع المدنى، مديرى المدارس والمعلمين - ليقوموا بتحليل المبادرات التى يجب القيام بها فى تلك المحليات بصفة خاصة، حتى يستطيع كل الطلاب الوصول إلى الحد الأدنى من المعايير التعليمية الموضوعة على المستوى القومى (وهى - باختصار - الالتزام بأن كل الطلاب - عند إنهائهم مرحلة التعليم الإلزامى - يجب أن يصلوا إلى هذا المستوى إذا استطاعوا الحصول على الأقل على درجة «مقبول» فى المواد المحورية، وهى اللغة السويدية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية).

### تقارير عن تعليم اللغة الأم

وفيما يتعلق بالمعايير الخاصة بالطلاب الذين ليست اللغة السويدية لغتهم الأصلية، فقد قامت الوكالة بإجراء عدد من البحوث، وتطوير طرق التدريس. وتطلب الحكومة بانتظام تحليل تلك المعايير، واقتراح الجديد منها، مثل إجراء تغييرات على التشريعات، أو الدعم المالى لمبادرات معينة. وفى النصف الأول من عام ٢٠٠٠، قدمت الوكالة تقريراً للحكومة عن التطويرات التى قامت بها فى تدريس لغات جماعات الأقليات القومية، بعد الاعتراف بها كلغات لجماعات الأقليات القومية الرسمية. وبناء على هذا التقرير، تلقت الوكالة تمويلاً لدعم تنمية كفاءة المعلمين من جماعة «فينيش»، وجماعة «سامى»، وجماعة «روما» العاملين فى مجال التعليم. وفى بداية عام ٢٠٠٢، ستقوم الوكالة بمراجعة مشابهة لتدريس كافة لغات الأقليات والمهاجرين. وستركز هذه

المراجعة على كل من: تدريس تلك اللغات كمواد دراسية، واستخدام تلك اللغات فى تدريس المواد الأخرى.

### تطوير مشروع التضامن الاجتماعى

بالتعاون مع «مركز التطوير الإقليمى» بجامعة «المو»، ونحو ١٥ مدرسة من المدارس القائمة فى مناطق ذات كثافة سكانية عالية من المهاجرين، قامت الوكالة بتنفيذ مشروع يهدف تطوير وسائل وأدوات قياس النجاح فى المدارس بطرق تختلف عن طريقة التقويم التقليدى للتحصيل الأكاديمى. وتعود أهمية هذا المشروع للحقيقة القائلة: إن قدرا كبيرا من العمل المثير والإيجابى يتم القيام به فى مدارس من هذا النوع، حيث يشعر الطلاب - على الرغم من أنهم يعيشون فى مناطق تتسم بمستوى عال من التهميش والعزلة - أن لديهم مستقبلا. وكانت نقطة انطلاق ذلك المشروع تقريرا بعنوان: «النجاح فى المدارس القائمة بمناطق تتسم بدرجة عالية من التهميش والعزلة - تقرير مقدم للحكومة»، (نشرته Skolverket عام ٢٠٠١، ومتاح باللغة السويدية فقط).

### الهوامش

- ١ - من كتاب «التعليم للجميع»، وهو نشرة إعلامية صادرة من الوكالة القومية السويدية للتعليم. والوكالة القومية للتعليم - والمعروفة فى السويدية باسم Skolverket - جهاز قومى مسؤول عن متابعة أنشطة النظام التعليمى فى السويد، وتقويمه، وتطويره، والإشراف عليه. وتتمثل مهمتها فى المساعدة فى عملية التأكد من تطوير المدارس السويدية بحيث يتماشى واقع الحياة اليومية المدرسية مع أهداف السياسة التعليمية القومية. وبالإضافة إلى ذلك، تقوم الوكالة بوضع مخططات المناهج، ومعايير الانتقال بين الصفوف الدراسية، ومناقشة التوجهات التعليمية، واعتماد المدارس المستقلة.
- ٢ - يستخدم مصطلح «من أصل مهاجر» لوصف الطلاب الذين إما هم أنفسهم مهاجرون، أو أحد والديهم على الأقل مولود خارج السويد. أما مصطلح «مهاجر» فيشير إلى الشخص الذى انتقل إلى السويد من دولة أخرى، بغض النظر عن السبب وراء ذلك الانتقال.
- ٣ - يمكن أن تجد مزيدا من المعلومات عن النظام المدرسى السويدي فى الموقع التالى على الإنترنت: <http://www.skolverket.se>. وفى هذا الموقع تجد كل تقارير الوكالة التى جاء ذكرها فى هذا المقال..
- ٤ - يمكن أن تجد النص الكامل للمناهج فى الموقع التالى : <http://www.skolverket.se>.

## تغيير المناهج الدراسية

### التعليم والشؤون

#### الاجتماعى فى ليتوانيا

براناس جوديناس Pranas Gudynas

#### تعريف الشمول الاجتماعى

من قديم وقضية الترابط الاجتماعى فيما بين الطوائف المختلفة والجماعات الاجتماعية فى ليتوانيا، تحظى بالكثير جدا من الاهتمام. وحتى تتحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المتوازنة، كان التركيز على تحديد وبحث العوامل المختلفة التى تفسر الاستبعاد الاجتماعى، وأيضا على طرق تخفيف أثره أو محوه وإزالته. وإن نقول ذلك نجد أن مصطلح «الشمول الاجتماعى»، و«الترابط الاجتماعى» لا يستخدمان كما يجب فى الوثائق الرسمية، وفى الخطاب السياسى. فمن الشائع جدا - عند وصف المواقف التى تشير إلى الحاجة إلى الشمول الاجتماعى - أن نواجه مصطلحات مثل «الاندماج الاجتماعى»، و«العزلة الاجتماعية» و«الهشاشة الاجتماعية»، بدلا من مصطلح الاستبعاد الاجتماعى. وقد يفسر هذا، إلى حد كبير، حقيقة أن لغة ليتوانيا ليس بها مرادف مناسب لمصطلح الشمول الاجتماعى. وبالرغم من ذلك فإن مفهوم الاستبعاد الاجتماعى يستخدم بشكل متزايد فى وصف المواقف التى تتقيد فيها أو تتحدد، مشاركة بعض الجماعات الاجتماعية فى العمليات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية.

وبالرغم من عدم وجود مصطلح خاص فى لغة ليتوانيا يشير إلى ما يسمى بالشمول الاجتماعى، فإن الجميع يواصلون، على نحو منتظم، الهدف الذى يتمثل فى خلق مجتمع مفتوح، وعادل، وغير منقسم. يستطيع كل فرد فيه أن يتمتع بالحقوق المتساوية، والحريات، والخدمات الاجتماعية، مثل التعليم، والرعاية الصحية، والإسكان، والتشغيل. ويمكن أن نقول إن الشمول الاجتماعى والترابط الاجتماعى من بين أهم الأولويات فى

اللغة الأصلية: الإنجليزية

براناس جوديناس (ليتوانيا)

مدير مركز تطوير التعليم فى ليتوانيا.

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا

سياسة الحكومة. ومع ذلك فليس من السهل تحقيق هذه الأهداف فى زمن التغييرات الاجتماعية السريعة، وعدم المساواة المادية المتزايدة، والبطالة المرتفعة، والتأثير السلبي للكوكبية (العولمة).

### الجماعات الاجتماعية الهشة

يتزايد الوعى فى ليتوانيا بحقيقة أن نظام التعليم الرسمى الذى يفتقر إلى التنظيم، ولا يعمل بكفاءة وعلى نحو طيب، يضاعف من انقسام المجتمع على نفسه اجتماعيا واقتصاديا، وكذلك الاستبعاد الاجتماعى لبعض الجماعات. ومن جهة أخرى، فإن نظام التعليم الذى يتأسس على مبادئ الديمقراطية، ويوفر الخدمات ذات الجودة، يمكن أن يسهم بشكل كبير، فى تعزيز الشمول الاجتماعى. ولكى يتحقق الحصول على خدمات تعليمية جيدة فى ليتوانيا، أوليت الأقليات العرقية باهتمام خاص منذ فترة طويلة، وكذلك حظى بهذا الاهتمام سكان الريف، والمرأة، وهؤلاء الذين يعانون من الإعاقة الجسدية أو العقلية. ومع ذلك، فإن التطورات التى حدثت أخيرا فى المجتمع، مثل التغييرات فى تركيبة العلاقات الاجتماعية، وتقدم مجتمع المعلومات، والاتجاهات الكوكبية، قد أوجدت تحديات جديدة للتعليم، كما جعلتنا نبحث عن طرائق جديدة لمواجهة المطالب التعليمية للجماعات موضع البحث والمناقشة.

ومع التغييرات الأخيرة فى التنظيم الاجتماعى والاقتصادى، تظهر على السطح وتتلور، جماعات أخرى تعتبر هشة بالنسبة للمجال التعليمى. وهذه الجماعات هى: العاطلون، والصغار الذين تسربوا من المدارس، والمواطنون الذين بلغوا سن التقاعد، والأطفال اللاجئون، وأطفال الآباء المتجولين. ولا شك أن احتياجاتهم التعليمية سوف تتطلب المزيد من الاهتمام، والموارد الإضافية، وأساليب وطرائق مختلفة للزاد التعليمى. ومن المهم - فى أى تحليل حول تأثير التعليم على الترابط الاجتماعى - ألا نركز على الجماعات الاجتماعية الأكثر هشاشة فحسب، بل أيضا على بعض العوامل الداخلية التى يمكن أن تضعف من الفرص المتكافئة فى التعليم. وتضم بعض هذه العوامل الكبيرة، التى سوف نبحثها هنا: المحتوى المفرط فى التعليم الأكاديمى - الاهتمام الضئيل جدا الذى نوليه للمهارات الحياتية - نسبة منخفضة نسبيا من التلاميذ الذين يكملون تعليمهم الأساسى (فى داخل مجموعتهم العمرية) - الانتقائية العالية فى النظام التعليمى - التفاوت فى الظروف التعليمية بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، المدارس المعزولة تسبب للأقليات العرقية - الإحساس بعدم الأمن فيما بين الجماعات العرقية نتيجة للإصلاحات فى مجال التعليم - المدارس ضعيفة الموارد فيما يتعلق بتقنيات المعلومات.

## الوضع التعليمى

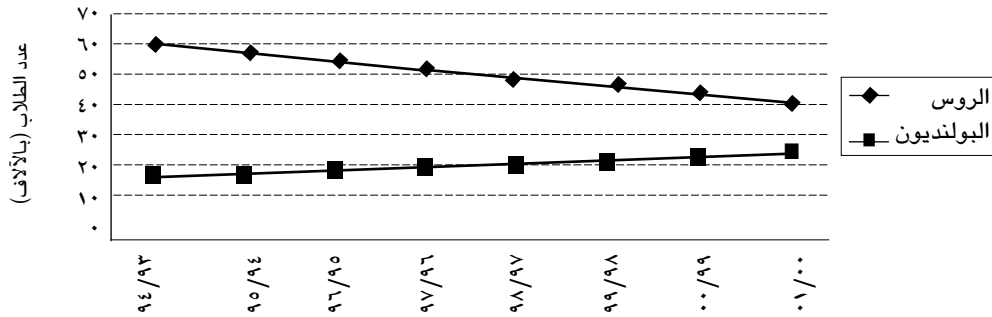
هذا القسم يقدم رؤية شاملة قصيرة للوضع التعليمى لعدد من الجماعات الاجتماعية، وتقوم على أساس مجموعة مختارة من المؤشرات التعليمية. كما أنه يناقش أثر عدد من عوامل الخطر الكبيرة التى قد تفسر التفاوت فى مجال التعليم، والقائم على الهوية العرقية، ونوع الجنس، ومحل الإقامة.

### الوضع التعليمى للأقليات العرقية

فى النصف الأول من عام ١٩٩٩، كانت التركيبة العرقية للسكان فى ليتوانيا على النحو التالى ٨١.٨٪ من شعب ليتوانيا - ٨.١٪ من الروس - ٦.٩٪ من البولنديين - ١.٤٪ من روسيا البيضاء (بيلوروسيا) - ١٪ من الأوكرانيين - ٠.١٪ من اليهود - ٠.٧٪ من جنسيات أخرى. وهكذا كان السكان من غير أهل البلاد (ليتوانيا) يشكلون ١٨.٢٪ من مجموع السكان. ويعيش أغلبية السكان غير اللیتوانيين فى مدن «فيلنيوس» و«كلايبدا» و«فيساجيناس».

ويذكر قانون التعليم فى ليتوانيا (٢٥ يونية/حزيران عام ١٩٩١) أنه من الضرورى - فى المناطق التى تسكنها الأقليات العرقية - أن تتوفر الظروف لأطفال الأقليات لتلقى التعليم فيما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، والتعليم الثانوى الشامل - سواء كان حكوميا أو غير حكومى - بلغتهم الأصلية. وعلى هذه الأسس أتيح للمدارس الثانوية /الشاملة للأقليات العرقية أن تعمل فى ليتوانيا، وبلغت للتعليم تختلف عن لغة أهل البلاد. وقد كان هناك فى عام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ من مدارس الأقليات العرقية، وصل عددها إلى ٢١٣ مدرسة تضم ٦٣٦٧٩ تلميذا يشكلون ١٠.٩٪ من المجموع الكلى للتلاميذ. وقد وصل عدد المقيدين فى سجلات المدارس الروسية إلى ٤١١٦٢ (٧٪)، وفى المدارس البولندية إلى ٢٢٣٠٣ (٣.٨٪)، وفى مدارس بيلوروسيا إلى ٢١٤ (٠.٤٪). كما أن عددا من الأقليات العرقية - مثل البولنديين، والبيلوروسيين، والأوكرانيين، والألمان، واليهود، والأرمن، والقرم والتتار - كان لهم مدارسهم الخاصة بالتعليم الدينى.

وقد لوحظ فى الفترة الأخيرة، تناقص مطرد فى عدد التلاميذ فى المدارس الروسية، وزيادة مطردة فى عدد التلاميذ فى المدارس البولندية (شكل ١). وعلى العموم فإن المجموع الكلى لعدد التلاميذ من غير اللیتوانيين فى المدارس التى تتعامل باللغات غير اللیتوانية يتناقص، فى حين يتزايد المجموع الكلى للتلاميذ غير اللیتوانيين فى المدارس التى تستخدم اللغة اللیتوانية كوسيط للتعليم. وقد نفسر هذا الاتجاه إلى حد كبير برغبة الآباء فى هذه الأقليات فى تعليم أطفالهم فى المدارس التى تتعامل باللیتوانية، حتى يضمّنوا الاندماج الكامل لأطفالهم فى حياة ليتوانيا الاجتماعية والثقافية.



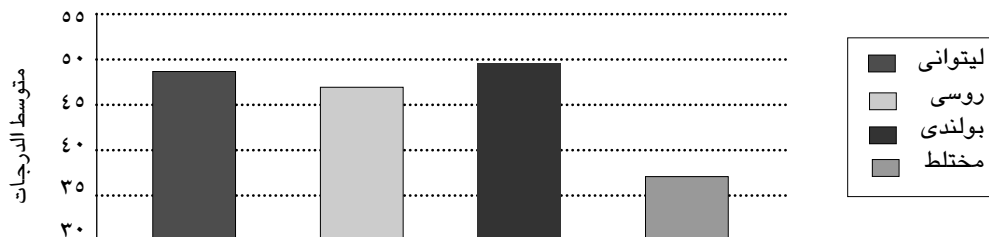
شكل (١): ديناميات جمهور التلاميذ في روسيا وبولندا

وبالرغم من أن التدريس والتعليم في مدارس الأقليات العرقية لم يتم بحثهما بدقة وعناية، إلا أن بعض الشواهد غير المباشرة تشير إلى أن مستوى الجودة يمكن مقارنته بشكل عام بمستوى الجودة الحادث بالفعل في المدارس الليتوانية. ويؤكد هذا نتائج الامتحانات، ونتائج الالتحاق بالجامعات. فنتائج الامتحان النهائي في الرياضيات في عام ٢٠٠٠ مثلا لم يكن له أية علاقة بلغة التعلم (شكل ٢).

ومع ذلك، فقد يقال إنه بينما تساعد مدارس الأقليات العرقية المنفصلة التي تتلقى التعليم بلغة غير الليتوانية، على دعم الهوية العرقية، وخلق الظروف التي يمكن أن تشعر الجماعات العرقية بالمزيد من الأمن والاستقرار، فإن هذا الفصل يتضمن أيضا خطرا كبيرا يتمثل في انقسام المجتمع، إذ يكون لدى جيل الشباب، فرص أقل في التعليم، كيف يعيش جنبا إلى جنب مع ممثلي الجماعات العرقية الأخرى، وفي تعلم اللغة الليتوانية.

### التعليم في الريف

لقد بذلت جهود كبيرة لإيجاد ظروف تعليمية للتلاميذ في المناطق الريفية تشبه تلك الظروف التي تتاح للتلاميذ في المدن. والحق أن عملية إصلاح التعليم (التحول من نظام



شكل (٢): نتائج الامتحان الرسمي (الحكومي) في الرياضيات عام ٢٠٠٠ في مدارس اللغات المختلفة (متوسط الدرجات)

السنوات التسع إلى السنوات العشر في مدارس التعليم الأساسي - والتعليم الجانبي في الصف الحادي عشر وفي الصف الثاني عشر - وإعادة هيكلة شبكة المدارس) تنطوي على تغييرات نوعية في الخدمات التي تقدمها المدارس في المناطق الريفية.

وهناك أسباب معينة من الواقع تجعل تحقيق التغييرات النوعية أمراً صعباً. فالمدارس في الريف صغيرة (جدول ١): فمتوسط عدد التلاميذ في أي مدرسة في الريف أقل بكثير من نظيرتها في مدارس الحضر (جدول ٢). لذلك فإن تكاليف التعليم في الريف أعلى مما هي عليه في المدن. ثم إن المدارس في الريف أقل بكثير في مجال الأجهزة: فأجهزة الكمبيوتر لديها أقل، والمعامل المتخصصة في الأحياء والكيمياء والطبقيات أقل؛ كما أنها لا تتمتع بالتسهيلات التي تتعلق بالتمرينات، أو التدريبات البدنية، أو قاعات التغذية. وكذلك فإن المدرسين في مدارس الريف أقل كفاءة (جدول ٣): وكقاعدة عامة فإن المدرسين في الريف يقومون بتدريس عدد من المواد لا يكونون مؤهلين تماماً لتدريسها.

وقد أجريت القليل من البحوث حول الاختلافات النوعية بين التعليم في الريف والتعليم في الحضر. وتشير المعلومات القليلة المتاحة إلى أن تحصيل التلاميذ في مدارس الريف

جدول (١): متوسط عدد التلاميذ في كل مدرسة - مدارس الحكومة (في بداية السنة الدراسية).

| ليتوانيا ككل |           |             | المناطق الريفية |           |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------------|-----------|-------------|
| ١٩٩٧ - ٩٨    | ١٩٩٨ - ٩٩ | ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ | ١٩٩٧ - ٩٨       | ١٩٩٨ - ٩٩ | ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ |
| ٢٣٨          | ٢٤٣       | ٢٥١         | ٨٦              | ٨٩        | ٩٣          |
| ٤٥           | ٤٨        | ٤٩          | ٢١              | ٢٢        | ٢٢          |
| ٩٤           | ٩٥        | ١١١         | ٨٢              | ٩٥        | ١٢٨         |
| ١٠٤          | ١٠٨       | ١١٧         | ٩٥              | ٩٧        | ١٠٤         |
| ٦١٠          | ٦٢٣       | ٦٣٩         | ٢٦١             | ٢٧٠       | ٢٨٣         |

جدول (٢): متوسط عدد التلاميذ في كل فصل (١٩٩٩ - ٢٠٠٠)

| المدارس في الحضر | المدارس في الريف | المجموع |
|------------------|------------------|---------|
| ٢٢,٩             | ١٣,٨             | ١٩,٦    |

جدول (٣): المستوى التعليمي لمدرسي المدارس الثانوية الشاملة (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)، النسبة المئوية

| التعليم | المدينة | الريف |
|---------|---------|-------|
| العالي  | ٩٠,٤٪   | ٧٩,٨٪ |
| الكليات | ٨,٢٪    | ١٦,٨٪ |
| الثانوي | ١,٤٪    | ٣,٤٪  |



أدنى من تحصيل التلاميذ في مدارس الحضر. ويمكن أن تفسر هذا الاختلاف حقيقة أن المستوى التعليمي لدى الآباء في المناطق الريفية أقل مما هو عليه في المدن. ونتائج امتحانات «ماتورا» في الرياضيات والتاريخ مؤشرات لها أهميتها في هذا الصدد. وجدول (٤) يشير بوضوح إلى أن خصائص المدارس القائمة بذاتها هي أهم متغير في تفسير الاختلافات في مستويات التحصيل، على حين يبدو التفاوت بين الريف والحضر ذا أثر ضئيل - إن لم يكن بلا أثر على الإطلاق - على مستويات التعليم. وهذا الدليل يؤيد القول بأن الاختلافات في نوعية التعلم بين المدارس في الريف والمدارس في الحضر ليست ذات أهمية.

### الاختلافات بين الجنسين في التعليم

كان هناك في الفترة الأخيرة مناقشة واسعة النطاق حول المساواة بين الجنسين، مع التركيز الشديد على الفرص المتساوية في العمل ومسؤولية الإدارة في المستويات المختلفة. ثم إن حقيقة أن المناقشة لم تتطرق إلى المساواة في التعليم في حد ذاته، إنما تعكس حقيقة أن المرأة والرجل في ليتوانيا يتمتعان بفرص تعليمية متكافئة في القانون وفي الواقع.

وهناك، في المستوى الثانوي، حتى الصف الثامن، توازن جيد بين الجنسين في عدد التلاميذ (شكل ٣)، على حين تصل نسبة الطالبات، في الصف الثاني عشر إلى ٦٠٪ - وإذا ما تطرقنا إلى المدارس الثانوية نلاحظ أن نسبة الطالبات أعلى: ٦١.٩٪ في الصف الأول - ٦٠.٤٪ في الصف الثاني - ٦٢.٤٪ في الصف الثالث - ٦١.٧٪ في الصف الرابع.

جدول (٤): تأثير العوامل الجماعية (نوع الجنس - ريفي/حضرى - نوع المدرسة) على نتائج امتحانات ١٩٩٩.

| العامل الجماعي         |       | امتحانات ماتورا |
|------------------------|-------|-----------------|
|                        |       | الرياضيات       |
|                        |       | التاريخ         |
| نوع الجنس (ذكر / أنثى) | ٠.١٠٠ | ٠.١٠٢           |
|                        | ٠.٠٦٩ | ٠.٠٣٥           |
|                        | ٠.٣٤٤ | ٠.٢٩٥           |
| حضرى/ريفي              |       |                 |
| نوع المدرسة            |       |                 |

ويمكن أن نفسر هذه الزيادة في عدد التلميذات في المستوى الثانوي بتحليل النتائج القياسية الأكاديمية: فقد أظهرت إحدى الدراسات، مثلاً، أن متوسط النتائج للأولاد في الصف السابع والصف الثامن من المستوى الثانوي أسوأ كثيراً في الرياضيات والعلوم الطبيعية مما هو الوضع بالنسبة للفتيات، بالرغم من أن النتائج الإجمالية للدراسة لم تشر إلى أية اختلافات ذات أهمية بين التلاميذ والتلميذات.

ويظهر الجدول (٥)، أن الطالبات يتفوقن عدداً على الطلبة، ليس عند المستوى الثانوي



شكل (٣): نسبة الجنسين في المدارس الثانوية.

فحسب، بل أيضا على المستوى التعليمي فيما بعد الثانوي، وفي الكليات. فقد ترتفع نسبة الطلبة، وتتفوق على الطالبات في المدارس المهنية. وهكذا نرى أن الأكثر احتمالا أن تواصل الفتيات الحياة الأكاديمية، على حين يكون الأولاد أكثر ميلا لاختيار التدريب المهني.

وأغلبية هيئات التدريس في كل المؤسسات التعليمية من الإناث أيضا، باستثناء الجامعات (جدول ٦)، وقد يكون هذا عاملا مهما يعزز قرار الطلبة بالتسرب من المدرسة الشاملة في الصفوف المدرسية ٧ و ٨ و ٩.

ويشير البحث إلى أن الرقم القياسي الأكاديمي للطالبات يتماثل مع الرقم القياسي للطلبة. ويمكن أن نقدم صورة لذلك بنتائج الامتحانات النهائية في الرياضيات والتاريخ في عام ١٩٩٩. وشكل (٤) يوضح أن الفرق بين نتائج الطالبات ونتائج الطلبة غير ذي قيمة نسبيا.

#### مواجهة الاحتياجات الخاصة للتعليم

افتتحت أول مؤسسة تعليمية متخصصة في ليتوانيا في عام ١٨٠٥. وفي زمن السوفييت أدى الترويج لفكرة المدارس المنفصلة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى عزل هذه

جدول (٥): النسبة المئوية للطالبات في المؤسسات التعليمية (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

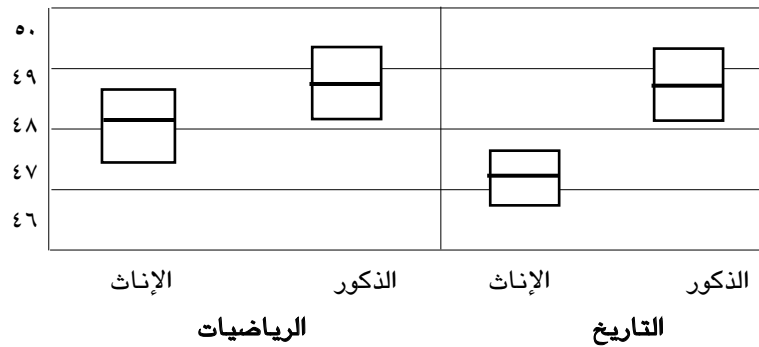
| النسبة المئوية     | مجموع التلاميذ / الطلبة |         |      |
|--------------------|-------------------------|---------|------|
|                    | الإجمالي                | الإناث  |      |
| الثانوية / الشاملة | ٢٩٩,٢٥٢                 | ٦٠٣,٨٢٤ | ٤٩,٦ |
| المهنية            | ١٨,٨٩٢                  | ٤٧,٠٠٥  | ٤٠,٢ |
| المعاهد            | ٢٣,٩٣٩                  | ٣٧,٣٧٨  | ٦٤,٠ |
| الكليات            | ٢,١٨٩                   | ٣,٥٤٧   | ٦١,٧ |

جدول (٦): هيئة التدريس (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

| هيئة التدريس<br>(بالألف) | إناث | ذكور |
|--------------------------|------|------|
| الثانوي/الشامل           | ٥١٩  | ١٥   |
| المهني                   | ٤٩   | ٣٥   |
| المعاهد                  | ٤٣   | ٣٢   |
| التعليم العالي           | ٩٤   | ٥٧   |
| المجموع                  | ٧٠٤  | ٢٣   |

الجماعة الاجتماعية. وقد أدت استعادة الاستقلال، والإقدام على إصلاح التعليم، إلى إثارة الشعور بإحياء التعليم الشامل مع التعليم المتخصص. ومن بين أولويات المرحلة الثانية من الإصلاح التعليمي، أن تكون هناك فرص متكافئة لكل الأطفال، ومن بينهم ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتحقيق هذا المبدأ تم إقرار القانون الجديد للتعليم المتخصص في عام ١٩٩٨.

متوسط الدرجات و٩٥٪ فترات الثقة



شكل (٤): نتائج امتحانات ماتبورا (١٩٩٩)

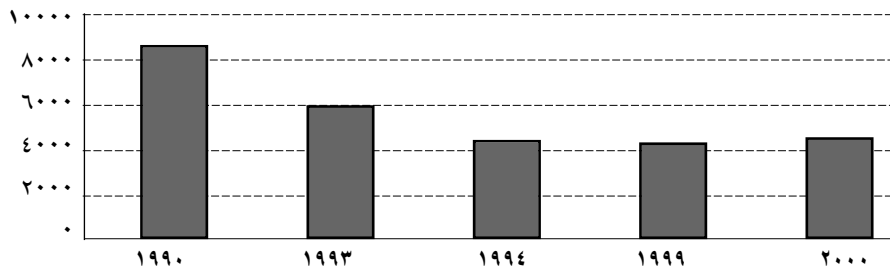
وإدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الشاملة (وكذلك في الأنواع الأخرى من المدارس) يتطلب استثمارات كبيرة، ومدرسين ذوي مؤهلات رفيعة. ومع الموارد المالية المحدودة، لم يكن من اليسير تحقيق هذه المتطلبات. والبرنامج الذي صدر في عام ١٩٩٩ لإيجاد ظروف اجتماعية وتربوية للتعليم، يقدم لنا تقييماً نقدياً وافياً للموقف الراهن: «لاستطيع الدولة في الوقت الحاضر أن تنهض تماماً بأعباء حق الأطفال في التعليم، كما جاء في دستور جمهورية ليتوانيا، وفي ميثاق حقوق الطفل. فمبادئ الديمقراطية، والفرص المتكافئة، وإتاحة التعليم، والتي ورد ذكرها في قانون التعليم في جمهورية ليتوانيا، لا تحترم بالمدارس، وكذلك السلطات التعليمية المحلية لا تستطيع معالجة مثل هذه المشكلات».

ومع ذلك، تحقق عدد من التطورات الإيجابية في مجال التعليم المتخصص. فمعلومات

عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ تقول : إن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة شكلوا ٩٪ من المجموع الكلى لطلبة المدارس الثانوية/الشاملة، على حين تم إرسال ١١٪ من التلاميذ إلى مدارس داخلية متخصصة. وهذا المؤشر يتوافق تماما مع المعايير التعليمية في أوروبا. وقد حدث في العقد الأخير، أن تضاعف على نحو ملحوظ عدد التلاميذ الذين يعانون من التخلف العقلي، والذين ذهبوا إلى مدارس داخلية متخصصة (شكل ٥). والمعلومات التي تتعلق بجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في كل المدارس المتخصصة (بالنسبة لنوع الإعاقة) موجودة في شكل (٦).

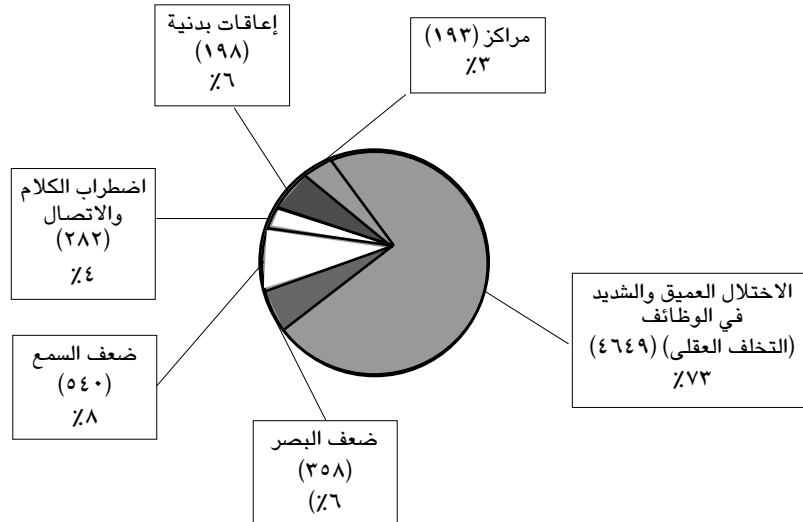
#### مدارس الشباب

تضمنت بيانات عام ١٩٩٣ أن عدد الشباب الذين يتسربون من المدارس (حتى سن السادسة عشرة) في تزايد. وحتى تتوقف هذه العملية، كان لابد من إنشاء نوع جديد من المدارس - أعنى مدارس الشباب. والهدف من هذه المدارس هو مساعدة البالغين من سن الثانية عشرة حتى سن السادسة عشرة الذين يعانون من مشكلات الاتصال، وضعف الحركة. ومع مقدم عام ٢٠٠٠ كان قد تم إنشاء أربع وعشرين مدرسة للشباب في ليتوانيا تضم من الطلبة ما مجموعه ٢٤٦١ طالبا (جدول ٧).



شكل (٥): عدد التلاميذ المتخلفين فكريا في المدارس الداخلية المتخصصة.

والتعلم الشخصي (أى من خلال الشخص ذاته) والتوجيه، سمة مميزة لمدارس الشباب. فهي ترمى إلى تحليل صعوبات التعلم لدى الطلبة، ومساعدتهم على التغلب عليها. وتقدم مدارس الشباب التعليم الشامل، بل إن بعضها يقدم التعليم التكميلي، ومقابل المهني، حتى تسهل عملية تنمية مهارات المتعلمين، وتساعدهم على اختيار حياتهم العملية في المستقبل. ويمكن أن تتضح فعالية مدارس الشباب في عملية تغيير المسار بالنسبة للطلبة المتسربين من الشباب، ووضعهم على الطريق المستقيم، حول الحياة العملية لخريجى مدارس الشباب عند المستوى الأساسى (جدول ٨).



شكل (٦): أنواع المدارس الداخلية المتخصصة وعدد الطلبة.

جدول (٧): عدد مدارس الشباب وطلبة مدارس الشباب ١٩٩٣ - ٢٠٠٠

| السنة الدراسية | عدد المدارس | عدد الطلبة |
|----------------|-------------|------------|
| ١٩٩٤/١٩٩٣      | ٣           | ١٩٤        |
| ١٩٩٥/١٩٩٤      | ١١          | ١,٠٣٢      |
| ١٩٩٦/١٩٩٥      | ١٩          | ١,٦٦٨      |
| ١٩٩٧/١٩٩٦      | ٢٢          | ١,٩٣٩      |
| ١٩٩٨/١٩٩٧      | ٢٣          | ٢,٠١٠      |
| ١٩٩٩/١٩٩٨      | ٢٣          | ٢,٢٢٥      |
| ٢٠٠٠/١٩٩٩      | ٢٤          | ٢,٤٦١      |

#### الأطفال الذين يتطلبون رعاية اجتماعية

كان لتدهور نوعية الخدمات الاجتماعية التي تقدم للأطفال أثر سلبي بارز على إتاحة فرص التعليم وجودته. وقد حدث في الفترة من عام ١٩٩٠ حتى عام ١٩٩٨ أن تناقص عدد الأطفال في ليتوانيا بما يصل إلى ستة وثمانين ألفاً؛ أما عدد الأطفال الذين تيتموا في أثناء تلك الفترة فقد زادوا من ١١٩٠ (في عام ١٩٩٠) إلى ٣٥٠٢ (في عام ١٩٩٨).

وقد أصبح الحرمان من الحقوق الوالدية والأسر التي اختلت وظيفتها الاجتماعية من الأسباب الرئيسية لانسحاب الأطفال من الرعاية الوالدية: وهناك نحو ٨٠٪ من الأطفال الذين ينسحبون من الرعاية الوالدية يخرجون من أسر هشة. وعدد مثل هذه الأسر يتزايد، وكذلك عدد الأطفال في هذه الأسر، وأكثر من ذلك فإن لجوء الأطفال إلى العمل قد زاد منذ

جدول (٨): مجالات أخرى للعمل لخريجي مدارس الشباب

| ١٩٩٨ | ١٩٩٧ | ١٩٩٦ | ١٩٩٥ |   |
|------|------|------|------|---|
| ٨٣٫٢ | ٨٤٫٩ | ٧٧٫٣ | ٧٦٫٨ | خريجو مدارس الشباب بشهادة التعليم الأساسي |
| ٧٧٫١ | ٧٦٫٨ | ٦٩٫٣ | ٦٤٫٥ | الدراسات المتواصلة                        |
| ١٦٫٣ | ١١٫٤ | ٩٫١  | ٨٫٣  | ■ في الصف العاشر                          |
| ٦٠٫٨ | ٦٥٫٤ | ٦٠٫٢ | ٥٦٫٢ | ■ في المدارس المهنية                      |

## عام ١٩٩٧ نتيجة للفقر.

وهناك طرائق مختلفة تنظم الرعاية الاجتماعية للأطفال. فعدد بيوت الأطفال في المحليات - والتي أنشئت في بداية العقد فحسب - يتزايد. وثمة رأى ينتشر على نطاق واسع بأن مكان رعاية الطفل يجب أن يكون قريباً من محل مولده. يضاف إلى هذا إقامة أشكال جديدة لرعاية الطفل: مثل جماعات رعاية الأطفال في المحليات ومراكز رعايتهم في عام ١٩٩٦، بيوت مؤقتة للأطفال في عام ١٩٩٧. ويوضح جدول (٩) عدد الأطفال في الأنماط المختلفة لبيوت الأطفال.

## الطلبة المعيدون والمتسربون

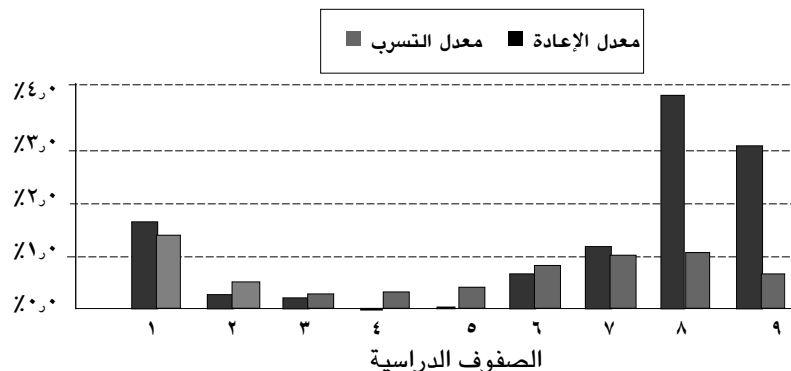
إن معدل التسرب المرتفع نسبياً بين التلاميذ في المدارس الابتدائية والأساسية عامل له أهمية في التأثير على التعليم، الأمر الذي يؤدي إلى أضرار اجتماعية (شكل ٧). وهناك نحو ٩٧٪ من التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول يكملون فترة التعلم الابتدائي (جدول ١٠). على حين يحصل ٧٧٪ فقط من هؤلاء على شهادة إتمام الدراسة في نهاية التعليم الإلزامي

جدول (٩): العدد الإجمالي للأطفال الذين يلحقون خدمة اجتماعية في الأنواع العديدة من دور الرعاية.

| ١٩٩٩ | ١٩٩٨ | ١٩٩٧ | ١٩٩٦ | ١٩٩٥ | السنة                   |
|------|------|------|------|------|-------------------------|
| ٨٩٩١ | ٩٣٥٢ | ٩٠٥٢ | ٨٠٦٩ | ٦٨٢٧ | عدد الأطفال تحت الرعاية |

جدول (١٠): معدل البقاء في المدرسة الابتدائية، ٢٠٠٠.

| معدل البقاء | عدد التلاميذ الذين يبدأوا في الدراسة في الصف الأول في السنوات الدراسية (٩٦ - ١٩٩٧) | عدد التلاميذ الذين يبدأون الدراسة في الصف الخامس في الأعوام الدراسية ٢٠٠١/٢٠٠٠ |
|-------------|--|--|
| ٠٫٩٧        | ٥٤٤١٠  | ٥٣٠٩٨  |



شكل (٧): توزيع معدلات التسرب ومعدلات الإعادة حسب الصفوف الدراسية

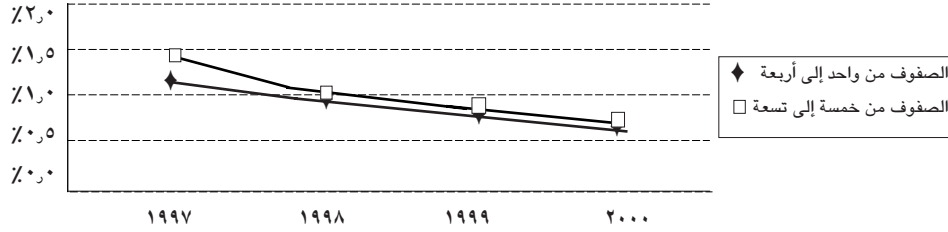
(الإلزامي) (جدول ١١). وإذا لم يحصل التلاميذ على شهادة إتمام الدراسة في نهاية التعليم الإلزامي، فإن هناك احتمالات ضئيلة يوفرها نظام التعليم في ليتوانيا حتى يواصل التلاميذ دراستهم في المدارس الثانوية، وفي المدارس العالية. وهكذا نجد أن أكثر من ٢٠٪ من الشباب لديهم فرص محدودة جدا لمواصلة المزيد من التعليم الرسمي.

ومن بين أهم الأسباب التي تفسر هذه الظاهرة، استمرار المحتوى الأكاديمي المرتفع للتعليم، مع عدم الاهتمام إلا قليلا، بتنمية قدرات التلاميذ على التعلم والاتصال والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات في المدارس الشاملة. ونتيجة لذلك يصعب على الكثير من التلاميذ أن ينتقلوا إلى مستوى الصف التالي، ويكون عليهم أن يعيدوا السنة. ومعظم التلاميذ الذين يعيدون الصف الواحد مرتين يفقدون أي حافز للدراسة، وغالبا ما يتركون المدرسة في سن السادسة عشرة. وبعض هؤلاء يلتحق بالمدارس المهنية، ويصبحون عمالا أقل تأهيلا، على حين لا يواصل الآخرون الدراسة بالمرّة. ولا يستطيع هؤلاء الشباب - بسبب مؤهلاتهم ضئيلة القيمة - أن ينافسوا، على نحو يفي بالغرض، في سوق العمالة، وغالبا ما يزيدون من عدد العاطلين أكثر من هؤلاء الذين يتلقون تعليما عاليا.

ويمكن أن نرى من خلال شكل (٧) أن أعلى نسبة للإعادة تكون في الصفوف ١ - ٦ - ٧. ٨، على حين أن أعلى نسبة للتسرب تكون في الصفوف ١ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩. وأخيرا، وقد تم تنفيذ إصلاح التعليم، وتحديث المضمون، فإن عدد التلاميذ الذين يعيدون السنة ذاتها مرتين يتناقص، ولكنه يظل مرتفعا جدا (شكل ٨).

جدول (١١): معدل التخرج في المدارس الثانوية الأدنى، ٢٠٠٠.

| معدل التخرج من<br>المدارس الثانوية<br>الأدنى | عدد التلاميذ الذين بدأوا الدراسة<br>في الصف الأول في السنة<br>الدراسية ١٩٩٠/١٩٩١ | عدد التلاميذ الذين تلقوا التعليم<br>الأساسي في السنة الدراسية<br>١٩٩٠/٢٠٠٠ |
|--|--|--|
| ٠,٧٧   | ٥٣,٥٠٤   | ٤١,٣٦٥   |



شكل (٨): متوسط معدلات الإعادة حسب السنوات

#### اختيار التلاميذ في المدارس الثانوية/الشاملة

إن اختيار التلاميذ لمؤسسات التعليم الثانوي الشامل (وخصوصا إذا تم الاختيار على أساس الجذور الاجتماعية للتلاميذ، وليس على أساس المهارة والموهبة الطبيعية) يمكن أن يزيد كثيرا من التفاوت الاجتماعي. وبالرغم من الجهود المنتظمة في البلاد لإيقاف عملية الاختيار للمدارس الثانوية الشاملة، فإننا لسنا سعداء بالنتائج. فأي محاولة لمنع أي نوع من الاختبار، غالبا ما تؤدي إلى أشكال مستترة وخادعة للاختيار. ونتيجة لذلك يمكن أن توجد اختلافات بارزة بين المدارس. وجدول (٤) يوضح كيف أن نتائج امتحانات «ماتورا» تعتمد بدرجة أقل على نوع الجنس والعوامل الحضرية الريفية. وتعتمد أكثر على العوامل ذات الصلة بالمدرسة. والمؤكد أن العوامل المدرسية وحدها لا يمكن أن تفسر على نحو موضوعي عملية الاختيار. ومع ذلك، وكما توضح الخبرات اليومية والمناقشات التي تنشرها الصحف، فإن أهمية إنجازات بعض المدارس يجب أن تعزى إلى عملية الاختيار، ولا يمكن تجاهلها.

وبعد استعادة الاستقلال في ليتوانيا، تأسس المدارس الثانوية النوعية جنبا إلى جنب مع المدارس المعيارية. وهذه مدارس ثانوية تعمل على إشباع حاجة الطلبة الذين يجتهدون لتحقيق المزيد من التعليم الأكاديمي. والالتحاق بهذا النوع من المدارس يقوم على أساس نتائج اختيار الطالب أو الدرجات التي حصل عليها في المدرسة. واليوم، نجد أن نتائج الطالب في امتحانات نهاية الدراسة في هذه المدارس النوعية أفضل بكثير من نتائج الطلبة في المدارس الثانوية الأخرى. ومثال ذلك أن متوسط درجات تلاميذ هذه المدارس في امتحانات «ماتورا» في الرياضيات والتاريخ في عام ١٩٩٩، وعام ٢٠٠٠، قد تجاوزت، بنسبة من ١٥٪ إلى ٢٥٪، متوسط درجات التلاميذ من المدارس الأخرى. وهذه المدارس، التي تقدم التعليم كاملا طيلة اثنتي عشرة سنة، تتميز باختيارها الدقيق. والتلاميذ في هذه المدارس يتعلمون من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر، كذلك تقرر تغيير سنوات الدراسة في هذه المدارس بحيث تصبح أربع سنوات فقط، ويمكن أن يلتحق بها الطالب بعد أن ينهي الصف الثامن.

واختيار الطالب في الأنماط المختلفة من المدارس، أو في المستويات الدراسية يقوم - إلى



حد كبير - على أساس الدرجة التى تطورت عندها المهارات الفردية فى التعلم. وإذا لم يتم الاهتمام، بشكل كاف، بتنمية المهارات الحياتية للتعلم فى المدارس، فإن المهارات الحياتية للتلاميذ، الذين يكون آباؤهم أكثر تعليمًا، أو الذين يستعين آباؤهم بمدرسين أكفاء، سوف تفوق المهارات الحياتية لدى التلاميذ الآخرين. وبهذه الطريقة يصبح الاختيار على أساس المهارات الحياتية اختيارًا على أساس الوضع الاقتصادى الاجتماعى. وتنمية التعلم الأساسى والمهارات الحياتية فى المدارس، وسيلة مهمة لإدارة اختيار التلاميذ، وتحقيق التكافؤ فى فرص التعليم أمام كل الطلبة، بالرغم من الجذور الاجتماعية والاقتصادية.

#### العزلة النسبية لمدارس الأقليات القومية

إذا كان هناك عدد كبير من المزايا فى أن يكون للأقليات القومية مدارس منفصلة، فإن هناك أيضًا بعض السلبيات الخفية لهذه المدارس. وعندما يختلف تلاميذ الأقلية القومية عن المدارس المنفصلة المستقلة، فإنهم يكونون معزولين عن تلاميذ القوميات الأخرى. لذلك فهم يفتقدون فرص تعلم كيفية العيش معًا، والاتصال والتعاون مع الجماعات العرقية الأخرى. وحتى تقل حدة هذه الخطورة، ولو جزئيًا، فمن الضروري أن يتم تدعيم المهارات الحياتية للعيش فى مجتمع متعدد الثقافات، فى كل من مدارس الأقليات القومية، وفى المدارس التى تستخدم اللغة الليتوانية كلغة للتعليم.

#### نقص تقنيات المعلومات فى التعليم

فى هذه الأيام، تصبح المهارات المتعلقة بتقنيات المعلومات من المهارات الحياتية المهمة جدًا. فهى عامل أساسى يعمل على تشجيع التقدم العلمى والاقتصادى، وكذلك تطوير مجتمع الاتصال. ومع ذلك، فإن تقنيات المعلومات قد تسهم، فى الوقت نفسه، فى زيادة الاستبعاد الاجتماعى والتفاوت فى التعليم. والمدرسة - بالنسبة للكثير من الطلبة من الأسر ذات الدخل المنخفض - هى الإمكانية الوحيدة لتعلم كيفية التعامل مع تقنيات المعلومات. وتقنيات المعلومات - مهمة أيضًا فى توفير الاحتياجات الخاصة للتعلم، للتلاميذ. فهذه التقنيات تمثل - للكثير منهم - أكثر الوسائل أهمية للتعلم الفعال المثمر، والتغلب على الاستبعاد الاجتماعى.

والمهارات التى ترتبط بتقنيات المعلومات مهمة للتعلم على مدى الحياة؛ كذلك لا يمكن الاستغناء عنها لأى فرد فى مجتمع الاتصال، ومن ثم، ولهذه الأسباب، يكون من المهم جدًا تزويد المدارس بهذه التقنيات. فتوفير تقنيات الكمبيوتر بدرجة ضئيلة (شكل ٩)، وعدم إتاحة الإنترنت يحولان دون أن تحقق المدارس واحدة من أهم وظائفها - أى التقليل من الاختلافات التعليمية.



شكل (٩): عدد التلاميذ لكل كمبيوتر في المدارس الثانوية في ليتوانيا ١٩٩٦ - ٢٠٠٠.

## التعليم وردود الفعل للتحديات

### إصلاح المناهج الدراسية

من بين أهداف إصلاح المناهج في المدارس الثانوية/الشاملة في ليتوانيا، تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ. ويتم التركيز الشديد على المهارات الشخصية، وفيما بين الأشخاص، والمهنية، ومهارات التعلم والاتصال، والمهارات التي تتعلق بحل المشكلات، والتفكير النقدي. وقد فرضت هذه العملية، حتى الآن، بفضل مبادرة المجتمع التعليمي. ومن حسن الحظ أن التركيز على تنمية المهارات الحياتية في المدارس الثانوية الشاملة، قد استحوذ - في السنوات القليلة الماضية، على التأييد المتزايد من المهتمين بشؤون التعليم، ومن الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي الأخرى. كذلك فإن تنمية المهارات الحياتية (بدلاً من التخصصات المحدودة) تحظى بالاهتمام في إصلاح التعليم والتدريب المهني.

والهدف - في مجال تعليم الأقليات القومية - هو إيجاد أفضل الوسائل والطرق لتطبيق التعليم ثنائي اللغة في الظروف الخاصة التي توجد في البلاد. وهذا لايهم مدارس الأقليات القومية فحسب، بل أيضاً العملية التي تتعلق بتدريس تلاميذ الأقلية القومية، الذين يفضلون أن يتعلموا في مدارس تستخدم اللغة الليتوانية كلغة للتعليم.

وقد تمثلت آخر المبادرات السياسية في مجال التعليم، والتي تستهدف زيادة مشاركة أصحاب المصالح في إصلاح وتطوير المناهج، في إنشاء المنتدى القومي للتعليم. وقد تحمل المنتدى مسؤولية توسيع نطاق تنفيذ «منتدى اليونسكو للتعليم في العالم لعام ٢٠٠٠، تحت مسمى «التعليم للجميع». وقد أكد منتدى التعليم للجميع في قراره أن المدارس التي تقدم التعليم الأساسي يجب أن تتمتع بالاجاذبية والانفتاح، وكذلك يجب أن تتاح لكل الطلبة من جميع الأعمار، ومن جميع الطوائف، ويجب أن توفر المدارس تقنيات المعلومات، وتكفل المشاورات المهنية، وخلق الظروف المناسبة للتعلم، والانخراط في عمل الفريق، والمهارات التي تتعلق بحل المشكلات والمهارات الأخرى، من أجل المشاركة الديمقراطية، وأيضاً خلق الظروف التي تعد كل فرد لكي يدخل بعد ذلك وبثقة عالم العمالة الذي يتغير دائماً. كما يجب أن يتدرب المدرسون بطريقة تجعلهم قادرين على مساعدة الطلبة على تنمية هذه الكفاءات الحديثة.

### تحول فى تقييم إنجازات التلاميذ

لقد تم وضع تعميم لنظام جديد لتقييم إنجازات التلاميذ فى المدارس الثانوية. ويجرى الإعداد حاليا لمعايير تعليمية تفصيلية لتعليم ما قبل المدرسة، والصفوف ٢ - ٤ - ٦ - ٨ - ١٠. وسوف تساعد هذه المعايير على التخطيط الجيد للتدريس والتعلم، مما يضمن المزيد من المشروعات والصدق فى الإجراءات التى تستخدم لتقييم المعرفة الأكاديمية للتلاميذ، ومهاراتهم الحياتية.

ومن الجدير بالملاحظة أنه تم تحديد المتطلبات التى تتعلق بعدد الأسئلة الخاصة بالامتحانات، والتى يمكن أن تقيس المعرفة الاسترجاعية، وإلى أى مدى تكون المعرفة مثمرة. فبالنسبة لامتحانات الرياضيات يجب أن تحدد ٦٠٪ من ورقة الامتحان لقياس المعرفة الاسترجاعية، و ٤٠٪ للاتصال، وحل المشكلات، ومهارات التفكير القائم على الرياضيات.

### المصادر

## تغيير المناهج الدراسية

### التعليم والترابط

#### الاجتماعى فى لبنان

نمر فريحة Nemer Frayha

تتألف لبنان الآن من سبع عشرة طائفة مسيحية ومسلمة، بالإضافة إلى أقلية يهودية. والطبيعة التعددية الهشة غير المتجانسة للهيكلة الاجتماعية اللبنانية قد جعلت من السهل أن ينال منها أى نزاع داخلي، كما انعكس ذلك بوضوح فى الثمانين عاما الأخيرة من السيطرة العثمانية الطويلة على لبنان (١٥١٦ - ١٩١٨). كما أن إمارة جبل لبنان واجهت - فى ظل النفوذ العثماني، نزاعات داخلية دورية منتظمة بين المارونيين والدروز فى عام ١٨٤٢، و١٨٤٥ و ١٨٦٠. وبعد هزيمة العثمانيين فى الحرب العالمية الأولى، ورحيلهم عن لبنان، حل محلهم الفرنسيون (١٩١٨ - ١٩٤٣). وكان الوجود الفرنسى فى لبنان ذا طابع شرعى كدولة انتداب من جانب مؤتمر سان ريمو (١٩٢٠)، وعصبة الأمم فى عام ١٩٢٢. وعندما بدأ الفرنسيون يمارسون سلطتهم على البلاد، كان المجتمع اللبناني منقسما حول الكثير من القضايا، من بينها مستقبل البلاد وهويتها.

وقد حصلت لبنان على استقلالها بطريقة سلمية فى عام ١٩٤٣، وتولت الحكومة الوطنية مسؤوليتها كاملة فيما يتعلق بكل جوانب الحياة فى البلاد. ومع ذلك، وبعد خمسة عشر عاما، أى فى عام ١٩٥٨، تفجرت الانقسامات الاجتماعية الداخلية، مما أدى إلى صراع عنيف، كان من نتيجته التدخل العسكرى الأمريكى.

وبعد سبعة عشر عاما، أى فى عام ١٩٧٥، خاضت لبنان حربا أهلية رهيبة، استمرت خمس عشرة سنة، وانتهت بالمصالحة الوطنية بمقتضى اتفاقية الطائف عام ١٩٨٩ - ومن بين المؤسسات الاجتماعية الكثيرة التى أسهمت فى كل من الصراع المدنى، وعملية التصالح، تركز هذه المقالة على مؤسسة الثقافة المدرسية (المدارس): فتكشف عن علاقتها بالترابط الاجتماعى، والهوية، وبناء الدولة، على امتداد العصور المختلفة للتاريخ اللبناني، مع تركيز خاص على القرنين التاسع عشر والعشرين.

اللغة الأصلية: الإنجليزية

نمر فريحة (لبنان)

أستاذ فى كلية التربية جامعة لبنان، وقد كان من قبل رئيسا لمركز التربية للبحوث والتنمية، وخلال فترة تصميم وتنفيذ مشروع «التربية المدنية».

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا

## جذور التعليم الرسمي

بدأ التعليم الرسمي، أو الأشكال ما قبل الحديثة للثقافة المدرسية، في أثناء العصر الفينيقي. وقد تطورت لغة التعليم من الفينيقية إلى الآرامية، وبعد ذلك إلى اليونانية، لغة الغزاة المحتلين. وعندما احتل الرومان الأراضي التي تعرف اليوم بلبنان الحديثة، في القرن الأول قبل الميلاد، أصبحت اللاتينية هي لغة التعليم. وكان إنشاء مدرسة القانون الروماني المشهورة في القرن الثالث الميلادي، تتويجا للمفخرة الأكاديمية (العلمية) للرومان في المنطقة. وعندما انقسمت الامبراطورية الرومانية إلى جزأين، أصبحت لبنان جزءا من الامبراطورية البيزنطية، واستعادت اللغة اليونانية مكانتها في المدارس.

وفي أثناء العصر الإسلامي العربي، أصبحت اللغة العربية هي لغة التعليم، بالرغم من بقاء اليونانية لغة الإدارة، وعلى الأخص فيما بين الجماعات المسيحية، الذين كانوا يستخدمون أيضا لغات محلية، مثل السيريانية والآرامية. والحق أن كثيرين من المسيحيين اللبنانيين والسوريين عملوا ك مترجمين للفلسفة والعلوم من اليونانية إلى العربية في القرن الثامن، والقرن التاسع، والقرن العاشر. ولكن العصر الإسلامي أدخل لبنان أيضا في عالم التعليم والمعرفة والعلوم الإسلامية، بإنشاء المدارس الأولية، ومراكز التعليم العالي. وقد أسهمت لبنان بشكل ملحوظ في النهضة الفكرية، وعلى الأخص في العصور العباسية (٧٥٠ - ١٢٥٨) من خلال العلماء المشهورين، مثل الطبيب رشيد الدين، والقاضي الأوزعي، والفيلسوف «كوستا ابن لوقا».

وفي هذه الفترة تعلم الأطفال أساسيات القراءة والكتابة، والمهارات الحسابية على يد قسيس كل طائفة. وفي العصر المملوكي، وأوائل العصر العثماني، قام الشيوخ المسلمون والقسس المسيحيون بدور المدرسين، فقدموا التعليم المجاني في المسجد المجاور، أو الكنيسة المجاورة، وكان كل منها يستخدم كفصل دراسي. وكما هو الحال في معظم المجتمعات التقليدية، كان التعليم الإضافي فيما بعد مستوى التعليم الأساسي مقصورا على الجماعات الإكليريكية والدينية، على حين كان المدرسون الخصوصيون يعلمون أطفال الأغنياء من الآباء. وبما أن توفير التعليم الأساسي في أثناء تلك الفترة كان مهمة مدارس الطائفة الدينية، فإن الثقافة المدرسية التقليدية لم تكن وسيلة للاندماج الوطني أو القومي.

وظل هذا النمط من الثقافة المدرسية، النموذج الأساسي للتعليم الرسمي حتى مجيء التبشيريين إلى لبنان في القرن السابع عشر. وكان اليسوعيون (الجزويت) أول من قدم منهم إلى البلاد، وقد جددوا المدارس التي كان قد أقامها القسس المارونيون المحليون، كما فتحوا مدارس جديدة. وقد كانت لبنان في القرن السابع عشر شبه دولة ذات استقلال ذاتي (إمارة) تحت الحكم العثماني، سمح فيها الأمير «الوطني» للتبشيريين الأوروبيين بالعمل. ومن ثم، وتحققا لمهامهم، قام اليسوعيون، والكبوشي، واللازاريس التبشيريون بتأسيس المدارس والكنائس. كما أن الراهبات أسهمن في نجاح رسالة التعليم الكاثوليكي، بإنشاء المدارس في

كثير من المدن اللبنانية. أما التبشيريون البريطانيون فقد حصلوا على تصريح من العثمانيين بفتح مدارس في لبنان في القرن التاسع عشر، واستطاع التبشيريون الأمريكيون الأوائل في لبنان أن يتصرفوا بحرية تامة، لأنهم كانوا يسافرون بجوازات سفر بريطانية. كذلك فإن التبشيريين من إيطاليا، وروسيا، وألمانيا، وأيرلندا، كان لهم نصيبهم في إنشاء المدارس في لبنان.

وهكذا عمل تدخل الغرب في الشرق على تسهيل ظهور تراث آخر من المدارس الحرة - مدارس يتم افتتاحها، وتعمل دون توجيه أو مساعدة من السلطات المدنية، وحقيقة أنه لم يكن هناك أية مبادرة عثمانية رسمية بإنشاء شبكة من المدارس الحكومية، تفسر كثيرا حقيقة أن التعليم في تاريخ لبنان الحديث كان عملا مقصورا على الطائفة والقطاع الخاص. وبالرغم من أن الإنجاز التعليمي للمدارس التبشيرية (أو الإرساليات) يستحق التقدير، إلا أن تأثيرها على الوحدة الوطنية والترابط الاجتماعي موضع شك وتساؤل، إذا أخذنا في الاعتبار أن المسلمين لم يكونوا يبعثون بأطفالهم إلى تلك المدارس. وقد استفادت المجتمعات اللبنانية من نظام المدارس الحرة - سواء كانت مدارس الطائفة أو المدارس التبشيرية - وأقامت مدارسها الخاصة بها، إما على النهج الأنجلو أمريكي، أو - وبدرجة أكبر - على النموذج الفرنسي. «وكانت كل جماعة تدير شؤونها التعليمية الخاصة، مما أدى إلى تطور تقاليد تقضى بأن تحرص كل طائفة على تعليم أطفالها بالطريقة التي تريدها، وحيثما تريد» (القبيسى ١٩٩٨). ولم يغير من هذه الأوضاع القانون الخاص بالتعليم الذي أصدره العثمانيون عام ١٨٦٩ بالتمييز بين المدارس العامة التي تقيمها وتديرها الحكومة، وبين المدارس الخاصة التي تديرها الجماعات المدنية. بل على العكس، لقد أدى القانون إلى تطور أكبر في قطاع التعليم الخاص والتعليم الطائفي، ذلك لأن الآباء كانوا يعتبرون أن التدريس في المدارس العامة (العثمانية) باللغة التركية أمر أجنبي وغريب.

وقد كانت المدارس العثمانية العامة محدودة العدد والتأثير، إذ تتكون معظمها من حجرة دراسية واحدة، تتسع للطلبة من مستويات التعلم المختلفة. والواضح أن الحكومة العثمانية لم تكن تنظر إلى الثقافة المدرسية على أنها وسيلة لتشجيع الوحدة الاجتماعية فيما بين اللبنانيين، ومن ثم حافظت على البنية الطائفية والدينية القائمة. ثم إن المدارس الخاصة التي أنشأتها أساسا الجماعات الدينية، قد عملت على استدامة التقسيم الطائفي بين الشباب في لبنان، كما عكست وجهات النظر المختلفة للطوائف الدينية وأهدافها، أكثر مما عملت على تدعيم أي شعور بالوحدة الاجتماعية على المستوى الوطني وتقويته.

والصراعات العنيفة التي اندلعت في لبنان في القرن التاسع عشر، دليل على الطبيعة الطائفية الواضحة للمجتمع اللبناني في ذلك الوقت. ومع ذلك، فإن التعليم العالي الذي أنشئ حديثا كان يفرز تفكيراً جديدا بين صفوة مثقفة تعيش عصر الحداثة. وهذا يصدق، على وجه الخصوص، على الجامعتين اللتين أنشئتا في بيروت: وهما الجامعة الأمريكية في بيروت عام ١٨٦٦، وجامعة «سان جوزيف» في عام ١٨٧٥. وكرد فعل للتفكك الاجتماعي القائم

على الدين، قامت مجموعة من طلبة الجامعة الأمريكية في بيروت بإنشاء «منظمة بيروت السرية»، كأول حزب سياسى منظم فى الشرق الأوسط، مع وجود فروع له فى طرابلس، وصيدا، ودمشق، وكان يدعو إلى الوحدة الشعبية فى داخل الإطار السياسى الاجتماعى للوحدة العربية. وقد تحقق مؤسسو هذه المنظمة من أن بقاءهم واستمرارهم يتطلب التسوية مع الطوائف الدينية الأخرى، وأنه لا يمكن أن يتحقق أى إنجاز سياسى بدون التعاون بين المسيحيين والمسلمين. وقد كانت هذ المجموعة نموذجا لجماعات أخرى، عملت فيما بعد على تجاوز الحواجز الطائفية فى المجتمع اللبناني.

وكان هذا هو الوضع حتى نهاية الحكم العثمانى فى لبنان عام ١٩١٨، عندما انهزم العثمانيون. ودخل الفرنسيون البلاد، وساعدوا فى إنشاء «لبنان الكبرى» فى عام ١٩٢٠. وضمت الدولة اللبنانية الجديدة الأراضى التى كانت تشملها الإدارة القديمة عندما أعيدت بعض المدن والأقاليم إلى جبل لبنان. وكانت نتيجة هذا التنظيم السياسى على التعليم أن انضمت بعض المدارس العامة المتفرقة إلى نظام التعليم الذى كان سائدا فى الإمارة السابقة. وهكذا بدأت ثلاثة أنواع وأنماط من الثقافة المدرسية (المدارس الخاصة، والأجنبية، والعامة) فى العمل داخل إطار نظام التعليم الوطنى.

### لبنان أثناء الانتداب الفرنسى (١٩٢٠ - ١٩٤٣)

عندما استقرت فرنسا كدولة انتداب فى لبنان عام ١٩٢٠، كان نظام التعليم فى لبنان فى أدنى مرحلة من انهياره. وحسب شروط الانتداب كان على فرنسا أن تتحمل مسؤولية تطوير التعليم العام. والحق أن الحاكم العسكرى الفرنسى كان قد أصدر بالفعل مرسوما فى أكتوبر/تشرين أول عام ١٩١٨ بإعادة فتح المدارس العامة الأولية، التى كانت قد أغلقت منذ عام ١٩١٤، وإلغاء استعمال اللغة التركية. وفى عام ١٩٢٠ صدر مرسوم آخر من جانب المندوب الأول الفرنسى بوضع المدارس العامة تحت مسؤوليته. وبعد ذلك أنشأت السلطات الفرنسية «قسم التعليم» الذى أصبح بعد ذلك وزارة التعليم العام فى عام ١٩٢٦. وفى عام ١٩٢٨ بدأ المسؤولون اللبنانيون يشاركون فى اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتعليم الرسمى، مع إعادة تنظيم المدارس الابتدائية، وإدخال بعض التغييرات على المناهج الدراسية. وأنشأت وزارة التعليم منهجا ثانويا للدراسة على غرار النموذج الفرنسى، مع إضافة اللغة العربية، والتاريخ المحلى، والجغرافيا والفلسفة العربية: وهو منهج للدراسة كان قاعدة للجزء الأول والجزء الثانى من امتحانات البكالوريا اللبنانية الرسمية. أما التعليم المهنى العام فقد ظل محدودا جدا فى أيام الانتداب الفرنسى.

وعلى العموم، فإن نظام التعليم العام فى لبنان كان غير متكامل فى ذاته. فعن طريق ربط نظام المدارس العامة، بنظم المدارس الخاصة والأجنبية فقط. -والتى كانت تتأسس على نموذجين: الفرنسى والأمريكى البريطانى - أمكن أن يصبح نظاما تعليميا متكاملا، وإن يكن

متنوعا ومتباينا. والجدول (١) يشير إلى أنه فيما بين ٥٪ و ١٠٪ من مجموع المسجلين في المدارس كانوا في مدارس القطاع العام في أثناء منتصف عشرينيات القرن العشرين، على حين أنه كان هناك أكثر من النصف في المدارس الأجنبية، و ٤٠٪ أخرى في المدارس الطائفية التي تدار بشكل خاص (المدارس الأهلية). وبالرغم من أن عدد المسجلين في المدارس الأجنبية قد هبط من ٥٠٪ إلى ٣٠٪ في أثناء فترة الانتداب الفرنسي، فقد ازداد نصيب قطاع التعليم العام إلى ١٦٪ فقط. ومع نهاية الانتداب الفرنسي في عام ١٩٤٣، كان أكثر من نصف مجموع الطلبة المسجلين في قطاع التعليم الخاص الذي تديره الطوائف مع احتضان نظام التعليم العام لأقلية من الأطفال والشباب.

ومن بين الأسباب التي يمكن أن تطرح تفسيراً للنصيب المنخفض لمدارس لقطاع العام في مجموع الطلبة المقيدين بالمدارس في لبنان في أثناء فترة الانتداب، الأعداد القليلة لهذه المدارس، وافتقار الفرص التعليمية فيما بعد المراحل الابتدائية والابتدائية العليا، بالإضافة إلى المستوى المنخفض في مؤهلات هيئة التدريس. وحينئذ يكون مثيراً للمناقشة أن الفرص التعليمية لم تكن متكافئة، إذ كانت الأسر الأكثر ثراء تستطيع أن تنال حظاً وافراً من التعليم الثانوي (والعالي) في المؤسسات التعليمية الخاصة، على حين لم تكن الأسر الفقيرة تستطيع حتى أن تحصل على التعليم الأولي في المدارس العامة. وبالرغم من هذه التفاوتات فإن التعليم العام كان ضرورياً لاحتضان عدد كبير من الأطفال والشباب الذي لولاه لكان يمكن أن يستبعدوا من التعليم الأساسي الرسمي.

وبالرغم من استمرار القطاعين في تعايشهما، وتقديم خدماتهما لكثير من أجيال الشباب، إلا أن وظائفهما الاجتماعية والسياسية لم تكن أبداً مترابطة. والحق أنه كان على النظام المدرسي المتنوع والمنقسم أن يعمل في بيئة سياسية اجتماعية غير مستقرة. ولا يمكن أن نلوم سلطة الانتداب الفرنسية عن الانقسامات الاجتماعية التي ميزت المجتمع اللبناني على مدى التاريخ. وينعكس وعيهم بالدور القوي للتعليم في تكاثر هذه الانقسامات

جدول (١): زيادة الطلبة المقيدين في المدارس أثناء الانتداب الفرنسي - التوزيع حسب القطاع العام والخاص.

| السنة الدراسية |        | عدد الطلبة في  |        |                  |        |         |         |
|----------------|--------|----------------|--------|------------------|--------|---------|---------|
| المدارس العامة | (%)    | المدارس الخاصة | (%)    | المدارس الأجنبية | (%)    | المجموع |         |
| ٢٦/١٩٢٥        | ٦,٧٣٣  | ٧,٧٥           | ٣٥,٢٠٧ | ٤٠,٥             | ٤٥,٠٤٤ | ٥١,٨    | ٨٦,٩٨٤  |
| ٣٠/١٩٢٩        | ١٢,٨٧٩ | ١٤,٢           | ٤٣,٠٦١ | ٤٧,٥             | ٣٤,٧١٥ | ٣٨,٣    | ٩٠,٦٥٥  |
| ٣٤/١٩٣٣        | ١٦,٤٨٦ | ١٥,٤           | ٥٣,٢٣٥ | ٤٩,٧             | ٣٧,٤٠٠ | ٣٤,٩    | ١٠٧,١٢١ |
| ٣٩/١٩٣٨        | ١٨,٨٧١ | ١٣,٧           | ٧٤,٣٦٩ | ٥٤,١             | ٤٤,٣٠٣ | ٣٢,٢    | ١٣٨,٥٤٣ |
| ٤٣/١٩٤٢        | ٢٣,١١٦ | ١٦,٣           | ٧٤,٦١٥ | ٥٢,٧٥            | ٤٣,٦٥٤ | ٣٠,٩    | ١٤١,٤٣٥ |

المصدر: المفوضية العليا للجمهورية الفرنسية، ١٩٢٣ - ٣١.



فى مدخلهم لتطوير المناهج. فقد كانت الخطوط الإرشادية للمناهج الوطنية التى تم إقرارها عام ١٩٢٥ تطالب المدرسين والطلبة باعتناق الوحدة، فى حين كانت تحذرهم من خطر الصراعات الدينية:

«إن البلد المنقسم لن يكون قويا أبدا، وخصوصا وأن الأطفال لن يستطيعوا أن ينسوا خصوماتهم، ومن ثم يتصارعون على حكم البلاد. وقد أدت الخلافات بين الجماعات الدينية إلى الكثير جدا من سفك الدماء فى الماضى. وتجديد هذا النوع من الصراعات سيكون قاتلا وخطيرا لتنمية الأمة» (المفوضية العليا للجمهورية الفرنسية ١٩٢٣ - ١٩٣١: ص ٥٣٥).

وتنطوى مثل هذه البيانات الرسمية للمناهج الدراسية على الافتراض: (أ) بأن الثقافة المدرسية يمكن (بل ويجب) أن تسهم فى خلق و/أو دعم الترابط الوطنى بين الطلبة الذين يفدون من طوائف دينية مختلفة. و(ب) وأن مستقبل الدولة اللبنانية الحديثة يعتمد - إلى درجة كبيرة - على فعالية الثقافة المدرسية فى تشكيل إحساس بالهوية الوطنية والمواطنة. وحينئذ، وفى حومة مثل هذه المخاوف والهموم، يثور النقاش والجدل حول الهوية اللبنانية. وفى أثناء فترة الانتداب ظهر منظور جديد حول الهوية الوطنية تمثل المجتمع اللبناني كواحد من المجتمعات التى تنتمى إلى «ثقافة البحر المتوسط». وقد ركز أنصار هذه النظرة فى شأن الهوية اللبنانية من المسيحيين أساسا على حقيقة أن لبنان قد تأثرت دائما بكلتا الحضارتين، إذ كانت على مدى التاريخ جسرا بين الشرق والغرب. وكانت حجتهم على النحو التالى:

«كانت لبنان دائما - سواء فى عهد الفينيقيين، أو العصر اليونانى - الرومانى، أو أيام الصليبيين - فى علاقة مباشرة مع الأجزاء الأخرى من عالم البحر المتوسط، وقد تأثرت بالثقافات التى انبثقت من هذا العالم. وفى الوقت نفسه، ولأنها كانت مرتبطة بالتربة الشرقية، وتسكنها عناصر من أصول سامية، فإنها لم يكن بمقدورها إلا أن تتأثر كذلك بالثقافات الشرقية. وبهذا المفهوم يبدو أن «ثقافة البحر المتوسط» تعنى الثقافة العربية الحالية للشرق، وجذورها فى الثقافات السامية الأخرى. وكذلك الثقافة الغربية الحديثة الحالية، وخصوصا الثقافة الكاثوليكية الفرنسية، وجذورها فى الثقافة اليونانية الرومانية. ويجب على لبنان ألا تسرف فى الميل إلى الشرق، إلى الدرجة التى قد تفقد معها هويتها فى خضم الأغلبية المسلمة العربية، وفى الأيديولوجية الإسلامية العربية. فالأحرى أن تحرص لبنان على أن تحتفظ بالصلة الوثيقة بالغرب، وعلى الأخص الغرب المسيحى الكاثولىكى، وذلك حتى تكون هناك ثقافة متوازنة فى لبنان» (ماتيس وعكراوى ١٩٤٩ ص ٥٠٥ - ٥٠٦).

وقد أراد خصوم هذه النظرة حول الهوية اللبنانية، ومعظمهم من المسلمين، أن يروا الشخصية العربية للهوية اللبنانية وقد تدعمت. ويقولون إن ما يسمى «بثقافة البحر المتوسط»، ليس أكثر من قناع شفاف لمحاولة الاحتفاظ بالنفوذ والتعليم الكاثولىكى الفرنسى فى لبنان (متى - عكراوى ١٩٤٩ ص ٥٠٦). وقد كانت هذه المجادلات حول طبيعة الهوية الوطنية تثير الكثير من الأخذ والرد، أو الشد والجذب فى أثناء السنوات القليلة الأخيرة من الانتداب الفرنسى.

### السنوات المبكرة للاستقلال (١٩٤٣ - ١٩٥٨)

ومهما يكن من أمر، فإن الميثاق الوطني لعام ١٩٤٣ اقترح تسوية أو حلا وسطا لمشكلة الهوية اللبنانية، معلنا أن لبنان ستكون دولة ذات سيادة بوجه عربي. وقد واجهت الحكومة اللبنانية والزعماء اللبنانيون، في وقت الاستقلال، مهمة عاجلة تتمثل في خلق إحساس بالوحدة الاجتماعية والقومية فيما بين اللبنانيين، وتقوم على المبادئ والقيم المشتركة، وليس على الانتساب الديني. وكان على التعليم - الذي يعتبر عالميا، وسيلة تستخدم عمدا لخلق وضع جديد، ولتحويل الناس ذوى الولاءات المتنوعة إلى مواطنين ذوى كينونة جديدة - (تياك ١٩٧٦ ص ٣٦٦) - أن يقوم بدور مهم في الجهود الوطنية لخلق شعور مشترك بالهوية والمصير. وكانت المدارس الطائفية الخاصة تعاونية إلى حد ما مع السياسة الجديدة للحكومة، على حين تحتفظ بتوجهاتها الأيديولوجية الخاصة فيما يتعلق بطبيعة الهوية اللبنانية. ومع ذلك فإن جهود الحكومة لتوحيد نظام المدارس من خلال سياسة تتسم بالمزيد من المركزية، وسن التشريعات الخاصة بالتعليم، فإن تطوير المناهج، والإشراف على استخدام الكتب المدرسية، لم يكونا دائما موضع استقبال حسن من جانب القطاع الخاص، كما كانت سياسات الحكومة تتضمن وجهة النظر التي تتمثل في أن المدارس الخاصة كانت تعمل على استدامة الانقسامات الاجتماعية والدينية والسياسية بين الشباب اللبناني. وقد تحدت وجهة النظر هذه بوضوح في البرنامج السياسي لأول حكومة في ظل الاستقلال، والذي تقدم به إلى البرلمان للحصول على اقتراح بالثقة: إذ جاء فيه:

«سوف يجيء وقت اليقظة الوطنية في تاريخ لبنان عندما نقضى على النزاع الطائفي. ومن الآن فصاعدا سوف تقدم الحكومة لشباب لبنان تعليما مناسباً للمواطنة، وتوجههم نحو الحرية والاستقلالية والكرامة الوطنية. لذلك فإن الحكومة سوف تستخدم كل الوسائل الضرورية لدعم اللغة العربية، بالإضافة إلى تاريخ وجغرافية لبنان في كل المؤسسات التعليمية. إننا لا نريد لأطفالنا أن يتركوا المدرسة، ويكونوا أكثر معرفة بالبلاد الأخرى بدلا من بلدهم. إن على مدارسنا أن تعمل على تخريج جيل متحد في أهدافه ومشاعره الوطنية (برنامج الحكومة اللبنانية عام ١٩٤٤).

وردت الحكومة الثانية التي تشكلت في عام ١٩٤٤ الموضوع نفسه فيما يتعلق بتعليم المواطنة، إذ قالت: «إننا في سبيلنا لمعالجة مشكلة الطائفية، ليس فقط عن طريق التشريع، بل بالتعليم كذلك. فالمدرسة أخصب تربة لتعهد الفضائل والتسامح. ومن ثم فإن الحكومة تهتم جدا بالتعليم وبدوره (برنامج الحكومة اللبنانية ١٩٤٤). وبالإضافة إلى هذا الموقف الذي اعتنقته المجالس المتعاقبة للوزراء، تم سن عدد من القوانين لتحقيق الأهداف الوطنية، مثل الوحدة الاجتماعية، والنوعية المتطورة والمحسن من المدارس العامة، مع التركيز على دور الدراسات الاجتماعية. وأكثر من ذلك فإن الحكومة جعلت نظام التعليم مركزيا، وأدخلت مناهج جديدة في عام ١٩٤٦ للمستويات الأولية (الصفوف ١ - ٥)، والتكميلية (الصفوف ٦ - ٩)، والثانوية (الصفوف من ٩ - ١٢). وطلب من المدارس الخاصة أن تقوم بتنفيذ البرامج

ذاتها مثل المدارس العامة، مما يتيح لها أن تتفاعل مع البرنامج الوطني العام. وكان الافتراض أنه بتوحيد محتوى التدريس والتعليم في داخل المدارس العامة والخاصة، فإن المنهج الجديد سوف يعمل على تشكيل المزيد من التوجهات الاجتماعية والسياسية المشتركة بين الطلبة، وقد أشارت الحكومة في طرحها للأساس المنطقي للمناهج، إلى أنها شديدة الاهتمام:

بتشكيل المواطن اللبناني كعضو مشارك ولبيب في مجتمعه. والحكومة تركز كثيرا على التربية البدنية والأخلاقية والاجتماعية والمواطنة. ويجب على الطالب اللبناني أن يعرف تاريخ بلده، مما يجعله يفخر بماضيه، ويتفهم حاضره، ويستعد لمستقبله. كما يجب أن يقدر وضع بلاده إزاء العالم العربى والغرب (لبنان - وزارة التعليم ١٩٤٦، ٢٣).

وتحدد الوثيقة ذاتها موقف الحكومة فيما يتعلق بدور اللغة العربية في تعليم المواطنة، وعلى الأخص عندما تذكر أن «تدريس التاريخ والجغرافيا يجب أن يكون بالعربية في كل المستويات التعليمية» (لبنان - وزارة التعليم ١٩٤٦، ص ٥). وهكذا تحددت الشخصية العربية للهوية اللبنانية الوطنية بوضوح في صياغة السياسة التعليمية في وقت الاستقلال.

وكان حتما على لبنان - بعد خلق دولة إسرائيل عام ١٩٤٨ - أن تدخل في الصراع الإقليمي في الشرق الأوسط، وأن يفرض عليها موقف واضح من القضايا السياسية الإقليمية. ومع اتساع نطاق التوترات السياسية وتضخمها، تحول التركيز بعيدا عن التعليم كأهم عامل في تقارب الأجيال الشابة من أجل إيجاد مستوى عام للقيم المشتركة والمعتقدات فيما يتعلق بتعايشهم ومصيرهم كأعضاء في المجتمع الواحد. وقد أوضحت الأزمات السياسية التي اندلعت في لبنان في أواخر خمسينيات القرن العشرين بجلاء أن نظام التعليم الوطني قد فشل في الإسهام في الترابط الاجتماعي، والوحدة الوطنية كما كان مخططا. وتفاقم الانقسامات الاجتماعية على طول المسارات الدينية، الأمر الذي أدى إلى تفجرها في صراع مدني (حرب أهلية) في عام ١٩٥٨، انتهى بسرعة بالتدخل العسكى من جانب الولايات المتحدة الأمريكية.

### منهاج الدراسة ١٩٦٨ - ١٩٧١

فيما بين عام ١٩٦٨ وعام ١٩٧١ تقرر إدخال منهاج دراسي جديد في داخل سياق وطني وإقليمي تميز بتغييرات استراتيجية وسياسية واجتماعية مهمة. أولها: إن التحديث الاقتصادي السريع الذي حدث في لبنان في ستينيات القرن العشرين قد أفسدته بعض التفاوتات البارزة، مما خلق شعورا بالحرمان بين قطاعات كبيرة من سكان لبنان. وقد بوشر إصلاح المناهج في وقت كان المجتمع اللبناني فيه منقسما بشكل عميق بسبب قضايا ترتبط بآثار حرب الأيام الستة عام ١٩٦٧. وقد أدى ترابط هذه العوامل إلى أن تتفاقم على

نحو أكبر قضية الهوية اللبنانية المثيرة للجدل، والتوجه الأيديولوجي الوطني المتضارب، مما أثقل على التوازن الهش بالفعل بين الأعداد الكبيرة من الطوائف اللبنانية.

وفى مثل هذا السياق وهذه البيئة، لا يمكن أن يكون من الواقع أو الإنصاف أن نتوقع من المناهج أو من التعليم ككل أن يمنع أعمال العنف السياسية أو الصراع المدني. بل إن إصلاح المناهج القائم على التصميم الجيد، والتخطيط الجيد، والتنفيذ الجيد يتطلب أيضا وقتا حتى يمكن للمجتمع أن يستشعر نتائجه الاجتماعية. وكانت هذه العناصر غائبة عن مناهج ١٩٦٨ - ١٩٧١. فالطبيعة التعددية للمجتمع اللبناني مثلا تجاهلها إلى حد كبير واضعو المناهج، الذين افترضوا أن المجتمع يمكن أن يصبح متجانسا بأقل قدر من الرغبة والجهد. كما أن تصميم المناهج كان ضعيفا فيما يتعلق بتكامل مشاركة المجتمع. وعلى العكس فإن تصميم المناهج ركز على قدر كبير من المعلومات، على حين تجاهل القضايا السياسية والمدنية الاجتماعية الحالية، ولم يعمل على تشجيع تنمية التفكير النقدي والتحليلي والتقييمي، والمهارات والصلاحيات الضرورية الأخرى (لبنان - وزارة التعليم ١٩٦٨ - ١٩٧١). ومن الصعب أن نتصور كيف يمكن للطلبة أن يتغلبوا على خلافاتهم الاجتماعية والدينية إذا لم يتم تحليل، ومناقشة، وتقييم، وحل القضايا المهمة التي تواجه مجتمعاتهم المحلية، ومجتمعهم الوطني؛ أو إذا لم يكن الطلبة يشتركون في نشاطات مجتمعاتهم لكي يعملوا على تنمية الإحساس بالمشاركة، وبأنهم أعضاء في هذا المجتمع.

وأكثر من ذلك، ومع الشروط الصارمة للامتحانات الرسمية، أصبحت المدارس في كل من القطاع الخاص والقطاع العام تتنافس من أجل درجات النجاح ومعدلاته في مجموع الطلبة المقيدون في كل قطاع. وأصبح الإعداد للامتحانات الرسمية واجتيازها أهم معيار لتقييم المدارس. وفي مثل هذا السياق لم يكن تعزيز الإحساس بالمواطنة المسؤولة المشتركة يعتبر أولوية من جانب المدارس اللبنانية.

وقد كشف تحليل محتوى الكتب المدرسية للتربية المدنية التي كانت تستخدمها المدارس في ثمانينيات القرن العشرين مثلا أن التركيز الأكبر كان على التعاون في داخل الأسرة أكثر منه بين أفراد المجتمع الكبير. وعلاوة على ذلك فإن الكتب المدرسية للتربية المدنية كانت تشير إلى التسامح الديني بطريقة مثالية، دون أن تطرح الواقع بأن المجتمع اللبناني متعصب فيما يتعلق بالانتساب الديني أو السياسي. وعلى هذا فإن الطلبة لم يدرسوا أبدا الخلافات والصراعات الدينية والاجتماعية، أو طرق حلها. لقد كان هناك انقسام بين الطريقة التي تعرض بها المدارس والكتب المدرسية المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة كأنهم يعملون في تجانس، وبين عمق وقوة النزعة الهدامة للخلاف والشقاق الديني والاجتماعي في حياتهم اليومية. ومن ثم فإن من العناصر الأكثر بناءية أن نبحث هذه القضايا في الكتب المدرسية، وأن نناقشها ونتحراها في جو ديمقراطي لحجرة الدراسة، بدلا من تجاهلها كلية في المناهج الدراسية (فريحه ١٩٨٥).

## الإصلاح التعليمي عقب الحرب الأهلية ١٩٧٥-١٩٨٩

سجل عام ١٩٧٥ نشوب الحرب الأهلية التي دفعت بلبنان إلى خمس عشرة سنة من الدمار والمعاناة. وقد تضمنت اتفاقية الطائف التي أنهت الحرب في عام ١٩٨٩ بعض الخطوط الإرشادية لإصلاح التعليم في لبنان؛ فطالبت بتطوير مناهج جديدة، ودمج الكتب المدرسية للتاريخ والتربية المدنية التي يقوم بنشرها «المركز التعليمي للبحوث والتنمية»، وهو معهد حكومي يقوم على تخطيط وتطوير المناهج الدراسية، ووضع الكتب المدرسية للقطاع العام. وقد قامت «خطة إصلاح التعليم» التي وضعتها الحكومة عام ١٩٩٤ على أساس الدستور اللبناني، واتفاقية الطائف. وقد تضمنت الخطة أهدافاً مثل: (أ) تقوية وتعزيز الانتماء الوطني، والترابط الاجتماعي بين الطلبة. (ب) تزويد الجيل الجديد بالمعرفة الأساسية والمهارات والخبرة، مع التركيز على التنشئة الوطنية، والقيم اللبنانية الأصلية، مثل الحرية، والديمقراطية، والتسامح، ورفض العنف ونبذه (لبنان - وزارة التعليم ١٩٩٤، ص ٨).

ومع تجاوز هذه البيانات الخاصة بالسياسة تعتبر الخطة الأبعاد الإنسانية والدينية للتعليم أساساً لأهداف التعلم ونشاطاته. وعلى سبيل المثال فإن الخطة تحدد المبادئ التالية: (أ) «الإيمان بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تحترم الكائن البشري، وتقدر أهمية العقل، وتركز على التعلم والعمل والأخلاقيات» (ب) إن إدراك اللبنانيين لمعنى الوجود ينبعث أساساً من الأديان السماوية والثقافة الروحية التي تتجسد في الأديان التي تقول بالإله الواحد (المصدر نفسه، ص ١٠). ولأن الدين عامل مهم للتآلف الاجتماعي في حياة الناس، فإن الخطة تركز على الجانب الإيجابي للدين، وهذا يتضمن نبذ الأعمال السلبية التي تتم باسم الدين - أي دين - وسوف تلفت نظر الطلبة وتجذب اهتمامهم إلى الثقافة الروحية اللبنانية التي تنبع من التنوع الديني.

وعندما نصل إلى الأبعاد الاجتماعية والمواطنة في الخطة، فإن أهداف التعليم تتأسس على المبادئ التالية:

- ١ - سيادة القانون على كل المواطنين هي الوسيلة الوحيدة لتحقيق العدل والمساواة بينهم.
  - ٢ - احترام الفرد والحريات الاجتماعية، وهو ماكفله الدستور، ونص عليه ميثاق حقوق الإنسان، ضرورة حيوية للوجود المستمر للبنان.
  - ٣ - المشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية داخل إطار النظام البرلماني الديمقراطي اللبناني، حق لكل مواطن، ومسؤولية تجاه المجتمع والبلاد.
  - ٤ - التعليم أولوية وطنية، وهو ضرورة اجتماعية، ومشروع اجتماعي شامل.
  - ٥ - تشكيل المواطن الذي :
- (أ) يشعر بأنه كريم في بلده - لبنان - ويفخر بإخلاصه وانتمائه لها.

- (ب) يفخر بهويته العربية ونسبه العربى، والتزامه بهما.
- (ج) يعترف بالتاريخ اللبناني الوطنى الطويل الذى سوف يحقق - بعد التحرر من المعتقدات المتطرفة - مجتمعا موحدًا، ومنفتحًا، وإنسانيًا.
- (د) يعترف بأهمية التعايش بين كل المواطنين، لأنه «ليس هناك قانونية لأية سلطة تتناقض مع «وثيقة التعايش» التى تظل مرشدا فريدا في المنطقة وللعالم كله».
- (هـ) يحترم الحرية الشخصية والاجتماعية، ويحافظ على حقوق الآخرين وممتلكاتهم (المصدر نفسه، ص ١١ - ١٢).

واللغة القومية وسيلة للاتصال والتفاعل الاجتماعى، وهى أيضا تلعب دورا فى توكيد التعايش والترابط الاجتماعى. ومن خلال خطة التعليم، تعتبر الحكومة اللغة العربية الأم عنصرا للوحدة الوطنية والمواطنة. كما تحت الخطة المواطن الطالب على أن يتقن على الأقل لغة أجنبية واحدة كوسيلة فعالة للتفاعل مع الثقافات الدولية لإثراء هذه الثقافات، والإثراء منها وبها (المصدر نفسه، ص ١٢).

وقد أعقب تعديل خطة إصلاح التعليم، تطوير مناهج جديدة. وقد ورد ذكر الأهداف السابقة فى المناهج التى تطورت فى عام ١٩٩٧، ونفذت فى عام ١٩٩٨. ولمنهاج الدراسات الاجتماعية، على وجه الخصوص، عدد من الأهداف التفصيلية تتعلق بهوية لبنان كبلد عربى، واحترام الآخرين وتقبلهم، والتسامح وقيمة الحرية الشخصية وحقوق الإنسان.. وهكذا (لبنان - وزارة التعليم ١٩٩٧). وقد يقال إن المناهج المفروضة رسميا - بمعنى خطة التعليم، وإطار المنهاج، ومخطط المنهج الدراسى والكتب المدرسية - جيدة التصميم بهدف دعم الوحدة الاجتماعية، وتعليم المواطنة فى لبنان. ومع ذلك فالواقع أيضا أن ما يهم حقا فى النهاية هو الممارسات التعليمية ذات الصلة ومحصلات التعلم. وهذا هو دور المدرسين. وقد يكون المدرسون هم العنصر الأساسى فى نجاح أو فشل أية خطة تعليمية. ولأن المدرسين أفراد فى مجتمعات تشكل جزءا من مجتمع أكبر، فإنه يكون من المتوقع أن يأتى عدد كبير منهم بمشكلاته الاجتماعية، وآرائه الشخصية إلى حجرة الدراسة. وهكذا فإن تدريب المدرسين يتطلب تركيزا على اتجاهات المدرس ومهاراته لكى ندعم الاتجاهات الإيجابية بينهم، كما نعمل على تحسين كفاءاتهم وصلاحياتهم، فإذا لم يقتنع المدرسون بأهمية الترابط الاجتماعى والوحدة الوطنية، فلا يمكن أن نتوقع أى تحسن وتقدم فى البلاد.

### إعداد المدرسين

ولكى يتميز عمل المدرسين، وتحسن معرفتهم ومهاراتهم من أجل مجتمع سلمى وديمقراطى، أشرف «المركز التعليمى للبحوث والتنمية» وIPRA اليونسكو، على دراسة ميدانية حول اتجاهات الأطفال اللبنانيين نحو الآخرين من الأديان المختلفة، وذلك بعد الحرب مباشرة. وقد ظهر مرشد المدرس تحت عنوان «التعليم من أجل حقوق الإنسان والسلام

والديمقراطية»، وذلك لتعزيز السلام والسلوك الديمقراطي فيما بين الطلبة. وقد تم توزيع هذا المرشد على بعض المدارس في لبنان، كما طلبته كثير من المؤسسات الأجنبية من ثلاثين دولة. وهو يعتبر نموذجا لمعالجة المشكلات الدينية في مجتمع متنافر ومتغاير الخواص والعناصر.

كذلك تم إنجاز «مشروع حل الصراعات» - الذى أيدته المكتب الكندى للتعليم الدولى، ونفذه «المركز التعليمى للبحوث والتنمية» فى بعض المدارس اللبنانية على مدى السنوات الثلاث الماضية. والهدف الرئيسى للمشروع هو التعامل مع المشكلات اليومية التى تنشأ فى المدرسة، وخصوصا تلك التى تظهر بين الطلبة، والعمل على حلها فى حجرة الدراسة. ويجد الطلبة تشجيعا للتغلب على مشكلاتهم وصراعاتهم من خلال الحوار والمناقشة والتسامح، وليس من خلال العنف: وهم يتدربون على استخدام اللغة والاتصالات، بدلا من العنف البدنى، كأسلوب لحل الصراعات. وقد عمل فريق وطنى على تنمية مصدر مادى لخدمته المدرسون الذين يشتركون فى المشروع (المركز التعليمى للبحوث والتنمية ٢٠٠١). وقد تدرب المشتركون فى هذا المركز، وخضعوا لرقابة مجموعة من المشرفين. وقد أوضحت إحدى عمليات التقييم التى قام بها فريق من الخبراء الكنديين، أن كثيرا من المدرسين قد اعترفوا بأن سلوكياتهم قد تغيرت بعد المشاركة فى هذه التجربة، وأن سلوكيات طلابهم قد أصبحت - وبشكل واضح - أقل عدوانية.

### ملاحظات ختامية

بالرغم من نمو قطاع التعليم العام - بشكل ملحوظ - منذ الاستقلال عام ١٩٤٣، إلا أنه لا يزال غير قادر على اجتذاب حتى خمسين بالمائة من مجموع الطلبة المقيدين (انظر جدول ٢). وبما أن أغلبية الطلبة مقيدون فى القطاع الخاص، فإن هذا يجعل المسؤولية الوطنية للقطاع خطيرة جدا. ومن المتوقع أن تلعب المدارس الخاصة - من خلال التعليم - دورها بتدعيم بعض القيم والاتجاهات التى تدافع عن الحرية، والتعايش، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين.. إلخ.

وقبل حرب عام ١٩٧٥، وصل عدد طيب من المدارس العامة - وعلى الأخص المدارس العليا - إلى مستوى رائع من التعليم، واستطاعت أن تنافس أفضل المدارس فى القطاع الخاص. ومهما يكن من أمر، وبغض النظر عن ذلك، وبالرغم من حقيقة أن التعليم العام بالمجان، فإن اللبنانيين لا يزالون يفضلون إرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة. ويشير تقرير حديث للبنك الدولى إلى أن لبنان تنفق نسبة مرتفعة جدا من جملة إنتاجها المحلى - ٩,٣٪ - على التعليم، مع الإنفاق الخاص الذى يمثل وحده ٥,٦٪ من جملة الإنتاج المحلى. ولبنان تنفق ٣٪ تقريبا من جملة الإنتاج المحلى على التعليم زيادة عما تنفقه دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية؛ كما أن الإسهام النسبى للمصادر الخاصة (الأسر أساسا) يصل

إلى أكثر من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بخمس مرات. والمنطق الذي يكمن وراء ذلك يتمثل في أن نوعية التعليم والانضباط أفضل في المدارس الخاصة.

ومع ذلك فهناك دراسة حديثة عن الاتجاهات الدينية لدى الطلبة تظهر أن طلبة المدارس العامة أكثر انفتاحاً وتسامحاً من طلبة المدارس الخاصة تجاه هؤلاء الذين يؤمنون بدين مختلف (فريحه ٢٠٠٢). ونتائج مثل هذا البحث تمثل أسساً منطقية مهمة لمزيد من التأييد للثقافة المدرسية العامة في جهودها لتشكيل اتجاهات وسلوكيات إيجابية بين الطلبة. وهم مواطنو المستقبل - تجاه التنوع الاجتماعي والديني، والترابط الاجتماعي على المستوى القومي أو الوطني. ولاتزال الثقافة المدرسية أداة وطنية مهمة للتغلب على معظم المشكلات الاجتماعية التي تنجم عن الاختلافات الدينية.

وأمام هذا كله، لا يكون من الصعب وضع تصميم لخطة تعليمية فعالة، ومناهج دراسية رسمية محكمة البناء والتكوين، بهدف خلق وحدة اجتماعية بين جيل الشباب في مجتمع منقسم (على نفسه). ولكن النصوص وحدها لا تكفي. ولو أن التشريعات، وبيانات السياسة، والمناهج الدراسية، وأطر العمل، وخطط البحث، والكتب المدرسية المهمة ليست - في حد ذاتها - كافية. وثمة عناصر أخرى عديدة مطلوبة لضمان التنفيذ والإنجاز الناجح لأهداف التعلم في مجال تعليم المواطنة. وسن القوانين وإصدار اللوائح أمر ضروري، ولكنها إجراءات غير كافية. فالحكومة في حالات كثيرة، لم تتابع سياستها بخصوص الدور البناء للتعليم في مجتمع منقسم. وإن حقيقة أن المؤسسات التعليمية التي انتهكت القوانين واللوائح لم تتعرض لأية عقوبة، وأنه لم تتخذ أية إجراءات ضد المدارس التي عملت على تفاقم الانقسامات الاجتماعية، تفسر ضعف الثقة بالسلطات العامة، وعدم تصديقها إلى حد كبير، والسلطة الناشئة عن ذلك والتي تكتسبها الطوائف الدينية.

وإذا لم تتابع الحكومة - على نحو سليم صحيح - سياستها التعليمية، وإذا ظلت المدارس تهتم أكثر بمستويات التحصيل العلمي الأكاديمي، وتتجاهل دورها الاجتماعي المهم جداً في

جدول (٢): الطلبة المقيدون في المدارس العامة والخاصة (١٩٤٤ - ٢٠٠٠).

| السنة الدراسية | المدارس العامة | النسبة المئوية (%) | المدارس الخاصة | النسبة المئوية (%) | المجموع |
|----------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|---------|
| ١٩٤٤           | ٢٦,٦٦٢         | ١٨,٢               | ١١٩,٣٤٣        | ٨١,٧               | ١٤٦,٠٠٥ |
| ١٩٥٤           | ١٠٨,٢٥٧        | ٤٣,٧               | ١٣٩,٣٠٢        | ٥٦,٣               | ٢٤٧,٥٥٩ |
| ١٩٦٤           | ١٥٦,٥٥٩        | ٤٢,٢               | ٢١٤,٦٨٠        | ٥٧,٨               | ٣٧١,٢٣٩ |
| ١٩٧٤           | ٣١٧,١٥٦        | ٣٩,٦               | ٤٨٤,٣٥٢        | ٦٠,٤               | ٨٠١,٥٠٨ |
| ١٩٨٣           | ٢٥١,٠٧٤        | ٣٦,٨               | ٤٣١,٦١٩        | ٦٣,٢               | ٦٨٢,٦٩٣ |
| ١٩٩٤           | ٢٣٥,٨٢٠        | ٣٠,٦               | ٥٣٤,٧٧٩        | ٦٩,٤               | ٧٧٠,٥٩٩ |
| ٢٠٠٠           | ٣٣٢,٥٢٢        | ٣٧,٩               | ٥٤٤,٥٩٨        | ٦٢,١               | ٨٧٧,١٢٠ |

المصدر: وزارة التعليم وإحصائيات المركز التعليمي للبحوث والتنمية.



تعزيز الشعور بالمواطنة المسؤولة، فحينئذ سوف تستمر الانقسامات الاجتماعية بدون رادع، بل ويمكن أن يتسع نطاقها. ثم إن هناك مؤسسات أخرى - والأسرة على وجه الخصوص، وهي في أغلب الأحيان مصدر التمييز الاجتماعي والديني - تعمل على تعميق الفجوة بين الطائفتين الدينيتين. وفي هذا السياق فإن للثقافة المدرسية دورا حاسما تقوم به في الوصول بالطائفية إلى حدها الأدنى من التأثير على جيل الشباب.

المراجع

## التعليم العالى والتحول

### من الصفوة إلى العامة

### منظور صينى

س.ج. بريتيوريوس وى. ك. إكسو S.G. Pretorius and Y.Q. Xue

#### المقدمة

منذ أن انتهجت الصين عمليات الإصلاح، وسياسة الباب المفتوح فى عام ١٩٧٨، قامت بإجراء تغييرات سريعة، وعلى الأخص فى مجالى الاقتصاد والتعليم. فالتنمية الاقتصادية - بصفة خاصة - توفر مزيدا من الفرص، وكثيرا من الطلب على تطوير التعليم العالى. وقد ذكر رئيس وزراء الصين - زهو - أن التعليم قد أصبح أولوية الأسر الصينية، بعد أن تحسنت مستويات المعيشة (١٩٩٩، ص ٢٥). وفى ديسمبر/كانون أول من عام ١٩٩٨، أعلنت وزارة التعليم فى الصين (١٩٩٩، ص ٤ - ٥) عن «خطة العمل لتفعيل حيوية التعليم فى مواجهة القرن الحادى والعشرين». وتهدف هذه الخطة الاستراتيجية إلى مواءمة القضايا الكبرى التى تؤثر فى تطور التعليم، ووضع أهداف لإصلاح التعليم وتطويره لفترة خمس سنوات حتى

اللغة الأصلية: الإنجليزية

س.ج. (فانى) بريتيوريوس (جنوب إفريقيا)

مدير إدارة تعليم مدرسى المدارس الابتدائية فى جامعة جنوب إفريقيا. وقد كان مراقبا للتعليم فى إدارة التعليم فى ناميبيا - وقد أجرى بحثا فى دول عديدة من العالم، تم نشرها فى المجالات المحلية والخارجية. وقد اشترك فى تأليف ستة كتب، وقام بتحرير، بالإضافة إلى اشتراكه فى كتابين نشر فى عام ١٩٩٩ وعام ٢٠٠٠. وكان يدعى لإلقاء بحوث ودراسات فى المؤتمرات الدولية والمحلية.

ى.ك. إكسو (الصين)

يعمل حاليا فى وزارة التعليم، وقد عمل دبلوماسيا تعليميا للصين فى استراليا، وجنوب إفريقيا، والمملكة المتحدة لسنوات كثيرة. وهو حاصل على درجة الدكتوراه فى التعليم المقارن فى جامعة جنوب إفريقيا. كما يشغل وظيفة كبير محررى أحد المطبوعات التعليمية، ومؤلف للعديد من المقالات المنشورة.

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا.

عام ٢٠٠٥، وفترة السنوات العشر حتى عام ٢٠١٠. وتنص «خطة العمل» على أن المعدل الإجمالى للطلبة المسجلين فى مؤسسات التعليم العالى، يجب أن يصل إلى ١١٪ سنة ٢٠٠٠، و١٥٪ مع نهاية ٢٠١٠. وبدأت الصين - مع تنفيذ خطة العمل هذه - تعمل على توسيع نطاق تسجيل الطلبة فى مؤسسات التعليم العالى. وفى عام ١٩٩٩ سجلت مؤسسات التعليم العالى التقليدية ١.٦ مليون طالب، بزيادة واحد وخمسين ألفا عن عام ١٩٩٨. وكان العدد الإجمالى لكل الطلبة ٤.١٥ مليون طالب أو ١٠ و ٥٪ من المجموعة العمرية فيما بين ثمانية عشر عاما واثنين وعشرين عاما - بزيادة سبعمائة وستين ألفا عما كان فى عام ١٩٩٨ (إل، ٢٠٠٠ ص ١٦).

وقد كان «مارتن ترو» (١٩٧٤، ص ٦٣) أول باحث يقترح نموذج التطور المرحلى فى التعليم العالى. وقال إن تطوير التعليم العالى يمكن أن ينقسم إلى ثلاث مراحل مختلفة. المرحلة الأولى هى التعليم العالى للصفوة، هذا إذا كان معدل إجمالى الأسماء المسجلة (للطلاب) أقل من ١٥٪. والمرحلة الثانية هى التعليم العالى للعامة، إذا كان معدل إجمالى الأسماء المسجلة يتراوح بين ١٥٪ و ٥٠٪. والمرحلة الثالثة هى التعليم العالى الشامل، إذا كان معدل إجمالى الأسماء المسجلة أكثر من ٥٠٪. وحسب نظرية «ترو» فإن الصين تكون فى مرحلة التحول من التعليم العالى للصفوة إلى التعليم العالى للعامة.

والتحول من التعليم العالى للصفوة إلى التعليم العالى للعامة، ظاهرة دولية. وكثير من الدول الصناعية أنجزت هذا التحول فى العقود الأخيرة. فالمملكة المتحدة وأستراليا - مثلا - قد اجتازتا هذا التطور السريع فى التعليم العالى منذ الحرب العالمية الثانية (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ١٩٨٠ - ص ٣).

وهذا المقال يناقش البحث الذى أجرى فيما يتعلق بعملية التحول فى الصين. والسؤال الرئيسى الذى طرحه البحث هو: ماهى الاستراتيجيات التى تحقق التحول من التعليم العالى للصفوة إلى التعليم العالى للعامة فى الصين؟. ويستخدم التحقيق منهجين للاستقصاء: عرض للمواد المكتوبة، ودراسة تجريبية. وقد كشفت الدراسة النوعية عن خبرات وتجارب عينة صغيرة تتكون من عشرة من الصينيين، لهم تجاربهم فى أثناء عملية التوسع فى التعليم العالى. وقد ضمت العينة اثنين من مدرسى الجامعة، واثنين من طلبة الجامعة، واثنين من الآباء، وأحد المسؤولين فى الحكومة المركزية، وأحد الباحثين فى مجال التربية، واثنين من أصحاب العمل. وكان خمسة من المشتركين من بكين، والخمسة الآخرون من منغوليا الوسطى - وهى منطقة متخلفة. وقد أمكن تجميع معلومات ثرية من هذه المقابلات شبه المنظمة، وجرى إجراء تحليل لهذه المعطيات أو المعلومات بطريقة تحليل المضمون، الذى يستتبع تحديد، وتنظيم، وتصنيف الأنماط الأساسية فى هذه المعطيات. وكانت بؤرة البحث أو الاستقصاء تلك السياسات الواسعة النطاق التى انتهجتها الحكومة أو المؤسسات لتوسيع مجال التعليم العالى، وتحويله فى النهاية إلى نظام للعامة. وهكذا كان التركيز على

هذه السياسات، وليس على الإدارة الداخلية، والمناهج الدراسية للمؤسسات، أو العمليات المؤسسية الفردية. وأخيرا، فإن نتائج الدراسة قد أدمجت فى المناقشة فى هذا المقال.

### عوامل تؤثر فى توسيع مجال التعليم العالى

فى أثناء القرن العشرين، توسع التعليم العالى على نطاق كبير على مستوى العالم كله، متماشيا مع التوسع فى التصنيع، والتطورات السريعة فى العلوم، والتقنيات، والتغيرات الجذرية فى المجتمع (وانج، ١٩٩٩ - ص ١٥٧). والأسباب التى وراء التوسع فى التعليم العالى متعددة: تتمثل فى الطلب على العمال المهرة نتيجة للتنمية الاقتصادية (دى رودر، ١٩٩٤ - ص ٢٠٨)؛ نمو مهن جديدة شبه حرفية، ترتبط بالتوسع فى قطاع الخدمات (هايرينين، ١٩٧٩ - ص ١٧٧)، زيادة فرص التشغيل للشباب (وين، ١٩٩٩ - ص ٣٢)؛ وفوق كل ذلك ارتفاع مستويات المعيشة للسكان جميعا (هاو - و - تان، ١٩٩٧ - ص ١٤٧).

ويلاحظ «كلانسى» (١٩٩٦ ص ٣٦٢) أنه بينما كان النمو الاقتصادى والتطورات التقنية هى القوى الرئيسية التى تكمن وراء التوسع غير المسبوق فى التعليم العالى فى العقود الأخيرة، فإن اعتبارات العدل الاجتماعى كانت مهمة أيضا فى جعل هذا التوسع قانونيا ومشروعا. وكان الأمل أن يعمل التوسع فى التعليم على تيسير تحقيق أكبر قدر ممكن من تكافؤ الفرص، مما يعكس التطابق الطيب السعيد بين الأهداف الاجتماعية والاقتصادية.

والواضح أن العوامل الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، وكذلك التطورات فى مجال العلوم والتقنيات تتفاعل مع تطوير التعليم العالى. فبعد الحرب العالمية الثانية - مثلا - دعمت الحكومة البريطانية تماما التوسع فى التعليم العالى لأسباب اقتصادية، وسياسية، واجتماعية. فمن الناحية الاقتصادية كان مطلوبا عدد كبير من الطاقة البشرية العلمية والتكنولوجية لتنمية البلاد (ماهونى، ١٩٩٤ - ص ٧٥). والاقتصاد يحدث تأثيره فى التعليم العالى بطرق كثيرة. وتنمية الاقتصاد تتطلب وتعزز المستويات المتساوقة فى تطوير التعليم العالى. والتعليم العالى، بدوره، يحفز التنمية الاقتصادية بتزويد السوق بالموارد البشرية عالية الكفاءة، وبالخدمات المباشرة (تانج و ين، ١٩٩٩ - ص ٦٣؛ هايرينين، ١٩٧٩ - ص ١٥٧).

والاعتبارات السياسية ترتبط بتوجيه التعليم العالى. فالحكومة يمكن أن توجه سياسات التعليم العالى نحو تحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية، وأهدافها فى الإنصاف والعدالة. وقد كان التوسع فى التعليم العالى فى بريطانيا يستهدف إلى حد ما، التخفيف من حدة التفاوت الاجتماعى، من خلال توسيع نطاق تسجيل الطلاب. وكان الأمل أيضا أن يتيح التوسع فى هذا النظام الفرصة أمام المزيد من أطفال الطبقة العاملة لكى يحصلوا على التعليم العالى، الذى كانت تسيطر عليه الطبقة العليا، والطبقة المتوسطة (شاتوك ١٩٨١ -

ص ٣٨١). ولكن نظام التعليم العالى للجامعة معقد جدا، ومتنوع، حتى أن الحكومة يمكن أن تجد نفسها - من حين إلى آخر - فى مواجهة معضلات تتعلق بالسياسة. ولأن الحكومة تخصص الكثير من الأموال لتطوير أى نظام خاص بالجامعة، فيجب عليها أن تشارك فى التعليم العالى نيابة عن دافعى الضرائب. ولكن يجب من جهة أخرى - أن تحترم استقلالية المؤسسات. فالعلاقة بين الحكومة والمؤسسات مسألة مهمة، يجب على الحكومات أن تواجهها على نحو سليم (يوان، ٢٠٠٠ - ص ٢٣)؛ وثمة هدف مهم للتوسع فى التعليم العالى فى كثير من الدول المتقدمة يتمثل فى تحسين التكافؤ والمساواة، ولكن النتيجة ليست مرضية. وعلاوة على ذلك، فبينما قد تنخفض المعدلات السابقة للتفاوت، فإن معدلات جديدة ستظهر، مثل عدم التناسب فى المشاركة الاجتماعية فى المؤسسات أو المجالات المهنية المهمة. وهذا يمكن أن يقدم تبريرا لمفهوم أن السياسات حول المساواة تبدو فى بعض الأحيان وكأنها قد فشلت (تيشلر، هارتونج، نوتمان ١٩٨٠ - ص ١٨ - ٥٩).

وعلاوة على ذلك، فإن مؤسسات التعليم العالى - وهى فى مرحلة التحول إلى الجامعة - تميل لأن تتفاعل أكثر وأكثر مع المجتمع، وتصبح، فى النهاية، جزءا مهما منه. وهذا يصدق على وجه الخصوص فى مجتمع يتأسس على المعرفة، تكون للمعرفة فيه - مثل تكنولوجيا المعلومات - روابط قوية بحياة الناس اليومية. والمجتمع الحديث يفضل المؤسسات التى تزود الطلاب بالمعرفة التطبيقية، التى تكون مفيدة اجتماعيا واقتصاديا، بدلا من المعرفة التى تقوم على التحفظ، والتى تتميز بها منظومة الصفوة. وهكذا فإن التحول إلى الجامعة من جانب التعليم العالى يعتبر، إلى حد ما، دالة مطلب اجتماعى (بارنت، ١٩٩٣ - ص ٣٥-٣٧). ومع ذلك، فإن القوى الاجتماعية قد تؤثر على «جماهيرية» التعليم العالى بطرق مختلفة فى بيئات مختلفة. ففي الصين، مثلا، يعتبر التطلع إلى وضع اجتماعى (واقتصادى) أرفع، سببا عاما لدفع الطالب وتحفيزه على مواصلة التعليم العالى، كما هو الحال فى كل مكان آخر. ومع ذلك، فثمة سمات فريدة معينة تسود فى المجتمع الصينى، فالأسر الصينية - وقد خضعت لتأثير فلسفة وأيديولوجية كونفوشيوس، التى مضى عليها أكثر من ثلاثة آلاف عام - تولى - بشكل تقليدى - اهتماما كبيرا لتعليم أطفالهم. ويضاف إلى ذلك أن نسبة مرتفعة جدا من «الأطفال فقط»، تعتبر ظاهرة فريدة فى البلاد، وهذا يرجع إلى سياسة تخطيط الأسرة فى الصين. وتميل الأسر إلى تركيز طاقتها المالية على إرسال أطفالها للجامعات، وهذه السمات الخاصة بالصين، قد تؤثر فى تحويل التعليم العالى للجامعة (أو جماهيرية التعليم العالى) بطرق مختلفة. فيمكن مثلا، أن تسرع بالتوسع فى التعليم العالى. ومع ذلك - وبسبب هذه الأيديولوجية القديمة جدا التى لا تتغير بسهولة - فإن الآباء والطلبة فى الصين قد يفضلون أن يدرسوا فى مؤسسات الصفوة، وأن يدرسوا موادا تعتبر للصفوة، بدلا من أن يدرسوا فى مؤسسات الجامعة. وقد يكون لهذا تأثيره السلبى على التحول إلى نظام الجامعة.

ثم إن التطورات فى مجال العلوم والتقنيات تدفع أيضا إلى التوسع فى التعليم العالى.

ففى المجتمع القاعدى المعرفة، تؤثر- وبشكل كبير- العلوم والتقنيات -وعلى الأخص تقنيات المعلومات - على الاقتصاد، والمجتمع، والتعليم العالى. والعلوم والتقنيات تحدث تغييرات هيكلية فى الاقتصاد، وفى التشغيل. ومثل هذه التغييرات تعمل على إيجاد أعمال ووظائف أكثر، تتطلب مؤهلات عالية (تيسلر وآخرون، ١٩٨٠ - ص٧٧). وهكذا فإن التطورات فى العلوم والتقنيات تعزز التوسع فى التعليم العالى. وتقنيات المعلومات تعمل على تغيير الطرق التى يدرس بها الطلبة فى التعليم العالى، وتقوى مفهوم التعلم مدى الحياة. ويمكن للناس أن يستخدموا الإنترنت لتحقيق التعليم العالى فى أى وقت، وفى أى مكان، بدلا من الاختلاف إلى أية جامعة تقليدية. ومثل هذا الانفتاح والمرونة فى برامج التعليم العالى، يسرع - بشكل طبيعى - بعملية التحول إلى العامة (زنج، ١٩٩٩ - ص٣٠٢) وفى القسم التالى نتفحص عملية التحول المتنامى فى الصين، فى التعليم العالى من الصفوة إلى العامة.

### التعليم العالى فى الصين والتحول من الصفوة إلى العامة

منذ عام ١٩٩٢، والتعليم العالى فى الصين يتوسع خطوة بخطوة مع اقتصادها. فعدد الطلبة فى الجامعات التقليدية (النظامية) قد زاد بمعدل ١.٢٣ مليون، أو ٥٦.٤٪ من عام ١٩٩٢ إلى عام ١٩٩٨. وكان متوسط المعدل السنوى للزيادة ٧.٧٪. وفى عام ١٩٩٩، زادت الحكومة الصينية عدد المدرجين فى مؤسسات التعليم العالى التقليدية إلى نحو خمسمائة وعشرة آلاف طالب. وكان معدل الزيادة للطلبة الجدد ٤٧٪ فى عام ١٩٩٨. وقد ازداد إجمالى عدد الطلبة فى المؤسسات التقليدية بنسبة ٢٢٪ فى عام ١٩٩٩، أى ضعف العدد الذى كان يختلف إلى هذه المؤسسات فى عام ١٩٩٢ (جى، ٢٠٠٠ - ص١٤٧). وازداد العدد الإجمالى لكل الطلبة، بما فيهم من هم فى المؤسسات التقليدية والمؤسسات غير التقليدية من ٤.٤ مليون فى عام ١٩٩٢ إلى ٩.٥٤ مليون فى عام ١٩٩٩. وزاد المعدل الإجمالى السنوى للمدرجين من ٣.٤٧٪ فى عام ١٩٩٢ إلى ١١.٢٪ فى عام ١٩٩٩. وكانت أعلى المعدلات السنوية للزيادة فى مجموع الطلبة ١٩.٤٪ فى عام ١٩٩٣ و ١٥.٧٪ فى عام ١٩٩٩ (إكسى، ٢٠٠٠ - ص٩٦).

ويقول لى (٢٠٠١، ص٢٤): إن أكبر توسع مفاجئ ومفرد حتى الآن، والذى حدث فى عام ١٩٩٩، قد وجد ترحيبا شديدا من الآباء والطلبة والمجتمع ككل، ولكن السياسات لم تكن قد نوقشت من قبل على نحو تام. ولم يكن يدرك تماما هذه السياسات، كما لم يكن يتفهمها. ولم يكن لدى المؤسسات والسلطات التعليمية المحلية الوقت الكافى للإعداد لهذا التوسع الكبير. وكان لهذه العوامل أثرها السلبي على تنفيذ السياسات، ومشاركة المجتمع. وفى الاتجاه نفسه يذكر «دو» (٢٠٠٠ - ص١٥٩) أن المؤسسات الصينية لم تكن مستعدة تماما لهذا التوسع الكبير غير المتوقع فى عام ١٩٩٩، ومن ثم تعرضت لضغوط بسبب نقص المرافق.

ولتخفيف حدة هذه الضغوط، أخذت الحكومة المركزية فى الصين ١٤٦ بليون «يوان» من السندات وصكوك التأمين، و٣٧ بليون «يوان» من الحكومات المحلية لمساندة هذه المؤسسات، وكانت هذه هى المرة الأولى التى تستخدم فيها حكومة الصين الصكوك لدعم التعليم (دو، ٢٠٠٠ - ص ١٥٩). يضاف إلى ذلك أن «زهو»، رئيس وزراء الصين (١٩٩٩ - ص ٢٨) أعلن أن الحكومة المركزية سوف تزيد من الاعتمادات الخاصة بالتعليم فى ميزانية الحكومة المركزية بنسبة ١٪ كل عام لخمس سنوات متعاقبة، أى من عام ١٩٩٨ حتى عام ٢٠٠٢. كما طالبت الحكومة المركزية كل الحكومات المحلية لتزيد من ميزانياتها التى تتعلق بالتعليم فى ضوء الظروف الحالية. وبالرغم من هذه الجهود، لا يزال نقص التمويل يشكل مشكلة كبرى فى تنمية وتطوير التعليم العالى فى الصين.

ومع زيادة أعداد الطلبة، وما يصاحبها من زيادة فى التمويل، تم أيضا تعديل هياكل التعليم العالى فى الصين من خلال عمليات المواءمة والدمج فى المؤسسات الموجودة، أو إنشاء مؤسسات جديدة. وطبقا لما تعلنه اللجنة المركزية للحزب الشيوعى الصينى، ومجلس الدولة (١٩٩٩)، فإن أهداف هذه التغييرات الهيكلية هى ترشيد إدارة التعليم العالى: مثل مركزية السلطات، مثلا، للحكومات المحلية، حتى تعمل على تحسين الكفاءة والجودة، وتدعم الروابط بين التعليم العالى، والظروف الاقتصادية والاجتماعية المحلية. ومن خلال هذه العملية من إعادة الهيكلة، انخفض عدد المؤسسات التقليدية إلى ١٠٢٢ فى عام ١٩٩٨، بعد أن كان ١٠٨٠ فى عام ١٩٩٤. وزاد متوسط عدد الطلبة فى كل مؤسسة إلى ٣٣٣٥ فى عام ١٩٩٨، بعد أن كان ٣١٢٢ فى عام ١٩٩٧. وزادت نسبة الطلبة إلى المدرسين إلى ١١٦: واحد (١) فى عام ١٩٩٨ من ٩٨١: واحد (١) فى عام ١٩٩٧. ونقصت أعداد مؤسسات التعليم العالى للكبار إلى ٩٤٠ فى عام ١٩٩٨ بعد أن كانت ١٣٢١ (وزارة التعليم - وائس، ٢٠٠٠ - ص ٧٣). وفى عام ١٩٩٩ تم إنشاء خمس وأربعين كلية جديدة فنية ومهنية، كما تم إقرار فتح إحدى عشرة مؤسسة خاصة ذات سلطات وصلاحيات لإعطاء الشهادات والدرجات العلمية. وتحولت بعض المؤسسات التى كانت تتبع من قبل إدارات الحكومة المركزية إلى الحكومات المحلية (دو، ٢٠٠٠ - ص ١٥٣). وبالرغم من هذه الإجراءات جميعا، لا يزال عدد مؤسسات التعليم العالى فى الصين صغيرا نسبيا، إذا قورن بالبلاد الأخرى، الأمر الذى ليس مثاليا على أساس فعالية التكاليف.

وقد تعزى سياسة اللامركزية التى تنتهجها الحكومة الصينية إلى عاملين: إن منظومة التعليم العالى فى الصين ضخمة جدا، حتى أن الحكومة المركزية لتجد صعوبة فى تمويلها وإدارتها جيدا. وعلاوة على ذلك، فإن المناطق الغنية فى البلاد، مثل شنغهاى، و«جوانجدونج» تتحمل مسؤولية تطوير التعليم العالى لديها، حتى تدعم اقتصادها المحلى، ومجتمعاتها.

## تحديات ومناقشات

هناك بعض التحديات التى يجب أن تواجهها الصين فى هذه العملية من جماهيرية التعليم العالى. ولأن الصين دولة متنامية، فإن الاقتصاد لا يزال متخلفا، والتفاوت فى التنمية الاقتصادية والتعليمية كبير جدا بين الأقاليم. وهذا التفاوت يجبر الحكومة على أن تتخذ لمسارها وقعا وحركة مختلفة، وأن تتبنى مجالات وأشكالا مختلفة أيضا فى المناطق المختلفة، حتى تتطور بمنظومتها فى التعليم العالى (المركز القومى لبحوث تطوير التعليم. ٢٠٠٠ - ص ٩٥). واستثمار الحكومة فى التعليم العالى فى الصين أكثر انخفاضا عنه فى كثير من الدول المتقدمة. والزيادات الكبيرة فى رسوم التعليم ليست ممكنة دائما، وذلك سيسارع بعدم المساواة التى يعانها الفقراء فى المناطق الريفية، وفى المناطق الأقل تطورا فى الجانب الغربى من البلاد، وبين أسر الطبقة العاملة فى المدن. وسوف يؤدى ذلك إلى أن تصبح عملية جماهيرية التعليم العالى فى الصين أكثر تعقيدا منها فى أية بلاد متقدمة.

وعلاوة على ذلك فإن جماهيرية التعليم العالى له ملابساته فى القطاعات الأخرى من التعليم. ويقول هان (١٩٩٩، ص ١٥٧): إن مستوى التنمية الاقتصادية فى الصين لا يزال منخفضا. والصناعات ذات الكثافة العمالية لا تزال قطاعا كبيرا فى اقتصاديات الصين. وهو يقول أيضا: إن تركيز التعليم يجب أن يكون فى تدريب العمال المهرة فى أثناء التعليم الثانوى، بدلا من أن يكون فى المستوى الثلاثى. ثم إن الزيادة فى التمويل، التى تملئها ضرورة التوسع فى التعليم العالى، قد تؤدى إلى تخفيض التمويل المتاح للتعليم الابتدائى والثانوى (هو وجيانج، ص ٥٨).

وحلا لمشكلة التمويل يقترح «شن» و«لى» (ص ٧٤) تطوير الجامعات الخاصة. ويجب أن تتطور السياسات لتشجع القطاع الخاص على الاستثمار فى التعليم العالى. ويقول «وو» و«إكسى» (١٩٩٩ - ص ١٤): إن المؤسسات الخاصة فى الصين لا تزال فى المراحل الأولية. وموارد التعليم العالى الخاص ليست مستقرة، الأمر الذى يؤثر فى تسيير وإدارة عمليات مؤسساته. كما أن نوعية مؤسسات التعليم العالى الخاص أدنى من تلك التى تتمتع بها مؤسسات الدولة. يضاف إلى ذلك، أن بعض المؤسسات الخاصة قد تحفزها المصالح التجارية، وليس الإنجاز العلمى الأكاديمى. ويضيف «كانج» (٢٠٠٠ - ص ٢٤): إن المؤسسات الخاصة تعرضت لانخفاض فى أعدادها، بسبب التوسع فى المؤسسات التقليدية فى عام ١٩٩٩، الأمر الذى لم يجعلها تقبل أعدادا كافية من الطلاب. ونتيجة لذلك، كان على بعض المؤسسات الخاصة، لكى تجتذب الطلبة، أن تخفض رسومها، وتقلل من متطلبات الالتحاق.

وقد أكد المشاركون فى الاستقصاء النوعى، الضغط الذى يحدثه نقص التمويل من أجل التوسع فى منظومة التعليم العالى فى الصين. والحق أن نقص التمويل حاد وشديد على وجه الخصوص فى المناطق المتخلفة، التى تقع فى غرب البلاد. وهناك أيضا نقص خطير فى



المعامل والمكتبات فى كثير من المؤسسات فى بعض الأقاليم، مثل منغوليا الوسطى. والإسكان المزدحم بالطلبة والمطاعم المؤقتة (الكانتين) ظاهرة عامة فى كثير من المؤسسات الصينية. وثمة صعوبة أخرى أو عائق آخر يتمثل فى صعوبة تغيير أيديولوجية الشعب. فالآباء والأبناء يفضلون كثيرا جامعات الصفوة على جامعات العامة، مثل مؤسسات التعليم العالى المهنية، والفنية، ومؤسسات التعليم العالى للكبار. ومع ذلك، فإن المشاركين فى البحث، أو الاستقصاء، يعترفون بمزايا التوسع فى التعليم العالى. وهم يذكرون أنه سوف يودى إلى التحسين فى نوعية الموارد البشرية فى الصين. وفى عصر الاقتصاد القاعدى المعرفة (الذى يتأسس على المعرفة) تشكل نوعية القوى البشرية عاملا مهما فى المنافسة الدولية. وأكثر من ذلك، فإنه سوف يساعد فى تسارع النمو فى الاقتصاد، وأخيرا يعزز من تنمية الشباب.

وفى الصين نظام متنوع جدا لمؤسسات التعليم العالى غير التقليدية. ولكن نوعية المؤسسات غير التقليدية - كما يقول المشاركون فى البحث - تثير قلق الطلبة وأبائهم. فهم يشعرون أن الخريجين فى المؤسسات غير التقليدية لا يتمتعون بأية مزايا عندما يبحثون عن وظائف وأعمال، ومن ثم يتضررون كثيرا. كما لاحظ الباحثون أن بعض المؤسسات غير التقليدية فى الصين قد أنشئت حديثا فقط، وهى فى حاجة إلى أن ترسخ نوعيتها، وتدعم سمعتها. ومن جهة أخرى فإن المجتمع قد يحتاج إلى أن يعدل من رأيه فى نوعية المؤسسات فى منظومة العامة - وهناك مدخلان - أو نهجان - مختلفان للنوعية: الأول يركز كثيرا على النوعية الأكاديمية، وهذا تفضله جامعات الصفوة. أما الآخر فهو مفهوم النوعية التطبيقية، التى تتميز بها جامعة العامة. وفى التعليم العالى للعامة يجب أن تكون هناك مساحة لكل من هذين النهجين، لأنهما معا على قدر كبير من الأهمية (بان، ٢٠٠٠ - ص ١٧).

والصعوبة التى يواجهها الخريجون فى إيجاد عمل أو وظيفة تمثل تحديا آخر يواجهه التطور فى نظام التعليم العالى فى الصين. ويلاحظ «هو» (١٩٩٩ - ص ١٠١) أن خريجى الجامعة فى الصين يواجهون الكثير من الصعوبات فى البحث عن عمل. وتختلف آراء هؤلاء المشاركين فى هذه الدراسة النوعية حول احتمالات تشغيل الخريجين. فالبعض يقول: إن الكثيرين من الشباب لا يستطيعون أن يجدوا وظائف بعد ترك الجامعة. ويعتقدون أن التعليم العالى قد زاد من مؤونة السوق. وهناك آخرون يعتقدون أن المؤهلات الزائدة، والمؤونة الزائدة، ليستا موجودتين؛ ويقولون: إن الآباء والخريجين يجب أن يوائموا آمالهم فى التشغيل فى نظام «العامة».

## مقارنات

فى مناقشاته حول جماهيرية التعليم العالى فى اجتماع الدول الأعضاء فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، نجد أن «تيشلر» (١٩٨٨ - ص ١٩ - ٢٢) يقسم عملية تطوير

التعليم العالى إلى أربع مراحل فى قليل أو كثير. وتتميز المرحلة الأولى بالتوسع السريع فى التعليم العالى. وتتضمن المرحلة الثانية البحث عن هياكل جديدة للتعليم العالى، حتى يمكن أن يستوعب الأعداد المتنوعة والمتزايدة للطلبة. وتقترن المرحلة الثالثة بالمناقشة حول التأهيل الزائد - أو زيادة المؤهلات - للخريجين، والصعوبات التى يواجهها الخريجون فى البحث عن وظائف. وفى المرحلة الأخيرة - وهى الرابعة - يظهر شكل جديد للتعليم العالى. ويمكن أن نلاحظ سمات المراحل الثلاث الأولى فى التطور الحالى للتعليم العالى فى الصين: فأعداد الطلبة تتزايد، والهياكل تتغير، والتأهيل الزائد، والمؤونة الزائدة، موضع جدل ونقاش. وهذه السمات تشير إلى أن الصين الآن فى مرحلة تحول من الصفوة إلى العامة فى التعليم العالى.

وعلاوة على ذلك فإن العوامل الكبيرة - وهى التنمية الاقتصادية، والاعتبارات السياسية، والمطالب الاجتماعية - التى تدفع التحول من الخاصة إلى «العامة»، متشابهة على مستوى العالم كله، ومع ذلك فهناك سمات فريدة تؤثر فى هذا الاتجاه (نحو العامة) فى الصين، تتمثل فى القيم التقليدية عميقة الجذور، التى تفضل تعليم الصفوة، وسياسة تخطيط الأسرة التى تقوم على أساس الطفل الواحد. وهذه السمات تحدث أثرها فى تطوير التعليم العالى فى الصين بطريقتين. فبالرغم من أن الصين قد تتبع سياسة التوسع السريع فى التعليم العالى لديها لمواجهة الاعتبارات الاقتصادية والسياسية، فإن الآباء والطلبة، كما يذكر البحث النوعى، قد لا يكونون يرغبون دائماً فى تقبل مفهوم نظام «العامة» بسبب النتائج الاقتصادية للمؤسسات الجماهيرية (مؤسسات العامة) فيما يتعلق بإيجاد وظيفة. ويمكن أن يؤثر هذا سلباً على إيقاع التحول وفعاليته.

كذلك فإن نقص التمويل يمثل مشكلة لجماهيرية النظم الأخرى للتعليم (تيشلر ١٩٨٨) وهذه المشكلة حادة فى الصين، على وجه الخصوص، ومن ثم يجب عليها - أى الصين - أن تعمل جاهدة على التخفيف من حدة الضغوط المالية، وعلى الأخص فى مناطقها المتخلفة، ومناطقها الريفية. وقد أثبتت آليات السوق فى دول مثل استراليا والمملكة المتحدة، أن هناك طريقة فعالة للتغلب على القيود المالية. وقد وصف «ماكلين» (١٩٩٠ - ص ١٥٧) آليات السوق التى أوجدتها الحكومة البريطانية. فقد اتضح أن الطلبة يستوعبون التدريس فى التعليم العالى. وقد تغيرت آليات التمويل، حتى أن تخصيص المال العام للتعليم العالى، قد ارتبط بقدرة المؤسسات على مواجهة اختيارات الطلبة. وقد أدى هذا إلى زيادة التنافس بين المؤسسات التى كان عليها أن تضاعف من كفاءتها، وتقلل من التكاليف، على حين تشبع مطالب السوق. وبالمثل فقد دخلت آليات السوق فى استراليا لتزيد من كفاءة التعليم العالى، وتزيد من المشاركة، وتقلل من الإنفاق الحكومى (ووكنز، ١٩٨٧ - ص ١٢، ميك - ١٩٩١ ص ٤٦٧). وفى الدراسة النوعية التى قمنا بها ردد بعض المشاركين من جديد أن الصين يجب أن تدخل آليات مماثلة للسوق فى التعليم العالى؛ وقال آخرون - وبخاصة هؤلاء الذين

من منغوليا الوسطى - إن الحكومة الصينية يجب أن تكون مسؤولة عن استثمار المزيد من الأموال فى التعليم العالى، وهم يخشون أن تؤدى آليات السوق إلى توسيع الفجوة بين الأغنياء والفقراء.

والاتجاه نحو العامة يؤدى حتما إلى التغيير الهيكلى فى التعليم العالى. ففى كل من المملكة المتحدة (ماهونى ١٩٩٤ - ص٧٣)، وأستراليا (ماك كولو، نايت، ١٩٩٣ - ص١٠) ظهر نظامان توأمان للتعليم العالى، يضمنان قطاع الجامعات، وقطاع المدارس التطبيقية، أو المتعددة الفنون، وذلك لىتماشيا مع الأعداد المتزايدة للطلبة. ومع ذلك كان هناك - فى كل من الدولتين، تحامل شديد على المؤسسات غير التقليدية، التى رأت أنها تتوافق مع خريجو الجامعات حاجات العاملين ذوى المستوى الأعلى (نيف ١٩٨٥ - ص٣٤٨). ومن ثم فقد ألغى النظامان التوأمين فى مرحلة لاحقة فى كل من الدولتين لصالح نظام جديد موحد (كاربنتر، هايدن ١٩٩٣ - ص٢٠١؛ ماكاي، سكوت، سميث، ١٩٩٥ - ص١٩٣). وهناك فى الصين فى الوقت الحاضر ثلاثة نظم كبيرة للتعليم العالى: المؤسسات التقليدية، ومؤسسات الكبار، والمؤسسات الفنية والمهنية العالية التى أنشئت حديثا. وبالرغم من أن هذه النظم الثلاثة تقوم بأدوار مهمة فى توسيع نطاق التعليم العالى فى الصين، إلا أن البحث النوعى يشير إلى أن الشعب الصينى لا يزال يعتقد أن المؤسسات التقليدية أكثر تميزا على غير التقليدية. وهذا يتشابه مع المواقف التى خبرتها كل من المملكة المتحدة وأستراليا.

## توصيات للتوسع فى التعليم العالى للصين

### التمويل

يقال إن الحكومات يجب أن تمول التعليم العالى، لأنها تريد أن تحقق أهدافها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ولكن ليس هناك حكومة تستطيع أن تتحمل وحدها تمويل منظومة للعامة. لذلك يجب أن يوجد التمويل غير الحكومى إذا كنا نريد لكفاءة المؤسسات أن تتحسن. والمعتقد أن حكومة الصين توفر ما يصل إلى ٨٢٪ من التمويل المطلوب للتعليم العالى. ونسبة الإنفاق على التعليم العالى مقارنة بالإنفاق على التعليم ككل فى الصين أعلى منها فى أى بلد آخر من البلدان الآسيوية. ويمكن أن نعزو هذا إلى حقيقة أن التعليم العالى فى الصين يتلقى من المصادر الخاصة أموالا أقل مما يتلقاه فى البلاد الأخرى (البنك الدولى للإنشاء والتنمية، البنك الدولى، ١٩٩٨ ص٤٧-٤٩)، وحتى بالرغم من أن نسبة مرتفعة من ميزانية التعليم تقدمها الحكومة للتعليم العالى، فإن التعليم العالى فى الصين يواجه قيودا مالية متزايدة، لأن الاعتمادات التى ترصدها الدولة لا يمكن أن تتماشى

مع مطلب التوسع فى التعليم العالى. بل هناك ما هو أسوأ، إذ تؤخر بعض الحكومات المحلية مدفوعاتها للمؤسسات، كما كشف عن ذلك البحث النوعى الذى قمنا به. كما أن ضعف الكفاءة فى نظم التعليم العالى فى الصين يعتبر سببا آخر للقيود المالية. وعلاوة على ذلك، فإن المشتركين فى البحث كشفوا عن ظاهرة فريدة خاصة بالصين. فمعظم الطلبة يعيشون فى الحرم الجامعى. وعندما تزيد المؤسسات الصينية من أعداد الطلبة لديها، فإنها تكون أيضا تحتاج إلى بناء مساكن للطلبة، الأمر الذى يتطلب المزيد من الأموال. وقد تبين أيضا أن عدم وجود مرافق أو نقصها، الناتج عن نقص الأموال. قد أدى إلى تدهور فى النوعية فى بعض المؤسسات. ومن ثم لابد من مواجهة كل هذه الأوضاع السلبية، والتوصيات التالية مفيدة فى معالجة هذه الأهداف:

- يجب على الحكومة الصينية أن تزيد من استثمارها فى التعليم، وأن تسعى، فى الوقت نفسه، إلى زيادة أعداد الطلاب. ويجب السعى أيضا للحصول على تمويل من المؤسسات غير الحكومية. وتطوير التعليم العالى الخاص قد يكون واحدا من أكثر الاختيارات فعالية لتخفيف العبء المالى على الحكومة.
- يجب على حكومة الصين والمؤسسات أن توقف أو تقلل من استخدام الموارد المالية النفيسة لبناء مساكن للطلبة. فالطلبة يمكن أن يجدوا مساكن بعيدا عن الحرم الجامعى، مثل معظم الطلبة فى الجامعات الغربية.
- يجب على الجامعات أن تحسن من كفاءتها الداخلية. وآليات السوق - كما لاحظنا - يمكن أن تجبر الجامعات على تحقيق هذه الغاية.
- يبدو أن فرض رسوم على الطالب أمر حتمى فى نظام التعليم العالى للعامة. ولكن التفاوت الاجتماعى قد يزداد سوءا بفرض الرسوم. وقد قامت حكومة الصين - تخفيفا من خطورة هذا التفاوت - بمشروعات لمساعدة الطلبة - مثل المنح الدراسية، والقروض، والمعاشات، والوظائف لبعض الوقت - وذلك عندما وضعت سياسة الرسوم منذ سنوات قليلة. ومع ذلك فقد أظهر البحث النوعى أن مستوى العون الذى تتمتع به هذه المشروعات، منخفض جدا. وقد أعلن بعض المشاركين فى البحث رأيهم فى أن رسوم الطالب أعباء ثقيلة على كثير من الأسر، وخصوصا تلك التى بلا عمل، وتلك التى تعيش فى المناطق المتخلفة. ولذلك فإنه يجب التوسع فى مشروعات مساعدة الطالب.

### آليات السوق

لقد أظهر البحث النوعى أن بعض الحكومات المحلية فى الصين تتدخل مباشرة فى قيد الطلاب فى الجامعات المحلية. فحكومة منغوليا الوسطى، مثلا، تتوق لتوسيع نطاق التعليم العالى فى الإقليم. وهى تقدم للجامعات أهدافا محددة للتوسع، والأطر الزمنية لتحقيقها.

وكثيرا ماتتعارض هذه الأهداف مع قدرة المؤسسات وطاقاتها. كما تأثرت بشكل سيئ استقلالية المؤسسات. وهذه السياسة الفوقية (التي تأتى من أعلى إلى أسفل) تتعارض مع سياسات بريطانيا وأستراليا حول آليات السوق. وآلية السوق وسيلة لحشد حماس المؤسسات للتوسع، إلى أقصى حد. ويمكن أن نشجع المؤسسات - ولكن لانوجهها أو نفرض عليها - على أن تسجل المزيد من الطلبة، وتشبع المطالب الأخرى للمجتمع. وعلاوة على ذلك، فإن آلية السوق توجد التنافس بين المؤسسات، بل وفى داخلها. ومثل هذا التنافس مفيد لتحسين الكفاءة والنوعية، ومحاسبة المؤسسات، ومساءلتها. وقد استخدمت المملكة المتحدة وأستراليا بنجاح مثل هذا التنافس بين المؤسسات وفى داخلها، لتحويل التعليم العالى عندهما إلى نظام للعامة. وسوف تحتاج الصين كذلك إلى أن تدخل آلية السوق إلى نظام التعليم العالى عندها.

### التنوع

إن التنوع سمة مهمة للتعليم العالى للعامة. فالأشكال المختلفة للتعليم العالى تهدف إلى مواجهة المطالب المختلفة من جانب كل من الطلبة والمجتمع. ولدى الصين بالفعل نظم متنوعة للتعليم العالى، فمن أولويات حكومة الصين أن تعمل على تطوير نظم التعليم العالى غير التقليدية لديها، وعلى الأخص المؤسسات المهنية العالية. ولكن كل المشاركين فى البحث النوعى لاحظوا أن المؤسسات غير التقليدية تعتبر إلى حد كبير الاختيار الثانى بعد المؤسسات التقليدية. وحتى يتغير الموقف يجب على المؤسسات غير التقليدية أن تحسن من نوعيتها وكفاءتها، وأن تحاول بناء جوانب القوة لديها.

### الحاجة إلى المزيد من البحث

وقد أشار الاستقصاء إلى أن ثمة منطقتين تتطلبان المزيد من الدراسة: التغييرات التى تحدث فى داخل المؤسسات فى أثناء عملية التحول إلى «العامة». والبحث المقارن حول الاتجاه إلى العامة، والذى جرى فى الدول المتقدمة والدول المتنامية. والتحول من التعليم العالى للصفاة إلى التعليم العالى للعامة، يعتبر تغييرا جوهريا يمكن أن يكون خارجيا، كما يمكن أن يكون داخليا. وتضم المشكلات الخارجية التفاعل بين العوامل السياقية أو البيئية، وبين مؤسسات التعليم العالى، واستراتيجيات الحكومة، وسياسات القيد (المدخلات)، وسياسات التشغيل (المخرجات)، وهياكل التعليم العالى. أما المشكلات الداخلية، فتشمل التغييرات التى تتم فى التدريس، والدراسة، والبحث، والمناهج الدراسية، والإدارة المؤسساتية، والعلاقة بين الطالب والمدرس. والبحث الحالى يركز على المشكلات الخارجية.

ولكن المشكلات الداخلية مهمة بدرجة متكافئة، حتى نتفهم ظاهرة الاتجاه إلى العامة. ومن ثم فهي تتطلب البحث والاستقصاء.

ثانياً، إن التحول للعامة ظاهرة دولية. وهناك الكثير من أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين الدول المتقدمة، والدول المتنامية، وبعض الدول المتنامية، مثل الصين تمضى - أو سوف تمضى قريباً - فى عملية التحول إلى العامة. وهنا يمكن القيام بدراسات مقارنة بين الدول ذات المستويات المختلفة فى التنمية. ونتائج هذه الدراسات ستكون ذات فائدة كبيرة للدول المتنامية عندما تريد أن تضع سياسات تتعلق بالعامة.

## خاتمة

وانتقال الصين من التعليم العالى للصفوة إلى التعليم العالى للعامة، جزء من تحولها إلى المجتمع الحديث. ويصاحب هذا تغييرات فى القيم الاجتماعية والأيدولوجية التى يعتنقها الناس هناك. وهذه عملية معقدة : فاستراتيجيات الصين من أجل التحول قد طرحناها فى هذا البحث عن طريق دراسة لما كتب عنها، بالإضافة إلى آراء ومنظورات عشرة من الصينيين المشاركين فى الاستقصاء النوعى. ومن خلال هذا البحث، تحددت الاستراتيجيات الصينية وتمت مناقشتها. وهناك العديد من التحديات على الصين أن تواجهها فى هذا التحول من الصفوة إلى العامة فى التعليم العالى. ثم إن تغيير قيم الناس وأيدولوجياتهم عملية صعبة وبطيئة. وعلاوة على ذلك، فإن نقص التمويل، والتفاوتات الاجتماعية، عقبتان كبيرتان أمام عملية التحول إلى العامة. وترى هذه الدراسة أن زيادة الاستثمارات الحكومية، وإدخال آليات السوق، وتطوير مؤسسات التعليم العالى غير التقليدية، هى، إلى حد كبير، طرائق فعالة للتغلب على هذه الصعوبات. كما وجدنا أيضاً أن التعليم العالى الخاص المتنامى وسيلة مهمة لتكون وإيجاد التمويل غير الحكومى للتوسع فى التعليم العالى فى الصين. كما يجب على الحكومة المركزية أن تتبنى سياسات تضمن النمو الهادئ الصحى لمؤسسات التعليم العالى الخاصة فى الصين. وصياغة قانون خاص للتعليم، يكون وسيلة لتحقيق هذا الهدف. وخبرات الصين وتجاربها، والنتائج التى استخلصت من هذه التجارب والخبرات يمكن أن تكون لها ملامساتها لدى الدول الأخرى. وخصوصاً الدول المتنامية، التى تتحول - أو سوف تتحول - بنظم التعليم العالى لديها إلى نظم للعامة، وأيضاً الدول التى تشغل نفسها بإصلاح التعليم العالى.

## مراجع وببليوجرافيا









## اتجاهات/حالات

### ثقافة المعرفة

### أم سوق المعرفة؟

### حول الأيديولوجية الجديدة

### للجامعة

Wolfgang Frühwald **رولفجانج فروموالد**

## صورة معاصرة

ماهى أفضل كناية عن عصرنا؟ وجدت إجابة ساخرة على هذا السؤال فى كتاب Grammars of Creation لجورج ستاينر، ناقد الثقافة المقارنة، الذى يدرس حاليا فى أكسفورد. تقول الإجابة: تخيل أن نعشا أنزل لتوه إلى اللحد، ثم سمع صوت رنين الهاتف المحمول الخاص بالفقيد منبعثا من داخل التابوت المحكم المغلق. إنه بحق أصدق تعبير عن عصرنا المحموم المكتظ: حتى بعد الموت يجب أن يكون الاتصال بك متاحا! إن الهواء من حولنا يبدو مشبعا بصريير يكاد يسمع، تحدثه موجة عارمة من الثثرة التى تدور حول الأرض بسرعة خارقة. وكلما قل مانريد أن نقوله، كلما ارتفعت الذرى التى تصلها تلك الموجة.

اللغة الأصلية: الألمانية

### رولفجانج فروموالد (ألمانيا)

حاصل على درجة دكتوراه الفلسفة عام ١٩٦١، ويشغل وظيفة أستاذ تاريخ الأدب الألمانى بجامعة لودويج ماكسيميليانز بميونخ، وقد قام بالتدريس فى جامعات ترييه (Trier)، وميونخ، وإنديانا، وفرانكفورت. وقد كان نائبا لرئيس جامعة لودويج ماكسيميليانز بين عامى ١٩٨٩ و ١٩٩١، ورئيسا لـ "Deutsche Forschungsgemeinschaft" فى بون بين عامى ١٩٩٢ و ١٩٩٧، ورئيسا لمؤسسة ألكسندر فون هامبولدت منذ عام ١٩٩٩. وقد حصل على درجات شرفية من جامعات برستول، ودابلين، والقدس، ومونستر. وهو عضو فى أكاديميات الفنون والعلوم فى جوتنجن، ودوسلدورف، وبرلين، وتورين، وفى أكاديميا أوربيا - لندن، وأحدث مانشر له Zeit des wiessenschaft (زمن العلم).

ترجمة: عثمان مصطفى عثمان، محاضر بكلية الآداب - جامعة القاهرة

الخصوصية، والعزلة، والحنين للماضي، والذكريات، والماضي، والتاريخ، كلها غارقة في هذه الموجة. ويشهد على ذلك التضخم في برامج الحوار الحي في الإذاعة والتلفزيون، وهذا الكم الهائل من رسائل المحمول القصيرة SMS التي تصلنا، والتحول إلى النصوص الأقرب إلى لغة الكلام في غرفة الدردشة بالإنترنت، والرسائل الإلكترونية الوهمية التي تنهال علينا من أجهزة الكمبيوتر، والصفير المستمر لماكينات الفاكس. لازلت أذكر زمنا كان خيال الظل مرسوما فيه على جدران البيت وتحت عبارة «صه صه فالجدران لها آذان»!. لقد مارست فن الصمت، ذلك الحوار الصامت في بلدان الكتلة الشرقية سابقا، والذي كان يهدف للهروب من أذن أو تصنت أجهزة المخابرات، ولأرعى هنا إلى الدفاع عن لغة العبيد التي اعتدناها جميعا، بل وتمكننا منها بشكل أو بآخر، ولكن حياتي غطت الفترة بين سيادة تلك اللغة وموجة الثرثرة، ذلك الميل المقدس في مجتمعنا لإفشاء الخصوصية لعموم الناس. إن ضجيج العربات المفتوحة بالقطارات السريعة، التي تربط بين المدن، هو رفيق رحلاتي الدائم. في تلك العربات ترن الهواتف المحمولة بشكل مستمر - حتى في الدواوين الممنوع فيها استخدامها - لأن رجال الأعمال قد حولوا أرقام الهواتف الخاصة بهم إلى أرقام هواتفهم المحمولة. وأجد نفسي، لذلك، مكرها على سماع ثرثرة وكلاء التأمين، وصخب مناقشات رجال الأعمال، وصوت النقر على لوحة مفاتيح أجهزة الكمبيوتر المحمولة. إن ألمانيا دولة قائمة على الخدمات: فالمكتب فيها يجب أن يكون متنقلا ومتواجدا على الدوام. ومع انطلاق القطار يلفني رداء الغربة كعباءة هائلة لافكك منها.

إن خبرتنا اليومية مع السرعة، والغث من الكلام، والنشاط، تبدو وكأنها تعبير عن الدائرة السحرية للاستثمار، وبحار النسيان التي تميز دنيانا المتعولمة. لقد عبر عن ذلك الشاعر الغنائي دورس جورنبيين المولود سنة ١٩٦٢ في درسدن، مستخدما لوس أنجلوس كنموذج، وكان ذلك في مارس/آذار عام ١٩٩٨. فقد اعتبر اتساع مساحة هذه المدينة «رمزا لنوع من فقدان الذاكرة الذي يحتاج الكوكب بأسره في نهاية القرن». فلم ينج إلا القليل من دائرة الاستثمار السحرية والاستبعاد، والتي استمرت لأكثر من خمس سنوات. يقول مثل شعبي في كاليفورنيا: «التاريخ عمره خمس سنوات». نفس هذا الشعور يمكن أيضا تلخيصه بأحدث تعبير مبتذل: «من يقرأ صحف أمس يصبح مؤرخا». ففينسيا الباسيفيكي Venice of the Pacific «اليوم (بما بها من حداثة)، والتي وصفها هوجو لويتشر في كتابه Herbst in der Groben Orange ليست بالقطع مدينتي الكبرى. إن فينسيا التي أنتمى إليها أقرب للأصل الإيطالي الذي يضرب كل حجر فيها بجذوره في التاريخ، وكل حجر قصة يرويها، وحيث تروى مياه النسيان ماحدث في القصور، وعلى مياه القنوات، وفي طرقاتها وميادينها الصاخبة عبر الألف والأربعمئة سنة التي مرت منذ تأسيس المدينة.

## شكوك حول اللغة

إن موجة الثرثرة التي تغمر العالم ليست، فيما يعتقد، إلا الوجه المقابل لفشل اللغة، والتشكك في قدرتها على التعبير، والتي كانت واضحة بالفعل في الأدب الأوروبي في أواخر القرن الثامن عشر، والتي انتقلت، من خلال نيتشه، إلى الرومانسية الحديثة والرمزية، والتي أصبحت أيضا الطابع المميز لفترة مابعد الحداثة في أوروبا. «إن هاجس كون اللغة لم تعد قادرة على الاستجابة لنهاية القرن، أو التلاؤم مع التجربة الإنسانية، وأن فسادها من خلال الخذلان السياسي، وغوغائية الاستهلاك الضخم، سوف يحولها إلى أداة للانغماس في البوهيمية». إن أهوال التهديد بالدمار المائل دوما كانت ماثلة في القرن العشرين بدرجة جعلتها تنفلت من اللغة، وبالتالي من قدرة التجربة الإنسانية على فهمها. وربما يكون هناك جواب حكيم واحد على السؤال المتعلق بالمدى الحقيقي لأهوال معسكرات الإبادة: الحياة في هباء أو خواء. فهي الصحفية كورديليا إدفاردسون التي تعيش في إسرائيل، وابنة الكاتبة الألمانية إليزابيث لانجاسر، والتي أجبرت وهي في الرابعة عشرة من عمرها على تسجيل قوائم وفيات د. كونراد منجيلي، تصف آلية القتل التي لم تعرف للإحساس معنى في معسكرات الإبادة كما يلي: «امتلات الفتاة حتى رأسها بخواء رمادي. لا شيء. لا أحد، ليس إنسانيا، لا شيء، لاهياة ولا موت بعد[....] حتى الألم نفسه لا يستطيع أن يجد لنفسه موطئ قدم في ضباب العدم الغائم. فالألم لا يتواجد إلا في عالم الإنسان ليغرق في الدموع الإنسانية». تلك هي دنيا المعسكرات، دنيا ما قبل الموت والخواء والعدم. دنيا - على النقيض من أسطورة أورفيوس - «لا تستطيع أغنية ولا صوت، ولا لغة، أن تصل إليها. هنا الشعر، والقصص، والغناء، كلها تصمت». إن اللغة التي هي أداة إنسانية يعرف بها الإنسان قبل أي شيء، لا تستطيع أن تمسك بتجارب مثل تجربة إنهاء حياة إنسان. وتقول كورديليا في كتابها *Burned child seeks the fire* (الطفل المحترق يبحث عن النار): «في البدء كانت الكلمة، وفي النهاية كان الهباء أو العدم». إن الفقرة التي وصف فيها جورج ستاينر معسكرات الاعتقال ربما تكون أفضل تصوير لنهاية صورة الألفية القديمة، التي تصور الإنسان على أنه «المميز بكرامة الكلام - التي تماثل هي نفسها المعجزة الأصلية، معجزة الخلق». صورة الإنسان التي أعربت عن نفسها في شكل سلوك يعزل نفسه عن التجربة اللغوية والتعبيرية إلى منتهاها. ويروي جورج ستاينر أن «سجيننا مات من العطش كان ينظر إلى معذبه وهو يسكب الماء الزلال في تودة على الأرض. فلما سأله لماذا تفعل ذلك؟ أجابه السفاح: في هذا المكان لا توجد لماذا». ويذهب ستاينر إلى أن هذه القصة تتميز - في كثير من الإدراك والوضوح ينطلقان من هذا العذاب - بالانفصال الذي حدث بين الإنسانية واللغة، وبين المنطق والتركيب اللغوي، وبين الحوار والأمل». المعنى واضح: لامجال لمزيد من القول.

لقد اكتشف الشاعر الغنائى بول سيلان «الكلمة المضادة»، التى تستطيع أن تناضل قوى تدمير اللغة، وهو «جلال العبث»، الذى يشى، فى أقصى لحظات اليأس، بوجود الإنسانية، ولذلك كان الفنان الساخر النمساوى كارل كراوس يتبع مبدأ الصمت البليغ، ويؤمن أنه فى ظروف سنة ١٩١٤ - حيث بدأت الحرب العالمية الأولى - وفى سنة ١٩٣٣ - عندما هبط ظلام الاشتراكية القومية على أوروبا - أن صمت من يسخر ببلاغة فى غير تلك الظروف، قادر على اختراق ضجيج اليوم فى مضاء حاد. وقد كان إلياس كانيتى، الحاصل على جائزة نوبل، حتى بعد تدمير الاشتراكية القومية للغة، يثق فى أن الشعر لاتزال له قوة تحويل الأحداث الماضية إلى حاضر. وبالرغم من كل شىء فاعتقادى أن جورج شتاينر على حق: إن حركة التدليل التى أنشأها وقدها نقاد اللغة، المدافعون عن الصمت فى وسط أوروبا فى انقلاب القرن العشرين، كانت «انحرافا مزلزلا» فى قارة الوجود الإنسانى. ويؤمن شتاينر بأن «هذا الانحراف، وهذه الموجة الموجهة ضد الكلمات، سوف يكون لهما نتائج وخيمة وبعيدة أكثر من أى شىء آخر فى العصر الحديث. نعم فربما يعرف ذلك جوهر العصر الحديث بأنها (ما سوف يأتى فيما بعد) . ولو كان عالمنا فى بدايته كما فى نظامنا العقائدى العبرى - الهيلينستى، فإن النهاية سوف تشهد (موت اللغة) والصمت. فى ثقافتنا (على الأقل فى الثقافات التى تهيمن عليها ديانات التوحيد)، حتى التسليم بوجود الرب [...] هو، بمعنى عميق وتجريدى، عمل لغوى» (شتاينر). كلمة الرب دائما حديث عن الرب. إن حقيقة أن الرب الذى لا يرى قد تكلم إلى آدم وإبراهيم وموسى والقدماء، هو عنصر محورى فى التجربة الدينية للبشرية، وللأسلوب الذى نشعر به بالرب، وبالصلة الوجودية بين اللغة وإمكانية الإيمان. يقول نيتشه فى Twilight of the idols : «أخشى أننا لم نتخلص من الرب، لأننا لانزال نؤمن بالنعو».

## فكرة الجامعة

إن تعريف عصر الحداثة وما بعد الحداثة اللذين عرفناهما هنا بوصفهما الطريق بين الكلمات والهباء أو الخواء، كما ينسحب من الكلمات واللغة، ومن تفسير وجود الجنس البشرى وخالفه، له نتائج بنيوية تتعلق بالجامعة. فالجامعة قبل أى شىء هى مركز «اللفظية Iverbal ism» الذى عادة ماتتبلور فيه المعرفة كلغة، والأكثر من ذلك أن هذه المعرفة عادة ماتنشأ عن اللغة، وتقيم من خلالها، وحيث يتمحور النشاط حول المكتبة بوصفها كنز المعرفة الميسرة فى شكلها المكتوب والمطبوع (والآن أيضا فى شكلها المسموع والمرئى). إن القدرات المعرفية تتشكل حول المكتبة، فعبر تاريخ المعرفة وتطورها، كانت المعرفة دائما على صلة وثيقة باختراع جوتنبرج للطباعة، الذى جعل المعرفة فى متناول اليد بصورتها المطبوعة، والتى أصبحت فى وقتنا الحالى، وبصورة متزايدة، أكثر بعدا عن دائرة إدراكنا.

إن المبدأ الأساسي للجامعة بأشكالها المختلفة باختلاف البلدان، نشأت كلها من فكرة أساسية في العصور الوسطى. فالجامعة تقوم على العلاقة بين الأستاذ والطالب، والتي تتم عن طريق اللغة، والتي تشتمل بالطبع على ما يطلق عليه "magistrae et discipulae". هذه العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أعاد فيلهم فون هامبولدت تعريفها في بداية القرن التاسع عشر، لدرجة أنه لم يعد من الممكن الآن تصور أى علاقة أخرى خارج هذا التصور دون أن يؤدي ذلك إلى تخلي الجامعة عن رسالتها. وفي عصر يتسم بالبحث الجماعي، أو الذى يتم عن طريق فريق أو مجموعات البحث، واعتماد تلك البحوث على مدى الفائدة أو المنفعة، يبدو أن «الوحدة والحرية» لم تعودا كما كان يعتقد هامبولدت من بين «المبادئ المهيمنة» على الدوائر الجامعية. بيد أن تعريفا واحدا ورد في وثيقة هامبولدت التأسيسية لبرلين يجب أن نتذكره حتى الجامعة الحديثة: وجودها القائم على اللغة، والمبنى على العلاقة الحيوية والمثيرة بين المدرسين والطلبة.

كتب هامبولدت سنة ١٨٠٩ أو ١٨١٠ قائلا: «إنها خصوصية للمؤسسات الأكاديمية العليا أن تتعامل مع العلوم على أنها مشكلة لم تحل تماما بعد، وبالتالي فإنها تظل في حاجة لمزيد من البحث، بما أن المعهد يتعامل مع المعرفة الكاملة والمتفق عليها، ويقوم بدراساتها. لهذا السبب فالعلاقة بين المدرس والطالب مختلفة تماما عما كانت عليه. فالأول لا يتواجد من أجل الثانى، ولكن كليهما يتواجد من أجل المعرفة. فعلم الأستاذ يعتمد على وجود الطالب، وقد لا يمكن أن يوجد بدونه».

ولذلك فالجامعة الحديثة تقوم على العديد من الأسس: (١) مفهوم العلم غير الكامل، والذي لن يكتمل أبدا، (٢) العلاقة بين الأستاذ والطالب، التي تنشأ من العلاقة الندية بين الباحث القديم والباحث الجديد عن العلم، (٣) المتابعة التي يمارسها التلميذ على الأستاذ (من خلال اهتمامه بموضوعات الدراسة)، وتلك التي يمارسها المدرس على الطالب. فلو لم يجتمع الطلبة حول المدرس بمحض إرادتهم، قد يذهب المدرس إليهم للمساعدة في الوصول إلى أهدافه، بربط تجربته الخاصة بهم، بل وقد تنتقل المعلومات في اتجاه واحد من الأقوى إلى الأضعف، ولكن بشكل أقل حيوية فكريا، وب عقلية أكثر انطلاقا وجرأة من جانب الطلبة، لتصل إلى كل الاتجاهات (فون هامبولدت).

لا يجب أن ينظر إلى الجامعة على أنها مركز استهلاك، أو مركز تسوق، أو مكان تباع فيه المعرفة المغلفة تغليفا يجعلها سهلة التناول، والاستهلاك، والفحص، ولكن يجب أن ينظر إليها على أنها مؤسسة توفر مساحة للعقل حتى يعمل في حرية، ومكان يجتمع فيه المتمكن مع قليل الخبرة، والمتمرس مع المبتدئ، والمسن مع الشاب من الباحثين، ليتناقشوا حول الأفكار، والمنهاج، والحلول. لقد حققت الجامعة الأمريكية هذا النموذج في أنقى صورته، وهو ماكفل لها الريادة بين جامعات العالم حتى يومنا هذا. لذلك فللجامعات مهمة ثقافية تفوق في أهميتها مهمتها التعليمية. فهي تتضمن النظرة الكلية للتجربة

والموضوعية، أى المهام المساوية لذلك فى الأهمية، والمتمثلة فى اكتساب المعرفة، والوصول لحلول وتوجيهات فوق المحيط الهائل من الجهل، والذي يبدو فيه موضوع البحث، فى كل العصور، مجرد جزيرة، وليس كقارة. وبهذا المعنى فالجامعات جزء من «الثقافة الأخلاقية» لأى أمة، فهى «المؤسسات العالمية المحلية».

لقد ظللنا ننظر طيلة قرون على أن حقيقة الجامعة التى لا مرأى فيها فى ممارستها للعلم، تتمثل فى أن مهمتها الثقافية تتحقق من خلال اللغة وبها، وأن اللغة الدقيقة، والعالية المفاهيم، والحافلة بالتمييز والفروق الدقيقة، تشكل أساس نشر المعرفة وإنتاجها، وأن المعرفة تتطور بالحوار والمناقشة الشفاهية والمكتوبة. وقد ارتبط هذا الواقع بالجامعة على الأقل منذ أواسط القرن التاسع عشر، عندما قام ألكسندر فون هامبولدت - المتخصص فى العلم الطبيعى، والأخ الأصغر لفيلهم فون هامبولدت - الذى طبق أكثر الأساليب تقدمية فى هذا العصر، والمتمثلة فى الإعجاز الجمالى للكلاسيكية الألمانية فى العصر الرومانسى على وصف الطبيعة. وكانت الجامعة لاتزال على تلك الصلة عندما أصبحت العلوم فى عصر العلم الطبيعى فى مقدمة التخصصات التى تستخدم المعادلات والعلامات بدلا من الكلمات والعبارات للتعبير عن نفسها. فأسلوب تلك العلوم الأكثر معيارية فى طرح الأسئلة واستكشاف العالم بشكل أعمق يجرى إعداده وتجهيزه من خلال الحوار. وليس من قبيل المصادفة - إن أردنا استخدام مصطلح آباء العلم - أن تجارب السفر ينظر إليها على أنها «العدة الضخمة لمتخصصى الرياضيات». فالرياضيات والفيزياء هما بالفعل علوم «سيارة ambulatory»، وكلمة ambulare تترجم حرفيا فى هذا السياق بأنها تعنى «السير»، فمتخصصو الرياضيات يعيشون السير، وتسلق الجبال، والحديث حول جهد مشترك يعطى حياتهم إكسيراها، وأفكارهم إلهامها الحقيقى.

### فقد «اللفظية»

بنفس القدر الذى أصبح عليه تاريخ العلم هو ذاته تاريخ انسحاب اللغة، وتاريخ التشكك فى اللغة وفى التجربة اللغوية، والذى وضع فيه الابتعاد المخيف لمجالات أكثر اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وعلمية عن «لفظية» الثقافة (والذى يرمز له الآن بالتحول الرمزي فى ثقافتنا) تتغير الجامعة أيضا. فالجامعة، قبل كل شئ، معرضة لمتطلبات السوق غير المنطقية، ولأيديولوجية تأخذ شكل نظرية اقتصاديات الأعمال التى تحولت إلى أيديولوجية. «إن تطور أيديولوجية القيمة مقابل المال هذه قد بدأت مع إعادة هيكلة الجامعات البريطانية فى الثمانينيات. واستمرت مع اكتشاف أن التعليم والتدريب وماشاكلهما، هى سلع لها قيمة يمكن بيعها (لأثرياء الأجانب من الدول القريبة، العالية الكثافة السكانية) من قبل الجامعات الاسترالية والنيوزيلندية. وقد وصلت أيضا مؤخرا

إلى الجامعات اليابانية، وكان لها تأثير كبير، وحيث كان القرار الذى أصدرته وزارة التعليم بخصوصها يحمل عنوان «سياسات الإصلاح الهيكلى للجامعات». وقد تزايد تسلسلها إلى جامعات دول الاتحاد الأوروبى، وكذلك إلى دول شرق وجنوب شرق ووسط أوروبا. فالجامعات الخاصة تستشرى فى أوروبا، خاصة فى شرق وجنوب شرق ووسط أوروبا. هذه المؤسسات عادة ما يكون لديها كلية واحدة للتدريس، وليس للبحث العلمى، وتضم كليات أعمال وقانون، تعد بتقديم أفضل ظروف التدريب فى مقابل الكثير من المال والوظائف التى تناسب تلك الظروف. أما الجامعات الحكومية، على الجانب الآخر، فهى سائرة فى طريق اندثارها. فمحاضروها يفتقرون للكتب، والأدوات، والحصول على المعلومات. وبمتوسط مرتباتهم التى تتراوح بين ٢٠٠ و٣٠٠ يورو شهريا تقريبا فقدوا أى وضع اجتماعى كان لهم. ولم يعودوا قادرين على تقديم التدريس المناسب لتلاميذهم، حتى أن الأجيال الجديدة من شباب الأكاديميين تهاجر، والطلبة الأكثر ثراء ينتقلون إلى الجامعات الخاصة. بيد أن الطلبة فى الجامعات الحكومية، الفقيرة يدفعون نحو ١٢٠٠٠ دولار فى الدروس الخصوصية سنويا. ويشرف عليهم محاضرون من الجامعات الحكومية يقومون بالتدريس فى الجامعات الخاصة كعمل إضافى، وهم مكرهون على ذلك حتى يستطيعوا أن يغطوا مصاريفهم. إن كون مرتبات أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة فى بلدان مثل أوكرانيا، لا يكفل مستوى المعيشة اللائق، هو مؤثر سىئ على النظرة الدونية للنخبة الأكاديمية.

إن الصورة الغريبة، فى العديد من البلدان، التى تستدعيها إلى مخيلتنا العلاقة بين الدولة والجامعات الخاصة، تتميز بشكل آخر محير فى ألمانيا. ففي ألمانيا يمنع القانون الجامعات الحكومية من فرض رسوم دراسية معتدلة أو معقولة (ربما بين ١٠٠٠ و٢٠٠٠ يورو فى السنة)، وفى نفس الوقت تقدم تمويلا بملايين اليورو كرأس مال تأسيسى لإقامة جامعات خاصة، تفرض بدورها أكثر من ١٧٠٠٠ يورو كرسوم دراسية على الطالب. والجامعات التى تملكها الدولة، وتضم معاهد تعليم خاصة باهظة المصروفات الدراسية كهيئات مستقلة قانونا، ومرتبطة بها فى نفس الوقت، ليست بالقليلة فى ألمانيا.

لقد دخلت أيديولوجية القيمة مقابل المال الجامعات على مستوى العالم كوباء سرطانى. لقد أعلنت جريدة الجارديان الأسبوعية فى عددها الصادر فى ١٠ أبريل/نيسان عام ٢٠٠٢ عن طرح كتاب رون بارنيت Ron Barnett: Beyond all reason: living with ideology in universities فى الأسواق. هذا الكتاب يقيم الدليل على كيف أن أيديولوجية المبيعات قد اكتسبت لنفسها قدما راسخة فى الجامعات البريطانية. ويثبت كيف أن بعض الأفكار، مثل المقاولات، والجودة، والتنافس، والإدارة، قد غيرت عادات وتقاليد الحرم الجامعى. ويعتقد بارنيت أن هذه القيم الجديدة تتحدى الهوية التاريخية، والقيم التقليدية للجامعة. إن الجامعة، على مستوى العالم،



لا تمر بمجرد أزمة، ولكنها فى قلب عملية تحول تتزايد بسرعة رهيبه، وهى عملية قد غيرت الهوية التى تطورت عبر ١٧٠٠ سنة، وتتحرك فى اتجاه تجارة وبيع العقلية، وإلى معنى من معانى الانتماء إلى تعليم وتدريب السوق. هذا السوق حول العلاقة بين الأستاذ والطالب إلى علاقة مندوب المبيعات والزبون (بما فى ذلك كل حقوق الثقة فى المنتج، وتعدد قنوات تقديم الشكاوى). إنه أمر يهدد المهمة الثقافية لمؤسسة الجامعة.

### بنية المعرفة

إن أسباب هذا الوضع الذى يتهددنا، والذى يمثل خطرا على حرية انتقال الفكر، ربما نستطيع أن نجدها فى التغير الهيكلى للمعرفة (من اللفظية إلى التجريبية)، وفى تغير تراتبية المعرفة (معرفة العلوم الطبيعية قبل الفلسفة والإنسانيات)، وفى استبدال العلوم الرائدة (من الفيزياء إلى الكيمياء الحيوية)، وفى تغير معرفة الإنتاج (من المعرفة المحضة إلى المعرفة التطبيقية)، وفيما يرتبط بكل ذلك من تغير فى مفهوم المعرفة. وأمام كل هذه التحولات الأساسية كان موقف الجامعة موقف من لا حيلة له، بالرغم من أن الأدبيات الرائدة فى هذه التحولات ظهرت كلها من داخل الجامعة. ونذكر منها على سبيل المثال كتاب (Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Novotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow: The new production of knowledge: the dynamics of research in contemporary societies, 1994). إن البحث العلمى فى ألمانيا، على العكس مما هو عليه فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ليس شديد التطور بالرغم من أن مركز الأبحاث العلمية بجامعة بيلفيلد، وعددا من الكراسى فى الجامعات الأخرى، قد لحق بهذا التطور.

وسوف أحاول أن أشرح التغيرات الثورية فى البنية المعرفية اعتمادا على بضعة أمثلة:

١ - البحث عن البدايات، والذى أحرز تقدما ملحوظا فى جيل واحد تقريبا فى كل العلوم (باستخدام الأدوات والأساليب التجريبية) يبدو أنه يقود مرة أخرى إلى انبهار متزايد بالتجربة. وأطنان البيانات التى تجمعت فى تلك الفترة، خاصة فى علوم الحياة، لا تتبع نظرية مشتركة، فهى، إن أردنا القول، لا توجد قنوات اتصال بينها، بيد أنها مع ذلك مستمرة فى تزايدها. وتحت تأثير التجريبية الذى شرحناه فى هذه الورقة، وحيث أصبح طلب البيانات من الكمبيوتر أداة لاغنى عنها للبحث فى الطائفة الواسعة من المنشورات العلمية، والتجارب العلمية الجديدة، يبدو أن اللغة العلمية قد بلغت منتهاها الطبيعى. إن التواصل العلمى من خلال النشر، ووصف التجارب والمناهج، تعترضه حقيقة أن اللغة عادة ما لا تستطيع أن تصف المناهج. فمنذ زمن طويل هناك نتائج

ومناهج وجدت، ولكنها شديدة التعقيد حتى بالنسبة للمتخصصين، إلى درجة أنها لم يعد من الممكن أن توصف بشكل شفاف، وبسبب الوصف اللا - شفاف - وهو ليس متعمدا، فإن عادة إنتاج النتائج (وهي الوسيلة الوحيدة للتحقق من صحتها) تعرضها للفساد. وقد عرفت هذه الخاصية في أدبيات التنظير العلمى بالاستبعاد الطبيعى، أى الاستبعاد من الفهم التام لنتائج ومناهج الأبحاث التجريبية المعقدة. مثل هذا الاستبعاد من الفهم لا يمكن محوه بلغة المعادلات، أو اللغة المتعارف عليها. لهذا السبب يوصى باتباع نوع آخر من التعامل مع التجربة، أى «التجربة المباشرة»، والتي تعنى التعاون أثناء إعادة التجربة.

لذلك فقد كان منطقيا أن يجرى البحث هذه الأيام عن وسيط تواصل جديد غير لغوى. وتكنولوجيا الفضاء الإلكتروني، تلك التقنية التى تستخدم الواقع التخليى، هى على الأقل وسيلة ممكنة للتعامل مع الواقع. ومن بين تطبيقات أنظمة الفضاء الإلكتروني يذكر كالوس مينزر: «إن أبحاث الفضاء هى بمثابة تطبيق لمثل هذا الأسلوب الخاص بالفضاء الإلكتروني، حيث يستطيع رائد الفضاء أن يبقى داخل محطته، بينما يقوم الروبوت بتوجيهه منه بإصلاحات خطيرة فى الخارج، حيث يستطيع رائد الفضاء أن يراه فى الواقع التخليى لمحاكاة العالم الخارجى». وتشتمل مثل هذه العوالم التخليية الآن على رحلات داخل مجرى الدم، حيث يستطيع الكيميائى أن يلمس ويحس ويرى الجزيئات. وحول موضوع هذه الخطوة الجديدة فى قدرات الإنسان على التجربة يورد مينزر فكرة من «ج. لانير» لاستطيع رفضها:

تخيل أننا نستطيع أن نساfer فى آلة الزمن، فنعود إلى أول جماعة بشرية اخترعت اللغة، إلى أسلافنا فى الأزمان السحيقة، ونقدم لهم مجموعات واقع تخيلى. فهل كانوا يفكرون فى اختراع اللغة؟ لا أعتقد ذلك، لأنها بمجرد أن تستطيع أن تغير العالم إلى أى شكل يستطيع الإنسان، يصبح لدى البشرية قوة هائلة، وقدرة كبيرة على التغيير فى متناول يديها. والتوصيف، من جهة أخرى، سوف يتخذ شكلا شديدا محدودية.

ولما كان التطور قد أخذ بالفعل مجرى آخر، وأصبحنا كائنات ناطقة، فإنه لا يستبعد إمكانية تحول التطور فى اتجاه آخر. وليس لدينا حتى الآن نظرية ثابتة حول التطور، لأن مجتمع الباحثين الملتزم بالتجريبية الناجحة اقتصاديا، يهمل تطوير النظرية.

٢ - الأفراد المهتمون بالمكتبات ورسالتها الثقافية، منخرطون حاليا (ليس فى ألمانيا وحدها) فى مناقشات مدهشة. فهناك أقسام للعلوم الطبيعية تلغى مساهمتها فى مكتبة الجامعة المستخدمة من كل الكليات، لأنها تدعى الاكتفاء الذاتى فى المعلومات التى تحتاجها بشكل يومى. وهناك مقالات جادة تماما تحمل عنوان «اغلقوا المكتبات»، وحماس لا يقل عن هذا يقترح خصخصة توصيل المعلومات.

وحتى قبل توافر التعريفات التي تفرق بين مصطلحي «مجتمع المعرفة» و«مجتمع المعلومات»، يبدو أن القرار كان قد اتخذ منذ زمن لصالح مجتمع المعلومات. إن المعلومات الطيارة الحالية، التي يبدو أنها لا تتطلب حفظاً، ولكنها مجزية اقتصادياً، تفضل على المعلومات الرصينة والموثقة والمقيمة، والتي هي المصدر الوحيد للمعرفة. إن التجريبية تتطلب كون المعلومات مهمة بالنسبة للوضع الحالي. إن «الدائرة السحرية للاستثمار والاستبعاد» قد تملك من العلم الآن. فالعلوم التجريبية تتوقع من المكتبات الآن أن تقدم لها معلومات مرتبطة بالوضع الحالي، وإدارة معلومات، وإتاحة معلومات. أما حفظ، وتحديث، وتشغيل المعلومات، فيبدو أنه أصبح أمراً ثانوياً. لقد أوصى المجلس العلمي الألماني بإيجاد ما يسمى «المكتبات الهجينة»، وهي المكتبات التي تضم الكتاب وإدارة المعلومات معاً. وحتى في العديد من المكتبات الكبرى بدأت عملية التحول بالفعل إلى إدارة المعلومات.

والمجموعات الخاصة يتم التعامل معها اليوم على أنها قطع متحفية ثمينة. والمهام المحورية - السابقة للمكتبة، والمتمثلة في الاقتناء والحفظ والحصول على المعرفة العلمية في شكلها المطبوع أو المكتوب، ينظر إليها اليوم - مع كل مافى ذلك من نتائج تؤثر على ثقافة المكتبة، ومهنة رجل المكتبات - على أنها مهام من الدرجة الثانية، مقارنة بإدارة المعلومات، والسياحة في المعلومات. وحتى لا تتخلف المكتبات عن ركب الذين يبحثون عن الاكتفاء الذاتي، بدأت المكتبات في التركيز على الكم أكثر من الكيف. وكما تقاس نوعية المسارح بعدد المقاعد المشغولة، تقاس نوعية المكتبات اليوم بشكل شبه شامل بمعدلات الاستعارة. فالمكتبات تحاول، دون أي تصنيف، أن تجتذب أكبر عدد ممكن من المستخدمين، لأن وجودها يبدو أنه مرتبط بوجود هؤلاء المستخدمين. ومع ذلك فصرخة معركة «اغلقوا المكتبات» لانزال نسمعها. فهل أصبح استخدام المكتبات الوحيد يأتي من قبل «الإنسانيات التي لانفع منها»؟.

٣ - تقوم بنية العلم على أمرين أساسيين، هما النظرية والتجربة. ولكن منذ اختراع الكمبيوتر، وتطوير المحطات الطرفية، والبرمجيات المصاحبة لها، ظهر أساس ثالث إلى جانب النظرية والتجربة، وهو رؤية الحالات المعقدة في الكمبيوتر. هناك بالطبع حالات معقدة وشديدة التعقيد (كخليط الغازات داخل محرك احتراق داخلي على سبيل المثال) لا يمكن وصف بنيتها أو حسابها، ولكن يمكن رؤيتها، وبالتالي تعديلها، وتفسيرها، وتحسينها على الكمبيوتر. ولانزلنا لانعرف نتائج هذا الأسلوب الذي ينتمى إلى التحول الرمزي في العلم. ولكن من المؤكد أنه سوف يغير من وزن اللفظية مرة أخرى.

## إعادة خلق الأسطورة

فى رأى أن برنامج التقييم الدولى للطالب كانت له نتيجتان مهمتان:

١ - أنه أفرز رؤية واضحة حول كفاءة القراءة، أى القدرة على القراءة، والفهم، والشرح، والتقييم، والتفكير فى النصوص باعتبارها مجال تنافس أساسى. وهو مايفتح الباب، ليس فقط للنصوص المكتوبة والمطبوعة، ولكن أيضا لنصوص الصور، وهو مرتبط بالقدرة الرياضية على النمذجة.

٢ - أظهرت الدراسة أن ٤٢٪ من الطلبة الذين شملتهم الدراسة فى ألمانيا، وهم فى الخامسة عشرة من عمرهم، لم يقرأوا كتابا للاستمتاع. بينما تتزايد أهمية التمكن من القراءة لفهم العالم الذى يتزايد تعقيدا.

ليس من المدهش إذن والحال كذلك أن يبحث العالم - الذى يتحول إلى الصمت والخضوع لأيديولوجية الثراء والاقتصاد، التى تعد على الأقل بمعنى جوهري - عن الحياة ونوعيتها. كذلك ليس من المدهش أن تتسل الأساطير والأوهام القديمة إلى عالم الصور الصامت من خلال الباب الخلفى، وفى نفس الوقت تؤكد على وضعها المهيمن. إن العالم الذى يبدو أنه تام المنطقية، هو ضحية إعادة خلق الأساطير التى تؤثر أيضا فى المجالات الثقافية العليا: أسطورة البطل الذى ينقذ العالم (رامبو ضد بقية العالم)، أسطورة الموت المبكر والجميل، أسطورة الانتقام القديم، أسطورة العافية الأبدية، والأضحية البشرية، وحتى الوجود المستمر للجسد. يقول ريجين كوليك، نائب رئيس المجلس القومى الألمانى للأخلاق: إن إدخال مشتقات الأجنة البشرية فى دورة العلاج فى الطب الحديث تذكرنا «على نحو متشكك بطقوس أكل لحوم البشر القديمة». ولاشك أن هجمات ١١ سبتمبر ٢٠٠١ قد اتبعت أسطورة التضحية البشرية. والمهاجمون الانتحاريون قد شاركوا فى طقس تضحية قديم. إن العالم الذى أصبح صامتا هو ضحية لأساطيره. وما هو جديد اليوم، هو فى العادة أمر منسى من الماضى أكثر من كونه تجديدا بالفعل.

\* \* \*

فى هذا الوضع الثقافى الثوري يجب على الجامعة أن تلعب دورا يختلف تماما عن مجرد كونها مكان إنتاج لسلع خاصة. حتى وإن كان ذلك بسبب تجدد العلوم التى انزلت إلى النزعة التجريبية والصمت، وأصبح لزاما على الجامعة أن تستغل إمكاناتها النظرية، التى لم تستغل بعد إلى حد كبير، خارج نطاق ألعاب اللغة، وتافه الفكر، لتبحث عن سبل وجسور عبر جبال البيانات، حتى تستطيع أن تقدم نظرية للعالم الذى أصبح غير شفاف، والذى لانستطيع معه الآن أن ننظر إليه ككيان واحد. على الجامعات أن تتعرف على وضع الحياة البشرية فى هذا الوضع الفائق التعقيد، وأن توجه العلم إلى عالم الأفكار المشترك. لقد بدى لوقت طويل أن البيولوجيا النظرية، أو السوسيولوجيا

السلوكية، قد تنجح فى العثور على أسلوب جديد لنظرية التطور المخالفة، ولكن يبدو الآن أن الصمت يتزايد مرة أخرى، وأن التحالف غير الطاهر أو الشريف بين التجربة والاقتصاد يزداد قوة وانتصارا.

فى هذا الوضع، يكون على من يريد أن يعيد للجامعة وعيها بمهمتها الثقافية الأساسية أن يتحدث بشكل شبيه بالتطهير الإنجيلي للمعبد «إنه مكتوب: بيتى سوف يكون بيت صلاة، ولكنك جعلته مأوى للصوف». فهل سيسمع أحد هذا الرجاء؟. هذا هو السؤال المطروح.

#### ملاحظات

## من أعلام التربية

### أليو بابتونند فافونوا

(١٩٢٣) (١)

توماس و. فاسوكون Thomas O. Fasokun

«أليو بابتونند فافونوا»، الذي يطلق عليه في إعراز تلامذته السابقون ورفاقه وأصدقائه وزملاؤه لفظة «بابس»، ولد في شهر سبتمبر من عام ١٩٢٣ في (أيسالو- إيكو) لاجوس، نيجيريا. وهو عالم تربوي، ومدرس موهوب، وباحث ممتاز، وصاحب رؤى وأفكار مستقبلية، ومعلم تربوي رائد، ومن الصف الأول لعلماء التربية على مستوى إفريقيا، وهو مفكر ومبتكر، وحقق الكثير من الإنجازات، بالإضافة إلى أنه إداري جامعي متميز، ومؤلف ناجح، ووطني مشغول بهوموم بلاده، وناقد اجتماعي معروف في الداخل والخارج أكثر من أي عالم تربوي آخر في نيجيريا. وقد حظى بروح رائدة تدفعه لتقبل تحديات التجريب، وأن ينشر أفكارا جديدة، والقيام بانطلاقات جريئة ومبدعة من المعايير المألوفة، والقيادة بالمثل والنماذج، وليس بالوصايا أو التعاليم الأخلاقية، وتقديم التحديات للآخرين في مجال الاستمرار الذاتي، والاكتفاء الذاتي، وتوكيد الذات، والثقة بها.

ويشكل الطفل النيجيري بؤرة اهتمام فلسفته في التربية والتعليم. ومن ثم لا يكل ولا يتعب من تذكيرنا بأن كل طفل موهوب في شيء واحد على الأقل، ويقول: إن مهمة التربية والتعليم تكمن في اكتشاف ماهية هذا الشيء، ومساعدة الطفل - سواء كان ذكرا أو أنثى - بعد ذلك على أن ينمي هذا الشيء ويطوره.

اللغة الأصلية: الإنجليزية

توماس و. فاسوكون (نيجيريا)

أستاذ لتعليم الكبار - إدارة التعليم المتواصل، جامعة أوبافيمي أولو - إيل إيف - نيجيريا منذ عام ١٩٨٩؛ حصل على درجة الدكتوراه في الإدارة التعليمية، وقد منح أخيرا جائزة زمالة الكومنولث التي حولها لصالح إدارة تعليم الكبار، وعمل بجامعة مانشستر - المملكة المتحدة - فيما بين عام ١٩٧٩ وعام ١٩٨٠، وهو باحث نشيط، قام بنشر الكثير من الأعمال في المجالات الوطنية والدولية، ومن مؤلفاته الأخيرة: السياسة في تعليم الكبار - نشاطات التعليم الخصوصي خارج أسوار المؤسسات التعليمية - مراقبة إنجازات التعلم لتلاميذ المدارس الابتدائية في نيجيريا - استراتيجيات تعليم الكبار لتعزيز المهارات والمعرفة الأصلية.

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا

## سنوات التكوين

عندما كان فى الثانية من عمره، نزحت أسرته إلى «جيبا» فى أعمال تجارية، ومكثت هناك من عام ١٩٢٥ حتى عام ١٩٢٨. وقد قام «فافونوا» وهو فى «جيبا» بمساعدة أبيه فى أعمال الصيد، وأمه فى التجارة البسيطة بالتجوال فى الشوارع والنداء، مع أخته، على البضاعة. وعندما بدأ فى المدارس الأولية واجه نظامين للتعليم، هما النظام الغربى، والنظام العربى. وقد أكمل تعليمه الابتدائى عام ١٩٣٦.

والتحق بالمدرسة المتوسطة التى تتبع الجمعية التبشيرية الكنسية فى لاجوس عام ١٩٣٧. وعندما كان فى هذه المدرسة أظهر سمات القيادة الجيدة. وقد انتخب قائدا للفصل الدراسى فى عامه الأخير عام ١٩٤٣. وقد اتضحت صفاته القيادية الديمقراطية الفريدة، عندما كان يستشير زملاءه فى حجات الدراسة حول المسائل الحيوية، ويناشدهم الموافقة عليها قبل اتخاذ أية قرارات، وقد تأثر كثيرا بتفانى وإخلاص والتزام معظم مدرسيه. وهكذا، ومثل مدرسيه فى الجمعية التبشيرية الكنسية: احتضن بعد ذلك التدريس فى حياته العملية.

وقد عمل منذ بواكير حياته بأسلوب صريح، ومستقيم، وواضح المعالم. ولاشك أن نشاطه، فى فترة المراهقة، قد هيأته لحياة رشيدة واعدة. فعندما أنهى دراسته الثانوية عام ١٩٤٣، كان واضحا أن هناك قائدا ممتازا للفكر يتشكل. وقد خاض أول تجربة عملية فورا بعد إتمام تعليمه الثانوى.

وقد عينته سكك حديد نيجيريا كاتبا لديها فى عام ١٩٤٤. وقد كان ذا ضمير حى، ومجدا فى عمله، ولم يكن يتقبل أية تصرفات سخيفة من أى شخص حتى من رؤسائه الأوروبيين. ولذلك فإنه عندما استقال أخيرا من وظيفته فى سكك حديد نيجيريا عام ١٩٤٧، اختتم خطاب استقالته بهذه العبارات:

«إننى أترك الخدمة بلا أسف أو ندم، ولكن بارتياح تام، لأننى أحصل على استقلالى الشخصى الآن فقط. وسوف أعود لأنضم إلى الآخرين فى كفاحهم من أجل تقرير مصير نيجيريا»<sup>(٢)</sup>.

وعندما ترك «فافونوا» سكك حديد نيجيريا، مضى إلى الولايات المتحدة. وقد كانت هذه المرحلة من حياة «فافونوا» مليئة بالصراع، والإحباط، والنجاحات، والتحديات. وقد ذهب إلى هناك فى خريف عام ١٩٤٧، وكانت الريح العنيفة فى استقباله لترحب به. وهو يتذكر أن هذه الصدمة قد أرجفته تماما وأرعدته، مما جعل الدموع، وعن غير إرادة منه، تسيل على خديه.

وسجل «فافونوا» اسمه فى كلية «بيثون» - ديتونا - فلوريدا، من أجل الشهادة الأولى

من برنامجه، عام ١٩٤٨. وعندما التحق بهذه الكلية كان عليه أن يقوم بعدد من الأعمال الغريبة حتى يجمع مايكفى من المال لدفع نفقات تعليمه، والضروريات الأساسية الأخرى. وفى عام ١٩٥١ - وبالرغم من عبء الوسائل المالية المحدودة - استطاع أن يكمل هذه الشهادة الأولى - وبعد ذلك التحق بجامعة نيويورك من أجل دراسته الجامعية، حيث تلقى عوناً مالياً من امرأة كان قد التقى بها قبل ذلك فى كلية «بيثون كوكمان». كما عمل أيضاً فى مطعم أحد اليهود، فى أثناء دراسته لدرجة الماجستير، وبعد أن أكمل برنامج درجة الماجستير فى عام ١٩٥٢، سجل اسمه لدراسات الدكتوراه فى الجامعة ذاتها. كذلك أتيح له الحصول على وظيفة لبعض الوقت كمحاضر مساعد، وأطلق عليه «تلميذ رئيس الجامعة». وبينما كان يعمل من أجل الحصول على درجة الدكتوراه، تزوج من امرأة أمريكية من البيض - هى دوريس الين جونز - فى عام ١٩٥٣. وقد أكمل برنامجه لدكتوراه الفلسفة فى عام ١٩٥٥، وعاد إلى نيجيريا فى العام نفسه.

وعندما عاد «فافونوا» إلى نيجيريا قبل وظيفة التدريس فى كلية «الأحمدية» - إيجيدج - كمدرس أول، وكنائب لمدير الكلية. ثم أسرع فى صياغة قانون لسلوكيات المدرسين، جنباً إلى جنب مع القواعد واللوائح الخاصة بالتلاميذ. ولم يكن أبداً يذعن أو يخضع عندما تثار قضية الانضباط.

وبينما كان يقوم بالتدريس فى كلية الأحمدية. وصل إلى نتيجة مفادها أن نظام التعليم فى نيجيريا يتوجه بشكل كبير إلى الامتحانات فحسب (كل همه الامتحانات). وقد كان لهذا الإدراك التأثير المستمر على منهجه فى صياغة سياسة التعليم فى السنوات المتأخرة. وهكذا، فعندما جرى تطوير السياسة الوطنية النيجيرية للتعليم - وقد كان أحد مهندسيها القياديين - جرت محاولة لعدم التركيز على الأهمية التى تولى للامتحانات. وأصبح لدى نيجيريا الآن نظام حقيقى للتعليم، وليس نظاماً للامتحانات، كما كان الوضع عندما كان فى كلية الأحمدية.

وبعد أن عمل لمدة عام فى كلية الأحمدية، استقال «فافونوا» من وظيفته، والتحق بشركة «إسو» المحدودة لغرب إفريقيا، وهى شركة للبترول، حيث عمل موظفاً فى منصب مدير العلاقات العامة. وقد خدم فى هذا الموقع خمس سنوات. وعندما كان فى شركة «إسو»، ساعد الشركة على زيادة عدد الأفراد العاملين من المواطنين المحليين أهل البلاد. وذلك بتعبئة وحشد النيجيريين، على كلا المستويين الصغير والإدارى. وفى شركة «إسو» اقتنع «فافونوا» بما لا يدع مجالاً للشك، بأن المؤهلات «الورقية» (المستندات الخاصة بالمؤهلات) لها حدودها. فقد وجد هناك أن معظم الأفراد المغتربين العاملين ليس لديهم مؤهلات «ورقية»، وإذا وجدت فهى قليلة. ومع ذلك فقد تأثر كثيراً بجذورهم وخبرتهم فى العمل، فقد كان من بينهم من لديه أدنى المؤهلات، ويتمتع بخبرة خمس عشرة سنة، ويتدريب على العمل وممارسته.. وكان يمكن اعتبارهم بحق خبراء فى مجالاتهم



المختلفة. وقد أدى هذا كله إلى أن يعترف «فافونوا» بأنه لا يجب «تقديس» المؤهلات الورقية. فقد قال: «لقد تعلمت مبكرا في حياتي العملية أن المؤهلات «الورقية» (المستندات) لها حدود، وأن القدرة على الأداء بفعالية وكفاءة تأتي مع الخبرة». وقد أحدث هذا الفهم أيضا تأثيره القوي على سياساته التعليمية والإدارية في السنوات المتأخرة. ولم يكن غريبا، حينئذ، أن يقدم على تجربة تشغيل المتسربين غير الناجحين من المدارس، هذا بينما كان لا يزال في شركة «إسو»، وقد كان للتجربة نتائج مفيدة. وهكذا أثبت أن نتائج امتحان الشهادة النهائية في المدارس ليست اختبارا «لايخطئ» للقدرة الذهنية أو العقلية للشخص.

ومن البداية، وبينما كان يعمل في كلية الأحمدية، أو في شركة «إسو»، كان «فافونوا» يشعر بأنه لا ينتمى إلى ولا يرتبط بأى من هذين المكانين. وعند هذه النقطة بدأ ينشر مقالات عن التعليم في الصحف. وكان من نتيجة ذلك أن بدأ يجتذب الاهتمام لنفسه من خلال هذه المطبوعات. وقد بدا غريبا أن أول من حصل في نيجيريا على درجة الدكتوراه في التربية والتعليم، يقوم بالتدريس في مدرسة ثانوية (هي كلية الأحمدية)، أو يعمل كمدير للعلاقات العامة في شركة للبترول. لقد كان طيلة الوقت يتطلع إلى فرصة للعمل في بيئة أكاديمية حقة.

وجاءت الفرصة للالتحاق بخدمة التدريس في الجامعة عندما أنشئت جامعة نيجيريا - في نسوكا - في عام ١٩٦٠. وهكذا قرر أن يقبل الوظيفة عندما تم تعيينه محاضرا ممتازا في عام ١٩٦١ في الجامعة التي أنشئت حديثا. وقد أتاحت له هذه الوظيفة أن يتصل بأعلى مستوى لصنع السياسة التعليمية في نيجيريا.

وربما كانت الجامعة الجديدة تماما أفضل محيط لشخص مثل «فافونوا» لبدأ حياة عملية بالتدريس بالجامعة، فقد كان يحتاج إلى بيئة أكاديمية تزدهم بالتحديات والآمال، مقترنة بالحرية في الكشف عن الأفكار الجديدة. وقد وفرت جامعة نيجيريا - نسوكا - هذه البيئة النموذجية. وقد كان لدى إدارة التربية بالجامعة - في سنواتها الأولى - فريق قوى من علماء التربية، على رأسهم «جون هانسون» وهو مغترب. وعندما ترك «هانسون» الجامعة في مارس ١٩٦٢، تم تعيين «فافونوا» مديرا حقيقيا للإدارة، وكذلك قائما بأعمال عميد كلية التربية. وبعد ثلاث سنوات - أى في عام ١٩٦٥ - تمت ترقيته إلى درجة أستاذ، وتم تعيينه عميدا فعليا لكلية التربية. وهكذا، أصبح «فافونوا» أول نيجيرى يتم تعيينه أستاذا للتربية. وبعد ذلك انتقل إلى جامعة «ايف - ال - ايف» حيث أنشأ من لاشئ كلية جديدة للتربية.

وأصبح أول عميد لكلية التربية، ومديرا لمعهد التربية فيما بين عام ١٩٦٧ وعام ١٩٧٦. ثم ترك جامعة «ايف» إلى لاجوس في عام ١٩٧٦ ليصبح أول رئيس «للجنة خدمة

التدريس» لولاية لاجوس. وفى عام ١٩٨١ تم تعيينه أول رئيس للمجلس الحاكم لكلية التربية فى ولاية لاجوس. وقد تقبل كلتا الوظيفتين فى تواضع، كما أدى واجبات وظيفته بإخلاص متميز لمعتقداته. وفى هذا الوقت بدأ يتمتع بشهرة إقليمية ودولية.

## تعليم اللغة الأم

لكى نتعرف، فى كثير من التقدير، على مأسهم به «فافونوا» من أجل تعليم اللغة الأم فى نيجيريا على وجه العموم، وفى الولايات التى تتحدث «اليوروبا» فى جنوب غرب البلاد على وجه الخصوص، يكون من الضروري أن نتتبع الخلفية التاريخية لتعليم اللغة الأم فى نيجيريا. ففيما بين عام ١٨٤٢ وعام ١٨٨١، كانت مدارس الإرساليات التبشيرية تشجع على التعلم باللغة الأم. وخصوصا فى الجزء الغربى من نيجيريا. ومع ذلك فإن هذا الاتجاه قد تقيّد وأعيق بسبب تدخل الحكومة فى التعليم، والإشراف عليه.

ومع بداية مشاركة الحكومة فى المجال التعليمى، بدأت اللغات المحلية المتأصلة تعاني بعض النكسات. وقد كانت هناك فقرة فى القانون المحلى للتعليم عام ١٨٨٢ (فقرة ١٠ قسم ٥)، تنص على تقديم المنح فقط لتدريس وتعلم اللغة الإنجليزية، وليس لتدريس وتعلم اللهجات العامية. ومع ذلك فإن اللغات المحلية المتأصلة تلقت دفعة فى عام ١٩١٦، عندما اقترح لورد «لوجارد» أن يبذل الموظفون الأوروبيون جهودهم لاكتساب هذه اللهجات ومعرفتها. وتحسن الوضع أكثر وأكثر عندما صدر الأمر (القانون المحلى) التعليمى لعام ١٩٢٦. لذلك، فقد بذلت الجهود - فيما بين عام ١٩٢٦ وعام ١٩٥٢ - لوضع معايير (أو لتوحيد) تهجئة<sup>(٣)</sup> لغة «اليوروبا».

وقد بدأ اهتمام «فافونوا» باللغة الأم عندما كان الطالب المتميز فى المدرسة المتوسطة التى تتبع الجمعية التبشيرية الكنسية فى لاجوس فى عام ١٩٣٨. وفى تلك الفترة استطاع أن يقنع محرر إحدى المجلات المدرسية التى تحمل اسم The Garmmarian، بأن يكتب مقالة بلغة «اليوروبا»، وعندئذ كتب مقالة بعنوان «الكتابة بلغة اليوروبا». وزاد اهتمامه باللغة الأم وتعزز عندما كان على وشك التخرج فى الولايات المتحدة، حيث سأل بعض الطلبة الأمريكيين عما إذا كان للإفريقيين لغتهم الخاصة بهم، غير اللغة الإنجليزية. وقد استحثه هذا الموقف أكثر وأكثر للعمل، ومن ثم قرر أن يثبت ويظهر أن الإفريقيين لهم ثقافتهم، ولغتهم، وأسلوب حياتهم قبل أن يأتى إليهم الاستعماريون البريطانيون، والألمان، والإسبان، والفرنسيون، والبرتغاليون. كذلك فإن «فافونوا» تذكر أيضا الفترة التى كان فيها أبوه وأقرباؤه يعملون بسكك حديد نيجيريا، واستطاع كثير من هؤلاء الذين كانوا يعملون كفنيين لا يعرفون القراءة والكتابة، أن يضيفوا على المصطلحات الفنية لغة «اليوروبا». وهكذا ظهرت كلمات تحمل طابع لغة اليوروبا مثل كلمة kopulu

مرادف couple - وكلمة boila مرادف للكمة boiler - وكلمة wosa مرادف للكمة washer - وكلمة wagunu مرادف للكمة wagon - وكلمة braketi مراد للكمة bracket<sup>(٤)</sup>.

وقد حدثت التجربة الأخيرة، التي أقنعت «فافونوا» بالحاجة الملحة لمساندة وتعزيز التعليم باللغة الأم، في «أيبولاند» في الجزء الشرقي من نيجيريا في عام ١٩٦٣، عندما كان يراقب تدريس مايتعلق بالطبيعة في الصف الرابع الابتدائي - وهو يضم من وصل عمرهم إلى عشر سنوات. وهو يقول: إنه كانت هناك صورة ملونة على الحائط توضح الكثير من الحيوانات والنباتات المختلفة. وكان المدرس يريد من الأطفال أن يصفوا ماتحتوى عليه الصورة. وارتفعت الأيدي طلبا للإجابة، ومع ذلك فعندما أشار المدرس إلى أنه يريد الإجابات باللغة الإنجليزية انخفضت الأيدي. وقد كان ذلك موقفا مؤلما شعر به «فافونوا»، وأقسم أن يشجع على تعليم اللغة الأم كلما أتيحت الفرصة لذلك.

ولم يحدث، حتى عام ١٩٧٠، أن تهيأ المسرح تماما، وعلى نحو مناسب لهذا العالم التربوي «فافونوا»، ليس لتأكيد التدريس بلغة «اليوروبا»، أو أية لغة أصلية أخرى، في المدارس فحسب، بل أيضا لاستخدام اللغة الأم كوسيط لتدريس المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية. وكان رأى «فافونوا» أنه إذا تلقى تلميذ المدرسة الابتدائية دروسه باللغة المحلية الأصلية، فإن هذا التلميذ يتفهم ويستوعب التعليمات في الحجرة الدراسية على نحو أفضل، ومن ثم يكون في حياته بعد ذلك في وضع يستطيع فيه أن يستخدم ماتعلمه على نحو أكثر فعالية، وتحقيقا للهدف، عما إذا كان قد تلقى دروسه بلغة أجنبية.

وأكد «فافونوا» من جديد وبقوة رأيه بأن الأسلوب الاستعماري في التعليم قد سلب من الطفل الإفريقي قدرته على الابتكار، والأصالة، والإبداع، طالما كان مضطرا لأن يفكر بالإنجليزية بدلا من لغة «اليوروبا»، أو «الهوسا»، أو «ايجبو»، أو أية لغة نيجيرية أخرى. لذلك قال:

«إذا كنا نريد أن نشجع الطفل الإفريقي منذ البداية على تنمية حب الاستطلاع، والقدرات اليدوية، والمرونة العفوية، والمبادأة، والصناعة، والإدراك الآلى، والتنسيق بين العين واليد، فإن عليه أن يكتسب هذه المهارات والاتجاهات من خلال اللغة الأم، لأنها وسيلة التعليم، والتي تعتبر أفضل الطرق الطبيعية للتعلم»<sup>(٥)</sup>.

ولو أن التعليم قد ترك للإرساليات لكان قد استرشد باللغة الأم دون كثير من الجدل والمناقشة. ومع ذلك فإن الحكومة الاستعمارية اعتبرت أن اللغة الأم، أو اللهجات، ليست لغات حضارية، ومن ثم يجب ألا تدخل في المدارس بالمرّة، فضلا عن استخدامها للتعليم في المدارس. ولذلك دخل «فافونوا» في معركة حامية للترويج للغة الأم في مجال التعليم في نيجيريا. وقد أسفرت معاركه عن محصلة طيبة عندما أوصت السياسة الوطنية للتعليم في نيجيريا - والتي نشرت في عام ١٩٧٧ - بأن يتعلم كل تلميذ في المدارس الثانوية واحدة على

الأقل من اللغات النيجيرية الكبيرة غير لغته هو. وحتى يقدم المعلومات التجريبية تأييدا لآرائه حول تعلم اللغة الأم، عكف على «مشروع السنوات الست للمدرسة الابتدائية» في معهد التربية الذى يتبع جامعة «إيف» (ويطلق عليها الآن جامعة «أوبافيمي أوولوو») وذلك فيما بين يناير/كانون ثان عام ١٩٧٠ وعام ١٩٨٩.

وكان الهدف من هذا المشروع هو التطور بتعليم ابتدائى مترابط، يمكن أن يستخدم اللغة الأم كوسيلة للتعليم. وقد استخدم المشروع لغة «اليوروبا» كوسيلة للتعليم، على فرض أن الطفل سوف يستفيد معرفيا واجتماعيا وثقافيا ولغويا، من خلال استخدامه، أو استخدامهما، للغة الأم كلغة للتعلم فى أثناء الدراسة الابتدائية. وبذلك يمكن أن نسد الفجوة بين البيت والمدرسة. واللغة الإنجليزية يتم تعلمها كلغة ثانية، باستخدام مدرسين مدربين متخصصين فى السنوات الست جميعا. ويتم تقييم المشروع باستمرار، بهدف تحديد فعاليته وجدواه.

وقد اختيرت خمسة مجالات كبيرة للموضوعات التى يستهدفها التعليم: وهى الدراسات الاجتماعية والثقافية - والعلوم، ومن بينها الصحة والشؤون الصحية - والرياضيات - لغة اليوروبا وآدابها - واللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد قامت خطة التجربة على الاستيعاب المنتظم للفصول الأولى الابتدائية كل سنة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٧٥. وقد تم - تحقيقا لأهداف الدراسة - تشكيل جماعات قيادية وجماعات تجريبية. وكانت المجموعة التجريبية تتعلم كل المواد بلغة «اليوروبا» باستثناء الإنجليزية. وكان تدريس الإنجليزية يتم من السنة الأولى حتى السادسة كلغة ثانية. وفى فصول «الإشراف» فإن لغة «اليوروبا» تستخدم كوسيط للتعليم فى السنوات الثلاث الأولى، والإنجليزية فى السنوات الثلاث الأخيرة، حيث يتم تدريس لغة «اليوروبا» كمادة دراسية. وقد قام الفريق الخاص بالمشروع، وعلى مدى خمس سنوات، بكتابة وطبع كل أدوات الاختبار فى لغة «اليوروبا»، والإنجليزية، والدراسات الثقافية، والاجتماعية، والرياضيات، والعلوم. وطبع مايصل مجموعه إلى مائة وثلاثة وثمانين كتابا تشتمل على كتب المدرسين، وكتب الطلبة، وكتب التمارين، بلغة «اليوروبا» و«الإنجليزية»، وتتضمن العديد من الكتب التكميلية بلغة «اليوروبا» و«الإنجليزية».

وفى نهاية السنة السادسة الابتدائية يؤدى أطفال الفصول التجريبية الامتحانات الخارجية كتلك التى يؤديها كل أطفال السنة السادسة الابتدائية فى جميع أنحاء الدولة. وقد تبين أن التلاميذ فى الفصول التجريبية ينجزون على نحو أفضل من هؤلاء الذين تضمهم جماعات الإشراف فى كل المواد الدراسية، بما فيها اللغة الإنجليزية. وقد أثبت مشروع السنوات الابتدائية الست، على سبيل الحصر، أن الطفل يتعلم بشكل أفضل بلغته أو بلغتها، الأم. واليوم يشغل هؤلاء الذين أفرزتهم هذه التجارب مواقع ووظائف مهمة فى القطاعات المختلفة للاقتصاد، والسياسة، والدين فى نيجيريا.

ومن المهم أن نذكر أن نسبة عشرة بالمائة فقط من الجماعة التجريبية هى التى تسربت

من المدرسة، فى حين وصل عدد المتسربين من الجماعة القيادية إلى ثلاثين بالمائة فى فترة السنوات الست. وقد وصلت نسبة التسرب على المستوى الوطنى فى عام ١٩٨٠ إلى مابين أربعين بالمائة وستين بالمائة.

ولم ينته المشروع بتأدية الجماعات القيادية والجماعات التجريبية للامتحان فى نهاية تعليمهم الابتدائى؛ إذ بدئ بمراقبة المشروع الخاص بالتلاميذ فى المدارس الثانوية ومابعد الثانوية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الجماعة التجريبية بأكملها (١٩٧٥) اجتازت امتحان شهادة ترك الدراسة (شهادة السنة النهائية فى المدرسة)، فى حين أن عددا كبيرا من الجماعة القيادية قد رسب. وقد اتضح أن التلاميذ المستهدفين على مستوى أكاديمى أو تعليمى أفضل من نظرائهم فى معظم المواد الدراسية التى تقدمها المدارس، وخصوصا فى لغة «اليوروبا»، والإنجليزية، والرياضيات.

وبسبب قلة الموارد المالية، لم تكن ممارسة المراقبة لتمتد إلى مابعد مستوى المدرسة الثانوية. ومع ذلك فجدير بالملاحظة أن أكثر من ثلاثمائة، من التلاميذ الذين سجلت أسماؤهم فى السنة الأولى الابتدائية عام ١٩٧٣، وكان عددهم ثمانمائة وعشرين تلميذا، قد تخرجوا فى جامعات نيجيريا عام ١٩٨٧.

ونتيجة لنجاح المشروع، وفى عام ١٩٨٥ قررت حكومة ولاية «أويو»، وهى إحدى الولايات التى تتحدث اليوروبا فى جمهورية نيجيريا الفيدرالية، أن تدخل مشروع «إيف» للسنوات الست فى مدارسها الابتدائية على سبيل التجربة. وقد اشترك فى المشروع أكثر من ستين ألف تلميذ، وألفين ومائة من المدرسين. وما إن حل عام ١٩٨٨ حتى كان هناك عشر ولايات، من الولايات الإحدى والعشرين فى نيجيريا، تستخدم بعض الكتب التى ينشرها المشروع. وهناك على الأقل مليونان من التلاميذ يستخدمون بعض أدوات المشروع بلغة اليوروبا اليوم. وقد قامت بعض الولايات التى لاتتحدث «اليوروبا» بترجمة «أدوات» إيف ووسائلها، وخصوصا فى العلوم والرياضيات إلى لغاتها الأم.

وفيما بين عام ١٩٩٠ وعام ١٩٩٢، وبتشجيع وعون نشط فعال من الحكومة الفيدرالية، وبمبادرة من وزارة التعليم الفيدرالية، حقق الكثير من الباحثين والدارسين والجماعات والمؤسسات علوم التهجئة والإملاء لأكثر من خمس وعشرين لغة نيجيرية. واليوم توجد علوم الإملاء، وضبط التهجئة لخمسين لغة نيجيرية على الأقل. يضاف إلى ذلك أنه فى عام ١٩٩٣، وبمناسبة الذكرى الأربعمئة لمولد «جان أموس كومينوس»، أنشئت جائزة مشتركة بين وزارة التعليم التشيكية ومدير عام اليونسكو. وكان الهدف هو المكافأة على الإنجازات التى تتم فى مجال البحوث التربوية والابتكار. وكان «فافونوا» واحدا من العشرة الفائزين بهذه الجائزة، والذين جاءوا من كل المناطق الجغرافية فى العالم. وقد غمره السرور والفرح

عندما تسلم الجائزة وقال:

«إن اختيار اليونسكو لى، كواحد من بين خمسة أشخاص، ومعنا خمسة مؤسسات، لهذه الجائزة الرفيعة، من أجل تشجيع تعليم العلوم فى المدارس الابتدائية باللغة الأم، والترويج للتعليم باللغة الأم على وجه العموم، يظهر أن جهودى المتواضعة لم تضع هباء»<sup>(٦)</sup>.

ويواصل «فافونوا» إصراره على استخدام اللغة الأم فى سنوات الدراسة الابتدائية، حتى يتمكن الطفل من التفاعل على نحو مثمر مع البيئة. ومن بين أقوى النقاط التى تتعلق بقضية اللغة الأم كوسيط للتعليم، تلك التى تتمثل - بالرغم من أنها قد لا تكون شرطا ضروريا وكافيا للتطور الفكرى - فى أنها شرط ضرورى وكاف لتطور المفاهيم. وهذا هو الأساس الذى يقيم «فافونوا» عليه مشروعه.

### إصلاح المناهج الدراسية

وقد أبدى «فافونوا» اهتماما عمليا بإصلاح المناهج الدراسية على مستوى كل صفوف النظام التعليمى. وفى عام ١٩٦٧ اقترح «فافونوا» مناهجا دراسيا مفصلا لتعليم مدارس الحضانة فى المجتمعات المتنامية<sup>(٧)</sup>. وكان يعتقد أن مناهج مدارس الحضانة يجب أن يتتبع ميول الطفل الطبيعية. وكان يشعر بأن الطفل الإفريقى يحتاج - أكثر من أطفال أوروبا - إلى تعليم خاص بالحضانة، بسبب الأضرار العديدة التى سببتها له / أولها، البيئة المبكرة فى البيت. فقد كان البيت فى معظم الأحيان، وبدلا من أن يكون عونا للطفل، وسندا له - عائقا كبيرا بسبب الظروف التى يعيشها كثيرون من الآباء الإفريقيين الذين لا يعرفون القراءة أو الكتابة. ولم يكن لدى الأطفال أية لعب تعليمية، أو مكتبات منزلية، يلجأون إليها. كما كان الآباء - فى معظم الحالات - غير قادرين على مساعدة أولادهم فى حل المشكلات المدرسية - الأمر الذى لم يكن كذلك معياريا فى الدول المتقدمة. وهكذا أوصى «فافونوا» بمنهاج يتتبع ميول الطفل الطبيعية ويوفر له الفرص للتعبير عن ذاته، وللتفكير الإبداعي. فكان يعتقد أن الطفل، عند هذا المستوى من التعليم، يجب أن يتعلم كيف ينمى فكره الإبداعي بتلقى دروس فى الموسيقى الإفريقية، والرقص، وسرد الحكايات، واللعب، والرسم. كما يجب أن ينخرط الطفل فى المهارات الحركية واليدوية. كما يجب تهيئتهم لمعالجة الأشياء واستعمالها، ويمكن تركيب اللعب أو الدمى التعليمية الخشبية، مثل السيارات الخشبية، والحفارات، وخرزات العد، والطائرات، وخشاخيش الأطفال، وعربات النقل، والموازين، والأشياء التعليمية الأخرى. كما يجب أن يتعلم الطفل التربية الصحية والأخلاقية. وقد توسع فى التركيز على أهمية التربية الصحية بسبب حقيقة بسيطة مفادها أن الأطفال فى المناطق الريفية يعانون من علل تتصل بالغذاء، يرجع سببها إلى حد كبير إلى الغذاء غير المتوازن، والبطون البارزة،

والنظر الضعيف، والوضع الخطأ (من جلسة أو وقفة) والطفح، والقروح، كلها مشكلات شائعة، والتعليم الخاص بالحضانة يمكن أن يقوم بدور مهم في المساعدة على إزالة ومحو هذه المشكلات. كما أن «فافونوا» شجع على تضمين منهاج الحضانة الاكتشافات العلمية .. فقد ذكر أن الأطفال لديهم ميل طبيعي للعلوم الطبيعية. فهم يحبون الطيور، والنحل، والفراشات، والسّمك، والكلاب، والقطط.. وهكذا. وهم يحبون أن يحتفظوا بعدد من هذه كحيوانات أليفة إذا سمح الآباء بذلك. وتزويد الحضانة، وكذلك رياض الأطفال، والمدارس الأولية، بركن للعلوم سوف يقوى، على نحو طبيعي، هذا الاهتمام من جانب الأطفال. وقصارى القول، فإن «فافونوا» ارتأى إدخال التعليم في مدارس الحضانة، ليس من أجل التعليم المباشر الذى يتوجه إلى تحقيق التنمية الفكرية العالية، بل أساسا من أجل تيسير عملية التحول الهادئ بين البيت والمدرسة؛ إذ كان يرى أن نظام التعليم فى الحضانة يستهدف العلاج المبكر لنواحي القصور والنقص فى البيئة المحيطة.

وفيما يتعلق بمنهاج المدرسة الابتدائية اقترح «فافونوا» هيكلًا سداسي الأبعاد فى مجالات: القراءة والكتابة باللغة الأم للطفل، والإنجليزية، أو الفرنسية - العمليات المتعلقة بالحساب والرياضيات - الجوانب العلمية الأساسية - العلوم المدنية والدراسات الاجتماعية - التعليم المهني - التربية الرياضية. وعندما ننظر إلى الأمر برمته، فإن الفحص التفصيلي لهذه المقترحات لمنهاج الدراسة الابتدائية، يكشف عن أن «فافونوا» قد نهض بأعباء كل المقومات الحيوية لنمو الطفل وتطوره. ويجب أن نلاحظ أن الفلسفة الأساسية لهذا التعليم الابتدائي تتمثل فى بناء الاعتماد على الذات، والإبداع. والفكر، وسعة الحيلة فى شخصية الطفل.

ثم إن النقد الشديد الحاد الذى وجهه «فافونوا» إلى المناهج الدراسية لمستوى المدارس الثانوية فى عهد الاستعمار، أدى به للدعوة إلى المزيد من إعادة التكوين والبناء لمواجهة الظروف المحلية. وقد توجهت مقترحاته لإصلاح المناهج على مستوى المدارس الثانوية نحو جعل شباب نيجيريا يفكر بطريقة مثمرة فعالة، وينقل أفكاره بوضوح؛ وإصدار أحكام مناسبة ذات صلة؛ والقيام بدوره كعضو مفيد فى البيت وفى الأسرة، وإدراك الحقائق الأساسية حول الصحة والأمور الصحية، وفهم وتقدير دور الفرد كمواطن فى دولة ذات سيادة، وفهم وتقدير التراث الثقافى الخاص به، ثم تنمية الكفاية الاقتصادية كمستهلك ومنتج للسلع؛ واكتساب بعض المهارات المهنية؛ والاعتراف بكرامة العمل، وتنمية الشخصية الأخلاقية، وتقدير استخدام وقت الفراغ، وفهم العالم خارج بيئة الفرد، والتطور باتجاه علمى نحو المشكلات، والعيش والعمل كفرد متكامل. وقد اقترح «فافونوا» هيكلًا للمدرسة الثانوية من صفين، كل منهما ثلاث سنوات، وذلك لتحقيق هذه الأهداف.

كما أن «فافونوا» - وبدرجة متكافئة - لم يكن راضيا عن محتوى التعليم الجامعي. فالجامعة فى إفريقيا - حسب قوله - يجب أن تترسخ جذورها فى التربة «الوطنية»، دون

تجاهل الموروث العام لكل الجامعات على امتداد العالم. ويجب أن تكون على وعى بالجزور الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية لإفريقيا، واحتياجاتها. وقد خلص إلى أن المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، والاتحاد الفيدرالى الروسى، وألمانيا، واليابان، والصين.. وغيرها، قد حاولت بأنفسها أن تؤسس نظمها التعليمية على هذه المعايير المهمة، ذات الصلة، فى حين لاتزال تقوم ببعض المهام التقليدية المألوفة لدى كل الجامعات فى العالم.

وعلى العموم، فإن مأسهم به «فافونوا» لإصلاح المناهج الدراسية فى نيجيريا قد أحدث تأثيره بشكل عملى فى كل مراحل التعليم فى نيجيريا. ومن المثير للاهتمام أن معظم آرائه حول إصلاح المناهج الدراسية قد وجدت طريقها فى النهاية إلى السياسة الوطنية فى شأن التعليم.

ومن المهم جدا أن «فافونوا» تحدى ماكانوا يمثلون حينئذ طبقة الوعاظ فى التعليم فى نيجيريا، لمناقشة القضايا الجوهرية فى نظام التعليم فى البلاد، واتخاذ مواقف فى شأنها. والحق أن فلسفة نظام التعليم وأهميته، وهدفه، وإدارته، وتمويله، وقيمه.. وما إلى ذلك، كانت موضع مناقشة حامية، وبحث مستفيض لا فى المطبوعات المختلفة فحسب، بل أيضا فى المنتديات المختلفة. وقد أدت دعوته الجريئة إلى الإصلاح إلى إنشاء مجلس البحوث التربوية فى نيجيريا، لزيادة الاهتمام بالبحث، وأيضاً إلى عقد مؤتمر المناهج الدراسية الوطنية التاريخى فى عام ١٩٦٩، والذى حضره «فافونوا»، وفريق كبير من الأكاديميين الشباب فى نيجيريا. وقد كان هذا المؤتمر بشيرا لسلسلة من الأحداث التى أدت إلى تبنى سياسة التعليم الوطنية فى نيجيريا، التى تأسس على ٦ - ٣ - ٣ - ٤. وقد نتج عن هذا مجموعة كبيرة جدا من الإصلاحات فى محتوى المناهج الدراسية فى التعليم الابتدائى، والثانوى، ومابعد الثانوى، والتعليم العالى.

وقد أسفر المؤتمر عن مجموعة من التوصيات تصل فى مجموعها إلى خمس وستين توصية فى شأن الاتجاه الذى يجب أن ينتهجه التعليم، إذا كان للتعليم فى نيجيريا أن يؤتى ثماره، ويخرج للبلاد طلبة أكثر فعالية ونفعا. وقد كان مؤتمر المناهج الدراسية الوطنية لعام ١٩٦٩ أول محاولة وطنية لتغيير التوجه الاستعماري لنظام التعليم فى نيجيريا، والترويج للوعى الوطنى، والاعتماد على الذات من خلال العمليات التعليمية.

### إصلاح تعليم المدرسين

تعتبر الإصلاحات فى مجال تعليم المدرسين فى نيجيريا، والتى دعا إليها «فافونوا»، جذرية وابتكارية. وقد اتضحت حماسه الرائدة عندما رأس الأعضاء الأكاديميين فى كلية التربية جامعة نيجيريا - نسوكا - لتدريب أول مجموعة من الحاصلين على الدرجة العلمية



في فرع التربية - وقد أدت البرامج الأكاديمية التي وفرتها الكلية إلى إفراز مدرسين للتعليم الثانوى على مستوى عال من الكفاءة، ومزودين بمعرفة عميقة عن النظريات والممارسات التربوية، وتفوق المحتوى الأكاديمى فى مادتين متشابهتين، وتتضمنان الفنون، والآداب، والعلوم، أو العلوم الاجتماعية.

وكان الشائع من قبل، وقبل أن يقوم «فافونوا» بجهوده الرائدة، أن يحصل المدرسون على درجتهم العلمية فى فرع من فروع المعرفة غير التربية، ثم يتدربون بعد ذلك لمدة تسعة شهور لكي يتأهلوا للحصول على دبلوم فى التربية. وقد اعتبر «فافونوا» هذا غير مناسب جدا للتدريب الصحيح للمدرسين خريجي الجامعة. وقد أصبحت الأفكار الجديدة المبتكرة التي أطلقها «فافونوا» النمط العام اليوم فى كل الجامعات النيجيرية، التي تقدم الدرجات العلمية فى برامج التربية. لقد كانت حقا معلما مهما، ونقطة تحول فى تاريخ تعليم المدرسين فى نيجيريا.

وفى «نسوكا» أيضا بدأت برامج التربية للعطلة الطويلة لمدرسى المدارس الابتدائية. وبالرغم من أن البرامج اتخذت أبعادا مختلفة فى السنوات الأخيرة فى البلاد، فإن الهدف الأصلي كما أشار إليه «فافونوا» - وهو تحسين صلاحيات التدريس لدى المدرسين النيجيريين - يظل واحدا.

كذلك فإن «فافونوا» ناضل بقوة فى «نسوكا» ليضمن أن وضع شهادة مدرسى الصف الثانى، قد ارتفع بالسماح لل حاصلين عليها بالالتحاق ببرنامج الدرجة العلمية فى «نسوكا». وقد اعتبرت مؤهلات مدرسى الصف الثانى حتى اليوم - منخفضة جدا للحصول على مقررات الدرجة العلمية فى ظل النظام الاستعماري البريطاني . وقد أثمرت التجربة. فالיום نجد أن كل جامعات البلاد تقريبا قد تبنت هذا الابتكار التقدمى الذى يستشرف المستقبل.

وقد أراد «فافونوا» أيضا إدخال وتطوير شهادة نيجيريا فى التربية، وهى برنامج إعداد المدرس. وقد بدأ ذلك كمقرر لمدة سنتين لل حاصلين على شهادات مدرسى الصف الأول، ومقرر لمدة ثلاث سنوات لل حاصلين على شهادات مدرسى الصف الثانى. وكان الهدف الرئيسى منه هو تخريج مدرسين للمستوى المتوسط فى المدارس الثانوية. وقد أنشئت الكثير من كليات التربية لتخريج مدرسين يحملون شهادة نيجيريا فى التربية، وتقرر بعد ذلك أن تكون المؤهل الأدنى للتدريس فى مدارس نيجيريا.

وقد ذكر «فافونوا» وهو يقدم لكتاب «فلسفة للتعليم فى نيجيريا» الذى نشر فى عام

١٩٧٢<sup>(٨)</sup>:

«وفى الختام أود أن أكرر من جديد أن تعليم المدرس يتصل على نحو وثيق بالمشكلة التي تتكرر كثيرا، وهى الحاجة إلى قوة عاملة مدربة فى نيجيريا، ومن ثم فإنه يتأثر بالمجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى حياتنا. فالتدريس - أكثر من أية مهنة أخرى - يمس حياة كل مواطن من الناحية العملية، سواء كان من الطلبة، أو الآباء، أو المشرفين، أو الإداريين، أو المخططين. وإننا

إذا ما تعاملنا مع مهنة التدريس باستخفاف، فإننا نكون بذلك ندين مستقبلنا ونهلكه. والمدرس الضعيف التدريب سوف يخرج لنا طبيباً، أو مهندساً، أو معمارياً، أو زميل مدرس ضعيفاً. وخدمات المدرس حتمية للدولة، ولا يمكن الاستغناء عنها، ذلك لأن المدرسين، أكثر من أية جماعة مهنية أخرى، يؤثرون في حياة الشباب النيجيري، ومن ثم في مستقبل البلاد» (ص ٩٦ - ٩٧).

وثمة رغبة ملحة وقوية عند «فافونوا»، تمثلت في تحقيق الاعتراف بالتدريس كمهنة. فلعلقود كثيرة كان المدرسون في نيجيريا يتحرقون شوقاً لتحقيق وضع مهني لهم. وكان «فافونوا» جزءاً من هذه الحملة.

وفى مواصلة نضاله من أجل الاعتراف بالتدريس كمهنة، قدم في مارس/آذار عام ١٩٩٢ مشروع إنشاء مجلس تسجيل المدرسين لمجلس الوزراء برئاسة رئيس الجمهورية. وقد كان ذلك عندما أتيحت له أعظم الفرص في موقعه كوزير للتعليم في البلاد.

وقد تضمنت المهام الرئيسية لمجلس تسجيل (توثيق) المدرسين تخريج مدرسين نوعيين متميزين، والمحافظة على المستويات الأدنى في كل المؤسسات التي تتعامل مع تعليم المدرس في كل المستويات. وسوف يبدأ المجلس في صياغة سياسات عامة لتعليم المدرس. كما سيحدد المجلس من هم الذين يمكن اعتبارهم مدرسين محترفين، كما سيضع معايير للمعرفة والمهارات التي لا بد أن يحصل عليها الأشخاص الذين يسعون لأن يصبحوا أعضاء في مهنة التدريس، مع مراجعة هذه المستويات وتنقيحها عندما تقتضي الضرورة. كما سيكون هناك سجل للأشخاص الذين يؤهلون لممارسة مهنة التدريس.

والذي حدث هو أن مجلس الوزراء لم يوافق على إنشاء مجلس تسجيل أو توثيق المدرسين فحسب، بل إنه أصدر مرسوماً بهذا المعنى. وقد نشر المرسوم في عام ١٩٩٣، ومع ذلك وبعد ست سنوات من إعلان المرسوم لا يزال مطروحاً أمام المجلس لكي يتم تنفيذه.

### إنشاء وحدات تربوية جديدة

و«فافونوا» هو الذي بدأ فكرة إنشاء «مستودع الفكر» في نيجيريا في عام ١٩٧٥، وذلك ليتمكن أهل نيجيريا، من أن يفكروا ويسهموا في صنع القرار فيما يتعلق بالأمور المهمة، مثل التضخم، وجيل التشغيل، والتعليم، وخصوصاً التعليم الابتدائي العام، والخطوط الجوية، وازدحام المرور، وسلامة الطريق، والشؤون الخارجية، والخدمات الصحية، والإنتاج الزراعي، وإدارة الأجور، والإعلام العام، وجماعات الشباب المدنية.. إلخ، وكلها كانت ذات أهمية آنية في ذلك الوقت. وفي عام ١٩٧٦، أنشأت الحكومة الفيدرالية «مركز تطوير السياسة الوطنية»، أو «مستودع الفكر»، لمساعدة الحكومة في إعادة تقييم السياسات القائمة، وتطوير القرارات الجديدة في السياسة. وأصبح «فافونوا» رئيساً لهيئة استشارية تضم عشرة رجال. وقد قامت الهيئة بتنظيم مؤتمر حول «الانضباط في المدارس»، وذلك في

يوليو/تموز عام ١٩٧٧، بالاشتراك مع وزارة التعليم الفيدرالية، وذلك من أجل ثلاثمائة من مديري المدارس الثانوية، جىء بهم من كل ولايات الاتحاد، وكانت تسع عشرة ولاية آنذاك، وقد ركز المؤتمر على العوامل الاجتماعية، والبيئية، والسيكولوجية، التى تكمن وراء عدم الانضباط، وعدم احترام القوانين والقواعد فى المدارس. وقد أصبح التقرير الذى صدر عن المؤتمر «برنامج عمل» لمديري المدارس فى معالجتهم لمشكلات الانضباط.

وتحول مركز تطوير السياسة الوطنية فى عام ١٩٧٩ إلى المعهد الوطنى للسياسة والدراسات الاستراتيجية، وكان مقره «كورو» بالقرب من مدينة «جوس». وقد قال الميجور جنرال «تشارلز نيدىومو» المتقاعد، بصفته المدير العام السابق لهذا المعهد: «إن مركز تطوير السياسة الوطنية (مستودع الأفكار) هو الأب الشرعى للمعهد الوطنى للسياسة والدراسات الاستراتيجية»<sup>(٩)</sup>.

وفى عام ١٩٨٤ شكلت الحكومة الفيدرالية مجموعة «فافونوا» الدراسية حول تمويل التعليم. وقد شكل تقرير المجموعة الأساس الذى ارتكزت عليه القرارات التالية حول تمويل التعليم، وخصوصا التعليم الابتدائى. وثمة فوائد كثيرة انتفع بها نظام التعليم فى نيجيريا من خلال تقرير المجموعة. تمثلت فى تحسين مرتبات ومكافآت المدرسين فى المستوى الابتدائى من المدارس، وإنشاء اللجنة الوطنية للتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٨ برئاسة «فافونوا»، وإنشاء مؤسستين حكوميتين، هما اللجنة الوطنية لكليات التربية، والوزارة الفيدرالية للعلوم والتكنولوجيا.

وفى ٢٩ ديسمبر/كانون أول عام ١٩٨٩ عين «فافونوا» وزيرا فيدراليا للتعليم. وقد استغل موقعه لإنشاء «لجنة لونغ لمراجعة التعليم العالى فى نيجيريا» فى عام ١٩٩٠. ويجب أن نتذكر أن اللجنة الأخيرة على مستوى البلاد حول التعليم كانت «لجنة شهادة مابعد المدرسة والتعليم العالى فى نيجيريا»، والتى تسمى على المستوى الشعبى لجنة «أشبي». وقد تقدمت هذه اللجنة بتقريرها فى عام ١٩٦٠، ومنذ ذلك الحين وهو يوجه الفكر والتخطيط والتطور الشامل فى المجالات العامة للزاد التعليمى فى البلاد. وقد تجاوزت الأحداث تقرير «أشبي». والحق أن التقرير لم يعد ذا صلة باحتياجات شعب نيجيريا. ولذلك كان هناك حاجة إلى لجنة أخرى حول التعليم العالى، وأنشئت لجنة «لونغ» لخدمة هذا الغرض. وقد درست لجنة لونغ قضايا تدعيم المؤسسات القائمة، ومدى توسعها فى المستقبل، بما يتضمن مخاطر تكاثر المؤسسات فى التعليم العالى فى السنوات العشر القادمة وما يليها مباشرة. كما بحثت أيضا مسألة الموارد المتاحة مستقبلا، والجهود التى تبذل لإعادة مواءمة هيكل وأنماط الاقتصاد فى البلاد. واليوم نجد أن توصيات اللجنة - كما تتقبلها الحكومة - تؤثر بشكل كبير على الجوانب المختلفة للتعليم العالى فى نيجيريا.

وكوزير للتعليم، أنشأ «فافونوا» ست وحدات تحت إشراف وزارته، وذلك فيما بين عام

١٩٩١ و عام ١٩٩٢. فتأسست قرية اللغة الفرنسية فى نيجيريا فى عام ١٩٩١ فى «باوجري»، ولاية لاجوس، بإشراف الحكومة الفيدرالية للاهتمام أساسا بالطلبة الذين لم يتخرجوا بعد، والذين يتعلمون الفرنسية، وذلك من كل جامعات نيجيريا وكليات التربية بها، ومنذ ذلك الحين أصبحت القرية مركزا متميزا يلتزم بتعزيز تعلم الفرنسية فى نيجيريا على وجه الخصوص، وفى دول غرب إفريقيا الأنجلوفونية على وجه العموم.

كذلك أنشأ «فافونوا» فى ١٧ ديسمبر/كانون أول عام ١٩٩٢ المعهد الوطنى لتخطيط وإدارة التعليم، والذى اتخذ مقرا له فى «أوندو». والمعهد متعدد الأغراض فى نظرتة وفى مهامه، فهو مركز للتدريب، والبحث، وتخزين المعلومات ونشرها، بالإضافة إلى الاستشارات.

وأنشئ المعهد الوطنى للغات فى «أبا» فى عام ١٩٩٢، وهو يعمل اليوم كمركز للتدريس الفعال، والتعلم والبحث لدراسة اللغات النيجيرية. ويشجع المعهد على تطوير ونشر الأدوات التعليمية، ومن بينها الكتب والمجلات، والمعينات على التدريس (وسائل الإيضاح) من أجل برامج الكفاءة فى مؤسسات الدرجة الثالثة، ومن أجل المدارس الابتدائية والثانوية.

وتأسست القرية الوطنية للغة العربية فى عام ١٩٩٢، ومقرها فى «جامبورو» فى ولاية «بورنو»، وهى مركز نشيط للتدريس والتعلم وإجراء البحوث فى اللغة العربية.

كما أنشئت أيضا فى عام ١٩٩٢ الهيئة الوطنية لقياس التعليم، ومقرها الآن «مينا» فى ولاية «نيجر». وتضطلع الهيئة بمسؤولية إجراء امتحانات المدارس الثانوى الصغرى لكليات الحكومة الفيدرالية، وامتحانات الاختيار للالتحاق بكليات الحكومة الفيدرالية من خلال الامتحان الوطنى للالتحاق العام. وأجرت الهيئة أيضا امتحان الشهادة الثانوية العليا فى مايو/أيار - يونية/حزيران عام ٢٠٠٠. وكانت هذه المهمة فى الأصل من اختصاص مجلس امتحانات غرب إفريقيا، ولكنها انتقلت الآن إلى الهيئة الوطنية لقياس التعليم بقرار من الحكومة الفيدرالية، لتخفيف العبء عن مجلس امتحانات غرب إفريقيا.

وأنشئت هيئة الامتحانات الفنية والأعمال (التجارية) الوطنية فى عام ١٩٩٢، واتخذت مقرا لها فى «بينين» بولاية «أيدو». وتتحمل الهيئة مسؤولية اختيار المرشحين، وإجراء الامتحانات لهم فى نهاية برامجهم الفنية والعملية فى مدارس مابعد الابتدائى. كما تجرى الهيئة الامتحانات النهائية للجمعية الملكية للفنون والآداب، والنقابات. وهذه بعض المسؤوليات التى تخفف منها مجلس امتحانات غرب إفريقيا.

وأنشأ «فافونوا» بنك التعليم ليحل محل «هيئة قروض الطلبة» التى كانت تعاني صعوبات كثيرة فى استرداد القروض التى تقدم للطلبة. وكانت حجة «فافونوا» تتمثل فى أن البنوك أقدر فى معرفة كيف تسترد القروض، ولذلك يجب أن تتحمل مثل هذه التبعة. ومع ذلك فقد أشار إلى أن الفائدة يجب أن تكون منخفضة جدا، وشروط التسديد متحررة. ويقع البنك فى «أيوجا» العاصمة الفيدرالية.

## رجل ذو رؤية وبصيرة

«فافونوا» مؤلف لمطبوعات تجد التقدير والاحترام، بالإضافة إلى أنها مقروءة على نطاق واسع، قوميا ودوليا. ومطبوعاته الواسعة الانتشار والنطاق، التي تخرج على شكل كتب، أو دراسات، أو محاضر المؤتمرات، أو مقالات في المجالات، أو التقارير الفنية، أو الأعمدة في الصحف حول موضوعات واسعة النطاق أيضا، مثل العلوم، والتعليم، والرياضيات، والتعليم الفني، وتعليم اللغة الأم، وتعليم المدرس، وتعليم الدراسات الاجتماعية، والمناهج الدراسية، والتعليم، وتكنولوجيا التعليم، والتاريخ التعليمي، والإدارة والإشراف في التعليم، تعتبر - وهذا قليل من كثير - مثيرة للأفكار، كما أنها مثيرة للتحديات. وقد أحدثت ثورة في الجوانب المفاهيمية والعملية للسياسة، وتنفيذ السياسة في التعليم في نيجيريا في العقود الأربعة الأخيرة، وقد حصل «فافونوا» على الكثير من الجوائز على المستوى القومى والدولى<sup>(١٠)</sup>. ومنذ أن ظهر لأول مرة على المسرح التعليمي في خمسينيات القرن العشرين، وجميع مستويات التعليم، ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، تتأثر بآرائه الابتكارية. وقد اتخذ على عاتقه مهمة أن يعيد توجيه مسار التعليم في نيجيريا حتى يتماشى على نحو وثيق مع هذا العصر العلمى، مع عدم عزله عن الجذور العميقة لتاريخ نيجيريا الثقافى. وهو يتمتع بالثقة، والشجاعة، والمعرفة، والحكمة - وكلها مصدر قوته. وسوف يذكره الجميع ويكرمونه كرجل ذى فعالية، وتأثير قوى فى تحويل الصيغ النظرية إلى واقع قوى ومتين، أى الرجل الذى نجح فى ممارسة المبادئ على أرض الواقع.

ومن بين نقاط التحول فى مجال التعليم، والتي سيذكره الجميع بسببها هى «السياسة الوطنية للتعليم». ويجب أن نذكر أنه ليس هناك فى نيجيريا من له مثل هذا التأثير العميق على صنع سياسة التعليم فى نيجيريا. لقد كان لدى «فافونوا» رؤية نافذة وتبصر فيما يتعلق بالتعليم فى نيجيريا، وقد ناضل لإيجاد البيئة القادرة على تحقيق هذه الرؤية التى أضاءت فى النهاية المسرح التعليمى فى البلاد.

## ملاحظات



