المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربيـــة

عولمة التعليم العالي
الهوية العربية وحتمية التطوير

وقائع المؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي
والبحث العلمي في الوطن العربي
دبي 5 - 6 نوفمبر 2007 م

تونس 2009

مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (11 : 2007 : دبي) عولمة التعليم العالي : الهويّة العربية وحتمية التطوير = وقائع المؤتمر... ـ تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، 2009 ـ 317 ص
ت / 2009 / 4 / 002

ISBN : 978 - 9973 - 15 - 278 - 7

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويـــات

- مقدمـــة 5
- التقريـــر الختـامـي 7

المحور الأول :

- العولمة ومستقبل التعليم في الوطن العربي بين الحفاظ على الهوية وحتمية المواكبة. 23

أ. د. محمد عابد الجابري

- التعليم العالي والمعادلة الصعبة بين تحدّي التنمية والحفاظ على الهُويَّة في ظلّ العولمة. 33

د. مريم سلطان لوتاه

- تفاعل القيم الاجتماعية والإنسانية في عصر العولمة. 71

أ. د. عبد الستار السحباني

- مكانة اللغة العربية في التعليم العالي في مجتمع المعرفة. 109

د. عبد الوهاب راوح

المحور الثاني :

- تطوير بنيات التعليم العالي العربي ومناهجه في الوطن العربي. 125

أ. د. منير بشور

- الإدارة الرشيدة للتعليم العالي في عصر العولمة في الوطن العربي. 165

أ. د. عبد الفتاح الرشدان

- تنمية قدرات الإبداع وكفايات التعلم والتعليم والتدريب في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية لمواكبة متطلبات العولمة. 195

أ. د. عبد الرحمان بن أحمد صائغ

المحور الثالث :

- مؤسسات المجتمع المدني ودعم التعليم العالي في عصر العولمة "دراسة تحليلية" 221

أ. د. مصطفى عبد السميع محمد

- دور الدولة ودور القطاع الخاص في تطوير التعليم العالي العربي. 247

أ. د. هنري العويط

أ. د. علي إسماعيل

- دور العمل العربي المشترك والتعاون الإقليمي والدولي في تطوير التعليم العالي العربي في عصر العولمة. 293

أ. د. جبرائيل بشارة

مقدمة :

في إطار تعزيز التعليم العالي العربي وتطويره لمواكبة عصر العولمة والتغير المعرفي المتسارع، عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يومي 5 – 6 نوفمبر 2007 في دبي، باستضافة كريمة من دولة الإمارات المتحدة، وبالتعاون مع جامعة زايد، وكان موضوع المؤتمر " عولمة التعليم العالي: الهوية العربية وحتمية التطوير" وقد استهدف المؤتمر: تقديم رؤية حول دور التعليم العالي في الحفاظ على الهوية العربية ومواكبة عصر العولمة. ودراسة التفاعل بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية ودورهما في خلق قيم إنسانية جديدة لمواكبة عصر العولمة، وتعزيز مكانة اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي في عصر العولمة، وتطوير وظائف التعليم العالي والبحث العلمي ومناهجه وبرامجه وإدارته لمواكبة عصر العولمة، وتحديد أدوار مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والعمل العربي المشترك والتعاون الدولي في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي لمواكبة عصر العولمة.

وقدمت إلى المؤتمر عشر دراسات مرجعية تم تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسة هي:

ـ العولمة والهوية : وتضمن هذا المحور أربع دراسات هي: العولمة ومستقبل التعليم العالي في الوطن العربي بين الحفاظ على الهوية وحتمية المواكبة. التعليم العالي والمعادلة الصعبة بين تحدّي التنمية والحفاظ على الهُويَّة في ظلّ العولمة. وتفاعل القيم الاجتماعية والإنسانية في عصر العولمة. و مكانة اللغة العربية في التعليم العالي في مجتمع المعرفة.

ـ تطوير بنيات التعليم العالي والبحث العلمي ووظائفه في عصر العولمة:

وتضمن هذا المحور ثلاث دراسات هي: تطوير بنيات التعليم العالي العربي ومناهجه، والإدارة الرشيدة للتعليم العالي في عصر العولمة، وتنمية قدرات الإبداع وكفايات التعلّم والتعليم والتدريب في مؤسسات التعليم العالي لمواكبة متطلّبات العولمة.

ـ المشاركة المجتمعية والتعاون العربي والدولي : وتضمن هذا المحور ثلاث دراسات هي:التعليم العالي العربي ودور المشاركة المجتمعية في مجتمع المعرفة، دور الدولة ودور القطاع الخاص في تطوير التعليم العالي العربي، ودور العمل العربي المشترك والتعاون الإقليمي والدولي في تطوير التعليم العالي العربي في عصر العولمة.

وسيرا على التقليد الذي انتهجته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والذي يقضي برصد فعاليات المؤتمرات الوزارية المتخصصة، وتعميم أدبياتها وقراراتها، لإطلاع القراء العرب من أساتذة جامعات وباحثين ومهتمين بشؤون التعليم العالي العربي عليها، ووضعهم أمام المستجدات الحديثة وبيان اتجاهاتها وأثرها في منظومة التعليم العالي العربي، يأتي هذا الكتاب المرجعي مشتملا على التقرير الختامي للمؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، كما يتضمّن الدراسات والبحوث التي قدمت إلى المؤتمر، والتي أعدّها خبراء متميّزون من مختلف الأقطار العربية.

والمنظمة وهي تضع هذا الكتاب المرجعي بين يدي الباحثين والتربويين العرب، ترجو أن ينال الاهتمام والمتابعة التي يستحقها، وأن يسهم في تطوير منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، وأن يحقق الهدف منه في الحفاظ على الهوية واللغة العربية، ومواكبة عصر العولمة بروح المشارك الفعال في تجديد المعرفة والقيم الإنسانية وتطويرها.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

التقرير الختامي
للمؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي دبي
5 – 6 نوفمبر 2007

بضيافة كريمة من دولة الإمارات العربية المتحدة ، وبرعاية صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، وبحضور سمو الشيخ نهيان مبارك آل نهيان وزير التعليم العالي والبحث العلمي رئيس جامعة زايد، عقد في دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يومي 5 و 6 نوفمبر 2007، تحت شعار:

«عولمة التعليم العالي : الهوية العربية وحتمية التطوير»

بدأت فعاليات المؤتمر بالاحتفال بالعيد العاشر لجامعة زايد وتدشين المباني الجديدة للجامعة، بحضور سمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي. افتتح الحفل بالسلام الوطني لدولة الإمارات العربية المتحدة وتلا ذلك كلمة ترحيبية ألقاها سمو الشيخ نهيان مبارك آل نهيان وزير التعليم العالي والبحث العلمي رئيس جامعة زايد.

وبعد جولة في رحاب الجامعة، قام صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم برفع الستار عن النصب التذكاري للجامعة. وبعد توديع راعي المؤتمر انتقل السادة الوزراء والوفود إلى قاعة المؤتمر لبدء فعالياته على النحو التالي.

أولا: الجلسة الافتتاحية :

بدأت الجلسة الافتتاحية بكلمة لمعالي الأستاذ الدكتور صالح علي باصرة، وزير التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية، رئيس المؤتمر العاشر، وجه في مستهلها الشكر إلى دولة الإمارات العربية المتحدة وإلى صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي على

رعايته لهذا المؤتمر، كما توجه بالشكر إلى معالي الشيخ نهيان مبارك آل نهيان وزير التعليم العالي والبحث العلمي رئيس جامعة زايد على استضافته لهذا المؤتمر وتوفير كل الوسائل اللازمة لنجاحه.

ونقل إلى المشاركين تحيات فخامة الرئيس علي عبد الله صالح، رئيس الجمهورية اليمنية، وأكد على أهمية المؤتمر وموضوعه باعتباره يمثل امتدادا للمؤتمر العاشر الذي استهدف التميّز والإبداع في التعليم العالي، مبينا أن التميّز والإبداع هو المدخل إلى عولمة التعليم العالي والحفاظ على الهوية.

بعد ذلك دعا معالي الشيخ نهيان مبارك آل نهيان وزير التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى تسلم رئاسة المؤتمر الحادي عشر، حيث ألقى كلمة رحب فيها بمعالي الوزراء والوفود المشاركة، كما توجه بالشكر إلى رئيس المؤتمر العاشر على جهوده في متابعة قرارات المؤتمر العاشر وتوصياته، وكذا الشكر لمعالي الأستاذ الدكتور المنجي بوسنينة، المدير العام للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم على جهوده في متابعة توصيات المؤتمر العاشر والإعداد الجيد لهذا المؤتمر.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور المنجي بوسنينة كلمة أعرب فيها عن بالغ الامتنان لدولة الإمارات العربية المتحدة، أميرا وحكومة وشعبا، على استضافة هذا المؤتمر وعلى توفير كل المتطلبات المادية والمعنوية لإنجاحه، وعلى الحفاوة الكبيرة التي استقبل بها المشاركون في هذا المؤتمر.

وتوجه بالشكر إلى أصحاب المعالي وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، على استجابتهم الكريمة لحضور المؤتمر وعلى دعمهم المستمر للجهود التي تبذلها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، كما توجه بالشكر لمعالي الأستاذ الدكتور صالح علي باصره، وزير التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية اليمنية الشقيقة، رئيس المؤتمر العاشر، على إدارته الحكيمة وحرصه على متابعة تنفيذ أنشطة المنظمة في مجال التعليم العالي خلال السنتين الماضيتين، وعلى مواكبته الحثيثة في متابعة التحضيرات العلمية والمادية لمؤتمرنا الحالي.

كما شكر معالي الأستاذ الدكتور خالد قباني وزير التربية والتعليم العالي في لبنان

الشقيق، على حرصه الدائم على مواكبة أعمال المنظمة وعلى رغبته في استضافة هذا المؤتمر والتي حالت الظروف التي تمر بها لبنان دون ذلك.

وأكد معالي المدير العام أن اختيار المؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لموضوع "عولمة التعليم العالي: الهوية العربية وحتمية التطوير"، هو اختيار أملته الظروف الحالية التي تجتازها مجتمعاتنا العربية التي تروم ملاحقة التغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم، والحفاظ في الوقت نفسه على ثوابتها الثقافية والحضارية، ذلك أنها في الوقت الذي عقدت فيه العزم على جعل مصيرها يعتمد بكيفية جوهرية على إعداد الأجيال الصاعدة تربويا وتعليميا لتحقيق شروط التنمية، فإنها أصبحت مطالبة بالبحث ليس عن توفير التعليم للجميع، وإنما البحث عن إمكانات توفير تعليم جيّد للجميع، القادر وحده على مسايرة الإيقاع السريع للدينامكية الجديدة لعصرنا الحالي والمتمثلة في العولمة بتجلياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية.

ثانيا: الجلسة الإجرائية:

تضمنت الجلسة الإجرائية الخطوات التالية:

اختيار معالي الشيخ نهيان مبارك آل نهيان
رئيساً للمؤتمر الحادي عشر

ـ تشكيل هيئة المكتب على النحو الآتي:

• معالي الأستاذ الدكتور خالد قباني
وزير التربية والتعليم العالي في الجمهورية اللبنانية
نائبا لرئيس المؤتمر

• معالي الأستاذ الدكتور مبارك علي المجذوب
وزير التعليم العالي والبحث العلمي في جمهورية السودان
نائبا لرئيس المؤتمر

• الأستاذ الدكتور إدريس حفيظة المبروك
من وفد الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
مقررا للمؤتمر

ـ تشكيل لجنة الصياغة على النحو التالي :

• الأستاذ الدكتور عبد الله عبد الرحمن العثمان
عضو وفد المملكة العربية السعودية

• الأستاذ الدكتور أحمد الجمال عضو
وفد الجمهورية اللبنانية

• الدكتور يحي الصايدي
عضو وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

• الأستاذة حياة الوادي
عضو وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الموافقة على جدول أعمال المؤتمر كما اقترحته لجنة الخبراء

ثالثا: جلسات العمل :

جلسة العمل الأولى :

عقد المؤتمر جلسة عمله الأولى في الساعة العاشرة والنصف من صباح يوم الاثنين 5 نوفمبر 2007 برئاسة معالي الدكتور خالد قباني، نائب رئيس المؤتمر الذي استهل الجلسة بكلمة أكد فيها شكره و تقديره لدولة الإمارات على دعمها للبنان و لكل الأشقاء العرب الذين وقفوا مع لبنان في الأزمات و المحن ثم انتقل إلى بنود جدول الأعمال وفق الآتي:

أولاً : تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذ توصيات المؤتمر العاشر:

عرض الأستاذ الدكتور المنجي بوسنينة المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقريرا حول ما قامت به المنظمة لتنفيذ التوصيات الموجهة إليها، وما بذلته الدول العربية في تنفيذ التوصيات التي تهمها وذلك وفق الآتي:

أشار معاليه إلى أنه صدر عن المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي الذي عقد بتعز (الجمهورية اليمنية) (16) توصية، أربع توصيات منها موجهة للمنظمة وعشر توصيات تهم الدول العربية ومؤسساتها المختصة، وتوصية مشتركة بين الدول العربية والمنظمة وتوصية تخص الإعداد للمؤتمر الحالي بالتنسيق مع الدولة المضيفة وأكدت هذه التوصيات في مجملها على موضوعات ضمان الجودة والتقويم الذاتي للجامعات.. والتميز والإبداع.. كما صدر عن المؤتمر قرار بأن تتولى المنظمة متابعة تنفيذ جميع التوصيات، وبهذا تضمن التقرير ثلاثة أجزاء:

- **الأول** : خاص بتنفيذ التوصيات الموجهة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- **والثاني** : خاص بالتوصيات الموجهة إلى الدول العربية.
- **والثالث** : خاص بالتوصيات المشتركة بين المنظمة والدول العربية.

وفيما يلي نقدّم موجزا عن تنفيذ هذه التوصيات:

أ- التوصيات الموجهة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

أشار معاليه إلى أن المنظمة اعتبرت التوصيات التي أقرها المؤتمر بمثابة موجهات لعملها وأنشطتها فضلا عن اعتمادها كمرجعية أساسية في تحديد برامج المنظمة ومشروعاتها في دورتها المالية الحالية 2007 / 2008 ودوراتها القادمة. وتنفيذا لهذه التوصيات أنجزت المنظمة الآتي:

- الإستراتيجية العربية لتنمية الإبداع والابتكار في التعليم العام.
- اعتماد الإستراتيجية العربية لنشر الثقافة العلمية والتقانية، من قبل المجلس

التنفيذي للمنظمة في دورته (83) مايو 2006 بقراره رقم 12، بناء على تفويض من المؤتمر العام

- إعداد الخطة التنفيذية للإستراتيجية العربية لنشر الثقافة العلمية والتقانية.
- التنسيق مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية بالدول العربية بتشكيل لجنة من الهيئتين وبمشاركة الدول العربية لوضع آليات للتعاون والتنسيق بين هيئات الجودة الوطنية بما يمهد إلى إنشاء هيئة عربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي العربي.
- أدرجت المنظمة ضمن مشروعاتها للدورة المالية 2007 - 2008 مشروعا لتحسين مستوى طلاب التعليم العام في اللغة العربية.
- تنفذ المنظمة مشروع معجم حاسوبي للغة العربية.
- ضمّنت المنظمة ضمن مشروعاتها للدورة المالية 2007 - 2008 مشروعا حول « **تطوير تعليم وتعلم اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم الثانوي** » بالتعاون مع مجلس أوروبا.

ب- التوصيات الموجهة إلى الدول العربية:

تضمنت توصيات المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي عشر توصيات موجهة إلى الدول العربية، وقد أشار معاليه إلى أن الدول العربية التي أجابت عن استبانة المتابعة قد أنجزت الآتي:

- اتخذت الدول العربية الإجراءات الكفيلة بتحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي.
- زيادة معدلات التحاق الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة (الجسدية والنفسية) وتخريج المؤهلين للعمل في مختلف مؤسسات القطاعين العام والخاص، وإشراك مؤسسات التعليم العالي في العمليات التعليمية المستدامة من خلال رفد المجتمع بالقوى العاملة المدربة والمؤهلة وكذلك استحداث تخصصات مرتبطة باحتياجات سوق العمل.
- تطوير المواقع الالكترونية، وربط مؤسسات التعليم العالي بشبكة المعلومات.

• خضوع مؤسسات التعليم العالي للرقابة المالية، ومشاركة أطراف العملية التربوية في عمليات التقييم.

• توقيع عدد من الاتفاقيات والبروتوكولات في مجال التعاون المشترك على المستويات العربية والأوربية.

• عقد أسابيع ثقافية، وتحديد مستوى الطلاب بشكل دوري، والتأكيد على جودة مخرجات التعليم، وبلورة إستراتيجية للنهوض بالبحث العلمي، وتبني سياسة العلم والتكنولوجيا للاستفادة من رأسمال بشري في ميدان الشباب.

• عقد ورش العمل والأسابيع الثقافية للمجتمع المحلي، وتطوير البنى التحتية والقدرة الفنية، وتدريب المزيد من الطلبة، وتسليط الضوء على المشكلات وتحليلها، ووضع الحلول لها.

• وجود هيئات اعتماد، والاستعداد لتفعيل دور الهيئات الإقليمية ذات العلاقة بضمان الجودة ، وإقامة ورش العمل المشتركة مع الاتحاد الأوروبي في مجال ضمان الجودة في التعليم وإقامة الدورات التدريبية.

• وجود نظام تقاعد، والاستفادة من خبرات المتقاعدين.

• بينت التقارير أن العديد من الجامعات ومراكز البحث أصبحت تحصل على المعلومات بيسر وسهولة نتيجة حصولها على المواقع الالكترونية، ووقع البعض الآخر اتفاقيات مع اليونسكو بهذا الخصوص.

ج: التوصيات المشتركة بين الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

• تم اقتراح موضوع المؤتمر الحالي «عولمة التعليم العالي : الهوية العربية وحتمية التطوير» بالتنسيق بين المنظمة ولبنان باعتبارها الدولة المضيفة والدول العربية.

• نتيجة للظروف التي يمر بها لبنان وافقت على طلب دولة الإمارات العربية المتحدة استضافة المؤتمر وتم إعلام الدول العربية التي شكرت لدولة الإمارات العربية المتحدة مبادرتها.

• تم وضع ملحق خاص في وثيقة تطوير التعليم في الوطن العربي للدول ذات الأوضاع الخاصة ومنها الصومال.

وقرر المؤتمر:

- الإحاطة بما قامت به المنظمة من تنفيذ لتوصيات المؤتمر العاشر.
- توجيه الشكر إلى المدير العام للمنظمة ومعاونيه على ما قاموا به من جهد لتنفيذ التوصيات.

ثانيا: تقرير صاحب السمو الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود حول الجامعة العربية المفتوحة:

قدم سمو الأمير تركي بن طلال بن عبد العزيز تقريرا حول اعتماد الجامعة العربية المفتوحة تضمن الجهود التي بذلها برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية في إنشاء الجامعة وتشكيل مجلس الأمناء والمجالس التنفيذية وتأمين الأساتذة والإداريين والمواد العلمية، ثم أوجز الوضع الحالي للجامعة وفروعها في الدول العربية وأساليب التعليم والتعلم في الجامعة والدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة وفروعها، ثم تقدم بعدد من التوصيات والمقترحات بشأن اعتماد الجامعة وفروعها.

ثالثا: تقرير لجنة الخبراء للمؤتمر الحادي عشر:

قدم الأستاذ الدكتور أحمد الجمال مقرر لجنة الخبراء للمؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تقريراً عن أعمال اللجنة التي عقدت اجتماعاتها يومي 3-4 نوفمبر في دبي ، حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمن ملخصا للدراسات، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلصت إليه لجنة الخبراء من توصيات.

التوجهات الأساسية التي برزت خلال النقاش:

1. التأكيد على دعم جهود الجامعة العربية المفتوحة
2. التأكيد على ضرورة عدم البت بموضوع المؤتمر القادم بحيث يصار إلى تحديد ذلك من قبل المنظمة بالتعاون مع الدولة المضيفة وبالتنسيق مع الدول العربية.
3. الثناء على اقتراحات جمهورية مصر العربية فيما يتعلق بإنشاء منطقة عربية للتعليم العالي.

4. التأكيد على ضرورة التشبيك بين الجامعات ومراكز الأبحاث العربية.
5. التأكيد على ضرورة وضع ضوابط لأنماط التعليم العالي الجديدة واقتراح تشكيل لجنة لوضع معايير وضوابط لهذه الأنماط.
6. التأكيد على ضرورة إدراج اللغة العربية كلغة للتدريس والبحث في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
7. التأكيد على متابعة البرامج التنفيذية لبناء هيئات وطنية لضمان الجودة.
8. التأكيد على ضرورة اعتماد البرامج من قبل الهيئات الوطنية قبل اعتمادها عربيا أو من هيئات عربية.
9. دعوة الدول العربية إلى تعزيز استقلالية الرسالة العلمية والمعرفية لمؤسسات التعليم العالي وزيادة مساحة الحريات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية والمالية لتلك المؤسسات لإتاحة فرص التطوير والإبداع في إطار المحافظة على الهوية والانفتاح على العالم.
10. دعوة الدول العربية إلى اعتماد نظم ضمان الجودة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمقومات أساسية لمنظومة التعليم العالي الحديثة.
11. دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام باللغة العربية كأحد المتطلبات الأساسية لصقل الشخصية العلمية والثقافية للباحث والطالب، ودعم الجهات المعنية للقيام بهذا الدور ووضع اللغة العربية ضمن مكونات منظومة المعلوماتية الدولية، وتعزيز مكانتها كلغة بحث وتدريس.
12. دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى التوسع في إدخال الأنماط الجديدة من التعليم العالي ووضع ضوابط ومعايير ملزمة لضمان الجودة في هذه الأنظمة.
13. دعوة الدول العربية إلى الاستفادة من إيجابيات تجربة النظام الأوروبي الجديد الموحد في التعليم العالي.
14. دعوة الجامعات العربية إلى تأهيل الطالب والباحث العربي على التعامل مع تأثيرات العولمة والتغيرات والتطورات الدولية بحيث تشارك مجتمعاتنا على نحو إيجابي في صنع عصر العولمة، بما من شأنه المحافظة على هويتنا الثقافية العربية والإسلامية.
15. دعوة الدول العربية إلى إعداد خطط إستراتيجية خاصة بها في التعليم العالي

والبحث العلمي والتنسيق فيما بينها، والاستفادة من الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال.

16. دعوة الدول العربية إلى زيادة الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي بما يسهم في ضمان الجودة وفي توفير فرص التعليم العالي للأجيال القادمة.
17. دعوة الدول العربية إلى إشراك مؤسسات الإنتاج والخدمات ومنظمات المجتمع المدني في صياغة خطط التعليم العالي وإدارته.
18. دعوة المنظمة العربية إلى إنشاء شبكة معلومات تربط بين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.

جلسة العمل الثانية :

بدأت الجلسة بمناقشة ما يلي:

أولا: مقترح وزير التعليم العالي في جمهورية مصر العربية بشأن إنشاء منطقة عربية للتعليم العالي على غرار المنطقة الأوروبية، وبعد دراسة الموضوع أوصى المشاركون بالآتي:

1. توجيه الشكر إلى معالي وزير التعليم العالي بجمهورية مصر العربية على اهتمامه بالموضوع.
2. دعوة جمهورية مصر العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إعداد الإطار العام للدراسات المطلوبة في هذا المجال، وتعميمه على الجهات المختصة في الدول العربية، لدراسته وإبداء الرأي في مكوناته.

ثانيا: اللجنة الخاصة باقتراح سبل التعاون والتنسيق ما بين الدول العربية من أجل ضمان جودة التعليم العالي خلال اجتماعها في دبي يومي 30 و 31 أكتوبر 2007 :

و بعد دراسة الموضوع أوصى المؤتمر بالآتي:

1. توجيه الشكر إلى مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت لجهة وضعه دراسة الجدوى القيمة التي استندت إليها اللجنة لوضع توصياتها. وتوصية المكتب بنشر هذه الدراسة مع التقارير الملحقة بها وتوزيعها على الدول العربية للاستفادة منها على أوسع نطاق.

2. دعوة الدول العربية التي لم تستكمل إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة إلى المبادرة بإنشاء هذه الهيئات.
3. دعوة الهيئات الوطنية لضمان الجودة، المنشأة والتي ستنشأ، إلى التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينها.
4. دعوة الدول العربية إلى دعم إنشاء هيئات مستقلة لضمان جودة البرامج في التعليم العالي.

ثالثا: المركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي سينشأ في مملكة البحرين:

بعد استعراض حيثيات هذا المركز الذي تقدمت به مملكة البحرين أوصى المؤتمر بما يلي :

1. مباركة إنشاء المركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي سينشأ في مملكة البحرين، ودعوة الدول العربية إلى الاستفادة من خدماته.

رابعا: التوصيات العامة:

و في ضوء ما تقدم أقر المؤتمر التوصيات الآتية:

1. دعوة الدول العربية إلى تعزيز استقلالية الرسالة العلمية والمعرفية لمؤسسات التعليم العالي، وإتاحة فرص التطوير والإبداع في إطار المحافظة على الهوية والانفتاح على العالم.
2. دعوة الدول العربية إلى اعتماد نظم ضمان الجودة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمقومات أساسية لمنظومة التعليم العالي الحديثة.
3. دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام باللغة العربية كأحد المتطلبات الأساسية لصقل الشخصية العلمية والثقافية للباحث والطالب ودعم الجهات المعنية للقيام بهذا الدور ووضع اللغة العربية ضمن مكونات منظومة المعلوماتية الدولية، وتعزيز مكانتها كلغة بحث وتدريس.
4. دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى التوسع في إدخال الأنماط الجديدة من التعليم العالي ووضع ضوابط ومعايير ملزمة لضمان الجودة في هذه الأنظمة
5. دعوة الدول العربية إلى الاستفادة من إيجابيات تجربة النظام الأوروبي الجديد الموحد في التعليم العالي.

6. دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى تأهيل الطالب والباحث العربي على التعامل مع تأثيرات العولمة والتغيرات والتطورات الدولية بحيث تشارك مجتمعاتنا على نحو إيجابي في صنع عصر المعرفة، مع المحافظة على هويتنا الثقافية العربية والإسلامية.
7. دعوة الدول العربية إلى إعداد خطط إستراتيجية خاصة بها في التعليم العالي والبحث العلمي والتنسيق فيما بينها، والاستفادة من الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال.
8. دعوة الدول العربية إلى زيادة الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي بما يسهم في ضمان الجودة وفي توفير فرص التعليم العالي للأجيال القادمة.
9. دعوة الدول العربية إلى إشراك مؤسسات الإنتاج والخدمات ومنظمات المجتمع المدني إلى الإسهام في صياغة خطط التعليم العالي وإدارته.
10. دعوة المنظمة العربية إلى إنشاء شبكة معلومات تربط بين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية
11. دعوة جمهورية مصر العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إعداد الإطار العام للدراسات المطلوبة لإنشاء منطقة عربية للتعليم العالي، وتعميمها على الجهات المختصة في الدول العربية، للدراسة وإبداء الرأي.
12. دعوة مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت إلى نشر الدراسة الخاصة بسبل التعاون والتنسيق ما بين الدول العربية من اجل ضمان جودة التعليم العالي مع التقارير الملحقة بها، وتوزيعها على الدول العربية للاستفادة منها على أوسع نطاق.
13. دعوة الدول العربية التي لم تستكمل إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة إلى المبادرة بإنشاء هذه الهيئات.
14. دعوة الهيئات الوطنية لضمان الجودة في الدول العربية، القائمة والتي ستنشأ، إلى التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينها.
15. دعوة الدول العربية إلى دعم إنشاء مؤسسة مستقلة لضمان جودة البرامج في التعليم العالي، تعمل بالتعاون مع وزارات التعليم العالي والهيئات الوطنية لضمان الجودة، ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) والمنظمة

العالمية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأسيسكو) ومكتب التربية العربي لدول الخليج واتحاد الجامعات العربية وسائر المنظمات والهيئات المهتمة إلى المبادرة بإنشاء هذه المؤسسة مع الحرص على تامين استقلاليتها.

16. دعوة الدول العربية إلى التعاون مع الجامعة العربية المفتوحة، وإلى إيجاد الصيغ المناسبة لهذا التعاون بما يتفق مع نظمها.
17. دعوة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العربية إلى مساندة ودعم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، والوقوف بجانبها لتجاوز الظروف الصعبة التي تمر بها.
18. دعوة وزارت التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية إلى تخصيص منح للطلبة الفلسطينيين، وبخاصة الطلبة المتواجدين في القدس العربية.
19. الترحيب بدعوة اليونسكو بشأن القيام بإجراء بحوث ودراسات حول أوضاع العلوم والتكنولوجيا والتطوير في الدول العربية، ومن ثم وضع خطة للعلوم والتكنولوجيا والتطوير، لعرضها على السادة وزراء التعليم العالي والبحث العلمي لمناقشتها واعتمادها، ودعوة المنظمة العربية إلى التنسيق مع اليونسكو بهذا الشأن.
20. دعوة الدول العربية إلى الاستفادة من خدمات المركز لإقليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي سينشأ في مملكة البحرين.

خامسا: مكان وموعد انعقاد المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي

قرر المؤتمر الموافقة على استضافة الجمهورية اللبنانية للمؤتمر الثاني عشر على أن يعقد عام 2010 ويحدد موعده بالتنسيق مع الدولة المضيفة.

سادسا : الجلسة الختامية :

قبل اختتام الجلسة أعطيت الكلمة للمنظمات العربية والاقليمية والدولية المشاركة في المؤتمر وهي:

- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

- جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.
- برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية.
- اتحاد الجامعات العربية.
- اليونسكو.
- مجلس أوروبا.

كما شملت الجلسة الختامية كلمة معالي الأستاذ الدكتور المنجي بوسنينة، وكلمة سمّو الشيخ نهيان بن مبارك آل نهيان.

عقدت الجلسة الختامية للمؤتمر في الساعة الثانية عشرة من يوم الثلاثاء 6 نوفمبر 2007 بعد اعتماد التوصيات و التقرير الختامي.

المحور الأول
العولمة والهوية

- العولمة ومستقبل التعليم في الوطن العربي بين الحفاظ على الهوية وحتمية المواكبة.

- التعليم العالي والمعادلة الصعبة بين تحدّي التنمية والحفاظِ على الهُويَّة في ظلّ العولمة.

- مكانة اللغة العربية في التعليم العالي في مجتمع المعرفة.

العولمة ومستقبل التعليم في الوطن العربي بين الحفاظ على الهوية وحتمية المواكبة

أ. د. محمد عابد الجابري

1- موضوع إشكالي

سيدور الحديث في هذه الورقة حول الإشكالية التالية: إلى أي مدى يمكن في العصر الراهن، وفي العالم العربي بالذات، وعلى مستوى التعليم العالي تحديدا : التحكم في مسار العولمة والحفاظ على الهوية ومواكبة التقدم العلمي؟

سؤال واضح لفظا ولكنه معقد مضمونا. ذلك أن العناصر التي يتألف منها يحمل كل منها مضمونين، إيجابيا وسلبيا. وبالتالي فهو سؤال يسكنه التنازع والتدافع : للعولمة وجه إيجابي قد يتعايش أو يتكامل مع المواكبة، إلى جانب وجه سلبي يصطدم وقد يتناقض مع الهوية. والهوية قد ينظر إليها على أنها يجب أن تنفتح على العولمة وتتكامل مع المواكبة إذا هي أرادت أن تكون هوية حية متجددة... أما التعليم العالي الذي يراد منه أن يكون حاملا للإشكالية المطروحة فهو يحمل هو نفسه في كيانه تنازعات وتدافعات خاصة به. ذلك أنه محطة محكومة بما قبلها ومشدودة إلى ما بعدها. التعليم العالي هو نتيجة للمراحل السابقة من التربية والتعليم، سواء تلك التي توطرها المدرسة أو تلك التي يفرزها تطور المجتمع. والتعليم العالي كذلك هو جسرٌ الهدفُ منه الخروج بالشباب من شرنقة البيت والمدرسة، وبالتالي التحرر من قيود المجتمع للارتباط بعوالم تعيد إنتاج الشخص والشخصية...

يتعلق الأمر إذن بموضوع إشكالي، لا يبدأ المرء في فحص عناصره حتى يجد نفسه، لا أمام مشاكل يمكن عزل كل منها عن الباقي قصد التغلب عليها بالتجزئة والتصنيف والتحليل، بل أمام إشكالية problématique ، أعني أمام منظومة من العلاقات تنسجها، داخل فكر معين (فكر فرد أو فكر جماعة)، مشاكل عديدة مترابطة لا تتوفر إمكانية حلها منفردة ولا تقبل الحل، إلا في إطار حل عام يشملها جميعا. وبعبارة أخرى : إن الإشكالية هي النظرية التي لم تتوفر إمكانية صياغتها، فهي توتر ونزوع نحو النظرية، أي جري وراء نوع من الاستقرار الفكري.

في مثل هذه الحال يجب أن لا نطمع في الوصول إلى حل نهائي، كل ما يمكن الحصول عليه، في نظري، ولو بعد بحث يتصف بأكبر ما يمكن من العمق وسعة الأفق، هو فعلا شيء من الاستقرار الفكري، شيء من المصالحة داخل وعينا بين عناصر متصارعة. بعبارة أخرى: كل ما نطمح إليه هو نوع من الفهم، يقوم لا على الاحتواء التام للموضوع، بل على مجرد التفهم لمدى تشابك عناصره. وهذا الفهم داخل قدر ما من الاستقرار الفكري قد يمكننا من رؤية أوضح لما يمكن أن تفرزه عناصر الإشكالية وبالتالي إما التنبؤ بما قد يحدث من تطورات ومن ثمة الاستعداد لمواجهتها.

نعم يمكن للمرء أن يتبنى مواقف مريحة للذهن فيقول مثلا: «يجب أن نأخذ بالعولمة وننخرط فيها ونعمل في إطارها إذا نحن أردنا أن نعيش في المستقبل». وقد يضيف: «أما الهوية فهي تنتمي إلى الماضي». وقد يقول الذي يخالفه الرأي: «يجب أن نقف في وجه العولمة لأنها تنطوي على غزو يمارسه الآخر علينا». وقد يضيف: «وهو غزو يتجاوز مستوى السلع والاقتصاد، فيستهدف الثقافة وبالتالي الهوية والكيان». وإذا نحن تأملنا هذين الرأيين المتعارضين وجدناهما محقين فيما يثبتان، مخطئين فيما ينفيان!

2 ـ العولمة والهوية

أعتقد أن مثل هذه المواقف التي تعمد إلى «حل» المشاكل بإلغائها لم تعد تجد لها مناصرين متحمسين، دليل ذلك أنه تكرر الحديث في السنوات الأخيرة عن ضرورة ترشيد العولمة لتصبح نشاطا تجاريا عالميا يحترم مصالح الدول والخصوصيات الإقليمية والمحلية، الشيء الذي يعني نزع طابع الهيمنة الإمبريالية والليبرالية المتوحشة عن العولمة كما عرفتها السنون الأخيرة. لكن ما تبرزه هذه الوجهة من النظر لا يتصل بموضوعنا مباشرة، إن ما تسكت عنه هو الذي يقع في قلب إشكاليتنا. وما تسكت عنه هو هذا الفصل الذي تقيمه بين العولمة والهوية، بين الاقتصاد والثقافة! وهذا فصل غير ممكن، أو غير متاح في الوقت الراهن على الأقل. ذلك لأن العلاقة بين ظاهرة العولمة ومسألة الهوية علاقة إشكالية بالمعنى الذي حددناه أعلاه. فما دمنا لا نستطيع أن نحدد بدقة حدود ظاهرة العولمة،

حدودها الاقتصادية والثقافية والإعلامية الخ، ولا أن نرسم لمسألة الهوية إطارا محددا لا تتعداه، فإنه سيكون من الصعب وضع منحنى أو منحنيات للعلاقة التي يمكن أن تقوم بينهما. كل شيء ممكن في مثل هذه الحالة ؛ وبالتالي فنحن لا نستطيع الوصول، بصدد العلاقة بين العولمة والهوية، إلى نتيجة نحس معها فعلا بالاستقرار الفكري؛ وإن حصل شيء من هذا فبسبب غفلة، سرعان ما تنقشع عن توتر أكبر.

3- المواكبة بين السبرانية والقبرانية

وهذا الذي قلناه بصدد العلاقة بين العولمة والهوية يمكن قوله أيضا عن العلاقة بينهما وبين المواكبة، ذلك لأن ما هو مطروح الآن بصدد المواكبة، وعلى صعيد التعليم العالي بصورة خاصة، هو السؤال التالي: ماذا نواكب ؟ إن القول بضرورة مواكبة التقدم التكنولوجي قد يكون بريئا وصحيحا ؟ ولكن مع تجاهل السؤال الذي تطرحه معطيات من الواقع التالي: لمن نعد الكوادر المواكبة؟ هل لنا أم لغيرنا؟ هل للوطن أم للعولمة ؟ ثم هل مازالت مهمة التعليم العالي هي مجرد تكوين الكوادر العلمية؟ أليست مشكلة التعليم العالي تطرح نفسها اليوم على مستوى الثقافة والتكوين الثقافي؟ ألسنا نلاحظ أن التطرف الديني مثلا يجد زبناء له في الكليات والمعاهد العلمية المتخصصة ربما أكثر مما يجدهم في الكليات الدينية والأدبية والنظرية ؟ ثم هل نغض الطرف عن العالم السبرنيتي الذي تنشره التكنولوجيا العولمية والذي تستفيد منه مختلف التيارات، وفي مقدمتها المتطرفة منها، سواء تحت مظلة الليبرالية والحقوق الفردية أو تحت مظلة الدين وحقوق الجماعة والملة !

ثم هل العالم الذي تنشره وتكرسه العولمة السبرانية (نسبة إلى السيبرنيتك)، العالم الافتراضي أو الاعتباري virtuel الذي يتجاوز الجغرافيا والتاريخ، يترك المجال للتفكير في شيء اسمه الهوية ؟ وهل يمكن الكلام عن الهوية خارج الجغرافيا والتاريخ ؟ ثم هل يمكن القول إن تِـنِّين العولمة، في بلداننا خاصة، ذو رأس واحد فقط؟ أليست العولمة السبرانية قد أحْيَت نقيضها، مع ما يمكن أن نطلق عليه العولمة القبرانية نسبة إلى علوم القبر والآخرة. وبالتالي ألا تتجه المواكبة عندنا إلى هذه الأخيرة أيضا بشكل لم يسبق له مثيل؟

نعم، لقد بقي الإنسان يتعامل، منذ وُجد، مع عالمين: عالم الواقع الذي يحسه ويلمسه، وعالم آخر قرين له، يتصوره الإنسان دينيا أو فلسفيا أو علميا. لقد كانت هوية الإنسان تتحدد، منذ وجد، ليس فقط بمعطيات عالم الواقع الذي يعيشه حسيا بل تتقوم كذلك بمعطيات عالم «الغيب» الذي يحياه روحيا، وعقليا وعاطفيا. والعولمة المعاصرة، بما أنها طموح إلى الهيمنة الشمولية على عالم الإنسان، المادي منه والروحي، فإنها تخترق معطيات العالم الواقعي بتسويق المنتوجات المصنعة، المادية وشبه المادية، والثقافية وشبه الثقافية، كما تخترق معطيات العالم الغيبي، عالم اللامرئي، بأفلام «الخيال العلمي»، وبالانترنيت التي أصبحت مطية أيضا لمنتجات التطرف، بما في ذلك التطرف الديني والردود العشوائية المستفزة على هذا الأخير.

4 ـ تداخل الثقافات... واختراق الحضارات

في الماضي، وإلى ما قبل ربع قرن تقريبا، كانت عملية الاختراق الثقافي والحضاري تتم على مستويين، مستوى «طبيعي»، بمعنى عفوي، غير مخطط له، وذلك عبر عملية تداخل الثقافات (وليس صراع الحضارات ولا حوارها، فهذان مفهومان إيديولوجيان، لا علاقة لهما بالواقع وتطوره). وتداخل الثقافات عملية تاريخية كانت تؤدي أحيانا إلى نوع من العولمة لمعطيات هذه الحضارة أو تلك، إما نتيجة التحركات السلمية كالتجارة والحج إلى الأماكن المقدسة الخ، وإما نتيجة الحروب، خصوصا منها تلك التي تكتسي صورة فتوحات دينية أو توسعات إمبراطورية استعمارية. وفي كلتا الحالتين كانت الهوية تحتفظ لنفسها بوجودها المستقل. فالبلدان المفتوحة، تحت هذا الاسم أو ذاك، كانت شعوبها وأقوامها تحتفظ بهوياتها. فالشعوب التي انتشر الإسلام في بلدانها، مثلا، بقيت هوياتها –سواء أسلمت كليا أو جزئيا– مستقلة مصونة، نادرا ما تعرضت لاختراق، بل إن الذي حصل في الغالب هو إدماج الدين الوافد ضمن الهوية الوطنية. ومثل ذلك الشعوب التي خضعت قديما للإمبراطورية الرومانية أو حديثا للاستعمار الأوروبي، أو بالأمس القريب للإمبراطورية السوفيتية. لقد احتفظت هذه الشعوب بهوياتها وكان منها من تقبلت بعض العناصر الوافدة من حضارات الغزاة فأدمجتها في هوياتها الخاصة، ومع ذلك فإن الشخصية الوطنية بقيت مصونة وفاعلة.

أما اليوم فإن ما يميز العولمة المعاصرة عن سابقاتها هو أنها تضيف إلى العالمين «القديمين»، اللذين يُعبِّر عنهما المصطلحُ الإسلامي بـ «عالم الشهادة» و«عالم الغيب»ـ عالما ثالثا، جديدا تماما، هو العالم الافتراضي الاعتباري الذي أشرنا إليه قبل، عالم الإنترنيت الذي ينافس العالمين «القديمين» ويمكن أن ينوب عنهما كلية. ومن خصائص هذا العالم الجديد، الذي هو من صلب العولمة الجديدة، أن تأثيره العولمي يتجاوز مجرد اختراق البلدان وتداخل الثقافات إلى اختراق الهويات، هويات الأفراد والجماعات.

5ـ مواطن النِّيت .. ومواطن القبر. المُوانيت والمواقَبر.

هذا العالم الجديد، الاعتباري، له لغة خاصة، ورؤية للعالم خاصة، وقيم خاصة. كان الرجل الذي صعد أول مرة للفضاء قد حظي باسم خاص ما زال مستعملا هو «آسترونوت» astronaute = (الفضائـــي، أو بالأحرى: النجومي)، وعلى هذا القياس يسمى اليـــوم المتعامل مع هذا العالـم الاعتبـــاري بـ«سيبرنـــوت»، cybernaute أو «انترنوت» internaute، أو «المواطَن الأنترنيتي»، لنقل اختصارا وتعريبا : «المُوانيت» (مواطن على صعيد الانترنيت)، هذا الشخص الذي له اسم خاص يكتسب هوية خاصة، ليس ها هنا مجال البحث في مضمونها. ولكن بالإمكان القول إنها هوية تتحدد من خلال كونه شخصا يحيا عالمين : عالم الواقع الذي يعيشه مطلق الناس ـ إلى اليوم على الأقل ـ والعالم السيبراني أو الأنترنيتي، تماما كما يحيا الشخص العادي، عالـمين : العالم الواقعي المشترك والعالم الغيبي، الديني أو الفلسفي أو «الخيالي العلمي».

وفي بلداننا العربية حيث يزداد التعامل مع العالم الإنترنيتي يمكن أن نتوقع انقساما خطيرا جدا على صعيد الهوية: هوية يدخل في تكوينها العالم السيبراني العولمي، وهوية يدخل في تكوينها «عالم الآخرة»، لا بل عالم «القبرانية»، عالم القبر كما تصوره الثقافة الدينية الشعبية المستقاة من الإسرائيليات وغيرها، والتي تتحدث عن عذاب القبر ووقائع الصراط والميزان حديث المشاهد المجرب الذي يصدق عليه اسم «مواطن عالم القبر» (المُواقبر). ذلك أنه يعرف عن «عالم القبر» أكثر كثيرا مما يعرف عن عالم الشهادة، ويقدم معرفته تلك على أنها الدين نفسه، والدين منها براء:

فعالم الغيب يعلمه علام الغيوب، وحده لا شريك له. أما الأخرويات كما يصورها الدين فمرجعها في الإسلام - على الأقل - هو ما يقوله عنها القرآن، وهو بلسان عربي مبين، من خصائصه التعبيرية ضرب المثل والتشبيه والمجاز والاستعارة الخ، بهدف تقريب ما يقع وراء طور العقل البشري، وبعبارة أخرى «ما وراء الطبيعة»، إلى عالم هذا العقل: عالم الطبيعة. أما ما كان يُروَّجُ في الماضي، ويُروَّج في الحاضر، من أمور غيبية لا أساس لها في القرآن، مثل «عذاب القبر» وتفاصيل وجزئيات عالم الآخرة، فهو استنساخ لمعتقدات قديمة ظهرت وانتشرت خارج عالم الإسلام وقبله بقرون عديدة، ثم أقحمت في العقيدة الإسلامية عن طريق القُصَّاص والأحاديث الموضوعة. ويجب أن نعترف أن عودة هذه المعتقدات إلى الانتشار اليوم - بعد أن حاربتها الحركة السلفية القديمة منها والحديثة - عودتها عن طريق أدوات العولمة (أدوات الاتصال العولمي) قد أصبح يطرح وجها جديدا للمشكل الثقافي في العالم العربي، للعولمة فيه دور!

6- المواكبة، أو التنين الذي أصبح يحمل رأسين!

وبعد، فقد كنا في العالم العربي إلى حد الآن منقسمين إلى المدافعين عن التراث/ الأصالة بوصفه المقوم الأساسي والرئيس لهويتنا، وبين المدافعين عن الحداثة - التي يجب استيرادها من الغرب - والتي يجب العمل على طبع هويتنا بها حتى نكون في مستوى عصرنا. هاتان الهويتان الإيديولوجيتان المتنافستان على مسرح واقعنا الفكري والشعوري والعاطفي والواقعي، تنافسهما اليوم، إن لم نقل تتجاوزهما وتلغيهما، هويتان جديدتان، سبرانية وقبرانية! وإذن فمن المشروع تماما، إن لم يكن من الضروري، بعد الذي قلنا، توسيع دائرة «المواكبة» والتمييز فيها بين المواكبة التي ننشدها ونخطط لها وبين المواكبة التي تقود إليها كل من العولمة السبرانية والعولمة القبرانية.

قد يكون من بين شبان العالم العربي من «رُزِق مالا وفيرا» يسمح له بحجز مكان له في أحد الكواكب، ولدى وكالة من الوكالات المختصة بأمريكا، فيكتسب في المستقبل هوية «النجومي». أمثال هذا الشخص - إذا طاروا: «مضيا ولا يرجعون» - لا يطرحون مشكلا في المجتمع العربي، لا على مستوى الهوية ولا على مستوى

العولمة! غير أن الذين «يبحرون» كل يوم في العالم الاعتباري الانترنيتي، عالم الشبكة العنكبوتية، - وهم جالسون في منازلهم أو في المقاهي السبرانية، يكتسبون كل يوم، سلوكات فكرية وعملية، وقيما ورؤى للعالم، تتشكل منها هوية الكائن البشري الجديد («الموانيت» و«المواقبر») هؤلاء هم الذين يجب التفكير في شأنهم، في نوع المواكبة التي يمارسون.

نعم، إن الذين يخوضون غمار هذه المواكبة بنوعيها هم أقلية قليلة، فعلا. ولكنها قد تتمكن - إذا خلا لها الميدان - من أن تصبح غدا «الطليعة الحاكمة» في أغلبية غالبة (بل مغلوبة) من المواطنين العاديين يتجاذبهم التطرف من كل جانب ليجعلهم ضحايا ثنائية البعد الواحد التي تهدد إنسان المستقبل في العالم العربي: إما البعد السبراني وإما البعد القبراني!

المشكل إذن مشكل ثقافي، والمشكل الثقافي أيا كان هو أولا وأخيرا مشكل التعليم العالي! فكيف العمل لمقاومة ثنائية البعد الواحد هذه؟

7- استقلال التعليم... وليس خوصصته

لا أرى وسيلة لمقاومة هذه الثنائية بدون معالجة الأسس التي تقوم عليها: أسسها الموضوعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وذلك بتعميم التعليم وتقليص الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين المدينة «المتحضرة»، والأرياف «البادية». إن إشكالية العلاقة بين العولمة والهوية لن تجد حلها في العالم العربي، وفي عالم «الجنوب» عموما، إلا عبر حل صحيح لمشكلة التناقض الذي يزداد استفحالا بين عالم «حاضرة المدينة» وعالم الأرياف والبادية. ونحن نستعمل هنا عبارة «حاضرة المدينة»، وليس «المدينة» بإطلاق، لأن مدننا اليوم قد صارت عبارة عن عالمين: عالم «متحضر» يعيش العولمة بكل امتيازاتها وإيجابياتها وفضاءاتها السبرانية، وعالم «بدوي» قوامه مدن قصدير وسكن عشوائي وبطالة، وما ينتج عن ذلك من سلوكات وهلوسات بما في ذلك تلك التي توظف تكنولوجيا العولمة... وينعكس هذا الوضع على نظامنا التعليمي بسبب سلوك سياسات تعليمية تحكمها السياسة «السياسوية» اليومية، أعني الضغوط والتخوفات... وهنا أستسمحكم للتعبير عن رأي قد يكون من قبيل السباحة ضد التيار، تيار تطبيق العولمة على التعليم.

لقد عايشت مشاكل التعليم، في المغرب خاصة، وفي العالم العربي عامة منذ الخمسينات من القرن الماضي وكتبت في هذا دراسات ومؤلفات وعبرت عن أفكاري بجرأة وأحيانا بحدة... وفي هذا الإطار يجب أن أعترف أن شعارا قد غاب عني وعن المهتمين بقضايا التعليم طوال السنوات الخمسين الماضية 1957-2007 التي كتبت أثناءها عن التعليم. لقد كنا - وما زلنا - نطالب باستقلال القضاء. ولكن لم يخطر ببالي من قبل أن أطرح شعار «استقلال التعليم». واليوم أرى أن هذا الشعار أصبح يفرض نفسه. وما أعنيه بـ«استقلال التعليم» ليس ما يجري الآن في كثير من الأقطار العربية وهو التوجه إلى تخصيص التعليم، أو خوصصته. أنا شخصيا ضد هذا الاتجاه على طول الخط. ذلك لأن دافع أصحاب القرار إلى مثل هذه «الحلول» ليس النظرة المستقبلية بل حاجة اللحظة الآنية. وهذه الحاجة هي ما تصرح به الحكومات التي تتجه هذا الاتجاه من أن ميزانية الدولة أصبحت عاجزة عن الاستمرار في النفقة على التعليم بحجمه الحالي المتزايد، وأنها لم تعد تستطيع وحدها معالجة «بطالة الخريجين» ومن ثم تبرز الحاجة إلى أن يتحمل القطاع الخاص قسطا من «الحمولة»، حتى يتجه التعليم إلى إعداد كوادر تستجيب لحاجات سوق العمل. قد يستطيع هذا التوجه الدفاع عن نفسه، ولكن فقط على سطح المرآة التي يضع أمامها المشكل. وهي مرآة لا تتسع لرؤية هوامش الحاضر وأساسات المستقبل. ذلك أن سوق العمل هي الآن نوعان: نوع يطلب كوادر مؤهلة للعمل في الدول المتقدمة (أوربا وأمريكا) وبالتالي تفتح الباب للهجرة الانتقائية. أما النوع الآخر فهو يطلب «جهاديين» وبالتالي يفتح الباب أمام نوع آخر من الهجرة الانتقائية لـ«الاستشهاد» في فلسطين أو العراق أو أفغانستان أو في غير هذه من الأقطار! وهكذا فإذا نحن فتحنا لتعليمنا بكيفية رسمية باب الولوج إلى القطاع الخاص فيجب أن ننتبه إلى أن «الحرية والديموقراطية» التي تنادي بهما العولمة تفرضان - تحت ضغط قانون العرض والطلب - فتح المجال لنوعين من تكوين الكوادر ونوعين من المواكبة.

هل يحتاج الموضوع إلى مزيد لبيان؟

لنختم بالتأكيد على أن شعار «استقلال التعليم» يجب أن يفهم بنفس المعنى الذي نفهم به شعار «استقلال القضاء». وبالتالي فمن يفكر في تخصيص التعليم يجب أن يطرح على نفسه هذا السؤال: هل يجوز تخصيص القضاء؟ استقلال التعليم أعني

به رفع يد تدخل الدولة الذي من نوع تدخلها في القضاء ـ أعني به إعطاء التعليم كيانا مستقلا، ذا جهاز من داخله مسؤول عن التقرير والتدبير والتسيير ويخضع لنظام من المراقبة والمحاسبة، كل ذلك في إطار مجالس عليا للتعليم مستقلة مكونة من رجال التعليم أساسا مع ممثلين من البرلمان وهيئات المجتمع المدني. أما الدولة فيجب أن يقتصر دورها على تمكينه من ميزانية خاصة لا تخضع لتقلبات الحاجات السياسوية.

لقد تابعت السياسات التعليمية في المغرب العربي في دراسة خاصة، من منتصف الخمسينات إلى نهاية الثمانينات من القرن الماضي فوجدت أن الأصل الحقيقي لمشكل التعليم في المنطقة هو القرارت التي تتخذ من أعلى لأسباب تتعلق إما بالتوجيهات الخارجية وإما بالتخوف من تحركات داخلية، طلابية وغيرها. أما الجهاز المسير للنظام التربوي التعليمي فلم يكن له إلا أن يتلقى «التعليمات» ويطبق!

أيها السادة، وزراء وخبراء التربية والتعليم في الوطن العربي، إن المجال الذي أنتم مسؤولون عنه قد أصبح اليوم المجال المفضل لزحف تنين العولمة ذي الرأسين، ولن يكون في إمكانكم طرد هذا التنين من حقلكم إلا بتحقيق الاستقلال لعالمكم، عالم التربية والتعليم الذي لا شفاء له من أمراضه، وما أكثرها، بدون إرادة الاستقلال واستقلال الإرادة.

التعليم العالي والمعادلة الصعبة
بين تحدي التنمية والحفاظ على الهوية في ظل العولمة

د. مريم سلطان لوتاه

مقدمة:

يبدو أن هذه الدراسة بصدد التصدي لموضوع على درجة عالية من التعقيد والتداخل، فهو يستدعي البحث في مجالات عدة، لكل منها إشكالياته وتحدياته، وهو ما سيتم تناوله في المحاور التالية.

محاور الدراسة:

أولاً: التعليم والبحث العلمي في العالم العربي، إنجازاته وإخفاقاته وأسباب ذلك الإخفاق.

ثانياً: مسيرة التنمية العربية، الفرص والتحديات.

ثالثاً: العولمة أبعادها، فتوحاتها وتحدياتها.

رابعاً: الهوية الوطنية وتحديات العولمة.

خامساً: التعليم العالي والمعادلة الصعبة بين تحدي التنمية والحفاظ على الهوية في ظل العولمة.

تساؤلات الدراسة:

كل من هذه المحاور يطرح العديد من التساؤلات الملحة، التي تسترعي الانتباه والتفكير ومحاولة الإجابة عنها ؛ لكنّ هذه الدراسة سوف تركز على الإشكاليات الرئيسة، والتي لا بد من التصدي لها في أي محاولة لإصلاح الواقع العربي، إذ سنكتفي هنا بطرح التساؤل الأكثر أهمية بالنسبة إلى كل محور من المحاور السابقة.

غير أن هناك تساؤلا أساسيا لا بد من طرحه أولاً، ونحن نتصدى لشأن التعليم والتنمية والهوية الوطنية في هذه المرحلة ألا وهو: ما الذي نعنيه أساساً بعولمة التعليم ؟ هل نعني بها استجابة التعليم لمتطلبات السوق باعتباره الفاعل الأساسي في هذه المرحلة، بعد أن تراجع دور الدولة ومفهوم السيادة الوطنية ؟

أم نعني بعولمة التعليم مواكبته للتطورات العالمية وقدرته على تحقيق الجودة وفق

المعايير الدولية، وأين هي الحدود التي ينبغي أن تقف عندها المعايير الدولية لاحترام الخصوصية الثقافية لكل مجتمع وتداعياتها على العملية التعليمية؟

أم نعني بعولمة التعليم إخضاعه لمفاضلات معرفية ومفاهيمية وإقرار الرؤية التعليمية التي تجرد النشء من مفاهيمه الموروثة التي تحكم ذوقه وتوجهه ورؤيته للأمور وتجعله مواطناً عالمياً مستعداً لقبول كل ما تطرحه العولمة من مستجدات؟

ثم نأتي للتساؤلات الأكثر إلحاحاً بالنسبة إلى كل محور من محاور هذه الدراسة:

- هل يمكن القول بأن مسيرة التعليم والبحث العلمي في العالم العربي قد خلقت حركة مجتمعية ووعيا دافعا باتجاه التغيير والإصلاح العربي؟ وإن كان ذلك قد تحقق ففي أي مرحلة ولماذا تراجع اليوم؟
- إلى أي مدى يمكن الحديث عن وجود وتبلور مشروع تنموي عربي، وما هي فرص تحقيقه في ظل حالة التبعية وعدم استقلالية القرار التنموي العربي؟
- هل تقدم العولمة فرصاً حقيقية للتنمية ولتحسين نوعية الحياة؟ وإذا كان ذلك صحيحاً فَبِمَ نفسر قيام وتنامي الحركات المناهضة لها في المجتمعات التي أفرزتها؟
- إلى أي مدى يمكن القول بأن الهوية العربية يمكن أن تصمد في ما تمثله العولمة من تحدّ للهويات الثقافية؟ وهل الهوية العربية في الوقت الراهن بتلك الدرجة من القوة التي تمكنها من التفاعل الإيجابي مع تحدي العولمة دون ذوبان في الآخر أو انكفاء على الذات؟
- كيف يمكن للتعليم العالي والبحث العلمي في ظل معطيات المرحلة الراهنة ـ عربياً ودولياً ـ أن يسهما في تحقيق إنجاز معرفي على مستوى الفكر والممارسة العربية، قادراً على الدفع بالحركة المجتمعية نحو التنمية مع الحفاظ على الهوية العربية؟

مشكلة الدراسة:

تتمثَّلُ مشكلة الدراسة في محاولة الوصول إلى المعادلة الصعبة المتمثِّلة في التحرك نحو التنمية، والحفاظ على الهوية، في ظل العولمة؛ وذلك ما ستتم مناقشته في المحور الخامس والأخير من هذه الدراسة.

المحور الأول:

التعليم والبحث العلمي في العالم العربي:

لا يمكن فصل واقع البحث العلمي عن واقع التعليم بكل مراحله، فالعلاقة بينهما جدلية لا تتحمل الفصل. فبيئة تعليمية لا تقوم على إعمال العقل والتفكير وطرح التساؤلات والبحث في الفضاءات المعرفية والبحثية، لا يمكن أن تقدم إضافة معرفية أو إنجازاً علميا أصيلاً.

وغياب البحث العلمي الجاد هو أحد الأسباب الرئيسة التي تحول دون الإصلاحات المجتمعية بما فيها البحث العلمي والتعليم. وقبل البحث في هذا المحور أود التذكير بالتساؤل الذي سبق طرحُه، باعتباره أكثر التساؤلات إلحاحاً عند التطرُّق لواقع التعليم والبحث العلمي في العالم العربي، وهو:

إلى أي مدى يمكن القول بأن مسيرة التعليم والبحث العلمي في العالم العربي قد خلقت حركة مجتمعية ووعياً نهضوياً دافعاً باتجاه التغيير والإصلاح العربي؟ وإن كان ذلك قد تحقق نسبياً ففي أي مرحلة ولماذا تراجع اليوم؟

إن محاولة الإجابة عن التساؤل السابق تستدعي استحضار مسيرة التعليم في العالم العربي للوقوف على إنجازاتها وإخفاقاتها والبحث في أسباب عجزها ـ رغم الجهود المبذولة بمجال التعليم .

غير أن تتبع مسيرة التعليم في قطر واحد تستدعي إفراد دراسة خاصة بذلك، وهو ما لا تتسع له حدود الدراسة هنا، ولذلك فسوف تتم الإشارة بإيجاز إلى المحطات الرئيسة في مسيرة التعليم في العالم العربي، وأهم إنجازاتها وإخفاقاتها، مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم في العالم العربي لا يمثل حالة واحدة، فرغم تشابه التجارب العربية في مجال التعليم، إلا أنه يبقى لكل تجربة عربية خصوصياتها وإشكالياتها، ففي حين يمثل ارتفاع الأمية الإشكالية الأولى بالنسبة إلى بعض الدول العربية ذات الكثافة السكانية العالية والموارد المحدودة، نجد أن دولاً عربية أخرى كدول الخليج قد تجاوزت هذه الإشكالية إلى حد كبير، إلا أنها تعاني من إشكاليات تعليمية ذات طبيعة مغايرة، متصلة بالارتقاء بنوعية الخدمة التعلمية المقدمة، وبكيفية توفير المخرجات التعليمية المؤهَّلَة معرفياً، والمدرَّبَة عملياً للوفاء بمتطلبات التنمية..

التعليم في الوطن العربي: الإنجازات والإشكاليات :

غني عن القول بأن بدايات التعليم تفاوتت في البلدان العربية من قطر إلى آخر، وبالرغم من أن مسيرة التعليم في العالم العربي قد جاءت متأخرة نسبياً مقارنة بمجتمعات أخرى، وأن المواد العلمية المدرسة والروافد التعليمية كانت محدودة حتى الخمسينات من القرن الماضي، إلا أن المردود المعرفي والثقافي قد تجاوز محدودية تلك الروافد، فقد خلق جيلاً يقدر قيمة المعرفة ويبحث عن مصادرها ويساهم في بنائها، إذ نشطت الحركة المجتمعية وبرزت حركات النضال والرغبة في التغيير والتحرر من المستعمر على عاتق هؤلاء القلة من المتعلمين في ذلك الزمن، وعلى أيديهم قامت الدول وأديرت مؤسساتها.

ويمكن القول بأن مسيرة التعليم النظامي في العديد من المجتمعات العربية قد بدأت منذ بداية الخمسينات من القرن الماضي، حيث أتاحت ظروف التحرر السياسي والوفرة المادية لبعض البلدان العربية المساهمة في إحداث التعليم ونشره في مجتمعات عربية أخرى، وتجدر هنا الإشارة إلى الدور الريادي لجمهورية مصر العربية على صعيد نشر التعليم في إمارات الخليج العربي وبصفة أساسية على مستوى توفير الكادر التعليمي العربي والمناهج الدراسية، والدور الريادي لدولة الكويت منذ بداية الستينات في هذا المجال، خاصة على صعيد إنشاء المدارس وتمويل العملية التعليمية وتوفير الرعاية الصحية للدارسين.

ثم شهدت مسيرة التعليم تطوراً ملحوظاً على مستوى نشر التعليم في جميع أرجاء الوطن العربي مع بداية السبعينات، باعتبار أن جميع الدول العربية قد حصلت على استقلالها وتولت حكوماتها مسؤولياتها تجاه مواطنيها، وجاء التعليم والرعاية الصحية في أولوية اهتمامات هذه الحكومات.

صحيح أن درجات النجاح في نشر التعليم والقضاء على الأمية قد تفاوتت بين دول الوفرة ذات الكثافة السكانية المنخفضة، ودول الندرة ذات الكثافة السكانية العالية والمساحة الجغرافية الواسعة، إلا أن الجميع قد حقق تقدماً ملحوظاً على مستوى نشر التعليم كهدف أولي لسياسات التعليم العربية.

فدول الخليج، على سبيل المثال، قد حققت، منذ نهاية السبعينات، إنجازاً ملحوظاً على صعيد نشر التعليم وتوفيره ومجانيته لكل أبنائها، كما وفرت فرصاً

تعليمية لكبار السن من خلال فتح مراكز محو الأمية، وبدأت السياسات التعليمية تتجه نحو رفع مستوى نوعية الخدمة التعليمية وتوفير التعليم الخاص لغير المواطنين. ورغم بذل الكثير من الجهود على صعيد تطوير الخدمة التعليمية إلا أن تلك الجهود لم تسهم في خلق المخرجات التعليمية القادرة على تلبية الاحتياجات التنموية، والدفع بالواقع العربي إلى ما هو أفضل.

ولقد انصبت جهود تطوير نوعية الخدمة التعليمية طوال عقد الثمانينات لتوفير كوادر مؤهلة قادرة على الوفاء بالاحتياجات المجتمعية ومتطلبات التنمية. وعلى صعيد تحقيق ذلك الهدف يمكن القول بأن حصيلة المسيرة التعليمية في العالم العربي حتى نهاية الثمانينات قد حققت إنجازاً على مستوى نشر التعليم وتعميمه، وعلى مستوى تحسين نوعية الخدمة المقدمة خاصة وأنها وفرت العديد من التخصصات العلمية النظرية والتطبيقية التي انخرطت في مختلف قطاعات العمل وساهمت في إدارة العملية الإنتاجية - بالمفهوم الواسع للإنتاج - على مستوى كل قطر عربي[1]

ومع الاعتراف بذلك الإنجاز إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن ما تحقق لم يصل إلى درجة الطموح، فرغم توفر هذه الكوادر الوطنية المؤهلة علمياً، والمدربة عملياً إلا أنها لم تغير كثيراً في واقع المجتمع العربي، فلا زالت بناه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأمنية بنى هشة والفجوة التنموية بينه وبين الدول المتقدمة آخذة في الاتساع، بل أن بعض دول العالم الثالث التي كانت لها ظروف مشابهة لحال المجتمعات العربية في الأربعينات من القرن الماضي قد حققت إنجازاً تنموياً أفضل مقارنة بما تحقق عربياً (كدول شرق آسيا والهند). الأمر الذي يدفعنا للتساؤل عن أسباب ذلك الإخفاق العربي؟

وقبل التطرق لمرحلة التسعينات وما تلاها وتداعياتها على العملية التعليمية، أود الإشارة أولاً إلى جملة من الأسباب المسؤولة عن عجز التعليم في العالم العربي عن الوفاء بمتطلبات التنمية، وتتفرع هذه الأسباب إلى مجموعتين، أسباب ذات طبيعة فنية مهنية، وأخرى ذات طبيعة سياسية. ويمكن تحديد الأسباب ذات الطبيعة الفنية والمهنية في ما يلي:

---

(1) دكتورة رفيعه غباش، محاضرة حول التعليم في العالم العربي، ألقيت بمركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية – دولة الإمارات العربية المتحدة، 2006.

1) الافتقار إلى سياسة تعليمية واضحة المعالم محددة الأهداف ومبرمجة زمنياً.

2) التغيير المتلاحق للخطط التعليمية، إذ تتغير الخطط التعليمية بتغير الوزراء، الأمر الذي أربك العملية التعليمية في كثير من الأقطار العربية وحال بينها وبين تحقيق تراكم معرفي واتزان على صعيد التوجهات والتكوين الوجداني للنشء.

3) هدر الموارد والجهود في أمور شكلية مظهرية، وإغفال جوهر العملية التعليمية المتصل بإصلاح المناخ التعليمي، واستبدال العلاقات السلطوية بعلاقات تعاونية سواء على صعيد الموظف بمرؤوسيه، أو على صعيد علاقة المدرس بالطالب.

4) عقم المناهج الدراسية وعدم مواكبتها للمستجدات المعرفية من جهة، وعدم ربطها بالواقع المحيط. مما يجعل الطالب العربي أسيراً لنمطين من التفكير لا ثالث لهما، إما الارتداد للماضي والبحث عن حلول ماضوية، أو تعليق المشكلات وأشكال الفشل العام والخاص على أسباب خارجية دون قدرة على فهم الواقع والذات فهماً صحيحاً يقود إلى تشخيص المشكلة ومواجهاتها وتحمل مسؤولية التغيير والبحث عن المخرج.

5) افتقار الطاقم التعليمي للتأهيل العلمي والتربوي الكافي، الذي يجعل المدرس قادراً على تطوير المنهج بالمتابعة المعرفية المتواصلة. إلى جانب عجزه تربوياً عن تفهم نفسية وعقلية الطالب، والقدرة على التعامل مع ما تتطلبه كل مرحلة عمرية من تفهم واهتمام، بالإضافة إلى عدم القدرة على التعامل الإيجابي مع الفروقات الفردية بين الطلبة.

6) التركيز على تلقين المعارف وتكديسها بدلاً من تعزيز التعلم الذاتي لدى النشء وحمله على البحث والاكتشاف والتحليل وبناء معارف جديدة.

7) حصر قدرات الطالب الذهنية في حدود ما يقوله المنهج والمدرس وما تمليه أسئلة الامتحانات الدورية، مما يحد من المساحة الإبداعية لديه. إذ قلما يترك للطالب فرصة التفكير الحر والتعبير الحر، ومحاولة التفكير في ما هو جديد ومغاير.

8) تدني رواتب الكادر التعليمي مما ينعكس سلباً على مكانة المعلم وقدرته على توفير وضع مادي واجتماعي لائق له ولأسرته، الأمر الذي لابد وأن ينعكس على درجة الرضى الوظيفي ومستوى أدائه التدريسي.

9) فوقية القرار والتمويل التعليمي وبيروقراطية التنفيذ، وكلا الأمرين يمثل عائقاً

أساسياً أمام جهود التطوير، إذ تحول فوقية القرار والتمويل دون إسهام من في الميدان في صنع القرار التعليمي من واقع الخبرة الميدانية، وتقدير المال اللازم للقيام بعملية التطوير وتوفيره لدعم السياسات التعليمية، كما تحول مسألة البيروقراطية وتعقيدها دون تلبية الاحتياجات التعليمية في الوقت المناسب دون هدر للمال والوقت والجهد.

أما فيما يتعلق بالأسباب ذات الطبيعة السياسية، فيمكن تحديد أهمها فيما يلي:

1) الافتقار إلى مشروع نهضوي متكامل تأتي السياسة التعليمية كجزء منه، إذ لا يمكن إصلاح التعليم في مناخ عربي متراجع على كافة الأصعدة.

2) غياب المعالجة القومية للقضايا العربية وغلبة المعالجات القطرية خاصة منذ نهاية السبعينات، إذ شغل كل جزء من الوطن العربي بقضاياه وهمومه الخاصة، وغاب دور مصر القيادي بعد أن كانت قطباً جاذباً ومحركاً للحركة المجتمعية العربية طوال الخمسينات والستينات وحتى حرب أكتوبر 1973. وانعكست حالة الفرقة السياسية العربية بطبيعة الحال على الواقع العربي مفرزة حالات من الإخفاق التنموي والأمني، والعجز في مجال التعليم ما هو إلا شكل من أشكال ذلك الإخفاق العام.

3) تنامي أسباب التوتر والصراعات في المنطقة، الأمر الذي استنزف مواردها وطاقاتها للأغراض الأمنية على حساب الأغراض التنموية، وتراجع ما ينفق على التعليم [2].

4) انعكاس قيم وتوجهات المناخ السياسي العربي العام على القيم والتوجهات المتضمنة في المناهج الدراسية، فبعد أن كانت المناهج الدراسية مفعمة بالحس القومي العربي، والقيم الوطنية الدافعة نحو التحرر والتغيير تماشياً مع ما كان سائداً من قيم سياسية آنذاك، شهدت المناهج الدراسية تغيرات كثيرة على مستوى المضمون المعرفي والوجداني وما تتضمنه من قيم وتوجهات تحت دعاوى تطوير المناهج وتوطينها. فجاءت محاولات التوطين متماشية مع تغليب النزعة القطرية على التوجه القومي العربي، إذ تم التأكيد على المفهوم القطري الضيق للوطن، بدلاً

---

(2) سليمان موسى الجاسم، محاضرة ألقيت في هيئة الثقافة والتراث، أبوظبي، جريدة الخليج، العدد 10393، نوفمبر 2007.

من المفهوم القومي له، كما تم التأكيد على التوجه الإسلامي بدلاً من التوجه العربي وكأنهما توجهان متعارضان بدلاً من النظر إليهما باعتبارهما توجهين متلازمين يعضد كل منهما الآخر. ويمكن فهم تعزيز التوجه الإسلامي في مرحلة الثمانينات باعتباره انعكاساً لما شهدته المنطقة من تطورات، إذ تم تعزيز التوجهات الإسلامية لمواجهة المد الماركسي والتقدمي والقومي من جهة، والثورة الإيرانية الإسلامية من جهة أخرى[4].

5) تراجع أسعار النفط منذ نهاية السبعينات المتزامن مع الارتفاع الباهظ في أسعار السلع المستوردة من الخارج بالإضافة إلى استنزاف العائدات النفطية المتراجعة في الإنفاق الاستهلاكي والعسكري، الذي انعكس بطبيعة الحال على عجز الموازنات العامة، واتباع سياسات التقشف حتى في الدول الغنية (كدول الخليج). الأمر الذي انعكس سلباً على الإنفاق التعليمي في الدول العربية [5].

6) حالة التبعية السياسية والاقتصادية والثقافية للغرب والتي تأتي حالة التبعية المعرفية كشكل من أشكالها. الأمر الذي أبقى التعليم العربي في حالة تبعية معرفية وإعادة إنتاج لمعارف الآخر دون نقد لها أو استيعابها والبناء عليها [6].

وبعد هذا التحديد الموجز لأهم أسباب الإخفاق في السياسات المعرفية وعجزها عن تحقيق أهدافها التنموية حتى نهاية الثمانينات، نأتي لمناقشة ما مثلته مرحلة التسعينات وما بعدها من معطيات، وتداعي تلك المعطيات على السياسات التعليمية في العالم العربي، وأعني تحديداً تداعيات العولمة على المسيرة التعليمية والتنموية في العالم العربي.

ودون دخول في كثير من التفاصيل يمكن تحديد أهم معطيات التسعينات في ما يلي:

1) انهيار الاتحاد السوفييتي وتفرد الولايات المتحدة الأمريكية بزعامة العالم.

2) سيادة مناخ سياسي دولي يفرض القيم الليبرالية على المستوى السياسي والاقتصادي.

---

(4) مريم سلطان لوتاه؛ مقومات الاستقرار السياسي في دولة الإمارات؛ رسالة دكتوراه غير منشورة؛ جامعة القاهرة؛ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية؛ 1991.

(5) سليمان موسى الجاسم، مقالة

(6) مريم سلطان لوتاه؛ ورقة مقدمة في ندوة تدريس العلوم السياسية في العالم العربي؛ قسم العلوم السياسية؛ جامعة القاهرة، 2004م.

ج) عولمة الاقتصاد والسياسة والثقافة.

د) تراجع مفهوم السيادة الوطنية وإدارة الكثير من الشؤون الداخلية وفق أجندة دولية بما فيها شأن التعليم.

هـ) تعزيز مقولة «صدام الحضارات» والتأكيد على الصدام بين الإسلام والحضارة الغربية الديمقراطية، وإظهار الإسلام باعتباره العدو الأول للغرب بعد انهيار الشيوعية [7].

و) غزو العراق للكويت وإتاحة الفرصة للولايات المتحدة للتواجد العسكري في المنطقة، والتدخل في شؤونها الداخلية.

ز) حدوث تحولات فكرية دولية وعربية أثرت على نمط التفكير العربي وزعزعة ثوابته، إذ تراجعت التوجهات اليسارية كنتيجة لانهيار الاتحاد السوفييتي، وتراجعت التوجهات القومية كنتيجة مترتبة على غزو العراق للكويت. وطرح السلام مع إسرائيل كخيار بدلاً من المقاومة في ظل هذا المناخ العربي المفتت سياسياً، والمشتت والمطوع فكرياً، والمناخ الدولي المساند لإسرائيل[8].

وكان لذلك كله تداعياته الواضحة على السياسات العامة في العالم العربي وعلى السياسات التعليمية بصفة خاصة باعتبارها موضع الاهتمام هنا.

وسوف نحاول الإشارة إلى أهم تلك التداعيات:

1) أن مجرد غياب قطب منافس للقطب الرأسمالي يعني مزيداً من حالة التبعية للولايات المتحدة، ومزيداً من قدرتها على التدخل في شؤون المنطقة ومن بينها الشأن التعليمي. كما تقلصت قدرة الدول العربية على المناورة واختيار البديل التنموي.

2) أن فرض الليبرالية على المستوى السياسي وتحقيق الديمقراطية أصبح ذريعة للتدخل في شؤون المنطقة، لكنه ليس هدفاً حقيقياً للولايات المتحدة طالما استطاعت النظم السياسية العربية تحقيق إنجاز على صعيد الليبرالية الاقتصادية، والقبول بعولمة الاقتصاد.

---

(7) صومائيل هنتنجتن؛ صدام الحضارات.

(8) مريم سلطان لوتاه؛ الثقافة والهوية العربية وتحديات المرحلة الراهنة؛ مؤتمر الهوية العربية في عصر العولمة؛ مركز الخليج، 2005

ج) أن القبول بالاقتصاد المعولم يعني التحول من القطاع العام إلى القطاع الخاص بما في ذلك خصخصة الخدمات، ومن بينها خصخصة التعليم بطبيعة الحال. وبعد أن كانت السياسات التعليمية قد وفرت التعليم الخاص لتلبية حاجات المقيمين على أراضيها، فقد أصبح الضغط باتجاه الخصخصة تحت دعاوى رفع الجودة والوفاء بمتطلبات سوق العمل(9)، وهكذا تغير الخطاب السياسي باتجاه سياسات التعليم فبدلاً من الحديث عن ضرورة وفاء التعليم بالاحتياجات الوطنية والتنموية أصبح التأكيد على ضرورة توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، وتم تدريجياً إغفال الغايات المعرفية والإنسانية والوطنية للعملية التعليمية، أي تأثير التعليم في عملية التنشئة. والأمر الأخطر هنا أن التعليم بعد أن كان حقاً للجميع قد أصبح في ظل الثورة المعرفية وضغوط العولمة حقاً للقلة ممن يمتلكون ثمنها (10).

د) وقد قاد تراجع مفهوم السيادة الوطنية إلى إدارة الكثير من الشؤون الداخلية وفق أجندة خارجية ـ كما سبقت الإشارة ـ إلى ذلك ومن بينها شأن التعليم، وبدأ الحديث عن ضرورة إصلاح التعليم وعن برامج مفروضة من الخارج على هذا الصعيد، استهدفت في الأساس التدخل في المناهج المدرسة وتحديداً مادة التربية الإسلامية واللغة العربية ومواد التاريخ والتربية الوطنية، بدعوى نزع قيم العنف التي تتضمنها تلك المناهج، وتعزيز قيم التسامح وثقافة السلام، لخلق عقلية قادرة على الحوار مع الغرب بدلاً من الصراع معه «وفق الرؤية الأمريكية» لصدام الحضارات. ولم تتطرق مشاريع إصلاح التعليم المزعومة إلى كيفية تعزيز البنية العلمية العربية لتحقيق إنجاز معرفي عربي يمكن الدول العربية من تغيير واقعها والتحرك بفاعلية نحو التنمية، والتقليل من حجم الفجوة العلمية والمعرفية بينها وبين الدول المتقدمة، وإن تم التطرق لقضية تطوير البنية العلمية فإن الإشارة إلى هذا الأمر تكون عابرة ولا تقود إلى اتخاذ قرار فعلي على مستوى السياسة التعليمية يغير من واقع هذه البنية.

إذ غالباً ما تخلص الندوات والمؤتمرات المنعقدة بشأن إصلاح التعليم إلى التأكيد

---

(9) د. رفيعة غباش، تجسير الفجوة بين التعليم وسوق العمل، ورقة مقدمة إلى مؤتمر المعرفة الأول، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دبي، 2007.

(10) مداخلة للدكتورة مريم سلطان لوتاه في ندوة مركز الخليج للدراسات والنشر، حول تقرير التنمية الإنسانية؛ مجتمع المعرفة

على ضرورة استخدام التقنية لتطوير التعليم، والحقيقة أن كل ما أنجز حتى الآن على هذا الصعيد هو إحداث تحول باتجاه التدريس باللغة الإنكليزية واستخدام التكنولوجيا الحديثة باعتبارهما المدخل للانفتاح على الإنجاز المعرفي الغربي.

وإن كانت هذه الدراسة لا تقلل من أهمية إجادة الإنكليزية واللغات الأخرى باعتبارها وسيلة للتواصل المعرفي والثقافي، وكذلك الاهتمام بتقنيات المعرفة الحديثة، إلا أنها تؤكد على أن إصلاح البنية العلمية والمعرفية العربية يتطلب ما هو أبعد من ذلك وأعمق، إذ يتطلب أساساً استقلالية القرار التعليمي العربي، كما يتطلب التغيير في نمط التفكير وأسلوب بناء المعرفة.

هـ) بالإضافة إلى أنه لا يمكن إصلاح بنية التعليم العربي في ظل وضع عربي غير مستقر، إذ تحولت المنطقة منذ بداية التسعينات كساحة للحروب والصراعات، فكيف يمكن تصور التأسيس لبنية علمية ومعرفية عربية في ظل وضع غير مستقر سياساً واقتصادياً وأمنياً.

أحداث الحادي عشر من سبتمبر وتداعياتها على السياسات التعليمية في البلدان العربية:

لقد أثارت أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001 جدلاً سياسياً وفكرياً حاداً حول خلفية تلك الأحداث من جهة، والسياسة الأمريكية والغربية باتجاهها من جهة ثانية، وحول تداعياتها على السياسات العامة في العالم العربي والإسلامي بصفة خاصة. وقد تعامل البعض مع هذه الأحداث باعتبارها نقطة تحول في السياسة الأمريكية تجاه المنطقة، بينما ينظر البعض إليها باعتبارها قد قدمت ذريعة كافية لمزيد من التدخل الأمريكي في شؤون المنطقة.

وإذا كانت معطيات التسعينات ـ كما سبقت الإشارة ـ قد أتاحت للولايات المتحدة المضي بخطى سريعة نحو عولمة الاقتصاد والسياسة والثقافة وإدارة الشؤون الداخلية لمناطق كثيرة وفي مقدمتها العالم العربي والإسلامي بعد تراجع السيادة الوطنية، فإن أحداث سبتمبر قد جعلت هذا التدخل مشروعاً من وجهة نظر الولايات المتحدة بحجة مكافحة الإرهاب واجتثاث جذوره وتجفيف منابعه.

وضمن هذا الإطار يصبح التدخل العسكري في المنطقة مشروعاً باعتباره جزءاً من

حرب دفاعية أو استباقية ضد الإرهاب ويصبح التدخل في شؤون التعليم والمرأة والتحول الديمقراطي وإعادة هيكلة الاقتصاد والخصخصة وتحرير الأسواق مشروعاً أيضاً لاجتثاث البنية الفكرية والاقتصادية والاجتماعية المولدة للتعصب والتطرف والإرهاب.

وهكذا أصبح التدخل في شؤون السياسة التعليمية في البلدان العربية وفي دول الخليج الغنية بصفة خاصة ـ وذات الكثافة السكانية المنخفضة والتركيبة السكانية المختلة لصالح الوافدين غير العرب ـ أمراً واقعاً على مستوى التعليم العام والخاص. وإذ شهد التعليم في هذه البلدان اختراقاً وتوجيها من الخارج سواء على مستوى إعادة الهيكلة أو على مستوى الإدارة والتمويل، وكذا على مستوى الخطط والبرامج والمناهج التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، بل ولغة التدريس أيضاً، إذ تم تعزيز اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية على مستوى التعليم العام وتم إحلالها كلغة تدريس وحيدة على مستوى التدريس الجامعي، وغدا الإبقاء على تدريس مواد باللغة العربية ـ حتى في التخصصات الإنسانية ذات الصلة الوثيقة بالثقافة والهوية المجتمعية ـ بحاجة إلى مبررات منطقية قوية، من وجهة نظر القائمين على الرؤى الجديدة للتعليم.

كل تلك التغيرات على مستوى السياسة التعليمية تحدث كقرارات فوقية لها صفة الإلزام على المؤسسات التعليمية وأعضاء الهيئة التدريسية سواء على مستوى التعليم العام وكذا التعليم العالي بحجة تطوير التعليم وملاءمته لاحتياجات السوق وخلق العقلية الناقدة والقادرة على التفكير الإبداعي. وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال هام:

هل تقود مثل هذه السياسات إلى تطوير التعليم حقاً، وإلى خلق فكر ناقد ومبدع؟ وكيف يمكن أن نخلق لدى الطالب فكراً ناقداً ومبدعاً، وقد حُرم عضو هيئة التدريس أساساً من المشاركة في القرار التعليمي أو نقد ما يفرض عليه من تغيرات على صعيد السياسة العامة ؟

وهل سيقود التدريس باللغة الإنجليزية إلى تطوير التعليم حقاً أم أنه مجرد حلقة مضافة إلى حلقات التبعية المعرفية التي تعانيها نظمنا التعليمية ؟ وكيف تتوقع إبداعاً من عقل مقلِّدٍ للآخر (لغة وفكراً)، ومنهج يجتر معارفه ويعيد إنتاج فكره دونما نقد لها أو تفكير فيها.

مجالس التعليم ومحدودية التأثير في السياسات التعليمية:

قد يعتقد البعض أن في ذلك القول قدر من المبالغة باعتبار أن القرار التعليمي قرار غير مفروض، وهو نتاج لمجالس تعليمية عليا ولجان مختصة. وهذا صحيح من الناحية الشكلية، ولكن العارف بحقيقة عمل تلك المجالس يمكنه القول بأنها لا تغير كثيراً من جوهر الرؤية التعليمية الفوقية، المفروضة وفق الأجندة الخارجية.

وقبل أن أختم هذا البحث الخاص بالتعليم في العالم العربي أود أن أقدم إجابة للسؤال الذي تم طرحه في بداية هذا المحور (لماذا لم يسهم التعليم في خلق حركة مجتمعية فاعلة تقود إلى النهوض بالمجتمع العربي؟).

والإجابة الحقيقية عن هذا السؤال يمكن استنباطها من نظريتين أساسيتين في علم النظرية السياسية، وهما نظرية هياكل الوساطة، ونظرية (الراكب المجاني). ومفاد الأولى أنه، حتى في المجتمعات الديمقراطية، فإن البرلمانات والمجالس والهيئات الممثلة للمجتمع لا تعمل على تمثيل الرؤى والمطالب المجتمعية بدرجة كافية، إذ يتم تجميع هذه المطالب أولاً، ثم تخضع لعملية تصنيف وفرز، ثم يتم جدولتها وفق أولويات تم الاتفاق على بعض منها وإغفال الأخرى؛ ثم عرض ما تم الاتفاق عليه بطريقة خاصة ووفق وجهة نظر ومصالح القوى ذات النفوذ في نهاية المطاف، بطبيعة الحال. وينتهي الأمر إلى كون ما يصدر عن هياكل الوساطة من قرارات قد لا يمثل المطالب المجتمعية بصورة كافية. وإذا كان هذا هو دور هياكل الوساطة في نظم ديمقراطية فما الذي ننتظره من مجالس معينة من تأثير على السياسات العامة؟.

أما نظرية (الراكب المجَّانيّ) ، فمفادها: « أنه في حالة وجود سياسة ما غير مرضيٍّ عنها، أو لا تتفق مع المصلحة العامة، فإن معارضتها أو اتخاذ موقف إزاءها قد تعرِّضُ صاحب ذلك الموقف المعارض للعقاب، الذي يتدرَّجُ من مجرد لفت النظر إلى الحرمان من الترقي إلى الفصل من الوظيفة، وما إلى ذلك من عقوبات مادية؛ وعليه، فمن الحكمة الانتظار، وعدم الانضمام إلى الموقف المعارض؛ فإن حدث تغيير إلى الأفضل في تلك السياسة فإن الخير سيعمُّ الجميعَ، وإن لم يحدث، ولقي المعارضون جزاءهم، فقد نجوت من العقاب». ويبدو أن هذه النظرية تمثل نظرية حاكمة لسلوك المواطن العربي؛ ومن خلالها يمكن تفسير حالة السلبية واللامبالاة التي يعيشها، والمسؤولة عن جمود الحركة المجتمعية العربية.

المحور الثاني:

مسيرة التنمية العربية، الفرص والتحديات:

وحين ننتقل لبحث التنمية في الوطن العربي نجد أننا أمام إشكالات كثيرة، وقبل الخوض في مناقشتها أود التأكيد على أن أوضاع التنمية في العالم العربي لا تمثل حالة واحدة، فرغم اشتراكنا في الإخفاق في تحقيق التنمية الحقيقية، إلا أننا نعيش حالات متفاوتة من الإخفاق ومن العجز التنموي، فدول الوفرة القليلة الكثافة السكانية، وإن استطاعت القضاء على الفقر وتحسين نوعية الحياة لمواطنيها، إلا أنها تعاني من نقص في الأيدي العاملة، والكوادر المؤهلة، ويصبح السؤال الأكثر إلحاحاً بالنسبة إليها: التنمية لمن؟ طالما أن الهرم السكاني فيها يتجه بحدة لصالح غير المواطنين إلى درجة تهدد وجودهم وهويتهم العربية، كما تهدد الأمن والاستقرار السياسي في هذه الدول.

وفي الوقت ذاته تبرز مشكلات الفقر والجوع والمرض وتدني مستوى المعيشة، كمشكلات أساسية في البلدان العربية ذات الموارد المحدودة والكثافة السكانية العالية.

ورغم الاعتراف بتلك التفاوتات في الحالة التنموية، ومواطن القوة والعجز التنموي بين البلدان العربية إلا أن هذه الدراسة معنية ببحث ما هو مشترك في التجارب التنموية العربية، بغرض الوصول إلى معرفة لماذا أخفقت تلك التجارب عن توليد الفكر والفعل التنموي القادر على الدفع بالمجتمع العربي إلى ما هو أفضل كما هو الحال في مجتمعات أخرى، أو كما حدث في الخبرة السياسية الغربية التي نعيش حالة مركبة من التبعية لها دون أن نستوعب تجربتها التحديثية باعتبارها قد حققت حداثتها وقفزتها التنموية من خلال امتلاكها في بداية عصر النهضة لفكر ناقد رافض لما هو قائم، راغب في التغيير، ثم ترتب على ذلك الفكر انطلاق حركات إصلاح اجتماعية ودينية وسياسية واكتشافات علمية وجغرافية، ثم ثورة صناعية وتجارية وبروز نظريات اقتصادية وسياسية تزامنت مع ذلك كله وبلورته في الفلسفة الرأسمالية بشقيها الاقتصادي والسياسي.

وأياً كان موقفنا من هذا الفكر، فنحن مطالبون بفهم هذه التجربة والاستفادة منها بدلاً من محاولة محاكاتها ضمن حالات التبعية التي نعيشها.

وعليه يكون السؤال المطروح هنا ونحن بصدد مناقشة التجارب التنموية العربية: هل امتلك العرب فكراً ناقداً رافضاً لما هو قائم وراغباً في إحداث التغيير؟

وهل ولّد ذلك الفكر إنجازاً معرفياً أو اكتشافاً علمياً أو عملياً يجعلنا قادرين على إحداث التغيير، والدفع بالحركة المجتمعية باتجاه التقدم؟

وإذا كانت الإجابة بنعم، فمتى حدث ذلك؟ وإذا كانت الإجابة بلا، فلماذا؟

التنمية .. مراجعة مفاهيمية واجبة:

وقبل الإجابة عن هذا التساؤل قد يكون من المفيد التعرض لقدر من المراجعة المفاهيمية حول التنمية، فالكثيرون يتحدثون عن التنمية دون تقديم تعريف دقيق لها، والبعض يطلق مفهوم التنمية على سياسات وبرامج بعيدة كل البعد عن جوهر عملية التنمية بوصفها فعلا تغييريّا دافعا لحركة المجتمع بكل قطاعاتها إلى ما هو أفضل.

ومرّد ذلك الخلط إلى كون البعض يسمع بالتنمية ويتحدث عنها دون معرفة كافية بأدبياتها (نشأتها وتطورها والنقد الذي تعرضت له تلك الأدبيات والنظريات الجديدة المنبثقة عن ذلك النقد).

كما يرجع ذلك الخلط أحياناً إلى عدم القدرة على التمييز بين النهضة الأوروبية باعتبارها تمثل فعلاً تغييراً دفع بالمجتمع الأوروبي إلى حالة التقدم، وبين التنمية كمشروع غربي (بمفاهيمه ونظرياته ومناهجه ونسقه القيمي) مرحل للدول حديثة النشأة الخارجة للتو من الهيمنة الاستعمارية، والمرغوب إلحاقها بالعالم الغربي الرأسمالي عبر هذا المشروع.

فهناك فرق كبير بطبيعة الحال بين مشروع نهضوي أفرزته تفاعلات الوضع الداخلي فانعكس فكراً وفعلاً دافعاً نحو التغيير وقادراً على إحداثه معرفياً وعملياً، اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً، كما حدث في التجربة الأوروبية، وبين محاولة إسقاط هذه التجربة إسقاطاً تعسفياً على مجتمعات أخرى ذات طبيعة وظروف مغايرة تماماً. باعتبار أن محاكاة ذلك النموذج في الانتقال من التقليدية إلى الحداثة تمثل خطاً أحادياً للتنمية ينبغي على المجتمعات الأخرى اتباعه.

والدراسة هنا ليست بصدد تقييم المشروع النهضوي الغربي، فما يعنينا هو النظر إلى هذا المشروع باعتباره يمثل جوهر عملية التنمية بالنسبة إلى المجتمعات الأوروبية التي أفرزته، فهو يعبر عن فكر وفعل تغييري حقيقي مكّن المجتمع الأوروبي من تجاوز حالة الاستبداد الديني والسياسي، والاستغلال الاقتصادي، والقهر الفكري لبلوغ حالة من الانعتاق الفكري التي أنتجت الآلة فجاءت الصناعة الواسعة وتحققت الكشوفات الجغرافية وفتحت الأسواق وراجت التجارة، وتتابعت الاكتشافات العلمية وكذلك الأفكار والفلسفات الاقتصادية والسياسية. وبرغم تحفظنا على الكثير من جوانب ذلك التقدم ـ باعتباره تقدماً مادياً، أعلى القيم المادية على أي اعتبار آخر، وعلى ما ترتب على ذلك التقدم من استعمار للشعوب الأخرى واستنزاف لمواردها ضمن الحقبة الاستعمارية، وضمن حلقات التبعية المحكمة عليها في مرحلة الاستقلال ـ إلا أنه يظل رغم كل ذلك النقد فعلاً تغييراً دافعا باتجاه الأفضل بالنسبة إلى المجتمع الأوروبي آنذاك.

وعند البحث عن أسباب الضعف والإخفاق في تجاربنا التنموية العربية، نجد أسباباً عدة، لكنّ أول هذه الأسباب يتمثل في تعاملنا مع التنمية باعتبارها مشروعاً جاهزاً يمكن استيراده ومحاكاته، مغفلين كونها مشروعاً داخليا ينطلق من خصوصية كل مجتمع، وفي اللحظة التي يمتلك فيها ذلك المجتمع فكراً رافضاً لما هو قائم وقادرا على تقديم البديل الدافع للحركة المجتمعية. فأغلب تجاربنا العربية تعاملت مع التنمية كمشروع جاهز تم استيراده ومحاكاته ويتساوى في ذلك اقتفاء النموذج الغربي الرأسمالي للتنمية أو رفضه وانتهاج النموذج الاشتراكي للتقدم.

كما أود التنبيه هنا إلى بعض ما قادت إليه التبعية المعرفية في حقول المعرفة الإنسانية ومن بينها حقل التنمية السياسية من مغالطات، التي تستدعي ضرورة المراجعة والنقد، فإلى جانب ما يتضمنه مفهوم التنمية كما استوردناه من قصور ومغالطة، فإن مفهوم التنمية المستدامة أيضاً مفهوم مرحل من الغرب، ويعكس اهتماماته وقضاياه أكثر مما يعكس قضايا خاصة بدول العالم الثالث، فمحور اهتمام التنمية المستدامة هو البيئة وكيفية الحفاظ عليها ووقف تدهورها، واختلال عناصرها، وكذلك الحفاظ على العلاقة المتوازنة بين الأجيال أي مراعاة حق الأجيال القادمة في الموارد المستثمرة وفي التمتع ببيئة نظيفة خالية من التلوث.

والحقيقة أن الجانب الأكبر من الدمار البيئي قد نجم أساساً عن التنمية بمفهومها الرأسمالي (التصنيع، الانتقال من الريف إلى الحضر.....) أي أن مشكلات البيئة هي مشكلات خاصة بالمجتمعات الصناعية، لكّن انجازات مدرسة ما بعد السلوكية قد قادت إلى نقد هذا النهج في التنمية والحديث عن التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة، وهي مسائل تعني العالم المتقدم أكثر مما تعني دول العالم الثالث.

وهكذا تشغل الدول النامية بقضايا الدول المتقدمة، وتفرض عليها تجاربها التنموية كما يفرض عليها تبني مشكلاتها دون مراعاة لاحتياجات هذه المجتمعات وأولوياتها التنموية [11].

إن القول باقتفاء التجارب العربية للنماذج الجاهزة المستوردة من مجتمعات ذات خصوصية ثقافية مغايرة لا ينفي بروز مفكرين نهضويين عرب قرأوا مشروع النهضة الأوروبية بوضوح وفهموا واقعهم وحاولوا تغييره، وشخصوا أهم أسباب التخلف، ومن أبرزهم المفكر والمصلح جمال الدين الأفغاني، والمفكر والمصلح عبدالرحمن الكواكبي، الذي شخص أهم أسباب التخلف في غياب الحريات، واستشراء حالة الاستبداد التي عطلت التفكير وجعلت العقل العربي يستمرئ الاستعباد ولا يمتلك القدرة على التغيير أو حتى التفكير في إمكانية حدوثه [12]، وهي الحقيقة التي خلص لها الباحثون في حال التنمية العربية، إذا شخصوا أهم أسباب التخلف العربي في غياب الحريات، ومن ذلك جاء أحد التقارير الصادرة عن مكتب الأمم المتحدة الإنمائي بعنوان الحريات في الوطن العربي، إذ أن غياب الحريات كما أكد التقرير تمثل القاسم المشترك الأعظم وراء معظم المشكلات التي تعاني منها المجتمعات العربية، فغياب حرية التفكير والتعبير تحول دون ترشيد عملية صنع القرار، ومن ثم تحول دون إصلاح حقيقي على كل المستويات [13].

وعلى مستوى الممارسة السياسية برزت بعض القيادات السياسية في العالم العربي التي امتلكت مشروعاً تنموياً كما هو الحال بالنسبة إلى التجربة التنموية

---

(11) نصر عارف، التنمية من منظور متجدد، مركز دراسات الأهرام، القاهرة، 2002، ص 80-83.

(12) عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، حلب، دار الشرق العربي، الطبعة الثالثة، 1991.

(13) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004، نحو الحرية في الوطن العربي.

للرئيس الراحل جمال عبدالناصر، الذي آمن بالوحدة العربية باعتبارها الطريق الوحيد للتنمية وللأمن القومي العربي. وأياً كانت التحفظات حول ذلك التصور الناصري من الناحية الفكرية النظرية، أو من الناحية العملية، إلا أنه يظل مشروعاً تنموياً بني على قناعة مفادها أن فرص تحقيق التنمية وكذلك الأمن متعذرة على المستوى القطري نظرا إلى التحديات الأمنية والتنموية التي يعجز كل قطر عربي عن مواجهتها، وأن الدول القطرية في العالم العربي (المصطنعة الحدود، والمصطنعة الهوية بالتبعية والتي ورثت تركة من المشكلات من الحقبة الاستعمارية، وعليها أن تضطلع بمسؤوليات بناء مؤسسات الدولة وإدارة عملية الحكم، وتلبية المطالب المجتمعية وتوفير الخدمات لمواطنيها، وما إلى ذلك من مسؤوليات أمنية وتنموية) لا يمكن أن تواجه كل تلك التحديات على المستوى القطري [14].

وبالرغم من أفضلية خيار الوحدة والتكامل الاقتصادي العربي وما حققه من مكاسب نسبية للشعوب العربية خاصة في مرحلة الخمسينات والستينات على صعيد دعم حركات التحرر الوطني وتحقيق الاستقلال، وكذا على صعيد نشر العلم ورفع مستوى الوعي لدى الشعوب العربية، إلا أن التخطيط والتحرك التنموي الأمني العربي قد عطلت مسيرته بعد ذلك بدءً بانهيار مشروع الوحدة العربية بين مصر وسوريا، مروراً بالتنافس بين القيادات العربية المؤمنة بمشروع الوحدة (القيادة المصرية والقيادة السورية والقيادة العراقية) ناهيك عن الخلافات السياسية العربية بين النظم السياسية العربية ذات التوجه التقدمي والنظم السياسية العربية ذات التوجه المحافظ.

غلبة الاتجاه القطري وتعطيل جهود المشروع التنموي العربي:

وهكذا عطل مشروع الوحدة العربية، وعطلت الآليات التنموية والأمنية المنبثقة عنه، كإضعاف دور الجامعة العربية، وتعطيل دور اتفاقية الدفاع العربي المشترك، وحصر جهودها ضمن أضيق الحدود، وكذا تعطيل الجهود العربية المبذولة من أجل التكامل الاقتصادي العربي باعتباره الركيزة الأساسية للتنمية العربية، ولعل الواقع

---

(14) محمد جابر الأنصاري؛ تكوين العرب السياسي ومغزى الدولة القطرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1995

السياسي العربي بجانبيه التنموي والأمني لدليل واضح على غلبة الاتجاه القطري على الاتجاه القومي، إذ تتعذر جهود التنمية في بعض الأقطار العربية لندرة مواردها عن الوفاء بمتطلبات شعوبها ذات الكثافة العالية، بينما تكون قلة الأيدي العاملة والاعتماد على العمالة الأجنبية أهم التحديات التي تعترض سبل التنمية والأمن في الدول الغنية ذات الكثافة السكانية المنخفضة كدول الخليج [15].

وتمثل أزمة الخليج الثانية (غزو العراق للكويت)، والتدخل العسكري الأجنبي في شؤون المنطقة، ثم الاحتلال الأمريكي للعراق، ومشاريع طمس هويته العربية عنه وتقسيمه، مثالاً واضحاً على ضعف وعدم فاعلية الجهود العربية المبذولة على صعيد التضامن السياسي والأمني العربي، وعلى عدم فاعلية دور الجامعة العربية [16].

التدخل الأجنبي وعدم الاستقرار السياسي وغربة المشاريع التنموية:

وبالرغم من الاعتراف بوجود بعض نقاط الضعف في المشروع التنموي العربي، سواء على مستوى نضج المشروع وتبلوره، أو على مستوى التنفيذ وآلياته، إلا أن إضعاف ذلك المشروع ومحاولة تقويضه لا ترجع لأسباب داخلية وذاتية فحسب، بل هو إلى جانب ذلك نتاج لجملة من الضغوط والتدخلات الأجنبية، سواء تلك المتمثلة في تجزئة الوطن العربي، ومنح هذه الأجزاء استقلالها، والاعتراف بالدول العربية القطرية كواقع سياسي قائم، والحدود المصطنعة المتداخلة بين الأقطار العربية وما نشب عنها من صراعات حدودية أخلت بالأمن والاستقرار في المنطقة، وكذلك الدور الخارجي في خلق الكيان الصهيوني على الأرض العربية، واستنزاف الوقت والجهد والمال العربي في الأغراض الأمنية دون عائد أمني حقيقي، والحد من الإنفاق التنموي، ناهيك عن الدور الأجنبي في تجزئة القضايا العربية، وخلق أقاليم فرعية ضمن النظام الإقليمي العربي تمهيداً لتقويضه، غير أن أعنف ما واجهه المشروع الأمني والتنموي العربي من هجوم هو ذلك المتمثل في اتساع نطاق الصراعات والحروب إلى درجة تكاد تشمل العالم العربي من محيطه إلى خليجه،

---

(15) أحمد يوسف أحمد؛ الصراعات العربية ـ العربية؛ بيروت؛ مركز دراسات الوحدة العربية، 1996.

(16) عبد الخالق عبد الله، النظام الإقليمي الخليجي، مرجع سبق ذكره

بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر بذريعة مكافحة الإرهاب وإحداث التحول الديمقراطي، وما ترتب على ذلك من حالة عدم الاستقرار والإرباك والفوضى - وإن أسمتها الإستراتيجية الأمريكية بالفوضى البناءة - إلا أنها حالة فوضى عامة تستهدف إضعاف النظام الإقليمي العربي وتقويضه وإحلال المنظومة الشرق أوسطية وفق ما جاء في خارطة الطريق ومشروع الشرق الأوسط الجديد.

فأي تنمية عربية متوقعة في ظل حالة عدم الاستقرار والفوضى التي تشهدها المنطقة.

المشاريع التنموية العربية بين التبعية والمناورة في زمن الاستقطاب، ومصادرة الخيار في عالم أحادي القطبية:

بالرغم من الاعتراف بأن معظم جهود التنمية العربية المبذولة منذ حصول الدول العربية على استقلالها وحتى هذه اللحظة لا تقدم رؤى تغيرية حقيقية بقدر ما تعبر عن حالة استيراد ومحاكاة لنماذج خارجية، ويستوي في ذلك حال الدول التي انتهجت البديل التنموي الغربي، وتلك التي اختارت بديلاً اشتراكياً مع الأخذ في الاعتبار ما حدث على تلك النماذج من انتقائية في تعامل النخب السياسية العربية معها، إذ ركزت على بعض جوانبها وأغفلت جوانب أخرى، بحجة تطويعها للمعطيات المجتمعية، والحقيقة أن تلك الانتقائية قد عملت على تشويه النموذج التنموي، وخلقت حالة من القطيعة المزدوجة بينه وبين أصله الأجنبي (كنموذج غربي أو اشتراكي) من جهة وبينه وبين الواقع العربي من جهة أخرى بالضرورة، لأنه نموذج أفرزته تجربة وخصوصية ثقافية مغايرة، وأسقط تعسفاً على البيئة العربية بالإضافة إلى ما لحق به من تشويه نتيجة الانتقائية السياسية العربية في التعامل معه، الأمر الذي كانت له تداعياته الواضحة على إرباك محاولة المحاكاة ومن ثم إخفاق المحاولات التنموية.

البرامج التنموية وحالة الإرباك :

رغم التحفظات التي ترد على عملية استيراد نموذج تنموي ومحاولة محاكاته، وما تتسم به عملية المحاكاة من انتقائية كما سبقت الإشارة، إلا أن المحاولات

التنموية العربية قد مرت بحالة من التخبط والإرباك للخطط والبرامج التنموية، ذلك الإرباك الناتج في أحد أسبابه عن عدم تبلور المشروع التنموي حتى ذلك المستورد والمطلوب محاكاته، الأمر الذي انعكس بطبيعة الحال على عملية التنفيذ وتحقيق الأهداف المرجوة منه، بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن عملية الانتقائية في الأخذ ببعض جوانبه وإغفال بعضها الآخر، وما ترتب عليها من تناقضات كالأخذ بالليبرالية الاقتصادية على سبيل المثال، وتحاشي الليبرالية السياسية، أو الاكتفاء بإقامة نظام برلماني صوري لا يكفل حق المشاركة الفعلية في عملية صنع القرار والتأثير في السياسات العامة، كما نتجت حالة الإرباك أيضاً عن تغير في إدراك القيادة السياسية وما ترتب عليه من تغير في التوجهات الخارجية. وتقدم السياسة الخارجية والتنموية المصرية مثالاً واضحاً على ذلك (بين مرحلتي الرئيسين عبدالناصر وأنور السادات) فبينما اعتمد الأول سياسة القطيعة مع الغرب وانتهاج الاشتراكية والاعتماد على الذات كنهج تنموي، مثّل قرار 1972 الذي اتخذه أنور السادات بطرد الخبراء السوفييت بداية للتحول في السياسة الخارجية نحو المعسكر الرأسمالي، ثم تلته مواقف أخرى انتهت بعقد اتفاقية السلام مع إسرائيل واتباع سياسة الانفتاح الاقتصادي، وإقامة نظام برلماني يقوم على التعددية الحزبية، وإن بقيت تلك التعددية شكلية ومفرغة من جوهرها القائم على المنافسة الحزبية والتداول السلمي للسلطة.

وتمثل الحالة التنموية المصرية اليوم استمراراً لحالة محاكاة النموذج الرأسمالي مع اتخاذ خطوات أسرع باتجاه عولمة الاقتصاد وإن لم يقدم التحول على الصعيد السياسي أي خطوات فعلية على صعيد المنافسة الحزبية والتداول السلمي للسلطة.

ولسنا هنا بصدد تقييم الوضع التنموي في مصر أو غيرها من البلدان العربية ولكنه مجرد تقديم نموذج للإرباك التنموي، فأي خطة تنموية بحاجة إلى فترة زمنية كافية لتأتي بثمارها المرجوة، وما يحدث في عالمنا العربي أن هذه البرامج التنموية في حالة تغيير سريع نسبياً لا يسمح لها بتحقيق أهدافها ولا يخلق حالة من التراكم البناء على أي مستوى. وإن كان ذلك هو ما يحدث على المستوى العام من إرباك، أي على مستوى البرامج والسياسات العليا، فالأمر على المستوى التنفيذي أي على مستوى كل مؤسسة أو وزارة أكثر إرباكاً، إذ أن تغيير الأشخاص غالباً ما يؤدي إلى

حالة إرباك مؤسسي ووظيفي فلكل برامجه وخططه، مما يضعنا أمام حالة من الإرباك التنموي متعدد المستويات، ويحول بين السياسات التنموية وتحقيق غاياتها.

ولقد تمت الإشارة عند الحديث عن شأن التعليم إلى تداعيات التغير في المناخ السياسي الدولي والإقليمي، وتغير الوزراء والمسؤولين عن صناعة السياسة، وكيف أربك ذلك التغيير السياسة التعليمية وحال بينها وبين توفير مخرجات تعليمية مؤهلة علمياً، ومتزنة وجدانياً وقيمياً نتيجة تضارب التوجهات والقيم المتضمنة في المناهج التعليمية، وعملية التنشئة السياسية.

المحور الثالث: العولمة أبعادها، فتوحاتها وتحدياتها:

إذا كانت مرحلة الثنائية القطبية قد فرضت على الدول النامية، والدول العربية من بينها، حالة من الاستقطاب ـ وانعكست تلك الحالة في هيئة فرض نماذج تنموية من خلال التجنيد السياسي والعسكري للنخب، وجملة من العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي ربطت الدول النامية بأحد هذين القطبين، بالإضافة إلى انعكاساتها على علاقة الدول النامية بعضها ببعض (التعاونية والصراعية) والتي قد تصل إلى درجة المواجهة العسكرية كأداة لإدارة العلاقة بين القطبين بشكل غير مباشر في مناطق النفوذ المتنازع عليها، وما يعنيه ذلك من تأثيرات سلبية على الأمن والاستقرار، وعلى برامج وفرص التنمية في هذه المجتمعات ـ فإن مرحلة الثنائية القطبية قد مثّلت حالةً أفضل بالنسبة إلى فرص التنمية لدول العالم الثالث؛ فالدول العربية على سبيل المثال كانت قادرة إلى حد ما على المفاضلة بين الخيار الاشتراكي أو الليبرالي، وكانت القيادات السياسية قادرة على الحد من حالة الاستقطاب نسبياً بانتهاج سياسة عدم الانحياز، وكان بإمكانها القيام بقدر من المناورة بين الحين والآخر لتخفيف الضغوط الخارجية عليها وللحصول على مزيد من الدعم من قبل الدول الكبرى، مع اعترافنا بمحدودية القدرة على المناورة واتباع سياسة عدم الانحياز ومشروطية الدعم الذي تتلقاه.

لكن انهيار المعسكر الاشتراكي وتفرد النظام الرأسمالي بقيادة الولايات المتحدة بزعامة النظام الدولي قد وضع الدول العربية أمام خيار واحد لا ثاني له، الليبرالية ببعديها الاقتصادي والسياسي.

ولما وجدت الليبرالية بجانبها الاقتصادي أن بإمكانها الانطلاق دون ضوابط لتعظيم استثماراتها وأرباحها أصبحت العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية حالة مثالية للقوى الرأسمالية، إذ هي كفيلة بتحطيم كل الحواجز الجغرافية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وجعل العالم أفقاً ممتداً بلا حدود لإنسيابية حركة رؤوس الأموال والأفراد والسلع والخدمات والأفكار، ولم يعد مفهوم السيادة الوطنية ولا الدولة قادرة على منع قوى العولمة من اختراق محيطها الداخلي، فكل الشؤون في عالم معولم تصبح قابلة للتدخل والاختراق والتسيير وفق أجندة قوى العولمة.

وقد أثارت العولمة الكثير من الجدل حول نشأتها كحالة بلغها المجتمع الإنساني نتيجة الثورة في تقنية الاتصالات، أو كمرحلة وهدف خططت له القوى الرأسمالية، ودفعت باتجاهه لتعظيم استثماراتها، وجدل آخر حول ما إذا كانت العولمة تقدم فتوحاً سياسية واقتصادية وثقافية للمجتمعات، أم هي كذلك بالنسبة إلى قوى المهيمنة، بينما تفرض المزيد من التحديات والأخطار على الأطراف الضعيفة التابعة؟

ولسنا بصدد مناقشة ذلك الجدل فما يعنينا هنا بالتحديد البحث في تداعيات العولمة على النظم السياسية العربية وخياراتها التنموية.

يبدو أن النظم السياسية العربية منذ بداية التسعينات قد أصبحت تواجه وضعاً صعباً نتيجة لتزامن بعض المتغيرات الضاغطة عليها، سواء أكان منشؤها خارجياً أم داخلياً. وقد سبق تحديد معطيات التسعينات وما بعدها في الفصل الخاص بالتعليم، وتبدو تأثيرات هذه المعطيات أكثر وضوحاً ونحن بصدد الحديث عن فرص التنمية وتحدياتها، فيكفي أن نعرف أن معظم الصراعات منذ بداية التسعينات وحتى اليوم قد تركزت في المحيط العربي الإسلامي لنعرف أي حالة من عدم الاستقرار والإرباك التنموي نعيش، وحجم الموارد المستنزفة للأغراض الأمنية على حساب الإنفاق التنموي، كما يكفي أن نعرف تداعيات عالم أحادي القطبية وما يفرضه من ضغوط على عملية صنع القرار التنموي في البلدان النامية، ويكفي أن نعلم أن سرعة وقوة إيقاع المرحلة الدولية الراهنة سواء انعكست تلك السرعة على مستوى الإنتاج الكثيف للمعرفة، أو على مستوى تتابع الأحداث والتطورات الدولية، هذه السرعة والقوة في تتابع إنتاج المعرفة والأحداث تفرض على المجتمعات استجابة بنفس الدرجة من السرعة والقوة في الوقت ذاته، الأمر الذي دفع الكثير من الدول حتى القوية منها للانضمام في تكتل أكبر كحال الدول الأوروبية، لتكون قادرة على المنافسة في عالم بهذه المعطيات، ويبدو أن كل الدول تتحرك نحو التكتل عدا الدول العربية التي تعيش حالة من التجزئة والتشتت السياسي والاقتصادي والفكري، ويفرض عليها الإبقاء على حالة التشرذم، باعتبار أن الوحدة العربية مطلباً مثالياً لا يمكن بلوغه، وأن الواقعية السياسية تملي الاعتراف بهذا التشرذم، وتفرض المنظومة الشرق ـ أوسطية كخيار استراتيجي وتنموي أفضل، رغم ما يعترض إقامة هذه

المنظومة من عوائق جغرافية وتاريخية واقتصادية وسياسية وثقافية ونفسية [17][18].

وتصبح النتيجة إما الخيار التنموي ضمن المشروع الشرق أوسطي المفروض تعسفاً، وإما الخيار التنموي المفقود في ظل حالة التشرذم والإنهاك التي يعاني منها النظام الإقليمي العربي.

أما بخصوص عولمة الاقتصاد والسياسة والثقافة وما تفرضه من ضغوط على النظم العربية خاصة على الصعيد التنموي، فيمكن القول بأن النظم السياسية العربية تواجه عدة تحديات على هذا الصعيد من بينها ما يلي:

1) تحديات متعلقة بمفهوم الدولة والسيادة الوطنية: إذ تراجع ثقل الدول كفاعل سياسي في ظل نظام دولي معولم، وبرزت قوى العولمة ـ مؤسسات وأفراد ـ كفاعلين ضاغطين على الدول والمنظمات الدولية بما فيها منظمة الأمم المتحدة، وغدا بإمكان هذه القوى تغيير القوانين الدولية أو عدم الالتزام بها في سبيل تحقيق أهدافها وتنفيذ قراراتها، والحرب ضد العراق واحتلالها مثال واضح على ذلك.

ولم يعد مفهوم السيادة الوطنية لكل دولة على أراضيها من القوة بحيث يحول بين قوى العولمة والتدخل في الشؤون الداخلية لهذه الدول. فكيف للدول العربية في ظل هذه الوضعية من التحولات المفاهيمية والقانونية والعلائقية أن تحافظ على استقلالية قرارها التنموي، والنأي به عن اختراق قوى العولمة واملاءاتها؟

والملاحظ أن الدول العربية تخطو خطوات سريعة باتجاه عولمة الاقتصاد، وإحداث ما يتطلبه ذلك من تحولات هيكلية وقانونية ووظيفية ومفاهيمية، وما الضغط باتجاه عولمة السياسة والتحول الديمقراطي على النظم السياسية العربية إلا محاولة لتوفير مناخ سياسي أكثر ملاءمة لاقتصاديات السوق المعولم.

ولكن ما الذي يعنيه ذلك بالنسبة إلى فرص التنمية وتحدياتها؟

قد يكون من المفيد الإشارة هنا إلى أن الجدل حول مركزية السوق أو مركزية الدولة قديم نسبياً بين المدارس المختلفة في حقل التنمية السياسية، ولكن بعد تعاظم دور المؤسسات المالية الدولية، كالبنك الدولي وصندوق النقد الدولي، وكذلك دور الدول المتقدمة وما تقدمه من مساعدات للدول النامية، برز دور السوق وبصورة

---

(17) علي الدين هلال، نيفين مسعد، النظم السياسية العربية قضايا الاستمرار والتغيير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002.

محورية، ورفع شعار التكيف الهيكلي، الذي يتضمن شعارا آخر كان منه بمثابة الجوهر، وهو (دولة أقل سوق أكثر).

وأصبح السوق هو مركز عملية التنمية وتراجعت الدولة إلى الهامش وجاءت فكرة الخصخصة.

وإبرازاً لمدى هيمنة إيديولوجية السوق كتب "Clapp" تحت عنوان حرية السوق كدين مطلق، وأن أتباع هذه العقيدة سوف يجنون الثواب، وأن أعداءها أو مناهضيها سوف يلقون العذاب، وأنه ليس هناك من لاهوت أصولي أكثر سيطرة من هذه العقيدة أو أكثر اتساعاً من انتشارها.

وبناءً على ذلك فقد تم التحول من الثقافة كأداة للتنمية إلى الاقتصاد، ومن التركيز على التنمية السياسية إلى التركيز على التنمية الاقتصادية.

وخلاصة القول أن التحول الهيكلي (أي التحول من القطاع العام إلى الخاص) هو أساس التحول الديمقراطي، والخصخصة هي مقدمة الحرية والمشاركة السياسية، ولا غرابة في ذلك، فمراجعة نشأة مفهوم الحرية في الفكر الغربي الحديث وتطوره تضعنا أمام نفس الحقيقة، إذ تم التأكيد على الحرية الاقتصادية أولاً (حرية التملك وتحقيق الأرباح)، ثم تمت المناداة فيما بعد بالحرية السياسية، باعتبارها تمثل المناخ الملائم للمنافسة الاقتصادية وتحول دون تنامي الصراع الطبقي إلى درجة الصدام[18].

وفي ظل هذا التحول نحو السوق لم يعد للدولة دور يذكر في صناعة القرار التنموي، فالسوق وقوى العولمة هي الفاعل الأساسي في كل التحولات.

ويبقى السؤال الأهم هو: ما هي الضمانات التي يمكن أن توفرها قوى السوق ـ التي تعلي شعار المصلحة والربح على أي اعتبار آخر ـ لتحقيق التنمية؟ وكيف يمكن تلبية مطالب المواطنين الأساسية في ظل غياب دور الدولة وتخليها عن مسؤولياتها تجاه مواطنيها وفي ظل قيم السوق التي توفر هذه الخدمات لمن يستطيع الوفاء بثمنها ؟

لا خلاف في أن الثورة التكنولوجية قد مثلت ثورة معرفية غير مسبوقة، وأن

---

(18) حورية توفيق مجاهد، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986.

حرية انتقال رؤوس الأموال والأفراد والسلع والخدمات قد توفر الوقت والجهد وتعظم فرص الاستثمار، لكن ذلك يمثل مكسباً على المدى القصير والمتوسط لقوى العولمة، ولن تجني الشريحة الأوسع من البشر سوى مزيداً من الفقر والجوع والمعاناة[19].

وهكذا تنتفي القدرة على المناورة في ظل الأحادية القطبية، ويصادر القرار في ظل العولمة بكل أبعادها، ولا يغدو لحقوق الإنسان أي ضمانات في ظل تراجع دور الدولة وتنصلها من مسوؤلياتها، ومركزية دور السوق، وقدرة قوى العولمة على اختراق المجتمعات وإدارة شؤونها بما يتفق مع مصالحها دون مراعاة الخصوصية الثقافية لهذه المجتمعات، والأخطر أن الدساتير والقوانين الدولية لم تعد تمثل أي ضمانات حقيقية، إذ يبدو أن قوى السوق الفاعلة اليوم قادرة على اختراق هذه المنظمات، والتأثير على سياساتها، وحملها على سن القوانين التي تريد، أو التحرك باتجاه ما تريد خارج نطاق الشرعية الدولية.

---

(19) جون جراي، ترجمة أحمد بلبع، الفجر الكاذب وأوهام الرأسمالية العالمية، مكتبة الشروق، القاهرة، 2000م.

المحور الرابع: الهوية الوطنية وتحديات العولمة :

أشرنا فيما تقدم إلى أن العولمة تعني تحطيم كل ما يمكن أن يعرقل انسيابية حركة السوق من حدود سياسية أو جغرافية، ومن قوانين اقتصادية وحماية جمركية، ومن مفاهيم سياسية ومؤسسات كمفهوم السيادة الوطنية والدولة كفاعل سياسي أساسي داخلياً وخارجياً، وهي إلى جانب ذلك تعني إزالة الحواجز النفسية والثقافية من خلال العمل على نشر ثقافة العولمة، والضغط بها بكثافة عبر تقنيات المعرفة وآليات السوق لزعزعة الخصوصيات الثقافية، باعتبار أن استمرار هذه الخصوصيات الثقافية قد يمثل عائقاً أمام انسيابية السلع والأفكار والخدمات، لتعارضها مع ما تتضمنه تلك الخصوصيات الثقافية من أنساق قيمية ومعايير للحكم (كالاستحسان والاستهجان والرفض والقبول والصواب والخطأ).

إن عولمة الثقافة تعني إذابة مثل تلك المواقف المبنية على وجود مخزون ثقافي لدى المجتمعات، كفيل بتحصينها ضد قيم السوق حتى في ظل تهاوي الحواجز السياسية والاقتصادية والقانونية.

وإذا كان ذلك هو ما تستهدفه عولمة الثقافة تحديداً، فمن الطبيعي أن تواجه بردة فعل قوية من قبل المجتمعات ذات الثقافات الأصيلة المتعارضة في جوهرها مع ما تطرحه العولمة من مسخ ثقافي، خال من أي مضمون حضاري أو قيمي.

ولعل ذلك الرفض يمثل أحد الأسباب المحركة للجماعات المناهضة للعولمة في المجتمعات الغربية، وهو ذاته ما يحرك المثقفين والمفكرين المعنين بالشأن الثقافي والحريصين على الحفاظ على الخصوصيات الثقافية والذوق العام لكل مجتمع وحمايته من هذا الاختراق من قبل قوى العولمة كما هو موقف القائمين على صناعة السينما في فرنسا، أو المهتمين بالموسيقى الكلاسيكية أو بأي فرع من فروع الإنتاج الثقافي الأصيل.

وإذا كان ذلك هو موقف المجتمعات والمهتمين بالشأن الثقافي في المجتمعات الغربية ذات الجذور الرأسمالية المشتركة إلى حد ما مع القوى الرأسمالية المحركة للعولمة أساساً، فكيف هو حال المجتمعات ذات الثقافة المغايرة والمتناقضة في كثير من جوانبها مع القيم الغربية الرأسمالية كحال المجتمع العربي والمجتمعات الشرقية ذات الحضارات العريقة والأنساق الثقافية المتمايزة إلى حد كبير مع ما تطرحه

العولمة من تحديات متمثلة في محاولة تنميط المجتمعات من خلال فرض نمط عام للحياة والموسيقى والذوق العام.

وإذا كانت نظريات التنمية في الماضي قد قامت على نفي الآخر وإطلاق الذات، وأن عملية النفي هذه قد تركزت على محاور ثلاثة:

أ) نفي الثقافة التقليدية وإحلال الثقافة الحديثة.

ب) نفي المؤسسات التقليدية وإحلال المؤسسات الحديثة.

ج) نفي الاقتصاد التقليدي وإحلال الاقتصاد الحديث.

وبالرغم من النقد الذي تعرضت له المدرسة السلوكية ومدرسة الحداثة على يد اتجاه ما بعد السلوكية وما بعد الحداثة، والذي أكد على أن نظرية التنمية لا بد وأن تستجيب للاحتياجات المحلية، وأنه لا مجال لوجود بديل عام أو كلي للتنمية ينبغي احتذاؤه، وأنه لا بد من الاعتماد على نماذج متعددة للتنمية وربط كل نموذج بالقيم وأن يتم تحديد التنمية في إطار القيم الخاصة بكل مجتمع.

لكن ذلك النقد لا يعني الكثير بالنسبة إلى تغيير فوقية الرؤية الغربية إذ أن الدعوة لاحترام الخصوصيات الثقافية والتنوع الثقافي قد جاءت من المركز العالمي، إذ تحول أنصار ما بعد الحداثة إلى مركز عالمي جديد يحدد أجندة العالم البحثية والتطبيقية، وبذلك ندخل في عالمية جديدة طابعها النسبية والسياقية المجتمعية التي قد يفهم منها التعدد في الخصوصيات، ولكن ضمن نفس العالمية وما يتفق مع مسلماتها، وأن هناك حزمة من القيم كالعلمنة والفردية والحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.... لا يسمح فيها بالخصوصيات وإنما تأتي الخصوصيات بعدها، كما يمكن ملاحظة أن الدعوة للحفاظ على الخصوصيات هي دعوة نظرية قد لا تساندها السياسات الفعلية [20].

من ذلك يتضح أن الجدل حول الخصوصية والعالمية كما طرحته مدرسة ما بعد الحداثة لا يعني الكثير من الناحية الواقعية في حماية الخصوصيات الثقافية للمجتمعات واحترامها، وأن ما يشهده العالم من تحول باتجاه عولمة السياسة والاقتصاد والثقافة لتأكيد على نفي هذه الخصوصيات ما لم تنطلق من ذات المسلمات الفكرية للمجتمع الغربي الرأسمالي.

---

(20) نصر عارفن مرجع سبق ذكره.

الهوية العربية بين التجزئة وتفتيت المجزإ وزعزعة الثابت :

وإذا كان ذلك هو موقف الفكر الرأسمالي من كل الخصوصيات، فكيف هو موقف هذا الفكر بعد ـ أن بلغت الليبرالية الجديدة مدى يجعلها تتحرك دونما ضوابط باتجاه تعظيم أرباحها ـ من الخصوصية الثقافية العربية والإسلامية تحديداً ذات المنطلقات الفكرية والقيمية المناقضة لها من حيث المنطلق والمنهج والغاية؟؛ وإلى أي مدى يمكن القول بأن المكون الثقافي العربي يتمتع بالقوة والصلابة الكفيلة بمواجهة هذا التحدي في ظل تغليب المحافظين الجدد لمقولة «صدام الحضارات»، ووضعهم الحضارة العربية الإسلامية في مقدمة تلك الحضارات المرشحة للصدام مع الحضارة الغربية منذ بداية التسعينات.

وكيف يمكن الحفاظ على الهوية العربية في ظل ما يتعرض له النظام الإقليمي العربي من تحديات تستهدف تقويضه وإحلال المنظومة الشرق – أوسطية؟

وإلى أي مدى يمكن الحفاظ على الهوية العربية وركائزها الأساسية (الدين واللغة) مستهدفة داخلياً وخارجياً عبر الضغوط والتدخلات المستمرة في السياسات التعليمية بدعوى إصلاح التعليم، والتي تستهدف بنية التعليم ومناهجه وتوجهاته ولغته، كما تستهدف المؤسسة الدينية والمؤسسات الثقافية بصفة عامة، بحجة مكافحة الإرهاب ونشر ثقافة السلام والتسامح كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الجزء الخاص بالتعليم في العالم العربي.

ويبدو أن الهوية الثقافية العربية قد تعرضت إلى محاولات للإضعاف والتجزئة عند قيام الدولة القطرية في الحدود المصطنعة التي وضعها المستعمر، وتم التعامل معها كواقع سياسي لا يمكن تجاوزه، وبناء عليه جاءت الهويات القطرية كتحدّ يواجه الهوية القومية العربية، وعلى ما يبدو أن الغرب قد اكتشف بعد مرور ما يزيد عن ثلاثة قرون من التجزئة السياسية في ظل الحقبة الاستعمارية، ثم في ظل الدولة القطرية، أن تلك الحدود والهويات القطرية لا تعني الكثير بالنسبةإلى الإنسان العربي ولهويته القومية، إذ أن تلك الحدود والهويات المصطنعة حاضرة على مستوى التفاعلات السياسية الرسمية وغائبة على مستوى التفاعل الشعبي العربي لأن مكونات الهوية القومية أصيلة وراسخة في التكوين الثقافي والسياسي العربي وهي الدين واللغة والثقافة والتاريخ والمصير المشترك.

وربما يكون الغرب قد أدرك ما للتيار القومي العربي كتيار فكري من قوة وحضور على الساحة الفكرية العربية، وعلى التأثير في الوجدان العربي، إذ أذكى الحس القومي ومن ثم عزز الهوية العربية، فجاء غزو العراق للكويت وما تلاه من تداعيات ليمثل ضربة موجهة للفكر القومي ولزعزعة الثوابت الفكرية لدى الإنسان العربي خاصة فيما يتعلق بالتوجه القومي العربي كخيار لتحقيق الوحدة والتنمية.

ثم جاء التدخل في مناهج التعليم، والتحول إلى اللغة الإنجليزية كلغة تدريس أولى أو تكاد تكون وحيدة على مستوى التعليم العالي كمحاولة لتقويض اللغة العربية كركيزة أساسية من ركائز الهوية العربية.

وتلي ذلك التدخل في مناهج الاجتماع والتاريخ وإعادة ترتيب أولوية الموضوعات المدرّسة، والقيم المتضمنة فيها لتقويض العلاقة بين الطالب والتاريخ العربي والإسلامي بحجة أن التأكيد على ذلك الماضي إنما يخلق تفكيراً وحلولاً ماضوية، ثم حذف أجزاء من التاريخ العربي المعاصر خاصة المتعلق بنضال الشعوب العربية ضد الاستعمار، والصراع العربي - الإسرائيلي باعتبار أن تلك المواد تعزز قيم العنف لدى الطالب، وتحول بينه وبين ثقافة السلام والتسامح مع الآخر، ناهيك عن التدخل في منهاج الدراسات الإسلامية باعتبار أن المادة المتضمنة فيه تعزز قيم العنف والإرهاب لدى النشء بالرغم من أن عملية تحليل مضمون مادة الدراسات الإسلامية ومنهج التاريخ والتربية الوطنية واللغة العربية في المنهج الدراسي بدولة الإمارات حتى عام 1990، وكذا المادة المتضمنة في الخطاب الديني الرسمي العربي تعزز قيم الطاعة والولاء والحفاظ على الوضع القائم أكثر مما تعزز قيم الرفض والتغيير[21]. وليس أدل على ذلك من استمرارية الأوضاع السياسية والاجتماعية العربية دونما تغيير، رغم كل ما يعج به الواقع العربي من تناقضات وتأزم. وأن القائلين بخلو المناهج المدرسة من القيم الديمقراطية وقيم التسامح إنما يرددون مقولات مغلوطة عن هذه المناهج دون اطلاع وتحليل عميق لها، أو أن آراءهم تلك مبنية على قراءة كمية لا ترد المفاهيم المراد البحث عنها إلى السياق الثقافي للمجتمع كقيمة وممارسة، فلفظ الديمقراطية قد لا يكون متضمناً في المناهج

---

(21) مريم سلطان لوتاه، دراسة لمقومات الاستقرار السياسي في دولة الإمارات، مرجع سبق ذكره.

لكنها تؤكد على الشورى وعلى المشاركة المجتمعية والسياسية، وكذلك بالنسبة إلى قيم التسامح وثقافة السلام فقد لا تشير المناهج إلى هذه القيم بألفاظها بقدر ما تركز على قيم السلم في المفهوم العربي الإسلامي والذي يعني العفو والصفح عند المقدرة، أي من منطلق القوة وهي قيمة فاضلة أحرى بتعزيزها من مجرد قيمة سلام في زمن الضعف[22].

وبعد هذا الإيضاح لما تتعرض له ركائز الهوية العربية من تحديات سواء في الحقبة الاستعمارية أو في مرحلة الاستقلال، وما تواجهه هذه الركائز من تحديات واضحة في ظل الأحادية القطبية وعولمة الاقتصاد والسياسة والثقافة، هل لنا أن نتحدث عن إمكانية صمود الهوية الثقافية العربية؟

وكيف يمكن تحقيق عملية تغيير مجتمعية حقيقية تضمن للإنسان العربي تجاوز واقعه الهش اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً، والتحول باتجاه بناء مجتمع عربي أكثر صلابة مع الحفاظ على هويته في ظل معرفتنا بمعطيات المرحلة الراهنة وما تفرضه من تحديات.

وتبدو مسألة التحرك باتجاه تغيير مجتمعي حقيقي مسألة أكثر صعوبة خاصة في زمن تحولت فيه المنطقة العربية والإسلامية إلى ساحة صراع، فكيف يمكن الحفاظ على هوية المجتمع العربي وإحداث تغير مجتمعي على أرضية تعج بالصراع، وهي مرشحة لصراعات جديدة أخرى.

إن إحداث مثل ذلك التحول - أي محاولة الوصول إلى حل للمعادلة الصعبة بين تحقيق التنمية بوصفها عملية تغيير مجتمعي من جهة، والحفاظ على الهوية العربية من جهة أخرى، في زمن تفيد معطياته بمصادرة الخيار التنموي خارج ما تمليه قوى العولمة، ونفي الخصوصيات الثقافية إذا ما تعارضت قيمها مع قيم السوق وثقافته - تبدو وكأنها مهمة مستحيلة، وإن كان هناك من مخرج فإن مسؤولية التحرك باتجاهه لا تمثل شأناً تعليمياً واقتصادياً بل هي مسؤولية وطنية كبرى تفترض أساساً التفكير بجدية في بلورة مشروع للإصلاح العربي على المستوى القومي لا القطري، باعتبار

---

(22) مريم سلطان لوتاه، مداخلة في مؤتمر الإصلاح والتحول الديمقراطي، مركز الخليج للدراسات، الشارقة، 2006م. - كما يمكن الرجوع إلى مريم سلطان لوتاه، الطرح الدولي لثقافة السلام: روية عربية، مجلة اللوم السياسية، 2003.

أن إمكانات كل قطر على حدة لا تفي بمتطلبات ذلك المشروع، لا على الصعيد الأمني ولا التنموي، وطالما أن دول العالم جميعها تتحرك نحو التكتل فلماذا تكون الوحدة ممكنة بالنسبة إلى مجتمعات لا تجمعها روابط ثقافية أو تاريخية، ومع ذلك تنجز وحدتها على أساس مصلحي، بينما تطرح الوحدة العربية على أنها خيار غير واقعي رغم أن الوحدة هي الأساس في التجربة السياسية العربية، وأن التجزئة تمثل أمراً مفروضاً وعارضاً وإن طال أمده.

وكيف يمكن إقامة المنظومة الشرق ـ أوسطية محل النظام الإقليمي العربي رغم ما تفتقر إليه من تحديد جغرافي لها وللأطراف الداخلة فيها، وعلى أي اعتبار يدمج عضو ويستثنى آخر رغم انتمائهما لنفس النطاق الجغرافي؟ بالإضافة إلى افتقادها لرصيد من العلاقات التعاونية، خاصة بالنسبة إلى العلاقة بين الدول العربية وإسرائيل. كما أنها منظومة تفتقر للركيزة الثقافية لاختلاف الدين واللغة والأنساق القيمية.

وأعتقد أن التحرك باتجاه مشروع إصلاح عربي شامل وحقيقي لن يتحقق إلا إذا امتلك العرب كأمة ثقافة تغيير تتيح لهم فهم واقعهم كما هو، لا كما يفرض عليهم رؤيته، ونقده وفهم ما يجري حولهم وما يفرض عليهم والاستفادة من تجارب الآخر التنموية بمعنى النظر إليها باعتبارها تجارب قامت على فكر وفعل تغييري لا باعتبارها نماذج جاهزة يمكن ترحيلها ومحاكاتها.

واختم هذه الدراسة بالبحث في العلاقة الترابطية بين التعليم والبحث العلمي وتحدي التحرك باتجاه التنمية والحفاظ على الهوية في ظل العولمة.

المحور الخامس:
التعليم العالي والمعادلة الصعبة بين تحدي التنمية والحفاظ على الهوية في ظل العولمة:

مع الاعتراف بأن التحرك باتجاه التنمية والحفاظ على الهوية في ظل تحديات المرحلة الراهنة يمثل مهمة تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية والمؤسسات المعنية بالبحث العلمي، بل هي تتجاوز كما سبقت الإشارة قدرة الدولة العربية بمفهومها القطري، ويتطلب جهداً عربياً مشتركاً ينطلق من الوعي بضرورة التغيير ويمتلك ثقافة التغيير كما يمتلك مشروعاً للإصلاح العربي داخلي المنشأ.

ومع ذلك يبقى للمؤسسات التعليمية والبحثية الدور المحوري لهذا التحرك، إذ هي قادرة بما تقدمه من مادة معرفية ومن قيم وتوجهات على خلق العقلية الناقدة والراغبة في التغيير والقادرة على طرح البديل والدفع باتجاهه.

وقد لعبت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، في مجتمعات أخرى، دوراً بارزاً في الدفع بحركة المجتمع وتحقيق إنجازاتها المعرفية والتنموية؛ ولكن تحقيق ذلك على المستوى العربي يتطلب ما يلي:

أولاً، الربط بين التعليم والتنمية والتأكيد على الغاية المعرفية والتنموية والإنسانية للبحث العلمي.

ويتطلب ثانياً توفير بنية علمية تقوم على قيم البحث ومنهجية التفكير الصحيح الذي يربط بين الظاهرة بكل جوانبها ويقرؤها في سياقها المجتمعي ويقود في النهاية إلى معالجتها معالجة جذرية.

ويتطلب ثالثاً توفير مناخ فكري حر ولا يمكن أن يحدث ذلك على مستوى بنية التعليم والبحث العلمي في ظل مناخ عام يفتقر إلى الحرية[23].

ويتطلب رابعاً الإيمان بأن أي مشروع للتغيير والإصلاح لا بد وأن ينطلق من الداخل ويفهم إشكالياته ويقترح البدائل، وأن المشاريع المفروضة من الخارج لن تقود إلى إصلاح حقيقي بقدر ما ستقود إلى مزيد من اتساع الفجوة بين المجتمع والدولة

---

(23) جيروم شاهين، المرأة والتنمية البشرية العربية، موقع الكتروني «تنوير»

من جهة، وبين الشرائح المجتمعية من جهة أخرى، إذ ستضيف المواقف المتعارضة بين الرفض والقبول لهذا المشروع مزيداً من أسباب الشقاق الفكري، وربما تحول المواقف المجتمعية من النقيض إلى النقيض، كما حدث بالنسبة إلى مشاريع الإصلاح السياسي المفروضة على النظم السياسية العربية اليوم، إذ حولت المواقف المجتمعية والفكرية من النقيض إلى النقيض، فدعاة التغيير في الماضي أصبحوا دعاة رفض لهذه المشاريع لكونها مشاريع مفروضة من الخارج، ودعاة الحفاظ على الوضع القائم من نخب سياسية وفكرية أصبحوا رواداً للإصلاح والتغيير[24].

والمحصلة النهائية هي مزيد من الإرباك للسياسات العامة، ومزيد من الهدر للوقت والجهد والموارد دون تحرك فعلي نحو إصلاح مجتمعي حقيقي.

خامساً، كما يتطلب الربط بين مناهج التعليم ومشكلات الواقع العربي لحمل النشء على التفكير فيها، والبحث عن مخارج لها، بدلاً من حالة التبعية المعرفية التي تعاني منها مناهجنا التعليمية، وحالة القطيعة بينها وبين المحيط المجتمعي، الأمر الذي يزيد من تغييب النشء وتغريبه.

سادساً، تعزيز قيم البحث العلمي وتأصيل منهجيته وأخلاقياته لدى الطالب والتأكيد على الغاية المعرفية والتنموية للبحث باعتبار أن ذلك هو الضمان لتأسيس نخبة من الباحثين والمفكرين والعلماء العرب.

سابعاً: تركيز الجهد البحثي على طرح القضايا المجتمعية بكل أبعادها، وعلى إنجازها باللغة العربية عكس ما هو معمول به اليوم إذ تنأى الأبحاث عن تناول القضايا المجتمعية تجنباً لمواطن الحساسية ورغبة في توسيع أفق النشر العلمي للحصول على الترقية العلمية، والحرص على نشرها باللغة الإنجليزية ابتغاءً للعالمية كشرط للترقية، بالرغم مما يمثله ذلك من قطيعة بين جهود البحث العلمي في الجامعات العربية وقضايا المجتمع العربي من جهة ويحول دون استفادة شريحة واسعة من نتائج هذه الأبحاث، كما أن إنجازها باللغة الإنجليزية إنما يمثل إضافة معرفية للمصادر الأجنبية، بينما تحرم المكتبة العربية من هذا الإنجاز المعرفي ما لم تتم ترجمته.

وعند الحديث عن دور التعليم والبحث العلمي في مشروع الإصلاح العربي

---

(24) مريم سلطان لوتاه، مداخلة في مؤتمر الإصلاح، مرجع سبق ذكره.

المطلوب، لا بد لنا أن نطرح التساؤل التالي: ماذا نصلح؟ وكيف نصلح؟ وبأي اتجاه؟

فمعظم ما تشهده نظمنا التعليمية ومؤسساتنا البحثية اليوم من محاولات للتطوير يصب في اتجاه مشاريع الإصلاح المفروضة، وقضايا وإشكاليات البحث المرحلة من سياقات ثقافية مغايرة، فلا يعقل، على سبيل المثال، أن تشهد جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية رؤى تطويرية مستوردة من الخارج، ومن الولايات المتحدة تحديداً، لا تنطلق من معرفة الواقع التعليمي والمجتمعي في زمن تشكو منه السياسة التعليمية في الولايات المتحدة ذاتها من التراجع والفشل كما جاء في تقرير عن السياسة التعليمية في الولايات المتحدة، لعام 1984، والمعنون «بأمة في خطر» والذي يفيد بتراجع مؤشرات الأداء التعليمي ويؤكد على أن هذه السياسة التعليمية لو كانت مفروضة من طرف خارجي لكان من حق الولايات المتحدة إعلان الحرب عليه، ولكنها سياسة أمريكية بحتة.

وبدلاً من أن يراجع المسؤولون عن صنع السياسة العامة في الولايات المتحدة ذلك الإخفاق بموضوعية أحالوا المسؤولية إلى المدرسة والحي والأسرة ليتولى كل منهم مسؤوليته تجاه هذا التدهور في معدلات الأداء التعليمي.

ثم جاء تقرير آخر يفيد حدوث المزيد من التدهور في السياسة التعليمية في الولايات المتحدة بعنوان «أمة في خزي» ومع ذلك تجد مشاريع إصلاح التعليم المرحلة من الخارج طريقها إلى مؤسساتنا التعليمية بكل مراحلها دون مراعاة لفشل هذه السياسات في إصلاح الواقع العلمي لمجتمعاتها، ودون الأخذ في الاعتبار مدى توافقها مع واقع التعليم ومتطلباته، ومدى اتساقها مع الخصوصية الثقافية العربية.

فهل من وقفة لمراجعة السياسات التعليمية وجعلها أكثر التصاقاً بالواقع العربي، وأكثر قدرة على تمثيله وتغييره إلى ما هو أفضل؟

وهل من وقفة لمنع ترحيل القضايا والإشكاليات البحثية للمجتمعات الغربية وإسقاطها على الواقع العربي، وإضاعة جهود البحث العلمي وما توفر له من دعم مادي محدود جداً في بحث قضايا مصطنعة مقطوعة الصلة بهمومه وقضاياه.

ودون هذه المراجعات، ودون وجود مثقف ومفكر عربي ملتزم، فإن ثقافة وفكر التغيير المطلوب لإصلاح الواقع العربي ستظل غائبة ومغيبة.

الخاتمة:

وأختم حديثي بالإشارة إلى مجموعة من العناوين حاولت التعبير خلال العقدين الماضيين عن العلاقة بين التعليم والتنمية للدلالة على الكيفية التي نأت بها تلك العناوين تدريجياً عن مقصد التنمية بوصفها عملية مجتمعية شاملة للاكتفاء بالتنمية ضمن حدودها الاقتصادية كما يفرضها سوق العمل، وهو ما يمثل تراجعاً حقيقياً للغايات التعليمية وقضاءً على بعض حقول المعرفة الإنسانية بإخضاعها إلى مفاضلة معرفية تعسفية يفرضها سوق العمل واسمحوا لي أن أشرككم في قراءة هذه العناوين ومراجعتها:

- التعليم والاحتياجات الوطنية.
- التعليم والتنمية.
- التعليم وتخطيط القوى العاملة.
- التعليم واحتياجات سوق العمل.
- عولمة التعليم.

وهكذا يبدو أن سوق العمل بمفهومه الضيق - كما تفرضه عولمة الاقتصاد - هو الموجه للسياسات التعليمية، وهو الدافع لإعادة هيكلة التخصصات وبذلك أغفلت الغايات المعرفية والوطنية للتعليم، وأخضعت حقول المعرفة الإنسانية لمفاضلة تعسفية وفق منطق السوق. وهكذا تم التحول من مجانية التعليم وإلزاميته كحق لكل مواطن، إلى الحديث عن خصخصة التعليم بحجة رفع الجودة، وتراجع دور الدولة ومسؤولياتها تجاه مواطنيها بالرغم من التأكيد على حق الإنسان في المعرفة.

وإذا كانت المعرفة تمثل أهم أسباب القوة في الوقت الراهن فما أحوجنا لها للنهوض بواقعنا المتأزم، وعن العلاقة بين المعرفة والقوة يمكن القول بأن المجتمع العربي في الماضي قد امتلك القوة بفعل الدين الإسلامي وما مثله من طاقة تغيرية وإصلاحية وتوحيدية، وانطلقت أوروبا في عصر النهضة لامتلاكها لفكر ناقد حولت إنجازاته المعرفية إلى قوة، ويبدو أن النظام الرأسمالي اليوم يتحرك باتجاه معاكس، إذ يحاول أن يجعل من القوة معرفة وحقا، فالقوة تصنع المعرفة وتفرضها، وبغض النظر عما تطرحه القوة من معارف وما إذا كانت تمثل قيمة معرفية وحضارية أو مجرد إنجاز

مادي جديد ومغالطات فإنها تفرض واقعاً وتطلب من الآخرين محاكاته.

وإذا كانت العلاقة بين القوة والمعرفة قد تحولت لصالح القوة اليوم، فإن ذلك قد أثار الكثير من الجدل وأن الرأي الغالب في هذه المسألة يفيد بعدم قدرة القوة على الاستمرارية كقوة مادية معراة من القيم الأخلاقية، وأن شواهد التاريخ تفيد اضمحلال الإمبراطوريات عندما تجنح إلى المزيد من استخدام القوة لإخضاع الشعوب، ورغم غلبة هذا الرأي إلا أن رؤى الطرف القوي ستظل سائدة ما لم تتغير موازين القوى، وما لم تتوفر رؤى نقدية لكثير من المغالطات الشائعة اليوم وفي مقدمتها مشاريع الإصلاح المفروضة من الخارج.

تفاعل القيم الاجتماعية والإنسانية في عصر العولمة

أ.د. عبد الستار السحباني

تعد العولمة، من أكثر المفاهيم تداولا وإثارة للجدل في العقد الأخير من القرن العشرين، ولعلّ السبب في ذلك يعود لتعدد الدلالات التي يحملها المفهوم، ولتنوع المجالات التي يشملها، لهذه الأسباب يدعو تناول هذه المسألة إلى الكثير من الرويّة وعدم التشنج والانفعال في إبراز الانعكاسات المباشرة وغير المباشرة لهذه الظاهرة على مختلف الميادين التي تشملها[1].

ومن المواضيع المثيرة للجدل، المدى الذي يمكن أن تأخذه العولمة، فالبعد الاشتقاقي للكلمة يحيل إلى الكونية، وداخل الفضاء الكوني. فما هي المجالات التي يمكن أن تشملها أو أن تخترقها ظاهرة العولمة ؟ وهل نكتفي بالاقتصادي والتجاري والسياسي أو نتجاوز ذلك إلى ميادين يعتبرها البعض خطيرة كالمجال الثقافي ؟ وداخل هذا المجال، ما هي الميادين الثقافية التي تشملها العولمة ؟ وهل بالإمكان الحديث عن عولمة القيم ؟ وهذه العولمة الثقافية هل هي بديلة عن الثقافات المحلية ؟ ألا يحيل ذلك للحديث عن الاستعمار الجديد والرعب الاقتصادي وأمركة الثقافة وعولمة الإرهاب والمزيد من الفقر والجوع في العالم..؟ أم أننا أمام تمشّ مغايرا

---

1 – تناولت العديد من الكتابات تعريف مفهوم العولمة ويمكن الإشارة إلى البعض من هذه الكتابات :

– سمير أمين/ فرنسوا لوتار: مناهضة العولمة–حركة المنظمات الشعبية في العالم، نشر مركز البحوث الإفريقية 20005

– غازي عبد الرحمان القصيبي: العولمة والهوية الوطنية، نشر مكتبة العبيكان 2002

– باتر محمد علي وردم : العولمة ومستقبل الأرض، نشر الدار الأهلية للنشر والتوزيع 2006

– د. محمد عمارة : مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر 2000

-Collectif les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation Ed. l'Harmattan 2002 الهويات الثقافية في لعبة العولمة.

- Warnier J. P la mondialisation de la culture Ed la Découverte 1999 عولمة الثقافة

- Tremblay, Gaétan Globalisation et diversité culturelle · de la double nécessité de politique culturelle nationales et d'une entente sur les règles d'échanges internationaux Ed Presse de l'université du Québec 1996. الكونية والتنوع الثقافي. الحاجة المضاعفة لسياسة ثقافية والى وفاق حول قواعد التبادل الدولي.

- Ziegler J les nouveaux maîtres du monde et ceux qui les résistent Ed Fayard 2002 أسياد العالم الجدد ومن يقومونهم.

يسعى إلى بناء قيم جديدة متماهية مع العصر، قيم لا ترى في العولمة مشروعا للدمار والحروب والإرهاب[2].

إن الإشكال الأساسي الذي سنتناوله هنا هو التفاعل بين القيم الاجتماعية أو الخصوصية والقيم الإنسانية أو الكونية في هذا العصر الذي يعرف بعصر العولمة، هذا العصر الذي تحتل فيه مسألة القيم بشكل مضاعف مكانة أساسية لأن الإحالة يمكن أن تكون لمكانة القيم الخصوصية في هذا العصر، هل العولمة هي نفي للخصوصي أم أننا أمام عصر لا يستمد توازناته ومعالم ثرائه إلا من تنوعه الثقافي، وعليه فالخصوصي هو شرط الشمولي ؟

في هذا الإطار، ما هي القيم التي تتطلبها العولمة ؟ أي ما هي القيم التي يتوجب الانخراط فيها للاستفادة من العولمة ؟ وما هي القيم التي تحافظ على طابعها الخصوصي ولا تتجاوزه كبعض الطقوس الاحتفالية مثلا ؟ وما هي القيم الخصوصية التي لم يعد لها مكان في هذا العصر وبالتالي يجب العمل على مقاومتها كالعبودية مثلا ؟...

لقد أثيرت في مختلف الأدبيات التي تناولت بالبحث والدرس مسألة العولمة عديد القضايا التي تتناول موضوع الآخرية أي العلاقة بين الأنا والآخر، وهي ليست بالقضايا الحديثة، إلا أن بروز ظاهرة العولمة جعلت منها مسألة محورية في هذا العصر، فكيف يمكن إعادة بناء العلاقة بين الـ «أنا» و الـ «آخر» وفق منظومة الـ «نحن»[3].

---

2 - Ulrich Beck : pouvoir et contre pouvoir à L'ère de la mondialisation ; Ed. Aubier 2003 «السلطة والسلطة المضادّة في عهد العولمة» وهي دراسة تؤكد بالخصوص على الجوانب الاقتصادية في العولمة وما تثيره من صراعات وتحديات تواجهها الدولة باعتبارها مجبرة على التحالف مع المجتمع المدني، وفي هذا الإطار تبرز مختلف الآراء والتصوّرات حول القيم

3 – تم تناول الآخرية في العديد من الكتابات نشير هنا إلى البعض منها :

– كتاب جماعي، تحرير د. الطاهر لبيب: صورة الآخر، العربي ناظرا ومنظورا إليه. نشر مركز دراسات الوحدة العربية. الجمعية العربية لعلم الاجتماع. بيروت 1999.

- Baudrillard . J/Guillaume M :Figures de l'altérité. Ed Descartes/Cie 1994 وجوه الآخرية

- Augé. M : Le sens des autres. Ed Fayard 1994 معنى الآخرين

- Schnapper. D : La relation à l'autre .ED. Gallimard 1998 العلاقة بالآخر

بالإمكان الانطلاق من هذه المنظومة للتأكيد على علاقة التكامل والتفاعل بين أجزائها الأنا/الآخر، هذه العلاقة التي تلغي وتنفي التمايز الذي يتأسّس على المكانة الدونية لأحد طرفي المعادلة: الأنا/الأخر، وفي هذا الإطار تبرز إشكالية القيم في عصر تسعى بدرجات مختلفة بعض مكوّناته إلى التفاعل والتناغم بعيدا عن منطق الهيمنة والوصاية.

إن رافضي العولمة ينطلقون من تصور مغاير لهذا التصور على اعتبار أن العولمة هي تقنين للهيمنة الاقتصادية والسياسية والعسكرية للدول الغربية، وهي نفي لكل أشكال التنوع الثقافي والحضاري للشعوب الأخرى، وتسعى لبناء هوية واحدة تلغي لكل ما سواها، وكذلك تحارب كل الرافضين لقوانينها وقوانين الغرب المهيمن، أي إن العولمة هي شكل جديد وشكل آخر للاستعمار في حلة زاهية براقة ومغرية[4] ، وإذا دافع أصحاب هذا الرأي عن آرائهم بكل إصرار وقوّة، مقدمين الأمثلة الكثيرة التي تدعم مواقفهم، فان تناول المسألة بالبحث والدرس لا يجب أن يتحوّل إلى موقف سلبي ومخيف يصل إلى حد التكلس والانطواء من كل ما يمكن أن يشير إلى العولمة، لأننا بالفعل نعيش في عصر العولمة ونتعامل مع قيم جديدة، البعض منها دخل بيوتنا عبر الهوائيات، إن تجاهلها لا يؤدي إلا إلى الإقصاء الذاتي والتقوقع في مدارات مغلقة مجالها الـ « أنا ».

إن هذا التمشي، علاوة على المخاطر التي يتضمنها، يخرج الإشكال من إطاره الحقيقي، منظومة الـ « نحن » ويبلور مواقف متربصة بالآخر ومشرّعة للانسحاب الطوعي من مسار الإنسانية نحو التطور والتقدم.

إن العودة إلى الإشكال الأصلي الذي طرحناه حول القيم يحيلنا أولا إلى التساؤل حول طبيعة التحوّلات التي يشهدها عصرنا الحالي والتي تجعل منه عصر العولمة. فبالرغم من كون مفهوم العصر يوحي بالشمولية فإننا نعيش مع ذلك تباعدا مخيفا بين مختلف المجتمعات في الانخراط في هذا النهج، فهل أن مقاومة

---

4 – على حرب: حديث النهايات ك فتوحات العولمة وأزق الهوية نشر المركز الثقافي العربي بيروت 2000
- Engelhard, Ph · Lechoc culturel de la mondialisation. L'homme mondial, les sociétés humaines peuvent-elles survivre ? Ed Arléa 1996
الصدمة الثقافية للعولمة، الإنسان العالمي، المجتمعات الإنسانية هل هي قادرة على الاستمرار.

العولمة ممكنة ؟ ، وإذا كان الأمر كذلك فكيف ستكون هذه المقاومة من الداخل أو من الخارج، وبشكل آخر هل يتوجب الانخراط في المسار والعمل من أجل عولمة أكثر إنسانية وعدالة وإنصافا، وفي هذا الإطار يتنزّل مفهوم التفاعل، التفاعل بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية من أجل تجاوز كل الاشكالات التي تعوق السعي نحو قيم جديدة، أو على العكس رفض التمشي بشكل مبدئي والعمل على إجهاضه باعتباره مشروع الـ « آخر » الذي يسعى إلى إقرار شكل جديد من أشكال الاستعمار ونهب ثروات الشعوب الفقيرة والتي لا تتوفر على اقتصاد قوي ولا على جهاز عسكري قادر على تغيير موازين القوى، في هذه الحالة ما هي الإمكانات التي يمكن تعبئتها للبقاء في هذا العصر ، والعمل على جعل العولمة عولمة أكثر إنسانية ؟ ما هي الوسائل التي يتوجب توظيفها ؟ وما هي مجالات النجاح ؟، وإلى أي مدى يكون ذلك ممكنا بالفعل ؟ وفي النهاية هل رفض العولمة جملة وتفصيلا يمكّن من تجاوز الاشكالات التي أشرنا إليها [5] ؟.

لقد سبق وأشرنا إلى ما يمكن أن يثيره هذا التمشي، الرفض الكلي والمطلق للعولمة، والمجال لا يسمح هنا بالتوسع في تحليل ذلك للأسباب التالية :

– لأننا بالفعل وبكل موضوعية منخرطين في العولمة ولو بنسب متفاوتة، ولننظر حولنا بل وإلى ممارساتنا، عاداتنا الجديدة، نظام حياتنا، التكنولوجيا التي نستعملها، وسائل عملنا والأمثلة كثيرة، حتى نعي أننا نعيش هذه التحولات الكونية وأننا منخرطون فيها.

– إن في رفضنا للعولمة هو في النهاية إقرار بها، لأننا نوظف تكنولوجيا الاتصال الحديثة في هذا الرفض، وهذه التكنولوجيا ما كان لها أن تتطوّر لولا هذا الاستعمال المكثف من طرف الجميع سواء في البيت أو في العمل، بل ولم يعد بالإمكان الاستغناء عنها.

---

5 – د. محمد الشبيني: صراع الثقافة العربية الإسلامية مع العولمة، نشر دار العلم للملايين 2002

Arzalier. F : Mondialisation et identité, le paradoxe meurtrier du XXI siècle, de la corse à Kaboul, volonté identitaires, dérives et instrumentalisations des identités. Ed. Le Temps des cerises 2004.

العولمة والهوية، المفارقة القاتلة في القرن الواحد والعشرين. من كورسيكا إلى كابول. الإدارة، الانحرافات وتوظيف الهويات.

– يمكن القول بأن التكنولوجيا ممكنة التوظيف خارج مجال الثقافة التي أنتجتها، ولكن ذلك يضعنا في موقع المستهلك لهذه التكنولوجيا والبحث عن التكيف معها لا غير.

– كيف ننفي كل المكاسب التي تتحقق يوميا في عديد المجالات كالطب والهندسة والصيدلة والمعلوماتية والبحوث الفلاحيّة... والتي نستفيد منها جميعا ولو بنسب مختلفة، فهل يعني ذلك أن سلوكنا يجب أن يكون انتقائيّا في هذه المجالات، وأن نقبل ما نعتبره متماشيا مع قيمنا وهويّتنا وتراثنا، وأن نرفض عكس ذلك، فحتى هذا التمشي الانتقائي يتجاوزنا لننظر على سبيل المثال إلى الهوائيات والبرامج التلفزية التي تبث عبر الأقمار الصناعية، كيف يمكننا أن نحيّدها ؟

– بالإمكان السيطرة على بعض السلوكات عبر المنع مثلا أو عبر البرامج التوعوية، إلا أن مجالات الانفلات عديدة وعواقبها وخيمة، فمن غير الممكن عمليا مراقبة استعمالات كل فرد للإنترنت مثلا.

– أضحت برامجنا التعليمية متفاعلة مع عديد التجارب التربوية العالمية ومع كل ما يدور حولنا في محيطنا الإقليمي سواء في مستوى الوسائل التعليمية أو المناهج الدراسية أو الآليات التدريبية، وكذلك في بنية الدرس وأشكال المشاركة والتقويم والسعي نحو جودة الأداء، ويعد هذا التفاعل من المسائل الأساسية التي تتطلب الدعم، ولا يمكن التراجع عن هذا التمشي لأن ذلك سيفرز نتائج مدمرة للنظام التعليمي ككل وللمؤسسة التربوية.

لقد أثارت العولمة ولا تزال تثير العديد من التساؤلات حول ماهيتها خاصة ونحن نعيش هيمنة القطب الواحد وعليه فمن الممكن أن تسعى نحو أمركة القيم السائدة والتي لا يمكنها الصمود أمام الوسائل الهائلة الموظفة من طرف هذا القطب وفي هذا الإطار يصبح السؤال الخطير هو التالي، إذا كان مفهوم العولمة يحمل من جملة الدلالات التي يحملها دلالة قيميّة ، فكيف ستتفاعل هذه القيم الجديدة مع القيم السائدة حاليا والتي لا تلتقي بالضرورة مع قيم العولمة [6] ؟

---

6 -Guehenno J-M. Américanisation du monde ou mondialisation de l'Amérique ? R Politique-étrangère Vol 64 N°1 - 1999

أمركة العالم أم عولمة أمريكا ؟

إن الإشارة إلى هذا السؤال تحيلنا إلى مسألة أخرى لا تقل قيمة عن السؤال ذاته وهي أنّ مفهوم العولمة هو مفهوم إجرائي وذلك للأسباب التالية :

– بالإمكان تقديم تعريف للعولمة إلا أن كل تعريف يبقى غير كامل الشيء الذي يفسر تعدد تعريفات العولمة وتنوعها، ويعود ذلك إلى طبيعة الظاهرة ذاتها، إذ أنها ظاهرة متطورة ومتحولة، وحصرها بتعريف واحد يفقدها جوهرها [7] :

– إن الإقرار بهذه الخاصية لا ينفي جملة من المبادئ التي تحدد مجالات تحرّك المفهوم، المجالات السياسية والاقتصادية والتجارية والثقافية والبيئية... إلا أن تحديد الفعل داخل كل مفهوم قابل على الدوام للتطور.

– لا يكمن الإشكال في تحديد المفهوم بل في طابعه الإجرائي لأن ذلك يحيلنا إلى الوسائل التي يمكن توظيفها من أجل ضمان سيرورة ممارسة المفهوم، وهذه الوسائل متنوعة ومتعددة وهي التي توفر الإمكانات العديدة لتنوّع تعريف العولمة، ولثراء المفهوم ذاته.

– في ظل ما تقدم بالإمكان المراجعة النقدية للمواقف الرافضة للعولمة لأننا هنا أمام وضع مفتوح، أو أمام بناء غير مكتمل وبالإمكان التدخل من أجل المساهمة في البناء بل والتأثير على الهندسة والتوجهات العامة لمسار العولمة التي تصبح بذلك مشروعا في طور الإنجاز تتحدد معالمه الأساسية من خلال طبيعة تدخل الفاعلين.

– إن رفض المشاركة في البناء هو انسحاب طوعي يؤدي إلى التقوقع والانغلاق والعزلة، ويعيد منظومة الـ « نحن » إلى مكوّناتها الأصلية ويضع « الأنا » في موقع الاتهام ويشرع التدخل في شؤونه.

---

7 - Carroue L : Géographie de la mondialisation. Ed. Armand Colin 2002
جغرافية العولمة
- Manzagol. C : La mondialisation, données, mécanismes et enjeux. Ed. Armand Colin 2003
العولمة، المعطيات والآليات والرهانات
- Nonjon. A/Dallenn. P : La mondialisation: genése, acteurs et enjeux. Ed. Ellipses 2004
العولمة، النشأة، الفاعلون والرهانات
- Paulet J.P: La mondialisation. Ed.Armand Collin 2005
- Collectif: Retailled D-dir- : La mondialisation Ed: Nathan 2007.

– تبقى إذن مسألة الوسائل المحور الأساسي الذي تتمحور حوله طبيعة المشاركة والفعل من أجل المساهمة في البناء، وفي هذا الإطار تبرز أهمية التفاعل بين القيم الخصوصية والقيم الكونية للمحافظة على القدرة على المبادرة.

لا تكفي القيم وحدها للمشاركة وتأكيد الانخراط في مسار العولمة لأن الاكتفاء بهذا البعد دون سواه يؤدي إلى الانحلال والذوبان، لكن أهمية القيم تكمن في اعتبارها حافزا ومحركا للمجالات الأخرى، الاقتصادي والتجاري والسياسي والثقافي... ودون ذلك لا يمكن لهذه المجالات أن تكون فاعلة من موقع المبادر بل تأخذ طابعا هامشيا يفتح الأبواب أمام الفعل الطفيلي.

لقد أثيرت العديد من السيناريوهات حول طبيعة التفاعل بين القيم الخصوصية والقيم الكونية في بناء سيرورة العولمة، فهناك من يدعو إلى التفاعل غير المشروط وهناك من يرفض هذا التفاعل، وهناك من يسعى إلى التوفيق بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية، وهناك من يعتبر أن المسألة لا تتحمل كل هذا الجدل إلى غير ذلك من المواقف المتعارضة، والتي تعكس بالفعل أن هناك إشكالا حول هذه المسألة، الحسم فيها ليس بالأمر السهل لأننا بالفعل أمام مسألة هيكيلة تتطلب الكثير من التروي.

ويمكن اختزال هذه السيناريوهات في التوجهات التالية [8] :

– توجه يفصل بين العولمة باعتبارها ممارسة اقتصادية وتجارية ذات أبعاد سياسية وبين المجال الثقافي باعتباره المجال الذي يحافظ على كينونة الهوية والتراث، ومن

---

8 – حول هذه السيناريوهات يمكن العودة إلى :

-Leclerc G . La mondialisation de la culture . les civilisations à l'épreuve. Ed. PUF 2000
عولمة الثقافة : الحضارات في المحك

-Warnier J.P ·La mondialisation de la culture Ed La Découverte 2004
عولمة الثقافة

-Demorgon J Linterculturalisation du monde. Ed Anthropos 2000
التداخل الثقافي للعالم

- La Branche S : Mondialisation et terrorisme identitaire ou comment l'Occident tente de transformer le monde. Ed l'Harmattan 2003
العولمة وإرهاب الهوية أو كيف يسعى الغرب إلى تغيير العالم

- Collectif - actes du colloque- les formes de reconnaissances de l' autre en question Ed PU. de Perpignan 2004
أشكال الاعتراف بالآخر في موضع التساؤل

خلال هذا الفصل بالإمكان إقرار جملة من التدابير الحمائية لمختلف مجالات القيم بما فيها الدين واللغة والانتماء والتربية والعائلة إلى غير ذلك، ويتمحور التمشي هنا يتحمور حول مفهومي الأصالة والمعاصرة.

– توجه يجعل من العولمة روح العصر، وعليه فان رفض العولمة هو خروج من هذا العصر وسقوط في الماضوية. ذلك أن العولمة هي منظومة متكاملة ولا يمكن التعامل معها بشكل انتقائي، وهي لذلك تدعو إلى صياغة قيم جديدة تتفاعل مع طبيعتها. والإقرار بالقيم الجديدة لا يعني إلغاء القيم الاجتماعية الأخرى بل إن هذه الأخيرة مدعوّة للتفاعل مع الجديد حتى يحافظ المجتمع على مختلف توازناته وتكون له القدرة على الفعل والتأثير في المسارات العامة للعولمة.

– توجه يبحث في التراث عن القيم التي تتفاعل مع العولمة، وينطلق بالأساس من كون القيم الأصلية للمجتمع، كما تبرز في الدين مثلا، لا تتعارض مع العولمة، وعليه يجب شحن هذه الأخيرة بهذه القيم، والتصدي للقيم الأخرى التي تتعارض مع القيم الأصلية لأنها قيم تؤدي إلى الانحلال الاجتماعي والتفسخ الأخلاقي وغياب الضوابط وعليه فهي تشرّع الهيمنة الأقوى [9].

– توجه ينادي بتفعيل القيم الأصلية بروح العصر ويعطي للعولمة مكانة هامة في الارتقاء بالمجتمع وبقيمه. ذلك أن القيم المتداولة حاليا على الساحة الدولية هي قيم بالأساس إنسانية وهي موضع اتفاقات وتعاهدات دولية الغاية منها إحلال قيم العدالة والإنصاف والاحترام المتبادل والتسامح وحقوق الإنسان واحترام المواثيق الدولية، أي أن الغاية من كل ذلك هو احترام المجتمعات، معتقداتها وعاداتها... واحترام المجموعات حتى ولو كانت أقلية واحترام حرية الأفراد في المعتقد والعمل والسفر... ولا يمكن تفعيل هذه القيم إلا عبر إقرار برامج تربوية وتعليمية متناغمة مع هذه المبادئ.

---

9 – محمود سمير المنير: العولمة وعالم بلا هوية . دار الكلمة للنشر والتوزيع 2000

- Ohmae.k : de l'Etat nation aux Etats régions ED Dunod 1996

من الدولة الوطنية إلى الدول الإقليمية

-Stiglitz. J La grande désillusion. Ed. Fayard 2002

الصحوة الكبرى

– توجه يرفض العولمة جملة وتفصيلا. ويمكن تصنيف الرافضين إلى صنفين، صنف يعتبر العولمة، نتيجة لتطور النظام الرأسمالي في شكله الإمبريالي، تحكم الشركات الدولية الكبرى في مصادر المواد الأولية وفي الأسواق العالمية لذلك يجب التصدي لها سياسيا واقتصاديا وعسكريا إن توفر مجال ذلك، وصنف آخر يعتبر أن الغاية من العولمة هي القضاء على ثقافات المجتمعات غير الغربية وعاداتها ومعتقداتها أي أننا في مرحلة جديدة من مراحل الحروب الدينية، لذلك يجب التحصن بالتراث وبكل ما فيه من قيم تقاوم هذه السياسات، لأن قيم العولمة التي تدعو إلى الاستهلاك والتفسخ والانحلال اخترقت البيوت عبر الهوائيات واخترقت المؤسسة التعليمية عبر البرامج الدراسية واخترقت فضاءات العمل والترفيه إلى غير ذلك.

– توجه لا مبال، فهو لا يرى في المسألة إشكالا يذكر، ذلك أن الضجة التي تثار حاليا حول العولمة هي عبارة عن صراع مصالح بين الدول المتقدمة من أجل دعم مواقعها ونفوذها على الساحة الدولية، وبالنسبة إلى بقية الدول، فهي غير معنية بهذه الصراعات لأن لها مشاغل أخرى تتعلق بمكافحة البطالة وتوفير الغذاء والصحة الأساسية والسكن... من ناحية أخرى، بالرغم من القيم الجديدة التي يحملها هذا العصر، عصر العولمة فإن هذه المجتمعات استطاعت وبلا عناء المحافظة على قيمها وتراثها والاستفادة من كل ما هو جديد، فلا يوجد مثلا مجتمع تنازل عن دينه أو عن لغته أو هويته بالرغم من التقدم الكبير في مجالات العلوم والاتصال بل على العكس كل المجتمعات تنخرط وبشكل تدريجي في قيم جديدة قيم استهلاكية مثلا وهذه القيم ليس ملكا لمجتمع محدّد أو دولة ما، بل إن روح العصر كما دعت في السابق إلى التعامل مع السيارة والمذياع وآلة الغسيل فهي تدعو الآن إلى التعامل مع الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال الحديثة.

من خلال هذا العرض المختصر لمختلف هذه الأطروحات، نلاحظ بالفعل أننا أمام وضع إشكالي يتصل بالخصوص بأي السياسات يمكن انتهاجها من أجل المراوحة بين الخصوصي والشمولي، علما وأن معادلة الخصوصي والشمولي لا تتشكل من المقابلة والتناقض، فإذا كنا نعني بالشمولي الإنساني فإن الخصوصي

يقوم على قيم إنسانية، وإذا كنا نعني بالخصوصي المحلي فإن القيم الإنسانية تتشكل من قيم محلية، فكيف يمكن إذن مزيد إحكام التفاعل بين المستويين ؟ فالرافضون للعولمة ينزعون عنها بعدها الإنساني، وأشد المتحمسين لها يرون في كل ما هو خصوصي الاستبداد والانغلاق والتعصب، والإقرار بأحد الموقفين هو إقرار في النهاية باستحالة التفاعل والتناغم بين الـ « أنا » و الـ « آخر » وتشريع ضمني للمواجهة المفتوحة بينهما [10].

إن البحث في القيم الخصوصية عما يمكن أن يتناقض مع الشمولي من أجل تأكيد عدمية هذا الأخير يلتقي مع نفس التوجه الذي يبحث في الخصوصي مع ما يمكن أن يلتقي مع الشمولي، ذلك أن الإشكال يتجاوز مثل هذه المعادلات. إن الإقرار بعصر العولمة هو إقرار، قبل كل شيء، بتشكيل ثقافة إنسانية جديدة لا تزال في طور البناء تقوم على ديناميكية مزدوجة، من ناحية الالتقاء حول جملة من القيم التي تشمل الفرد والمجموعة والمجتمع والدولة وهي قيم تذهب في اتجاه بناء الـ « نحن » ومن ناحية أخرى الاشتراك في اجتثاث كل ما يمكن أن يحد أو يعوق عملية البناء هذه، فالمحافظة على البيئة والحد من الإهدار البيئي والانخراط في التنمية المستدامة هي قيم جديدة يقوم عليها هذا العصر، كما هو الشأن بالنسبة إلى حماية الأقليات من الاضطهاد وحرية الرأي أو العمل على علويّة القانون واحترام المؤسسات أو رفض عمل الأطفال إلى غير ذلك من الأمثلة التي لم تكن قديما من الأولويات بالنسبة إلى الأفراد والمجموعات وحتى الشعوب، وإقرار مثل هذه القيم الإنسانية وغيرها يتطلب أولا الالتقاء والمشاركة في تكريس هذه القيم بعيدا عن منطلق الوصاية والهيمنة.

---

10 – حول مجالات هذه لمواجهة يمكن العودة إلى :

- Bernard B-P/B.B Ghali/ et autre : les guerres de la culture :culture économie et puissance au XXI S. In Revue française de géoéconomie 1999

حروب الثقافة : الثقافة والاقتصاد والنفوذ في القرن الواحد والعشرين

- Barbara G./violier M et Ph - dir : Lieux et culture/culture des lieux :production(s) culturelle(s) et emergence des lieux :dynamiques acteurs, enjeux, Ed. P.U. de Rennes 2003

أمكنة الثقافة/ ثقافة الأمكنة : الإنتاج الثقافي المحلي وصعود الأمكنة. الديناميكيات، والفاعلين والرهانات.

إن الإقرار بأهمية التفاعل بين القيم الاجتماعية باعتبارها قيما خصوصية أي قيما ترتبط بمجموعات محددة مع القيم الإنسانية باعتبارها قيما شمولية تخترق المجال الخصوصي، يدعو إلى تحديد الشبكة القيمية التي يتشكل منها كل مجال لإبراز مساحات التفاعل والتناغم.

أركان شبكة القيم الاجتماعية

بالإمكان تحديد هذه الأركان انطلاقا من المتغيرات التالية : (11)

1. الوجود : باعتباره يبلور جملة من التصورات حول الكوني، وفي هذا الإطار يبرز الدين والمعتقدات والطقوس والأساطير... أي كل القيم التي توفر جملة من القيم العامة والتي تبني معالم السلوك وتقنن مجالات الفعل وتوفر المرجعيات للقيم الفردية والاجتماعية وتقدم الأجوبة عن كل التساؤلات التي تتعلق بالوجود.

2. الأمة : وهي مجال الانتماء الواسع للأفراد والمجتمعات، وفي هذا الإطار يبرز الجانب الديني أو العرقي أو كلاهما على اعتبار أن الأمة توفر الامتدادات الفعلية والرمزية لمفهوم الانتماء ومن ثمة تشكل مفهوم الهوية في أبعاده العامة وتلعب اللغة في هذا المجال دورا هاما في بلورة التداخل بين الأمة والهوية، كما تساهم مختلف تمثلات الوجود في بلورة مفهوم الأمة.

3. الدولة : وهي الكيان المجرد الذي يتولى المحافظة على النظام الاجتماعي باعتبارها الساهرة على المحافظة والصيانة والدفاع عن المؤسسات، وباعتبارها سلطة فعلية، فهي التي تقنّن وتشرّع وفق جملة من الضوابط التي تسعى هي الأولى إلى احترامها وفرض احترامها من طرف الجميع وهي بهذا تكون الراعية الميدانية لمختلف القيم الاجتماعية، ولا يكتفي دور الدولة بالمحافظة والرعاية، فباعتبارها الساهرة على مختلف توازنات المجتمع فهي تلعب دور القاطرة في مجال الإصلاح والمتمكنة من إقرار الإجراءات التحديثيّة التي لا تمس فقط هياكل ومؤسسات المجتمع بل وكذلك مجالاته القيميّة.

---

11 -Von Barloewen C Anthropologie de la mondialisation Ed des Syrtes 2003
انتربولجية العولمة

- Engelhard Ph Les sociétés contemporaines à l'épreuve du sens Ed Arléa 2001
المجتمعات الحديثة في محك المعني

4. الأسرة : تغيرت بنية العائلة من عائلة ممتدة إلى أسرة نواتية وأسرة ذات ولي واحد وهي مرشحة إلى مزيد التغير والتطور. إن المكانة الاجتماعية للأسرة هامة لأنها الإطار الأول المؤطر للأفراد ولكونها تتأثر بكل ما يحصل في المجتمع، وهي عبارة عن خلية اجتماعية واقتصادية وثقافية، توفر العناية والإحاطة للأفراد، إنها المحك الذي من خلاله يمكن قياس التغير الذي يشهده كل مجتمع ومدى عمقه، وإذا كانت الأدوار التي كانت تقوم بها الأسرة في السابق قد تقلصت لصالح العديد من المؤسسات الاجتماعية فإنها لا تزال تلعب دور الحاوية الأساسية للقيم، فمهما كانت طبيعة الأسرة فهي تقوم على جملة من القيم التي تسعى إلى تمريرها عبر التنشئة الاجتماعية إلى الأبناء، لقد تحدث العديد من علماء الاجتماع عن أزمة الأسرة نظرا إلى عدم قدرتها على القيام بالأدوار التي كانت تقوم بها ونتيجة الضغط الذي أضحت تعيشه نتيجة الدور الكبير الذي تلعبه وسائل الاتصال الجماعية بأنواعها، إنها حاليا حلبة صراع لعديد القيم الوافدة عبر وسائل الاتصال هذه، وهي تبحث على خلق نوع من التوازن الداخلي.

5. المجتمع : يمثل المجتمع في ذاته قيمة أساسية بالنسبة إلى الأفراد والمجموعات، وتتجاوز هذه القيمة كل ما هو مجرد، فهو من ناحية المكرس لكل القيم المرجعية التي تتبلور عبر الوجود وتتشكل في إطار الأمة وتتهيكل عن طريق الدولة وهو من ناحية أخرى المنتج للقيم الخصوصية التي توفر للأفراد والمجموعات المجالات العملية للفعل، وإذا كان المجتمع يتشكل من مؤسسات، كالأسرة والزواج والتعليم فهذه المؤسسات تتأسس على جملة من القيم وتقوم على جملة من الأعراف والمبادئ والأخلاق والضوابط، وهو يمارس كل أشكال الضبط من أجل فرض احترامها والعمل بها.

6. المؤسسات : تمثل المؤسسات البنى والهياكل التي يقوم عليها كل اجتماع إنساني، ووظيفتها الأصلية تلبية الحاجات الاجتماعية في الأمن والغذاء والمسكن والتربية...لذلك يتشكل عمودها الفقري من القوانين الضابطة لعملها، وتتشكل هذه القوانين بدورها من جملة من القيم، وهي لهذا المجال المنتج من ناحية للقيم وهي كذلك الإطار العام لصراع القيم. وإذا تعلق الأمر بالمجتمع فإن هذا الأخير

ليس له أي وجود خارج فضاء المؤسسات كما أن فعل المؤسسات يتراوح بين مختلف الأجزاء المشكلة للمجتمع لذلك فإن تناولها للقيم يتراوح عبر تراتبية كل مؤسسة ومكانتها في شبكة التمثلات الاجتماعية العامة.

7. المجموعات : وهي المجموعات التي تشكل كل مجتمع سواء تعلق الأمر بالأقليات أو بالمجموعات الجهوية والمحلية، فكل المجتمعات تتميز بالتنوع حتى بالنسبة إلى المجتمعات المتجانسة، فلأسباب تاريخية أو بيئية أو جغرافية نجد بعض العادات والتقاليد وحتى الطقوس الخاصة بجهة دون سواها، وعليه فلكل مجموعة جملة من القيم التي لا تتعارض بالضرورة مع القيم الاجتماعية السائدة إلا أنها تحدّد انتماءاتها المحلية وطرق ممارساتها لطقوسها مثلا أو لأساليب التربية والترفيه والاحتفال إلى غير ذلك.

8. النخب الاجتماعية : علاوة على المجموعات، يتشكل كل مجتمع من نخب اجتماعية فاعلة تتصارع فيما بينها، ومجالات الصراع عديدة ومتشعبة ومن بينها المجال القيمي، إذ هناك نخب تلعب دور قوة الجذب في علاقتها بالقيم الاجتماعية وهي النخب أو القوى الاجتماعية المحافظة، وأخرى تلعب دور قوّة الدفع أي القوى التي تعمل من أجل التغير الاجتماعي، وقديما كانت قوى الجذب أقوى بكثير من قوى الدفع إلا أن الأمر تغير بشكل جذري في المجتمعات الحديثة حيث أصبح لهذه القوى دور أكبر وأهم، والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة المجتمعات الحديثة باعتبارها مجتمعات تعاقدية ولأنها كذلك فإن عدد النخب سواء الدافعة أو الجاذبة يتضاعف باستمرار الشيء الذي يبرز الدور الذي تلعبه هذه الأخيرة خارج وداخل المؤسسات الاجتماعية.

9. الأفراد : يتشكل وجود الأفراد من جملة ما يتشكل من ممارستهم للقيم، فالمجتمع هو حاوية القيم ولأنه كذلك فهو يستمد فعاليته من مدى قدرته على ممارسة الإلزام والتقيد بالقيم وبالنظام المعياري ككل، إلا أن الإلزام والمراقبة التي تصل أحيانا حدّ الصرامة لا تمنعان الأفراد من مجالات الانفلات والتجديد من أجل التناغم والتفاعل مع المستجدات سواء الهيكلية أو الظرفية التي تبرز في كل مجتمع والتي تفسر التغير الاجتماعي، فالمجال القيمي للأفراد على قدر ما هو ثابت فهو يقوم

على ديناميكية تمكن من التجديد والتأثير على مختلف المؤسسات الاجتماعية.

إن البنية الحالية للشبكة القيميّة تتميز بالديمومة والقدرة على التفاعل الذاتي والتفاعل مع المحيط، وفي هذا الإطار بالإمكان البحث داخل هذه الديناميكية على معالم اختراق المجالات المحلية للانخراط بأكثر إيجابية في الفعل الإنساني وتوظيف هذا الأخير من أجل الارتقاء بالفعل الخصوصي للمساهمة في بناء العالم القرية حتى يحافظ على تنوعه، ذلك أن التنوع هو الشرط الأساسي للثراء والقدرة على بناء منظومة « نحن ».

فمن خلال أركان شبكة القيم الاجتماعية نستنتج أن هناك قيما ثابتة وأخرى متحولة وقابلة للتطور، فالمستوى الأول الذي يتكون من مختلف التمثلات حول الوجود والأمة وهو مستوى يتشكل من قيم عقائدية تتميز بالثبات، في حين يلعب المستوى الثاني الذي يتشكل من الدولة والمجتمع ومختلف المؤسسات دور الإطار المستوعب للقيم، لذلك يلعب هذا المستوى دور الصمام الذي يحد من سرعة التغير الاجتماعي ويمنع المغامرة والاندفاع، فهو يلعب في النهاية دورا أقرب ما يكون للمحافظة ، وهو لا يمنع التطور ولكن يسايره بأشكال هادئة، أما المستوى الثالث حيث نجد عموما الأفراد والنخب والمجموعات وهو المستوى المحرك للقيم، القابل للتجديد والانخراط في قيم جديدة أو على العكس المقاوم والمتصدي لكل ما هو جديد فهو المستوى الأكثر ديناميكية.

معالم شبكة القيم الإنسانية

إن الحديث عن شبكة قيمية إنسانية لا يتعارض من أي موقع من المواقع مع شبكة القيم الاجتماعية، إذ هناك تكامل، بل إن كل طرف هو علة وجود الطرف الآخر، ومن هنا تتشكل القيم الإنسانية من عدة مبادئ لا تزال محاور أساسية للصراع بين المؤيدين للعولمة والداعين للانخراط فيها والرافضين لها والداعين إلى مقاومتها.

إن مختلف التشريعات السماوية تقوم على قيم إنسانية، كما أن العديد من الفلسفات والتشاريع الوضعية ذهبت في نفس هذا المنحى إلا أن الإشكال يتمحور حول من يجسد هذه القيم ومن يدافع عنها ومن يسعى إلى إقرارها وصيانتها

ودعمها إلى غير ذلك من الأسئلة التي أدت أجوبتها إلى نشوب النزاعات وأحيانا الحروب المدمرة التي عانت منها الإنسانية.

منذ بداية القرن الماضي ومع بروز ظاهرة جديدة تمثلت في الحرب العالمية والنزاعات الإقليمية المسندة بقوى عسكرية عظمى ومع تنامي السباق نحو التسلح وبالخصوص مع بروز خطر القنبلة النووية القادرة على القضاء على الأحياء في هذه المعمورة، تبلورت قيم جديدة تهدف الحدّ من هذه الأخطار والعمل على اجتثاث أسبابها، وإذا كنا لا نزال نعيش هذه النزاعات وهذه الأخطار فإن ذلك لا يعني فشل هذه القيم بل عدم مأسستها بالشكل الذي يجعل منها قادرة بالفعل على المحافظة على النوع البشري والارتقاء به والمحافظة على النظام البيئي الذي أضحى مهددا بأخطار جمة.

سنحاول اختزال أهم هذه القيم لنقف على معالم التقائها وتفاعلها مع مجالات القيم الاجتماعية [12].

1. الإنسانية : تمثل الإنسانية قيمة محورية في كل فعل إنساني، فهي ليست شعارا وليست هدفا بل هي من المبادئ التي تبني الأهداف وتبلور الشعارات، وتكمن قيمة هذا المبدإ في بنائه حيث أنه يقوم على عنصرين اثنين لا يمكن الفصل بينهما، عنصر الوحدة، أي أن الإنسانية واحدة وعنصر التنوع أي لا يمكن بأي شكل من الأشكال اختزالها في عنصر واحد، والإقرار بهذين العنصرين يفتح مجالات الفعل المشترك من أجل مزيد الالتقاء على اعتبار أن المشاكل واحدة والتحديات واحدة خارج معادلة

---

12 – حول هذه المسألة بالإمكان العودة إلى الدراسات التالية :

-Wolton D. l>autre mondialisation, identité, culture et communication Ed -Flamarion 2003.
العولمة الأخرى، الهوية الثقافية والاتصال

- Collectif- Lardellier P/dir Des cultures et des hommes pour la mondialisation Ed l'Harmattan 2005
ثقافات ورجال من أجل العولمة

-Collectif-Panhuys H/Zaoual H dir Diversité des cultures et mondialisation au-delà de l'économisme et du culturalisme Ed l'Harmattan 2000
العولمة وتنوع الثقافات . ما بعد الاقتصادوية والثقافوية

- Leclerc G la mondialisation culturelle, les civilisations à l'épreuve Ed PUF. 2000-
عالمية الثقافة، الحضارات في المحك

- Touraine A ·Pourrons nous vivre ensemble ? égaux et différents Ed. Fayard 1997
هل بإمكاننا العيش معا؟ متساوون ومختلفون

الفقر والغنى والتقدم والتخلف... وتكمن أهمية التنوع في نفيه للإقصاء والسعي نحو الهيمنة والوصاية تحت أي راية مهما كانت طبيعتها ووجاهتها.

2. السلم : لقد عانى الأفراد وعانت المجتمعات على مر العصور من ويلات الحروب، بل إن التاريخ يكاد يكون سجلا في كل صفحة من صفحاته حروب مدمرة، وبتطور التكنولوجيا الحربية أصبحت هذه الحروب أكثر بشاعة وأكثر دمارا، إن العمل في عصر العولمة على إحلال السلم هو شرط استمرار هذا العصر لأن الحرب هي في الحقيقة عولمة للحروب ودمار شامل للإنسانية. إن الإقرار بهذه القيمة يدعو إلى الانخراط في كل المجهودات الجماعية لإحلال السلم مكان النزاعات المسلحة والحروب، غير إن السلم لا يرتبط فحسب بكل ما هو عسكري، ذلك أن المجالات الفعلية للسلم هي الاقتصاد والتجارة والثقافة والبيئة...أي تنظيم هذه المجالات بأكثر ما يمكن من العدالة والإنصاف حتى يساهم الجميع كل من موقعه في إنتاج الثروة والاستفادة منها، والاكتفاء بالاعتقاد أن السلم مسألة تخص العلاقات بين الشعوب والدول لا يسهم في إقرار هذه القيمة، لأن السلم مسألة تطرح داخل كل مجتمع،والمشاركة في إنتاج الثروة وتوزيعها العادل والمنصف هو شرط استقرار المجتمعات وتطوّرها وشرط مشاركة هذه المجتمعات في بناء السلم العالمي.

3. التسامح : ليست قيمة التسامح قيمة حديثة بل هي من القيم التي قامت عليها كل الديانات السماوية، وإثارتها من جديد تؤكد أن هذه القيمة لا تزال تعاني من العديد من المزايدات والتأويلات التي تحد أحيانا من فعاليتها وتطمس جوهرها فالتسامح يعني الاستعداد الضمني لتجاوز الأسباب التي أدت إلى الكراهية والنزاع والحروب ونبذ التطرف والإقرار بأفضلية دين على دين أو عرق على بقية الأعراق أو شعب على شعب، التسامح هو تجاوز ورفض لتحويل التمايز إلى امتياز وإقرار بالتنوع والاختلاف والالتقاء والمشاركة والعمل على نبذ الهيمنة والاستغلال المتطرف للتاريخ والتربية على قيم التفاعل والتناغم... وتكمن قيمة التسامح وجدواه في شموليته، فهو ليس بقيمة تفرض على الفقراء أو الضعاف أو المهزومين بل هي إنتاج مشترك ومشروع حضاري يساهم فيه الجميع حتى يستقيم ويمكن من اجتثاث قيم اللاتسامح من تاريخ المجتمعات وتراثها ويكسر كل القيود التي تعوق بناء العالم القرية.

4. البيئة : لقد تم الوعي في العقود الأخيرة بالأخطار التي تهدد النظام البيئي نتيجة الهدر وسوء استغلال الموارد الطبيعية والتلوث... ولقد بدأت الأخطار تبرز من يوم إلى آخر، وقد بيّن المختصون في هذا الميدان بأنّ المواصلة في نفس التمشي في التعامل مع المخزون البيئي ستكون له عواقب وخيمة على الإنسانية بدون استثناء، ولأن المحافظة على النظام البيئي ليس مسؤولية فرد دون آخر أو مجتمع دون آخر أو دولة دون أخرى بل هي مسؤولية جماعية يجب على الجميع الانخراط فيها بكل حماس، كل من موقعه، وكلٌّ مسؤول على إقرار التنمية المستدامة التي تنطلق من البيئة كمعطى أساسي للتنمية. إن مجالات الفعل متعددة لكنها وفي كل الحالات تدعو إلى التعاون والعمل المشترك من أجل بناء ثقافة بيئية مشتركة تُسهم في المحافظة على النظام البيئي وتعمل على تطوير الموارد دون هدرها.

5. العلم : تعيش الإنسانية حاليا فجوة كبيرة في هذا المجال، بين من ينتج المعرفة ويمتلك التكنولوجيا ومن يستهلكها لا غير، إن تطور هذه الفجوة بما يعنيه من تباعد في المواقع بين الشعوب يهدد هذا العصر، عصر العولمة، لأنه يعرّض هذه الأخيرة إلى الهيمنة بحكم ما يتوفر للأولى من إمكانات تمكنها من تطوير تقانتها في كل الميادين وأخرى غير قادرة على الاستفادة من ذلك بحكم ضعف مواردها، ومنذ القديم يعتبر العلم قيمة إنسانية وأنّه في صالح الإنسان أين ما كان، إلا أن ما يعطي هذه القيمة أهمية كبرى حاليا يتمثل في أنّ إنتاج المعرفة بحكم الاستثمارات الكبيرة التي يتطلبها وتحويل المعرفة إلى تكنولوجيا يتطلب بدوره أسواقا كبيرة تتجاوز في كل الحالات الأسواق المحلية، إن المعرفة تتطلب مشاركة الجميع في إنتاجها والاستفادة منها، ومبدأ المشاركة يمثل القيمة المضافة لهذه القيمة والتي تجعل من المعرفة هدفا والمشاركة قيمة مفتوحة للجميع قصد الانخراط فيها وهو ما يدعو إلى توفر الشروط الموضوعية التي تمكّن من ذلك.

6. الرفاهية : تتأتى أهمية هذه القيمة من طبيعة المجتمعات الحالية باعتبار النزعة الاستهلاكية التي تميزها واختلال توازن الاستهلاك بين الشعوب الفقيرة والأخرى الغنية وداخل كل مجتمع بين الفقراء والأغنياء. والرفاهة هي الارتقاء بالإنسان في ظروفه المعيشية وتوفّر إمكانات التعليم والصحة والعمل والترفيه والاستفادة بكل

إنصاف من الخيرات التي ينتجها، والمحافظة على تراثه والدفاع على معالم هويته دون تعصب والشعور بالسعادة والاستعداد لنبذ العنف والإرهاب والإحساس بالأمن والأمان والإقرار بمكانته في مجتمعه، والتوفر على الإمكانات التي تمكنه من المساهمة من موقع الناجز في المجتمع الإنساني، فالرفاهة بهذا هي في الآن نفسه قيمة مادية ومعنوية وأهميتها تتمثل في تداخل هذين المستويين، وهي لا تشمل فحسب الأفراد بل وكذلك المجموعات والمجتمعات والدول على حد السواء، ولكل طرف من هذه الأطراف مجالات الفعل الخصوصية التي تمكن من إدراك هذه القيمة والمطالبة بها وممارستها والاستفادة منها والمشاركة في تنميتها والعمل على تعميمها.

7. المواطنة : تعني المواطنة المساواة أمام القانون والالتزام بجملة من الواجبات والاستفادة من جملة من الحقوق، فلكل مواطن نفس الحقوق ونفس الواجبات، له حق الاعتقاد والتنظيم وحرية التعبير والتنقل ويتوفر على كافة الوسائل القانونية التي تمكنه من المساءلة والدفاع عن نفسه أو عبر من ينوبه أمام القضاء. لقد تطوّرت المواطنة باعتبارها قيمة إنسانية على اعتبار وجود هيئات دولية تعمل على احترام القانون، وإقرار حقوق الإنسان ومناهضة المحاكمات غير العادلة، والتعذيب، والإقصاء، والتهميش، إلى غير ذلك، والعمل على حثّ الحكومات على الالتزام بهذه المبادئ. ولا تكمن أهمية المواطنة في الجوانب السياسية فحسب بل تشمل كذلك الجوانب الاجتماعية كالحق في العمل والسكن والتعليم والصحة والثقافية من خلال المحافظة على التراث والمعتقد واللغة والطقوس والجوانب الاقتصادية من خلال المشاركة في إنتاج الثروة والعمل على تنميتها وعلى عدالة توزيعها...

8. الحرية : ينفي مفهوم الحرية كل أشكال العبودية والتسلط والقمع والإرهاب إن اعتبار الحرية قيمة من القيم الإنسانية يعود إلى جوهر الإنسان ذاته باعتبار الإنسان كائنا حرّا يتمتع بكل الحقوق الطبيعية المهيكلة والمقننة بالحقوق المدنية، ولأن العبودية والاستغلال والقهر والظلم تأخذ أشكالا مختلفة ومتعددة تمس على الدوام من ملكات الإنسان وتحدّ من توقه إلى الحرية والمساواة والعدالة ومن إمكانات الارتقاء والحراك الاجتماعي والمساهمة في إدارة الشأن العام، فإن هذه

القيمة في ظل التحولات التي يشهدها هذا العصر تصبح شرطا أساسيا للدفاع عن الإنسان أينما كان، وحرية الأفراد تقترن بمفهوم المواطنة من ناحية وبحرية الشعوب من ناحية أخرى لذلك فان الهيئات الدولية تسهم في إقرار هذه القيمة وتعمل على احترامها وتوفر إمكانات الدفاع عن الأفراد والشعوب التي تنتهك حريتهم وتدفع لاحترام القوانين الدولية والعمل على الحد من كل أشكال التجاوزات على المستوى المحلي والوطني والإقليمي والدولي، فالحرية واحدة ولا يمكن تجزئتها أو تبرير عدم احترامها لأسباب خصوصية.

9. الديمقراطية : تكمن قيمة الديمقراطية في طبيعتها الإجرائية، إذ بالإمكان تقديم تعريفات متعددة لها إلا أن كل تعريف يبقى منقوصا ذلك أنها مبدأ وهدف في الآن نفسه، وعليه فإن المحك الذي يمكن اعتماده في تحديد الديمقراطية هي الوسائل التي تمكن من تحقيقها، هذه الوسائل التي تبقى على الدوام قابلة للتطوّر وفقا لتطور المجتمعات وتطور حاجاتها. إن في اعتبار الديمقراطية قيمة إنسانية يعود لعدة أسباب من أهمها أن إدارة الشأن العام يجب أن تتم بكل شفافية وتفتح مجال المشاركة والمحاسبة والرفض في إطار القانون والدعوة إلى التداول على السلطة ومقاومة استغلال النفوذ وسوء التصرف في الأموال العمومية والتلاعب بالثروات الوطنية والاستئثار بها... من ناحية أخرى إذا كان هذا العصر عصر العولمة يقوم على المنافسة فان من أركان المنافسة توفر شرط الديمقراطية الذي يفتح المجال أمام الجميع للعمل والإبداع. لقد عانت الإنسانية كثيرا من غياب الديمقراطية في عديد الدول وقد أدى ذلك إلى الحروب والدمار والمآسي الكثيرة نتيجة لكل ذلك[13].

---

13 – انظر في هذا الإطار :

-Badi B Un monde sans souveraineté Les Etats entre ruse et responsabilité Ed Fayard 1999.
عالم بدون سيادة الدول بين الحيلة والمسؤولية

- Pichot-Duclos : Les guerres secrètes de la mondialisation Ed Lavanselle 2002
الحروب السرية للعولمة

- Hard M / Negri. A multitude · guerre et démocratie à l'age de l'empire Ed la découverte 2004.
حشد. الحروب والديمقراطية في عصر الإمبراطورية

- Laidi Z la norme sans la force l'énigme de la puissance européenne Ed Presse de Science Po2005
القانون بدون قوة: سر النفوذ الأوروبي.

مجالات التفاعل بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية

انطلقنا في تحديد القيم الاجتماعية من أركان شبكة القيم الاجتماعية في حين تناولنا القيم الإنسانية من خلال المعالم الأساسية لهذه القيم والهدف من ذلك تحديد الوسائل التي تمكن من بلورة الخصوصي وبيان مجالات التفاعل مع الإنساني لذلك سنسعى إلى إبراز نقاط التشابك والتداخل بين المستويين مع التأكيد بالخصوص على الشروط التي يتوجب توفرها حتى يتم هذا التفاعل ويَسهم في بناء ثقافة إنسانية جديدة ليست بديلة عن الثقافات المحلية بل تتناغم معها.

التنشئة الاجتماعية

إن البحث عن هذه الشروط لا يتم إلا من داخل أركان المجال الخصوصي، أي انطلاقا من الهياكل المتوفرة على أن يتم الأخذ بعين اعتبار خصوصية كل خصوصي. في هذا الإطار تبرز الأهمية الكبرى للتنشئة الاجتماعية على اعتبار مختلف المراحل التي تمرّ بها هذه الممارسة وعدم اقتصارها على مرحلة عمريّة محددة والتنشئة الاجتماعية تتضمن التربية والتعليم والتدريب والمحيط العام الذي تتهيكل فيه.

لعل سؤال الانطلاق في هذا المجال يتمثّل أولا في هل هناك استعداد للانخراط في القيم الإنسانية ؟ وثانيا في هل الانخراط في القيم الإنسانية هو انخراط بالضرورة في قيم عصر العولمة ؟ إن الرافضين للعولمة يرفضون المزج بين القيم الإنسانية وقيم العولمة معتبرين أن العولمة هي سعي لاحتكار كل ما هو إنساني، لذلك فإن الفصل ضروري، في حين يعتبر الداعون للانخراط في العولمة أن قيمها هي من جوهر القيم الإنسانية ويكمن الإشكال في توظيف هذه القيم توظيفا يمكن أن يكون مغلوطا، وسواء تعلق الأمر بالطرح الأول أو الطرح الثاني فإننا هنا أمام جملة من القيم الإنسانية التي يتوجب أخذها بعين الاعتبار مواكبة لروح العصر لكل الأسباب التي تم ذكرها، فإذا كان هناك رفض لهذه القيم فإن الإشكال يصبح مغايرا لأنه يرتبط بالمقاومة لا بالانخراط.

تعني التنشئة الاجتماعية مراحل التعلم التي يمرّ بها الفرد خلال مختلف مراحل عمره، أي أن التعلّم لا يقتصر على مرحلة دون سواها ولا على فئة اجتماعية

محددة بل هي تفاعل الفرد مع محيطه من أجل توفير شروط اندماجه، وتبدأ التنشئة داخل الأسرة ثم في المدرسة والمحيط وفي مجال العمل وفي المنظمات والجمعيات والأحزاب السياسية.

إذا انطلقنا من الركن الأول لشبكة القيم الإنسانية وهو مختلف التمثلات الاجتماعية حول الوجود وكل ما يعنيه ذلك من معتقدات دينية واجلال للمقدسات وممارسات طقوسية فإن أهمية هذا الركن تكمن في قيمته العقائدية، فهناك إيمان بمسألة تعتبر أساسية بالنسبة إلى الفرد في ذاته وللمجموعة التي تشاركه نفس المعتقد من أجل الدفاع عن هذا المعتقد، إن هذا التوجه لا ينفي جوهر الإيمان بقيم أخرى لا تتنافى مع هذه القيم ولا ينفي في نفس الوقت الانخراط في قيم جديدة ذات أبعاد تتعلق بالعصر والتنشئة الاجتماعية، كما أنها أساسية بالنسبة إلى القيم العقائدية يمكن إن تجعل من الإنساني موضوع إيمان وعقيدة تختلف عن كل ما هو ديني ولا تتنافى معه بل بالإمكان الانطلاق منه من أجل بلورة الإنساني.

لقد أكّد العديد من الباحثين والمختصين على الدور الذي يمكن أن تلعبه التنشئة الاجتماعية في اندماج الفرد في قيم مجتمعه واندماج المجتمع في القيم الكونية والمسارات التي يمكن أن تأخذها في عصر العولمة تتمحور بالخصوص حول صياغة الآليات التي توفر مجالات ذلك. تشمل التنشئة الاجتماعية مختلف مجالات التربية وعليه، فان تفعيل التنشئة الاجتماعية يبلور في مرحلة أولى الاستعداد للانخراط في مسارات جديدة من خلال رسم المبادئ وبلورتها عبر جملة من الأهداف ومن ثمة وضع الآليات والوسائل التي تمكن من تحقيق هذه الأهداف. نحن هنا أمام تمشّ يشبه إلى حد كبير التمشي التنموي الذي يعني أن تطور المجتمع لم يعد عفويا ووليد الصدفة بل انه تطور مبرمج ومدروس ويخضع إلى تخطيط للمراحل وكذلك إلى اعتمادات مالية وكفايات... فالانتقال بالمجتمع من حالة إلى أخرى أي التكيف مع قيم جديدة والتفاعل الإيجابي معها والمساهمة في بنائها، إن المسؤولية تتجاوز مجال فعل الفرد الواحد وإرادته كما تتجاوز مجال فعل الأسرة، إنها مسؤولية مجتمعية تتطلب جهازا يسهر على عملية الانتقال والانخراط ضمانا للنجاح.

من المبادئ التي تقوم عليها العولمة في أبعادها المتعددة مبدأ المشاركة في صنع

القرار والسهر على تنفيذه ومراقبة عملية التنفيذ لمنع الانحرافات والتجاوزات الممكنة، فليست الدولة هي المسؤولة الوحيدة عن مثل هذه البرامج وحتى إن ارتأت احتكار هذه الوظيفة فلم يعد بإمكانها القيام بها في ظل التحولات التي تشهدها المجتمعات الحديثة والتي تخطو بخطى حثيثة لتصبح مجتمعات تعاقدية، ولم يعد بالإمكان أيضا كما تقول القاعدة « تغيير المجتمع بقرار »، فالمجتمعات الحديثة تتشكل من عدة ثقافات فرعية متناغمة والمساس بالبنى الأساسية للمجتمع يتطلب الوفاق[14].

إن التنشئة الاجتماعية من خلال هذه الأبعاد الجديدة تصبح فلسفة أو توجها يتطلب وفاقا مجتمعيا أي الفعل المتكامل لمختلف الأجزاء الاجتماعية من جل صياغة مشروع اجتماعي يتم في وقت لاحق توفير وسائل إنجازه.

التعبئة

تتطلب صياغة أي مشروع التعبئة وهي الشرط الثاني لتفاعل القيم الاجتماعية مع القيم الإنسانية، والمقصود بالتعبئة العمل على توفير شروط النجاح من خلال التدخل للتأثير الإيجابي على تطور إنجاز أي مشروع. ويحيل مفهوم التعبئة إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الدولة في استنفار كل الإمكانات التي تمكنها من توفير شروط الإنجاز بأكثر ما يمكن من الجدوى.

إن الإشارة للدولة في هذا السياق تعكس الدور الأساسي الذي تلعبه في كل تمشّ الهدف منه تغيير بعض القيم من أجل تجاوز العراقيل والصعوبات وبالخصوص الحدّ من مراكز الرفض والمقاومة.

تتضمن الدعوة إلى التفاعل بين الخصوصي والشمولي التسليم بوجود بعض العوائق التي تعوق هذا التفاعل، ويمكن أن يتأتى الرفض من بعض الشرائح الاجتماعية أو لغياب الإمكانات الموضوعية أو لأسباب أخرى، المهم أننا أمام مشروع يواجه صعوبات وهذا المشروع تسعى الدولة إلى إنجازه. وككل المشاريع

14 – انظر: عبد الستار السحباني : أثر العولمة الاقتصادية على القيم التربوية. وقائع الملتقى العربي حول التربية وتحديات العولمة الاقتصادية. القاهرة 2002. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2003.

الكبيرة، فإن النجاح يرتبط أولا بأعداد القاعدة الاجتماعية التي ستستوعبه وتتبناه لتدافع عنه في وقت لاحق، وغياب هذا الشرط يحكم بشكل آلي على المشروع بالفشل، والمسألة المحورية هنا هي كيف يمكن رفع التناقض إن وجد بين الخصوصي والشمولي ومن ناحية أخرى ما هي مجالات الشمولي التي يمكن تبنيها والدفاع عنها والسعي إلى إقرارها، والإشكال الآخر هو الاختلاف في تحديد المعالم التي يمكن تناولها بين الدولة وبعض الشرائح الاجتماعية، وعلى سبيل الذكر لا الحصر يمكن الإشارة إلى الاختلاف حول ممارسة الديمقراطية، فبعض الأنظمة السياسية تؤكد بكل قوّة أن الوضع الخصوصي غير مؤهل حاليا للانخراط في مسار ديمقراطي على شاكلة الدول الغربية لأن ذلك سيؤدي إلى الفوضى، أو أن مسألة حقوق الإنسان هي مسألة خصوصية ولا يمكن بأي حال من الأحوال تناولها من زاوية كونية وشمولية نظرا أعراف كل مجتمع وتقاليده وعاداته... في حين تعيب بعض القوى الاجتماعية والسياسية على الدول التي تنفي شمولية هذه القيم وتعتبرها خصوصية وتصنّفها في خانة الخصوصي، هدفها من ذلك التفرد بالسلطة وبالقرار واحتكار المجتمع وممارسة الوصاية عليه على اعتبار كونه لم يصل بعد إلى مرحلة الرشد، فالمسألة إذن ليست دائما محلّ إجماع ولو كان الأمر كذلك لما طرح الإشكال من أساسه، لهذه الأسباب نعتقد أنّ مسألة التفاعل بين القيم الإنسانية وخاصة تلك التي لها علاقة بالمجال السياسي والقيم الاجتماعية تتطلب حوارا وطنيا يتم من خلاله رسم شبكة التفاعل وأركانه وتحديد الشروط التي يتوجب توفرها لإنجاز هذه الشبكة.

في غياب هذا الحوار الوطني يصبح دور الدولة محفوفا بالعوائق ودور القوى الاجتماعية قليل الجدوى والفاعلية أي أننا سندخل في مدارات التعبئة والتعبئة المضادة وهي مدارات تؤدي إلى الأزمات.

إن التعبئة الاجتماعية تبقى ضرورية في عملية التفاعل ودور الدولة ومختلف القوى الاجتماعية أساسي في إنجاحها لأن الرهان هو بالأساس رهان حضاري، وككل الرهانات الحضارية فإنّ مشاركة كل القوى الاجتماعية والسياسية شرط للنجاح وشرط لإقرار التعبئة الاجتماعية. ونعني بالتعبئة :

- توفير الموارد الماديّة، ولا تكتفي تعبئة الموارد المادية بالجوانب المالية واللوجستيكية بل وكذلك بتوفير الكفايات البشرية القادرة على الارتقاء بالأداء، التي تتوفر بها المعرفة والمهارة والقدرة على التكوين وعلى رسم البرامج وإنجازها في أفضل السبل.

- بناء هياكل التسيير والمراقبة وهي الهياكل التي تتولاها الدولة وتشرف عليها ودورها البرمجة والتخطيط. وفي هذا الإطار يبرز الدور الذي تلعبه وسائل الاتصال الجماعية في بلورة معالم التوجه وتناوله بخطاب واضح المعالم بعيدا عن الدغمائية والدعاية، وتلعب وسائل الاتصال الجماعية دور المرشد ودور المراقب لمختلف الهنات بروح نقدية ناجزة.

- بناء هياكل الدعم وتقنين المشاركة وهي الهياكل الاجتماعية التي تتبنى المشروع وتسعى إلى الدفاع عنه بعيدا عن التعصب والمغالاة، وتتشكل هذه الهياكل أساسا من مختلف تشكيلات المجتمع المدني.

- برمجة مختلف مراحل التدخل وتحديد خصائص كل مرحلة، ونعود هنا إلى هياكل التسيير والمراقبة التي تأخذ بعدا فنيا على اعتبار الدور التقني الذي تقوم به وهو التخطيط لكل مرحلة من مراحل التدخل وتعبئة الموارد الأساسية التي توفر مرحلية هذا التدخل.

- إعداد برامج تحسيسيّة وبرامج تدريب، علاوة على الدور الذي يمكن أن تلعبه وسائل الاتصال الجماعيّة، فبالإمكان إقرار جملة من البرامج داخل المؤسسات التربوية والتعليمية وانخراط الجمعيات والمنظمات في هذه البرامج من خلال تنظيم حلقات تحسيسية وتدريبية.

- وضع آليات التقييم والمراجعة وإعادة الصياغة بالنسبة إلى كلّ مشروع إن دعت الضرورة لذلك فهي لا تقل قيمة عن بقية الآليات الأخرى التي تم التطرق إليها.

بهذا تكون التعبئة ممارسة تختلف عن ممارسة التعبئة السياسية التي تُمارس تحت غطاء إيديولوجي، للغاية منها التفرد بالسلطة من خلال احتكار المجتمع لكون

ذلك يختلف جوهريا مع القيم التي تسعى الإنسانية إلى تأكيدها في هذا العصر، عصر العولمة [15].

التربية والتعليم والبحث العلمي

إذا تناولنا مسألة القيم الإنسانية من الناحية التقنية بما تعنيه من ثورات علمية كبيرة في عديد المجالات وبالأخص في مجالي الهندسة الوراثية والمعلومات نكتشف للوهلة الأولى أنّ المسألة تتجاوز رفع الشعارات وبلورة الطموحات، فالقضية أكبر بكثير من ذلك، فالانخراط في هذا العصر هو انخراط في كل هذه الثورات التكنولوجية ولا تكفي الأموال الطائلة لاستيراد التكنولوجيا حتى ينخرط المجتمع في هذا العصر بل يجب بناء ثقافة جديدة وتكوين جيل قادر لا على الاستهلاك فحسب بل وعلى الإنتاج أيضا، من هنا تبرز أهمية التعليم، ولا مفر من الاستفادة من تجارب الدول والشعوب التي انطلقت بعد في هذا التمشي قصد الاستئناس بتجاربها والاستفادة من برامجها التربوية والتعليمية وبالإمكان هنا الفصل بين التربية والتعليم والبحث العلمي.

يتمحور مجال التربية في البناء القيمي للمجتمع لذلك تشمل التربية تنمية ملكات الأفراد وتوفير مجالات تميزها، وهي بهذا لا تقتصر على التعليم والتعلم لأنها جزء من العملية التربوية، فالتربية تشمل الملكات البدنية والذهنية والفنية والذوقية والأخلاقية أي أنها في النهاية المجال العام المستوعب للشبكة القيمية والذي يتوفر على إمكانات إعادة إنتاج هذه الشبكة، وهو أكثر المجالات تأثرا بالمحيط نظرا إلى الاختراقات التي تحصل في هذا المجال والتراكمات التي يمكن أن تتولد لتُسهم في

---

15 – حول هذه المسائل بالإمكان العودة إلى المراجع التالية :

- Beck U/Pouvoir et contre pouvoir à l' ère de la mondialisation Ed Aubier 2003
السلطة والسلطة المضادة في عصر العولمة –

- Cohen S · La résistance des Etats Les démocraties face aux défis de la mondialisation Ed Seuil 2003.
– مقاومة ا لدول : الديمقراطيات أمام تحديات العولمة

- Sen. A . La démocratie des autres . Pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'occident Ed Payot 2005
– ديمقراطية الآخرين، لماذا ليست الحرية من اختراع الغرب.

Boulad-ayoub J/Bonneville L · Souveraineté en crise. Ed. L'Harmattan 2003
– السيادة في أزمة.

الطفرة التي تسهم بدورها في تطور الشبكة القيمية، فتفاعل الفرد مع محيطه ينتج التعلم الذاتي وبالتالي إمكانات التناغم مع نماذج ثقافية قد تختلف مع ثقافة مجتمعه، ولأن التربية كما ذكرنا لا تقتصر ولا تنحصر في المؤسسات التعليمية وأنّ مجالاتها هي الساحة الاجتماعية ككل فان المجال القيمي يتطلب إقرار برامج تدريبية تشمل شرائح المجتمع، ويتطلب التدريب تحديد المعالم التالية :

- الانطلاق من القيم الاجتماعية وإبراز أبعادها الشمولية،
- بلورة القيم الشمولية باعتبارها قيما إنسانية وإبراز مدى تفاعلها مع القيم الاجتماعية الخصوصية،
- تكوين حلقات تدريبية في مختلف المؤسسات التعليمية والإنتاجية تأخذ أبعادا ترفيهية وتكون متمحورة حول مواضيع إشكالية،
- العمل مع المدرب على الوصول إلى نتائج بشكل جماعي،
- تكوين حلقات دورية يقدم فيها المتدربون بعض الأمثلة الشخصية عن تجاربهم وتقديم استنتاجات ومناقشتها بشكل جماعي،
- إثارة مسائل جديدة في كل حلقة تكون موضوع العمل في الحلقة المقبلة.
- الاستعانة بالوسائل التدريبية المتوفرة لدعم حلقات التكوين.

أما بالنسبة إلى التعليم، فإن مجالاته أكثر تقنية وتتطلب بيداغوجية تعليمية وبرامج ووسائل وفق كل مرحلة من مراحل التعليم، ولأن التعليم يشمل بالخصوص الأجيال الصاعدة، أي الأجيال التي ستتولى في وقت لاحق مختلف المسؤوليات في المجتمع فإن إعدادها وتكوينها هو في النهاية استثمار ستبرز مردوديته في المستقبل. إن ربط التعليم بقيم العصر يدفع إلى الانخراط في كل السبل التي توفر إمكانات التمكن المعرفي وهو ما يعني انفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها لمزيد تمفصلها مع حاجاته وتمفصلها مع المؤسسات التعليمية الأجنبية من خلال الانخراط في برامج شراكة وتبادل الخبرات والتجارب وكذلك الإرساليات التعليمية من أجل نحت برامج متقاربة ومتفاعلة، والإلمام بمختلف المشاغل الفكرية والعلمية الكونية. فبحسب المستوى التعليمي يجب أن تكون المؤسسات التعليمية منارات المستقبل والمحضنة التي تنمي الإبداعات والكفايات، فلا مناص من عولمة التعليم

وبالخصوص التعليم العالي لتبقى الجسور قائمة مع كل ما يحصل حولنا في المجال العلمي ويتطلب ذلك [16] :

- تنوع المؤسسات التعليمية الجامعية وتنوع اختصاصاتها دون تهميش بعض الاختصاصات من منطق محدودية مردوديتها كالإنسانيات مثلا،
- تنوع التعليم، التعليم عن بعد، والافتراضي... وعدم الاكتفاء بالتعليم داخل الجامعات التقليدية،
- العناية في كل الاختصاصات بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وإقرار برامج ومقررات في ذلك من أجل تنمية الحس الاجتماعي والفكر النقدي،
- توفير الاعتمادات الضرورية التي تمكن من تنمية المكتبات واقتناء المخابر وبعث وحدات البحث...،
- إقرار برامج شراكة مع الجامعات الأجنبية وتبادل الأساتذة وتشجيع الإرساليات المتبادلة لدعم انفتاح الطالب على محيطه الإقليمي والعالمي،
- إقرار برامج تدريبية في مختلف المؤسسات الإنتاجية والعمل على مزيد تمفصل مؤسسات التعليم العالي معها حتى تكون الاستفادة مضاعفة، إلمام الجامعات بمشاغل المحيط والعمل على التكوين وفق الحاجات من ناحية ومن ناحية أخرى تجنب الإهدار والحدّ من بطالة حاملي الشهادات الجامعية.

إن الانخراط في عصر العولمة يعني الانخراط في برامج جودة التعليم عموما والتعليم العالي بالخصوص وذلك بهدف الارتقاء بأداء المنظومة التعليمية من حيث المدخلات والمخرجات وتتطلب الجودة :

---

16 – حول هذه المسألة يمكن العودة إلى :

- collectif : connaissance et mondialisation. Ed. Economica 2000

المعرفة والعولمة

- collectif – actes de colloque : Echange éducatifs internationaux : difficulté et réussites. Ed. l'Harmattan 2002

التبادل التربوي الدولي: الصعوبات والنجاحات

- Fliemeyer JC : Les enseignements supérieurs dans le monde : éclatement et effervescence. Ed. A DI CE 2004

التعليم العالي في العالم . الانفجار والغليان.

- بعث هياكل مختصة تسهر على الجودة،
- تشريك كل الفاعلين في المنظومة التعليمية في رسم برامج الجودة - إدارة أساتذة، طلبة، أولياء، هياكل نقابية، مؤسسات إنتاجية ذات علاقة بالاختصاص،
- إقرار مبدإ التقييم الداخلي الذي تقوم به كل مؤسسة بشكل دوري والتقييم الخارجي الذي تتولاه مؤسسات مختصة وتشارك في كلا التقييمين كل الأطراف التي تمت الإشارة إليهم،
- إقرار المساءلة والمحاسبة للطالب والأستاذ والإدارة وسلطة الإشراف،
- توفير هياكل مراقبة الجودة وتتشكل من كل الأطراف تكون لها صلوحية التدخل والمحاسبة والتعديل كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

ومن الاشكالات الكبيرة المطروحة إشكالية البحث العلمي والتي كما ذكرنا يجب فصلها عن التعليم العالي على اعتبار أن الجمع يبعثر الأدوار ويزيد في التأثير السلبي للأجهزة البيروقراطية ويعوق تحديد مجال كل طرف ويفرز التداخل في المسؤوليات، فلا مستقبل لشعب يصبو نحو الرقي بدون بحث علمي ولا مجال لإنتاج المعرفة والمساهمة في الثروات العلمية والتكنولوجية بدون بحث علمي كما لا يمكن الحديث عن اقتصاد تنافسي وإنتاج ذي مردودية عالية ووفق المواصفات العالمية بدون بحث علمي أيضا... فالشعوب المتقدمة تكنولوجيا هي الشعوب التي استثمرت في مختلف مجالات البحث العلمي وتمكنت من توظيف هذا البحث تكنولوجيا في مختلف الميادين وتستفيد حاليا من العائدات التجارية للتكنولوجيا التي تنتجها، وحتى يتمكن البحث العلمي من النمو ويتطور أداؤه يجب [17] :

---

17 - حول البحث العلمي يمكن العودة إلى الدراسات التالية :

- Revue internationale et stratégique : La recherche comme enjeu de la compétition internationale n°55/2004

البحث كرهان للمنافسة الدولية

- Revue science de la société : Marchandisation et connaissance(s) n°66/2005

السلعنة والمعرفة

- تقنين البحث العلمي في هياكل مستقلة عن الوظيفة التعليميّة.
- تمكنين هذه الهياكل من الاستقلالية عن بقية المؤسسات الإدارية.
- توفير الاعتمادات والتجهيزات الضرورية
- توفير كافة ظروف البحث والعمل للعاملين في هذا المجال والمحافظة على مكانتهم الاجتماعية وتمكينهم من رواتب محترمة والاحترام اللائق
- انخراط البحث العلمي في الدورة الاقتصادية
- فتح مجالات الترقية المهنية وفق المنتوج العلمي والاستفادة المادية من كل بحث تم اعتماده.
- تشريك العاملين في ميادين البحث العلمي في إدارة مشاريعهم وأبحاثهم وتمكينهم من كل المتطلبات التي توفر لهم ذلك.
- الاستفادة من تجارب الشعوب المتقدمة في مجال البحث العلمي.

الإعلام ووسائل الاتصال الجماعية

يتميّز هذا العصر بالمكانة المتزايدة لوسائل الاتصال الجماعية في حياتنا اليومية، فنحن نعيش زمن الطفرة الإعلامية والإدمان على استعمال وسائل الاتصال كالتلفزة والإنترنت مثلا، لقد مكنت الثورة المعلوماتية من اختراق الحدود الوطنية ولم يعد بالإمكان ممارسة سياسة الستار الحديدي وليس بالإمكان أيضا ممارسة مراقبة صارمة على كل البرامج كما كان يحدث في السابق، هناك اختراق وهناك أيضا سعي من طرف الأفراد للاطلاع عل كل ما يحدث خارج حدود الوطن. ومن التقنيات المستعملة في كل نظام إعلامي الغاية منه التأثير على مواقف المتلقي وبالتالي التأثير على قراراته وحتى على أسلوب حياته هو الإكثار من إعادة نفس الشعار أو نفس المشهد وأحيانا في أشكال مختلفة وفق نفس المضامين وفي النهاية تتم عملية الاستيعاب واستبطان المرسلة، لقد تطورت التقنيات الاشهاريّة على سبيل المثال بشكل كبير وأصبحت وسائل الاتصال الجماعية البوابة التي يمكن المرور عبرها بدون أي عناء للتأثير على المتلقي في أي مجتمع، ويكمن الاختلاف في كون بعض

المجتمعات تنتج تكنولوجيا الإعلام وتتحكم فيها وتستثمر أموالا كبيرة مقارنة ببعض المجتمعات الأخرى التي لا تتوفر لها هذه الإمكانات وعليه تبقى مفتوحة لمختلف التأثيرات الخارجية.

لقد تغيّرت أساليب العيش في العقود الأخيرة بشكل لافت نتيجة للدور الذي تلعبه وسائل الاتصال الجماعية، فلقد تم الانخراط في عادات جديدة وبرزت حاجات لم تكن موجودة في السابق وأصبح الاستهلاك من أهم القيم الاجتماعية الحديثة، ومن المظاهر المثيرة صار هذا العصر يوسم بهيمنة القيم الفردانية وبتراجع وانحلال العديد من القيم التقليدية التي تجلّ المجموعة والتضامن والروح الجماعية إلى غير ذلك، ونلاحظ في الآن نفسه استهلاك نفس المواد، الاشتراك في نفس الأذواق، الحديث في نفس المواضيع نفس الميولات الفنية تقريبا، نفس اللباس، نفس الانتظارات، نفس الطموحات والتطلعات، والأمر لا يخص مجموعة دون سواها أو مجتمعا محددا، بل إننا نقف على نفس الظواهر في كل المجتمعات تقريبا، فكأن قيم الفردانية تقوم على عكس ما يمكن اعتقاده إذ هي تقوم على قيم المطابقة والتماثل وتنتج الجمهرة والتكتل، فكل المجتمعات مفتوحة على قيم جديدة من غير الممكن مراقبتها، وليست هذه القيم بالضرورة سلبية والعكس ممكن، إنّما الإشكال يتمثل في استحالة المراقبة وعليه صعوبة المقاومة، لأن مسرح المواجهة يوجد بالبيت والشارع ومكان العمل وفي الفضاءات الترفيهية أي في كل الأمكنة الخاصة والعامة.

نحن هنا أمام إشكال مضاعف، كيف يمكن التعامل النقدي مع كل هذه البرامج التي تخترق فضاءاتنا العامة والخاصة والتي تحمل أحيانا قيما تختلف عن قيمنا بل قيما لا يمكن وضعها في خانة القيم الإنسانية، من ناحية أخرى يبرز الإشكال الآخر في القدرة على الاستفادة التقنية من تكنولوجيا الاتصال الجماعية والوسائل التي يُمكن توظيفها، إن الانخراط في منطق المقاومة والرفض والعمل على إنتاج برامج مضادة والاستثمار في هذا التوجه يتطلب أعباء مالية مرتفعة جدا من غير السهل توفيرها، وهي تعوق الفعل لأنها تضعنا في موقع المنتظر والمتربص غير القادر على المبادرة والمنتظر سلوك الآخر لبلورة ردود أفعاله. فمن خلال تجارب هذه الأقطار ذاتها صاحبة الريادة في إنتاج تكنولوجيا الاتصال نلاحظ أنها انطلقت من تمشّ

مغاير لا يقوم على المواجهة أو المقاومة – على اعتبار أن العديد من القنوات التلفزية مثلا مستقلة والبعض منها تجارية بشكل كلي أي أن برامجها تخضع لمنطق الربح والخسارة لا غير – بل انخرطت في توجهات أخرى تقوم بالخصوص على توفير شروط المناعة الذاتية داخل المجتمع والقيام ببرامج توعوية وتحسيسية وأحيانا عبر هذه القنوات ذاتها انطلاقا من شراء مساحات بث بما أنها قنوات تجارية، فما هي الوسائل التي تمكن إذن من الاستفادة من وسائل الاتصال الجماعية لتوفير شروط التفاعل والتناغم بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية ؟

يتمحور في الغالب النقد الموجه للعولمة من طرف الحس المشترك حول البرامج التلفزية التي تبث عبر الهوائيات، فالعديد من البرامج تتضمن قيما تتعارض مع قيمنا، البعض منها تدعو إلى الخلاعة والإباحية والانحلال إلى غير ذلك. ومن غير الممكن في هذا الإطار التصدي كما أشرنا إلى هذه البرامج، لذلك يجب العمل على تطوير إعلام عولمي يستلهم القيم الإنسانية التي أشرنا إليها. وشروط هذا الإعلام هو حرية الإعلام وتنوعه وإقرار المنافسة والشفافية في إطار الديمقراطية.

إن معضلة الإعلام تعتبر من أكبر وأخطر المعضلات التي تواجهها كل المجتمعات بما في ذلك المجتمعات المتقدمة لأننا أمام سلطة ذات نفوذ كبير قادرة على التأثير وتغيير الآراء وإعادة هيكلة المواقف، لهذا يصبح الإشكال كيف يمكن الاستفادة من الإعلام من أجل الارتقاء بالمجتمع ولكي تتحول الساحة الإعلامية إلى فضاء مفتوح يمكن أن يوفر شروط الفعل الحر والإبداع، أي كيف يمكن تخليص الإعلام من هيمنة واحتكار السياسي حتى يتحول الإعلام إلى أداة للجميع وفي صالح الجميع، وبالنظر إلى الدور المتزايد للإعلام في مجالات الإشهار نلاحظ أن الجهاز الإعلامي في الدول المتقدمة تخلّي إلى حد ما عن التأثير المباشر للنفوذ السياسي وأصبح تحت تأثير النفوذ المالي في حين لا يزال في أغلب الدول أداة سياسية وفي هذا الإطار يكمن الإشكال لأن حرية الإعلام تصبح موضع تساؤل كما هو الحال الآن وعليه يصبح من الصعب التعامل مع الجهاز الإعلامي خارج نفوذ السلطة السياسية ويصبح من الصعب أيضا توظيف الإعلام من طرف مختلف تركيبات المجتمع المدني.

فإذا تحدثنا عن تفعيل للقيم الاجتماعية مع القيم الإنسانية فإن هذا التفعيل يمكن أن يكون مشروع الدولة، والدولة قادرة على توفير الاعتمادات وتعبئة الرأي العام والإعلام، المهم توفير كافة شروط النجاح ومع ذلك فإن المشروع لا يلاقي النجاح المنتظر بل ويمكن أن يفشل، فأي مشروع يفتقد للسند الاجتماعي مرشح للفشل، وإذا عدنا إلى المجتمع فإن هذا الأخير يتشكل من عدة مجموعات اجتماعية متفاعلة ومتناغمة فيما بينها، هذه المجموعات تعبر عن مختلف أجزاء النسيج الاجتماعي في شكليه العمودي والأفقي، عن كل معالم الالتقاء والاختلاف، كل هذه الأبعاد أصبحت تتجسم في المجتمعات الحديثة في مفهوم المجتمع المدني فلا يمكن تصور أي شكل من أشكال التغيير مع احتكار الدولة للقرار وإقصاء للمجتمع المدني، والإعلام هو إحدى الوسائل الأساسية للمجتمع المدني، فشرط الإعلام يتطلب بدوره شروطا أخرى.

وفي مجال الإعلام أثيرت العديد من التساؤلات حول الإنترنت، استعمالاتها وتوظيفها ومدى الاستفادة منها، وهل بالإمكان استعمالها في أغراض قد تتنافى مع القيم الاجتماعية، وهل بالإمكان والأمر كذلك تبني سياسة المراقبة والعقاب، المهم أن ذلك موضوعيا غير ممكن، وهذه كما أشرنا إلى ذلك من خصائص المجتمعات الحديثة، فالمراقبة ممكنة ولكنها ذات جدوى محدودة، والانخراط في الإنترنت ضرورة متأكدة وملحة لكل من يريد تأكيد مكانته في هذا العصر، والحلول تكمن في التربية والتعليم والتدريب والإحاطة والتشريك، الحلول لمثل هذه الاشكالات هي حلول مجتمعية وكل وصفة خارج هذا الإطار تبقى محدودة وعديمة الفائدة [18].

---

18 – حول مختلف المسائل المتعلقة بالمجال الإعلامي نشير إلى الدراسات التالية :

- Aigrain PH : Cause commune : l'infirmation entre bien commun et propriété Ed Fayard 2005
قضية مشتركة. الإعلام بين الحق العام والملكية

- collectif : La mondialisation des dédias contre la censure : tiers-monde et audiovisuel sans frontière. Ed. DeBoeck-université-2002
عولمة وسائل الاتصال ضد المنع. المجال السمعي البصري في العالم الثالث بدون حدود.

- Collectif : Mondialisation et nouveaux médias dans l'espace arabe Ed Maisonneuve et Larousse 2003
العولمة ووسائل الاتصال الحديثة في الفضاء العربي.

إن عصر العولمة هو عصر متكامل الأبعاد، فإذا تحدثنا عن التعليم فهو بالضرورة تعليم عولمي وذلك بالنظر إلى المقررات والوسائل التعليمية المعتمدة، كذلك الشيء بالنسبة إلى الإعلام، فنحن نعيش الآن عصر الطفرة الإعلامية وما يحدث خارج حدودنا نعلم به بشكل آني، وحتى القضايا الأمنية والصحية والأوبئة وطرق مقاومتها والأمثلة عديدة ومتنوعة وتكفي الإشارة هنا إلى هذا الالتقاء حول بعض الأغاني أو الأفلام وبعض البرامج التلفزية، ولقد ساهمت الإنترنت في تداول المعلومة الثقافية، فبإمكاننا الاطلاع على آخر الإنتاجات الفكرية، على الندوات والملتقيات العلمية في كل البلدان، وقد أصبح من الممكن الاطلاع على مختلف التظاهرات الفكرية والثقافية والفنية في العالم والمشاركة فيها، كما نلاحظ أيضا نشأة عدّة رموز فنيّة وثقافية تفرز دور المحاكاة بالخصوص لدى الشباب، لننظر فقط إلى الدور الذي تلعبه الصور المتحركة على الأطفال، وتأثيرها على لعبهم، ولباسهم وحتى أكلهم وطرق معاملاتهم...

هناك من يتحدث عن الأبعاد المتنوعة للعولمة، أي عن الآليات التي تتوفر لها والتي مكنتها من اختراق النسيج الاجتماعي لكل المجتمعات وتمكنت من فرض قيم جديدة ونماذج ثقافية جديدة بل ورموز اجتماعية جديدة حول العمل والثراء والترفيه والاستهلاك...

في هذا الوضع الجديد، نحن نبقى على الدوام في حاجة إلى بناء ثقافة جديدة تستلهم من مختلف القيم الإنسانية ومن القيم الاجتماعية الخصوصية ما يساهم في بناء ثقافة إنسانية جديدة، ثقافة الأمن والسلم والتسامح والتفاعل والتناغم، ثقافة عدم الاكتفاء بالمحلي والانخراط في الكوني، ثقافة المساواة في الحقوق والواجبات، ثقافة العدالة والإنصاف.

إن الثقافة هي الوعاء الحاوي للقيم، وهي لذلك تبلور الهوية والانتماء والمرجعيات والتاريخ بكل ما فيه من رموز، وهي تشكل معالم السلوك والممارسات، وتهيكل نماذج التواصل والتخاطب، وتفعّل المحافظة على القيم والأعراف والنواميس والعادات والتقاليد وتقاوم ما تعتبره بدعا واستهتارا وتلاعبا بالمخزون الثقافي والحضاري...

فمجال الثقافة شاسع ومتنوع يشمل المحلّي والوطني والكوني والتفاعل مع القيم الكونية يمر من المحلي ليشمل الوطني، وحتى تتوفر شروط هذا التفاعل يجب :

- الانفتاح على القيم الإنسانية وعدم التقوقع في مجالات الأنا والعمل على تجنب الانبهار بالآخر، والانفتاح هو تفاعل يقوم على الاختلاف واقرار هذا الاختلاف والعمل على المحافظة عليه، ذلك أن التنوع الثقافي يمثل ثروة المخزون الثقافي الإنساني، واقرار التنوع يحدّ من الانبهار ويضع الأنا في موقع الفاعل القادر على المشاركة في البناء والصياغة.
- التفاعل مع الثقافات الأجنبية ورفض الهيمنة الثقافية الأجنبية دون السقوط في الانغلاق والتحجر، إن دراسة ثقافات مختلف الشعوب تبرز مدى تداخل هذه الثقافات وتفاعلها، فكل ثقافة هي مزيج من عديد الثقافات إلا أنها تتبلور في أشكال محددة تعطيها أبعادا خصوصية، ويمكن الانفتاح الثقافي من سهولة التأقلم مع كل ما يحدث في محيطنا الإقليمي والعالمي.
- التخلص من الشعارات الماقبليّة حول سلبية الآخر والعمل على تكثيف التبادل الثقافي مع المجتمعات الأخرى، فاعتبار الآخر في مرتبة دونية يؤدي إلى التعصب والعنصرية، وعلى العكس اعتباره في مكانة الأفضل والأحسن تؤدي إلى الانحلال والذوبان.
- الدفاع عن موروثنا وقيمنا الحضارية وإيلاء ثقافتنا–المحلية والوطنية والقومية– ما تستحق من العناية المادية والمعنوية، فموروثنا هو ديانتنا ولغتنا ومؤسساتنا وتقاليدنا، هو تاريخنا، والعناية بالموروث الثقافي تتطلب استثمارات مالية واعتمادات هامة وبرامج تشمل مختلف مجالات كنهنا الحضاري ووسائل توفر هذه الإمكانية، فالحقل الثقافي هو الحقل الذي يعطي بتنوعه لهذا العصر، عصر العولمة معنى التفاعل والتقارب والعمل المشترك من أجل الارتقاء بالفعل الإنساني وتحقيق القيم الإنسانية التي نصبو إليها.
- إقرار برامج تربوية وإعلامية تعرّف بثراء وتنوع المخزون الثقافي للمجتمعات الأخرى ومدى إسهامها في بناء القيم الإنسانية ومشاركتها في النهضة العلمية الكونية وهنا تبرز مرّة أخرى أهمية وسائل الاتصال الجماعية في القيام بهذا

الدور وكذلك أهمية المؤسسات التربوية والتعليمية في تنشئة الناشئة على مثل هذه القيم، كما تلعب البرامج الثقافية المشتركة/ معارض، تظاهرات ثقافية وفنية، ندوات علمية في الغرض دورا حيويا في التعريف بالثقافات الأخرى وفي ابراز خصائصها وخصوصياتها.

- الانخراط في الثقافة العلمية في كل المجالات والميادين المعرفية والاستفادة من تجارب المجتمعات الأخرى في تطوير هذه الثقافة والاستفادة منها والعمل على نشرها وتعميمها، فعصر العولمة ليس فقط عصر عولمة الفنون أو عصر عولمة الحروب، إنه عصر العلم وعصر بناء ثقافة علمية مشتركة تحافظ على الإنسان وعلى النظام البيئي وتسعى إلى إيجاد حلول لمختلف الاشكالات التي تواجهها الإنسانية في شتى المجالات.

إن الصراع في هذا العصر لا يتمحور فحسب حول النفوذ السياسي والاقتصادي بل انه صراع ثقافي فالدول الكبرى تعلم جيدا أنّ هيمنتها لا تكون ممكنة بدون الاختراق الثقافي لبقية الشعوب والإشكال يتمحور حول مفهوم الاختراق الذي ينفي التفاعل، لذلك يجب مقاومة الاختراق بكل دلالاته السلبية وبكل ما يحمله من نفي ووصاية على الآخر.

إن الاستهلاك هو على سبيل الذكر لا الحصر استهلاك قبل كل شيء لنماذج ورموز ثقافية تتشكل من جملة من القيم التي تنتجها المجتمعات المصدرة لنماذج الاستهلاك هذه، واستهلاك هذه الرموز يفتح المجال أمام الفعل السياسي والاقتصادي والتجاري لهذه المجتمعات ... ودون تقديم أمثلة لأن الأمثلة كثيرة ومتنوعة حول حضور نماذج ثقافية جديدة داخل ثقافاتنا فإن الإشكال هو كيف يجب العمل حتى لا يتم ذلك على حساب الثقافة الأصلية ولا يؤدي إلى الانبهار والذوبان في ثقافة الآخر[19].

---

19 – انظر :

- Wolton D L'autre mondialisation identité, culture et communication Ed Flamarion 2003.
العولمة الأخرى: الهوية الثقافة والاتصال.

الخاتمة

لقد انطلقنا في إبراز مجـــالات تفاعل القيـــم الاجتماعية مع القيم الإنسانية وشروط هذا التفاعل من مفهـوم الـ « نحن » ، هذا المفهـوم الـذي يتشكل من علاقة وفاقية، علاقة تناغم واشتراك وتواصل بين الـ « أنا » و الـ « آخر »، علاقة لا تقوم على العنف والعدوانيـــة والتربـص، علاقة تنفي الهيمنة بأنواعهـــا وأشكالهـــا، علاقة تؤسس لمجتمع إنساني متكامل. فمفهوم الـ « نحن » باعتباره يفتح مجـالات انصهـار الـ « أنا » والـ « آخر » في جملة من القيم الإنسانية التي تتمحور حول السلم والأمن والعدالة والتسامـح والاحترام المتبادل والمشاغـل الإنسانيـــة المشتركـــة كالعنايـــة بالنظـام البيئي والحدّ من التسلـــح والقضاء على أسلحة الدمـــار الشامل والعمـــل المشترك من أجل القضاء على الفقر والاستغـــلال والأوبئة والأمراض المعديـــة وإيلاء العلم ما يستحقه من أجل ضمان الحرية والمواطنة والرفاهة في ظل أنظمة ديمقراطيـــة تحتـــرم الفرد وتوفر له ظروف العمل والتعليـــم والصحة والسكن والترفيه والتنقـــل وممارســـة حقوقـــه وواجباته الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، أنظمة تحترم الأقليات بكل أنواعها وتوفر لها ما توفـــره للأغلبيـــة، أنظمة تعمـــل على صيانـــة موروثهـــا الثقافـي وعلى احتـــرام مجتمعاتها والعمل على رقيّهـا وتطوّرها.

فالعالم القرية، وهو السمة الأساسية لعصر العولمة، يبقى مشروعا مفتوحا بالإمكان المشاركة في تشييده بدون تحجر أو تعصب لدين أو للون أو لقوم أو للغة... ودون إهمال للثقافات الأصلية أو انحلالها وذوبانها، فمجالات التفاعل بين القيم الاجتماعية والقيم الإنسانية عديدة ومتنوعة وهي تتطلب جملة من الشروط التي يتوجب توفرها.

لقد ركّزنا في هذه الورقة على البعض من هذه الشروط وتتلخص في الدور الذي تلعبه التنشئة الاجتماعية في صياغة قيم متفاعلة ومتناغمة مع القيم الإنسانية مؤكدين على مجالات التنشئة وطبيعة كل مجال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الكهولة والمؤسسات الحاضنة لكل مرحلة سواء العائلة أو المدرسة والمنظمات والجمعيات

والنوادي وكذلك فضاءات العمل والإنتاج، فلكل مرحلة آليات وفي كل مرحلة نماذج مختلفة للتفاعل القيمي.

كما تمّت العناية بمختلف البرامج التربوية والتعليمية في هذه العملية، فهي برامج تتوجّه إلى جيل كامل سيتولى في وقت لاحق القيادة والتسيير، وتشبّع هذا الجيل بشكل علمي بآليات تفاعل الخصوصي والشمولي يجعله في موقع القادر على الفعل وعلى ضمان صيرورة التفاعل الثقافي والقيمي الخصوصي والشمولي وصيرورة البناء الاجتماعي والحضاري وكذلك الانفتاح على مختلف التجارب العلمية والعمل على المشاركة فيها.

إن اهتمامنا في هذه الورقة بتعبئة الموارد والرأي العام والقيام ببرامج تحسيسيّة من أجل المحافظة على موروثنا القيمي والانخراط في الموروث الثقافي الكوني في هذا العصر عصر العولمة يعود بالخصوص إلى الدور الذي تلعبه التعبئة في بناء معالم التفاعل، ولكون التعبئة تتطلب بدورها جملة من الشروط حتى لا تفرز التعبئة المضادة يجب أن تقوم على مبدأ الوفاق والمشاركة وأن لا تحتكر الدولة لوحدها حق القرار وممارسته ومراقبته وتقييمه، فالدولة مدعوّة للانفتاح على المجتمع وعلى مختلف تشكيلات المجتمع المدني.

تلعب وسائل الاتصال الجماعية دورا لا يقل قيمة عن بقية الأدوار بل هناك من يذهب إلى اعتبار هذا الدور محوريا في عملية البناء هذه وذلك بالنظر إلى التأثير المباشر الذي تلعبه على المتلقي ولكونها حاضرة في مختلف الفضاءات وتتوفر على تقنيات متطورة من أجل التأثير على المواقف والآراء وتغيير الأذواق والميولات، إن العمل على بناء ثقافة إنسانية متفتحة على الثقافات الأخرى ومتشكلة منها تدعو كما بينا في هذه الورقة إلى إسهام وسائل الاتصال الجماعية في هذا التمشي والعمل على التعريف به.

إن الانخراط في عصر العولمة ليس بالأمر الهين لذلك هو يتطلب تخطيطا وحزما ومشاركة في المجهود الإنساني لبناء عولمة إنسانية أكثر عدالة وإنصافا، توفر الأمن للجميع وتنبذ الحروب والإرهاب والهيمنة والاستعمار، وتوفر مجالات الرفاهة للجميع والحرية دون تعصب أو انسلاخ، تضع حدا للفقر والبؤس و تفشي الأوبئة والجريمة والانحراف وهو المجال الذي يتوجب العمل من أجل تحقيقه من خلال بناء ثقافة إنسانية تجعل من

العولمة أكثر إنسانية ومن العصر عصر الالتقاء في منظومة الـ « نحن »...

إن مجالات التفاعل عديدة ومتنوعة ويبقى الإنسان القيمة الأساسية التي يتوجب العمل على المحافظة عليها وصيانتها والارتقاء بها من خلال تفاعل القيم الاجتماعية مع القيم الإنسانية.

مكانة اللغة العربية في التعليم العالي في مجتمع المعرفة

د. عبد الوهاب راوح

• في تحليل لعنوان هذه الورقة، يلاحظ أن جانبا منه يشير إلى ما هو مرغوب فيه لا إلى وصف ما هو قائم : فـ (مكانة اللغة العربية) موضوع الدراسة، تمثل الجانب القائم في الموضوع، في حين أن بيئة عملها، ممثلة في مجتمع المعلوماتية[1] لا تزال، داخليا، مشروعا مرغوبا فيه وليس اسما لمسمى قائم كما هي الحال في البلدان المتقدمة. وبذلك تكتسب هذه الدراسة مسوغها المنهجي من كونها تتعامل مع واقع راهن (= اللغة العربية) يسعى إلى الدخول في محيط عالمي غير مسبوق ويمكن ان يوصف بأن الإنسان فيه لم يعد محتكرا لميزة الإرسال والاستقبال للمرسلة اللغوية Message وتعلمها، سواء أكانت تلك المرسلة لغة طبيعية أم لغة سيميوطيقية وإنما دخلت « الآلة» شريكا له في الإرسال والاستقبال والتعلم وإنتاج المعلومة ونقلها.

• وتهدف هذه الورقة إلى بيان ما ينبغي مراجعته والتحضير له على صعيد الخطاب العربي: اللساني واللغوي والمعرفي، بما يمكن اللغة العربية من «التكيف» الفاعل مع البيئة المعلوماتية والمعرفية الجديدة.

موقع الناطق الجديد (المكنة Machine) في مسيرة المعلومة والمعرفة

• مر على الإنسان حين من الدهر ينتج فيه معارفه وينقلها ويستوطنها عبر آليته الطبيعية (اللغة) مسموعة، لينتقل إلى مرحلة تالية ممثلة في اختراع وسيلة ثقافية هي «الكتابة» وكان لهذا الاختراع من الأثر ما كان، ثم تلتها مرحلة ثالثة تمثلت في اختراع «المطبعة» وكان لهذا الاختراع ما هو مرصود في تاريخ نشر المعلومة والمعرفة.

---

1) منذ ظهور كتاب «، The Knowledge Creating Company شركة المعرفة المبدعة « لمؤلفيه اليابانيين: ايكو جيرو نوناكا وهيروتاكا تاكوشي عام 1996 ظهر ميل إلى الأخذ بكلمة معلومات Information بدلا من كلمة معرفة Knowledge. (راجع : الإنسان والمعرفة في عصر المعلومات لمؤلفه كيت دفيلن ترجمة شادن اليافي ، مكتبة العبيكان، 2001، ص،17) وعليه، أرى أن نميز بين المعلوماتية والمعرفة في أن المعلوماتية تنتج وتوفر وتقع خارج الذات، فقد ينتج المعلومة من يجهلها إنسانا كان أو آله ، في حين ان المعرفة تكتسب وتقع داخل الذات العارفة . » فالمعلومات يمكن اعتبارها بمنزلة المادة الخام للعمليات الذهنية، أما المعرفة فهي منتجها النهائي أو شبه النهائي « (الفجوة الرقمية، ص، 279). ولذلك يكون من الأصوب أن يقال: مجتمع المعلومات وعصر المعلومات لا مجتمع المعرفة.

وأخيرا جاء الحاسوب

• فإذا كانت الكتابة تثبيتا للمعرفة ونشرا لها عبر الزمان والمكان، وكانت المطبعة امتدادا لجارحة اليد والقلم فإن الحاسوب امتداد للعقل. بمعنى أن جميع وسائل الإنسان تمثل امتدادا لقدراته أو جوارحه (الطبيعية) فأن يشرب بالكأس (= وسيط ثقافي) امتداد لأن يشرب بكفيه (= وسيط طبيعي) يقاس على ذلك سائر الوسائط من السكين والمخيط والتلسكوب والميكروسكوب... ليأتي الحاسوب وحده امتدادا لقدرة العقل فكانت الثورة المعلوماتية، حيث يؤكد المهتمون بالشأن المعلوماتي « أنه لا أمل في ارتقاء حقيقي لآلاتهم الحاسبة ما لم تستطع تلك الآلات محاكاة وظائف الذهن اللغوية»[2]

• من مظاهر تلك الثورة بروز ظاهرة الإفراط المعلوماتي Information_Over أو حمل المعلومات الزائد load_Information over حين أصبح «يمكن إرسال معلومات عبر كيبل واحد في ثانية واحدة أكثر من المعلومات المرسلة عام 1997 عبر شبكة الانترنت بأكملها في شهر... كما انخفضت أسعار الحصول على المعلومات حد الصفر، حيث انخفض سعر نقل تريليون بت من المعلومات من بوسطن إلى لوس انجلوس من (150000) دولار عام 1970 إلى 12 سنتا اليوم[3]» كما «أصبحت المعرفة البشرية تتضاعف كل عشر سنوات، وخلف العقد الماضي معرفة علمية أكبر مما خلفه التاريخ البشري بأكمله»[4] فضلا عن كون المعلومة تحولت إلى حقل صناعي وإنتاجي واستثماري متصدر.

• بفضل هذه الآلة التي أحدثت قطعا مع قبلها برزت تحديات بنيوية من أهمها ما يلي :

1 ـ انتقال مجتمعها إلى ما أصبح يعرف بـ (مجتمع المعلومات ومجتمع المعرفة) ومن أبرز معالمه ما لخصه الدكتور نبيل علي بشراكة الآلة للإنسان في خاصية «التعلم» و «اللغة» بجانبيها : الطبيعي والسيميائي حين يرى أن « **مجتمع المعرفة هو ... الذي لا**

---

2) د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، 1994،ص، 329

3) تقرير التنمية البشرية 2001 ص، 30

4) ميتشيو كاكو، رؤى مستقبلية، ترجمة. سعد الدين قرمان، عالم المعرفة 2001 ص، 12

يقتصر فيه التعلم على البشر دون سواهم، فهو يمتد ليشمل الآلات والنظم والمؤسسات، بل الخلايا والفيروسات أيضا، وقدرة كل من هذه الكائنات على التعلم يرتكز أساسا على اللغة، سواء كانت لغة إنسانية طبيعية، أو لغة برمجية اصطناعية، أو لغة جينية بيولوجية» [5].

2 ـ نقل التحدي من الحاجة إلى «توفير» المعلومات إلى الحاجة في كيفية التعامل مع هذه الظاهرة بما يعني أن الآليات التقليدية في النفاذ إلى المعلومات غدت غير قادرة على مواكبة هذا التدفق بما يستوجب العمل بآليات جديدة للتعامل مع المنتِج ـ الناقل الجديد (المكنة) للمعلومة .

3 ـ تصدر الأهمية الاستثنائية للجانب اللغوي. كون اللغة هي المكون المحوري في تنمية تكنولوجيا المعلومات التي هي بدورها محور التنمية التكنولوجية الشاملة، لتصبح معها أعظم مشروعات تكنولوجيا الاتصال طموحا هي تلك المشروعات التي تتجه نحو جعل الآلات قابلة للتعامل معها باللغة الطبيعية من خلال البحوث في ميادين الذكاء الاصطناعي وعلم اللغة الحاسبي وهندسة الحواسيب والالكترونيات الدقيقة...

هاجس التخوف من تراجع اللغة العربية في سوق التنافس اللغوي

• تحتل اللغة العربية رقم (6) من عشر لغات هي الأكثر ديموغرافيا في العالم، حيث يتكلمها ما يربو على مائتي مليون متحدث أساسي. ووظيفيا، تعد واحدة من أغنى اللغات ذات الحمولة الثقافية الغنية. كما تنفرد بكونها اللغة المستعصية على عوامل التحولات اللغوية التي من شأنها ان تحول اللغات إلى قديمة ومتوسطة وحديثة.

• ولا شك ان عامل البقاء هذا يكمن جذره في حمل هذه اللغة نص القرآن الكريم وما انبثق منه من معارف وعلوم وشعائر وتشريعات وأنظمة ومعاملات ... مثلت، في مجموعها، المحتوى المعرفي للحضارة الإسلامية، وبها اكتسبت تلك الحضارة وجودها بالمعنى الانطولوجي وبقاءها. وليس بالإمكان العقلي ما يسوغ فرضية فك الارتباط بين النص القرآني الكريم متبوعا بما ارتبط به من هذا الحوض المعرفي النوعي وبين حامله اللغوي.

• حقيقة أن اللغة العربية كغيرها من اللغات الطبيعية خاضعة لسنة التطور ولا تتوقف عن التغير، على نسبيته، في مختلف مكوناتها، إلا أن تلك التطورات لا

---

5) د. نبيل علي : «الإنترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي» مقال منشور على موقع «جهة الشعر»

تصل بها إلى حد الانغلاق عن الفهم والاتصال العام، بحيث تموت مرحلة مع ميلاد أخرى كما في سائر اللغات الطبيعية .

• من أبرز مظاهر التخوف ظاهرة **الاقتراض اللغوي**، وظاهرة **اللهجات** كما أن من أبرز الدعوات للمعالجة هي دعوة **تعريب التعليم العالي**. وذلك كما يلي:

1. هاجس الاقتراض اللغوي

• لعل هذا الهاجس مصاحب للباحث أكثر منه مصاحبا للمتكلم وكذلك الحال مع اللهجات، صاحب الباحثين العرب منذ نشأة البحث اللغوي : فهو احد عوامل نشأة النحو، وأحد عوامل نشأة المعجم، وأبرز عوامل ضعف مبحث اللهجات في المكتبة اللسانية العربية القديمة.

•كما إن هذا التخوف عام في كل الثقافات.كتب السير جون تشيك sir john cheke وهو رجل كلاسيكيات عن الإنجليزية عام 1557 م :

« يجب ان نكتب لغتنا نظيفة ونقية وألا تخلط وتشوه بالاقتراض من لغات أخرى ، وان لم ننشغل بتوليد الألفاظ وظللنا نقترض ولا ندفع فان اللغة ستكون مجبرة على الإفلاس» [7]

فنلاحظ الكلمات: (نظيفة، نقية، نخلط، نشوه، التعريض لخطر الإفلاس ...) وما تحمله من معيارية ثقافية. نفس الحال في التسمية العربية (دخيل) والكلمة الإنجليزية (loanword) وما تشتركان فيه من وحدة الحمولة الدونية المتولدة من وحدة ميكانيزم الثقافات تجاه الوافد إليها من خارج بنيتها. ورغم دعوة السير جون في النصف الثاني من القرن الخامس عشر أخذت الإنجليزية بسنة الاحتياج فاستوعبت 50 % في معجمها من اللاتينية والفرنسية [8] غير آبهة بدعوة النقاء اللغوي. نفس الحال مع العربية التي خضعت لنفس الناموس دون التفات لبكائية ابن منظور، رحمه الله، في مقدمة لسان العرب [9] .كما أن جهود إقصاء اللهجات العربية من دائرة البحث اللساني العربي لم يحل أو يحد من بقائها وتطورها.

---

7) فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة د. احمد عوض، عالم المعرفة، 2000، ص، .330

8) يقول ابن منظور (ت، 630هـ / 1232م) : « وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان ، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا ، وصار النطق بالعربية من المعايب معدودا. وتنافس الناس في تصانيف الترجمانات في اللغة الأعجمية ، وتفاصحوا في غير اللغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهلُهُ بغير لغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوحٌ الفلكَ وقومُه منه يسخرون «

9) تعد التجربة السورية تجربة جادة وتحظى برضا المهتمين كونها مدعومة بقرار سياسي.

2. تعريب التعليم العالي

• إن المسافة بين «الرغبة» و «القدرة» في تعريب التعليم العالي يجب ان توضع في الاعتبار، بما لا يحول الحديث عن الرغبة إلى دوغما وخطابية وتجريبية تحركها حمية قومية. والتعريب يجب أن يسبقه «تغريب» فهو عملية مركبة : (تغريب أولا وتعريب ثانيا). ويعد التعريب بكل معانيه من جهد المتكلم لا الباحث: المتكلم معرِّبا (= مترجما) أولا ثم المتكلم معرِّبا (= معلما) **فتعريب العلوم قبل تعليمها بالعربية هو مركز التحدي.** ولا شك أن مشروع التعريب (= الترجمة) لا يمكن له ان يوفر المادة المعرفية الكافية لتعريب التعليم ما لم يكن جزءا من وظائف الدولة الأساسية، بأن يأتي وليد قرار سياسي [10] يتبناه بدءا من توفير البنية التحتية الكفية من مراكز وتقنية وبنوك معلومات وباحثين متخصصين وانتهاء بالإشراف على تقييمه بنجاحه أو تعثره في قاعة المحاضرة والمعمل. وهو بذلك يمثل عبئا ماليا على نفقة الدولة إلى جانب عبء التعليم.

• ومع كون الترجمة إلى العربية، على شحتها، تتم غالبا من قبل مبادرات فردية، كل وما يروق له، ونادرا ما تسندها أو تتبناها جهود مؤسسية [11] فإن هذا الجهد على قيمته للقارئ العام لا يمكن ان يؤمن المادة العلمية الكفيلة بتغطية حاجات الأستاذ في قاعة المحاضرة والمعمل بما يعني ان التعليم يجب ان يكون هو المحدد سلفا لمعيارية ما يتم اختياره من معارف وكتب تنقل إلى العربية لتؤمن مكتبة معيارية بحدها الأدنى لضمان نجاح التجربة موضوع الحديث.

• ولعل تدفق المعلوماتية المتسارع يفوق قدرات الآلية التقليدية في الترجمة على فرض مأسستها. وهو ما يحتم دعم مشروعات الترجمة الآلية. وبدون ذلك تبقى طموحات تعريب التعليم العالي رغبة وأماني لا تتجاوز نطاقها النفسي، وصرخة في قلب إعصار.

• ولعل ما يمكن ان تخرج به هذه المقاربة هو التأكيد على **النتائج اللسانية العامة**

---

10) من تلك الجهود تجربة المملكة العربية السعودية في تعريب التعليم الهندسي. انظر: تعريب التعليم الهندسي في المملكة العربية السعودية: الواقع والآمال، د. عبد الله بن إبراهيم المحيدب، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005

11) د. عبد السلام المسدي ، مباحث تأسيسية في اللسانيات، تونس، 1997 ص، 192

الآتية :

1ـ ضرورة التمييز بين مجالين: مجال اللغة مستخدمة (من عمل المتكلم) ومجال اللغة مبحوثة (من عمل الباحث). فاللغة متكلمة تحكمها الاحتياجات Wants. والإنسان هنا «ما هو الا مرسل ومستقبل رسالات «كما يقول (بيرس) في حين أن اللغة مبحوثة أمر مرتبط بتراكم المعرفة و تطور المنهج. واللغة في نشأتها وبقائها وتطورها مدينة للمتكلم: **كانت اللغة ومتكلمها ولم يكن الباحث والبحث فيها.** «واللسانيات مدينة بعلة وجودها للمنهج أكثر مما هي مدينة للموضوع»[12] وكثيرا ما تغيب هذه الثنائية لدى بعضهم فتأتي أحكامهم مشوشة لتأثرها بهذا الخلط واللبس الموضوعي والمنهجي.

2 ـ إن الاقتراض اللغوي عام في اللغات وكل الأزمنة ، ويحدث عادة بشكل عفوي، وهو من عمل المتكلم لا الباحث، «ويمثل حبل الأسباب بين الأقوام عبر اللغات» [13] وغالبا ما يدرس بخلفية ثقافية لا لسانية علمية.

3 ـ ضرورة فك الإشكال المفهومي بين التعريب بمعناه نقل (دوال + أشياء Reference) إلى العربية كما في (جرام ،طن، متر، كيلو، رطل، قلم، رقم، هندسة، بطاطا، فيديو...) وهو ما يطلق عليه بعض الدارسين عبارة (الترجمة الصوتية Transliteration أو Transcription) وأضيف (والمورفولوجية) والتعريب بمعنى نقل (مدلولات) لا (أشياء) سواء كانت مفردات أو تراكيب أو نصوصا. فالأول من عمل المتكلم خالصا والثاني يمارسه الباحث متكلما أكثر منه باحثا. فقد يقوم بالترجمة من لا يمتلك آلية البحث. وكل يمثل رافدا في تنمية اللغة معجما ومضامين وأساليب مع فارق ان التعريب بمعناه الأول يتم تلقائيا وبمعناه الثاني يتم قصدا.

4 ـ حتمية الانفتاح على التجربة الغربية «التغريب Westernization» فلا تعريب دون تغريب. وأقصد بهذه المقاربة الاستفادة المنهجة مما هو جدير أخذه من الخطاب الغربي في جوانبه العلمية والأدبية والتقنية ...وتطويع مفاهيمه بوضعها في تعبيرات عربية إما من خلال التعريب بنقل (الدال والشيء) معا، حيث لا يوجد

---

12) نفسه ، ص، 69

13) للمزيد من المعلومات، انظر: اللغة والاقتصاد، مرجع سابق، ص، 80

الـ (شيء) في البيئة العربية المادية والمجردة، أو من خلال نقل المفاهيم (الأشياء) بلغة (فوكو) وتأمينها بغطاء (دوال) عربية، وهي ترجمة لا تعريب.

5 ـ إن الحكم بأن الاقتراض يمثل تهديدا للغات المقترِضة **حكم يحركه هاجس ثقافي لا علمي.**

6 ـ إن اللغة تسلم أمرها لاكتساح لغة أخرى حين تتخلى عن نحوها Syntax وإن احتفظت بجانب كبير من مفرداتها ذات العلاقة بثقافتها النوعية التحتية (= تحجُّر لغوي) حسب أنيس فريحة، كما حدث مع اللغات التي تنازلت للغة العربية الشمالية (الفصحى) في اليمن ومصر والشام... في عصر الفتوحات الإسلامية.

7 ـ إن اللغة العربية كغيرها من اللغات الطبيعية مستغنية بنحوها لا بمفرداتها. والمعجم Lexicon مفتوح «يبتدأ به ولا ينتهى منه» كما يقول الدكتور **مدكور**، والتركيب Syntax مغلق كما هي الحال في أي بنية.

8 ـ إن المشكل اللغوي العربي من الوجهة **الاصطلاحية** هو مشكل بحث وباحث لا مشكل لغة. فليس هناك لغة أفضل من لغة، فخاصية الاتصال في اللغة كخاصية القبض لليد[14] وانما هناك خطاب أغنى من خطاب. وليس من مسوغ منطقي ان نقول: تقريب الفجوة بين لغة ولغة، وإنما نقول: تقريب الفجوة بين خطاب وخطاب.

9 ـ إن اللغة العربية بخير. فهي اليوم غنية في مفرداتها وأساليبها وذلك بفضل ما أحدثه نهوض الخطاب الأدبي والفكري والسياسي والاقتصادي والإداري والإعلامي العربي من إعادة الحياة إليها، فعوفيت من ضمورها الذي لازمها طيلة مرحلة الركود. ولا شك أن جانبا من عودة الروح هذه يرجع إلى ما أحدثه «التغريب» مع اللغات الغربية ذات الخطاب الأدبي والعلمي والتقني المتقدم.

10 ـ إن الجهد وراء هذا الثراء والتنوع اللغوي والأسلوبي والوظيفي هو جهد المتكلم أكثر منه جهد الباحث، كون الباحث اللساني واصفا لا منتجا، وتابعا

---

14) خير من قدم قراءة نقدية لما نقول، وكيف نقول ما نقول، هو الأستاذ محمد عابد الجابري في قراءاته الرائدة للعقل العربي : تكوينه وتجلياته. و لمزيد من الاطلاع على المقصود بمكون Knowledge ware راجع، «الفجوة الرقمية» للدكتور نبيل علي، عالم المعرفة، الفصل الثاني: فجوة المحتوى، ص،97 .

للمتكلم لا رائدا. و هو ما جعل من لغته الواصفة لغةً منتميةً إلى ما وراء اللغة Meta Languag.

التحدي المعلوماتي

• وتوضيحا لجلاء مشكل التحدي المعلوماتي في طبيعته وحجمه الذي يواجه اللغة العربية عموما ويواجـه التعليم العالي خصوصا يلزم ان نشير بداية إلى مشهد واقعنا العربي من المكونات البنيوية الثلاث للمعلوماتية وهي (الآلة Hardware والبرمجة Software والمحتـوى المعرفـي Knowledge ware) وتعرف بـ (Tree Wares)

فالمكون الأول ممثلا في الآلة (جهاز- شبكة ...)

• يلاحظ أنه مجلوب من خارج المنطقة فهو صناعة غير عربية، بما يعني أن علاقتنا بهذا المكوّن ليست علاقة فجوة تتطلب تضييقها. فليس لدينا صناعات في هذا المجال ننافس بها ما لديهم بما يسوغ القول بأن ثمة «فجوة تقنية» بين منتج عربي وآخر غربي. فهذا التحدي مقدور على استيعابه لكونه في طبيعته «سلعة» ونحن العرب لا تنقصنا الموارد المالية والبشرية ولكن تنقصنا الرؤية الاستراتيجية في نقل التقنية المتطورة واستيعابها كبنية تحتية مادية لبناء جانب من متطلبات مجتمع المعلومات.

والمكون الثاني: البرمجيات Software

• إذا كانت «الآلة» تمثل الجانب المادي في البنية التحتية للمعلوماتية فإن البرمجيات تمثل الجانب البشري فيها. و يعد التغلب عليه أمرا مقدورا عليه عربيا رغم ما يحتاجه من وقت طويل نسبيا وكلفة. ولدينا في التجربة الهندية ما يدعو إلى التفاؤل حيث أصبحت الهند من اللاعبين الكبار عالميا في «صناعة البرمجيات، وكذلك الحال مع نجاح التجربتين المصرية والأردنية، والإمارات العربية المتحدة. و لعل ما ينقصنا في هذا المكون هو غياب المشروع القومي أو الوطني، بما أدى إلى شتات الجهود في تأمين الموارد البشرية المؤهلة وضعف العمل في خطط تأهيل وإيفاد ممنهجة محددة الأهداف سلفا .

المكون الثالث: المحتوى المعرفي Knowledge ware

• في هذا المكون تتفاوت القدرات والأقدار وتجارب الأمم، إن هذا المكون هو (نحن) ممثلا في حجم (ونوع) ما نعرف وما نسهم به في إنتاج المعرفة ونقلها

واستيعابها.. هو «ما» و «كيف» نقوله و«ما» نكتبه من معارف . ويقع مشكل تعريب التعليم العالي ضمن مهام هذا المكون الذي لا يزال «رغبة» حيث تعد الجهود التي أطلقتها اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا) لإقامة صناعة محتوى عربية رائدة في هذا المجال. وهذه التجربة تحتاج، إلى جانب كلفة توفير المكونين الأول (العتاد) والثاني (البرمجيات) إلى متخصصين من العلماء في حقل المحتوى المزمع برمجته مع عدم استبطاء النتائج.

وهنا التحدي

• فإذا كان المكونان: الأول والثاني يمكن أن تتغلب عليهما مؤسسة متخصصة فإن المكون الثالث هو مشروع النخبة المسؤولة عن (المضمون) المعلوماتي والمعرفي من أصحاب القرار السياسي والدارسين والباحثين في مؤسسات البحث والتطوير. والحديث طويل في هذا الجانب لا يسع المقام لعرضه.[15]

• على ضوء ما تقدم يمكن القول : إن من أبرز النواقص البنيوية في الخطاب اللساني والمعلوماتي العربي ما يلي :

1. ضعف السياسة اللغوية القومية المشتركة

ليست اللغة العربية شأنا قطريا فحسب. فعلى أهمية الجهود القطرية التي تبذلها بعض الحكومات العربية في خدمتها وتنميتها مضافا إليها تلك المبادرات الفردية أو أعمال المؤسسات الأهلية، الربحية وغير الربحية، وهي جهود موضع شكر وتقدير، الا أن اللغة العربية تفتقر إلى مرجعية إشرافية قومية واحدة ، حيث تمتلك كثير من اللغات الكبرى العشر المنتمية إلى نادي المعلوماتية وحدة القرار السياسي القومي[16]. ويعد حال «اتحاد المجامع العربية» شاهدا على قصور (إن لم يكن غياب) السياسة اللغوية القومية المشتركة.

2. ضعف سياسة التخطيط اللغوي على المستوى القطري

• إن تحديات المعلوماتية وما تتطلبه من مراجعة للخطاب اللغوي والاقتصادي

---

15) هذه اللغات هي ،حسب ثقلها الديمغرافي، الصينية، والإنجليزية، والأسبانية، والهندية ،والروسية، والبرتغالية، واليابانية، والفرنسية، والألمانية، والإيطالية.

16) مباحث تأسيسية، مرجع سابق، ص، 231

والثقافي تحتم ضرورة وضع هذه التحديات في بلادنا العربية ضمن وظائف الدولة الأساسية رغم أنها في البلدان المتقدمة لم تعد من وظائف الدولة الأساسية ولا الثانوية بعد ان أصبحت ضمن قطاع استثماري متصدر في إطار ما أصبح يعرف باقتصاد المعرفة.

• والسؤال المشروع بهذا الصدد في راهننا القطري العربي هو إلى أي مدى تعد اللغة العربية عنصر تكلفة للحكومات الوطنية العربية ؟ بعبارة أخرى إلى أي مدى تعتبر اللغة العربية «أصولا» بالمعنى الاقتصادي تحتاج إلى رعاية وتعد ضمن وظائف الحكومة وجزءا من مسؤوليتها ؟

• لا شك ان التفكير القصدي بالشأن اللغوي على هذا النحو لا يزال من غير المفكر فيه ضمن ما يعني مخططي برامج التنمية في بلادنا العربية.

3. حظ التعليم العالي العربي من اللسانيات العامة واللسانيات المعلوماتية

1_ اللسانيات العامة

• اتفق مع الأستاذ المسدي فيما ذهب إليه من «تخلف ركب الفكر العربي في حلبة علوم اللسان، وقد كان يهون ان نبقى مقصرين في ميدان وضع النظريات اللسانية وابتكار المناهج الاختبارية فيها لو أننا على الأقل قد نشطنا إلى توفير الثقافة اللسانية في جامعاتنا ومؤسساتنا العلمية»[16]

• حقيقة أن البحث اللساني في جامعاتنا قد اخذ حظا وافرا من التجربة اللسانية الحديثة على صعيد التأليف والنشر، غير أن حالها في قاعة المحاضرات هي دون ذلك بكثير. فلعل المطلع على مساقات الدراسات الدراسية في الجامعات العربية يلاحظ مدى سعة الفجوة التنظيرية بين ما يتم تعليمه من معارف لسانية فيها وما تحفل به نظيراتها الغربية من لسانيات فرعية، بل إن جانب القصور يطال مستوى السياسة التعليمية نفسها، ذلك أن «جوهر القضية يكمن في أن درجة وعينا بخطر علوم اللسان هي نفسها ما زالت في خطاها الأولى»[17]

---

16) مباحث تأسيسية، مرجع سابق، ص، 231

17) د. نبيل علي، د. نادية حجازي، الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، 2005، ص، 48

2ـ اللسانيات المعلوماتية

• إذا كان الباحث اللساني، تقليديا، واصفا لعمل المتكلم، ولغتُه تنتمي إلى ما وراء اللغة فكان بذلك تابعا لا رائدا كما تقدم، فإن الباحث اللساني المعلوماتي قد أعاد هيكلة وظيفة الباحث حين جمع بين وظيفة المتكلم ـ الباحث ، إذ لم يعد جهده يقتصر على «وصف» اللغة من خارجها في سياق «كيف تعمل اللغة» وإنما يقوم على «هندستها، مكننتها» في سياق «ماذا تعمل» قصد إيجاد متكلم آلي وباحث آلي ومترجم آلي ومنتج وناقل معلومة آلي... إلى جانب المتكلم الطبيعي والباحث الطبيعي والمترجم الطبيعي ومنتج المعلومة الطبيعي (الإنسان) على أن هذا التطور لم ينل من (مكونات) المرسلة اللغوية أو (وظائفها) حسب خطاطة (ر. جاكوبسن) الشهيرة.

• كما يلاحظ في واقع البحث اللساني المعلوماتي السائد في مؤسسات التعليم العالي العربي أنه يعاني من نقص كبير في بنيته التحتية بشقيها : البشري والمادي. ولا تجاوز في القول : إن هذه المطالب لا تزال أيضا بعيدة عن السياسة التعليمية العامة لمؤسسات التعليم العالي وخارج دائرة المراجعة لخططها الدراسية، وكأنها لا تزال في إطار ما لا يعنينا.

التوصيات

رغم النواقص الرئيسة التي لا تزال تفصل جانبي الفجوة الرقمية والمعلوماتية واللغوية بين واقعنا العربي والتجربة المتقدمة الا «أننا، نحن العرب، ما زلنا في قدرتنا التصدي للفجوة الرقمية فلا تنقصنا الموارد المادية وتتوفر لدينا الكتل الحرجة من المتخصصين وشركات التطوير والجامعات ومراكز البحوث علاوة على وجود سوق عربية وإسلامية وجاليات كبيرة في أوربا وأمريكا وكلها متشوقة للمنتج المعلوماتي العربي»[18] كما إن هناك بوادر وتجارب عربية مشجعة في كثير من الدول العربية : في الأردن ومصر وتونس والمغرب والسعودية والإمارات العربية المتحدة وقطر والكويت والبحرين واليمن إلى جانب الجهود التي أطلقتها اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا) لإقامة صناعة محتوى عربية[19]

---

18) نفسه، ص 49.

19) اللغة والاقتصاد، مرجع سابق، ص 140.

وفي سياق استيفاء كثير من النواقص التي عرضت لها هذه الورقة المتواضعة أقترح طرح ما يلي:

1. على صعيد السياسة القومية

1 ـ ضرورة إقامة تكتل عربي يتعذر من دونه تأهل البلدان العربية مجتمعة أو منفردة لدخول مجتمع المعلومات.

2 ـ مراجعة رسالة اتحاد المجامع العربية ورسالة المجامع اللغوية الأربعة ومكتب تنسيق التعريب في إضافة محور تكييف اللغة العربية مع متطلبات معالجتها آليا ضمن مهامها وتطعيم أعضائها بالكوادر المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

3 ـ ضرورة قيام المنظمات الإقليمية المعنية بالتربية والثقافة والعلوم بإعطاء مزيد من الجهد المتواصل من الدراسات والدعوات العلمية المتصلة بالذكاء الاصطناعي وحوسبة اللغة العربية وتامين متطلباتها من البنية التحتية المادية والبشرية، وتأمين البيئة التمكينية المواتية من التشريعات والنظم.

4 ـ اقترح على (الألسكو) بما تتمتع به من ثقل أدبي ونداء مسموع ان تقوم بإعداد برنامج يحمل اسم «عشرية الدول العربية في تعليم اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي» بالتعاون مع منظمات إقليمية ودولية ذات علاقة،كون المشروع يفوق فنيا وماليا قدرات بعض الدول العربية.

5 ـ إحياء مشروع شبكة الخدمات الثقافية على الانترنت الذي تم وضع خطته من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وتوسيع نطاقه ليشمل تكنولوجيا اللغة العربية والبرمجيات الثقافية والتعليمية

6 ـ ردم الفجوة بين رأس المال العربي الأهلي ومؤسسات البحث والتطوير في مجال اللسانيات الحاسوبية والمعالجات الآلية للغة العربية.

2. على صعيد السياسات القطرية

• يمكن تحديد دور ووظيفة الدولة فيما يلي:

1 ـ اعتماد «القصدية» لما يعرف بـ «التخطيط اللغوي Language Planning» في سياساتها وبرامجها التنموية. ويراد بالتخطيط اللغوي بمعناه الضيق «مجموع التدابير الممولة من القطاع العام لمواجهة مشكلات اللغة وتنميتها وتقويتها

وحمايتها والإشراف على عمليات تطويعها وتوجيهها»[20] في سياق التعامل مع ثورة المعلوماتية... وذلك من خلال تبني (ودعم وتمويل) المشروعات المعلوماتية في الجامعات والمراكز البحثية التابعة لها أو الواقعة خارجها.

2 ـ إنشاء مراكز للتخطيط اللغوي وتأمين بنيتها المادية والبشرية، بما يولد خطابا لسانيا غير تقليدي يربط البحث بالتطوير R&D ويؤسسه على الطلب لا العرض، مع ضرورة تعميم مساق «التخطيط اللغوي» في مؤسسات التعليم العالي، و هو ما بدأ اعتماده في بعضها.

3 ـ تعزيز قدرات القائم من المجامع اللغوية وتمويل مشروعاتها حتى تتمكن من مراجعة وظيفتها و تتجه نحو التنظير اللساني المتصل بـ «حوسبة» اللغة وصناعة البرمجيات، بما يجعلها مستجيبة لبرامج الذكاء الاصطناعي.

4 ـ تشجيع المشروعات الخاصة وتوجيها في الاستثمار في الجانب اللغوي المعلوماتي بعد ان أصبح قطاعا متصدرا وجاذبا في سياق اقتصاد المعرفة.

5 ـ تشجيع قيام المشروعات الخاصة على الاستثمار في حقل الترجمة الآلية «حيث يترجم في أوربا الغربية وحدها ما يقدر بمائة مليون صفحة من المواد التقنية كل عام»[21] ومع أنها لا تزال، تقنيا، فيما يعرف بـ «المرحلة الخشنة» إلا أنها ستكون مستقبلا هي المعول عليه في تبادل اللغات للمعلومات.

6 ـ دعم مراكز الترجمة في الجامعات والمراكز البحثية المتخصصة بالمعلوماتية، حيث لا يخفى ما لتدخل الدولة من اثر في النهوض بهذا النشاط كما في تجربة الخليفة العباسي (المأمون) كونها تنقل النشاط من مبادرات فردية إلى عمل ممنهج هادف.

7 ـ التواصل مع المنظمات الدولية في دعم مشروعاتها الخاصة بتوطين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات و في دعم ميزانية التعليم الخاص بتنمية الموارد البشرية المؤهلة في هذا المجال.

---

20) نفسه، ص 170 ...إن متوسط ما يترجم في العالم العربي في العام لا يتجاوز (400) كتاب، حسب دكتور محمود فهمي حجازي (مرجع سابق) كما أنه «لم يترجم إلى العربية في العالم العربي بأكمله خلال عام 1995 الا (330) كتابا في حين ترجم خمسة أضعاف ذلك إلى اليونانية التي يبلغ عدد الناطقين بها واحدا من اثني عشر ناطقا بالعربية » (تقرير التنمية البشرية للعام 2004).

3. على صعيد مؤسسات التعليم العالي

1 ـ مراجعة مفردات الخطاب التعليمي اللساني القائم بما يجعله مواكبا لمتابعة الجديد في التجربة اللسانية العامة واللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي خاصة، ان لم يكن في ايجاد النظريات ففي الثقافة والفروع اللسانية ذات العلاقة.

2 ـ تعميم الأعمال الرائدة والمتميزة للدكتور نبيل علي في الكليات والأقسام المختصة تعميما للثقافة العلمية ـ التكنولوجية. كونها انضج عمل علمي متكامل في المكتبة العربية، وخاصة كتبه الثلاثة : العرب وعصر المعلومات، 1994 الثقافة العربية وعصر المعلومات : رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، 2001 الفجوة الرقمية : رؤية عربية لمجتمع المعرفة، بالاشتراك مع الدكتورة نادية حجازي. 2005 وجميعها من مطبوعات عالم المعرفة.

المحور الثاني
تطوير بنيات ووظائف التعليم العالي والبحث العلمي في عصر العولمة

- تطوير بنيات التعليم العالي العربي ومناهجه في الوطن العربي.

- الإدارة الرشيدة للتعليم العالي في عصر العولمة في الوطن العربي.

- تنمية قدرات الإبداع وكفايات التعلم والتعليم والتدريب في مؤسسات التعليم العالي لمواكبة متطلبات العولمة.

تطوير بنيات التعليم العالي ومناهجه في الوطن العربية

أ.د. منير بشّور

مقدمــة :

العنوان المعطى لهذه الورقة من القيّمين على المؤتمر هو المذكور في رأس هذه الصفحة، وهو عنوان يثير إشكاليات لا بدّ من توضيحها قبل الدخول في شعاب الموضوع.

الإشكال الأول يتعلق في الجمع في العنوان بين البنيات والمناهج، فمن الواضح أن «بنيات» التعليم العالي شيء، و«مناهجه» شيء آخر. والحديث في «البنيات» ممكن، وهو، بمجمله، ينتمي إلى موضوع التنظيم والإدارة. أما «المناهج» فتعني في العادة مجموعة المواد الدراسية التي تضعها المؤسسة بين أيدي المعلمين والمتعلمين ليجري التداول فيها، تعليماً وتعلّماً، وصولاً إلى غايات معيّنة. والحديث في هذه ممكن أيضاً، ولكنه حديث آخر، مستقلّ عن الأول. أما في حالة الربط بين «البنيات» و«المناهج» بصيغة المضاف والمضاف إليه، أي البحث في بنيات المناهج، فمن شأن ذلك أن يدخلنا في تعقيدات كثيرة تعصى على الحل.

• قدّمت في «مؤتمر الخبراء» المنعقد في دبي 3-4 نوفمبر(تشرين الثاني) 2007، وذلك تمهيداً للمؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنعقد في دبي 5-6 نوفمبر(تشرين الثاني) 2007، تحت العنوان: « عولمة التعليم العالي: الهوّية العربية وحتمية التطوير».

أما الإشكال الثاني، فيتعلق بالكلمة الأولى في العنوان، أي «تطوير»، بصيغة المصدر من الفعل «طوّر»، والتي تعني الإقدام على عمل أو إجراء ما، مطلوب أو مرغوب. لتوضيح هذا الإشكال ننظر في الفرق الكبير بين معنى الكلمة بهذه الصيغة ومعناها بالصيغة المشتقّة من الفعل تطوّر – أي بدل الحديث عن ما هو مطلوب أو مرغوب، نتحدّث عن التطوّر الذي أصاب المناهج، كيف كانت وكيف أصبحت، وما الأسباب والنتائج. الكلمتان تأخذاننا في اتجاهين مختلفين، الأول يستدعي الحكم، أو إعطاء الرأي، في ما يجب أن يدخل على المناهج من تطوير، والثاني يستدعي شرح وتوضيح ما حدث للمناهج من تطوّر و الحكم على ذلك.

أما الإشكال الثالث فيتعلق بمسألة أسهل من السابقتين بكثير، وهي حدود التعليم العالي الواسعة جداً، بالمقابل لحدود الجامعات والتي هي أضيق بكثير، وأسهل على الحصر والاستيعاب.

استنادا إلى ما سبق، ولتوضيح مسرى هذه الورقة، فإن العنوان الذي ستندرج تحته هو: تطوّر مناهج التعليم الجامعي في الدول العربية ـ أي أننا سنسعى إلى توضيح ما أصاب هذه المناهج من تغيرات في فترات تاريخية متعاقبة، وستكون الأمثلة التي نعطيها من مجمل الدول العربية، على أن ننتهي بالتركيز على لبنان.

ثم إن النظر في تطوّر المناهج، لا بدّ أن يتطرّق إلى الأسباب والعوامل الكامنة وراءها. وهذه بالطبع كثيرة ومتنوّعة، خاصة وأن ساحة المراجعة تشمل المنطقة العربية بكاملها، ولهذا سيكون تركيزنا على التمييز بين عوامل الداخل وعوامل الخارج في هذه المنطقة، على ما في الفصل بينهما من صعوبة. وهذا بالطبع يربطنا بالموضوع القديم المطروح منذ مدّة، وهو موضوع الأصالة والمعاصرة، أو موضوع التحديث، كما يربطنا بالموضوع الشائع في السنوات الأخيرة، وهو موضوع العولمة، أو طغيان الأفكار والعوامل الصادرة عن مراكز السلطة والقرار العالمي، والممسوكة من قبلها، على غيرها من العوامل في بقية أصقاع الأرض، ومن بينها، بالطبع، عوامل التربية والتعليم.

والسبب الذي يدعونا إلى اختيار الحديث عن «تطوّر» المناهج بدل الحديث عن «تطويرها» يعود إلى يقين يزداد رسوخاً في اعتقادنا مع الأيام، وهو أن أي حديث عن التطوير يجب أن يتأسّس على فهم عميق لما أصاب المناهج من تطوّر، وذلك كقاعدة للانطلاق منها لما هو مناسب وممكن من تطوير، فيرتفع نصيب التطوير في أن يأتي ملائماً للمسيرة التاريخية في البلد المعني، بدل الانحراف أمام الدعوات أو الموجات التطويرية الكثيرة التي تزدحم بها قنوات العولمة، وفي اتجاه واحد، في أغلب الأحيان.

أولاً: في الأصول : المناهج قبل مجيء الغرب

في البدء، كانت الأسرة وأماكن العبادة هما الدعامتان الرئيستان لكل ما يجري من تعليم وتعلّم، تشهد على ذلك المدوّنات القديمة، والأساطير والهياكل والمعابد في ما بين النهرين، وفي وادي النيل [1]، وفي بلاد الشام. ومع قيام المسيحية، ثم الإسلام، تعاظم دَور دُور العبادة في الشأن التربوي لدرجة أن أصبح التعليم والعبادة أمرين متلازمين تقريباً لا ينفصلان. وبالتدريج أخذت دُور العبادة تلعب دوراً أكبر من دور الأسرة في تقرير ما يصحّ أو يجوز تعليمه أو تعلّمه، أي ما يدخل في مصفوفة المناهج وفي بنياتها، خاصة في المراحل العليا من التعليم، وانخرط رجال الدين والفلاسفة في شرح هذه المصفوفات، وفي تصنيف أنواعها بين ما ينتمي منها إلى الماديات، وما ينتمي إلى الإلهيات، وما يخضع منها للعقل أو للنقل. وحدث كل هذا في بادئ الأمر، في نطاق الأديرة والكنائس والجوامع، ولكنه بالتدريج استقلّ عنها وأصبح له مؤسساته الخاصة من معاهد وجامعات مستقلّة. حدث هذا في المسيحية في أوروبا في القرون الوسطى، كما حدث في الإسلام، في مصر، وفي المغرب وبلاد الشام، في الجوامع، لكن بالتدريج قامت مؤسسات مستقلّة، على شكل معاهد وجامعات [2].

---

(1) في ما يتعلق بمصر، انظر الدكتور عبد العزيز صالح، التربية والتعليم في مصر القديمة، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة 1966.

(2) بالسبة إلى المسيحية يذكر الأب لويس شيخو أن «الأساقفة الذين أقامهم تلامذة المسيح على جمعيات المؤمنين في بلاد الشام لم يألوا جهدهم (باكراً مذ ظهور النصرانية) على نشر العلوم مع تعليم أصول الدين». أنظر الأب لويس شيخو «العلوم والآداب في لبنان وفينيقية»، في كتاب لبنان· مباحث علمية واجتماعية، 1918، أعيد نشره في منشورات الجامعة اللبنانية – المكتبة الشرقية، بيروت 1970 (ص 559).

أما فيليب حتي فيذكر أن «أديرة الرهبان» كانت في المناطق المسيحية في العصر العربي «مراكز التعليم والتثقيف، وكان المعلّمون رهباناً وقسّيسين، وكان بناء المدرسة الكنيسة ذاتها أو البناء الملاصق لها، وكان التعليم العالي وقفاً على أقلية تهيئ ذاتها بالإنخراط في سلك الرهنة أو الكهنوت» فيليب حتي، تاريخ لبنان منذ أقدم العصور التاريخية إلى عصرنا الحاضر (ترجمة، أنيس فريحة ونقولا زيادة)، دار الثقافة، بيروت، 1985 (ص 422) .

أما بالسبة إلى الإسلام فالشواهد كثيرة على اندماج التعليم بالعبادة، ومن هذا ما نقل عن أبي هريرة عن الرسول(ص) قال. من جاء مسجدي هذا لم يأته إلاّ لخير يعلّمه أو يتعلّمه فهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله»، انظر ملكة أبيض، التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات، مؤسسة آل البيت، عمان 1989 (ص 109)، نقلاً عن إبن عساكر· تاريخ مدينة دمشق. ويقول أحمد فؤاد الأهواني أن التربية «صحبت الإسلام مذ ظهوره وإنتشار نوره على يد النبي.. فكان رسول الله(ص) أول معلّم في الإسلام.. »(ص 8)، وكانت المساجد في الإسلام ولا تزال «أماكن العبادة ومراكز التعليم»(ص 15)، والصلاة «هي الأساس الأول في التربية الإسلامية» (ص 9)، من كتابه التربية في الإسلام، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية، القاهرة 1975

وفي المشرق العربي، يعتبر الجامع الأزهر المنشأ عام 361 هـ/972 م أفضل تجسيد للتلاحم بين العقيدة الدينية والتعليم. كانت أنظمة الدراسة في الأزهر على نظام الحلقات التي تعقد كل يوم تقريباً، وأهمها ما كان يعقد في عصر يوم الجمعة. وكانت العلوم الدينية تحتلّ المكان الأول بين هذه الحلقات. وفي نظام الحلقة «كان الأستاذ يجلس ليقرأ درسه في حلقة من تلاميذه والمستمعين إليه، وتنظّم الحلقات في الزمان والمكان طبقاً للمواد التي تدرّس، ويجلس أستاذ المادة من فقه أو حديث أو تفسير أو نحو أو بيان أو منطق أو غيرها في المكان المخصص لذلك من أروقة الجامع أو أبهائه، وأمامه الطلبة والمستمعون يصغون إليه، ويناقشونه فيما يعنّ لهم... وفي جو من البساطة وعدم الكلفة تفسح كبير مجال للمناقشة والمحاجّة...»[1].

بقي الأزهر زهاء قرنين يتمتع بالرعاية الرسمية في ظلّ الدولة الفاطمية ولكن هذه الدولة انهارت وحلّت محلها الدولة الأيوبية، ثم جاء بعدها الحكم العثماني (بدءاً من العام 922 هـ / 1516 م) فسيطرت مرحلة من الجمود، كانت أوروبا في أثنائها تصخب بحركات الإصلاح والتنوير التي أدّت في النهاية إلى استقلال الجامعة فيها عن الكنيسة. وفي العام 1798 وصلت حملة نابليون إلى الإسكندرية ثم القاهرة. في العام 1833 ذكر العلاّمة المستشرق إدوارد لاين أن ما يدرّس في الأزهر من العلوم النظامية كان «النحو والصرف والمعاني والبيان والعروض والمنطق والتوحيد والتفسير والحديث والفقه بسائر فروعه، من العبادات والحدود والمعاملات، وهي مستمدّة بالأخصّ من القرآن والحديث، وكذلك الحساب بالقدر اللازم لاستخدامه في مسائل الفقه، وتعطى أيضاً دروس في الجبر، وتقديرات النتيجة الهجرية، وأوقات الصلاة (علم الميقات)، ويجلس الأستاذ على الأرض، إلى جانب أحد الأعمدة، ويجلس الطلاب على الأرض أيضاً في شكل حلقة، ويقرأ الطلاب المذاهب المختلفة، وكتباً مختلفة...».

مع محمد علي، في مطلع القرن التاسع عشر، ساد الرأي أن الأساليب الأزهرية في التعليم والتثقيف «أصبحت قاصرة عن إعداد الشباب لحياة العمل المجدي، وأن الجيل الجديد يجب أن ينتفع بالأساليب العصرية الأوروبية، وأن يأخذ بقسط من الفنون والعلوم العملية... وسادت روح الخصومة بين محمد علي والأزهر... كان

(1) محمد عبد الله عنان، تاريخ الجامع الأزهر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1942.

اتجاه الأزهر إلى الماضي، واتجاه محمد علي إلى الحاضر والمستقبل...». وكان من نتيجة ذلك الانقطاع بين الأصول والفروع، بدل التواصل أو الاستمرار، فجاءت المدارس التي أنشأها محمد علي أشبه بطبقة جديدة من المؤسسات، ارتفعت فوق طبقات قديمة، بدون أن تمتزج أو تتفاعل معها.

لعلّ هذا كان الانقطاع الأول في ما ورثناه من مناهج، أسّس لثنائية ما نزال نعاني منها في الوقت الحاضر بين «القديم» و«الحديث»، دون أن نتمكن من المواءمة بينهما بنجاح.

لقد أُدخلت على الأزهر إصلاحات كثيرة منذ محمد علي، كان أولها عام 1872 بتأثير من أفكار المصلح الكبير جمال الدين الأفغاني وأعماله، وآخرها عام 1961، حين أدخلت على مناهجه دراسات في الهندسة والزراعة والطب والإدارة وغيرها من العلوم الحديثة، إلى جانب الدراسات الإسلامية، وذلك بتأثير من أفكار وسياسات الرئيس عبد الناصر. لكن كلّ ذلك لم يفض إلى استقرار على صيغة جديدة لما يقوم به هذا الصرح التاريخي الكبير، الذي «أصبح يجمع» حسب رأي أحد دارسيه المتعمّقين «بين مزيج غير واضح من الأساليب القديمة، وبعض مظاهر الثقافة الحديثة، ولم يصل بعد إلى طريق الاستقرار والوضوح»[1].

ثانياً: ـ في الاختراقات: مناهج الغرب الوافدة

كانت المدارس التي أنشأها محمد علي في مصر مدارس مجلوبة عن سابق تصور وتصميم، لتأسيس نظام حديث. وقد حرص محمد علي أن يجعل من الجيش والمدارس ركيزتي هذا النظام الجديد، فأرسل المصريين إلى أوروبا ليعودوا بالعلوم العصرية، واستقدم من أوروبا العلماء والمدرّسين، وترجم العلوم إلى العربية، وشجّع على استخدام العربية في التدريس. في المقلب الآخر، وفي الوقت عينه تقريباً، كانت حركة تحديثية من نوع آخر تحطّ رحالها على الشواطئ الشرقية من المتوسط بدون دعوة من أحد، ساعية لنشر تعاليمها وعلومها عن طريق التبشير. كانت هذه مجموعة من الإرساليات الدينية القادمة من أوروبا وأميركا، يعنينا منها اثنتان بشكل خاص، هما البروتستنتية واليسوعية، اللتان نجحتا في تأسيس أقدم جامعتين

---

(1) محمد عبد الله عنان، تاريخ الجامع الأزهر، مصدر سابق، (ص 259).

حديثتين في المنطقة، بدأتا العمل في بيروت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وما تزالان تعملان بدون انقطاع، وأصبحتا، في حكم الكثيرين، نموذجين بارزين لتعليم حديث (غربي) راقٍ ومتقدم ولكنه مختلف، الواحد منهما عن الآخر، كما أنه مختلف، كلاهما معاً، عن الأرضية الثقافية السائدة – أقلّه في نطاق لغة التعليم.

المقصود بهاتين الجامعتين هما بالطبع الجامعة الأميركية في بيروت، التي تأسست عام 1866، وجامعة القديس يوسف، التي تأسست عام 1875. بالإضافة إلى ما أشرنا إليه من اختلاف أو شبه بينهما، من المهم أن نضيف هنا أن تأسيس الجامعتين كان سابقا لتأسيس أية جامعة «حديثة» في المنطقة العربية بكاملها بما يقارب النصف قرن – قبل جامعتي القاهرة ودمشق، وبما يقارب الثلاثة أرباع القرن من إنشاء جامعة في بلد المقرّ، أي لبنان – الجامعة اللبنانية. يعني هذا ببساطة، أنه كان للجامعتين احتكارا، أو شبه احتكار للتعليم العالي الحديث في المنطقة لفترة من الزمن ليست بالقصيرة.

وليس من الصعب وصف المناهج التي اعتمدتها هاتان الجامعتان، إذ كانت مناهج تنتمي في طابعها العام إلى بلدي المنشأ ـ أي الولايات المتحدة وفرنسا.

ونقول «في طابعها العام» لأن كلتا الجامعتين حرصتا، منذ البدء، على الارتباط والتعامل مع ثقافة البلاد، فنجد في الجانب الأول، أن الجامعة الأميركية حرصت، منذ افتتاحها، على اعتماد اللغة العربية كلغة التدريس فيها، واستمرت بهذا على مدى ستة عشر عاماً حتى في العلوم الطبية فيها، إلى أن حلّت الإنكليزية مكان العربية في العام 1882. كما أن الدراسات التي افتتحت بها عامها الأول، كانت دراسات أدبية تشمل اللغة العربية وآدابها، والتاريخ، واللغة الإنكليزية والفرنسية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والتوراة. تبع ذلك، في العام التالي، تأسيس كلية الطب، وإدخال مزيد من المواد الدراسية في العلوم والطب كالفيزيولوجيا، والتشريح وغيرهما، وأضيفت إلى ذلك فيما بعد علوم الصيدلة، و كان كل ذلك يدرس باللغة العربية. أما جامعة القديس يوسف فقد بدأت بكلية اللاهوت عام 1775، ثم في العام 1902 افتتحت الكلية الشرقية، التي تحوّلت فيما بعد إلى معهد للدراسات الشرقية، الذي كان له مساهمات كبرى في تاريخ المنطقة وثقافتها واللغة العربية وآدابها.

ومن المفيد أن نلفت مباشرة إلى الاختلاف بين مناهج هاتين الجامعتين من جهة، والمناهج الأصلية التي نمت وترعرعت في نطاق الجوامع والأديرة وساهمت في إغنائها وتطويرها. فتعليم التوراة، مثلاً، كجزء من مناهج الأميركية، وكذلك تعليم اللاهوت في جامعه القديس يوسف، كان إلى حدّ كبير نشاطا موازيا لتعليم العلوم والآداب الأخرى التي تعلم فيهما، أي منفصلا عنها، بينما التعليم من قبل في الجوامع والأديرة، وفي الجامع الأزهر على وجه الخصوص، كان تعليماً كله دينياً، كان كله نابعا من نظرة شمولية إلى الحياة. حتى العلوم الحديثة، كالحساب أو الجبر والهندسة أو الفلك كانت، عندما تعلّم في الجوامع والأديرة، تنطلق من هذه النظرة الشمولية وتتحرّك بوحي منها.

وكانت مناهج الجامعتين الحديثتين مختلفة بعضها عن بعض بسبب انطلاق هذه المناهج من جذور ثقافية هي أيضا مختلفة بعضها عن بعض. بالنسبة إلى الجامعة الأميركية تمثلت هذه الجذور بما يعرف بالفنون العقلية [1] التي جسّدتها الكلية الأولى التي بدأت الجامعة تاريخها بها، أي كلية الآداب والعلوم. وتؤدّي هذه الكلية، حتى اليوم، دورها بطريقتين، الأولى إعداد الطلاب للحصول على اختصاص وشهادات في المواد التي تدرّسها من آداب وتاريخ وفلسفة ورياضيات وعلوم، والثانية، توفير قاعدة مشتركة لجميع الطلاب يقضون فيها سنة أو سنتين (فرشمن وصوفومور) قبل انتقالهم إلى الاختصاصات التقنية أو المهنية (الطب أو الهندسة أو الزراعة) . وحتى بعد انتقالهم إلى هذه الاختصاصات يكون عليهم اختيار بعض المواد في مناهج هذه الكلية ومتابعة دراستها لتتأمّن لهم الثقافة العريضة المنشودة. بهذه الطريقة تؤدي هذه الكلية دورها كالعمود الفقري للكليات الأخرى، وللجامعة بكاملها، إلى جانب دورها في تأمين الاختصاص في حقول معينة [2].

---

(1) لا نعرف مرادفاً باللغة العربية مناسبا للمقصود بهذه الفنون أفضل من هذا، وهي المسمّاة باللغة الإنكليزية (**Liberal Arts**)، والتي تشمل اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ وما شابه من مواد، تهدف بمجموعها إلى صقل الروح والعقل، تمييزاً لها عن مواد أخرى تهدف إلى إختصاصات تقنية أو مهنية.

(2) «بدون كلية آداب وعلوم ليس للجامعة من وجود، وبدون وجود جامعة تفقد ثقافة ما القدرة على فحص نفسها بموضوعية وتجرّد وإجراء التعديلات المطلوبة» هذا القول هو لـ«إيلي سالم»، أحد عمداء كلية الآداب والعلوم في الجامعة الأميركية في بيروت سابقاً. انظر

The Liberal Arts & the Future of Higher Education in the Middle East, A.U.B., 1966 (p.130).

أما في جامعة القديس يوسف فالاختصاص يبدأ في السنة الجامعية الأولى. في هذه الجامعة، وفي المناهج الفرنسية/ الأوروبية بشكل عام ، يفترض أن تكون «الفنون العقلية»، أو الثقافة العامة المشتركة، قد تأمّنت في المراحل السابقة للتعليم الجامعي، أي في التعليم الثانوي – علماً أن التعليم الثانوي نفسه يصبح في النظام الفرنسي ، في السنوات العليا منه، تعليماً «اختصاصيا» إلى حدّ ما. للاختلاف بين المنهجين جذور تاريخية وفلسفية عميقة تعود إلى مراحل النشوء الوطني والتطوّر الأولى، حيث أعطيت الأولوية في فرنسا، وفي معظم بلدان أوروبا، للتبكير في الاختصاص والتعمّق فيه، وإنتاج النخب الثقافية والقيادية العليا، بينما في الولايات المتحدة أعطيت الأولوية للتناغم أو التمازج والاندماج الثقافي والاجتماعي بين فئات من الناس جاؤوا من بلدان أجنبية ومن بيئات وخلفيات ثقافية متنوعة في بلدانهم الأصلية. أما الاختصاص فبالإمكان تأجيله، أو تأخيره، قدر المستطاع حتى السنوات العليا، إفساحاً في المجال لإنضاج عمليات التناغم والاندماج الثقافي قبل الاختصاص.

ثم أن الاختلاف بين المقاربتين يتجلّى في تفاصيل منهجية أخرى، سيكون علينا الحديث عنها فيما بعد، ونعني بهذا طريقة توزيع المواد الدراسية في كل من الجامعتين، وتقسيم العام الدراسي، واعتماد نظام الأرصدة، والمواد الاختيارية في المقاربة الأميركية، مقابل المناهج الفرنسية التي تعتمد مجموعات من المواد مقررة من سنة إلى أخرى، وفق نظام متدرّج، للحصول على الإجازة أو دبلومات معينة وما بعدها.

من المهم الإشارة إلى اختلاف كبير بين الجامعتين من منطلق آخر، وهو أن الجامعة الأميركية لم تقدم على تدريس الحقوق في أي فترة من تاريخها (لاختلاف القوانين الأميركية عن الفرنسية المعمول بها في المنطقة)، بينما شكّلت دراسة الحقوق في جامعة القديس يوسف ركيزة أساسية في عملها الثقافي والاجتماعي. كان ذلك في العام 1913، سنة واحدة قبل الحرب العالمية الأولى، حين تمّ تأسيس كلية الحقوق ومدرسة الهندسة في جامعة القديس يوسف تحت الإشراف المباشر لجامعة ليون في فرنسا، وباعتراف مباشر من الحكومة الفرنسية، مما عنى التزاماً كاملاً بالمناهج والقوانين الفرنسية في الحقوق (إلى جانب اللغة). وكانت هذه أول كلية «حديثة»

لتعليم الحقوق تنشأ في المنطقة كجزء من جامعة قائمة ومعترف بها(1)، وقد لعبت دوراً كبيراً في تخريج رجال الإدارة العليا والحقوقيين والسياسيين في لبنان، وهو دور لم تدخله الجامعة الأميركية، التي انحازت، بالمقابل، إلى الفنون العقلية والاختصاصات المهنية.

ثالثاً: ـ في الاقتباسات والتطوير

حفل الربع الأول من القرن العشرين بخليط متنافر من الأفكار والتجارب والمؤسسات التي تعمل في نطاق التربية والتعليم في المنطقة العربية، وكان النموذجان اللذان قدمناهما من قبل، الإسلامي المتمثل بالأزهر، والمسيحي/ الغربي المتمثل بالجامعتين الأجنبيتين في لبنان، على طرفي نقيض. ومع انهيار الحكم العثماني بعد الحرب العالمية الأولى، والبوادر الأولى للاستقلال وتشكيل حكومات وطنية على منوال أوروبا، قامت الدعوة إلى إنشاء جامعات وطنية.

أ ـ جامعة القاهرة : كانت البذور الأولى لمثل هذه الجامعات في مصر، في نهاية العام 1908، وبجهود أهلية خاصة، حين أقدم مجموعة من المصريين المتنوّرين على افتتاح كلية للآداب، أطلقوا عليها أسم «الجامعة المصرية»، وبادروا إلى إلقاء المحاضرات المفتوحة للجميع. بعد عامين صدرت لائحة تنظّم عمل الجامعة، وتحدّد الغرض من إنشائها «بحفظ العلوم الأدبية والفلسفية وترقيتها في الأمة»، وتحدّد مدة الدراسة بأربع سنوات. ومع اندلاع الحرب العالمية الأولى وقعت الجامعة بأزمة مالية خانقة استمرت إلى ما بعد الحرب حين أعلنت مصر دولة مستقلة في العام 1922، «وتمّ نقل الجامعة المصرية إلى وزارة المعارف العمومية» في أواخر العام 1923، ووضع لها نظام جديد بأربع كليات هي: الآداب، والحقوق، والعلوم، والطب، وصدر بذلك مرسوم عام 1925، على أن يكون وزير المعارف الرئيس الأعلى للجامعة، وأخضع أعضاء هيئة التدريس للقوانين الخاصة بموظفي الدولة(2)

---

(1) في العام 1875 أنشأ المطران يوسف الدبس معهداً لتعليم الحقوق (الحكمة) في بيروت، ولم يكن هذا المعهد جزءاً من جامعة أو تابعاً لجامعة معينة كما كانت كلية الحقوق في جامعة القديس يوسف تابعة للجامعة منذ افتتاحها. وقد أغلق معهد الحكمة أبوابه عام 1911، أي قبل إنشاء كلية الحقوق بجامعة القديس يوسف بسنتين، وبقي معهد الحكمة غائباً عن التأثير في مجريات الأمور إلى أن أعيد افتتاحه في العام 1961، أي بعد خمسين سنة، جرت = = = أثناءها تطوّرات هائلة في المنطقة، منها الحربان العالميتان الأولى والثانية، وأيضاً تأسيس مدرستي الحقوق قبل ذلك في كل من دمشق والقاهرة كما سنذكر فيما بعد.

(2) رؤوف عباس حامد، تاريخ جامعة القاهرة (الطبعة الأولى)، مطابع الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1994، ص 55

كانت كلية الآداب المنشأة بجهود شخصية النواة الأولى للجامعة، وعندما ضمّت الجامعة إلى وزارة المعارف في العام 1925 أضيفت إليها المدارس القديمة التي كان محمد علي قد أنشأها من قبل: مدرسة الطب المنشأة عام 1827، أي قبل مائة عام تقريباً، ومدرسة الحقوق المنشأة عام 1868 أولاً باسم مدرسة الإدارة والألسن، ثم في العام 1886 تغيّر أسمها إلى مدرسة الحقوق. وفي العام 1935، أي بعد عشر سنوات من إلحاق الجامعة بالوزارة، ضمّت إليها مدرسة الهندسة القديمة، وأيضاً مدرستا الزراعة العليا والتجارة العليا القديمتان.

و كانت كلية العلوم الكلية الوحيدة التي استحدثت عندما ألحقت الجامعة بالوزارة عام 1925. أي أن الطريقة التي نشأت فيها الجامعة الأولى في مصر كانت على شكل تجميع ما كان موجوداً من قبل والإضافة إليه وإعادة تنظيمه. هذه الطريقة جديرة بالاهتمام والمتابعة، لأن ما حدث بعد ذلك من توسّع في التعليم العالي حدث بطريقة مختلفة، تبدأ بإنشاء فرع من كلية أو كليتين من الجامعة القائمة في مكان آخر، ثم يكبر هذا الفرع وتتوسع شعابه، وتضاف إليه فروع أخرى، ثم تجمّع هذه الفروع كلها و تعلن جامعة مستقلّة عن الجامعة الأصلية.

هكذا نشأت جامعة الإسكندرية، الجامعة الثانية في مصر، بإنشاء فرعين، واحد للحقوق وآخر للآداب في الإسكندرية عام 1938، أضيف إليهما في العام 1941 فرع من كلية الهندسة، ثم في العام 1942 أعلن عن إنشاء الجامعة (باسم فاروق الأول) حول نواة الكليات الثلاث، وأضيفت إليها كليات الطب والعلوم والزراعة والتجارة. «وكان على عاتق جامعة القاهرة العبء في انتقال بعض أساتذتها لتدريب الكوادر في الإسكندرية ورعاية الجامعة الناشئة هناك»[1]. ثم في العام 1950 أنشئت جامعة عين شمس بالقاهرة (باسم إبراهيم باشا)، ووقع على عاتق جامعة القاهرة، مرة أخرى، رعاية الجامعة الجديدة. وفي العام 1957 أنشئت جامعة رابعة في أسيوط، وتفرّع عنها فيما بعد جامعة المنيا عام 1976، وجامعة جنوب الوادي عام 1994. وكان قد سبق ذلك امتداد التفريع إلى خارج مصر، فتأسس عام 1955 في الخرطوم فرع من جامعة القاهرة، وفي 1961 فرع من جامعة الإسكندرية في بيروت.

---

(1) رؤوف عباس حامد، تاريخ جامعة القاهرة، نفس المصدر السابق، (ص 104).

لهذه الطريقة في التفريع ثم الانشطار، نتائج مباشرة على استنساخ المناهج والقوانين المتعلقة بها، وعلى قبول الطلاب والامتحانات وشروط التخرّج. وهكذا فغالباً ما تأتي التقسيمات العلمية والقوانين والمناهج، وحتى طرائق التعليم، في الجامعة الجديدة صوراً طبق الأصل لما يجري في الجامعات الأم، خاصة منذ الخمسينات، حين صدرت قوانين مركزية تلزم جميع الجامعات بنصوصها، كقانون المجلس الأعلى للجامعات الصادر عام 1954، وقانون تنظيم الجامعات المصرية الصادر عام 1956.

ب ـ جامعة دمشق أو الجامعة السورية كما عرفت عند تأسيسها، هي المثل الثاني لجامعات وطنية تأسست في مطلع القرن العشرين، حاملة أعباء الماضي وآمال المستقبل. من أعباء الماضي أن نواتها الأولى كانت مدرسة الطب العثمانية التي افتتحت بدمشق عام 1903، والتي كانت تعلّم نفس المناهج المتبعة في إسطنبول وباللغة التركية، وهكذا اختلفت مدرسة دمشق عن مدرسة الطب التي كان محمد علي قد أنشأها في العام 1827، والتي استخدمت اللغة العربية في التدريس، واستمدّت مناهجها من العلوم الأوروبية. لكن مدرسة دمشق العثمانية لم تعمّر طويلاً، وأغلقت مع انهيار الحكم العثماني اثر الحرب العالمية الأولى. وفي العام 1913، أي قبل الحرب بسنة واحدة، كانت مدرسة الحقوق قد افتتحت في بيروت بمناهج ولغة تركية أيضاً، فنقلت هذه إلى دمشق أثناء الحرب، ثم أعيدت إلى بيروت بعد انتهائها. وفي الفترة القصيرة من الحكم العربي في دمشق، في عهد الملك فيصل، أعيد افتتاح مدرستي الطب والحقوق في العام 1919، وتقرّر استخدام اللغة العربية للتدريس في كليهما.

وفي العام 1920 تخرّجت الدفعة الأولى من طلاب مدرسة الطب الذين كانوا قد بدؤوا دراساتهم في العهد العثماني، وعندما تخرّجوا حملت شهاداتهم الطبية أسم «المملكة السورية – الجامعة السورية – المعهد الطبي». وبعد زوال حكم فيصل، تبنّت حكومة الانتداب الفرنسي تسمية الجامعة بالجامعة السورية في قرارها الصادر عام 1923 الذي نظّم شؤونها. وبهذا تكون الجامعة السورية «أقدم جامعة حكومية في الوطن العربي» [1].

(1) أنظر عبد الكريم رافق، تاريخ الجامعة السورية: البداية والنمو، مكتبة نوبل، دمشق 2004

وتوالت القرارات التنظيمية منذ ذلك الحين: في العام 1926 صدر قرار بتنظيم الجامعة من جديد، وربطها إدارياً بوزارة المعارف في «دولة سورية»، مما جعل ارتباطها بالمفوض السامي في حكومة الانتداب. وبذلك «أضاعت الجامعة الشيء الكثير من استقلالها الذاتي». وفي العام 1958 صدر قرار بتأسيس «مدرسة الدروس الأدبية العليا» التي تحوّلت، في العام 1929، لتصبح «المدرسة العليا للآداب»، على أن تلقى فيها دروس عامة «يحضرها من يشاء بدون شرط أو شهادة قيد»، وتلقى محاضرات خاصة «لا يحضرها إلّا الطلاب المقيّدون رسمياً». ثم في العام نفسه، أي 1929، صدر قرار بإعادة تنظيم الجامعة من جديد على أن تضمّ معهدي الطب والحقوق وتلحق بهما مدرسة الدروس الأدبية العليا. ومنذ ذلك التاريخ اشترط على طالب الانتساب أن يكون حائزاً على شهادة البكالوريا السورية، التي كانت قد أقرّت في العام السابق 1928، وأصبحت منذ ذلك التاريخ القاعدة الأساسية للانتساب إلى الجامعة، وما تزال حتى الآن.

وفي الفترة المتبقيّة من عهد الانتداب توالت القرارات لإدخال مزيد من التنظيم على هيكلية الجامعة ومناهجها بوحي مباشر من الأنظمة الفرنسية. وكانت القفزة الكبرى في السنة الأولى من عهد الاستقلال في العام 1946، حين أضيفت أربع كليات جديدة للجامعة هي العلوم، والآداب، ومعهد المعلمين (أصبح كلية تربية فيما بعد)، وكلية هندسة (في حلب)، أصبحت جامعة مستقلة في العام 1958، باسم جامعة حلب [1].

لماذا نعطي هذه التفاصيل عن مراحل النشوء الأولى لجامعة دمشق؟ الجواب عن هذا السؤال يلقي ضوءاً على أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الجامعة وبين جامعة القاهرة التي كانت تنشأ وتنمو في نفس الوقت تقريباً. كما يوفر لنا الإطار العام الذي نشأت من ضمنه كليات الجامعة وأقسامها، ثم تفرّعت هذه الكليات إلى كليات أخرى، وانتقل بعضها إلى أماكن أخرى في البلاد، أصبح بدوره نواة لجامعات جديدة. كما يوفر لنا الإطار الذي تقررت ضمنه المناهج، ونمت، وترعرعت، ثم تفرّعت هي أيضاً وتشعّبت في اختصاصات تؤدي إلى شهادات متنوعة. في الحالتين، كانت عملية تأسيس الجامعتين بدوافع وطنية لكن في ظلّ

(1) دليل جامعة دمشق للعام 1997 ، وكذلك دليل جامعة حلب للعام 1978-1979

سلطات سياسية متباينة في الاتجاهات والمشارب. انعكس هذا في جامعة القاهرة بتبني اللغة العربية كلغة تدريس في كليتي الطب والحقوق في بادئ الأمر، ثم استبدالها بالانكليزية في عهد الحكم البريطاني، في الطب عام 1898، وفي الحقوق عام 1899. أما في جامعة دمشق فقد تمّ في بادئ الأمر، تبنّي اللغة التركية في الطب كما في الحقوق، ثم التخلّي عن هذه واستبدالها بالعربية في عهد الملك فيصل[1]. في الوقت نفسه كانت الذخيرة المنهجية، أو بنيات المناهج، قد استقرت على النمط الفرنسي في كلا الحالتين، بالرغم من الحكم البريطاني في مصر منذ العام 1882 وحتى 1923. ويتلخص هذا النمط بمجموعة من المقررات، موزّعة على عدد من السنوات، تتدرّج من قاعدة عريضة من المعلومات المتعلقة بالاختصاص، ثم تضيق أكثر في السنوات العليا، فسحاً في المجال لإتقان المادة والتعمّق في الاختصاص.

لشرح ما تقدّم، نأخذ مثلاً من مناهج الطب في كلتا الجامعتين في أواخر الأربعينات [2].

في القاهرة: كانت كلية الطب تضمّ، في العام 1945 ـ 1946، أربع مدارس: الطب، والصيدلة، وطب الأسنان، والممرضات. المدارس الثلاث الأولى كانت تشترك في الفصول الإعدادية ومقرّها كلية العلوم – أي أن جميع الطلاب الذين يلتحقون بالطب أو الصيدلة أو طب الأسنان كانوا يقضون سنتهم الأولى في كلية العلوم. وكانت مدّة الدراسة في كلية الطب خمس سنوات ونصف السنة يخصص شطر كبير منها للدراسة العملية في مستشفيات الكلية وعياداتها... وتعقد ثلاثة امتحانات، واحد في نهاية السنة الثانية، وآخر في نهاية الثالثة، ثم امتحان نهائي لنيل البكالوريوس. وتمنح درجتان بعد التخرّج: درجة ماجستير في الجراحة، ودرجة دكتوراه في الطب. وتمنح الأولى في واحدة من ست مواد جراحية أو ما يتصل بها من المواد للطلاب الذين قضوا على الأقل ثلاث سنوات في مستشفى معترف به، واجتازوا الامتحانات المطلوبة. وتمنح الدرجة الثانية في واحدة من المواد الآتية: الطب العام وأمراض الأطفال وطب المناطق الحارة والصحة العامة...

---

(1) من المفيد التذكير هنا بأن العربية كانت لغة التدريس في الجامعة الأميركية في بيروت عند تأسيسها في العام 1866

(2) ماتيوز، رودرك و عقراوي، متى، التربية في الشرق الأوسط العربي (ترجمة أمير بقطر)، المطبعة العصرية، بيروت 1949(ص 98)

كما تمنح مدرسة الطب نحو عشرين نوعاً من الدبلومات العالية في مختلف فروع الطب والجراحة والصحة العامة والعلوم الطبية، وتتطلب هذه الدراسات بين ستة أشهر وسنتين.

ولم يختلف الأمر كثيراً في جامعة دمشق:

في جامعة دمشق تشمل كلية الطب [1] أربع مدارس وهي الطب والصيدلة والأسنان والتمريض، ويشترط لقبول الطالب بمدرستي الطب والصيدلة، علاوة على حصوله على القسم الثاني من البكالوريويا أو ما يعادلها، أن يكون قد أتمّ دراسة مدتها سنة في العلوم الطبيعية والكيمياء وعلم الأحياء، ويطلق عليها أسم (P.C.B.). وهذا النظام مأخوذ من فرنسا.

ومدّة الدراسة في كلية الطب خمس سنوات، يمنح الطالب في نهايتها شهادة الدكتوراه في الطب، غير أن الطالب يحتم عليه قضاء سنة في مستشفى الحكومة للتمرين (internship) أو في مستشفى آخر معترف به، قبل الترخيص له بمزاولة مهنته...

وفي خلال السنتين الأوليين يشمل المقرر المواد الدراسية المعروفة: التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الأنسجة، وعلم الأجنة، والطبيعة، والكيمياء، ومبادئ التشخيص. وطبقاً للنظام الفرنسي في الدراسة الطبية، يبدأ العمل الإكلينيكي في السنة الأولى. ويدرس الطالب في السنتين الثالثة والرابعة علم الأمراض والطفيليات والأمراض الباطنة والجراحة والطب التجريبي وأمراض النساء والجراحة البسيطة والعلاج والأقرباذين. ويستمر الطالب في الدراسة العملية في العيادة والمستشفى بجانب المرضى، وتشمل الأمراض الطبية الخاصة كالجلدية والسرية والعقلية وأمراض الأنف والأذن والحنجرة وأمراض الأطفال وأمراض المناطق الحارة والأمراض المعدية، وأخيراً يشمل مقرر السنة الخامسة علم الصحة والطب الشرعي والأخلاق الطبية والعلاج والأقرباذين. ويؤدي الطالب في نهاية كل عام امتحانات تحريرية وشفوية، ويتولى أمر الامتحان لجنة مؤلفة من الأساتذة، وكان بينهم فرنسيون في عهد الانتداب، ومعظم أساتذتها تلقوا علومهم في فرنسا، أو على الأقلّ تخصصوا في موضوعاتهم فيها.

كان ذلك في منتصف الأربعينات، في مصر قبل ثورة تموز (يوليو) عام 1952، وفي

---

(1) نفس المصدر السابق، (ص 493ـ 494).

سوريا قبل الاستقلال بقليل. وبالطبع تغيّرت أشياء كثيرة منذ ذلك التاريخ، ولكن هل تغيّرت بنية المناهج؟

عندما ينظر المرء إلى ما تغيّر في الجامعتين، منذ الأربعينات أو الخمسينات، وفي تقسيماتهما المنهجية، يجد أن التغيير كان، في معظمه، عضوياً، لا بنيوياً، أي أنه كان توسّعاً و/أو إضافات، ولكن من النوع ذاته، ولم يكن تغييراً في بنية هذا النوع، أو تركيبته.

لشرح هذه الخلاصة نقدّم في الملحق جدولين استخلصناهما من دليل الجامعات العربية للكليات الموجودة في كل من جامعتي القاهرة ودمشق، والأقسام العلمية التابعة لكل منهما، بدءاً من منتصف السبعينات، أي بعد استقرار التعليم الجامعي و«نضوجه» في كلا البلدين، وحتى نهاية التسعينات، أي على امتداد ربع قرن تقريباً، لعامي 1976 و1999.

يساعدنا هذا الملحق على:

1 ـ تبيان الهيكلية الأكاديمية (المناهج) في كلّ من الجامعتين، والمقابلة بينهما، كما يساعدنا على:

2 ـ النظر في التغيّرات التي أصابت الهيكلية الأكاديمية في الجامعتين والمقابلة بينهما.

بعض الخلاصات من الملحق:

1 ـ إن التقسيمات الأكاديمية للجامعتين إلى كليات وأقسام متشابهة كثيراً، لكنها أكثر اتساعا وتشعّباً في جامعة القاهرة مما هي عليه في جامعة دمشق، خاصة في اختصاصات الآداب والحقوق، وكذلك في العلوم الطبية، بالرغم من التوسّع السريع في هذه العلوم في جامعة دمشق، الذي يبدو أنه على وتيرة أسرع مما كان يحصل في جامعة القاهرة.

2 ـ بالمقابل، يبدو أن كليات الهندسة في دمشق على سعة وتشعّب أكثر مما هي عليه في جامعة القاهرة، كما أنها تنال من إضافات أقسام جديدة أكثر مما يحصل في جامعة القاهرة.

3 ـ تتفوّق جامعة القاهرة على جامعة دمشق في عدد المعاهد والمراكز العلمية ومراكز البحوث الملحقة بها، وبكلياتها، تفوقاً كبيراً، وكذلك في وجود عدد من

الكليات التابعة لها في موقعين مختلفين خارج حرم الجامعة، بينما لا وجود لمثل هذه الكليات في جامعة دمشق. والأغلب أن هذه الكليات (في الفيوم وفي بني سويف) ستصبح في المستقبل جامعتين مستقلتين عن جامعة القاهرة.

لا تعطينا لوائح الكليات والأقسام التابعة لها في الملحقين (1) و (2)، صورة كافية وواضحة عن بنية المناهج. وللحصول على مثل هذه الصورة علينا أن نحصل على تفاصيل المواد التعليمية، والنظر في مفرداتها، وفي ترابطها بعضها مع بعض. وكل هذا مستعص علينا في الوقت الحاضر. إلّا أنه من المفيد أن نضيف إلى ما تقدّم بعض المعلومات التي لها علاقة ببنيات المناهج – كمثل أن نظام الدراسة في جامعة القاهرة سنوي، بينما هو في جامعة دمشق فصلي، وأن الشهادة الجامعية الأولى في دمشق هي الإجازة بينما هي في القاهرة الليسانس في كليات الآداب والحقوق والاقتصاد والتجارة، بينما هي بكالوريوس في العلوم، والعلوم الطبية، والهندسة، والزراعة، وأن مدّة الدراسة للحصول على الشهادة الجامعية الأولى، في الجامعتين وفي معظم كلياتهما، هي أربع سنوات، وأن معظم الكليات في الجامعتين تقدّم دراسات عليا وتقود إلى شهادات دبلوم، وماجستير، ودكتوراه، وأن القبول في أي حلقة من حلقات الدراسات العليا يستوجب الحصول على الشهادة السابقة لها، مع شروط مختلفة بين اختصاص وآخر بالنسبة إلى العلامات والمستوى.

باستقرار هاتين الجامعتين على النمط أو البنية المناهجية التي قدمناها في خطوطها العريضة، توفّر للبلدان العربية نموذج جاهز من الجامعات سرعان ما تلقفته هذه البلدان عندما عمدت إلى افتتاح جامعاتها الخاصة بها، وتبنّت الهياكل أو البنيات الإدارية والمناهجية نفسها المعتمدة في هاتين الجامعتين، مع بعض التعديلات الطفيفة هنا أو هناك. ولقد ساعد كثيراً في عملية الاقتباس هذه وجود عدد كبير من الأساتذة والجامعيين المصريين في بلدان الخليج العربي كالسعودية والكويت واليمن والإمارات العربية المتحدة، عندما شرعت هذه البلدان في تأسيس جامعاتها. وبهذا تمّ الانقطاع شبه النهائي مع النموذج الأصلي، المتمثل بالأزهر، واستبداله بنموذج أوروبي (فرنسي على وجه الخصوص) هجين، تختلط في أرجائه أنظمة مقتبسة من أوروبا، مع بقايا نظام محلي قديم، يتوسّع باستمرار تحت ضغط الأعداد المتزايدة من الطلاب التي تدخل أبوابه عاماً بعد عام سعياً وراء تحسين ظروف حياتها.

وهكذا بدل العشر جامعات في حدود العام 1950 نجد أعداد الجامعات تتزايد فتصبح خمساً وأربعين في العام 1973، ثم يقفز العدد بعد عشرين عاماً أي في العام 1993 إلى ما يزيد عن الثلاثة أضعاف فيصبح 140 جامعة، 26 منها خاصة أو أهلية. ثم بعد عشر سنوات أخرى، أي في العام 2003، يصبح العدد 233 جامعة، من 77 خاصة [1].

رابعاً: ـ الطوفان في السنوات الخمس الأخيرة

أي متابع لأمور التعليم العالي في السنوات الخمس الأخيرة، سيرفع يديه استسلاما لصعوبة اللحاق بسرعة التطوّرات في هذا الميدان. حتى أعداد الجامعات الجديدة لم يعد ممكناً التأكد منها، دع عنك أعداد المعاهد العليا والكليات الجامعية أو المتوسطة أو كليات المجتمع أو ما شابه. كانت سرعة التطوّرات أشبه بالطوفان الذي أصاب جميع البلدان العربية بدون استثناء، كان بعضه يعود لافتتاح جامعات ومعاهد رسمية أو حكومية جديدة، ولكن معظمه يعود لفتح الباب، أو انهياره، أمام ضغوط الجامعات الخاصة والمعاهد والكليات الخاصة الجديدة، المحلية منها والأجنبية، الوافدة بقرار من أصحابها، والمستوردة إلى المنطقة بما يشبه الاقتناص.

حتى بلداناً كانت، إلى زمن قريب، متمنّعة على التعليم الخاص (الأهلي)، وعلى التعليم الأجنبي، فتحت أبوابها لذلك، وأصبحت الحكومات، بشكل مباشر أو غير مباشر، تشجع افتتاح المدارس والجامعات الخاصة وعن طريق أشخاص في مواقع السلطة، أو كانوا فيها، أو قريبين منها، وأصبحوا شركاء في تبنّي مثل هذه المؤسسات الخاصة، واستجلاب أخرى من الخارج، أو عقد الاتفاقات معها.

في مقالة منذ أيام لمراسلة «صحيفة» الحياة اللندنية من دمشق، أنه «في أقلّ من خمس سنوات تضاعف عدد الجامعات الخاصة في سورية ليصل إلى 18 جامعة فيها 11 ألف طالب (ة) يمثلون حوالي 6 % من مجموع طلاب الجامعات الخمس الرسمية: دمشق، وحلب، واللاذقية، وحمص، ودير الزور» [2].

وهذه الجامعة الأخيرة الوارد ذكرها في خبر الصحيفة باسم دير الزور هي، في

---

(1) أنظر الجدول رقم (1) في الملحق رقم (3).

(2) أنظر جريدة الحياة اللندنية، 8/10/2007.

الحقيقة، «جامعة الفرات» الرسمية التي صدر قانون إنشائها في 3 / 7 / 2006، والتي لم تكن سوى تجميعاً لخمس عشرة كلية كانت فروعاً تابعة لجامعة حلب، موزّعة بين دير الزور (8 كليات) والرقة (4 كليات)، والحسكة (3 كليات) - جمعت بعضها مع بعض وأصبحت الجامعة الرسمية الخامسة في سوريا، وأطلق عليها اسم «جامعة الفرات».

ومن الطبيعي أن تكون المناهج المتبعة في هذه الجامعة الجديدة هي المناهج عينها المتّبعة في جامعة حلب. هي الطريقة نفسها في التشعيب والتمدد التي عرفناها وتحدثنا عنها من قبل بالنسبة إلى الجامعات في مصر.

وواقع الحال أن العدد الصحيح للجامعات الرسمية، في سورية هو ستّ جامعات وليس خمس، كما جاء في مقالة مراسلة صحيفة «الحياة» من لندن، والجامعة السادسة المنسيّة هي التي أنشأتها الحكومة في العام 2002، باسم «الجامعة الافتراضية»، والتي تهدف إلى «إنشاء بنية تعليمية إلكترونية متكاملة تعتمد على شبكة فائقة التطوّر وتقدّم مجموعة من الشهادات الجامعية من أعرق الجامعات العالمية المعترف بها عالمياً» [1].

وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين فيها في مطلع هذا العام 2007، حوالي (2500) طالب [2].

وبالإضافة إلى هذه الجامعة «الافتراضية» [3]، هناك في سورية نظام «التعليم المفتوح» والانتساب إليه «مفتوح»، أي أنه أسهل من الانتساب إلى الجامعات الأخرى، بما فيها الجامعة «الافتراضية». ثم، إلى جانب هذا وذاك، هناك في سورية أيضاً ما يُسمّى بـ«التعليم الموازي». ولعلّ هذا النوع هو أهم وأخطر من جميع الأنواع التي ذكرناها من قبل، وقد بدأ في السنوات الأربع أو الخمس الماضية، وهو يختلف عن غيره بأنه تعليم يُعطى في الجامعات الرسمية نفسها للطلبة الذين لم ينالوا المعدلات في الثانوية العامة التي تخولهم الالتحاق بالجامعات العادية. وهو

---

(1) جريدة الحياة 8/10/2002.

(2) جريدة الحياة 17/10/2007.

(3) هذه الكلمة هي ترجمة حرفية لكلمة **Virtual** باللغة الإنكليزية، والترجمة ما تزال غير ثابتة، والبعض يفضّل استعمال كلمة «خائلية» كترجمة لها بدل «إفتراضية». أنظر نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت، عالم المعرفة، يناير (كانون الثاني)، 2001 (ص 515).

تعليم بمصروفات، أي أنه ليس مجانياً كما هو التعليم في الجامعات الرسمية. ثم أن الأساتذة الذين يحاضرون في «التعليم الموازي» هم في الغالب أنفسهم أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الرسمية، وهم يتقاضون دخلاً مالياً إضافياً لقاء تدريسهم في هذا النوع من التعليم.

وبالإضافة إلى كل ما تقدّم، ففي سورية اليوم وبدءاً من العام 2002، قرار من مجلس التعليم العالي بـ«تدريس أحد المقررات بلغة أجنبية في كل صف من صفوف الدراسة في الجامعات السورية». وقد أثنى عميد كلية الطب البشري في جامعة حلب على هذا القرار الذي لبّى حاجة الطلاب إلى لغة ثانية، وفي شكل خاص اللغة الإنكليزية لمواكبة التطوّرات العلمية في مختلف الميادين، وبالتالي تحسين الكفاية العلمية للطالب السوري الذي يعاني ضعفاً في تأهيل اللغات الأجنبية... يحرمه من الاستفادة من المراجع العلمية في شكل أمثل ومتابعة آخر البحوث في مجال اختصاصه...»[1].

لقد مضى الزمن حين كانت سورية تعطى كنموذج ناجح لتعليم العلوم، ومن بينها الطب والهندسة، باللغة العربية، ومضى الزمن أيضاً حين كانت الكتب العلمية تترجم من اللغات الأجنبية إلى العربية، أو توضع أصلاً بهذه اللغة في الطب كما في غيره، أو حين كان يستدعي عالم أجنبي بارز، لا يعرف العربية، لإلقاء محاضرة في اختصاصه، فتترجم مباشرة إلى العربية[2].

---

(1) جريدة الحياة 8 / 10 / 2002.

(2) من المفيد والممتع أن نستعيد ذكريات الزمن الخالي ونعود إلى تاريخ مدرسة (أبي زعبل) الطبية في مصر، في الربع الأول من القرن التاسع عشر، حين وصل إلى القاهرة طبيب فرنسي شاب يدعى أنطوان برتلمي كلوت، في شهر آذار (مارس) من العام 1825، بدعوة من محمد علي باشا، حاكم مصر آنذاك، لينظم أوضاع التعليم الطبي في مصر. وبعد فترة قصيرة قدّم كلوت (باشا، في ما بعد) تقريراً باقتراحاته إلى محمد علي، بدأه بالقول : «إن مؤسسات النفع العام لا بدّ لتأمين استمراريتها من أن تكون بأيد وطنية، لأن ارتباطها المباشر بجهات أجنبية يعرّضها لاحتمالات التعثر أو التوقف...»، ثم اقترح اتخاذ خطوات معينة في تعليم الطب، منها: «أن يسير التعليم الطبي بالاستناد إلى اللغة الفرنسية وبواسطة تراجمة أكفاء يقومون بترجمة الدروس الفرنسية إلى اللغة العربية ليستوعبها الطلاب...». وقد وافق محمد علي على هذه الاقتراحات فور اطلاعه عليها، وأصدر أمراً بتعيين كلوت مديراً لمدرسة الطب.
أما كيف تمّ التغلب على مشكلة اللغة، فيقول التقرير نفسه أن مدير المدرسة (الدكتور كلوت) حلّها، «بتعيين ثمانية مترجمين أكفياء تسمح لهم ثقافتهم ومعلوماتهم بالقيام بترجمة صحيحة ودقيقة في مجالات علمية، وأحد كل مترجم يترحم درس الأستاذ في الفرع المكلف به بعد أن يكون قد فهمه. هذا الإجراء كان صعباً ومعقداً في بادئ الأمر إلاّ أن العادة والتكرار جعلاه أقل صعوبة فللحصول على نصّ دقيق بالعربية، كانت النصوص الفرنسية المخطوطة أو المطبوعة تعطى للمترجمين فيدرسونها ويترجمونها إلى العربية، ثم يقوم المترجم بترجمة عكسية لها، أي يعيد ترجمة النصّ إلى الفرنسية أمام الأستاذ. وبعد اطمئنان الأستاذ إلى صحة الترجمة، يُصار إلى تدقيق النصّ العربي من الناحية اللغوية من قبل أشخاص يتقنون اللغة العربية، ومن ثم يعطى للطلاب ليدرسوه».
انظر محمد فؤاد الذاكري، «مدرسة الطب المصرية» في مجلة وجهات نظر (المصرية)، العدد الثامن والعشرون، مايو (أيار)، 2001.

لماذا كل هذا الحديث عن سورية، وإعطاء أمثلة عما يحدث فيها من تغيير في بنية التعليم العالي وفي مناهجه، وفي لغات التعليم فيه ؟

لأن ما يحدث في سورية هو أقلّ بكثير مما يحدث في بلدان عربية أخرى كثيرة ـ من المغرب، في المغرب الأقصى، إلى الجزائر وتونس، إلى ليبيا، ثم شرقاً إلى بلاد النيل: مصر والسودان، ثم شرقاً مرة أخرى إلى منابع البترول والغاز مروراً باليمن وعمان، وثم وصولاً إلى المملكة العربية السعودية والكويت والبحرين وقطر والإمارات، ثم عودة إلى شواطئ البحر الأبيض المتوسط ـ إلى فلسطين ولبنان، بدون أن ننسى الأردن، أو العراق، طبعاً.

كيف لنا أن نلملم أطراف الصورة لما يحدث في هذه المسافة الشاسعة من الأرض العربية، فنجمعها ونصنّفها ونوضبها، ثم نقدمها للقارئ العربي بشكل مقبول يمكن استيعابه والتمعّن فيه، والانطلاق منه إلى ما هو أحسن ؟

كنا نتمنّى لو كان بإمكاننا تقديم مصنف شامل بأنواع الجامعات والمعاهد العليا المنشأة في البلدان العربية حديثاً في السنوات العشر أو العشرين الأخيرة، وتعيين الجذور الثقافية لهذه الجامعات، وإنتماءاتها، وأهدافها، وبنيات مناهجها ولغاتها، لكن تحقيق هذه الأمنية بعيد عن المنال بسبب ندرة المعلومات، واضطراب ما هو متوفر منها، وضيق الوقت المتاح.

لكن شيئاً من الجهد في هذا الاتجاه خير من غيابه بالكامل. فيما يلي بعض التصنيفات لبعض المواصفات الجامعية، لعلها تضيء بعض الشيء على المناهج المتبعة فيها:

أولاً: جامعات تظهر في أسمائها الصفة «الإسلامية»

1. **الجزائر:** جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية (حكومية، 1984).

2. **السعودية:** أ ـ الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة (حكومية، 1961).
ب ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (حكومية، 1974).

3. **السودان:** أ ـ جامعة أم درمان الإسلامية (حكومية، 1990).
ب ـ جامعة القرآن الكريم و العلوم الإسلاميّة (حكومية،1990).

4. **العراق** : الجامعة الإسلامية (حكومية، 1989).

5. **فلسطين**: أ ـ الجامعة الإسلامية في غزة (عامة، 1978).

6. **لبنان** : أ ـ جامعة بيروت الإسلامية (خاصة، 1996).
ب ـ الجامعة الإسلامية في لبنان (خاصة، 1996).

بالطبع يجب أن يضاف إلى هذه اللائحة اسم جامعة الأزهر، أقدم جامعة في المنطقة (وفي العالم). إلّا أننا حصرنا اللائحة بالأسماء التي تظهر فيها كلمة «الإسلامية».

ثانياً: جامعات تظهر في أسمائها جنسيات غير عربية

1. **الأردن** : الجامعة الألمانية الأردنية (2005).

2. **الإمارات العربية المتحدة**: أ ـ الجامعة الأميركية في الشارقة (2002).
ب ـ الجامعة الأميركية في دبي (2003).
ج ـ الجامعة البريطانية في دبي (2005).

3. **سوريا**: أ ـ جامعة الوادي السورية الألمانية (2003).
ب ـ الجامعة العربية الأوروبية (2005)

4. **فلسطين**: الجامعة العربية الأميركية (2005)

5. **قطر**(1) : جامعة كور نيل: كلية ويل للطب (2003).
ب ـ جامعة تكساس: أي أند أم للهندسة (2003).
ج ـ جامعة جورج تاون للدبلوماسية (2006).
د ـ فرجينيا كومونولث لفنون التصميم (2003).
هـ ـ كار نجي ملون للكومبيوتر والأعمال (2005)

5. **الكويت**: الجامعة الأميركية في الكويت (2003).

7. **لبنان**: أ ـ الجامعة الأميركية في بيروت (1866).
ب ـ الجامعة اللبنانية الأميركية (1996).

---

(1) اللائحة في قطر هي لكليات تابعة لجامعات وليست لجامعات كاملة، وسيتبع كلية ويل للطب مستشفى تخصصي تبلغ كلفته (900) مليون دولار، ويخصص له «وقف» بمبلغ (8 مليار دولار). انظر الحياة اللندنية 24/6/2004.

ج ـ الأميريكان يونيفرسيتي للعلوم والتكنولوجيا (2007).
د ـ الجامعة اللبنانية الكندية (2007).

8. **مصر**: أ ـ الجامعة الأميركية في القاهرة (1919).
ب ـ الجامعة الفرنسية (2002).
ج ـ الجامعة البريطانية (2005).
د ـ الجامعة الكندية (2005).
هـ ـ الجامعة الألمانية (2006).

ثالثاً: جامعات تظهر في أسمائها صفتا «العلوم والتكنولوجيا»

1. **الأردن** : جامعة العلوم والتكنولوجيا (حكومية، 1986).

2. **الإمارات** : أ ـ جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا (خاصة،2005).
ب ـ جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2004).

3. **الجزائر**: أ ـ جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا (حكومي1975).
ب ـ جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2003).

4. **البحرين** : جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا.

5. **السودان** : أ ـ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا (حكومية، 1951).
ب ـ جامعة العلوم و التقانة (خاصة).

6. **سوريا**: أ ـ جامعة المأمون للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2003).
ب ـ الجامعة الدولية للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2005).

7. **الكويت** : جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2002).

8. **لبنان**: الأميريكان يونيفرسيتي للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 2007).

9. **مصر**: جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا (خاصة، 1996).

10. **اليمن**: أ ـ جامعة العلوم والتكنولوجيا (خاصة، 1994).
ب ـ جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا (حكومية، 1996).
ج ـ جامعة الأندلس للعلوم والتكنولوجيا(خاصة).

تقتصر اللائحة كما يظهر في العنوان على الجامعات دون المعاهد أو الكليات، وعلى الجامعات الموصوفة حصراً بأنها «للعلوم والتكنولوجيا»، ولا تشمل جامعات بصفات مشابهة أو قريبة لذلك كالعلوم التطبيقية، أو الإدارة والكومبيوتر، أو ما شابه.

ولا يسعنا إغفال ما حملته الأنباء مؤخراً عن قرار كبير، وهو إعلان العاهل السعودي الملك عبد الله بن عبد العزيز، عن تقديم عشرة مليارات ريال سعودي (أي ما يقارب إلى (2.6 مليار دولار أميركي) لإنشاء جامعة للعلوم والتكنولوجيا باسمه، شمال محافظة جدة (غرب المملكة على البحر الأحمر)، مما يجعلها سادس أغنى جامعة في العالم. وستكون هذه الجامعة مخصصة للدراسات العليا (فوق الإجازة)، ويخطط لها أن تستقبل الطلاب في العام 2009[1].

كما لا يغرب عن بالنا، في هذا السياق، أن المملكة العربية السعودية تضمّ، في الوقت الحاضر، جامعة لعلّها الأهم شأناً في ميدان العلوم والتكنولوجيا، والأقدم من هذا النوع، بالرغم من أن اسمها لا يدلّ على ذلك، وهي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران، المنشأة عام 1963 ـ وقد نشأت في الأساس تابعة للأرامكو ـ يضاف إلى هذا وجود مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتكنولوجيا في الرياض منذ منتصف التسعينات.

وعلى أية حال، فإن هذه التصنيفات تخفي كثيراً من التباين بين جامعة وأخرى من الصنف نفسه، أو أنها لا تفصح عن طبيعة الجامعات بما يكفي، أو عن المناهج واللغات المتبعة فيها، فلغة التعليم المستعملة في الجامعة الألمانية في مصر، مثلاً، هي الإنكليزية وليست الألمانية، لأن الدراسات التي تقدمها هذه الجامعة هي في الإدارة والكومبيوتر بشكل خاص، واللغة الإنكليزية هي اللغة المسيطرة في هذين الميدانين. كما أن كلية ويل للطب في قطر التابعة لجامعة كور نيل الأميركية، وبقية الكليات في قطر، هي أميركية «مُسقطة»، أي أنها طبق الأصل للنسخة الأصلية الموجودة في نيويورك، بمناهجها، وأساتذتها، وقوانينها، وتختلف عن الجامعة الأميركية في بيروت مثلاً، أو في القاهرة، أو حتى في الشارقة، بأن هذه الجامعات الأميركية سعت إلى «توطين» مناهجها وقوانينها لدرجة كبيرة، واستخدمت مناهج وطنية

---

(1) انظر Chronicle of Higher Education, September 14 ، 2007

في بعض أقسامها، وأساتذة وطنيين في كثير من هذه الأقسام، بينما الأمر في قطر يختلف كلياً حيث «تسقط» هذه الجامعات كما لو في باراشوت.

خامساً: ـ بعض الأفكار السريعة عن العوامل المسؤولة عن تغير خريطة التعليم العالي (الطوفان) في المنطقة والمناهج المتّبعة

كما يحدث دائماً، العوامل المقصودة هي مزيج من عوامل الداخل وعوامل الخارج، والعوامل من النوعين كثيرة على تداخلها، ولعلنا نختصر الأولى (عوامل الداخل) بالتضخم الهائل في عدد المؤسسات وعدد الطلاب خلال الربع الأخير من هذا القرن. لقد شاهدنا ارتفاع عدد الجامعات في الثلاثين سنة الأخيرة من 45 إلى 233 جامعة (الملحق رقم 3)، كان منها 37 حكومية في العام 1973، وأصبح 156 في العام 2003، أي بزيادة مضاعفة أربع مرات. أما أعداد الطلاب فإن تقديراتنا تشير إلى أنها ارتفعت من حوالي المليون والنصف في العام 1980، إلى مليونين ونصف بعد عشر سنوات، أي في العام 1990، ثم إلى ثلاثة ملايين وربع، بعد خمس سنوات في العام 1995، ثم إلى خمسة ملايين أو ما يزيد بقليل في العام 2000، وأخيراً إلى ستة ملايين وأكثر بقليل في العام 2005[1]. هناك أرقام منشورة تقود إلى النتائج نفسها، وهي تعطي معدل التزايد السنوي لطلاب التعليم العالي في البلدان العربية بالمقابل مع المعدل العالمي على الشكل التالي[2]:

الفترة الزمنية	المعدل السنوي في البلدان العربية	المعدل السنوي في العالم
بين العام 1991 و 1996	3.5	8.9
بين العام 1996 و 1999	5.2	14.3
بين العام 1999 و 2004	6.6	3.4
المعدل العام بين 1991 و 2004	5.1	7.9

(1) استخلصنا هذه الأرقام من المعلومات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، على موقعه الإلكتروني (www.uis.unesco.org).

(2) انظر UNESCO, Institute for Statistics, Global Education Digest 2006, Montreal, Canada.

بلغ المعدل السنوي في البلدان العربية في الـ13 سنة الأخيرة 5.1 % بالمقابل لـ 7.9 % لجميع بلدان العالم. ومن المعقول جداً أن كثيراً من البلدان العربية غير البترولية، لم تعد تقوى على تحمل الأعباء المالية التي تتطلبها هذه الزيادات في أعداد الطلاب.

لكن هذا وحده لا يفسّر كل شيء. لعله يفسّر بعض الشيء السماح للقطاع الخاص الأهلي بدخول ميدان التعليم والمساهمة في تحمّل الأعباء المالية، لكنه لا يفسّر اندفاع هذا القطاع باتجاه الخارج، أو تسابق مؤسساته أحياناً على عقد اتفاقات «تعاون» أو «توأمة» أو «تبادل» و»اعتراف» مع مؤسسات أجنبية بدل السعي، أو على الأقلّ الاهتمام، بالتعاون بعضها مع بعض في البلد العربي الواحد، أو الموجودة منها في بلد عربي مع الموجودة في بلد عربي آخر. بل أكثر من هذا، إنه لا يفسّر استقدام المؤسسات الأجنبية، ونكاد نقول إغراءها، للقدوم إلى المنطقة ونقل مناهجها كما هي، بنية وقوانين وطرائق ولغات، وزرع كل هذا بدون تغيير أو تعديل، في تربة الثقافة العربية. كما أنه لا يفسّر اختيار اللغة الإنكليزية كاللغة السائدة في هذه المؤسسات المزروعة، حتى تلك القادمة من بلدان لا تتكلم الإنكليزية، ولا يفسّر طغيان الاختصاصات المرتبطة بالتجارة والمال والاقتصاد والإدارة والكومبيوتر على كل ما عداها من الاختصاصات.

لعلّ كل ذلك يفسّر بهذه الكلمة الساحرة التي أصبحت على كل شفَة ولسان: العولمة. إنها ساحرة لأنها تحمل في ثناياها إغراء القوة والفوز والنجاح. وهي ساحرة لأنها تجعل الخارج يبدو داخلاً، فتضيع الحدود، وتتوقف حركة البوصلة عن الدوران.

سادساً: ـ نموذج عن العولمة من لبنان

سبق وتحدثنا، بشيء من الاستفاضة، عن الجامعتين «الأجنبيّتين» في لبنان، باعتبارهما الأقدم من كل الجامعات «الحديثة» في المنطقة، وذكرنا في حينه أن هاتين الجامعتين تشتركان في أنهما أجنبيّتان ـ في المصدر ـ ولكنهما مختلفتان عن بعضهما البعض بأن مصدر إحداهما هو الثقافة الأميركية/ البروتستنتية، بينما مصدر الثانية الثقافة الفرنسية/ الكاثوليكية.

وقد تطوّرت الأمور كثيراً منذ قيام هاتين الجامعتين، أهم التطور كان تأسيس

الجامعة اللبنانية (الرسمية) في مطلع النصف الثاني من القرن الماضي (1951)، ثم بعد عشر سنوات، تأسيس جامعة بيروت العربية، كفرع من جامعة الإسكندرية (1961). وبهذا تمّ للبنان نظام تعليم جامعي مربع الزوايا: أميركي/ فرنسي/ لبناني/ عربي. لكن الأمور تطوّرت بتسارع أكثر، ووقعت أحداث كان لها نتائج مباشرة وخطيرة على لبنان، أهمهما حرب العام 1967، ثم الحرب الأهلية التي امتدت لما يقارب الخمسة عشر سنة بين 1975 و1990. وأثناء ذلك، وبعده، تمدّد التعليم العالي واتّسع وتشعّب كثيراً، حول الزوايا الأربع، ومن داخلها. فبدل الجامعات الأربع، ومجموعة أخرى من المعاهد والكليات، ارتفع عدد الجامعات بالتدريج حتى أصبح اليوم واحدا وعشرين جامعة معترفا بها، بالإضافة إلى كليات ومعاهد أخرى كثيرة. ولعلّ أهم ما أصاب خريطة التوسّع والانتشار هذه، تفريع الجامعة اللبنانية نفسها، بدءاً من العام الثاني للحرب (1977). بدأ الأمر بفرع واحد، ثم تسارع حتى أصبح للجامعة اليوم سبع وأربعون فرعاً موزّعة في 14 كلية وثلاثة معاهد، منتشرة في المناطق الجغرافية الخمس في البلاد. وارتفع تباعاً عدد الطلاب من حوالي الخمسة عشر ألفاً عندما وقعت الحرب، إلى ضعف ذلك في السنوات الأولى بعد انتهائها (1992)، ثم إلى أكثر من سبعين ألف طالب اليوم (2006)، يشكّلون حوالي نصف طلاب التعليم العالي في البلاد.

الطريقة التي عرفناها في جامعات مصر وسورية في التفريع، ثم انسلاخ الفروع عن الجامعة الأم، وتشكيلها جامعة جديدة مستقلّة، لم تحدث ـ حتى الآن ـ في لبنان. لا يعني هذا أن مشكلات الجامعة كانت قليلة، أو أنها كانت كلها تحت السيطرة، بحيث أن الانسلاخ لم يتم، بل على العكس كانت كثيرة ومتنوّعة، وبعضه يعود لمشكلة التفريع هذه نفسها، كما أن بعضه يعود لمشكلات المناهج كما تطبّق، في الكليات، وأكثر خطورة ، كما تطبّق في الفروع، بين فرع وآخر، في الكلية نفسها.

في نهاية القرن الماضي، وفي العام 1999 بالتحديد، وقّعت مجموعة من الدول الأوروبية، عددها 29 دولة، على اتفاقية تعاون عرفت باتفاقية بولونيا. جاء ذلك بعد مرور عقد طويل من المفاوضات والمداولات بين هذه الدول، بدءاً بالعام 1988، بمناسبة مرور تسعمائة سنة على تأسيس جامعة بولونيا، وثمانمائة سنة على تأسيس جامعة السوربون. كان الهدف من الاتفاقية «خلق مساحة أوروبية» في التعليم العالي،

أي، بمعنى أكثر دقة، توحيد مناهج التعليم والقوانين المتعلقة به تدريجياً لتسهيل انتقال الطلاب من بلد لآخر، وفي السياق الأخير، خلق تعليم عالٍ متشابه يمهّد ويساعد على تحقيق وحدة ثقافية في أوروبا عبر حدود الدول.

كان لتوقيع هذه الاتفاقية وللأنشطة المتعلقة بها، صدى كبير خارج أوروبا، خاصة في البلدان الأعضاء في منظمة الدول الفرنكوفونية – ولبنان واحد من هذه،كما أن العلاقة القديمة والعميقة، بين نظام التعليم الرسمي في لبنان (والذي يشمل الجامعة اللبنانية) ونظام التعليم في فرنسا، والدولة الفرنسية بشكل عام [1]، حتّم أن تدخل هذه الاتفاقية دائرة الاهتمام والقرار في أوساط الجامعة اللبنانية.

وكانت جامعة القديس يوسف (الفرنسية) في بيروت، قد اتخذت قراراً باعتماد النظام الأوروبي الجديد بدءاً من العام الدراسي 2003 / 2004، لسببين حسب تصريح رئيسها آنذاك : «إنه، من ناحية يدخل بعض المرونة إلى تنظيم المواد وأنماط التدريس، ومن ناحية أخرى يمكن للطلاب من متابعة الأسس الأوروبية بحيث يتاح للطالب الذي درس في اليسوعية متابعة اختصاصه في الجامعات الأوروبية والعكس...» [2]

هذا علماً أن الجامعة «الأجنبية» الأخرى في بيروت، أي الجامعة الأميركية، كانت تتّبع هذا النظام «الأوروبي» منذ تأسيسها قبل قرن وربع من الزمن، الأمر الذي يضيء على العوامل التي تحدّد اختيار المسالك التي تسلكها القرارات التربوية، والأوقات التي يحدث هذا فيها.

وعلى أية حال، ما هو هذا النظام الأوروبي الذي أقرّ في اتفاقية بولونيا؟.

إنه نظام مبسّط وسهل، يوحّد بين جميع الشهادات الجامعية المعطاة في مختلف بلدان أوروبا، في حلقتين أساسيّتين، الأولى هي الحلقة الأولى من الدراسة الجامعية تنتهي بشهادة الليسانس (الإجازة) وتتطلب ثلاث سنوات على الأقل، يتبع هذه حلقة ثانية من الدراسات العليا، مقسّمة هي بدورها إلى حلقتين، الأولى توصل إلى الماجستير بعد سنتين، تليها الدكتوراه بعد ثلاث سنوات.

أما مكوّنات هذه الحلقات فهي أرصدة تعليمية (ECTS) ترمز إلى أن الطالب

---

(1) تضع فرنسا في تصرف الجامعة اللبنانية موازنة سنوية لدعم برامج البحث، التطوير وابتعاث الأساتذة إلى فرنسا في دورات تربوية.

(انظر نموذجاً عن البرامج والمخصصات المالية المقررة لها في صحيفة النهار البيروتية، (3 /12 / 2001)

(2) مقابلة مع رئيس الجامعة الأب سليم عبو ، صحيفة النهار البيروتية 20 / 7 / 2003

أنجز مهارات أو معلومات معيّنة بجدارة مرتبطة بميدان اختصاصه، وهي كقطعة النقود تصبح ملكه عندما ينجزها (أن ينجح فيها حسب شروط معيّنة) وبإمكانه استخدامها في مسعاه للحصول على درجة علمية معيّنة في الجامعة نفسها التي درس فيها، أو في جامعة أخرى في البلد نفسه، أو في أي بلد آخر وقّع على الاتفاقية.

ثم إن الأرصدة على أنواع، منها ما هو محاضرات نظرية بالكامل، ومنها ما هو عملي بإشراف، أو عملي بدون إشراف، أي باستقلال عن الآخرين، ومنها ما هو تطبيقي أو بشكل حلقات بحث. والحدّ الأقصى لعدد الأرصدة المسموح به في العام الدراسي الواحد هو ستون رصيدا موزّعة على فصلين دراسيين في العام بمعدل خمسة أرصدة للمادة الواحدة، أي ثلاثين رصيداً في الفصل الواحد كحد أقصى.

بالإضافة إلى كلّ ما سبق، ولعل أهم منه، الالتزام بشرطين أساسيين، أولاً، أن الرصيد يمثل الإنجاز العلمي للطالب، لا مجموعة المعلومات أو الأنشطة التي يقررها الأستاذ، أي أن قيمة الرصيد هي في قيمة «المخرجات» التعليمية لا «المدخلات»، الأمر الذي يعني أن يصبح المتعلّم، لا المعلم أو الأستاذ، «محور» المنهاج، أما الشرط الثاني فيتعلق بمبدإ الاختيار، ذلك أن وضع المتعلّم في مكان المحور يعني تلقائياً إعطاءه حرية الاختيار بين مجموعة من المواد أو الأرصدة المرتبطة باختصاصه. والمسؤولية تقع عليه في الاختيار، مما يعني عملياً ضرورة أن تتوفر مجموعة كافية من الأرصدة في كل فصل دراسي تكون مفتوحة لاختيار الطالب أو المتعلم.

المواصفات البنيوية لهذا النظام الجديد ليست بالجديدة، لا في أوروبا ولا في لبنان. فالجامعة اللبنانية كانت تطبق نظام الأرصدة في عدد من كلياتها منذ السبعينات، وكان يُسمى نظام المقررات، كما أن العام الدراسي في عدد منه كان مقسّماً بدوره إلى فصلين. التغيّر الجوهري في الموضوع هو في ما أشرنا إليه في الشرطين السابقين: أولاً، أن يكون المتعلّم المحور، فيرمز الرصيد الذي ينجزه إلى إنتاج معين يقاس بمكتسبات حققها المتعلّم، لا بمدخلات يقررها المعلم. وثانياً، أن يفسح في المجال للمتعلّم حق الاختيار للأرصدة، ضمن حدود معينة، بالطبع.

كيف تمّ تطبيق النظام الجديد (أ.م.د.) في الجامعة اللبنانية؟.

في 12 / 2 / 2004 صدر قرار من رئيس الجامعة بتشكيل لجنة عليا لتطوير المناهج والبرامج في الجامعة، وبعد حوالي الشهرين، قدّمت هذه اللجنة تقريرها بعنوان «الوثيقة التوجيهية الفنية»، التي وافق عليها مجلس الجامعة في 11 / 5 / 2004 ، ووضعها في التداول كدليل لتطبيق النظام الجديد في الكليات.

تصدّرت هذه «الوثيقة» أسباب موجبة لتحوّل الجامعة اللبنانية إلى النظام الجديد، عددها خمسة أسباب، ننقل منها فيما يلي الفقرات الثلاث التالية:

رقم 2 ـ «التوافق، إلى هذا الحدّ أو ذاك، مع الأنظمة السائدة في العالم ولا سيما المجتمعات المتطوّرة في زمن العولمة واتساع مدى التواصل العلمي والمعرفي».

رقم 3 ـ «إدخال المرونة إلى نظام التعليم بما يساعد الجامعة اللبنانية، مؤسسة التعليم العالي الرسمي الوحيدة، على القيام بوظائفها».

رقم 4 ـ «فتح الكليات والأقسام الأكاديمية على بعضها البعض مما يساعد على إيجاد برامج إعداد جيدة يتطلبها التطوّر الاقتصادي والاجتماعي تعتمد تعدد الاختصاصات، كما يساعد على تعزيز البعد الثقافي في الإعداد الجامعي».

بعد صدور هذه «الوثيقة» يبدو أن ماكينات المناهج بدأت عملها في بعض الكليات (بعضها بدأ العمل قبل صدور «الوثيقة التوجيهية» وقبل الموافقة عليها!). ومع حركة العمل في مختلف الكليات، وفي 28 / 6 / 2005، صدر مرسوم عن مجلس الوزراء برقم 14840 باعتماد «نظام جديد للتدريس في الجامعة» ـ تعطي المادة الثانية منه الحق لمجلس الجامعة بتحديد تطبيق هذا النظام في الوحدات الجامعية بناءً على توصية مجلس الوحدة. والمقصود بمجلس الوحدة هنا «مجلس الكلية».

يبدو أن كلية العلوم كانت الأولى التي أنجزت عملها، وأعلنت عن البدء بتطبيق النظام الجديد في 5/ 10/ 2005 (1). ويظهر الدليل الصادر عن الكلية بعنوان: «الهيكلية الجديدة» (بدون تاريخ) الالتزام بالبنية الجديدة المنصوص عليها في «الوثيقة التوجيهية»: مدة الدراسة، تقسيم العام الدراسي إلى فصلين، عدد الأرصدة...، ونجد توزيع الأرصدة في كل من اختصاصات الإجازة (وعددها ثمانية) ولكل فصل من فصول الإجازة الستة. بعد قليل من التدقيق في توزيع الأرصدة، تتجمّع لدينا مجموعة من الملاحظات أهمها التاليتان:

---

(1) انظر صحيفة النهار البيروتية 5 / 10 / 2005

1 - إن الأرصدة في كل فصل مقسّمة إلى ثلاثة أنواع: نظري (C)، وأعمال موجهة (TD)، وأعمال تطبيقية (TP) - والملاحظ أن نسبة الأخيرة، أي الأعمال التطبيقية (TP) متدنية جداً، فهي تبلغ أعلى نسبة في اختصاص البيولوجي (27.5% من المجموع)، وأدناها في الرياضيات (1.3%). لكن وجه المشكلة لا يقتصر على هذا الأمر، ذلك أن الدليل لا يشرح في أي مكان المقصود بالنوع الثاني من الأرصدة، أي الأعمال الموجهة (TD). فإذا كان المفترض أن ترتبط هذه بتوجيه الأستاذ للطالب تحضيراً للأعمال التطبيقية (TP)، فساعات الأعمال الموجهة لا تنخفض مطلقاً عندما لا يكون هناك تطبيق، أو يكون عدد ساعات التطبيق قليل جداً، كما هو في الرياضيات (1.3 % من المجموع) فيبقى نصيب الساعات الموجّهة عالياً جداً، يماثل عدد الساعات النظرية تقريباً، بدون مبرّر.

2 - إن التدقيق في طريقة توزيع الأرصدة على الفصول الستة يظهر أن الطريقة المعتمدة هي اعتماد عدد من الأرصدة في فرع الاختصاص يبدأ في السنة الأولى، ثمّ يزداد هذا العدد في السنة الثانية، ويزداد أكثر فأكثر في الثالثة، مما يفسح المجال لعدد قليل جداً من المواد الاختيارية، تأتي دائماً في السنة الثالثة، وهي في عدد من الاختصاصات غائبة كلياً عن لائحة الأرصدة. ليس في متناولنا مضامين «الأرصدة»، أو المواد المنهجية، لمعرفة مدى التغير الذي أدخل عليها لتتلاءم مع التوجّهات الجديدة للمناهج. ونشك كثيراً في أن أية تغيرات جوهرية في المضمون قد تحققت.

في الفترة الواقعة بين إقرار «الوثيقة التوجيهية» وإعلان عميد كلية العلوم عن تطبيق المناهج الجديدة، حفلت الصحف بمداولات كثيرة حول المناهج، معظمها يشير إلى إجراءات غير نظامية في بعض الكليات، وخلافات بين فروع تابعة للكلية الواحدة، مما دفع برئيس الجامعة في 11 / 4 / 2006 إلى إصدار قرار بإيقاف العمل ببرنامج الماجستير في ثلاث كليات من كليات الجامعة، وهي الكليات الوحيدة التي كانت قد باشرت بتطبيق الماستر في النظام الجديد.

قبل التطبيق، وفي مراحل الإعداد للمناهج الجديدة، عقدت ندوات عمل ومناقشة حول المناهج، وقدّمت مذكرات من بعض المشاركين، نرى من المفيد اقتطاع فقرة أو فقرتين من مذكرة أعدها أحد الأساتذة في كلية الآداب، يقول فيها:

«إن انطلاقة ورشة تطوير المناهج لم تندرج في سياق التجارب مع تلك الأصوات القليلة

(الناقدة)، كما أنها لم تأت نتيجة مطالبة أو إضراب أو تظاهرة... فالورشة بدأت بقرار مركزي وبدون مقدّمات ضاغطة من داخل الجامعة أو المجتمع أو الدولة...

... إن مسألة مناهج التعليم تحتل مكانة بارزة في برامج المؤسسات الدولية المعنية بمساعدة الدول النامية، والتي وصلت إلى ذروتها في الضغوط المباشرة، الأميركية خاصة، من أجل تغيير مناهج التعليم في العالم العربي والإسلامي.

... وفي هذا السياق أيضاً، يندرج تركيز المفاوضات حول الشراكة الأوروبية - المتوسطية على ضرورة إجراء إصلاحات وتغييرات في مناهج التعليم مقابل الحصول على الحق في المنح والمساعدات والشراكة. كما كانت مناهج التعليم حاضرة بقوة في العديد من المؤتمرات الدولية تحت عناوين الإصلاح والحوار والعولمة، كما حدث، ويحدث، في مؤتمرات حول الأديان أو دافوس أو تحرير التجارة العالمية أو المؤتمرات الأكاديمية التي ترعاها الدول الغربية ومؤسساتها بهدف مناقشة إصلاح أوضاع التعليم...» (1).

سابعاً: ـ اختتام وأفكار للمستقبل

ما الذي نقترحه بعد هذه السياحة الطويلة في شعاب التعليم الجامعي والمناهج؟.

لن نقترح إنشاء هيئات أو مجالس جديدة، أو عقد مؤتمرات وإصدار توصيات جديدة. جلّ ما نقترحه يقع في نطاق ما هو قائم: تفعيل ما هو قائم، واستثمار الإمكانات الهائلة والموفورة.

كما أننا لن نطيل اللائحة، ونسرد المقترح بعد المقترح، وإنما سنركّز على مسألة واحدة نعتبرها مفتاح المسائل الأخرى، بالطبع إذا ما توفر لهذا المفتاح اليد القادرة والحكيمة، ونقصد بها الإرادة السياسية، لاستخدامه.

ونستوحي هذا الاقتراح من أمرين، يبدو في بادئ الأمر أن لا علاقة بينهما، وهما العلم والعولمة.

العلم يعني بأبسط مستوياته، العلم بالشيء، أي المعرفة ـ معرفة ما هو واقع. ولكي ينمو العلم عليه أن يصبح معروفاً من الآخرين لكي يبني الآخرون عليه، فهو

---

(1) د. علي الشامي، في مذكرة غير منشورة بعنوان «أزمة تطوير مناهج التعليم في الجامعة اللبنانية»، مؤرخة في 21 / 1 / 2004.

لا يمكن أن ينمو إذا لم يعرفه الآخرون ويبنوا عليه ـ هو ليس كالشعر أو الرسم أو النحت يمكن أن ينبت فجأة، في الأعماق، ويتفجر إبداعاً على الشفاه، أو الورق، أو في الصخر.

يعني هذا بالنسبة إلى المناهج، وإلى كل أمر آخر متعلق بالجامعات وتحسينها، وبالتعليم بكامله وتحسينه، معرفة ما هو واقع الحال، بتفصيل، ودقة، ووضوح، ومصداقية، وأيضاً براهنية – أي أن يكون مطابقاً لما هو الواقع الراهن الآن، لا قبل عشر أو عشرين سنة. والمعرفة تعني إعطاء المعلومات، لا الرأي حولها أو حول ما هو واقع. المعلومات تمنح القارئ الحرية: حرية أن يستخلص منها ما يراه مناسبا، و تفسح له في المجال أن يبني عليها. إنها تحترمه، بينما الرأي يمنع عليه هذه الحرية، ويلقي به في دائرة مغلقة بين موافقة الكاتب والإعجاب به، أو مخالفته الرأي والخروج عليه. إذا كان الرأي يأتي قبل شجاعة الشجعان في ديار الشعر والخطابة، فالمعلومات تأتي قبل الرأي في ديار العلم والإصلاح.

إن أي باحث في أوضاع التعليم العربي، ولو في بلد واحد كلبنان، يرمى بالإرهاق، إذا ما أراد أن يتحقق من معلومات بسيطة عن واقع الجامعات فيها ـ واقع المناهج، أو الامتحانات أو شروط القبول، وغيرها، و لكنه يجد تخمة في الآراء المكررة و المعادة.

الباحث نفسه يقدر أن يحصل على معلومات مشابهة عن المناهج أو غيرها لمعظم البلدان الأجنبية، في أوروبا، أو في الولايات المتحدة، أو في كندا أو في غيرها، خلال وقت قصير على الكومبيوتر.

قبل بناء المعرفة، لا بدّ من بناء المعلومات. وبالرغم من أن الحديث عن بناء المعلومات لا يستثير الحماسة في أوساط المتكلمين والخطباء، كما يستثيره الحديث عن بناء المعرفة، لكن لا معنى للحديث عن بناء المعرفة أو عن ثقافة المعرفة في غياب المعلومات: احترام المعلومات، بناء ثقافة المعلومات، الدعوة لثقافة المعلومات، قبل ثقافة المعرفة، أو الدعوة لها. وهذا يوصلنا إلى الوجه الآخر للمقترح نفسه، وهو العولمة. هذه تعني ببساطة الانتشار عبر الحدود ـ بسرعة. الانتشار عبر الحدود ليس جديداً كله، ولكن الجديد هو السرعة الفائقة. والسبب معروف للجميع، وهو الاختراقات الهائلة في علوم الاتصالات ـ الكومبيوتر والانترنت.

الذي لا ينتشر (بسبب الإهمال، أو الجهل، أو ـ اللغة) لا حظّ له في أن يتعولم.

في السياق الأخير، هذا هو سبب سطوة «المعلومات» في بلاد الغرب، خاصة الولايات المتحدة، واقتحامها أسواراً حصينة، ليس أصعبها أسوار الصين العظيمة.

لمن لا يعرف، أرجو تصديقي عندما أذكر أن معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في بوسطن، وهذا لعلّه أهم جامعة في الولايات المتحدة، وفي العالم اليوم، قرّر منذ سنتين أن يضع جميع مناهجه على الإنترنت. والمقصود بالمناهج هنا لا جداول المواد أو مواصفاتها فحسب، بل تفاصيلها ـ أي القراءات والشروحات والتمارين والامتحانات المتعلقة بكل درس، أو موضوع، في كل مادة في المنهاج ـ وأن تبقى كل هذه مفتوحة – مفتوحة بمعنى أنها قيد التغيير باستمرار، يُضاف إليها ويحذف منها ويعدّل باستمرار، كأنما هي أستاذ حيّ في غرفة صف، موجود في كل غرفة أو مكان في العالم – ولهذا هي أيضاً مفتوحة لكل الناس في كل مكان Open Source. ولمن لا يصدّق، هذا هو الموقع الإلكتروني لهذا المشروع: (www.ocw.mit.edu).

بإمكان أي شخص أن ينقل تفاصيل المادة، في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، والقراءات المتعلقة بها، بمجرد النقر على مفاتيح الكومبيوتر.

بالطبع ليست كل المواد في المعهد مدخلة على موقع الإنترنت حتى الآن، ذلك لأن العمل يستغرق وقتاً طويلاً. لكن المشروع بدأ، وهناك جامعات أخرى قيد الاقتداء به.

اتفاقية بولونيا التي تحدثنا عنها، والتي وجدت طريقها إلى لبنان، هي في الأساس إفراز من إفرازات العولمة ـ عولمة أوروبا، أولاً، لعلها تستطيع اقتحام الأسوار الأخرى، في كل مكان في العالم.

ماذا يعني لنا كل هذا في المنطقة العربية ؟.

يعني ضرورة عولمة المعرفة ـ عن المناهج، وعن غيرها، في جامعاتنا.

على أن تسبق هذه المعرفة، كما ذكرت، معلومات مفصّلة، وواضحة، ودقيقة، وذات مصداقية، وراهنية ـ وأن توضع على شبكات الاتصال، أي أن تعولم ـ وباللغة العربية.

لعل الإطار التنظيمي العام لمثل هذا الإنجاز متوفر، وهو اتحاد الجامعات العربية، أو منظمة الألكسو، أو غيرهما، من المؤسسات العربية أو الإقليمية الكثيرة.

لعل هذا يكون الخطوة الأولى، الثابتة، على طريقنا نحو الوحدة ـ والتقدّم. لعله يكون بولونيانا، أو أزهرنا، نحن العرب.

ملحق رقم (1) جامعة القاهرة
(الكليات والأقسام التابعة لها في العامين 1976 و1999)

1 . كلية الآداب

اللغة العربية وآدابها
اللغات الشرقية وآدابها
اللغة الإنكليزية وآدابها
اللغة الفرنسية وآدابها
اللغة الألمانية وآدابها
الدراسات اليونانية واللاتينية
اللغة اليابانية وآدابها
التاريخ
الجغرافيا
الإجتماع
علم النفس
الفلسفة
المكتبات والتوثيق
اللغة الإسبانية وآدابها(*)

2 . كلية الحقوق

الشريعة الإسلامية
القانون المدني
القانون التجاري
القانون الجنائي
القانون الدولي العام
القانون الدولي الخاص
القانون العام
المرافعات المدنية والتجارية (*)
قانون المرافعات (**)
المالية العامة (*)
المالية العامة والتشريع المالي(**)
التشريعات الاجتماعية
تاريخ القانون (*)
فلسفة القانون وتاريخه (**)

3 . كلية الاقتصاد والعلوم السياسية

الاقتصاد
الإحصاء
العلوم السياسية

4 . كلية التجارة

المحاسبة
إدارة الأعمال
الرياضة والتأمين

5 - كلية العلوم

الرياضيات
الفيزياء
الكيمياء
النبات
الحيوان
الحشرات
الجيولوجيا
الفلك والأرصاد الجوية
الإحصاء (*)
الحاسبات العلمية (*)
الجيوفيزياء (*)
الفيزياء الحيوية (*)

6 . كلية الطب

1. التشريح والهستولوجيا(**)
2. التشريح (*)
3. الهستولوجيا(*)
4. الفسيولوجيا
5. الكيمياء الحيوية
6. الباثولوجية

الكليات أو الأقسام المشار إليها بنجمة واحدة (*) هي جديدة أي أنها مذكورة في دليل العام 1999 ولكنها غير مذكورة في دليل العام 1976، والإشارة إلى الكليات أو الأقسام بنجمتين (**) يعني أنها مذكورة في دليل 1976 ولكنها غير مذكورة في دليل 1999.

---

(1) إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، دليل الجامعات العربية، دار الشعب، القاهرة 1976، ودليل الجامعات العربية أعضاء إتحاد الجامعات العربية، عمان 1999

7. الفارماكولوجية (الأدوية)
8. البكتريولوجيا والطفيليات
9. الجراحة
10. التخدير
11. الجراحة الخاصة (العظام، المسالك البولية، الأعصاب، الأذن والأنف والحنجرة)
12. الأمراض الباطنية (ويشمل الطب التجريبي)
13. الأمراض الباطنية الخاصة (العصبية، النفسية، الجلدية، التناسلية، الأمراض المستوطنة، الطب الطبيعي)
14. القلب والصدر وجراحتهما
15. طب العين وجراحتها
16. طب الأطفال
17. الأشعة (ويشمل الأشعة التشخيصية والإشعاع العلاجي والطب النووي)
18. الباثولوجيا الإكلينيكية والكيميائية
19. الصحة العامة (ويشمل الصحة العامة والطب الوقائي والاجتماعي وطب الصناعات)
20. الطب الشرعي
21. التوليد وأمراض النساء

7 . كلية الصيدلة

1. الأقربازين
2. الصيدلانيات
3. العقاقير
4. الكيمياء التحليلية
5. الكيمياء الصيدلية
6. الكيمياء العضوية
7. الكيمياء الحيوية(*)
8. الميكرو بولوجيا(*)

8 . كلية طب الأسنان

الاستعاضة الصناعية
العلاج التحفظي (ويشمل التيجان والجسور وعلاج الجذور) (**)
العلاج التحفظي(*)
علاج الجذور(*)
التيجان والجسور(*)
تشريح وهستولوجيا الفم (**)
باتولوجيا الفم والأسنان
طب الفم
تقويم الأسنان
جراحة الفم
التشخيص والأشعة
طب أسنان الأطفال(*)
خواص مواد طب الأسنان(*)
بيولوجيا الفم والأسنان(*)

9 . كلية الهندسة

1. العلوم الرياضية والطبيعية
2. الهندسة المعمارية
3 الهندسة الإنشائية
4. الأشغال العامة
5. التصميم الميكانيكي
6 هندسة القوى الميكانيكية
7. هندسة القوى والآلات الكهربائية
8. هندسة الإلكترونيات والاتصالات الكهربائية
9. الهندسة الكيميائية
10. هندسة الطيران
11. هندسة المناجم والبترول والفلترات
12 هندسة الري والهيدروليكا
13. الحيوية الطبية والمنظومات(*)

10 . كلية الزراعة

الاقتصاد الزراعي
الأراضي
المحاصيل
البساتين
الحشرات الاقتصادية والمبيدات
الحيوان والنيماتولوجيا الزراعية
النبات الزراعي وأمراض النبات
الوراثة
الإنتاج الحيواني
الكيمياء الحيوية الزراعية
الميكروبيولوجيا الزراعية
الصناعات الغذائية والأسباب
الاجتماع الريفي والإرشاد الزراعي (*)
الهندسة الزراعية (*)

11. كلية الطب البيطري

التشريح والهستولوجيا
الفسيولوجيا والكيمياء الحيوية
البتالوجيا والطفيليات
الميكروبيولوجيا
الأدوية والطب الشرعي
طب الحيوان
الجراحة والتوليد والتلقيح الصناعي
الصحة والتغذية وسلوكيات الحيوان(*)
الرقابة الصحية على الأغذية(*)
صحة الحيوان ومراقبة الأغذية(**)

12 – كلية دار العلوم

النحو والصرف والعروض
اللغة والدراسات السامية والشرقية
الدراسات الأدبية
البلاغة والنقد الأدبي
الشريعة الإسلامية
الفلفسة الإسلامية(*)

التاريخ الإسلامي(*)
التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية (**)

13 . **كلية الإعلام** (**)
الصحافة والنشر
الإذاعة (الراديو والتلفزيون)
العلاقات العامة والإعلان

14 . **كلية الآثار**(**)
الآثار المصرية
الآثار الإسلامية

15 . **المعاهد**
المعهد العالي للتمريض
معهد الدراسات والبحوث الإحصائية
معهد الدراسات والبحوث الأفريقية
المعهد القومي للأورام
معهد العلاج الطبيعي(*)
معهد الدراسات والبحوث التربوية (*)
معهد التخطيط الإقليمي والعمراني(*)

16 . **المراكز والمعاهد العلمية في الجامعة** (*)
مركز التحاليل الدقيقة (يتبع كلية العلوم)
مركز أبحاث السموم والمخدرات (يتبع كلية العلوم)
مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجي (كلية دار العلوم)
مركز البحوث ودراسات مكافحة الجريمة (كلية الحقوق)
مركز البحوث والتجارب الزراعية (كلية الزراعة)
وحدة مناظير الجهاز الهضمي (كلية الطب)
دار الضيافة (كلية الطب)
مركز بحوث الطاقة (كلية الهندسة)
بنك العيون (مستشفى قصر العيني)
مركز نظم المعلومات والحاسب (كلية الاقتصاد والعلوم السياسية)
مركز النشر (قطاع خدمة المجتمع والتنمية الريفية)

17 . **كليات تابعة للجامعة في الفيوم** (*)
كلية التربية
كلية الخدمة الإجتماعية
كلية الزراعة
كلية الهندسة

18 . **كليات تابعة للجامعة في بني سويف** (*)
كلية الآداب
كلية العلوم
كلية الحقوق
كلية التجارة
كلية الطب البيطري

ملحق رقم (2) جامعة دمشق

(الكليات والأقسام التابعة لها في العامين 1976 و1999)

1. كلية الآداب

اللغة العربية وآدابها
اللغة الإنكليزية وآدابها
اللغة الفرنسية وآدابها
التاريخ
الجغرافيا
الدراسات الفلسفية والإجتماعية
الصحافة (*)
المكتبات (*)
الآثار(*)

2 . كلية الحقوق

القانون العام
القانون الخاص
القانون الدولي
القانون الجزائي
القانون التجاري

3 . كلية الشريعة

علوم القرآن والسنة
الفقه الإسلامي وأصوله
العقائد والأديان

4 . كلية التجارة (**)

1. إدارة الأعمال
الإحصاء التطبيقي والرياضات المالية
الاقتصاد السياسي
الإدارة العامة
المحاسبة والمراجعة

4 . كلية الإقتصاد (*)

الإقتصاد
الإحصاء
إدارة الأعمال
المحاسبة
السكان والتنمية

5 . كلية العلوم

الرياضيات
الفيزياء
الكيمياء
النبات
علم الحيوان
الجيولوجيا

6 . كلية الطب

1. التشريح
2. الفيزيولوجيا
3. التشريح المرضي
4. الصحة (**)
5. أمراض الدم والمناعة (*)
6. الطب المخبري
7. الطب الباطني
8. الجراحة العامة
9. أمراض الرأس
10. طب الأطفال
11. التوليد وأمراض النساء
12. الطب الفيزيائي (**)
13. الأمراض الصدرية (*)
14. أمراض الغدد الصم والاستقلاب (*)
15. أمراض القلب والأوعية(*)
16. الأمراض العصبية والنفسية(*)
17. الأحياء الدقيقة (*)
18. لطب الشرعي(*)
19. طب المجتمع(*)
20. الجرثوميات والكفيليات(*)
21. التخدير والإنعاش(*)
22. الأمراض الجلدية والزهرية (*)
23. الأشعة (*)

7 . كلية طب الأسنان

طب الفم
جراحة الفم والفكين
التشريح المرضي للفم والأسنان
تعويض الأسنان
تقويم الأسنان(*)
التيجان والجسور(*)
أمراض اللثة (*)
طب أسنان الأطفال (*)

8 . كلية الصيدلة

1. الصيدلانيات والتكنولوجية الصيدلية
2. الكيمياء الصيدلية والمراقبة الدوائية
3. العقاقير
4. الكيمياء التحليلية والسموم (**)
5. الكيمياء الحيوية والأحياء الدقيقة (*)
6. الكيمياء التحليلية والغذائية (*)
7. تأثير الأدوية والسموم (*)

---

(1) نفس المصدر والهامش للملحق رقم1

9 – كلية الهندسة المدنية

العلوم الأساسية
الهندسة الإنشائية
الهندسة المائية
الأشغال العامة (**)
هندسة العمارة (**)
الإدارة الهندسية (*)
الهندسة البيئية (*)
الهندسة الجيوتكنيكية (*)
الهندسة الطبوغرافية (*)
هندسة المواصلات والنقل (*)

10 . كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية

العلوم الأساسية
هندسة القوى الميكانيكية
هندسة الطاقة الكهربائية
الهندسة الطبية(*)
الهندسة الإلكترونية(*)
هندسة التصميم والإنتاج(*)

11 . كلية الهندسة المعمارية (*)

تاريخ ونظريات العمارة
التخطيط والبيئة
التصميم المعماري
علوم البناء والتنفيذ

12 . كلية الفنون الجميلة

قسم الفنون (**)
قسم الفنون الزخرفية (**)
التصوير(*)
الحفر(*)
النحت(*)
التصميم الداخلي(*)
الاتصالات البصرية(*)

13 . كلية التربية

أصول التربية
التربية المقارنة
المناهج وأصول التدريس
علم النفس
الصحة النفسية والتربية التجريبية

14 – كلية الزراعة

1. العلوم الأساسية (*)
2. الإنتاج الحيواني
3. الإنتاج النباتي والاقتصاد الزراعي (**)
4. الأراضي وتغذية النبات (**)
5. وقاية النبات
6. علوم الأغذية
7. البساتين والخضار(*)
8. التربة واستصلاح الأراضي(*)
9. الاقتصاد الزراعي(*)
10. المحاصيل الحقلية (*)
11. الهندسة الريفية(*)
12. البيئة والحراج(*)

15 . المعاهد

المعهد العالي للتنمية الإدارية
المعهد العالي لتعليم اللغة الروسية
مركز تعليم اللغة الإنكليزية
مركز تعليم اللغة الفرنسية

ملحق رقم (3) ـ أعداد الجامعات

جدول (1): أعداد الجامعات في البلدان العربية مع نوعها (حكومي/ خاص) وتاريخ تأسيسها حتى العام 2003 [1]

البلد	قبل العام 1950			1973			1993			2003		
	حكومي	خاص	مجموع	حكومي	خاص	مجموع	حكومي	خاص	مجموع	حكومي	خاص	مجموع
مصر	3	2	5	7	1	8	12	13	3	13	6	19
العراق	صفر	صفر	صفر	5	صفر	5	12	صفر	12	14	صفر	14
الأردن	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	5	8	13	8	10	18
فلسطين	صفر	صفر	صفر	صفر	3	3	1	7	8	2	9	11
لبنان	صفر	2	2	1	4	5	4	صفر	4	5	صفر	19
سوريا	1	صفر	1	3	صفر	3	4	صفر	4	5	صفر	5
البحرين	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	2	صفر	2	2	صفر	2
الكويت	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	1	صفر	1	1	2	3
عمان	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	1	1	2
قطر	صفر	صفر	صفر	1	صفر	صفر	1	صفر	1	1	صفر	1
السعودية	صفر	صفر	صفر	4	صفر	4	7	صفر	7	8	صفر	8
الإمارات العربية	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	2	5	7
الجزائر	1	صفر	1	3	1	3	13	صفر	13	26	صفر	26
المغرب	1	صفر	1	3	صفر	3	13	صفر	13	13	1	14
تونس	1	صفر	1	2	صفر	2	6	صفر	6	8	14	22
ليبيا	صفر	صفر	صفر	2	صفر	2	11	صفر	11	14	صفر	14
السودان	صفر	صفر	صفر	2	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
اليمن	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	4	2	6	7	8	15
دجيبوتي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	1	صفر	1
مورتنيا	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	1	صفر	1
الصومال	صفر	صفر	صفر	1	صفر	1	1	صفر	صفر	1	2	3
المجموع	7	4	11	37	8	45	114	26	140	156	77	233

(1) المصدر: Bashshur, Munir, Higher Education in the Arab States, UNESCO (Regional Bureau in the Arab States, Beirut 2004 (page 92

الإدارة الرشيدة للتعليم العالي
في عصر العولمة في الوطن العربي

أ.د. عبد الفتاح الرشدان

مقدمـة :

يعدُ التعليم بمستوياته المختلفة من ابرز العوامل الأساسية التي تسهم في عمليات التغير والتنمية الشاملة والقدرة على النهوض ومعالجة المشكلات في أي مجتمع، والعلم بدون أدنى شك من الركائز المهمة التي تساعد على إحداث التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في جميع المجتمعات، وقد أصبح التعليم في عالمنا المعاصر يشكل مسؤولية اجتماعية ووطنية تعلق عليها المجتمعات والشعوب آمالها وتطلعاتها في المساهمة في تنشئة الأجيال وتربيتهم وإعدادهم وتزويدهم بالمعرفة لمواجهة التحديات والمخاطر التي تواجه مجتمعاتهم في الحاضر والمستقبل لا سيما وأننا نعيش في عالم يزخر بالتحولات والتغيرات السريعة والمتلاحقة. ويمكن القول إن عملية التربية والتعليم، ولما لها من انعكاسات وآثار مختلفة ومهمة ينظر إليها على أنها أهم عمليات استثمار وتنمية الموارد البشرية والإنسانية في المجتمع.

ومما لا شك فيه أن التربية والتعليم ولا سيما التعليم العالي والبحث العلمي يحتل دوراً مهماً وفاعلاً في جميع مراحل التنمية الشاملة والنهوض والتحولات السريعة التي تشهدها المجتمعات والأمم على اختلافها في عصر العولمة. ومن هنا تبدو الحاجة ملحة وخاصة في وطننا العربي الكبير لإعادة النظر والتقييم الشامل في تجربة التعليم العالي والبحث العلمي من حيث السياسات والنظم والخطط، والعمل على تحسين نوعيته وكيفيته وتطويره بما يلائم تطورات العصر واحتياجات المجتمع واستحقاقات العولمة ولكن ضمن أطر المحافظة على الهوية والثقافة العربية.

إن مقتضيات العصر وما تفرضه العولمة بأبعادها وتجلياتها المختلفة من تحولات هائلة وكبيرة ومتسارعة تستدعي توظيف الطاقات وتعبئة الموارد والإمكانات

لمواجهة تلك التحديات العلمية والتكنولوجية وما يصاحبها من غزو ثقافي وإعلامي وتدخل في شؤون الشعوب والدول من خلال المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية ومن خلال المصارف والبنوك الدولية التي باتت تشكل دوراً محورياً في هذا التدخل. إن ما يحدث في العالم لا يمكن التغاضي عنه أو الهروب منه أو الابتعاد عنه، لأنه سيفرض آثاره على مجتمعاتنا بشكل أو بآخر، ومما يثير الانتباه إن التقارير التي تصدر عن الجهات الدولية وبغض النظر عن مدى دقتها وموضوعيتها تحمل مؤشرات في معظمها سلبية وأحياناً قاتمة في تصوير واقع مجتمعاتنا ومن ضمنها واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، حيث يبدو واضحاً أن الاهتمام بمجال التعليم العالي والبحث العلمي والأسلوب والطريقة التي تداران بهما ما زالا بعيدين عما أصاب العالم من تطور وتقدم في هذا المضمار.

وإذا كان واضحاً أن دور مؤسسات التعليم العالي يجب أن يتم العمل على تغييره وتطويره والنهوض به بما يتلاءم مع التطورات الدولية الراهنة وما تفرضه ظاهرة العولمة بأبعادها المختلفة وما صاحبها من ظهور مفاهيم لعل من أبرزها مفهوم الحكم الصالح والإدارة الرشيدة، هذا المفهوم الذي اخذ يلقي بظلاله منذ منتصف الثمانينات من القرن الماضي حيث تزامن مع انتشار العولمة باعتبارها الإطار المرجعي أو الفكري لهذا المفهوم لدرجة أن البعض يعتبر أن الحكم الصالح هو التعبير السياسي أو الأكاديمي السياسي عن مفهوم العولمة وقد أصبح استخدام مفهوم الحكم الصالح والإدارة الرشيدة شائعاً ورائجاً في أدبيات السياسات العامة والحكومات المقارنة، وأصبحت مؤشرات الحكم الصالح تعتمد لقياس مدى التقدم والتنمية في أي مجتمع.

وتهدف هذه الورقة إلى مناقشة الموضوعات التالية:

- **التعريف بمفهوم الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» good Governance وعلاقتها بالتنمية.**
- **مناقشة العلاقة بين الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» والتعليم العالي في الوطن العربي.**
- **تقديم مقترحات وتصورات حول تطبيق «الإدارة الرشيدة» في التعليم العالي في الوطن العربي.**

أولاً: مفهوم الحكم الصالح « الإدارة الرشيدة» Good Governance.

لا يوجد اتفاق على تعريف واحد شامل لمفهوم الحكم Governance ولا على تحديد المعنى المقصود بشكل محدد من هذا المفهوم، وذلك يعود إلى أن هذا المفهوم هو أحد المفاهيم التابعة للعلوم الاجتماعية التي يندر الاتفاق على إيجاد تعريف جامع وشامل لمفاهيمها، كما أن المفهوم ما زال حديث الظهور نسبياً، وهو مترجم من اللغة الإنجليزية إذ أن استخدام هذا المفهوم بدأ بعد منتصف الثمانينات واخذ بالانتشار والرواج منذ التسعينات وحتى الآن، ومع ذلك فانه يمكن القول إن مفهوم الحاكمية والإدارة قد اخذ بعدين متوازين منذ بداية ظهوره:

الأول: يتعلق بفكر البنك الدولي الذي يركز على الجوانب الإدارية والاقتصادية للمفهوم.

والثاني: يتعلق بالتركيز على الجانب السياسي للمفهوم فينصرف للاهتمام بمنظومة القيم الديمقراطية السائدة في المجتمعات الغربية بالإضافة إلى الاهتمام بالإصلاح والكفاية الإدارية[1]

ويبدو أن السمة الغالبة على مفهوم الحكم هي التركيز على الأبعاد الديمقراطية المتعلقة بتدعيم المشاركة الشعبية وتعزيز دور المجتمع المدني، وكل ما يجعل من الدولة ممثلاً شرعياً لمواطنيها، وهو يشتمل على مجموعة العلاقات بين الحكومة والمواطنين كأفراد ومؤسسات سياسية واجتماعية واقتصادية، ومحور الاهتمام بالمفهوم لا يتوقف عند فعالية المؤسسات المتعلقة بإدارة شؤون الدولة والمجتمع ولكن ينصرف الاهتمام أيضاً إلى القيم التي تحتويها تلك المؤسسات مثل المشاركة والرقابة والنزاهة، وهذا ما أكدته اللجنة الوزارية لمنظمة التنمية الاقتصادية في اجتماعها الذي عقد في باريس في آذار 1996 عندما ربطت بين جودة إدارة شؤون الدولة والمجتمع وفعاليتها وأسلوبها ودرجة رخاء المجتمع وكيفية مساعدة الدول في حل المشكلات التي تواجهها.[2]

---

1. Adrian Leftwich, Governance, Democracy and Development in the third world, Third world Quarterly vol.14, no, 3 September 1993, p 605.

2 ـ سلوى شعراوي جمعة، مفهوم إدارة شؤون الدولة والمجتمع: إشكاليات نظرية، المستقبل العربي، العدد 249، تشرين ثاني 1999، ص108.

وتشير الدراسات إلى أن ظهور مفهوم الحكم قد جاء نتيجة التغير الذي حدث في طبيعة دور الحكومة وعملها بسبب متغيرات كثيرة لعل من أهمها:

1ـ تغير النظرة التقليدية للدولة كفاعل رئيس في صنع السياسات العامة، إذ يلاحظ مدى ازدياد أهمية البيئة الدولية في عملية صنع السياسات، وهذا ما يؤكده الدور الكبير الذي تقوم به المنظمات الدولية ومؤتمرات الأمم المتحدة ووكالاتها المختلفة في طرح قضايا السياسة العامة ووضعها على جدول أولويات الحكومة. وقد تزامن هذا مع ضعف واضح في قدرة الدولة على مقاومة تأثير الضغوط الخارجية في زمن العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات.

2ـ التطور الذي جرى على طبيعة العلاقة بين الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني، فقد اخذ القطاع الخاص وكذلك المجتمع المدني يضطلعان بدور اكبر في التأثير على السياسات العامة والإدارة وبشكل غير مسبوق، لدرجة وصلت إلى الحديث عن ما يسمى بالشراكة بين الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع الأهلي.[3]

أما مفهوم الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» Good Governance فهو يعبر بشكل عام عن اتجاه الإدارة الحكومية الجديدة وهو يقوم على إدخال أساليب إدارة الأعمال في المنظمات العامة وإدخال قيم جديدة مثل المنافسة وقياس الإدارة، والتمكين ومعاملة متلقي الخدمة على أنه زبون.

كما أن هذا المفهوم يتضمن الربط بين الجوانب السياسية والإدارية. فهو يربط بين الأبعاد السياسية للمفهوم والمحددة في منظومة القيم الديمقراطية من جانب ومؤشرات شرعية النظام والمساءلة من جانب آخر. وقد استخدم البنك الدولي هذا المفهوم في عام 1989 عندما تبنى سياسات الإصلاح الإداري على أساس تقليص حجم المؤسسات الحكومية، وتشجيع الاتجاه نحو القطاع الخاص وتشجيع اللامركزية الإدارية، وتعظيم دور المنظمات غير الحكومية.[4]

ويبدو أن الكثير من منظمات الأمم المتحدة تعتمد مفهوم الإدارة الرشيدة لشؤون المجتمع بحيث تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة هي: البعد السياسي

---

3 ـ Peter Aucion, political science and Democratic Governance, Canadian Journal of political science,vol.25 December, 1996.

4ـ سلوى شعراوي جمعة، مرجع سابق، ص 113.

المتعلق بطبيعة السلطة السياسية وشرعية تمثيلها، والبعد التقني المتعلق بعمل الإدارة العامة وكفايتها وفاعليتها والبعد الاقتصادي الاجتماعي المتعلق بطبيعة المجتمع المدني ومدى حيويته واستقلاله عن الدولة من جهة، وطبيعة السياسات العامة في المجالين الاقتصادي والاجتماعي، وتأثيرها في المواطنين من حيث الفقر ونوعية الحياة، وكذلك علاقتها مع الاقتصادات الخارجية والمجتمعات الأخرى من جهة أخرى. [5]

إن مفهوم الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» يعتمد بشكل رئيس على تكامل عمل الدولة، ومؤسساتها والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، وعادة فان القطاع الخاص يتكون من كل المشاريع الخاصة التي لا تملكها الدولة في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات، مثل المصارف والبنوك الخاصة، ووسائل الإعلام الخاصة، الجمعيات التعاونية وغيرها وكذلك القطاع غير الرسمي في السوق. [6]

أما المجتمع المدني فهو يقع بين الفرد والدولة ويتألف من أفراد وجماعات قد لا تكون منظمة تتفاعل اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وتخضع لقواعد قانونية رسمية وغير رسمية، وتتكون مؤسسات المجتمع المدني من مجموعة من الاتحادات والجمعيات التي تنظم المجتمع نفسه حولها طواعية وبشكل اختياري مثل الاتحادات التجارية، المنظمات غير الحكومية، الجماعات الثقافية والدينية، المؤسسات الخيرية، النوادي الاجتماعية والرياضة، الجماعات البيئية، النقابات المهنية، المؤسسات الأكاديمية، ومراكز الأبحاث والدراسات.

وفي إطار مفهوم الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة»، فان مؤسسات هذا الحكم تقع في الحقول الثلاثة (الدولة، المجتمع المدني، القطاع الخاص) وبحيث يتم تصميمها لكي تساهم جميعاً في تحقيق التنمية البشرية من خلال خلق الظروف السياسية والتشريعية والاقتصادية والاجتماعية من أجل محاربة الفقر وتقليصه، وتوفير فرص العمل وحماية البيئة وتعزيز دور المرأة، ولذلك فان التحدي

5- حسن كريم، مفهوم الحكم الصالح، المستقبل العربي، العدد 309، تشرين ثاني 2004، ص 41.

6 - انظر: - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002: خلق الفرص للأجيال القادمة « نيويورك: البرنامج، المكتب الإقليمي للدول العربية، 2002، ص101.

الذي يواجـه المجتمعـات اليوم هو كيفيـة إيجاد نظام للحكم الصالح يعزز ويديم التنمية البشرية.

ويقتضي توضيح مفهوم الحكم الصالح والإدارة الرشيدة الإشارة إلى صعوبة تعميم مقاييس ومعايير موحدة لمعرفة مدى تطبيقه على مجتمعات مختلفة، وذلك لأن محاولة تطبيق معايير موحدة على كل المجتمعات فيه نوع من التعسف وعدم العدالة لأنه يتنافى مع احترام الهوية والخصوصية الثقافية لكل مجتمع، فمن المعروف أن كل مجتمع يتميز بوجود قيم بتراث وتقاليد معينه ودرجة نمو وتطور مختلفة عن غيره من المجتمعات، وبالتالي فان اللجوء إلى التعرف على خصائص الحكم غير الصالح ومقارنتها مع معايير الحكم الصالح قد تكون الطريقة المناسبة للتعرف على مدى انطباق الحكم الصالح في أي مجتمع. وتشمل خصائص الحكم غير الصالح ما يلي: [7]

1. عدم القدرة على الفصل الواضح بين المصالح الخاصة، والمصلحة العامة وبين المال العام والخاص مع الميل نحو استغلال المال العام لصالح المصلحة الخاصة.

2. غياب الإطار القانوني وعدم تطبيق مبدإ سيادة القانون، وإنما تطبيق القانون بصورة انتقائية وبصورة غير عادلة.

3. وجود الكثير من المعوقات القانونية، والإجراءات البيروقراطية أمام الاستثمار الإنتاجي.

4. عدم وجود أولوية للتنمية والاتجاه نحو الهدر في الموارد المتاحة وسوء استخدامها.

5. عدم وجود قاعدة واضحة ودقيقة للمعلومات ولعمليات صنع القرار والسياسات العامة.

6. انتشار ظاهرة الفساد والمحسوبية بما في ذلك القيم التي تتسامح مع الفساد.

7. ضعف شرعية الحكم واهتزازه وعدم ثقة المواطنين به، الأمر الذي قد يدفع إلى استخدام القمع وعدم احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

---

7 - Governance and Development, Washington D.C.: world Bank, 1992, p.9.

أما بالنسبة إلى خصائص الحكم الصالح ومعاييره فهي متنوعة وتختلف أولوياته من دولة إلى أخرى، وقد اختلفت الدراسات في تحديد هذه المعايير ولكن الدراسات الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الاجتماعي كانت أكثر شمولاً وتضمنت المعايير التالية:[8]

1 ـ المشاركة وتعني حق المرأة والرجل بالانتخاب، وإبداء الرأي بالبرامج والسياسات والقرارات سواء بشكل مباشر أو عن طريق المجالس المنتخبة، ويتطلب ذلك توفير القوانين التي تضمن تشكيل الجمعيات والأحزاب وحرية التعبير والانتخاب.

2ـ حكم القانون، ويعني إعمال مبدإ سيادة القانون وتطبيق أحكامه على الجميع بدون استثناء.بما يضمن تحقيق العدالة والمساواة بين جميع المواطنين.

3 ـ الشفافية، وتعني توفير المعلومات الواضحة والدقيقة في مواقيتها وإتاحة الفرصة أمام الجميع للاطلاع عليها والاستفادة منها في اتخاذ القرارات ورسم السياسات العامة.

4 ـ حسن الاستجابة ونعني قدرة المؤسسات والآليات على خدمة وتلبية احتياجات الجميع.

5 ـ التوافق ويعني القدرة على المواءمة والتوفيق بين المصالح المتضاربة من اجل الوصول إلى إجماع حول مصلحة الجميع.

6ـ المساواة وتعني إتاحة الفرص بشكل متساو لجميع النساء والرجال من اجل الرقي الاجتماعي وتحسين أوضاعهم.

7ـ الفعالية وتعني القدرة على تنفيذ المشاريع بنتائج تلبي احتياجات المواطنين وتطلعاتهم.

8 ـ المحاسبة وتعني وجود نظام متكامل من المساءلة السياسية والإدارية للمسؤولين في الوظائف العامة ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص، وحماية المصالح العامة من تعسف واستغلال السياسة.

9 ـ الرؤية الاستراتيجية، وتعني الرؤية المنطلقة من المعطيات الثقافية والاجتماعية العادلة إلى تحسين شؤون المواطنين وتنمية المجتمع والقدرات البشرية.

---

8 ـ NDP, Governance for, Sustanable Human Development: A UNDP policy Document p45.

وفي سياق الحديث عن معايير الحكم الصالح تجدر الإشارة إلى أن خصائص الحكم الصالح أضعف في المنطقة العربية عن بقية مناطق العالم الأخرى، وهذا ما أكدته دراسة البنك الدولي وتقرير التنمية الإنسانية العربية.[9]

وعلى الرغم من وجود اختلافات متعددة بين الدول العربية وتفاوت وأحياناً عدم انسجام في كثير من الأمور بين هذه الدول، إلا أن معظم الدول العربية تشترك في ضعف خصائص الحكم الصالح أو ضعف إدارة الحكم فيها وذلك لمجموعة من العوامل من أهمها: سيطرة نمط الدولة الأمنية التي تهيمن على حركة المجتمع وتضع القيود على النقابات والأحزاب ومؤسسات المجتمع المدني، ضعف بنية المؤسسات السياسية والإدارية وضعف نظم المحاسبة والمساءلة وشخصيانية السلطة، وغياب دور المواطن وحقوقه وحرياته الأساسية، تفشي الأجهزة البيروقراطية وترهل الإدارة وارتفاع مستوى المديونية وانخفاض الإنتاجية، وسيادة نمط الدولة الريعية التي تعتمد على الموارد الأولية أو المصادر الخارجية.[10]

والحقيقة أن تقارير التنمية الإنسانية العربية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالتعاون مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والتي كانت باكورتها في عام 2002 محاولة أممية لتقييم حالة التنمية الإنسانية لمواجهة نطاق متزايد من التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتتصدى التقارير الأربعة 2002، 2003، 2004، 2005، إلى أوجه قصور ثلاثة تعترض التنمية المنشودة في الوطن العربي وهي اكتساب المعرفة والحريات السياسية وحقوق المرأة، وترى جميعها أن هناك الكثير مما ينبغي عمله لإعلاء صوت الناس في الشأن العام وتوفير خيارات اجتماعية وفرص اقتصادية للأجيال الحاضرة وأجيال المستقبل، كما تظهر

---

9 ـ انظر: ـ التقرير عن التنمية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الحكم الجيد لأجل التنمية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: تحسين التنمية والمسالة، ص7.

ـ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002: خلق الفرص للأجيال القادمة ص 103ـ 106.

10 ـ انظر: ـ خلدون النقيب، الدولة التسلطية في المشرق العربي المعاصر: دراسة بنائية مقارنة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية 1991، ص 177 وما بعدها.

ـ اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسياد الاسكوا، الحكم الصالح، تحسين الإدارة الكلية في منطقة الاسكوا، نيويورك: الأمم المتحدة 2003، ص15 وما بعدها.

إن التوسع في تقديم الخدمات لم يقابله تحسين نوعي في أساليب تقديمها وانه ينبغي على الدول العربية تحقيق جهد اكبر لتمكينها من الانضمام كشريك كامل في مجتمع المعلومات العالمي والاقتصاد العالمي بما في ذلك من تعزيز للحريات الشخصية وتوسيع المشاركة في الشؤون السياسية والاقتصادية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك ترابط كبير بين مفهوم الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» ومفهوم التنمية، فقد ترافق ظهور مفهوم الإدارة الرشيدة مع تطور مفاهيم التنمية، وانتقلت من التركيز على النمو الاقتصادي إلى التركيز على التنمية البشرية ثم التنمية البشرية المستدامة وصولاً إلى التنمية الإنسانية، فقد أدخلت منظمات الأمم المتحدة مفهوم الإدارة الرشيدة في أدبياتها الذي اقترن بتطوير مفاهيم التنمية، ويعود السبب في ذلك إلى إن النمو الاقتصادي في بعض الدول لم يؤد كما كان يعتقد إلى تحسين مستوى معيشة السكان، مما يعني أن تحسين الدخل القومي وارتفاعه لا يعني بالضرورة تحسين نوعية الحياة للمواطنين.[11]

فالعلاقة وطيدة بين الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» والتنمية ولا سيما التنمية المستدامة، فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لا يمكن لها أن تتحقق وتزدهر وتستدام إلا بوجود مؤسسات اقتصادية واجتماعية وسياسية وحتى تعليمية فاعلة، على أن يرافق ذلك إتاحة المجال للمواطنين للتعبير عن آرائهم وإسماع أصواتهم مع المحافظة على احترام حقوق الإنسان، وتدفق المعلومات، وتفاعل مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص مع الحكومة في مراحل العمل والبناء المختلفة في بيئة يسودها، نظام قضائي مستقل، وتتوفر فيها الحرية المسؤولة وسيادة القانون وحق المساءلة، وتترسخ فيها قيم الشفافية واحترام وجهات النظر المختلفة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعزيز برنامج الأمم المتحدة الإيجابي بشأن التنمية البشرية للعام 2003 قد أكد على أن التنمية المستدامة لا يمكن اختزالها في البعدين الاقتصادي والسياسي، بل يجب مراعاة الأبعاد الثقافية والاجتماعية والإنسانية والروحية، مما يجعل دور التعليم حاسماً بقدر اكبر، ويعد الحد من الفقر والقضاء على الجوع، وتوفير التعليم للجميع، وزيادة المستويات التعليمية للشباب وتعزيز المساواة بين الجنسين بعض الأهداف التي تحقق أشكالا من التنمية المستدامة.

11ـ حسن كريم، مرجع سابق، ص42

وإذا كانت التنمية المستدامة تحتل مكان الصدارة في أهميتها بين كل المجتمعات، فان التعليم بكل مستوياته ومراحله يشكل جوهر هذه التنمية باعتباره مسؤولاً عن إعداد قيادات العمل في جميع قطاعات المجتمع الإنتاجية والخدمية، ومن هنا يصبح الهدف الأساسي لتطوير التعليم هو تنمية التفكير بصورة تجعل منه قوة إبداع. وهكذا تبدو مدى ضرورة إخضاع التعليم العالي في الدولة الحديثة لمعايير الحكم الصالح «الإدارة الرشيدة» لكي يضطلع التعليم ولا سيما التعليم العالي بالوظائف والأدوار التي تتطلبها مقتضيات عصر العولمة والتحولات الراهنة.

ثانياً: ـ «الإدارة الرشيدة» والتعليم العالي في الوطن العربي.

لا شك أن هناك تلازماً كبيراً بين «الإدارة الرشيدة» والتنمية المستدامة على اعتبار أن الإدارة الرشيدة تسهم بالضرورة في تحقيق التنمية المستدامة والتنمية البشرية، ولا يمكن أن تتحقق التنمية البشرية إلا من خلال نظام تعليمي وسياسات وخطط تعليمية قادرة على استيعاب متغيرات العصر وتطوراته المتلاحقة وذلك ضمن إطار الحكم الصالح وخصائصه.

ويمكن القول إن هناك علاقة ارتباط قوية بين «الإدارة الرشيدة» والتنمية البشرية والتعليم بمستوياته المختلفة وخاصة التعليم العالي، وقد أصبحت خصائص الحكم الصالح معياراً يقاس بها مدى تقدم المجتمع، ومدى قدرته على تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة، ولا بد للتعليم العالي حتى يكون قادراً على تحقيق أهدافه في ظل انتشار ظاهرة العولمة بجوانبها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أن يخضع لقواعد الحكم الصالح ويلبي متطلباته واستحقاقاته بالانتقال من الأوضاع التقليدية التي كان عليها إلى وضع يجعله قادراً على اللحاق بركب الحضارة الحديث ومواكبة الاختراعات والابتكارات الحديثة.

لقد فرضت العولمة تحديات كثيرة على كثير من دول العالم ومنها الدول العربية، ذلك أن الأوضاع الداخلية في معظم هذه الدول يحتم عليها الشروع في عملية إصلاح داخلي جذري وشامل حتى تواجه التحديات الماثلة أمامها، ولكن عملية الإصلاح يجب أن تبدأ على مراحل، بحيث يكون التركيز في المرحلة الأولى على المجالات ذات الصلة الأكبر في دفع عملية التنمية وإعداد الدولة والمجتمع للمتغيرات

المقبلة، ويقع في مقدمة هذه المجالات إصلاح الأجهزة الإدارية والحكومية التي تمثل العصب الأساسي للدولة، وذلك وفقاً لرؤى جديدة تجعل الدولة بكل أجهزتها ومؤسساتها أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات الجديدة، كما أن إصلاح نظم وسياسات التعليم والتدريب والتأهيل يمثل خطوات أساسية في هذا الإطار باعتباره المدخل الرئيس لتنمية قدرات البشر وخلق قوة عاملة ومؤهلة وقادرة على استيعاب التطورات المصاحبة لظاهرة العولمة. (12)

إن التعليم بمستوياته المختلفة من حيث النظم والخطط والسياسات وجميع ما يتعلق به يمثل خطوة أساسية في عمليات الإصلاح والتغير، ويجب أن يحظى بأولوية في مراحل الإصلاح لأنه من المرتكزات الأساسية لتحقيق التنمية. وهذا الإصلاح والتغير هو ما يقتضيه الحكم الصالح والإدارة الرشيدة. ومن هنا سوف يتم التركيز على التعليم العالي في المنطقة العربية ونبدأ أولاً بتشخيص أوضاع التعليم العالي.

1 - أوضاع التعليم العالي في الوطن العربي وتحدياته.

لا ينكر أحد ما حققه التعليم العالي من إنجازات على صعيد الوطن العربي في بناء الدولة الحديثة والمساهمة في إعداد وتخريج الكوادر العلمية والتقنية المتخصصة المؤهلة في ميادين الحياة المختلفة، بالإضافة إلى إسهامه في خلق قيم الولاء والانتماء للوطن والأمة وتوسيع قدرات وأفاق المواطن العربي وإحساسه بالتحديات والمشكلات التي تواجه أمته ووطنه.

وعلى الرغم من هذه الإنجازات التي حققها التعليم العالي إلا انه لا يزال يعيش أوضاعاً صعبة ويواجه تحديات ومشكلات كثيرة تؤثر في مدى كفايته وقدرته على مواكبة تطورات العصر وتلبية احتياجات التنمية ومتطلباتها والنهوض والقدرة على تجاوز حالة الضعف والتراجع التي يعيشها الوطن العربي وقد تعرض تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عن الأمم المتحدة للعام 2003 تحت عنوان نحو إقامة مجتمع المعرفة لموضوع التعليم والمعرفة، وعرف التقرير مجتمع المعرفة بأنه المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات النشاط

---

12 - حسنين توفيق إبراهيم، العولمة: الأبعاد والانعكاسات السياسية « رؤية أولية من منظور علم السياسة، عالم الفكر، العدد 2، أكتوبر/ ديسمبر 1999. ص 216.

المجتمعي وصولاً للارتقاء بالحالة الإنسانية بإطراد وان المعرفة هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية الأخلاقية العليا وهي الحرية، العدالة والكرامة الإنسانية [13].

ويمكن الإشارة إلى بعض السلبيات التي أشار إليها التقرير نفسه والتي تتعلق بالتعليم والمعرفة وهي:

- أشار التقرير إلى ما أسهمت به السياسات والإجراءات في أقطار العالم في إطار ما سمي بالحرب على الإرهاب بعد أحداث 11 أيلول إلى تآكل الحريات المدنية والسياسية في أقطار عديدة من أقطار العالم مما انتقص على وجه الخصوص من رفاه العرب والمسلمين وضيّق من فرص اكتسابهم للمعرفة.
- ذكر التقرير أن عينة بحثية تم اختيارها من أعضاء هيئة تدريس في جامعات عربية أشارت إلى أن متوسط درجة الرضا عن اكتساب المعرفة في دولهم هو (38.%).
- أشـــار التقرير إلى أن عدد الكتـــب العربية والفنية والإدارية لم يتجـاوز 8 % من الإنتاج العالمي، أي اقل ما تنتجه دولة مثل تركيا التي لا يتعدى عدد سكانها ربع سكان الدول العربية.
- بين التقرير ضعف التحصيل العلمي في اللغات والعلوم والرياضيات في العالم العربي.
- تنخفض نسبة امتلاك الحاسوب في الوطن العربي إلى 18 حاسوبا لكل 1000 شخص مقارنة مع المتوسط العالمي البالغ 78 حاسوبا لكل 1000 شخص.
- لا يزيد معدل الإنفاق العربي كنسبة من الدخل الإجمالي على البحث العلمي والتطوير عن 0،2 % بينما يصل في اليابان على سبيل المثال إلى 4,2 %.

هذه بعض الملامح السلبية التي تتصل بالتعليم والمعرفة كما أشار إليها تقرير التنمية الإنسانية العربية.

13ـ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية العربية للعام 2003، خلق الفرص للآجال القادمة.

ويمكن إجمال الأوضاع التي يعيشها التعليم العالي في الوطن العربي على النحو التالي:

1 ـ الزيادة في أعداد الطلبة الملتحقين في الجامعات.

فقد اخذ عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي يزداد منذ بداية التسعينات إلى درجة انه تضاعف بحوالي 100 % عما كان عليه في بداية الثمانينات من القرن الماضي والأعداد آخذة بالتزايد بسبب النمو المطرد والسريع لعدد السكان، واتساع شريحة العمر للفئة من 18ـ23، وكذلك أن معظم الناس ينظرون إلى التعليم العالي على انه قيمة اجتماعية ضرورية بغض النظر عن مدى جدواها.

ونتيجة لهذا الانفجار في أعداد الملتحقين بالجامعات العربية، فان معظمها لم يعد قادرا على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة لا من حيث المباني والقاعات والتجهيزات والإمكانات التقنية والفنية ولا حتى من حيث عدد الأساتذة وأعضاء هيئات التدريس.

وعلى الرغم أن أعداد الملتحقين في التعليم في البلدان العربية ليس استثناءاً عما هو موجود في معظم الدول النامية، إلا أن معظم الجامعات العربية أخذت تلجأ إلى وضع معايير وشروط معينة أمام القبول في الجامعات لكي تقلص من أعداد الطلبة الراغبين في الدخول إليها، دون توفير وتهيئة الظروف العلمية والأكاديمية المناسبة والملائمة لهذه الأعداد أو حرمان فئات معينة من الالتحاق بالجامعات، كلها أمور لها مردود سلبي على مستوى التعليم وتنمية المجتمع في الدول العربية. ويرتبط بما سبق مشكلة تجدر الإشارة إليها وهي أن معظم الجامعات في الدول العربية يتركز وجودها في العواصم والمدن الرئيسة الأمر الذي يجعل عملية الالتحاق بها فيه نوع من الصعوبة للقاطنين في مناطق الهامش والأطراف. كما إن هذا التركيز يجعل قدرة الجامعات في تنمية وخدمة المجتمع محدودة جداً في مناطق الأرياف والزراعة ويؤدي بالتنمية إلى عدم خلق فرص متساوية أمام المواطنين.[14]

14ـ محمد قاسم عبدالله، «أزمة التعليم العالي في الوطن العربي والتحديات المعاصرة» واقع وبدائل، شؤون عربية، العدد 113 ربيع 2003، ص129.

2- ضعف واضح وعجز مستمر في تمويل التعليم العالي ومؤسساته.

تعاني معظم مؤسسات التعليم من أزمات مالية واقتصادية متفاقمة بسبب زيادة الطلب على التعليم العالي وارتفاع كلفته وعدم وجود مصادر تمويل كافية وملائمة لتغطية احتياجات الجامعات وما تحتاجه من توسعة وإضافات وتجهيزات متطورة وحديثة. بالإضافة إلى ضرورة إيجاد جامعات جديدة لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين بالالتحاق بالتعليم العالي.

وما زالت الحكومات في معظم الدول العربية هي المصدر الأساسي أو الوحيد في تمويل التعليم العالي، ويلاحظ أن المخصصات التي ترصدها هذه الحكومات في موازنتها السنوية لهذه الغاية ما زالت محدودة ولا تفي بالاحتياجات المتزايدة لمؤسسات التعليم العالي، بل إن بعض الدول بدلاً من زيادة مخصصات التعليم العالي تلجأ إلى تخفيض هذه المخصصات مما ينعكس سلباً على وظائف الجامعات التعليمية والاجتماعية والتنموية، ويدفعها إلى اللجوء إلى زيادة الرسوم والأقساط الجامعية بحثاً عن حل لمشكلة التمويل.

وهنا تجدر الإشارة إلى ما يمتلكه العرب من ثروات ضخمة، إلا أنهم لا يمتلكونها فعلياً وقد أكد بعض الباحثين أن التعليم العالي يعكس هذه الصورة، بذخ في التعليم في الخارج للقلة، مع بعض جامعات كرتونية مذهبة إلى جانب الكثير من الجامعات البائسة، ففي الوقت الذي تتزايد فيه كلفة هذا الطالب في الدول الغربية، تنخفض هذه الكلفة في الوطن العربي. [15]

إن التحكم بمصادر التمويل وانخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لها آثار لا تحمد عقباها وتنعكس سلباً على مستوى التعليم وعدم قدرته على التطور ومواكبة متطلبات العصر، كما انه يؤدي إلى ضعف المستوى المادي والمعيشي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعات [16] مما يحدث تداعيات سلبية على مستوى أدائهم وإنجازاتهم ودافعيتهم نحو الإبداع والابتكار.

15- احمد بو ملحم، أزمات التعليم العالي: وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار، مجلة الفكر العربي، العدد98، بيروت 1999.

16- احمد مختار الجمال، التعليم الجامعي في الوطن العربي بين الوجاهة الاجتماعية والبحث العلمي، شؤون عربية العدد 127، خريف2006، ص163.

3- عجز التعليم العالي ومؤسساته عن الانفتاح على المجتمع.

تعيش الكثير من الجامعات في الوطن العربي حالة أو نوعا من العزلة داخل أسوارها، وتكون عاجزة عن الانفتاح والتفاعل مع الواقع الاجتماعي والبيئة المحيطة بها، وبالتالي لا تقوى على بحث التحديات والمشكلات التي يعاني منها الفرد والمجتمع من حولها ومواجهتها، والمساهمة في تقديم الحلول المناسبة لها.

فالواقع الجامعي في الوطن العربي يشير في معظم الأحيان إلى أن الجامعة منطوية على نفسها ولا تستطيع أن تلتفت إلى ما يدور حولها في المجتمع مما يجعلها بعيدة عن الحياة الحقيقية وغير قادرة على تلمس الأبعـاد الواقعيـة للمجتمع (17) فهناك فجوة بين اهتمامات الجامعة وبين هموم المجتمع. وهذا الانغلاق في الجامعات يعمل على تعزيز منطق الانفصال التام بين ما هو فكري معرفي وما هو واقعي معيشي. [18]

ويبدو أن جزء من أزمة نظام التعليم العالي تكمن في غربة هذا النظام وابتعاده عن محيطه الاجتماعي والتنموي. فالمناهج التعليمية في الجامعات يغلب عليها الطابع النظري والفلسفي المعرفي، وهي في غالب الأحيان تفتقر إلى الاتساق بين محتوياتها وأهدافها وبين قدرات الطلبة ومهاراتهم وميولهم وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته [19] ومن غير المعقول أن يبتعد هدف التعليم العالي ومناهجه عن الاتصال بواقع المجتمع. فالجامعة يزداد ثقلها ويتغير مركزها الاجتماعي من خلال حضورها الدائم ومواكبتها المستمرة لما يشهده المجتمع من تغيرات وملاحقتها بالبحث والدراسة لكل ما يحدث فيه من تحولات وظواهر.

4- ضعف أو غياب الحريات الأكاديمية وعدم توفر حرية التعبير:

تشكل الحرية الأكاديمية جزءاً من الحريات العامة وحقوق الإنسان، فهي حرية البحث والتقصي والتفكير والرأي والتعبير والحوار دون رقابة أو قيد، وبلا أي

---

17 - منصوري عبد الحق، أزمة التعليم الجامعي في الأهداف والغايات أم في الوسائل والأهداف، مجلة التربية، قطر، العدد 141، يونيو2002، ص170..

18 - احمد إبراهيم اليوسف، علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، عالم الفكر العدد1، يوليو/ سبتمبر 2000، ص 23.18.

19- حسن مسارع الراوي، دراسات حول التربية في البلاد العربية، صيدا، المكتبة المصرية، 1987.

تدخل في حرية الاعتقاد والتعبير والبحث عن الحقيقة والدفاع عنها بعيداً عن هاجس الخوف والقلق في الباطن أو الظاهر[20] والجامعة كمؤسسة علمية، ومنبر للفكر الحر، لابد من أن تضمن الحرية الأكاديمية لأعضائها في إبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر بعيداً عن قيود السلطة، وفي إطار الأنظمة الجامعية والذوق العام والعرف المجتمعي.[21]

ويبدو أن اعتبار الجامعات جزءاً من الأجهزة الحكومية في معظم الدول العربية، واعتمادها على الدعم المالي والإداري على الحكومة يمثل أساس الأزمة التي تعيشها الجامعات، حيث تفرض الحكومة الصيغ والقوالب الجاهزة على الجامعات دون تحليل أو تشخيص لواقع هذه المؤسسات العلمية والفكرية، ينتج عن ذلك علاقة وممارسات غير سليمة، بل مشوهة مما يفقد الجامعة الكثير من اعتبارها ومميزاتها وسماتها الشخصية والأكاديمية[22] ومثل هذه القيم التي تفرضها الأجهزة الحكومية على الجامعات تُسهم بشكل مباشر في انخفاض الحرية الأكاديمية وعدم إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئات التدريس في الجامعات والمشتغلين في البحث العلمي للمشاركة في اتخاذ القرار وإبداء الرأي أو حرية النشر، وكلها تشكل عوامل تحول دون الإبداع العلمي.

فلا يمكن الحديث عن إبداع علمي في مناخ متوتر وغير مستقر تغيب فيه الحرية وينعدم فيه الأمن النفسي والاجتماعي فالإبداع لا يقوى على البقاء والاستمرار إلا في البيئات التي يغذيها حوار الحرية الفكرية النقي ولا تخنقها أسوار الاستبداد الفكري والسياسي [23] وكما يشير نادر فرجاني أن تحكم الحكومات من صنف تلك القائمة في البلدان العربية، هو أحد الأسباب الرئيسة لتدهور التعليم العالي وقصور مساهمته في التنمية، وإن يكن فقط بسبب تغييب استقلال التعليم العالي والتضييق على الحرية الأكاديمية.

---

20 - محمد نبيل نوفل، تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي، بيروت، مجلة التربية الجديدة، العدد 151، كانون الأول 1990، ص 17.

21 - حسن سعيد، «مشرف» حرية الفكر، الموسوعة الثقافية، القاهرة، دار المعرفة 1972، ص 397.

22- عبد الله بوبطانة، الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية، الكويت، ملة عالم الفكر، العدد 12، أيلول 1988، ص 12-14.

23 - سلطان بلغيث، دور الجامعات العربية في دعم ثقافة البحث العلمي الإبداعي، شؤون عربية، العدد 127، خريف 2006، ص124.

ولم يحسن من نتائج سيطرة الدولة أيضاً إن ضاقت خزائنها عن تمويل التعليم العالي كما ينبغي. فالحكومات توفر السلع العامة، ومنها التعليم، وفق مقتضيات هيكل القوة القائمة. وهيكل القوة القائمة في البلدان العربية قهري، وغير معبر عن مصالح مجموع الناس ولا يعلي من قيم العلم والمعرفة، وليس غريباً، والحال كذلك، أن يتدهور التعليم العالي، وبخاصة في ميادين الفكر وتطوير المعرفة، رغم انتشاره السريع نسبياً.[24]

5- ضعف البحث العلمي وعدم وضوح أهدافه.

البحث العلمي هو استجلاء الحقائق والتحقق من الافتراضات والتوصل إلى النتائج والاستنتاجات [25] ويعتبر البحث العلمي وسيلة تستكشف من خلالها الثروات الطبيعية بهدف استثمارها سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية ويلعب البحث العلمي دوراً بارزاً في الارتقاء بحياة المجتمع، لأنه يسهم ويساعد على حل المشكلات ويسعى لفتح الأبواب المغلقة، ولا يجعل جهده البحثي حبيس التنظير فاعلاً وثرياً من خلال انعتاقه من دائرة التنظير إلى محاولة ربطه بالواقع تطبيقاً وممارسة.

فالتقدم في مجال العلم والتكنولوجيا ينطلق من الجامعة وما يتبعها من مؤسسات ومراكز دراسات وبحث، إذ أن هذه الفضاءات العلمية تعد بمثابة مراكز توليد المعرفة الأساسية الضرورية لحل المشكلات الكبرى التي يواجهها المجتمع، إلا أن الواقع في الجامعات العربية ينطق بغير ذلك، حيث لا يشكل البحث والدراسة النقدية في المحيط الجامعي إلا اهتماماً محدوداً ويسيراً من اهتمام الأستاذ ووقته، كما انه لا يكافأ الأستاذ ما يستحقه من المكافأة على ما يقوم به من أبحاث وفكر استكشافي، ولا يجري ما يكفي من تنافس بين أعضاء هيئات التدريس الجامعية على الترقية وتحقيق المنزلة العلمية عن طريق إجراء البحوث والدراسات، لا بل قد يتعرض الباحث الجاد المتفاني للهزء من قبل زملائه وإقرانه في الجامعة[26].

24- نادر فرجاني، التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، المستقبل العربي، العدد 237، تشرين ثاني، 1998، ص 98

25- تيسير الناشف، السلطة والحرية الفكرية والمجتمع، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2001، ص 100

26- المرجع نفسه، ص20.

ونتيجة لغياب الاهتمام بالبحث العلمي أو قلّته في الجامعات العربية، فلم تصبح هذه الجامعات مراكز للبحث والدراسات، وإذا وجد عدد قليل من الباحثين المبدعين فإنهم يعملون عادة في ظروف سيئة يطبعها فراغ اجتماعي مريع، تغلب عليه الرقابة ويغيب فيه الفكر النقدي الخلاق، فلا يوجد أي توجه للتنسيق والعمل الجماعي بين الباحثين من اجل إنماء البحث وتطويره وفتح قنوات الاتصال بين التخصصات والتلاقي بين مختلف العلوم، وبالتالي يسهم في مردودية البحث العلمي [27].

ومما يفاقم أوضاع البحث العلمي سوءاً عدم توافر الدعم الكافي للبحث العلمي حيث يلاحظ أن الميزانيات التي تحددها الحكومات للبحث العلمي تقل عن نصف في المائة من الدخل العام، أما في الدول المتقدمة فتصرف الحكومات أكثر من 2% من ميزانياتها على البحث. [28]

وهناك مشكلة أخرى تواجه البحث العلمي حيث إن سياسة البحث العلمي في الجامعات والمعاهد لا يوجد لها هدف واضح ومحدد، ولا تصب في خدمة أهداف الجامعة أو أهداف المجتمع وتطلعاته، فالبحوث التي يتم إجراؤها قد تكون بعيدة عن مشكلات الجامعة والمجتمع، فالعملية البحثية إن وجدت لا تنطلق من سياسة واضحة ومتكاملة الأبعاد، ولا تتبلور في قالب هادف بسبب غياب المتابعة الموضوعية التي تضمن عمليات التنسيق والتنظيم والتوجيه لكل هذه الجهود. [29]

ويمكن القول إن الجامعات في الوطن العربي تعاني من مجموعة من المشكلات التي تشكل أزمة حقيقة في التعليم العالي العربي وهذه المشكلات متعددة نذكر منها. [30]

1 ـ غياب فلسفة اجتماعية تبنى عليها فلسفة تربوية واقعية ومتماسكة، وهذا بدوره يؤدي إلى غياب استراتيجية واضحة للتعليم العالي.

---

27 ـ سلطان بلغيث، مرجع سابق، ص 129.

28 ـ فاروق الباز، العرب وأزمة البحث العلمي، مجلة العربي، الكويت، يونيو 2004، ص 19.

29 ـ منصوري عبد الحق، مرجع سابق، ص171.

30 ـ انظر: ـ محمد قاسم عبد الله، مرجع سابق، ص 131ـ133. ـ سلمان رشيد سلمان، إشكالية الجامعات العربية، شؤون عربية، العدد 80، كانون الأول 1994، ص163. ـ الغالي امرشاو، السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية: حصيلة وآفاق، شؤون عربية، العدد 107، خريف 2007، ص141. ـ منصوري عبد الحق، مرجع سابق، ص164.

2 ـ أزمة المشاركة في إدارة مؤسسات التعليم العالي، حيث تدار الجامعات من قبل أفراد أسندت السلطات الرسمية مسؤولية الإدارة إليهم، وبما أن هؤلاء عينوا بموجب قرارات رسمية، فهم غالباً يسعون لخدمة هؤلاء المسؤولين مما يؤثر في عمل الجامعة كمنبر علمي وتعليمي.

3 ـ تأثير الجامعات في البيئة العربية ضعيف سواء أكان على الصعيد التقني أم العلمي أم الثقافي، وذلك لا يعود إلى طبيعة الجامعات فقط، وإنما إلى البيئة المحيطة بها.

4 ـ ضعف العلاقات ما بين الجامعات في البلد الواحد، وغياب علاقات التعاون ما بين الجامعات في البلدان العربية، إن معظم الجامعات العربية تفضل التعاون مع جامعات أجنبية ولا تهتم بالتعاون مع جامعات عربية أخرى.

5 ـ معظم الجامعات العربية تتبنى تعليماً تقليدياً يقوم على أساس حفظ الطالب المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع وتزاوج المعرفة العلمية بالتطبيق العلمي وعدم تشجيع الطالب على تبني نظرة تحليلية ونقدية وإبداعية تجاه العديد من مشكلات المجتمع مما يودي إلى خلق روح الخضوع والانغلاق عند الطالب والخوف من إبداء الرأي.

6 ـ ضعف التكامل والتجانس في البرامج الجامعية، حيث إن المقررات الجامعية لا تشكل فيما بينها وحدة متجانسة ولا يتحقق التكامل في مظاهرها المختلفة والمتباينة.

7 ـ نقص الإطار المؤسسي والقانوني والفني العام، وتفعيل عمليات الترقيع وليس الإصلاح الشامل.

8 ـ عدم وجود ارتباط بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، فالبرامج المقررة للتعليم الجامعي لا تأخذ بعين الاعتبار ما سبق للطالب أن استفاد به خلال سنواته الدراسية الطويلة، حيث إن غالبية العناصر العلمية والمعرفية المبرمجة جديدة عليه وتعالج في قوالب خاصة يصعب عليه ربطها بمكتسباته.

9 ـ معظم مؤسسات التعليم العالي لا زالت تعتمد الطرق التقليدية، في أعمالها وفي ممارستها لمهامها، ولا تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة وهو أسلوب من الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة الأعمال وإدارتها بطريقة فاعلة تفوق كافة الأساليب الإدارية التقليدية.

وبعد استعراض أوضاع التعليم العالي في الوطن العربي وما يعانيه من مشكلات، لم يكن الهدف من طرحها توجيه اللوم والانتقاد أو الانتقاص من بعض الإنجازات التي تحققت بقدر ما هو محاولة لتشخيص الداء وبيان مدى أهمية إعادة النظر والتقويم، وقد أكدت تقارير التنمية الإنسانية العربية التي صدرت عن الأمم المتحدة، وكذلك الكثير من الدراسات التي أجريت على يد باحثين عرب على أن منظومة التعليم والبحث العلمي السائدة في الوطن العربي قد تقادمت وأخفقت، وربما أخفقت من حيث مردودها التنموي إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستدعي تغيير المسعى لصياغتها في إطار رؤية وأسس وأهداف جديدة تلبي طموحات الإنسان والمجتمع العربي وتطلعاته من جهة وتستجيب من جهة أخرى لمقاييس المنظومات التعليمية النموذجية.

وعلى الرغم من أن السياسة التعليمية تشكل الأداة الأساسية للتنمية، من خلال الارتقاء بالإنسان والمجتمع، فكراً وثقافة وسلوكاً واقتصاداً ومعماراً، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم، فان الوطن العربي ما زال يتخبط في متاهات ودوائر من المشكلات والتحديات، ويتسم واقع العلم والتكنولوجيا في الدول العربية بالمحدودية، فالدول العربية التي يشكل سكانها 6،4 ٪ من سكان العالم تحتل المرتبة الأخيرة بين المجموعات السكانية في العالم في عدد من المؤشرات مثل الإنفاق على البحث العلمي وعدد براءات الاختراع وحقوق التصنيع، وانه وان اختلفت الرؤى والمرجعيات، إلا أن معظم الآراء ما زالت تجمع على أن مكونات السياسة التعليمية بعيدة كل البعد عن مقاييس السياسات التعليمية النموذجية التي تقرن القول بالعمل، وتتوج التخطيط بالتنفيذ وتترجم المبادئ، والأهداف إلى حقائق وإنجازات، لقد أطلقت وعود كثيرة ورفعت شعارات كبيرة باسم هذه السياسة من اجل إصلاح منظومة التعليم وجعلها رافعة أساسية لخدمة التنمية ولكنها بقيت في أغلبها مجرد وعود وشعارات فضفاضة غير قابلة للتطبيق، ولا تدل إلا على استمرار الإخفاقات وتراكم التراجعات.

يتضح من مناقشة أوضاع التعليم العالي وما يعانيه من مشكلات مزمنة في الوطن العربي أنه لم يجر العمل بشكل جاد وصادق لوضع الحلول لها من خلال استراتيجية واضحة المعالم، إن مؤسسات هذا التعليم وسياساته وإدارته وطريقة صنع

القرار فيه لا تخضع لمعايير الإدارة الرشيدة، وان ما تعيشه مؤسسات التعليم العالي من تخبط وعدم وضوح في الرؤيا والأهداف يجعلها أبعد ما يكون عن تطبيق خصائص الإدارة الرشيدة والالتزام بها، مما يدفعنا إلى القول بان الحاجة أصبحت ملحة لمراجعة سياسات التعليم العالي وخططه ونظمه والعمل على إصلاحها، فبعد ولوج العالم القرن الحادي والعشرين بكل مجرياته وأحداثه ومتغيراته ووسائله وتطلعاته الحضارية والمادية السريعة المذهلة، لا بد من مواجهة ما يمليه علينا العصر الذي نعيش فيه والخروج من حالة السكون حتى لا أقول حالة الغيبوبة التي ما زلنا نمر بها دون أن تهزنا العواصف والمحن التي تحل بنا يوماً بعد يوم.

ثالثاً: ـ توصيات ومقترحات حول تطبيق معايير الإدارة الرشيدة.

لا حاجة بنا إلى إلقاء مزيد من الضوء والتحليل لبيان أن الوطن العربي بمعظم دوله ومجتمعاته ما زال يعاني من أوجه قصور كثيرة في تطبيق الحكم الصالح وإدارة شؤون الدولة والمجتمع ضمن معايير هذا الحكم، وهذا بطبيعة الحال ينطبق على جميع المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، وهذا القصور ينعكس بالضرورة على أوضاع التعليم العالي ومؤسساته، فإذا كان الوطن العربي متعثر التحركات والخطوات وغير قادر على الارتقاء بأوضاعه السياسية والاقتصادية والفكرية والإدارية الكفيلة بتطوير المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة، فان سياسة التعليم العالي والبحث العلمي لا تنطلق من الصفر ولا تعمل في فراغ، بل هي تتأثر بأوضاع المجتمع وأحواله المختلفة وتؤثر هي كذلك في بنيانه ومقوماته.

ومن هنا فان الحديث عن إصلاح التعليم العالي وتصويب سياساته وخططه لا يجوز النظر إليها بمعزل عن الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في وطننا العربي، وهل من المعقول أن نتحدث عن إدارة رشيدة للتعليم العالي فقط، وكأنه متقطع الصلة عن جوانب الحياة الأخرى أو منعزل في برج عاجي، إذ أن عملية الإصلاح حتى تكون شاملة وجذرية لا بد لها من معالجة شؤون المجتمع والدولة ككل. وفي سياق الحديث عن الإصلاح والتطوير وأعمال معايير والإدارة الرشيدة على التعليم العالي، فانه يجب التأكيد على أن الحكم الصالح لا يعني عدم مراعاة الهوية والخصوصية الثقافية للمجتمع العربي، أو التجاوز عليها، ولكنه فيما

اعتقد انه توجه يجب أن يقوم على قاعدة متوازنة تأخذ بالاعتبار الحفاظ على المميزات الأصيلة التي ينبغي أن تبقى جزء من التراث التربوي والحضاري مع الأخذ بالجوانب الإيجابية والظواهر الخلاقة التي تساعد على ترشيد عملية التعليم وترقى به لاستيعاب التطورات والمتغيرات التي حدثت في عصر العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات، وربما يسهم في رفد المعرفة والعلوم والارتقاء بهما وتوظيفهما بما يخدم الإنسان والمجتمع بكل المقاييس.

وفي إطار التوجه لإصلاح التعليم العالي ومؤسساته ضمن معايير الإدارة الرشيدة فان هناك الكثير من التوجهات والمقترحات التي يمكن طرحها للنقاش والحوار على أن هناك نقطة مهمة أو أكثر وهي أن أية تصورات أو اقتراحات حتى تكون قابلة للتطبيق بعد مناقشتها والوصول إلى اتفاق حولها لا بد أن يتوفر لها الدعم السياسي والإرادة المجتمعية ثم الفعل الجماعي الذي تنبثق عنه أدوات وآليات التنفيذ والتطبيق، واعتقد أن الحلول والمقترحات النظرية ربما يسهل وضعها أو التنقيب عنها ولكن هيهات أن تصل إلى مرحلة التطبيق والممارسة.

وان كان الكثيرون قد أصيبوا بخيبة الأمل ووصل بهم الأمر إلى حد اليأس من جراء ما يعقد من ندوات ومؤتمرات وما يقدم فيها من مقترحات وأطروحات نظرية قد لا تثمر في أحيان كثيرة، ومع ذلك فان الواجب يقتضي من الباحث الأكاديمي أن يستمر ويتواصل في طرح الأطر النظرية والأسس التي يعتقد أنها تكفل معالجة المشكلات التي تواجه مجتمعه ومحيطه الذي يعيش فيه، فالباحث لا يملك أدوات القسر والإكراه ولكنه يملك أدوات الإقناع والعمل على تأسيس المناهج والقيم والمبادئ وترسيخها من خلال الإصرار على طرحها وإثارة الوعي والتنبيه إلى التحديات والمخاطر التي تهدد المجتمع.

وفي معرض الحديث عن إصلاح التعليم العالي في إطار معايير الإدارة الرشيدة يمكن إثارة مجموعة من المقترحات وطرحها على الوجه الآتي:

1ـ العمل على وضع العملية التعليمية برمتها في سياق ديمقراطي « دمقرطة التعليم».

وتعني دمقرطة عملية التعليم إخضاع التعليم بمستوياته المختلفة والتعليم العالي بمؤسساته المختلفة للمعايير الديمقراطية التي تتضمن مبادئ الحرية والحقوق المتساوية والمحاسبة والمساءلة والشفافية والحرية في التعبير عن الرأي والرأي الآخر

والنقد الذاتي وفرصة تطوير الأفكار، والأهلية للمناصب العامة، وحرية الوصول إلى مصادر المعلومات ومصادر بديلة للمعلومات، وتطبيق القانون بشكل مستمر والمساواة أمام القانون، واحترام قيم التسامح والبرجماتية والتعاون، ودور المجتمع المدني والمؤسسات غير الحكومية والمشاركة الجماعية في صنع القرار.

إن تطبيق مثل هذه المبادئ في مجال التعليم العالي يقتضي ما يلي:

أ ـ تجريد التعليم العالي ومؤسساته من هيمنة الدولة وأجهزة الحكومة المختلفة، فاستقلال الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. وإشاعة الحريات الأكاديمية والبحثية، إطلاق قيم الابتكار والإبداع العلمي، المشاركة المتوازنة والجماعية في إدارة هذه المؤسسات ووضع سياساتها ونظمها وعملية صنع القرار لا يمكن أن تتحقق طالما أن الأجهزة الحكومية تسيطر على هذه المؤسسات وتديرها بطريقتها الخاصة.

ب ـ توفير المكونات الأهلية المدنية للأساتذة والطلبة وتمثيل مصالحهم، وإيجاد ذلك وضمانه عن طريق آليات الانتخابات وقيام الاتحادات والجمعيات وضمان عملها، وتوفير البيئة القانونية كحرية تداول المعلومات وحرية البحث العلمي والنشاط الثقافي والفكري في الجامعات.

ج ـ العمل على إيجاد إطار إشرافي متوازن وديمقراطي تشترك فيه مجموعة متعددة تشمل الدولة والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني والهيئات والكوادر الأكاديمية والتدريسية. إن مثل هذه المشاركة في إدارة شؤون الجامعات والإشراف عليها تفتح الطريق أمام هذه المؤسسات للتعاون المتوازن والوثيق مع قطاعات الدولة وأجهزتها ومع مشروعات القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، وهذا يرتبط أيضاً بضرورة تشكيل مجالس الإدارة في الجامعات من شخصيات مستقلة غير تابعة أو خاضعة لمراكز قوى أو نفوذ معينة في المجتمع.

د ـ العمل على وضع وصياغة أطر تشريعية وقانونية لإرساء العمل المؤسسي في إدارة الجامعات ضمن أسس بعيدة عن الشخصنة وتحترم الشفافية والمحاسبة والمساءلة القانونية. مع إعطاء دور بارز وقيمة اكبر للأستاذ والباحث الأكاديمي، والعمل على تأكيد حرية الفكر.

هـ ـ إتاحة فرص القبول في التعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع

«ذكوراً وإناثاً» وذلك على أساس الجدارة والمنافسة إعمالاً لمبدأ احترام حقوق الإنسان، وما أكد عليه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة للعام 1948..

و- تطوير المناهج التعليمية وأساليب التعليم والتربية لترسيخ قيم الحوار الإبداعي والديمقراطي والانفتاح بدلاً من التلقين والتسلطية والانغلاق.

ز- الانطلاق من المعلم، وذلك انطلاقاً من الحقيقة القائلة بأن فاقد الشيء لا يعطيه، لكي يكتسب المتعلم القدرة على التعلم ذاتياً لا بد من أن ننمي لدى المعلم القدرة ذاتها بان يكسب مهنته طابعاً بحثياً لا أن تعطيه منهجاً سابق التجهيز ومناهج صارمة لا تسمح له بحرية الحركة والإبداع [31].

2- العمل على تدعيم استقلال الجامعات من حيث مصادر التمويل وعدم التدخل في شؤونها الأكاديمية.

إن استقلال الجامعات ومؤسسات البحث لا يمكن أن يكون ناجزاً، إلا إذا أصبح التمويل ذا طابع مجتمعي ، ومن مصادر مختلفة ومتعددة، بحيث يصعب على أي جهة أن تمارس ضغطاً أو ابتزازاً من أي نوع على هذه المؤسسات ويجعلها قادرة على الاستمرار والعمل بحرية وبدون قيود، ويمكن أن تسهم في عملية تمويل الجامعات عدة جهات.

أ - التمويل الذي تقدمه الحكومات، فاستقلال الجامعات لا يعني تحت أي باب تخلي الدولة عن مسؤولياتها في دعم التعليم وعلى الحكومات أن تزيد من مخصصات التعليم في موازناتها السنوية، وعليها أن تبحث أيضاً عن مصادر إضافية لهذه الغاية.

ب- تشجيع المؤسسات والشركات ومشروعات الأعمال وحتى الأفراد من أصحاب رؤوس الأموال على تقديم الدعم المالي وذلك من خلال حوافز وإعفاءات معينة أو فرض رسوم معينة على الشركات الخاصة لدعم التعليم والبحث العلمي، وان من مصلحة القطاع الخاص تخريج ذوي الكفايات المؤهلة في تخصصات مختلفة لكي يسهموا في تطوير صناعاتهم وأعمالهم التجارية وكافة نشاطاتهم.

31- نبيل علي، إقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، المستقبل العربي، العدد 342، 2007، ص 100.

ج- تشجيع إنشاء جامعات خاصة أو أهلية لا تستهدف الربح المادي. وكذلك إنشاء الجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد.

3- ربط التعليم العالي بالتنمية المستدامة.

تهدف التنمية بمفهومها الشامل إلى تلبية احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرات الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها ورفع مستوى حياة الناس وتحسين نوعيتها وتضييق الفجوة بين فئات المواطنين المختلفة، وتحقيق العدالة الاجتماعية وتنمية الموارد الوطنية بأسلوب فعال ومتوازن وتنمية رأس المال البشري. ويتحقق ذلك من خلال زيادة دخل الفرد وتوفير فرص العمل وتحسين نوعية التربية والتعليم والخدمات الصحية ونظام الضمان الاجتماعي وتوسيع نطاقها، فالتنمية المطلوبة لا تسعى لتقدم بشري موصول في أماكن قليلة ولسنوات معدودات بل للبشرية معا وعلى امتداد المستقبل.[32]

إن التنمية لا ترتبط فقط بالموارد الاقتصادية وإنما بالتنمية البشرية التي يعتبر التعليم واكتساب المعرفة ركيزتها الأساسية، ولذلك فان ربط التعليم العالي بالتنمية يقتضي ما يلي:

1 - إتاحة فرص التعليم للجميع وتوفير المرونة والقدرة على مواجهة الحاجات الجديدة وتلبية حاجات المجتمع وحاجات العمالة المتجددة دوماً.

2 - تسخير استقلال الجامعات ومستوى المعرفة المتطور فيها من أجل الإسهام في حل مشكلات المجتمع، وكذلك الإسهام في تنظيم مجتمع متطور وتكون ذات صلة وثيقة بالسعي نحو مكافحة الفقر والبطالة وحماية البيئة وتحسين الصحة العامة وتدعيم مبادئ المجتمع المدني.

3 - ربط التوسع بالتعليم باحتياجات سوق العمل، وتوفير فرص التدريب وتزويد عالم العمل بأنشطة إنتاجية كالخبرات والاستشارات والبحوث والخدمات.

4 - تهيئة الإمكانات البشرية وإعدادها وتأهيلها علمياً وفي مجال التكنولوجيا لتوظيفها في خدمة التنمية الشاملة وذلك بما يسهم في تطوير المجتمع ومواجهة

32- محمد قاسم عبدالله، مرجع سابق، ص 135.

تحدياته المتنوعة وذلك من خلال الوظائف الرئيسة الثلاث للجامعة، وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع [33].

5 ـ انفتاح الجامعات على المجتمع وعلى البيئة الإقليمية والدولية وتنمية مهارات الحوار والعمل الجماعي ومشاركة الآخرين والتعرف على مشكلات المجتمع والمساهمة في حلها وتقديم الخدمات الاجتماعية في جميع الميادين وذلك من خلال دعم البحوث العلمية التطبيقية وتوجيهها لخدمة القطاع الصناعي والتجاري والمجتمعي.

4ـ تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي.

إن مفهوم الجودة الشاملة يعني وضع استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركيتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة أو المؤسسة. [34]

وفي مجال التعليم فان الجودة الشاملة تعني الالتزام بمجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة واضحة عن جوهر العملية التعليمية بكل أبعادها من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، والتغذية الراجعة، وتشمل جميع التفاعلات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة والملائمة للمجتمع.

ومن الطبيعي أن الإدارة الرشيدة للتعليم العالي تقتضي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لان ذلك يعني جودة الإدارة وإتقان العمل وتطويره باستمرار وتحسين نتائجه وذلك لضمان مخرجات جيدة من الإنتاج العلمي والخريجين، والتعليم العالي بحاجة إلى تطبيق نظام الجودة لأنه يؤدي إلى تخفيض الكلفة وزيادة الإنتاجية وهذا ما تحتاجه مؤسسات التعليم نظراً إلى الارتفاع المتزايد في كلفة تشغيل هذه المؤسسات وتواضع مستوى مخرجاتها.

33ـ نوزاد عبد الرحمن الهيتي، التنمية المستدامة في المنطقة العربية: الحالة الراهنة والتحديات المستقبلية، شؤون عربية، العدد 125، ربيع 2006، ص 103.

34ـ محمد صديق محمد حسن «أعداد» الجودة الشاملة في التعليم الأسباب والمتطلبات التحديات والعقبات، حلقة نقاشية، مجلة التربية، قطر، العدد 151 ديسمبر 2004، ص66.

ويقتضي نظام تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العمل على ما يلي: [35]

أ ـ الإعداد العلمي والمهني والأخلاقي لأعضاء هيئات التدريس والأساتذة وذلك لكي يكونوا قادرين على أداء الرسالة المنوطة بهم بكفاية واقتدار، ويجب أن يكون هذا الإعداد شاملاً ومتكاملاً من حيث جميع العناصر، طرق التدريس وسبل التقويم والامتحانات وأساليب التعامل مع الطلبة.

ب ـ إدامة برامج تطوير العاملين الأكاديميين والتقنين والإداريين ودعمها نوعاً وكماً وتحديث مهاراتهم في دورات تدريبية أثناء الخدمة أو الإيفاد إلى الخارج في بعثات تدريبية وتعليمية.

ج ـ تنمية التفكير الإبداعي والناقد وتشمل تنمية القدرة على الإبداع والابتكار لدى الطلبة وخاصة في مجالات تخصصهم العلمي وكذلك تنمية التفكير الناقد الذي يجعل الطالب قادرا على اختبار صحة الحقائق والوقائع والآراء في ضوء مجموعة من المبادئ والأسس الفعلية والمنطقية.

د ـ توفير الموارد الأكاديمية والفنية وإعداد وسائل وطرق لرصد احتياجات المؤسسة مسبقاً من كل أنواع الموارد، وذلك لكي تستمر عليه بشكل منتظم وفعال.

هـ ـ تطوير المناهج لضمان مواكبتها للتطورات العلمية والتكنولوجية والمتغيرات المختلفة.

و ـ توفير البنية التحتية والتجهيزات التي تمكن المؤسسة التعليمية من تلبية متطلبات المنهج الأكاديمي ويشمل ذلك المباني، قاعات التدريس والمختبرات والمكتبات والخدمات العامة، والأدوات والتجهيزات الخاصة بالعملية التعليمية.

6 ـ تطبيق معايير الاعتماد على جميع مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة بحسب أنظمة وأسس شاملة وصارمة توضع لهذه الغاية للتأكد من ضمان الجودة الشاملة في هذه المؤسسات، وكذلك تطبيق قواعد اعتماد الجودة العالمية وضمانها على مؤسسات التعليم العالي لمعرفة مستواها مقارنة مع نظيراتها في العالم.

35ـ نفس المرجع، ص 71.74.

ز- الانتقال من مجرد التعليم إلى التعلم، والتعلم أوسع بكثير من مفهوم التعليم فهو يشمل بالإضافة إلى التعليم جميع أشكال اكتساب المعارف والمهارات والخبرات على مدى مراحل العمر والتعلم هو من أهم وسائل التغيير في المجتمعات وهو الذي يحدث التقدم الاقتصادي والرقي الاجتماعي وإذا كانت المعرفة هي السبيل للوصول إلى العادات الإنسانية مثل الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية، وإذا كانت المعرفة هي محرك مجتمع المعرفة فالتقدم هو وقودها (36).

5- التعاون العربي والعالمي.

إن توثيق التعاون في مجال التعليم العالي والبحث العلمي يعتبر ركيزة أساسية من ركائز تطوير التعليم العالي في عصر العولمة وتفجر المعرفة، وقد أصبح التعاون العربي الفعال ضرورة ملحة لإحداث نهضة تعليمية في الدول العربية وخاصة في مجال الدراسات العليا والبحث العلمي والنشر.

إن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي يمكن أن تسهم في رفد بعضها البعض بالخبرات والتجارب، وإذا ما تضافرت الجهود فان التعاون يمكن أن يثمر عن نتائج إيجابية في مجال الرقي بالتعليم العالي، ولا شك أن الأمر يتطلب تفعيل مؤسسات العمل العربي المشترك للنهوض بدورها في هذا المجال.

أما على الصعيد العالمي فقد أصبح العالم قرية صغيرة من حيث التأثر والتأثير والتشابك المعقد في جميع المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية والفكرية، مما يفرض نوعاً من التبادل والتفاعل والتعاون والحوار الذي يجعل مؤسسات التعليم العالي قادرة على الاستفادة بشكل إيجابي ومثمر مما حدث من تقدم هائل في مجال العلوم والتكنولوجيا بعيداً عن العزلة والانغلاق.

الخاتمة:

نخلص إلى القول بان موضوع التعليم العالي في الوطن العربي أصبح من القضايا الحيوية في عصرنا الحاضر وان مسالة العمل على إصلاحه من اجل تطويره وتجديده هي مسالة ملحة وضرورية وغير قابلة للتأجيل. خاصة وان التعليم العالي مطوق أو محفوف بمشكلات وتحديات كثيرة وأوضاعه السائدة لا تبشر بالخير. والوطن

36- نبيل علي، مرجع سابق، ص 98.

العربي بإمكاناته وثرواته المادية والبشرية من الناحية العددية على الأقل، وقيمه الإنسانية وثقافته الأصيلة يجب أن يكون قادراً ومبادراً للشروع في هذا الإصلاح والاستجابة لما تفرضه العولمة ومعايير الحكم الصالح والإدارة الرشيدة ليس من باب الانجرار أو التبعية لما يفرض من الخارج، ولكن من باب النهوض والقدرة على التنافس والوقوف على قدم المساواة مع الآخرين في عالم لا يمكن فيه الانعزال أو الانطواء عما يدور من حولنا. فالوطن العربي يشهد تحديات كبيرة في ظل التقدم العلمي الهائل واتساع الفجوة التقنية بينه وبين بقية دول العالم وخاصة الدول التي تشكل تهديداً لأمنه القومي واستقراره.

إن النهوض بالتعليم العالي وبمؤسساته المختلفة في الوطن العربي يجب أن يكون جزء من مشروع حضاري يمثل نهضة شاملة للأمة العربية وينطلق من تعاون عربي فعال، ويستهدف الارتقاء بالإنسان العربي وتعزيز كفايته وقدرته وإمكاناته لكي يكون قادراً على المشاركة في مجالات الحياة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولكي يكون قادراً على مواجهة مشكلات الحاضر وما يمكن أن يفرضه المستقبل من تحديات في إطار رؤى شاملة للكون والحياة. إن تغيير الإنسان يسبق تغيير المجتمعات، فالمجتمعات لا يمكن أن تتغير إلا من خلال إقامة شكل جديد من التعليم يسهم في تغيير الإنسان بشكل إيجابي وخلاق.

إن الوطن العربي أصبح بحاجة ماسة إلى رؤية استراتيجية جديدة ينبغي أن تنظر إلى مؤسسات التعليم العالي كرواد تطوير تشير بالاتجاهات الفاعلة نحو سوق العمل وتقود إلى ظهور فرص جديدة للتطوير المستقبلي مما يعني بذل مزيد من الاهتمام بالتطورات المختلفة الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية وتبني المناهج ونظم التعليم بما يتماشى مع هذه التطورات مستندة إلى مبادئ كمصداقية نوعية وإدارة مؤسسات التعليم العالي قادرة على أداء دورها الخلاق في المجتمع والدولة وحتى على مستوى الوطن العربي الكبير.

إن النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي في إطار الإدارة الرشيدة والجودة الشاملة لا يمكن أن يتحقق من خلال تقديم المقترحات ووضع التصورات على المستوى النظري الذي نجده في البحوث والدراسات، ولكن من خلال العمل على تطوير الأوضاع البائسة للتعليم والبحث العلمي وتغييرها، وتكامل العلاقة

بين البحث العلمي والنشاط الصناعي والزراعي وزيادة الإنفاق الخاص والعام على البحث العلمي يحتاج إلى العمل الصادق وربما التضحية من اجل تحويل هذه الأفكار وترجمة هذه المقترحات بعد دراستها والاتفاق عليها إلى واقع عملي ملموس، وان إصلاح التعليم العالي في تقديري لن يكون سهلاً إذا لم تتلاق الإرادة السياسية والإرادة المجتمعية على ضرورة الإصلاح والنهوض.

«وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون» صدق الله العظيم

تنمية قدرات الإبداع وكفايات التعلم والتعليم والتدريب في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية لمواكبة متطلبات العولمة

أ. د. عبد الرحمن بن أحمد صائغ

مقدمة :

على الرغم من أن الوطن العربي غني بموارده البشرية إلا أن هذه الثروة البشرية تواجه تحديات كثيرة في سوق العمل، منها أسباب داخلية وأهمها قصور نظم التعليم القائمة، وضعف المهارات التقنية للكوادر البشرية نتيجة غياب أنظمة التعليم والتدريب المستمرين، والأمية المعلوماتية نتيجة عدم استخدام الحاسوب بشكل فعلي في التعليم والعمل، وارتفاع نسبة البطالة نتيجة قصور خطط التنمية في العديد من الدول العربية. أما الاسباب الخارجية فمعظمها فرضتها العولمة بمختلف جوانبها، ومنها المنافسة العالمية على سوق العمل العربية وخاصة في دول الخلج العربية في ظل انفتاح الأسواق العالمية، بعد الانضمام لمنظمة التجارة العالمية، إضافة إلى الثورة المعلوماتية، والاعتماد على اقتصاد المعرفة.

إن المتتبع لمسيرة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي بشكل عام يلمح وجود الكثير من المعضلات التي تعكس قصورا في مستوى أداء مؤسساته، وعدم ارتقائها إلى مستوى الدور الذي تعكسه الأهداف المجتمعية المناطة بهذه المؤسسات ومنطلقاتها في إعداد الكوادر البشرية وتأهيلها في ظل احتياجات سوق العمل المتطورة والمتسارعة في التغيير.

ولمواكبة متطلبات العولمة، يقع على النظام التعليمي والتدريبي في البلدان العربية مهمة مزدوجة، الشق الأول فيها ذو غاية خارجية (External) ويكمن في أن النظام التعليمي والتدريبي لابد له من إصلاح وتطوير أهدافه وسياساته ومحتوى برامجه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه التي تمكنه من أداء المسؤولية المجتمعية على أكمل وجه والمتمثلة في إعداد الفرد المنتج الصالح، وإرساء قواعد المجتمع المعرفي

القادر على مجابهة المنافسة الدولية ومخاطر سياسات الاغراق والتكتلات ، لا سيما بعد اعتبار التعليم على وجه العموم والتعليم العالي على وجه الخصوص من قبل منظمة التجارة العالمية كسلعة خدمية مفتوحة أمام المستثمر الأجنبي.

كما أن الشق الثاني من هذه المهمة فهو ذو غاية داخلية (Internal) ويتمثل في ضرورة استعداد المؤسسات التعليمية نفسها للمنافسة الدولية القوية التي فرضتها ظروف الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية. حيث ان من المتوقع ان تشهد المرحلة القادمة توسعا في أعداد المؤسسات التعليمية و التدريبية الاجنبية التي تقدم خدماتها في شتى البلدان العربية ، كما ان المنافسة تعني ايضا ضرورة أن تخطط مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية لايجاد موقع متميز لها خارج حدود البلدان العربية(صائغ،2007 م).

إن الأنظمة التعليمية قد أدت دورها المرحلي إلى حد كبير فيما مضى، لكنهالم تعد تلائم متطلبات المجتمع الحاضر والحياة الراهنة ولا استحقاقات المستقبل الذي نسعى إليه على الوجه الأكمل في عصر تحتدم فيه المنافسة ويرتفع فيه شعار البقاء للأصلح،حيث يتضح اتساع الفجوة بين متطلبات سوق العمل التي باتت متطورة في مواصفاتها ،وفي المقابل تدني القدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب الجامعي.إن التوافق بين أداء مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في إعداد وتهيئة المهارات والقدرات المستجيبة لاحتياجاته المتطورة بات مطلبا مهما للنهوض بالكفاية الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات.وتظل الطموحات في أن يكون نظام التعليم العالي قادراً على تنمية الكفايات التعلمية، والتعليمية و التدريبية و تفعيل الطاقات الإبداعية بهدف إحداث تغير حقيقي في منظومته البشرية والمكونة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والقيادية وجميع العاملين بمؤسسات التعليم العالي، بما يتماشى مع متطلبات العولمة وإفرازاتها وتحدياتها الثقافية و السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و التقنية .

وتلقي هذه الدراسة الضوء على القضايا التالية:

- الإبداع (ماهيته، أنواعه، خصائصه، أساليب تنميته).
- الكفايات (مفهومها، أنواعها)
- دور الجامعة في تنمية القدرات الإبداعية وكفايات التعلم والتعليم والتدريب.

• الكفايات والإبداع في الجامعات العربية: الوضع الراهن و مقترحات التطوير.

أولا: الإطار المفاهيمي للإبداع

تعد الجامعات مراكز للعلم والتطور وتنمية المعارف والعلوم والمهارات، وكذلك منابع للابتكار والإبداع بما تضمه من نخبة المفكرين والعلماء وما تخرجه من كفايات وأطر بشرية بشرية متميزة.

لقد أصبح التعليم بصفة عامة لا يقتصر على تنمية قدرات العقل، ولكنه يتضمن تكوين الشخصية، لكي يصبح الخريج عاملاً حافزاً للإنتاج والتقدم قادراً على التفاعل مع التطورات و الابتكارات ومتوائما مع التوجهات والأفكار والمهارات العالمية في عصر العولمة، لذا لابد أن يكون المتعلم نشطا يتفاعل مع أساتذته وأقرانه ويحسن التعامل مع عناصر ومؤثرات بيئته التعليمية والحياتية، ويبادر بعرض الأفكار والاقتراحات ويتحمل مسؤولية تعلمه ويمتلك الاستقلالية في اتخاذ القرارات ويتقن مهارة التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومة والوصول إليها واستخدامها بسياقات ومواقف جديدة تمكنه من ان يكون مبدعا .

لقد اتفقت معاجم اللغة على أن الإبداع يعني اختراع الشيء ، أو إنشاؤه على غير مثال سابق (المصري، المجلد الثامن:6).

ويمكن تصنيف مفهوم الإبداع تحت عدد من المحاور وهي:

1. الإبداع كأسلوب من أساليب الحياة :

هو تلك العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل بها ويعيشها بعمق ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته. وهذا الاتجاه يجعل الإبداع بمثابة القدرة التي تقوم على أساس من الحب والحرية في التعبير عما يوجد لدى الإنسان من دوافع.

وقد وضع فروم (FROM) شروطاً لهذا الاتجاه في أربعة عناصر هي :القدرة على التساؤل والدهشة ، القدرة على التركيز، القدرة على تقبل الصراع والتوتر الناجم عن الجمع بين المتناقضات، والقدرة المستمرة على التجديد (الصافي، 1997م:40).

2. الإبداع كناتج :

هذا النوع من التعريفات يحدد الإبداع في ضوء إنتاج جديد ظهر بالفعل، فيرى روجرز (ROGERS) أن العملية الإبتكارية هي التي ينشأ عنها ناتج جديد نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه المتميز وما يواجهه في بيئته .

وتؤيد أمابيل (AMABIL) هذه النظرة بتعريفها للإبداع أنه «عملية ينتج من خلالها شيء جديد حكم عليه بأنه إنتاج مبدع ، وذلك بواسطة مراقبين متخصصين»

ويمكن للناتج أن يظهر بأشكال عديدة ومتنوعة ، وذلك وفق وظيفة النشاط وطبيعته ومستواه في الأصالة والفائدة ، هذا التنوع يندرج في صنفين:

1 ـ الناتج المحسوس الواقعي المنفصل نسبياً عن مبدعه، مثل: (العمل الأدبي، اللوحة الفنية، اختراع.....).

2 ـ الناتج الذي لا ينفصل عن مبدعه، بل يتصل به مباشرة مثل إبداع القائد في مجال ما ... وهذا الناتج يعبر بوضوح عن الشخصية المبدعة (روشكا، 1989م).

3. الإبداع كعملية عقلية:

يمثل هذا الاتجاه جيلفورد (GUILFORED)، وتورنس (TORRANCE)، وقد وضع هذا الاتجاه مجموعة فروض تتعلق بالقدرات التي تكون القدرة العامة للإبداع. وباستعراض تعريف (تورنس) للإبداع ، نجد أنه : «العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تحديد بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات ، واختبار صحة هذه الفروض، وتوصيل النتائج إلى الآخرين».

ويرى جيلفورد ـ وهو رائد هذه المجموعة ـ أن الإبداع هو تنظيم لعدد من القدرات العقلية البسيطة ، والتي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع، وتتمثل هذه القدرات في : الإحساس بالمشكلات ، والطلاقة ، والمرونة ، والتلقائية والأصالة (الصافي 1997م، 39).

ولعل مما يجوز ذكره في إطار استعراض مفهوم الإبداع، أن نشير إلى بعض المسلمات أو الاقتراحات عن الإبداع فيما يلي:

1ـ إن الإبداع ظاهرة إنسانية عامة وليست ظاهرة خاصة بأحد :

أي أن هذه الظاهرة قد لا تحتاج إلى الإمكانات الكبيرة ، فالإنسان العاقل السوي هو إنسان مبدع، وتنطوي مقومات شخصيته على عناصر إبداعية تختلف من شخص لآخر حسب الفطرة التي فطره الله عليها، وحسب الظروف الاجتماعية

التي يعيش وسطها ويتفاعل معها، حيث تعمل الظروف على صقل الخصائص الإبداعية وتنميتها لدى بعض الأفراد ، وقد تحبطها لدى البعض الآخر .

2 ـ الإبداع كالشخصية يرتبط بالعوامل الموروثة كما يمكن تطويره وتنميته:

وفي هذا يقول (تيلور) «إن التغيير في العوامل البنائية للبرامج التربوية وظروف البيئة المحيطة ، يمكن أن يحرض النشاط الإبداعي».

وثمة خصائص ذاتية كثيرة يذكرها باحثو الإبداع ، غير أن من أهمها ما يلي :

1. الخصائص المعرفية :

الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ، ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة، ومن أهم السمات التي كثيراً ما ترد في المراجع المتخصصة ما يلي :

1 ـ القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة .

2 ـ حب الاستطلاع والاستكشاف .

3 ـ حب القراءة وقوة الذاكرة .

4 ـ تنوع الاهتمامات والهوايات .

5 ـ تفضيل العمل الاستقلالي .

2. الخصائص الانفعالية :

يقصد بالخصائص الانفعالية ، تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية ، ويشمل ذلك كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية:

1 ـ الثقة بالنفس والاعتداد بقدراتها .

2 ـ القدرة على نقد الذات والتعرف على عيوبها .

3 ـ القدرة العالية على تحمل المسؤوليات .

4 ـ قوة العزيمة ومضاء الإرادة وحب المغامرة .

5 ـ النضج الأخلاقي ، ومن المؤشرات المهمة الدالة على مستوى نضج المبدعين الأخلاقي ما يلي:

- إدراكهم لمفهوم العدالة وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي.
- اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم.

• التمييز بين الصواب والخطأ والأسباب الموجبة لذلك.
• تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة، ومحاكمة سلوكياتهم.
• مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم.

ح ـ القيادية.

خ ـ الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية.

د ـ حسن الدعابة والمرح. (البريدي،1998)؛ (جروان، 1998)

تربية الإبداع :

إن الإبداع يعني تأليفاً بين الأفكار وتركيبها تركيباً فذاً ، هذا النشاط العقلي الهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً.

ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية، وتنوع الأبعاد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة تتسم بالطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات، عدم التسرع في اصدار الأحكام.

إن جميع الأفراد يملكون الاستعدادات الإبداعية ، ولكن غالباً لا يلجؤون إلى استخدامها إما كسلاً، أو ابتعاداً عن المجازفة وتجنباً للتجربة والتجديد، ولكن من خلال سياسة التشجيع والتربية والتدريب على الممارسة الإبداعية ، يمكن مساعدة الأفراد على أن يكونوا مبدعين.

مسارات تربية الإبداع :

كما أن هناك العديد من المسارات التي يمكن من خلالها تحقيق نظام تعليمي يشجع على التلقائية و الابتكار ، وينشط القدرات الإبداعية في أكثر من اتجاه، منها:

1ـ تدريس الإبداع كموضوع مستقل :

هناك محاولات تمت بغرض تقييم نتائج هذه الطريقة في تبني أسلوب إبداعي، ففي جامعة (بافلو) مثلاً تم تدريس برنامج إبداعي لمجموعة من الطلاب في تخصصات مختلفة، واستطاع هذا البرنامج من خلال البرهان التجريبي إثبات أن تدريس الإبداع كموضوع مستقل ، يؤدي إلى زيادة في الأفكار الإبداعية كماً

وكيفاً ، كما أنه يؤدي إلى تغيير في سمات الشخصية ، كالميل للاعتماد على النفس، والثقة بها والقدرة على الإقناع ، والمبادأة والقيادة.

2ـ تعديل المناهج الدراسية وصياغتها صياغة إبداعية :

وهذا يشكل الأسلوب الثاني لتربية الإبداع ، ويعتمد على تدريس عملية التفكير ضمن تدريس المحتوى الدراسي بشكل ضمني وغير مباشر، بحيث يتجه إلى تشجيع الأصالة، التلقائية ، الطلاقة في الأفكار، إثارة الحساسية للمشكلات، والمرونة.

إن تجويد التعليم لا يعني مجرد تجديد محتواه وطرائقه بل يحتاج لإعادة النظر بشكل جذري في بنية النظام التعليمي كله، فالحاجة ملحة لنظام تعليمي نوعي وذي جودة عالية يركز على المتعلم (student center learning) ويهدف إلى أن يتعلم الطلبة بأن يكونوا قادرين على التعلم بشكل مستقل، أي يصبح الطالب معلماً لذاته ومتعلماً بذاته. ويتطلب تحقيق ذلك تنمية مهارات التفكير المتعددة وجوانب الشخصية كلها.

إن التغيير من أجل الإبداع في النظام التعليمي العالي لابد أن يشمل جميع عناصره والمتمثلة في القيادة الإدارية و الأكاديمية و الطلبة وعضو هيئة التدريس والمناهج وطرق التدريس ووسائل التقويم وجميع مكونات النظام التعليمي لاسيما المنظومة التقنية .

كما يتحتم أن يمتلك كل من العمداء والوكلاء وأعضاء هيئة التدريس والطلبة كفايات التعلم والتعليم والتدريب.في اطار مفاهيم و تطبيقات التنمية المهنية المستدامة بما يعزز التميز و الريادة و تحقيق القدرة على المنافسة و مجابهة تحديات العولمة .

ثانيا : الإطار المفاهيمي للكفايات

مفهوم الكفاية:

لمفهوم الكفاية معنيان هما: اللغوي والاصطلاحي، أما المعنى اللغوي فقد أشارت معاجم اللغة إلى (يكفي كفاية فهو كاف) إذا حصل به الاستغناء عن غيره، واكتفيت بالشيء إذا ساوى شيئا آخر حتى صار مثله فهو مكافئ له (المصباح المنير، ص37).

وفي منجد التقويم والبحث التربوي (1977) يوضح لاندشير (1977، Landsheere) معنى الكفاية بأنها «القدرة لدى الأفراد على إصدار جمل جديدة وفهمها» (الدريج، 2000، ص50).

أما معنى الكفاية الاصطلاحي فقد وردت في بيان ذلك تعريفات متعددة، إذ يعرف كل من هوستون وهاوسام (Houston & Howsam) الكفاية بأنها «أهداف سلوكية محددة بدقة تصف معارف واتجاهات تعكس الوظائف المختلفة التي يجب على الفرد أن يكون قادراً على أدائها» (جامل، 2001، ص11).

ويعرف مرعي الكفاية بأنها : «المقدرة على عمل شيء بكفاية وفعالية وبمستوى معين من الأداء» (2003، ص25).

ويذكر نشوان والشهوان تعريف ميدلي (Medley) للكفاية بأنها : «تشير إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن التربوي من القيام بعمله بفعالية» (1990، ص106).

ويعرف ديفس الكفايات (competences) بأنها : «الخصائص الأساسية التي تمكن الفرد من أداء العمل بشكل أفضل في أكثر الحالات، وبنتائج أفضل في الغالب، كما يبين أن الكفايات هي تلك العوامل التي تميز الشخص الأفضل عن غيره في دور معطى، ويؤكد أيضاً بأنها ليست مهام العمل ولكنها التي تمكن الفرد من إنجاز المهام» (Davies, 1997, p.40).

ومن خلال الأدبيات يمكن الخروج بتعريف للكفايات بأنها القدرة على أداء المهام بطريقة صحيحة ومميزة (كفايات أدائية)وذلك بما يمتلكه الفرد من معلومات (كفايات معرفية) ومهارات واتجاهات (كفايات وجدانية)

أنواع الكفايات:

يذكر جامل (2001، ص14) أن هناك أربعة أنواع رئيسة من الكفايات هي:

1. كفايات معرفية هي (Cognitive Competencies) «هي المعلومات المعرفية والعمليات والقدرات الفعلية والمهارات الفكرية اللازمة لأداء الأفراد في مختلف مجالات الحياة ونشاطاتها، ويتضمن هذا النوع من الكفايات، الحقائق والعمليات والنظريات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات على استراتيجية التنظيم في الجانب المعرفي».

2. كفايات وجدانية (Affective Competencies): وهي أداء الأفراد، واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم، وسلوكهم الوجداني، وتتضمن الكفايات الوجدانية جوانب كثيرة ومتعددة منها: حساسية الفرد، وثقته بنفسه واتجاهاته نحو عمله.

3. كفايات أدائية (performance Competencies): وهي الكفايات التي يظهرها الأفراد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما يتوافر لدى الأفراد من محصلات سابقة في مجال الكفايات المعرفية.

4. كفايات إنتاجية (Consequence or Product Competencies): وهي إثراء أداء الأفراد بالكفايات السابقة في الميدان، وهذه مهمة يجب الاهتمام بها في برامج إعداد الملكات الفنية التي تسعى لإعداد خريجين جيدين مؤهلين، والتأهيل والكفاية هنا يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله.

والكفاية الإنتاجية هي حصيلة التقاء وتمازج الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية وتترجم جميعها على شكل عمليات إنتاجية تمكننا من الحكم على نجاح الأفراد، وفشلهم في القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم.

ويصنف إريبارن (Iribarne, 1989, p.20) الكفايات إلى ثلاثة مستويات:

1. كفايات التقليد: وهي التي تمكن من إنتاج وبشكل مطابق تماماً أنشطة دون فهم لمبادئها وأسسها، وإنها كفايات تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق حسب خطوات وإجراءات خاصة محددة سلفاً.

2. كفايات التحويل: وهي التي تمكن من الانطلاق من وضعية معينة من العمل أمام وضعيات غير متوقعة لكنها قريبة، وذلك بالتفكير بالمثل، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بملاءمة وضعيات معينة في خطوات وإجراءات مضبوطة سبق تطبيقها في حالات أخرى.

3. كفايات التجديد: وهي التي تمكن من مواجهة المشكلات الجديدة وتقديم حلول غير معروفة من قبل، وذلك باستلهام الإرث المعرفي الذي يملكه الفرد وتركيب العناصر الضرورية للعمل انطلاقاً من ذلك الإرث، والفرد في هذه الحالة لا

يملك نماذج للتطبيق ليعتمد عليها في حلوله بل يكون في حاجة إلى البحث والتطوير والإبداع.

و يستنتج مما سبقت الإشارة إليه الترابط الوثيق بين الإبداع و الكفايات ، إذ يمثل الإبداع مرحلة متقدمة تعتمد في الأساس على اتقان الكفايات بمختلف مستوياتها و أنماطها ، أما الكفايات فإنها تمثل الانطلاقة الحقيقية التي تقود إلى مدارج الإبداع بشتى أنماطه.

تربية الكفايات :

لعل من أبرز الاتجاهات المعاصرة في بناء الخطط والبرامج والمناهج التعليمية والتدريبية يكمن في استنادها إلى مفهوم بناء الكفايات الأساسية للمتعلم والمتدرب. حيث تتم هذه العملية من خلال الخطوات التالية:(الوزرة، 2006م)

1ـ تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرامج التعليمية والتدريبية وفقا للحاجات الفردية والمجتمعية، وفي إطار الاتجاهات والتوجهات العالمية المعاصرة

2ـ قلب الأهداف العامة والخاصة إلى مجموعة من الكفايات والعمل على تصنيفها إلى كفايات قيمية، وتنموية، وتخصصية، وحياتية، وبيئية، وتقنية... إلخ

3ـ بناء المناهج والبرامج والأنظمة المصاحبة لعمليتي التعليم والتدريب في ضوء تلك التطبيقات والحرص على إيجاد التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في عملية البناء

4ـ وضع أنجع الطرائق والأساليب لتنمية الكفايات وتحديد المعايير وأساليب التقويم المناسبة.

ثالثا: الجامعة وتنمية القدرات الابداعية والكفايات التعلمية والتعليمية والتدريبية :

يمكن استعراض دور الجامعات في تنمية الكفايات والإبداع من خلال ثلاثة أبعـاد:

1ـ البيئة و مناخ العمل :

تعد البيئة الجامعية أحد المكونات الأساسية لتنمية الإبداع والكفايات، ويتشكل المناخ الجامعي من مجموعة المتغيرات البشرية والمادية التي تؤثر تأثيرا بالغا على

مستوى تحقيق أهدافه و قدرته على أداء وظائفه و عملياته فضلا عن أنها تسهم في تحديد العلاقات و المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات .

ولا شك أن العبء الأكبر في تحديد منهجية العمل يقع على عاتق مدير الجامعة بالتعاون مع العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس .

ولتطوير البيئة الجامعية حتى تصبح بيئة إيجابية مثيرة للإبداع لابد من التعامل مع أكثر من عنصر، ومن أهم هذه العناصر فلسفة الجامعة وأهدافها، والمناخ الجامعي، والمناخ داخل القاعة الدراسية ، ومصادر التعلم ، وأساليب التقييم.

كما أنه لابد من الإيمان بأهمية صنع البيئة الإبداعية انبثاقاً من قوله تعالى :(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) الآية (11) من سورة الرعد، الأمر الذي يحتم إحداث تغيير فكري في العمل الجماعي والفردي على حد سواء ينشأ معه انجذاب صادق للمعرفة بقصد تطوير الذات وبنائها للإبداع والنهوض والنماء والعطاء ،كما أن أكثر المنظمات نجاحاً هي التي لديها القدرة على التجديد والابتكار باستمرار.

وتتزايد الحاجة لخلق مناخ تربوي يساعد على تكوين القدرة الإبداعية، وتنميتها ، كما يسهم في تشجيع القدرات الابتكارية ويشجع على نمو سمات شخصية تدعم هذا الحافز .

إن الإبداع لا يترعرع في مناخ يسوده التأفف من الجديد والخوف منه، فمعظم بيئات العمل التي تعمل على إحداث أقصى إبداع ممكن وتحقيقه، تتصف بمستوى عالٍ من المخاطرة والتعاون، ودرجة أساسية من التحدي في العمل.

ويؤكد (إيكفال) أن المناخ يعتبر شيئاً خاصاً بالمنظمة، وهو مجموعة المشاعر والسلوكات التي تميز نظام العمل وأسلوبه في المنظمة والتي تؤثر على نتائج العمليات المؤسسية، مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والاتصال، والتنسيق، والدوافع ، والالتزام (EKVALL,1996)..

ويمكن أن يشمل مناخ العمل الداعم للإبداع، العناصر التالية :

1. تشجيع الإبداع ومكافأته.
2. فعالية الاتصالات وسعتها ، وتدفق المعلومات.
3. المشاركة في اتخاذ القرارات .
4. الحرية والاستقلالية والمرونة.

5. المخاطرة والمجازفة في العمل.
6. البعد الإنساني في التعامل.
7. توفر الموارد والإمكانات.
8. اعتماد معايير موضوعية لتقييم الإبداع.

وبالتالي فإن جميع المحاولات تطمح إلى إيجاد مناخ تربوي إبداعي يوازن بين ثنائيات : التلقين والتلقائية، وتقبل الحضارة ومعايير العالم الثقافية دون التضحية بالفردية، وإثارة القدرة على التحصيل والنجاح دون التخلي عن إثارة القدرة الإبداعية والثقة بالنفس.

2- الإدارة الجامعية (العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام):

تعد مهمة تحديد عناصر التفوق النوعي بما تتضمنه من تنمية قدرات ومهارات الإبداع وكفايات التعليم والتعلم من المهام الأساسية للإدارة الجامعية. فالإبداع يتأثر بسلوك القيادات وتشجيعهم على إبراز القدرات وطرح الأفكار، ويتم الدعم كذلك بمنح الثقة والتقدير المناسبين واحترام وجهات النظر، الذي يقوي كافة عناصر الإطار التنظيمي الداعم للإبداع والابتكار في العمل.

توجد أساليب متعددة لتنمية الكفايات الإدارية، ولا يمكن تحديد أسلوب واحد يصلح استخدامه بصفة عامة، وإنما تختلف أساليب تنميته ورفع مستوى الكفايات الإدارية باختلاف الظروف والمواقف القائمة، فاختلاف المستوى الإداري يحتم اختلاف أساليب التدريب في كل مستوى، كما أن اختلاف الغرض من عملية التدريب والتنمية ورفع الكفايات الإدارية يحتم أيضاً اختلاف أساليب التدريب في كل مستوى، فالطرق التي تستخدم لإكساب الفرد مهارات سلوكية لأداء العمل وإنجازه بكفاية تختلف عن تلك التي تستخدم لإكسابه مهارات ذهنية أو عقلية مرتبطة بالشخصية والتفكير.

أما أهم الأساليب لتنمية الكفايات الإدارية ورفعها وصولا للإبداع الإداري فيمكن تلخيصها في المحاضرات، المؤتمرات، الندوات، دراسة الحالة، والتدريب أثناء العمل إضافة إلى برامج تدريبية خاصة قصيرة الأجل.

- ويعرف الإبداع الإداري بأنه القدرة على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار

مفيدة للعمل ، بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين ، وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف الأفضل ((أبو الفارس ، 1990م، 21).

وقد أشارت أمابيل أن الإبداع الإداري هو : «عبارة عن التطبيق الناجح للأفكار المبدعة والخلاقة في المنظمة» (ناديا أيوب ،2000م، 7).

3- الأستاذ الجامعي :

باعتبار الجامعة من أعظم المؤسسات التي تسهم في إعداد الأجيـــال الجديدة التي ستشهد تغيرات سريعة، فإن هناك حاجة ماســـة تدعو إلى تنمية احترافية "professionalism" مؤسسية جادة وفاعلة لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء رسالتهم بالاستعداد العلمي والمهني الفاعل للمستقبل.

حيث ينبغي أن يكون لعضو هيئة التدريس دور بارز ورئيس في تعليم الطلبة وتعلمهم، فهو مرشد وموجه، ويكون متحمساً للتغيير والتجديد ويرغب في تطوير نفسه وقدراته بشكل مستمر.

ولديه قناعة بتعدد مصادر المعلومات و المعارف و لا يعتبر نفسه المصدر الوحيد لها وهو محفز لطلبته على اكتشاف المعلومة وتبادل وجهات النظر المختلفة، إذ يدفع الطلبة للانخراط في عمليات الحوار والتفاوض حول الأفكار المطروحة ويختار الأنشطة التعليمية المهمة والقيمة، ويطرح أسئلة مفتوحة مما يسهم في إثارة فضول الطلبة للتأمل في أفكارهم وتصوراتهم التعليمية، فهو يطور القدرات الابداعية للطلبة من خلال تعويدهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات واستخدام مهارات التفكير العليا. وهنا يتأتى أهمية أن يتصف عضو هيئة التدريس بمواصفات مهنية ومهارية وقيادية وفق معايير محددة يأتي في مقدمتها المعيار الابداعي ، إضافة إلى امتلاكه لكفايات التعلم والتعليم والتدريب.

وتتلخص كفايات التعلم في الأساليب الذاتية ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس البدء بنفسه أولا، فعليه أن يقوم بما يأتي:

- تنمية اتجاهاته الايجابية نحو مهنته علمياً وتربوياً مما يؤدي إلى رضاه عن عمله وسعادته به.
- يتوقف نمو عضو هيئة التدريس مستقبلاً على مستوى طموحه الشخصي

وقابليته للتقدم ومدى تأثره بالتشجيع وبعوامل التطور المحيطة به وعلى المستوى العلمي والتربوي والثقافي الذي يود الوصول إليه، كما يتوقف كذلك على قدرته على معرفة نواحي القوة والضعف في أدائه، وعلى عضو هيئة التدريس الذي يريد أن يصل بكفايته التدريسية والمهنية والثقافية إلى درجات عالية أن يوسع من طموحاته الشخصية، وأن يدرك أن هناك دائماً مستوى أعلى مما هو فيه يجب الوصول إليه وأن يدرب نفسه على تحقيق ذلك.

ـ الاطلاع الواسع والخبرات العملية والميدانية: يعد الاطلاع الواسع لعضو هيئة التدريس من العوامل المهمة لنموه العلمي والثقافي، ويشمل ذلك مجالات التخصص كما يشمل أيضاً المجالات الثقافية المختلفة . وفي نفس الوقت فإن المشاركة العملية والميدانية للتطبيق الفعلي للخبرات والتراكمات العلمية لعضو هيئة التدريس تزيد من مستوى كفاياته الأدائية والتدريسية.

كما أن تنمية كفايات التعليم تكون بالبرامج التأهيلية. إن تأهيل عضو هيئة التدريس بما يلزمه من الإعداد الجيد، يجعل منه عنصراً أساسياً في رفع كفاية مخرجات التعليم، كما يتيح له الفرصة لأن يكون مبدعاً في مجالات تخصصه ومرجعاً علمياً في عمله وأصول البحث فيه، إلا أن المطلوب منه أن يكون بالإضافة إلى ذلك معلماً ناجحاً يستطيع أن ينقل المعلومة إلى طلابه بكل تمكن واقتدار، وبقدر تطوير عضو هيئة التدريس في مجال التدريس يكون صلاح التعليم فهو العمود الفقري للعملية التعليمية في الجامعة، فالمباني والمرافق الجيدة والمعدات الكافية تكون عديمة الجدوى إذا لم يتوافر عضو هيئة التدريس المعد إعداداً جيداً.

يعد التدريب المدخل الرئيس لتنمية الموارد البشرية، فكثير من حاجات المؤسسة أو حاجات الأفراد يمكن تلبيتها بالتدريب. ويتفق الباحثون والعلماء على أن السلوك الإبداعي يقوم على عدد من القدرات التي توجد لدى جميع الأفراد بدرجات متفاوتة، وأن تلك القدرات يمكن تنميتها بأساليب متعددة من أهمها التدريب لكنها جميعا تدخل في اطار التنمة المهنية المستدامة التي تمثل أحد الركائز الأساسية للنهوض بمؤسسات التعليم العالي وتطويرها.

وفيما يتعلق بأهمية تنمية كفايات التدريب للأستاذ الجامعي أثناء الخدمة فذلك يؤدي إلى:

1. زيادة كفاية عضو هيئة التدريس التدريسية والتربوية والمهنية.
2. تحسين الأداء بما يجعل عضو هيئة التدريس راضياً عن عمله، ويرفع من روحه المعنوية.
3. وقوفه على المستجدات العلمية في طرق التدريس وتقنيات التعليم.
4. الكفاية التربوية العالية بما يضمن لعضو هيئة التدريس القدرة على التقدم والرقي والترقي إلى مناصب أعلى.

كما أنه يمكن زيادة الكفاية المهنية لعضو هيئة التدريس عن طريق عقد حلقات للبحث والمناقشة، حيث يقوم الدارسون من طلاب الدراسات العليا أو أعضاء هيئة التدريس بإجراء بحوث علمية حول المشكلات التي يواجهونها وابتكار الحلول المناسبة لها، مما يرفع من كفاية عضو هيئة التدريس ويزيد من إنتاجه.

وتعد الاجتماعات والمؤتمرات وسيلة ناجعة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، كما أنها تعبئة للجهود وتجميع للأفكار بشأن المشكلات المختلفة التي تواجه الجامعة أو عضو هيئة التدريس الجامعي، كما أنها وسيلة لرفع الروح المعنوية وزيادة كفاية الأداء والإنتاج.

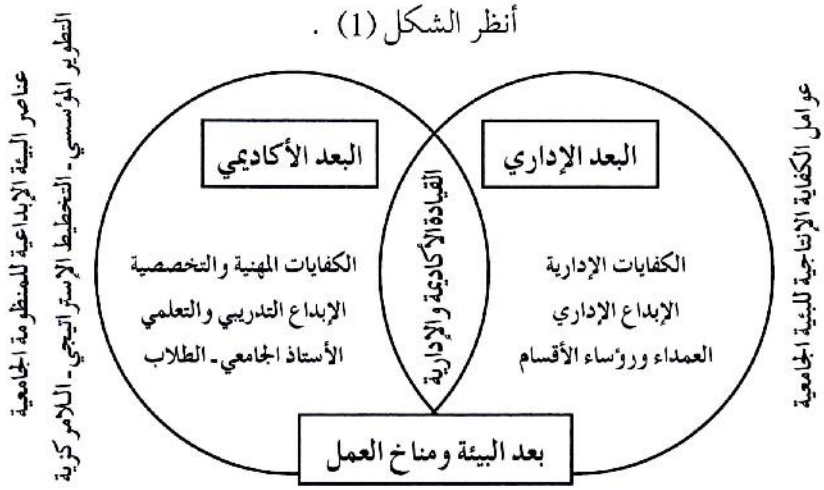
كما أن الحاجة إلى توثيق العلاقة بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطالب تبدو ماسة، باعتبار أن المرحلة العمرية للطالب الجامعي لها خصائصها ومشكلاتها وفقاً للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة التي يحتاج التعامل معها، ومن هنا تبرز الاستفادة من الدراسات العلمية المتخصصة التي تساعد عضو هيئة التدريس على صياغة الأهداف وتحديث طرق التدريس والتقويم بما يتواءم مع حاجات الطالب ويدفعه نحو التفاعل الثقافي والعلمي والاجتماعي السوي.

ومما لاشك فيه أن الإبداع التعليمي أو التدريسي يمثل أحد الكفايات الأساسية للأستاذ الجامعي المعاصر و يمكن وصف الإبداع التعليمي والتدريسي بأنه القدرة على ابتكار أساليب تعلمية تعليمية ، يستجيب لها الطلاب وتحفزهم لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بأسلوب مختلف ومبتكر.

وفي ضوء ما سبق تبدو العلاقة الوثيقة بين أبعاد المثلث الأكاديمي لتنمية الكفايات

والإبداع في المنظومة الجامعية والمتمثلة في البيئة، والإدارة، والأستاذ الجامعي، لذا فإن أي محاولة جادة للارتقاء بالكفايات والإبداع لا بد لها أن تأخذ بعين الاعتبار التطور الشمولي لدرجة التفاعل والتكامل بين هذه الأبعاد الثلاثة.

أنظر الشكل (1) .



رابعا : الكفايات والابداع في مؤسسات التعليم العالي بالبلدان العربية : الوضع الراهن

على الرغم من الدور المحوري الذي تضطلع به الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية من خلال أدائها لوظائفها الثلاث (التدريس ، والبحث العلمي ، و خدمة المجتمع) ، إلا أن معظمها يكاد يتسم بعدد من السمات التي لا تساعد على الارتقاء بمفهوم الكفايات ، ولا تحفز على تجذر الابداع في برامجها و أنشطتها وعملياتها الأكاديمية والإدارية ، ولعل من أبرز هذه السمات ما يلي:(صائغ ،2005 م، ص40ـ59)

1ـ عدم استخدام معايير دقيقة لاختيار القيادات الأكاديمية ، يقوم على أساس الكفايات المهنية و الوظيفية او القدرات الإبداعية ، إذ أن الاختيار غالبا ما يخضع لعوامل سياسية أو اجتماعية أو غيرها ، ولا يمثل معياري الكفايات والقدرات الابداعية عاملا حاسما أو مؤثرا في الانتقاء ، وينطبق هذا الأمر في اختيار مدراء ورؤساء الجامعات وينسحب في الأحوال على تعيين الوكلاء والنواب وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام .

2 ـ النزوع إلى حد كبير إلى المركزية في اتخاذ القرارات الحاسمة أو المتوترة على العملية الأكاديمية، وعدم كفاية الصلاحيات الممنوحة للأقسام والوحدات الأكاديمية، الأمر الذي قد يحد من مساحة الحرية الأكاديمية وبالتالي يؤثر على مسار الطاقات الإبداعية ويحد من انطلاقتها بشكل إنسيابي

3 ـ الاعتماد بشكل رئيس على أساليب تقليدية في إعداد الخطط والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم تركز إلى حد كبير على الحفظ أو التلقين، وتفتقر إلى أساليب متطورة مثل أسلوب التعلم الذاتي، أو أسلوب التعلم التعاوني، أو أسلوب التعلم التشاركي، أو أسلوب التعليم عن طريق حل المشكلات ، وغيرها من الأساليب التي تعنى بتنمية الكفايات وتعزز مهارات التفكير الإبداعي.

4ـ استخدام أساليب إقصائية في سياسات قبول الطلاب بمؤسسات التعليم العالي يعتمد إلى حد كبير على النسب المائوية للنجاح في المرحلة الثانوية، وندرة استخدام اختبارات القبول المقننة، وتوجيه الطلاب إلى الأقسام والتخصصات الأكاديمية بأسلوب يتصف بالمزاجية تارة، وبالتعسفية تارة أخرى، ويأخذ بعين الاعتبار الطاقة الاستيعابية في المقام الأول، بغض النظر عن ميول الطلاب واتجاهاتهم، الأمر الذي قد يقلل من فرص الاستمرار والنجاح ويعوق تحقيق الكفايات التعليمية، فضلا عن أنه لن يفضي إلى تحقيق التميز والإبداع التعلمي أو التعليمي.

5 ـ غياب المفهوم الشامل للكفايات سواء في الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس أو في التخطيط للبرامج الأكاديمية، إذ أن معظم الجامعات العربية تفتقر إلى وجود مراكز للتدريس المتميز أو وحدات متخصصة للتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، بل إن عددا كبيرا من منسوبي الجامعات العربية يعتقد بأن الإعداد المهني مسألة هامشية لا داعي لها ، وذلك نتيجة تدني ثقافة الإعداد المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في العديد من مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية.

6 ـ يعتبر الإبداع الإداري أو الإبداع التعليمي أو التعلّم والتعليم أو التدرّب والتدريب بأسلوب الكفايات، مفاهيم غير مألوفة في العديد من الوحدات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية. ناهيك عن الفجوة بين الألفة لمثل هذه المفاهيم والتطبيق الفعلي لها على أرض الواقع.

7 ـ على الرغم من الاهتمام الواسع بقضية الاعتماد الأكاديمي في العديد من الجامعات على مستوى البلدان العربية، إلا أن تجويد التعليم والسعي للاعتماد الأكاديمي وفقا للمعايير العالمية لايزال في بداياته الأولى، مع العلم بوجود بعض التجارب العربية الرائدة في هذا المضمار. وبديهي أن تفعيل الاعتماد الأكاديمي والعمل على توسيع انتشاره في جميع مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية يمثل الركيزة الأساسية نحو إيجاد الجامعة المبدعة إداريا وأكاديميا.

خامسا : الكفايات والإبداع في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية: مقترحات التطوير

سوف يتم معاجة هذا الجزء من خلال ثلاثة مجالات تشمل المجال الأكاديمي والمجال الاداري ومجال البيئة الجامعية فيما يتعلق بتنمية مهارات الابداع وكفايات التعلم والتعليم والتدريب في مؤسسات التعليم العالي وصولاً لمفهوم «الجامعة المبدعة»، وبما يتضمن المواكبة الفاعلة لمتطلبات العولمة في البلدان العربية و ذلك على النحو التالي :

أ ـ المجال الاكاديمي :

1 ـ ضرورة أن تتحول عمليات التعليم من التلقين إلى التركيز على أساليب البحث عن المعرفة من مصادرها، أي لابد من الاهتمام بتزويد الطلبة بمهارات التعلم الذاتي لكي يستطيعوا مواكبة المستجدات العالمية بشكل مستمر.

2 ـ أهمية تضمين البرامج التعليمية والمقررات الدراسية إلى جانب الجوانب النظرية الجوانب التطبيقية والعملية والتدريبات الميدانية، بما يضمن اكتساب الطلبة لمهارات الربط بين المعلومات النظرية والميدان العملي، بما يمكنهم من المنافسة في سوق العمل على المستوى المحلي والعالمي .

3 ـ الاهتمام بالتعلم التعاوني لما له من أهمية في الارتقاء بمخرجات عملية التعليم حيث تقدير الذات تقديراً موجباً والتحسن العام في التكيف الاجتماعي واكتساب مهارات اجتماعية وزيادة التحصيل الدراسي والوصول إلى مستوى عال من الاستدلال الفعلي.

4 ـ استخدام تكنولوجيا المعلومات والتي تؤدي إلى توافر بيئات تعلم تتيح خبرات مرتبطة بالمحتوى وتمكن من بناء المعرفة إضافة إلى امكانية تنوع أساليب التعلم.

5 ـ العمل على بناء مراكز متخصصة «للتدريس المميز»، وتكثيف البرامج الإبداعية الموجهة لطلبة الجامعات.

6 ـ بناء الخطط والبرامج الأكاديمية على أساس الكفايات مع التركيز على كفايات التعلم والتعليم والتدرب والتدريب، وعلى أساس مفهوم التعليم والتعلم الإبداعي.

ب ـ المجال الاداري :

1 ـ تبني الجامعة مبدأ اللامركزية في الإدارة، ومفهوم الإدارة التشاركية، وتفويض الصلاحيات للكليات والأقسام الأكاديمية وتوسيع المساحة المتاحة للحرية الأكاديمية لاسيما لعضو هيئة التدريس والطالب الجامعي في إطار من التقويم الشامل والمحاسبية.

2 ـ توظيف التقنية في العمليات الإدارية من خلال تبني أساليب متطورة تعتمد على أسلوب التطوير التنظيمي وأساليب «الهندرة» أو هندسة العمليات الإدارية.

3 ـ تبني مفهوم التطوير المؤسسي في شتى العمليات الإدارية والأكاديمية التي تقوم بها الجامعة تحقيقاً لأهدافها ووظائفها.

4 ـ اختيار القيادات الجامعية وتأهيلها بما يضمن إشاعة التخطيط الإستراتيجي الذي يحدد رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية ويحقق لها الريادة والتميز.

ج ـ مجال البيئة الجامعية:

1 ـ بيئة محفزة للابداع الاداري ، و الابداع الأكاديمي.

2 ـ بيئة داعمة لمبادرات التطوير و التميز.

3 ـ بيئة تتوافر فيها المتطلبات المادية والبشرية والتقنية لتحقيق الاهداف بكفاية وفاعلية.

4 ـ بيئة تجويدية تأخذ بعين الاعتبار الاعتماد الأكاديمي بشقيه المؤسسي والبرامجي ودوره في تحقيق التميز و الابداع.

5 ـ بيئة ذات ريادة في مجال التطوير المؤسسي.

6 ـ بيئة تشاركية تركز على المشاركة المجتمعية.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية :

1. إبراهيم، عبد الستار:الابداع قضاياه وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م.

2. ابوفارس، محمود عودة: الابداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، 1990م.

3. أحمد، أحمد عطية: تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في تطوير التعليم والتعلم (من بحوث محور عام 1426هـ) رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والتسعون، السنة السادسة والعشرون، 2006 م.

4. ايوب، ناديا حبيب: العوامل المؤثرة على السلوك الاداري الابتكاري لدى المديرين في قطاع البنوك التجارية السعودية، مجلة معهد الادارة العامة، 40 (1)، الرياض، 2000م.

5. البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب: التدريس من أجل تنمية التفكير، تأليف: كييف، جيمس Jamess W.Keefe وويلبرج، هيربرت Herbert J.Walperg ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، 1995 م.

6. البريدي، عبدالله عبدالرحمن: التفكير العلمي والابداع، مجلة البيان، العدد (131)، المنتدى الاسلامي، 1998 م.

7. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام: الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج، ط1، 2001 م.

8. جروان، فتحي عبدالرحمن: الابداع: مفهومه معاييره نظرياته قياسه تدريبه مراحل العملية الابداعية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2002 م.

9. الجعشم، هنادي نايف: العوامل المؤثرة في الابداع الإداري في البيئة المدرسية من وجهة نظر مديرات المدارس والمشرفات الإداريات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1424 هـ.

10. حداد، محمد بشير: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، دراسة

مقارنة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004 م.

11. حنورة، مصري عبدالحميد: الابداع والطريق إلى المستقبل، مستقبل التربية العربية، 1(1)، القاهرة، 1995م.

12. الدايل، عبدالرحمن سليمان: أساليب تنمية ورفع الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية بالمملكة، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف، العدد 24، السنة 15، 1983م.

13. الدريج، محمد: الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد16 منشورات رمسيس، المغرب، 2000م.

14. راشد، علي: الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، جدة، 1988م.

15. روشكا، ألكسندرو: الابداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخرو، عالم المغرفة، الكويت، 1989م.

16. شعبان، محمد حسن: التحديات المعاصرة أمام الموارد البشرية وسبل التغلب عليها، دورية الادارة العامة، المجلد السادس والأربعون، العدد الرابع، شوال 1427هـ.

17. صائغ، عبد الرحمن أحمد: التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية للعام 1440/1441هـ، اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، 27ـ28 صفر، 1424هـ.

18. صائغ، عبد الرحمن أحمد: النموذج العشري لتطوير التعليم العالي في البلدان العربية، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم بعنوان التعليم العالي: رؤية مستقبلية، الذي نظمته مؤسسة الفكر العربي، بيروت لبنان في الفترة من 28 سبتمبر- 1 أكتوبر 2005م.

19. صائغ، عبد الرحمن أحمد: انعكاسات الانضمام لمنظمة التجارة العالمية على تطوير التعليم في البلدان العربية مع إشارة خاصة لحالة المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي بعنوان تطوير التعليم في البلدان العربية بين المحلية والعالمية، القاهرة 24ـ29 مارس، 2007م.

20. الصافي، عبدالله طه: التفكير الابداعي بين النظرية والتطبيق، مطابع دار البلاد، جده، 1997م.

21. الصريصري، دخيل الله أحمد: الموهبة والابداع في ظل البيئة التربوية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين: التربية الابداعية أفضل استثمار للمستقبل، عمان، الأردن، 2000 م.

22. عساف، عبد المعطي محمد: السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة، دار زهران، عمان، 1999 م.

23. محجوب، بسمان فيصل: إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، المنظمة العربية للتنمية الادارية (بحوث ودراسات)، 2003 م.

24. محمود، صباح فيحان وقدوري، فائق مشعل: نحو رؤية للتوافق بين مواصفات الخريج وسوق العمل – حالة دراسية في التخصصات الإدارية والاقتصادية، بحث مقدم ضمن المؤتمر العربي الأول – استشراف مستقبل التعليم العالي التعليم العام التعليم التقني، شرم الشيخ جمهورية مصر العربية 17ـ21 إبريل 2005 م.

25. مرعي، توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، 2003 م.

26. نشوان، يعقوب؛ الشهوان، عبدالرحمن: الكفايات التعليمية لطلاب كلية التربية بالمملكة، مجلة جامعة الملك سعود، م 2، الرياض، 1990 م.

27. هيجان، عبدالرحمن أحمد: معوقات الابداع في المنظمات السعودية، مجلة معهد الإدارة العامة، 39(1)، الرياض، 1999 م.

28. الوزرة، عبدالله محمد: كفايات عمداء الكليات في الجامعات السعودية برنامج لتطوير الأداء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 2006 م.

المراجع الأجنبية:

1 ـ Amabil,T.M. and Collins,M.A.(1998).Creativity in the Concise Blackwell Encyclopedia of Management. Black Well ,

2 ـ Amabil, T.M and Sensabaugh, S.J.(1992). High Creativity Versus Low Creativity: What makes the Difference? Reading in Innovation

3 ـ Ekvall, G. (1996). Organizational Eli mate for Creativity and Innovation. European Journal of Work and Organizational Psychology.5 (1).

4 ـ Davis,Brent: School Leadership for 21st Century, Acompetency Knowledge Aproach, 1997.

5 ـ Iribarne,A.La competitvite. Defi Social, enjeu, Education, Paris, Pressis du CNRS, 1989.

المحور الثالث
المشاركة المجتمعية
والتعاون العربي والدولي

- مؤسسات المجتمع المدني ودعم التعليم العالي في عصر العولمة «دراسة تحليلية».
- دور الدولة ودور والقطاع الخاص في تطوير التعليم العالي العربي.
- دور العمل العربي المشترك والتعاون الإقليمي والدولي في تطوير التعليم العالي العربي في عصر العولمة.

مؤسسات المجتمع المدني
ودعم التعليم العالي في عصر العولمة
«دراسة تحليلية»

أ.د. مصطفى عبد السميع محمد

بزغ مفهوم عصر العولمة منذ نحو أربعة عقود عندما بدأ انفراط عقد الدول الشيوعية والاشتراكية، وفي نفس الوقت بدأ صعود آلية السوق العالمية وما يقترن بها من تغيرات سياسية وثقافية وبيئية (ايكولوجية)، وحدث تزاحم وزخم من المصطلحات والمفاهيم المتداخلة والمتشابكة، ومتقاربة في بعض معانيها، ولكنها متمايزة عن مفهوم العولمة، ونبرز هذا التمايز فيما يلي: **تعدد الأوطان Cosmopolitan**: تتعدد الأوطان والحكومات على الكرة الأرضية، وهناك علاقات تأثير متبادل بينها خلال كل من الهجرة، وسيادة أساليب الإعلام في السماوات المفتوحة، وصناعات الثقافة من الفنون والآداب، والتبادل الثقافي، **والتهجين الثقافي Hybirdity . العالمية Universality** : يتعلق هذا المفهوم بسلوك الدول على كوكب الأرض من حروب باردة أو حروب نارية، ومن سلام ساكن إلى سلام دينمي، وكان هذا المفهوم هو السائد في فترات التوسع الإمبراطوري الروماني والاستعمار الغربي، **العالم World**: يرتبط هذا المفهوم بالمعاني الدينية إذ أن العالم والدنيا في ناحية، ويقابلها مفهوم الآخرة والسمائيات من ناحية أخري، **الدُوَلية International**: يرتبط بعلاقات الدول معا وبخاصة في المؤسسات والمنظمات الدولية **المسكونة Ecumenicus** : يرتبط بكل الأماكن التي يقيم ويسكن فيها البشر من القطب المتجمد الشمالي إلى القطب المتجمد الجنوبي، ومن أقصى الشرق إلى أقصى الغرب على الكرة الأرضية، أما **العولمة Globalization**: هو موضوع ورقتنا فسنشرح تفصيلاً كيف تبدّى خلال ظهور شركات اقتصادية عابرة للحدود والقارات، ثم حمل بعد ذلك معان وتوجهات سياسية وبيئية وثقافية.

أولا ـ عصر العولمـــة:

تعددت سمات عصر العولمة لتعبر عنها عدة مسميات من أهمها:

(1) عصر المعرفة Knowledge Era:

وفيما يلي أهم الأهداف المعلنة ارتباطًا بهذا المسمى ومتطلبات تحقيقها :

أ ـ الأهداف:

ـ إنتاج المعرفة من عدة مصادر دون التقيد بمكان جغرافي أو أي وقت على مدار الساعة.

ـ الانتفاع بالمعرفة في تحسين نوعية الحياة، وتقدم التكنولوجيا.

ـ نشر هذه المعرفة بأساليب الكترونية ولا الكترونية لتعم الفائدة منها في جميع الأوطان.

ب ـ متطلبات تحقيق الأهداف:

ـ اتباع الأسلوب العلمي للتفكير بشتى صوره سواء أكان الأسلوب العلمي البحت Pure أم التنموي، أم التكنولوجي، أم النقدي، أم الابتكاري، أم المستقبلي التحسبي Prospective.

ـ إعلاء شأن تكنولوجيات التواصل والمعلومات Information, Communication Technologies (ICT).

ـ تقدير الجدوى الاقتصادية بدقة لأن الكلفة عالية مما يتطلب تحالف عدة دول صديقة للتعاون معا.

ـ التوسع في إنتاج البرامج الالكترونية Soft Ware.

(2) عصر ما بعد الحداثة Post – Modernism:

فيما يلي أهم الأهداف المعلنة تحت هذا المسمى ومتطلبات تحقيقها :

أ ـ الأهداف:

ـ الاهتمام بمعنى الحياة وجدواها.

ـ إعطاء الأولوية للتكنولوجيا على حساب الإيديولوجيا.

ـ تحقيق التقدم الإنساني خلال مراعاة أدق التفاصيل.

ب ـ متطلبات تحقيق الأهداف:

ـ تكوين مواطن فعال ناقد نشط Active بدلا من تكوين مواطن صالح Good استاتيكي مطيع.

ـ دعم مؤسسات المجتمع المدني التي تقوم بخدمة المجتمع سياسيًا وتعليميًا وصحيًا واقتصاديًا...الخ.

ـ الاهتمام بالتنمية المستدامة التي تراعي حقوق الأجيال القادمة دون استنزاف الموارد المتاحة.

ـ التعاون مع الدول والمنظمات الإقليمية والقارية والعالمية في التحديث.

(3) عصر الليبرالية الجديدة Neo – Liberalism:

فيما يلي أهم الأهداف المعلنة تحت هذا المسمى ومتطلبات تحقيقها:

أ ـ الأهداف:

ـ إقرار حقوق الإنسان بشتى أطيافه: كالمرأة، والطفل، والمسن، وذوي الاحتياجات الخاصة، والعامل، والفلاح ...الخ.

ـ تحمل المسؤولية بعد التمتع بالحقوق.

ـ وضع آليات واضحة في المستوى الوطني والمستوى الدولي للتعبير عن الحرية والإخاء والمساواة.

ب ـ متطلبات تحقيق الأهداف:

ـ إقامة نظم حكم برلمانية، فيها تعددية حزبية، وتداول سلمي للسلطة، فصل للسلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية.

ـ رفع مستوى الشعب التعليمي والثقافي لكي يُعْلى الصالح العام الأكثر دواما على الصالح الخاص الأقصر مدى.

ـ حرية التعبير عن المواطنة، والهوية، والعقيدة الدينية والسياسية بشتى الأساليب الالكترونية.

ـ حرية التجمع والتظاهر والوقفات الاحتجاجية السلمية.

ـ المساواة في حق الانتخاب المباشر، فلكل مواطن صوته الذي يجب أن يعتز به، ولا يعطيه إلا لمن يرعى مصالحه ومصالح الوطن.

ـ عدم نفي الآخر، بل يجب التعامل والتعايش معه في سلام، بل والترحيب بالتعاون معه في العمل خلال فريق يستهدف خدمة المواطنين بغض النظر عن النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، أو العقيدة، أو العرق، أو المستوى الاقتصادي / الاجتماعي.

(4) عصر العولمة Globalization :

هذا المسمى هو الرئيس المستخدم، من هنا فسنحلل مضامين عصر العولمة إلى أربعة مضامين كبرى تحتضن أغلب اتجاهات المسميات الثلاثة السابقة والمتواكبة معه، وذلك على النحو التالي:

(1) المضامين الاقتصادية لعصر العولمة

- إعلاء قيمتي التنافس والربحية.
- تشجيع حرية نقل المعرفة ورأس المال، وانفتاح أسواق التجارة والصناعة والزراعة والعمل على العالم كله.
- الالتزام بسياسة الخصخصة وعدم تدخل الحكومات في حرية التجارة الداخلية باستثناء تدخلها من أجل حرية التجارة العالمية، وصون حقوق الملكية الفكرية التي لها علاقة بالتجارة (تربس) TRIPS (Trading Related Intellectual Property Rights).

وهذا ما يميز الرأسمالية الجديدة عن الرأسمالية التقليدية التي ترفض أي تدخل حكومي على الإطلاق.

- الالتزام بمعايير الجودة العالمية لتتحقق كل من العدالة والربحية في التنافس الحر الذي يجب ألا يغلف بالفساد أو الغش أو الاحتكار.
- توثيق العلاقات الاقتصادية بين مجموعات الدول المتقاربة في مصالحها الشخصية كخطوة مبدئية لدعم العلاقات الاقتصادية بين شتى الدول على سطح الكرة الأرضية.
- اعتناق نظرية رأس المال البشري Manpower Capital أي المدركات والقيم والمهارات التي تؤهل كل فرد لوظيفة محددة المواصفات ، ووفق عقود موقوتة، وذلك بدلا من نظرية تخطيط الاحتياجات البشرية Requirement Planning Manpower التي تحدد احتياجات سوق العمل ثم إعداد الكوادر لشغل الشغورات فيها وفق مبدإ تسعير المؤهلات ووفق رواتب اجتماعية.
- تشجيع اندماج المؤسسات الاقتصادية لتكوين مؤسسات عملاقة تمتد أنشطتها عبر الحدود والقارات.

- تخفيض الضرائب، والضوابط الجمركية، وإلغاء الحماية على المنتجات القومية، لأن الجودة والتنافسية وآلية السوق العالمية هي التي توجه الحركة الاقتصادية.

- إشاعة العمل بعض الوقت بلا ضمانات العجز والبطالة مما يلزم تشجيع التعليم مدى الحياة للتدريب التخصصي Coaching من أجل شغل ما يخلى من وظائف مستحدثة أو مطورة تختلف في مقوماتها عن المألوف الذي سبق العمل فيه.

- الاهتمام بمجال الخدمات والمشروعات متناهية الصغر لمواجهة مشكلة البطالة.

- قيام الدولة بدور الوسيط Mediator في سوق العمل بين رجال الأعمال من ناحية، والقوى العاملة من ناحية أخرى، بجانب مراقبة مدى التزام القطاع الخاص بتنفيذ كل المبادئ السابقة.

(2) المضامين السياسية لعصر العولمة:

عندما تزعمت الولايات المتحدة الأمريكية إنشاء الشركات العابرة للحدود والقارات ، فإنها وجدت أن التدخل السياسي في بعض الدول ضرورة ليتحقق نجاح التنافس من أجل مزيد من الأرباح الرأسمالية، ولهذا يصف بعض المفكرين العولمة بأنها ترادف الأمركة Americanization وموجزها السياسي هو:

- تبني توجهات مرتبطة بمفاهيم المعرفة، وما بعد الحداثة، واللبرالية الجديدة كما شرحت من قبل.

- تبني مفهوم الديمقراطية العالمية في شتى الدول ويقوم على أسس فلسفية تقليدية هي:

- يولد الناس أحرارًا ومتساوين اجتماعيًا، ومن حقهم أن يتعاملوا معا كأحرار، وبعدالة، وبلا تحيز لأي أسباب تتعلق بالعرق أو الجنس أو النوع الاجتماعي (ذكورة / أنوثة) أو المكانة المجتمعية.

- تتحقق رفاهية الإنسان خلال احترام وتقدير تنوع الثقافات والوسائل والقيم والعادات، على أن تستهدف التعددية السلام والأمن للجميع لا التناحر والصراع.

- يتملك كل إنسان قدرًا من الذكاء الاجتماعي، والعقلانية القادرة علي تدبير شؤون حياته مع الآخر خلال التفاعل الايجابي معه بلا حساسية أو حزازات.

ـ تتولى الدولة صون حقوق الفرد الستة الأساسية وهي كل من الحقوق المدنية، والقانونية، والشخصية، والاقتصادية، والاجتماعية، والهوية غير المناقضة للمواطنة.

(3) المضامين البيئية لعصر العولمة:

تبلورت بوضوح هذه المضامين الايكولوجية بعد انفجار مفاعل تشرنوبل في الاتحاد السوفيتي سنة 1986 وقبيل انحلاله كدولة عظمى سنة 1991، فقد امتد التلوث الإشعاعي إلى العديد من دول الجوار بجانب بعض الدول البعيدة التي وصلت إليها الرياح والسحب المشبعة بالطاقة الكهربية المغناطيسية ولذلك ظهرت منظورات جديدة في اللجنة الاستشارية لأخلاقيات البيئة التي عقدت بالقاهرة تحت رعاية اليونسكو والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في الفترة من 3ـ8 مارس سنة 1990، وقدم فيها بنيه وسلفان Bennit & Sylvan ورقة علمية تدعو إلى تجاوز مفهوم الخلق والأخلاق كعلاقة بين (الإنسان / الإنسان) ، بل لابد وأن تمتد على علاقة (الإنسان / جميع مكونات البيئة)، ويمكن تحليلها إلى خمسة مستويات كما يلي:

1ـ مستوى علاقة (إنسان / إنسان) كفكر تقليدي في المذاهب الفلسفية المختلفة وأهمها:

ـ المثاليـــة : التي تتعامل مع القيم الخلقية والمبادئ الأخلاقية كقيم خالدة ومبادئ مطلقة.

ـ الواقعيـــة : التي تخضع الخلق والأخلاق للقوانين الطبيعية.

ـ البرجماتيـــة : التي تقرر نسبية الخلق والأخلاق، فما هو فضيلة في موقف، قد يصبح رذيلة في موقف آخر.

ـ الوجوديـــة : التي تعني حرية إرادة الإنسان في اختيار أو استبعاد القيم في ضوء ما يتطلبه وجوده كإنسان حر من القيود والتسلط.

ـ المادية الجدلية : التي لا تعترف بقيمة الإنسان كفرد، ولكن كعضو في جماعة، وعليه الحرص على بقاء الجماعة وتقدمها ولو على حساب حريته ورفاهيته الشخصية.

ـ الثيولوجـــية : التي تعلي شأن الوحي الإلهي، وتعتبره مصدرًا لكل الفضائل.

وتتفق جميع هذه المذاهب والمدارس الفلسفية علي أن الخلق Morals يرتبط بالسلوك المعيش يوميًا أما الأخلاق Ethics فترتبط بالمبادئ والأسس المطلقة كالحق والخير والجمال، والإلزام الخلقي.

2 ـ مستوى علاقة (إنسان/ نفسه)، فالإنسان مطالب بالمحافظة علي سلامة جسمه من المرض والعادات السيئة والإدمان، وعليه أن يستوعب المتغيرات البيئية، والتلوث البيئي كضرورة حياتية، وعلى الدولة تنظيم برامج الرعاية الصحية، ونشر ثقافة الطعام الطبيعي، والوقاية من إشعاعات الأجهزة الحديثة.

3 ـ مستوى علاقة (الإنسان/ المملكة الحيوانية) لا بهدف الرفق بالحيوان فقط، بل بهدف حماية الإنسان من الأمراض المشتركة، ومن الأمراض المستحدثة مثل جنون البقر، وأنفلونزا الطيور.

4ـ مستوى علاقة (الإنسان/ المملكة النباتية) لتجنب ظواهر التصحر ، وحماية خضرة الكلورفيل الذي يمتص ثاني أكسيد الكربون الخانق ويعطي بدلا منه الأكسجين الضروري للحياة، فالشجرة الخضراء المورقة الواحدة تمثل رئة لعشرات من البشر، ولهذا انتشرت أحزاب الخضر السياسية ، وجمعيات ومؤسسات المجتمع المدني التي تدعو إلى زيادة المساحات الخضراء.

5ـ مستوى علاقة (الإنسان/ الأرض) وما فيها من رمال وطين وماء ومعادن وطاقة وبترول ، وهي علاقة حساسة لأن من الواجب عدم استنفادها في رفاهية الحاضر فقط، بل لابد من الحكمة في استثمارها لمراعاة احتياجات الأجيال القادمة، أي الانتقال من تحديث التنمية الحالية، إلى التنمية المستدامة التي تهتم بالرؤى المستقبلية التحسبية Prospective.

(4) المضامين الثقافية لعصر العولمة

إذا تجاوزنا التعريفات التقليدية للثقافة، وإذا نظرنا إلى الثقافة بمنظور مستحدث على اعتبار أنها مجموعة قيم يتم التعبير عن وجودها في المضامين الاقتصادية ، والسياسية، والبيئية فإننا نستطيع أن نعالجها بطريقة علمية موضوعية بعيدا عن الأطر النظرية والفلسفية التي لا تهتم بها العولمة، إذ يمكن قياس مستوى ونوعها الثقافة في العولمة بمقاييس اتجاهات تتضمن فقرات جدلية تدور حول (حب / كراهيـة) (Like / Dislike) أي فكرة أو شيء أو عمل يرتبط بمضامين العولمة السابقة وما

يتصل بنشرها وبثها، ويؤدي إلى تشربها وتبنّيها أي يؤدي إلى تعلمها كرسالة مشتركة بين التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني كما سيتضح بعد قليل.

ثانيًا: مؤسسات المجتمع المدنـي

هي المؤسسات الاقتصادية والسياسية، والبيئية، والثقافية التي تقع داخل الإطار المحصور بين الحياة الخاصة والدولة Private Life & State، وأهدافها هي الاهتمام الرعوي Postal Care للتربية المدنية، على اعتبار أن مؤسسات التعليم العالي وما قبله مسؤولة عن تعليم وتعلم التربية المدنية، ومضامينها التي تتعلق بالآتي:

(1) تعرف نظام الحكم والعلاقات بين ثلاثية (الدولة والمجتمع المحلي والفرد)، وثلاثية السلطات (التشريعية والتنفيذية والقضائية).

(2) مناقشة القضايا الجدلية المؤثرة في حياة الإنسان مثل (العلمانية / الثيولوجية)، و(الحرية / المسؤولية)، و (استنارة الوعي / وتزييف الوعي)، و(القومية / العولمة)، (التبعية / الاستقلالية)...الخ.

(3) القيام بأعمال تطوعية لترقية البيئة المحلية، وحل مشكلاتها الإنسانية، والصحية، والترويحية، والترفيهية، والثقافية...الخ.

(4) قيادة التغيير، أو الإسهام في إحداث التغيير في مستوى الأسرة أو المجتمع المحلي والدولة.

وتقوم مؤسسات المجتمع المدني بخمسة أنواع من الاهتمام الرعوي هي:

(1) الاهتمام بالرعاية الإدارية والقيادية ويتمثل ذلك في تخطيط مشروعات تطوعية لتنمية الفرد والبيئة، وتنفيذها خلال إثارة حماس أعضاء المجتمع المحلي على المشاركة وفق قدرات كل واحد منهم واستعداداته، وإشراكهم في جني ثمار عملهم التطوعي وفق إسهامهم في تقويم أهداف وإنجازات المشروعات التي عملوا فيها.

(2) الاهتمام بالرعاية التفاعلية Reactive خلال إتاحة فرص العمل في فريقه أو العمل في مجموعة حيث يتمايز الأسلوبان كما يلي:

- العمل في فريق Team: يشترك كل أعضاء الفريق في وضع الأهداف وتوزيع

المهام التنفيذية والتقويم، ولذلك نجد أن ديناميكية الفريق التفاعلية عالية المستوى، إذ يعتز كل عضو برأيه وخبراته، ويتنافس كل الأعضاء في تحقيق جودة العمل بلا خلل أو ضيق.

• العمل في مجموعة Group: ينفذ أعضاء المجموعة خطة موضوعة سلفا، وتكون ديناميكية المجموعة التفاعلية منخفضة المستوى، لأن كل عضو يبذل جهده ليظهر أنه أحسن من غيره في التنفيذ، ويتعجل الأعضاء في إنجاز مهامهم بأي صورة وفي أي مستوى ويشعرون بالملل والضيق لأنهم لم يتمثلوا Metabolise ويتشربوا ويتبنوا المشروع بانفسهم ولأنفسهم.

(3) الاهتمام بالرعاية الوقائية Preventive: خلال توقع مؤسسات المجتمع المدني الأزمات والعمل على الاستعداد لمواجهتها خلال تهيئة الأذهان لذلك، أو وضع المشروعات لمواجهتها إذا كان من المستحيل منع وقوعها مثل الزلازل التي يستحيل – إلى الآن – التنبؤ بحدوثها.

(4) الاهتمام بالرعاية التنموية Developmental خلال تنمية إرادة التنمية لدى الأعضاء أي:

• التوعية بالأوضاع البشرية والمادية والتنظيمية التي ترغب مؤسسات المجتمع المدني في تنميتها وترقيتها.

• مقارنة تلك الأوضاع بأوضاع أرقى في بيئات وطنية أو أجنبية أخرى.

• إثارة نزعة التغيير من الوضع الراهن إلى الوضع الأفضل الذي نقارن به.

• العمل على تغيير الواقع دون الاكتفاء بتغيير الكلمات وترديد الشعارات.

(5) الاهتمام بالرعاية البنائية Constructive خلال حفز كل عضو في المجتمع المدني للسعي لتلك الكفايات التالية:

• القدرة على التعبير عن حب الوطن دون تعصب، بل اقتران ذلك بالنزعة الإنسانية الكوزموبوليتيه التي تعترف بتعدد الأوطان.

• القدرة على العمل من أجل تحقيق التماسك القومي مع التعاطف مع بني البشر في كل مكان من العالم.

• القدرة على إعلاء شأن رموز الوطن، ورموز العالم في القيادة والزعامة التي تحقق خير الإنسانية.

• الترحيب بالعمل التطوعي، والمبادرة في تنفيذ المشروعات المحلية أو الدولية التي تدعم حقوق الإنسان وترعى المهمشين وضحايا الصراعات والحروب.
• تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، كوجه آخر لعملة التمتع بالحقوق.
• عدم الاكتفاء بالاعتراف بالآخر، بل لابد وأن يتصاعد مستوى إنسانيته إلى التعايش مع الآخر، والتفاعل معه، والعمل معه في خدمة الإنسانية.
• احترام القانون وطاعته عن قناعة بأنه الطريقة الوحيدة السلمية للحصول على الحقوق وتنظيم المسؤوليات والواجبات.
• احترام حرية الآخرين في الاعتقاد والتفكير والتعبير السلمي عن الرأي.
• تذوق الفنون والآداب الشعبية والمحلية والعالمية .
• القدرة على التثقيف الذاتي بشتى أنواع الثقافات دون الاقتصار أو التعصب على ثقافة واحدة.
• القدرة على إثارة الأسئلة النقدية التشككية، لأن النقد يكشف عن معان كامنة Latent وفق رؤى إيديولوجية مما يثري ثقافة الإنسان.

ثالثًا: مستويات التعليم العالي ووظائفه في إطار العولمة

هناك اتجاهات عالمية لتوحيد التعليم قبل الجامعي وقبل العالي بدلا من تقسيمه إلى تعليم عام وتعليم فني في بعض الدول، أو تقسيمه إلى شعب مختلفة في المدارس الشاملة Comprehensive التي تراعي تكافؤ الفرص التعليمية بين الأسوياء ، أو إقامته على أسس اختيار مقررات دراسية حسب الإمكانات الطبيعية لكل متعلم في مدرسة الجميع Inclusive التي تراعي تكافؤ الفرص التعليمية بين الأسوياء وذوي الحاجات الخاصة. وتعزى هذه الاتجاهات إلى أن العولمة رفعت مستوى التأهيل المهني اللازم لاكتساب المهارات التي يحتاجها سوق العمل ، لأن مهارات من تعلموا بالتعليم الفني أو بالشعب الفنية، أو تلقوا مقررات مهنية في التعليم قبل الجامعي متدنية ولا تصلح لتحقيق الجودة في المنتجات والسلع والخدمات في عصر العولمة.

امتدادًا لذلك ظهر اتجاه جديد إلى تقسيم التعليم العالي إلى ثلاثة مستويات هي:

(1) مستوى التعليم فوق المتوسط Further Education وقد يسمى مستوى (سنتين بالتعليم العالي) . ويتخرج من هذا المستوى عمال مهرة وفنيون حسب قدرات ومهارات الخريج التي بلغها بعد تعلمه.

(2) مستوى الحصول على بكالوريوس أو ليسانس بعد دراسة لمدة (4) سنين على الأقل بالتعليم العالي حيث يتخرج مهنيون لوظائف الطب، والعلوم، والآداب والزراعة، والتجارة، والسياسة، والاقتصاد ..الخ.

(3) مستوى الدراسات العليا للحصول علي دبلومات عالية والماجستير والدكتوراه حسب قدرات كل متعلم على الصمود في مواصلة التعليم وتحمل مشاق إعداد الرسائل الجامعية التي تتطلب قدرات عقلية عالية، بجانب أعضاء هيئة تدريس عالية المستوى، بالإضافة إلى توافر تسهيلات وإمكانات بحثية تتلاءم مع التقدم العالمي لا المستوى الوطني فقط .

وبعد أن ينهي المتعلم دراسته بالتعليم العالي يفترض حـــدوث تنميـة لثلاثية Tripartite رأس ماله البشري وهي المدركات والقيم والمهارات لتتحقق الوظائف الأربع المأمولة في عصر العولمة والتي تطابق المضامين الأربعة له وهي:

(1) الوظائف الاقتصادية:

(2) الوظائف السياسية.

(3) الوظائف البيئية.

(4) الوظائف الثقافية.

ولكي تتحقق هذه الوظائف بفاعلية عالية لابد من استهداف تكوين الخريج كمواطن نشط Active، ومنتج، ومفكر، وله مثل عليا روحية وأخلاقية كما يلي:

(1) المواطن النشط

نستطيع أن نحكم على المواطنة النشطة خلال إجابة الخريج عن أسئلة محكية من أهمها:

- هل تعتقد أن هذا الأمر من العدل؟
- هل تستطيع أن تقبل / ترفض هذا الأمر وفق مبررات واضحة.
- من هو القادر على الحكم أو إصدار القرار غيرك؟.
- هل لابد من قانون لتنظيم هذا الأمر؟.

- هل لابد من احترام هذا القانون وطاعته حتى لو كنت غير مقتنع به؟.
- هل تستطيع إقناعنا بوجهة نظرك في هذا الأمر؟.
- ما هو الأفضل للمجتمع؟.
- ما معيارك للحكم على (الأفضل / الأسوأ)؟.
- ما الذي يجعل هذا الأمر أكثر عدلا؟.
- من المسؤول في المجتمع عن تحقيق هذا العدل الذي تطالب به؟.
- من يتحمل المسؤولية بعد إقرار هذا العدل الذي تطالب به؟.
- من هو الشخص الذي تأسف له وتتعاطف معه في المواقف التي تراها غير عادلة؟.
- ما الحل الوسط بين ما تعتقده (عدل / ظلم)؟.
- من في المجتمع سيدفع ثمن هذا الحل الوسط؟.
- من في المجتمع يستطيع إقرار الحل الوسط؟.

(2) المواطن المنتج

- القادر على الإنتاج في المجالات المعرفية العقلية في العلوم الأكاديمية وتطبيقاتها المتعلقة بتخصصه .
- القادر على الإنتاج في مجال الهوايات الفنية والرياضية والترفيهية والترويحية.
- القادر على ضبط وتنظيم الإنتاج عند تولي قيادة مؤسسة في المجتمع المدني.
- تخريج المواطن المفكر تفكيرًا سليمًا.

ويتم ذلك من خلال التمكن من أساليب التفكير العلمي بشتى أنواعه ونوجزها فيما يلي:

- التفكير العلمي البحت Pure الذي ينتهي بفروض مؤقتة قابلة للتعميم في حدود صارمة.
- التفكير التكنولوجي كتفكير علمي ينتهي بضبط Control العمليات والظواهر والتحكم فيها.

• التفكير التنموي كتفكير علمي ينتهي بتغيير الواقع إلى ما هو أحسن في ضوء نظرة مقارنة.

• التفكير الابتكاري كتفكير علمي ينتهي بمكون جديد أو عناصر جديدة مستحدثة.

• التفكير الناقد كتفكير علمي ينتهي بالكشف عن معان جديدة في سياقات قديمة.

• التفكير المستقبلي التحسبي Prospective كتفكير علمي ينتهي برؤية حافلة بالتنبؤ العلمي الاحتمالي أو الحتمي.

(3) المواطن الخلوق:

إذا صنعنا جسما من البروتين باستخدام التكنولوجيا العالية ، وعقلا كمبيوتريا، ونفسا سيبرينطيقية، فإن هذا الكائن المصطنع Synthesised لا يملك مثلا عليا روحية وأخلاقية، وهذه المثل نستكشفها بإجابة الخريج عن الأسئلة المحكية الخمسة التالية وبطريقة تعبر عن قناعته بها:

• لماذا نعيش؟.

• ما معنى الحياة؟.

• لماذا أرحب بالاجتهاد من أجل القيم والمثل العليا؟.

• ماذا بعد الحياة على الأرض؟.

• ما أسمى الأهداف التي أكافح من أجل بلوغها لتحقيق الأمن والازدهار في مجتمعي والمجتمع العالي.

رابعًا: مهام مؤسسات المجتمع المدني ووظائف التعليم العالي

نعرض لأدوار مؤسسات المجتمع المدني من مدخل إسهاماتها المحتملة في تفعيل وظائف التعليم العالي التي تتمشى في تصنيفاتها مع مضامين العولمة الأربعة السابق ذكرها.

كما نعالجها من مدخل ثلاثية مهامها Tasks التالية:

(1) مهام تكميلية Completion: أي استكمال ما يقوم به التعليم العالي مثل إضافة التطبيق الحياتي للدراسات الأكاديمية.

(2) مهام تحويلية Transference مثل تمكين الطلاب والخريجين من مهارات تختلف عما يتعلمونه في التعليم العالي ، وذلك لحاجة سوق العمل إلى هذه المهارات، ويستفاد من الظهير الأكاديمي للخريج خلال بنية عقله Mind Set الابتكارية التي تكونت عبر تاريخ تعليمه النظامي.

(3) مهام مستحدثة Innovate مثل تمكين الطلاب والخريجين من مهارات تتمشى مع مستحدثات سوق العمل ولا تدرس إطلاقا في المناهج الأكاديمية لجدتها.

وتنفذ هذه المهام في ثلاثة مستويات هي:

- مستوى المقيدين بالتعليم العالي حيث تنظم مؤسسات المجتمع المدني برامجها بما يتمشى مع أوقات الفراغ والأوقات الحرة للطلاب.
- مستوى الخريجين الجدد حيث تنظم مؤسسات المجتمع المدني برنامج تأهيله لشغل الوظائف المتاحة في سوق العمل.
- مستوى الخريجين القدامى حيث تنظم مؤسسات المجتمع المدني برامجها وفق نظام الوقت الحر للعاملين، أو وفق نظام التفرغ كلّ الوقت أو بعضه لمن يرغبون في إتقان الأداء في وظائفهم ، أو يرغبون في التقدم إلى وظائف أخرى.

وعندما نتعرض لأدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق كل وظيفة من وظائف التعليم العالي. نعرض لتنمية مكونات رأس المال البشري وذلك على النحو التالي حيث نعرض فيما يلي أهم الأدوار المتعلقة بتحقيق كل وظيفة مصنفة إلى: مدركاتها، وقيمها، ومهاراتها.

أدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق الوظائف الاقتصادية للتعليم العالي.

(1) الأدوار في مجال تنمية المدركات الاقتصادية

تمكين طلاب التعليم العالي والخريجين من المدركات المتعلقة بما يلي:

- المضامين الاقتصادية لعصر العولمة كما عرضت من قبل.
- ارتباط ثلاثية الفقر والجهل والمرض برباط التداخل والتشابك.
- ترشيد الوظائف الشاغرة في سوق العمل وفي مقدمتها استخدام مقاييس التوجيه التعليمي والتوجيه المهني والكفايات.
- احتمالات تطوير الوظائف الراهنة.
- احتمالات استحداث وظائف غير قائمة.

(2) الأدوار في مجال تنمية القيم الاقتصادية

تكوين ميول ايجابية نحو كل مما يلي:

- قيم الإنتاج المتميز في أعلى مستوى جودة محلية وعالمية .

- قيم حوكمة استهلاك كل من السلع والخدمات والموارد الطبيعية، والاصطناعية، والطاقات الشخصية ، والوقت، والجهد، المال.

- قيم التنافس الشريف من اجل تحسين الجودة من ناحية ، ورفع الكفاية النسبية للمؤسسة من ناحية أخرى.

- قيم الثراء الحلال واكتساب الرزق ولقمة العيش Bread Winner بكرامة وعزة نفس.

- قيم العقلانية خلال احترام اتباع الأسلوب العلمي للتفكير بشتى نوعياته وتصنيفاته.

- قيم التعلم مدي الحياة 3Ls (Life Learning) انطلاقًا من مقولة «تعلم أكثر، تكسب أكثر»، لأن التعلم مدى الحياة يؤهل الإنسان لشغل وظائف أفضل وأرقى ولها دخل أعلى.

(3) الأداء في مجال تنمية المهارات الاقتصادية

تفعيل المدركات والقيم الاقتصادية خلال حل كل من المشكلات الاقتصادية الشخصية الناتجة من عدم وفاء الدخل في سد الاحتياجات المعيشية، بجانب المشكلات الاقتصادية الوطنية الناتجة من خلل في العلاقة بين الإنتاج، والتوزيع، والاستهلاك، ومن خلل المعادلة الاقتصادية للإنتاج من ناحية، والاستهلاك والادخار من ناحية أخرى.

يتطلب هذا التفعيل توافر ما يلي:

- إنشاء عيادات مهارات Skill Clinics في النظام الأمريكي ونوادي التدريب الزائد للاندماج في سوق العمل. Compact plus Clubs في النظام البريطاني بواسطة مؤسسات المجتمع المدني بالتعاون مع كفايات التعليم العالي، وتستهدف برامجها صقل وإكساب مهارات للملتحقين بها وفق حاجات السوق سريعة التطور والاستحداث ولا تلاحقها المناهج الأكاديمية.

- مقاييس مقننة عالمية المستوى في المضمون، ومحلية المستوى في اللغة والصياغة

للتوجيه التعلىمي والتوجيه المهني، ولقياس الأداء بموضوعية. ويتطلب ذلك إعداد كوادر بشرية لوضعها وتقنينها وتنفيذها.

- برامج تدريبية على مهارات المشروعات متناهية الصغر لمواجهة البطالة كمشكلة أفرزتها العولمة مثل: فن بيع السلع الشعبية، وإعداد سلع نصف مجهزة أو تامة التجهيز للاستخدام المنزلي مثل تنظيف وتعبئة الخضر والفاكهة واللحوم والأسماك، وفن التعامل مع العملاء عند شغل وظيفة توصيل الطلبات إلى المنازل .

- برامج تدريبية لإتقان المهارات التي تتطلبها عولمة السوق في المناسبات والمواسم مقابل أجر لوظيفة غير دائمة مثل إقامة المهرجانات، والمؤتمرات، والمسابقات المحلية والإقليمية والدولية في الرياضة وبخاصة كرة القدم، والسياحة الموسمية، وتحصيل الفواتير وتخليص البضاعة من الجمارك، وإنهاء مهام بيروقراطية في الحكومة.

- برامج التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني في العالم كله للتعرف على الوظائف الشاغرة، والتي قد تخلو في المستقبل القريب، أو التي قد تستحدث، ومواصفات المهارات الدقيقة التي يجب أن يتميز بها من يتقدم لشغلها، وذلك كخطوة أساسية لإعداد قوى عاملة قادرة على الهجرة المؤقتة أو الدائمة في السوق العالمية المفتوحة ، ووفق الشرعية الدولية، لا وفق أساليب التحايل والخداع.

- برامج قصيرة الأمد أو طويلة الأجل لتعويض خريجي التعلىم العالي عن نواقص المناهج الأكاديمية مثل قوانين العمل، وشروط التعاقد القانونية، وحقوق وواجبات ومسؤوليات العاملين ، والعقوبات على من يخل بشروط التعاقد أو بشروط أداء العمل، وأدوار النقابات المهنية والسلطات القضائية في منازعات العمل، وحقوق العاملين في الرعاية الصحية والاجتماعية.

أدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق الوظائف السياسية للتعلىم العالي.

(1) الأدوار في مجال تنمية المدركات السياسية

تمكين طلاب التعليم العالي والخريجين من المدركات المتعلقة بما يلي:

- المضامين السياسية لعصر العولمة كما عرضت من قبل.
- التكتلات السياسية ، ومنظماتها، وأهدافها المعلنة والمضمرة.
- حوار الحضارات والثقافات والسلام العالمي وأشكال التعاون بين الدول.

ـ الصراعات المحلية في الدولة الواحدة، وبين القوميات والأمم ، وأساليب حلها بالتفاوض لا بالحرب.

ـ حقوق الإنسان وتفريعاتها مثل حقوق المرأة، والطفل، والعامل، وذي الحاجات الخاصة...الخ.

ـ المواطنة كجغرافية للشخصية من حيث الانتماء لوطن له حدود جغرافية، والهوية كتاريخ ثقافة للشخصية حيث تتراكم الثقافات عبر التاريخ كتراكم طبقات البصل Onion Layers، ولكن يعتز كل فرد – عادة – بطبقة أكثر من غيرها.

ـ القضاء العادل الطبيعي، وإنسانية المؤسسات العقابية التي تنبذ جميع أشكال التعذيب النفسي والجسدي.

ـ المدخل الحقوقي لنظام الحكم لا المدخل الخدمي، بمعني احترام الحكومة لحقوق الناس، ولا تنتظر منهم شكرًا لأنها لم تقدم لهم خدمة بل أعطتهم حقوقهم الدستورية.

(2) الأدوار في مجال تنمية القيم السياسية

تكوين ميول ايجابية نحو كل مما يلي:

ـ قيم مناقشة المضامين السياسية للعولمة ونقدها وتقويمها كما عرضت من قبل.

ـ قيم التوفيق بين التراث والخصوصية الثقافية من ناحية، والتراث الإنساني والاتجاهات العالمية من ناحية أخرى.

ـ قيم انسجام وتوافق وعدم تناقض المواطنة مع الهوية .

ـ قيم التفاوض والتسامح كبديل لقيم الصراع المسلح.

ـ قيم العدالة والرحمة في العقاب، فَرُبَّ رأي معارض للأقلية سياسيًا وتثبت الأيام أنه الأفضل من رأي دهماء الأغلبية.

ـ قيم تقدير واحترام بعض البرامج الدولية للعولمة السياسية مثل برنامج خدمة السلام المدني CPS (Civil Peace Service) ، وبرنامج احترام حقوق المرأة الذي أقره مؤتمر بكين سنة 1994 حيث نص على المساواة المطلقة للمرأة والرجل سياسيًا بغض النظر عما يسمى خصوصيات الثقافة.

(3) الأدوار في مجال تنمية المهارات السياسية

تفعيل المدركات والقيم السياسية السابقة خلال تشجيع إنشاء مؤسسات مجتمع

مدني قادرة على تحقيق مهام لا تستطيع مؤسسات التعليم العالي انجازها وهي:

- إعداد المشاهد الراصد Observer Recorder المتطوع القادر على مشاهدة أنشطة الحكومة ومؤسسات الدولة التنفيذية والتشريعية والقضائية ورصدها في كل من: صون حقوق الإنسان بشتى تفريعاتها، والمحافظة على القيم الديمقراطية، وسلامة إجراءاتها، وبخاصة في الانتخابات البرلمانية، وانتخابات مجالس إدارة مؤسسات المجتمع المدني، بجانب الكشف عن أساليب المؤسسات العقابية المعلنة والمضمرة ويقوم هذا المشاهد الراصد بإبلاغ مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام بما لمسه وخبره بنفسه، ولا تمتد مهمته إلى توجيه اللوم والانتقاد.

- إعداد المنذر Monitor الذي لا يكتفي كالمشاهد الراصد بتسجيل ملاحظاته، بل تكون من سلطاته انذار كل من يحيد عن الديمقراطية، أو يميل إلى قيم وأساليب ديكتاتورية أو فاشية، أو إرهابية بالتلميح أو بالإشارة أو بالفعل، ويكون لديه تصريح معتمد Accreditated معترف به لدى أطراف اللعبة السياسة الديمقراطية.

- إعداد برامج تدريبية تأهيلية للمتطوعين للقيام بأدوار المشاهد الراصد أو المنذر حسب كفاياته ومؤهلاته وقدراته الشخصية، فمثلا يتطلب لعمل منذر ظهيرًا قانونيًا أكاديميًا، بينما يكفي أن يكون الظهير الأكاديمي للمشاهد الراصد ثقافة عامة وحماسا للديمقراطية.

لكي تتحقق هذه المهام بكفاية يجب أن تتوافر الشروط التالية في مؤسسات المجتمع المدني السياسية المسؤولة عن المشاهدة والرصد والإنذار:

- الاستقلال التام عن أي حزب أو تيار سياسي بحيث تكون حياديتها شفافة ومعلنة وصادقة Valid .

- إتاحة التمكن لأعضائها من التشريعات والقواعد والقيم الديمقراطية.

- الجرأة في رصد نواحي الخروج على أساسيات اللعبة الديمقراطية، وإصدار أحكامها وانذارها بلا خوف من أي سلطة ، وبلا مجاملة أو محاباة.

- القدرة على التواصل بكفاية مع المؤسسات المدنية المحلية والدولية المناظرة لها لطلب مساندتها في مواقفها.

- امتلاك سلطة إصدار تصاريح معتمدة لممثليها في الانتخابات سواء أكان داخل قاعة التصويت أم خارجها.

ـ امتلاك حق نقد أنشطة الأحزاب السياسية والمؤسسات العقابية وتقويم هذه الأنشطة.

ـ التكامل مع مؤسسات التعليم العالي في إعداد كوادرها.

ومن ناحية أخرى يجب أن تقوم مؤسسات التعلىم العالي بما يلي:

ـ تدريس مناهج أكاديمية في جميع المعاهد والكليات عن التربية المدنية، والتربية السياسية والديمقراطية.

ـ قيام كل عضو هيئة تدريس بدوره كمعلم سياسة قادر على عرض جميع الاتجاهات السياسية بموضوعية وكما يراها أصحابها، وليس كرجل سياسة له انحيازاته وانتماءاته.

ـ تهيئة بيئة تعلم ديمقراطية خلال تشجيع أنشطة تنظيمات الطلاب، والجمعيات والأسر الجامعية والندوات والحوارات بين الرأي والرأي الآخر.

ـ الاهتمام بأساليب حل المشكلات بطرق ديمقراطية دون النقل الجامد عن النماذج الأجنبية.

ـ التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني في تنفيذ آليتين في وقت واحد لترويج المضامين السياسية للعولمة وهي:

- التأثير من أعلى في سياسات الحكومات.
- التأثير من أسفل خلال نشر الفكر لدى القاعدة العريضة من الشعب، والذي يرحب بالتطوع إذا كانت الممارسات تحقق طموحه وتطلعاته.

أدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق الوظائف البيئية:

(1) الأدوار في مجال تنمية المدركات البيئية

تمكين طلاب التعليم العالي والخريجين من المدركات المتعلقة بما يلي:

ـ المضامين الايكولوجية لعصر العولمة كما عرضت من قبل.

ـ أساليب الوقاية من تلوث البيئة البيولوجي والكيميائي والإشعاعي والحراري والصوتي والضوئي الذي يضعف الموارد الطبيعية.

ـ أساليب مواجهة تلوث بيئة اليابسة والمياه والهواء.

ـ التوازن البيئي ومتطلبات استمرار يته.

ـ التعاون الدولي لحماية بيئة الكرة الأرضية من التهديدات المنبثقة من الإفراط في النشاط الإنساني ، والتغيرات المناخية، وندرة المياه، والطاقة التقليدية.

(2) الأدوار في مجال تنمية القيم البيئية

تكوين ميول ايجابية نحو كل مما يأتي:

- قيم بث الوعي بأهمية صون البيئة وحمايتها من التلوث.
- قيم تفعيل العمل في الأنشطة التطوعية لصون البيئة.
- قيم ممارسة العمل التطوعي، وبذل الجهد في معالجة الآثار الضارة لتلوث البيئة ومواجهة الكوارث الطبيعية المفاجئة.

(3) الأدوار في مجال تنمية المهارات البيئية

تفعيل المدركات والقيم الايكولوجية السابقة خلال عضوية طلاب وخريجي التعليم العالي في المؤسسات الايكولوجية مثل أحزاب الخضر، وجمعيات البساتين، وتشجير الشوارع والميادين والرفق بالحيوان، وسلامة اليابسة والماء والهواء حيث يقوم المتطوعون بالأعمال التالية:

- أداء أدوار المشاهد الراصد، أو المنذر بالمشكلات البيئية ومسبباتها.
- الإسهام في أنشطة المعسكرات وحملات تنظيف البيئة، وإشاعة الخضرة فيها.
- تنمية وتحسين سلوكات وأخلاقيات المواطنين البيئية.
- التوجيه بالحرص على مراعاة احتياجات الأجيال القادمة.

ويحسن تمويل هذه المؤسسات البيئية من المؤسسات المانحة Donor المحلية والأجنبية، بجانب العون المالي والأكاديمي من مؤسسات التعليم العالي.

أدوار مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق الوظائف الثقافية للتعليم العالي

(1) الأدوار في مجال تنمية المدركات الثقافية

تمكين طلاب التعليم العالي والخريجين من المدركات المتعلقة بما يلي:

- المضامين الثقافية للعولمة كما عرضت من قبل.
- متطلبات المجتمع دائم التعلم، والتعلم المستمر مدى الحياة.
- مقومات مجتمع الرقمنة Digital الذي يهتم بتوليد المعرفة، ونشرها، والانتفاع بها، في أسرع وقت، وبأقل جهد، وفي أصغر حيز.
- مقومات (الكم) الثقافي المأخوذ من مصادر إلكترونية و (الكيف) الثقافي المأخوذ من المصادر الإلكترونية، فالأول يكون مثقفًا سطحيًا Terminal ، والثاني

يكون مثقفًا صاحب رؤية وموقف.

– مقومات الثقافات الأربعة السائدة الآن وهي:

- الثقافة الأنجلو أمريكية التي تهتم بالاستهلاك.
- الثقافة الفرانكفونية التي تهتم بالآداب والفنون.
- الثقافة العربية التي تحاول حل مشكلة الأصالة والمعاصرة.
- والثقافة الثيولوجية التي ترتبط بالتراث الديني وتتمسك بالمطلق.

– مقومات ثقافتين متناقضتين ومتكاملتين هما:

- ثقافة الشبع Full Culture حيث يستمتع الأثرياء بدخولهم العالية في الترفية والترويح والسياحة.
- ثقافة الجوع Hunger حيث يسعى الفرد إلى سد رمقه بالعمل في مهن تخدم مثقفي الشبع مثل توصيل الطلبات إلى منازلهم أو العمل في الفندقة والمنتجعات السياحية، وتربية أولادهم وتعليمهم.

(2) الأدوار في مجال تنمية القيم الثقافية

تكوين ميول ايجابية نحو كل مما يأتي:

- قيم ثقافة العمل في فريق حيث يقوم كل عضو بحزمة من واجبات ثمانية هي: التفكير بنفسه لنفسه ولغيره، والتنفيذ في ضوء خطة شاملة وإطار واضح المعالم، وتكميل واجبات الآخرين ، والتعاون معهم في تحقيق الأهداف المشتركة العامة والجزئية، وتقدير ووزن قيمة نفسه بالنسبة إلى الآخر، والتقصي عن أفضل الموارد، والإبداع في الأداء، وتقويم كل من الذات والآخر ، والخطة، والإطار الذي يعمل فيه.
- قيم ثقافة الجودة لتحقيق التفوق والتميز في مضمار التنافس الحميد الملتزم بالأخلاقيات المحترمة.
- قيم الثقافة العقلانية التي تقوم على أساس التفكير العلمي بشتى أنواعه كما عرض من قبل...
- قيم التعدد الثقافي، والتهجين الثقافي، والتداخل الثقافي كواقع لا يمكن إنكاره تحت مسمى خصوصية الثقافة المحجمة Blocked.
- قيم ثقافة الترويح والترفيه المقترنة بقيم العمل الجاد المنضبط .

- قيم ثقافة البعد الاجتماعي للتراث، والوظيفة الاجتماعية الإنسانية لرأس المال، لأن من مصلحة الأثرياء تجنب ثورة الفقراء.

- قيم تقبل اللغة الانجليزية ، والإقبال على تعلمها لشيوعها في وسائل الاتصال الالكترونية نتيجة لتملك الولايات المتحدة الأمريكية 50 % من التجارة العالمية، وتملك المملكة المتحدة 15 % في أول القرن الواحد والعشرين وهي قابلة للزيادة سنويا.

- قيم المحبة الخالصة غير المغرضة White Love البعيدة عن النزعات الاستعمارية، وذلك من أجل ترقية الدول المتخلفة الفقيرة بواسطة الدول الصناعية الغنية المانحة.

(3) الأدوار في مجال تنمية المهارات الثقافية

تفعيل المدركات والقيم الثقافية السابقة خلال تشجيع التعاون بين مؤسسات المجتمع المدني والتعليم العالي فيما يلي:

- تصميم وتنفيذ برامج إثرائية صيفية Summer Enrichment أو في أوقات العطلات وأوقات الفراغ لتعليم قراءة اللغة الانجليزية وقراءتها والتحدث بها.

- مواجهة ثقافة الجوع بواسطة سد حاجات ثقافة الشبع وذلك بإعداد الخريجين الفقراء للعمل في أنشطة سياحية وترويحية لخدمة الأثرياء.....

- رعاية أنشطة المهرجانات والمؤتمرات والدورات الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تنظمها الأسر الجامعية وجمعيات ونوادي التعليم العالي لأنها تتيح التفاعل والنضج الثقافي.

- توثيق العلاقة بين مؤسسات المجتمع المدني ، والمراكز ذات الطبيعة الخاصة الملحقة بمؤسسات التعليم العالي لأن هدفها المشترك هو خدمة المجتمع بما في ذلك تدعيم ثقافته الايجابية.

- مقاومة الأمية الكمبيوترية بالتدرج في مستويات التثقيف الخمسة وهي: مستوى المستهلك العادي، ثم مستوى محلل البيانات، ثم مستوى المبرمج، ثم مستوى سائق الكمبيوتر، وأعلاها مستوى البراعة في شبكات الاتصال عبر الكون كله Telematics، ويتم كل ذلك بتقديم مؤسسات التعليم العالي الخبرة الأكاديمية، وتتولى التمويل كليا أو جزئيا مؤسسات المجتمع المدني.

المـراجـع

المراجع العربية :

(1) فيليب اسكاروس: التحليل الرأسي والتحليل الأفقي لسياسة تكوين النخبة، القاهرة، ورقة مقدمة إلى مؤتمر تعليم الكبار بجامعة عين شمس، 15ـ17/3/2006.

(2) : المواطنة في ضوء ثقافة تعدد الأوطان، كفر الشيخ، ورقة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية بجامعة كفر الشيخ في 3/4/2007.

(3) مصطفي عبد السميع محمد: التربية السياسية في عصر العولمة، دراسة تحليلية نقدية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2006.

(4) : التعليم العالي والعولمة، توجهات وانعكاسات، القاهرة، المركز القومي لبحوث التربوية والتنمية، 2007.

(5) : الثقافة الاقتصادية للكبار في البلاد العربية، مفاهيم ومستويات، القاهرة، ورقة مقدمة لمؤتمر تعليم الكبار بجامعة عين شمس، 21 إبريل 2007.

(6) :مستقبل الأدوار التربوية للمؤسسات غير الحكومية في مصر، القاهرة، ورقة مقدمة لمؤتمر تعليم الكبار بجامعة عين شمس، 15ـ17/3/2006.

المراجع الأجنبية :

(7) Barnett, R. & Griffin, A., (EDs.), the End of Knowledge in Higher Education, London, Wellington House, 1997.

(8) Barnett, R., Higher Education: A Critical Business, Buckingham, Open University Press, 1997.

(9) Becker, L., How to Manage Your Distance & Open Learning Course, New York, Macmillan, 2004.

(10) Bennit, D.H. & Sylvan, R., Australian Perspective on Environmental Ethics, Cairo, UNESCO & NCERD, March, 31990 ,8ـ.

(11) Biggs, A. & Burke P., A Social History of the Media: From Gutenberg to the Internet, Oxford, Blackwell, 2002.

(12) Bischoff_Peter, Uta, Hooking Up to the Knowledge Society, Es-

say, Development & Cooperation, International Journal, May 2007, PP. 212 – 213.

(13) Chappell, C., Reconstructing the Lifelong Learner, London, Routledge Falmer, 2003.

(14) Crossly, M., & Waston, K., Comparative & International Research in Education, London, Routledge Falmer, 2003.

(15) Davies, I., etal., Key Debates in Education, London, Continuum, 2002.

(16) Duffy, T.M. & Kirkley, J. R., Learner – Centered Theory & Practice in Distance Education; Cases from Higher Education, London, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

(17) The Future of the Global Economy, Towards a Long Boom, Organization for Economic Co-operation & Development, Paris, OECD 1999.

(18) Have, S.T., etal , Key Management Models: The Management Tools & Practices That Will Improve Your Business, London, Prentice Hall, 2003.

(19) Hooks, B., Teaching Community A Pedagogy of Hope, London, Routledge Falmer, 2003.

(20) Knox, A.B., Evaluation for Continuing Education: A Comprehensive Guide to Success, San Francisco, Jossey – Bass, 2002.

(21) Learning & Training For Work in the Knowledge Society, Geneva, International Labour Office (ILO), 2002.

(22) Lee, K., etal. (Eds.), Global Sustainable Development in the 21 st Century, Edinburgh, The University Press, 2000.

(23) Melton, R.F., Planning & Developing Open & Distance Learning: A Quality Assurance Approach, London, RoutlegeFalmer, 2002.

(24) Mishra, S. & Sharma, R.C., Interactive Multimedia in Education, London, Idea Group, 2005.

(25) O'Neil, H.F. & Perez, R.S., Technology Applications in Education: A Learning View, London, Lawrence Erlboum Ass, 2003.

(26) Ouane, A., Towards a Multilingual Culture of Education, Paris, UNESCO, 2003.

(27) Peck, D., Careers Services, History, Policy & Practice in UK., London, RoutledgeFalmer, 2004.

(28) Rao, D. B., Adult Learning in the 21st, Century, New Delhi, Discovery Pub. House, 2004.

(29) Shani, A.B.R. & Dockerty, P., Learning by Design: Building Sustainable Organizations, Oxford, Black Well, 2003.

(30) Singh, U.K. & Sundarshan, Computer Education, New Delhi, Discovery Pub. Co., 2006.

(31) Stevenson, N., Cultural Citizenship Cosmopolitan Questions, Berkchire, McGraw – Hill Ed., 2003.

(32) Stokes. J., How to Do Media & Cultural Studies, London, Soge Pub., 2003.

دور الدولة ودور القطاع الخاص في تطوير التعليم العالي العربي

أ.د. هنري العويط
أ.د. علي إسماعيل

تتضمن هذه الدراسة ثلاثة أقسام هي :

القسم الأول ـ دور الدولة في تطوير التعليم العالي العربي:

أمام التطوّر العلمي والتكنولوجي الذي تشهده الإنسانية، وأمام التيارات والصراعات في المصالح وتأثيراتها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، لا بدّ للحكومات العربية والقوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع العربي من مواكبة هذه الحركات المعرفية والاجتماعية والتعامل معها بكل مسؤولية وجديّة، من أجل المشاركة الفاعلة في قرار صنع المستقبل والحفاظ على الهوية والأمن القومي الشامل.

والاستثمار في التربية والتعليم هو من المحركات بالغة التأثير في التنمية بجميع أبعادها. ويشكل التعليم العالي رافعة رئيسة لتحقيق الأهداف الوطنية للتنمية ومواكبة المستحدث في العلم والتكنولوجيا والإبداع الإنساني.

إن قطاع التعليم في واقعه اليوم في بلداننا العربية، يحتاج إلى تطوير في بنيته ومضمونه وفق معايير متكاملة ترتكز إلى إستراتيجيات وسياسات وأهداف تطويرية شاملة، وفي إطار أنماط نابعة من داخل السياق العربي، أنماط قد تتنوّع وفق طبيعة كل بلد عربي وخصوصيته أو مجموعة بلدان.

مما لا شك فيه أن هناك اتجاهات رسمية، تشكّل مناخاً إيجابياً نحو الإصلاح في التعليم العالي في البلدان العربية، وإن بدرجات متفاوتة، غير أن الإصلاح والتطوير لا يجب أن يكون على عاتق الحكومات وحدها أو نتيجة إسقاطات من السلطات الرسمية دون نقاش أو تشاور أو نقد من الجهات المستفيدة من التعليم العالي، بل يجب أن يكون نتاج عمل مشترك، تتفاعل فيه القرارات الرسمية مع القدرات الفردية الخاصة وهيئات المجتمع المدني وفاعلياته. فبلادنا العربية تمتلك ثروة من النخب الفكرية والخبرات قادرة، في ظروف المتغيرات العالمية الحاضرة،

على الإسهام في تطوير التعليم العالي والاستفادة من التجارب الناجحة في البلدان المتقدمة. وقد دعت نخب سياسية وتربوية عربية، في العديد من المؤتمرات والمناسبات، إلى الاستثمار في المعرفة والتعليم العالي، وعلى النظام التعليمي، بجذعيه الحكومي والخاص، متعاونين، الاستجابة والإسهام في هذا الاستثمار، لأن الجهود والإمكانات للتطوير تحتاج إلى دعم الإرادة والقرار السياسي.

نتناول في هذا الجزء دور الدولة في التعليم العالي انطلاقا من طرح إشكالية دور الدولة والمجتمع ومسؤولية الحكومات، إلى الإشكاليات المحتملة للبعد الدولي للتعليم العالي، ونعرض معالم رئيسة من مشروع لتطوير التشريعات في التعليم العالي في لبنان، ونقدم عددا من المقترحات في تطوير هذا التعليم وتشريعاته في بلادنا العربية.

أولا - إشكالية دور الدولة ومسؤولية الحكومات:

يعيش المواطن العربي في مرحلة تتميّز بتحولات كبيرة في مفاهيم الدولة ومسؤوليات الحكومات. فقد عرف عدد من المجتمعات العربية في بداية النصف الثاني من القرن العشرين نظام الدولة الرعوية Patron State، حيث تمركزت السلطة الاقتصادية والسياسية في يد الحكومة التي عملت على إعادة هيكلة النظام الاجتماعي والهيمنة على المؤسسات التربوية.

لقد أثبتت التجربة أن هناك فرقاً بين الالتزام بتأمين الحقوق للمواطن وإنجاز ذلك الالتزام، وكان واضحاً قصور أداء الدولة الرعوية، في مجال التعليم النوعي الجيد، لأنها حصرت في نفسها المسؤولية والأعباء مسقطة دور المواطنين في حقوقهم بالشراكة في مهام التربية والتعليم.

لم يمض بضع عقود حتى بدأ التخلي التدريجي عن مفهوم الدولة الرعوية، بإعطاء دور أكبر للأفراد وللمجتمع المدني في مجالات عدة، لكن الحكومة بقيت الراعي الأساسي للشأن التربوي، باعتبار أن التعليم هو حق من حقوق المواطن والتربية مسألة قومية في دورها التنموي والتوجيهي. لقد ظهرت آراء وبدأت تحولات في المواقف تميل إلى إفساح في المجال بشكل أوسع أمام المجتمع المدني لتقديم الخدمات التربوية على جميع المستويات.

إن طرح إشكالية دور الدولة ومسؤولية الحكومات في التربية والتعليم يدفع إلى طرح مفهوم الدولة والحكومة في إطار النظام المدني والحقوقي والمجتمعي.

الدولة تشكل المجتمع بكامله، حكومة وشعباً، والحكومة هي الإدارة أو الجهاز الذي يشرف على احترام النظام المدني ويقوم بالسياسات وينفذها في إطار هذا النظام والالتزام بالحقوق التي هي من طبيعته. الدولة هي المجتمع المنظم سياسياً، والحقوق والواجبات تكون في إطار الدولة، وحصول المواطن على رعاية الدولة وخدماتها التربوية يفرض عليه بالمقابل أن يكون منتجاً. فمن مسؤوليات الدولة توفير التعليم الذي يرفع مستوى الأداء الاقتصادي والاجتماعي للمواطن ويخفض نسبة تبعيته الاقتصادية وعلى المواطن أن يقوم بواجباته تجاه الدولة، بما يتلاءم مع هذه الرعاية والخدمات.

انطلاقاً من هذا المفهوم للدولة والحكومة، يكون التدخل للحكومة لا للدولة في المجتمع. وتقر المجتمعات الحديثة بصلاحية الحكومة في أن تتدخل في شأن إعداد الفرد وتأهيله، حفاظاً على مستواه وعلى حيوية المجتمع، في عالم يتصف بالمنافسة الشديدة.

في هذا الإطار، على الحكومات العربية التي يقرّ نظامها المدني وأساس كيانها الاجتماعي، بحق المواطن في التعليم بشكل عام وبحق المواطن المؤهل بالتعليم العالي بشكل خاص، أن توفر له تلك الخدمة بأمانة ويسر.

لقد اعتمدت الأنظمة الديمقراطية أنماطاً مشتركة في التعليم: عام (رسمي حكومي) وخاص، مع اتجاه للتركيز على القطاع العام في المستويات ما قبل الجامعية، والتنويع في مستويات التعليم العالي. كما هو عليه الوضع في أوروبا وأميركا وبعض البلدان في الشرق. بالرغم من التباين الواضح بين نظم التعليم العالي ومرجعياته في الدول العربية، إلّا أن هناك جوامع مشتركة في نظرة الحكومات العربية إلى هذا التعليم باعتباره مسألة تدخل في إطار واجباتها الأساسية فتقدم تعليماً رسمياً بموازاة السماح للتعليم الخاص مع تفاوت نسبة حرية هذا التعليم من دولة إلى أخرى لجهة الشروط والمعايير المفروضة لضمان الجودة والنوعية.

إن مرجعية دور الحكومات وتدخلها في الشأن التربوي يظهر بنسبة متفاوتة في الأنظمة المدنية العالمية، في حين أن الكثير من البلدان قد نصّت دساتيرها على حق المواطن بالتعليم وألزمت الحكومات دستوريا، على توفير التعليم ووسائله مجاناً، لا نجد في بعض البلدان مثل لبنان، نصّا خاصا واضحا يلزم الحكومة التوسع في إنشاء الجامعات الحكومية. ما ورد في الدستور اللبناني هو نص عام يساوي بين المواطنين في الحقوق (المادة 7) وتعزيز الجامعة اللبنانية ولا سيما الكليات التطبيقية (وثيقة

اتفاق الطائف) وهذا يشمل في الإطار العام حق الحصول على التعليم وبالتالي مسؤولية الحكومة في توفير التعليم العالي للمواطنين.

من جهة أخرى، يعطي النظام اللبناني الحكومة سلطة عامة في صنع السياسات التي تراها ملائمة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والخطط الإنمائية وفي مجال الشأن التربوي (المادة 10 من الدستور اللبناني) حيث يمكن للحكومة إصدار أنظمة عامة في «شأن المعارف العمومية». من الواضح أن تطبيق هذه المادة كان في اتجاه إنماء المجتمع وتوسيع فرص التعليم أمام المواطنين، بالرغم من أن الخصوصيات الاجتماعية قد أبقت على تمييز في تكافؤ الفرص بين المواطنين بدرجات متفاوتة.

إن تدخل العديد من الحكومات في شؤون التربية والتعليم كان تحت مبرر الحرص على تحقيق الصالح العام مع رؤية أحادية في مسألة تقرير ما هو الصالح العام، وقد استغل الكثير من السياسيين هذا المجال الواسع – الصالح العام – لتمرير أغراض خاصة متحيّزة. كيف يمكن تطبيق تصور الصالح العام على البرامج التعليمية؟ من جهة يكون للحكومة الحق في موقف توجيهي عام والإصرار على مستوى تعليم لائق وكفاية في المردود التربوي، ومن جهة أخرى لا بدّ لها من ترك التربويين والأكاديميين، أصحاب الاختصاص، في تحديد محتوى المادة وأساليب التدريس. ونعلم جميعاً أنه كان لتدخل الحكومات في تحضير الكتب وأسلوب التعليم في بعض البلدان العربية، أثر سلبي على جودة العملية التعليمية وقد ترتب على ذلك، في بعض الحالات، فساد في انتظام العمل التربوي.

إن سن سياسات في حقل التربية والتعليم، لها بالغ الأثر على الحاضر والمستقبل، يجب أن لا ينفرد فيه صانعو القرارات، بل على هؤلاء أن يلعبوا دوراً قيادياً في تنشيط الحوار، في إطار من التعددية القطاعية التعليمية، وتشجيع المجتمع المدني على العمل من أجل شراكة في المسؤولية لتوفير خدمة التعليم الجيّد.

إن ما ندعو إليه هو نهج ديمقراطي في المشاركة وتقليب النظر على أكثر من وجه ومتنوع الصيغ، والاستفادة من طاقات وخبرات مختلف شرائح المجتمع، فلا يجب أن ينحو باتجاه تغليب الخصخصة المركّزة الشاملة للتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، مع ما لها من تداعيات اجتماعية خطيرة، وهنا لا بدّ أن ندق ناقوس الخطر، بأن هناك نهجاً إيديولوجياً بدأ الترويج له، يقول بأن كل شيء في العالم

يجب أن يدار وفق مبدإ اقتصادي صرف وهو تحقيق الأرباح، وأن يتم تقليص دور الدولة – الحكومة في تمويل الجامعات وإدخال مؤسسات اقتصادية مكانها تحت حجة الحفاظ على حرية التعليم العالي.

وفق هذا المنهج لا يشكل العلم ثروة إنسانية متراكمة منذ أجيال، بل بضاعة خاصة تحتكرها الشركات الكبيرة وتبيعها لمن يدفع ثمنها في سوق التعليم العالي. ويترتب على هذا المنطق، اختلالات جوهرية في رسالة مؤسسات التعليم العالي وأهدافها ووظيفتها، لأنه وفق هذا المنطق أيضا تكون الجامعات مصانع لفبركة الوظائف، يقتصر دورها على توفير قوة عمل مهنية مؤهلة لإدارة المرافق الاقتصادية المربحة.

إن «تصنيع» التعليم العالي وإدخاله في آلية العولمة وتجارة السوق الحرّة المفتوحة، يرتب، إضافة للتداعيات الاجتماعية وغياب تكافؤ الفرص، تداعيات على هويتنا وقيمنا وعلى توطين النخب والعقول وذوي الكفايات في بلادنا، فنشهد زيادات كبيرة في موجات هجرة لرأسمالنا الذهني ولخبرائنا، تستقطبها الشركات الكبيرة والدول ذات الأجور الأعلى.

إنّ ما يجري الترويج له، في إطار النهج الجديد، من فتح باب قروض التعليم العالي، لا يشكل حلاً مناسباً إنسانياً واجتماعياً للسواد الأعظم من شريحة الطلبة من الفئة العمرية لمرحلة التعليم العالي، والإحصاءات التي تنشرها الصحف الأميركية حول سوق قروض التعليم العالي في النموذج الأميركي، تؤشر للتداعيات الاجتماعية التي يمكن توقعها من هذا النهج! الملاحظ أن ثلثي الطلاب الجامعيين في الولايات المتحدة، معظمهم من العائلات الفقيرة ويقترضون لتمويل تعليمهم بمبالغ إجمالية تزيد عن 80 مليار دولار سنوياً.

ثانيا ـ المجتمع والحكومات العربية في قطاع التعليم:

تاريخياً، كان المجتمع هو المسؤول عن التعليم في جميع مستوياته، وكان دور السلطة يقتصر على دعم المبادرات الأهلية وتشجيعها في تأسيس مؤسسات التعليم وتنميتها، في إطار من الضوابط التي تحكم العلاقات السائدة في المجتمع.

في التاريخ المعاصر، بدأت الحكومات تختص بشؤون التعليم، وتأسست وزارات عرفت باسم وزارة المعارف أو وزارة التربية والتعليم، وفي بعض البلدان خصصت وزارات للتعليم العالي وللبحث العلمي. وأصبح التعليم بجميع درجاته ومستوياته، في العديد من البلدان، من اختصاص الحكومات، مع بعض الاستثناءات المحدودة، في أنماط التعليم الذي بقي محتفظاً بنسبة من الاستقلالية. وقد كان لهذه المسؤوليات والالتزامات، أعباء كبيرة على مالية الحكومات، لم تكن جميعها قادرة على الوفاء بها على النحو الأكمل. إن البداية الأولى لتأسيس الجامعات في الدول العربية، كان بالمبادرات الأهلية. مثلاً: الجامعة المصرية (جامعة القاهرة حاليا) تأسست منذ قرن بجهود أهلية وخارج إطار الحكومة. وكذلك تأسست منذ أكثر من قرن جامعات في لبنان، بمبادرات من جمعيات وإرساليات. في الإطار الأهلي، يضع المجتمع نفسه في خدمة التعليم، وفي الإطار الحكومي، يكون التعليم في خدمة المجتمع، وكلاهما يتكاملان وينسجمان مع أهمية التعليم ودوره ووظيفته ورسالته في المجتمع.

تتعدّد نماذج دور المجتمع والحكومات في قطاع التعليم في الدول العربية؛ من غلبة الحصرية الحكومية إلى ممارسة حرية التعليم، والنموذجان المصري واللبناني تعبير عملي لهذين الاتجاهين.

أ- النموذج اللبناني:

يعتبر النظام التعليمي اللبناني نموذجاً متميزاً للنظام المشترك بين رعاية الدولة وشراكة القطاع الخاص. فلا تتحمّل الحكومة بمفردها مسؤولية التعليم كاملة، بل حافظت على نظام مشاركة المسؤولية مع التعليم الخاص، الذي أثبت فاعلية ونجاحاً.

ويتوزّع التعليم العالي الخاص حالياً على 39 جامعة ومعهدا جامعيّا يستقطب أكثر من 50 % من الطلبة الجامعيين في لبنان وتسدي الجامعة اللبنانية التعليم العالي الرسمي وهي تضم 17 كلية ومعهدا تغطي فروعها معظم المناطق اللبنانية.

هذه الشراكة شكلت، تاريخياً، نهجاً قائماً وقوياً أسهم إلى جانب الحكومة، في تحمل المسؤولية المادية والأكاديمية في قطاع التربية والتعليم: تقوم هذه الشراكة على مبدإ حرية التعليم الذي كفله الدستور اللبناني، بحيث تقوم الحكومة اللبنانية بتقديم

الخدمات التربوية في مؤسساتها الرسمية، لمن يرغب ولمن لا يملك الإمكانات المالية لتلقي هذه الخدمات في المؤسسات التعليمية الخاصة. كما تسهم الحكومة في تغطية نفقات التعليم في القطاع الخاص لأبناء وبنات الموظفين لديها وفق أنظمة خاصة بهذا الشأن.

من جهة أخرى، تحتفظ الحكومة اللبنانية بدور وسلطة منح التراخيص والإشراف والاعتراف والمعادلة للشهادات المرخّص بها في مؤسسات التعليم العالي الخاص في ظل تمتّع هذه المؤسسات بدرجة عالية من الحريّة في التعليم والإدارة.

ب ـ النموذج المصري:

حصرت خدمة التعليم في مصر بالحكومة لعقود طويلة، ولم تترك للتعليم الخاص إلّا هامشاً ضيقاً، واعتبر التعليم المجاني، على جميع المستويات، حقاً من حقوق المواطنين، وقد اعتمدت الحكومة نظاماً تعليمياً سلطوياً من غير إشراك مؤسسات المجتمع المدني وفاعلياته.

بالرغم من هذه الإجراءات، لم يستطع نظام التعليم تأمين الخدمة التعليمية للجميع وكانت نوعية التعليم وجودته إلى حد ما، ضحية ذلك المنهج الحكومي والنظام التعليمي، ناهيك عن نشوء ظاهرة سوق سوداء في التعليم تدعى الدروس الخصوصية.

لقد وعت الحكومة بعد فترة طويلة، الحاجة إلى الشراكة مع القطاع الخاص لتوفير خدمة التعليم ونشرها وتطويرها، خاصة على المستوى الجامعي. هذه الظاهرة لم تقتصر على مصر، بل شملت العديد من الحكومات في البلدان العربية. وتجري محاولات في عدد من الدول العربية باتجاه اللاحصرية في تسيير التعليم العالي والتخطيط لتطويره، بل المشاركة والعمل الجماعي لمختلف فعاليات المجتمع لتحسين الخدمات التعليمية والإسهام في تحمل تكاليفها وذلك في إطار خدمة الحاجات الوطنية. وتبدي هذه الحكومات انفتاحا أمام الاستثمارات الأهلية والخاصة في قطاع التعليم العالي للمشاركة في توفير خدمات التعليم النوعي.

إن فتح الباب لمؤسسات خاصة للتعليم العالي غير خاضعة «لضغط السلطة» يوفر مناخات إبداعية في إطار حريات التعبير وإبداء الرأي والاستقلالية الفكرية ونهج النقد البناء.

يحتل التعليم العالي مكانة سامية في مجتمعاتنا العربية، حيث تشكل الجامعة

معنى في قيمة العلم والمعرفة والتقدّم ورمزا في دورها كرافعة تقدم ونهضة. لقد نادت أصوات بوجوب الحد من تدخل الدولة/ الحكومة في مؤسسات التعليم العالي، لأسباب عدّة، أهمها، أن الحكومة استغلت الجامعات الرسمية واعتبرتها من مرافقها، فجعلتها جزءاً من السلطة السياسية ومراكز النفوذ، وتدخلت في شؤونها الإدارية والأكاديمية، وتجاوزت معايير لاختيار القيادات الجامعية وهي معايير أساسية في الأداء الجامعي السليم، أهمها اختيار أهل الخبرة والكفاية والاستحقاق، فعمدت بدلاً من ذلك إلى إعلاء شأن أهل الثقة على أهل الخبرة.

إن واقع مؤسسات التعليم العالي في معظم البلدان العربية، يظهر استمرارية سيطرة الحكومات على قرارها الأكاديمي والإداري والمالي، وضعف إسهام قطاع الأعمال والمجتمع المدني في قيامها بمهامها التعليمية وفي الرقابة عليها ومحاسبتها. بالرغم من ذلك، لا يجوز أن نتجاهل دور الحكومات، في مشروعات إصلاح التعليم العالي وتطويره في بلادنا، فهي تعتبر في المرحلة الحالية، الرافد الأساسي في مد مؤسسات التعليم العالي بميزانيات للبحث العلمي ولتغطية التحاق شرائح واسعة من المواطنين في هذا التعليم، وذلكً لغياب ثقافة التكامل الاجتماعي والأهداف التنموية والمشاركة في تمويل الأبحاث لدى القطاع الخاص بشكل عام. في هذا الإطار أيضاً، لا يمكن تجاهل دور الدولة/ الحكومة المحوري في الحفاظ على الثقافة والهوية والقيم، وفي وضع معايير الانتظام والالتزام بالمناقبية والشفافية والنزاهة ومرتكزات ضمان النوعية في التعليم العالي.

من جهة أخرى، لقد وعت الدول العربية أن قدراتها لا تكفي لتحمل المسؤولية الكاملة في توفير خدمات التعليم العالي للمجتمع، فأصدرت تشريعات سمحت للقطاع الخاص العربي والأجنبي والمجتمع المدني بالإسهام في توفير هذه الخدمات، كما عمد البعض إلى اللجوء إلى الجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد وغيرها...، لكن حتى اليوم، لم تعمد الحكومات إلى صياغة سياسات مبنية على أسس واضحة لهذه الشراكات الجديدة.

ثالثا ـ التعليم العالي عبر الحدود: الإشكاليات المحتملة:

استجابة للطلب المتزايد على التعليم العالي، واستجابة للواقع الجديد لاقتصاد المعرفة وللحاجات الوطنية في كل بلد، توسع إنشاء مؤسسات للتعليم العالي وانتشرت فروعها في المناطق، وظهرت مراكز للتعليم النوعي وبرامج تعليمية – عبر تخصصية، بما يمكن الطالب الجامعي من متابعة مقررات في أكثر من برنامج دراسي وفق أطر متفق عليها بين المؤسسات الجامعية. وقد تصاعدت معدلات الاستثمار الخاص في التعليم العالي وتصاعد دوره في توفير هذا التعليم بموازاة دور الحكومات.

في ظروف ظهور اتفاقيات تجارية تدخل في إطارها الخدمات التعليمية، وفي ظل توجهات ربط التعليم بآليات السوق وتسليع التعليم العالي، وفي ظل ما توفره تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتنامي أهمية رأس المال البشري، والتحديث المتواصل لنظم الإنتاج والإدارة وحالة المجتمع المتعلم، في هذا الواقع الجديد، دخل البعد الدولي للتعليم العالي، بحيث لم يعد هذا التعليم محصوراً ضمن الحدود الجغرافية الوطنية، بل أصبح من العوامل التي يجب أخذها بالاعتبار في النظم التربوية، مع ما يترتب على ذلك من فرص ومخاطر، لا سيما في بلادنا العربية.

لقد ظهرت، في إطار التعليم عبر الحدود، أطراف تقوم بتوفير التعليم العالي؛ مثل الشركات متعددة الجنسيات وجامعات الشركات وشركات إعلامية تعليمية، تعتمد استخدام تقنيات متطوّرة وأنماطاً متعددة لتوفير التعليم بتخصصات جديدة ومتنوعة : تعليم عن بعد، تعليم افتراضي، تعليم مفتوح.(Distance Learning, Open Learning, Virtual Learning).

ونشهد اليوم حراكاً أكاديمياً دولياً مضطرداً في مجال الخدمات التعليمية والبحث العلمي، وانتقال الطلبة والباحثين عبر الحدود.

بالرغم من أن ظاهرة فتح فروع لجامعات أجنبية لها مردود معرفي إيجابي ليست جديدة في البلاد العربية، فإن ظهور المؤسسات التي توفر التعليم العالي عبر الحدود لأغراض تجارية ربحية، وإضفاء الإطار الشرعي على التجارة بالخدمات التعليمية، من خلال الاتفاقيات التجارية المتعددة الأطراف (GATS) وإخضاع ذلك لأحكام السوق، هو منحى جديد وجدير بالمراجعة والتأكيد على مسؤولية

الحكومات ودورها في ضبطه ومراقبته، وندعو في هذا الإطار، إلى حوار وتعاون عربي، لاستصدار تشريعات عربية مشتركة وأن يكون للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دور طليعي في بلورة موقف عربي مشترك بهذا الشأن.

إننا لا ندعو إلى مقاطعة هذه التطورات والاتجاهات، فنحن لسنا في جزيرة معزولة، خاصة أن ظاهرة الاتجار بالخدمات التعليمية باتت حقيقة واقعة، لكن بإمكان البلدان العربية أن تتحكم في اندفاعها لتغليب منافع التعليم عبر الحدود وفرصه على مخاطر امتداده المتسارع دون ضوابط.

من هذه المخاطر نذكر:

1 ـ تدني الجودة وضعف الانتفاع مقارنة مع ضخامة التمويل وإشكالات متعددة تتعلق بالاعتراف بالشهادات والمؤهلات العلمية وغير ذلك مما يمس بمصالح الطلبة.

2 ـ المساس بالسيادة وبالقيم وبالخصوصيات الوطنية.

3 ـ إخضاع التعليم العالي لأحكام السوق مما يحد من قدرة الحكومات على تنظيمه في إطار سياساتها الوطنية.

4 ـ مع الإشارة بأن هذه الظاهرة، لا تعزز بالضرورة مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة في الانتفاع بالخدمات التعليمية.

لا نريد أن نظهر فقط الوجه السلبي من هذه الظاهرة فعلى الحكومات استغلال الوجه الآخر الذي يلائم المصالح الوطنية ويفيدها، مثل:

1 ـ الاستفادة من فرص التنافس الإيجابي وانتشار التكنولوجيا في سد ثغرات النظام التعليمي التقليدي.

2 ـ المرونة في وضع مناهج التدريب والتعليم تجاوباً مع الواقع الاقتصادي المعرفي الجديد.

3 ـ الاستفادة من فرص توفر تنوع البيئات الأكاديمية ونماذج الثقافات.

4 ـ تعزيز إمكانية التعلم المستدام والمجتمع المتعلم، استجابة لمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وديناميكية نظم الإنتاج والإدارة.

رابعا ـ مشاريع تطوير التشريعات في التعليم العالي ـ حالة لبنان:

بالرغم من أن لكل دولة عربية خصوصياتها التشريعية والاجتماعية، إلّا أنها تتفق جميعها على رؤى استراتيجية وأهداف وغايات أساسية لانتظام ولتطوير التعليم العالي فيها.

لقد وعت الحكومة اللبنانية ضرورة مراجعة وتطوير التشريعات القائمة التي ترعى التعليم العالي في لبنان، فنظمت ورشات عمل متعددة لمناقشة التطوير المنشود مع مختلف الفعاليات التربوية والاقتصادية والإنمائية. نستعرض في هذه الفقرة المعالم الرئيسة لمشروع قانون تنظيم التعليم العالي في لبنان، أعدّه فريق من الخبراء اللبنانيين من القطاعين الخاص والعام، بطلب من وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية. ويظهر في هذا المشروع أطر دور الدولة/ الحكومة وتدخلها في تنظيم وفي انتظام التعليم العالي وآليات ضمان نوعيته، وضمان حقوق الطلبة والعاملين في مؤسساته. وقد حافظت الجامعة اللبنانية الرسمية على حيّز كبير من الاستقلالية وعلى اعتبارها مؤسسة عامة تتمتع باستقلال إداري وأكاديمي ومالي، تحت سلطة وصاية وزير التربية والتعليم العالي.

1 ـ الأسباب الموجبة

1 ـ تطوّرات حاصلة في التعليم العالي لجهة نظم التعليم والبرامج والشهادات، ترافقت مع توسع التعليم العالي في لبنان في عدد مؤسساته وفي تنوع تخصصاته وفي عدد الطلبة الجامعيين.

2 ـ خلو النصوص القانونية النافذة من النصوص الاستراتيجية المتعلقة بأهداف التعليم العالي ومهامه.

3 ـ قصور القانون الحالي النافذ للنصوص المتعلقة بالتعريف بمؤسسات التعليم العالي وشروط الترخيص وفي طبيعة الهيئات المعنوية التي يحق لها التقدم بطلب الترخيص لإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي.

4 ـ قصور القانون الحالي النافذ للنصوص التنظيمية الخاصة بالرقابة والتدقيق والتقييم والاعتماد وعلاقتها بالسلطة الرسمية.

2 ـ أهداف مشروع القانون

يهدف مشروع القانون إلى تحديد واضح للأمور التالية:

1 ـ موقع مختلف مؤسسات التعليم العالي في منظومة هذا التعليم وعلاقتها في ما بينها (التعليم الأكاديمي، التكنولوجي، المهني).

2 ـ أهداف التعليم العالي الخاص ومهماته في إطار النظام والدور الوطني للتعليم العالي.

3 ـ الهيئات الناظمة للتعليم العالي: المجالس واللجان الرسمية المنوط بها الإشراف والتدقيق والرقابة وآليات التدقيق والتقييم والاعتراف بالشهادات والبرامج.

4 ـ شروط الترخيص وآلياته في ما يتعلق بالهيئة المعنوية التي يحق لها طلب الترخيص أو بإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي أو باستحداث كليات واختصاصات وفروع وشهادات ومستويات تعليمية في مؤسسات قائمة.

5 ـ المؤهلات المطلوبة في إدارات التعليم العالي وهيئات التدريس.

6 ـ حقوق هيئة التدريس والطلبة.

3 – أهداف التعليم العالي ومهام مؤسساته

1 ـ التعليم العالي خدمة عامة تؤمنها مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة وهو يلبي حق المجتمع في بناء قدراته وتطوير إمكاناته، مع احترام الحريات الأساسية للأفراد والمجموعات والقيم السامية التي تنص عليها المواثيق الدولية، ولا سيما في ما يخص الحريات الأكاديمية.

2 ـ من المهام الأساسية التي تسهم من خلالها مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهداف هذا التعليم:

• توفير فرص الدراسة أمام جميع الراغبين المؤهلين لمتابعة التعلم في هذا المستوى وتزويدهم بالكفايات الأكاديمية والشخصية والمهنية وتنمية قدراتهم والتنشئة على منهجية الفكر النقدي.

• إعداد القيادات الفكرية المتخصصة لتسيير مؤسسات المجتمع وتلبية احتياجات التنمية وأسواق العمل.

• صون المعارف ونشرها وتطويرها وتعزيز البحث العلمي والانفتاح على الثقافات وتعزيز التفاعل في ما بينها.

• تعزيز التعاون الأكاديمي وتبادل الخبرات بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات الإنتاجية في الداخل والخارج.

4- التعريف بمؤسسات التعليم العالي وصفة شخصياتها المعنوية والاعتبارية

1 - مؤسسات التعليم العالي هي التي تتولّى التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع في حقول التعليم العالي وتكون على ثلاثة أنواع: الجامعة، الكلية، المعهد الفني العالي، ويمكن إنشاء معاهد جامعية ضمن الجامعة أو الكلية.

2 - شروط المكونات الأكاديمية لكل نوع من مؤسسات التعليم العالي.

3 - تتمتع مؤسسات التعليم العالي المنشأة قانوناً بالشخصية المعنوية وبالاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي ضمن نطاق عملها وضمن الحقوق التي يكفلها الدستور والقانون كما تتمتع بحرمة أحرامها.

5- برامج التعليم العالي ومناهجه وشهاداته

1 - مستويات الشهادات الأكاديمية ومدة الدراسة اللازمة للحصول عليها ونظام الدراسة المعتمد وفق الأصول وشهادات ممارسة المهن والشهادات التعليمية.

2 - أطر توصيف المناهج والبرامج.

3 - مرجعية الوزارة في إصدار شروط الانتقال بين أنواع التعليم العالي المختلفة (أكاديمي، تكنولوجي، فني) وشروط انتقال الطلاب بين مؤسسات التعليم العالي والأطر العامة للدراسة في مستويات التعليم العالي.

6- الهيئات الناظمة للتعليم العالي الخاص

1 - مجلس التعليم العالي: يتشكل برئاسة وزير التربية والتعليم العالي ويضم أعضاء من القطاعات الرسمية والخاصة ذات العلاقة بالتعليم العالي أو المستفيدة منه.

من الصلاحيات والمهام الأساسية لمجلس التعليم العالي:

• المساهمة في تطوير السياسة الوطنية للتعليم العالي وتقديم الاقتراحات التي من شأنها نشر هذا التعليم وتنظيمه في ضوء الدستور والقوانين النافذة.

• رفع التوصيات بشأن طلبات إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة أو

استحداث تخصصات في مؤسسات قائمة والتوصيات بشأن الإذن بمباشرة التدريس فيها أو التوصيات بشأن إلغاء الترخيص لمؤسسة تعليم عال لعدم استيفائها الشروط الفنية والأكاديمية.

• إنشاء اللجان والاستعانة بالخبراء لمساندته للقيام بمهامه.

2 ـ اللجنة الفنية: تتشكّل برئاسة المدير العام للتعليم العالي وتضم قاضيا إداريا وخبراء من قطاعي التعليم العالي الرسمي والخاص.

من المهام الأساسية للجنة الفنية:

ـ دراسة الملفات المتعلقة بطلبات الترخيص وتلك المتعلقة بالإذن بمباشرة التدريس.

ـ تقييم برامج مؤسسات التعليم العالي والقيام بمهام التدقيق.

كما لوحظ في هذا الإطار تشكيل لجان فنية متخصصة من خبراء لمساندة اللجنة الفنية في عملها لجهة دراسة ملفات البرامج التعليمية وتقييمها واعتمادها.

3 ـ لجنة الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ومعادلتها:

تتشكل برئاسة المدير العام للتعليم العالي، بقرار من وزير التربية والتعليم العالي وعضوية قاضٍ إداري وخبراء من الجامعات الرسمية والخاصة وفق أصول وشروط محددة.

من المهام الأساسية لهذه اللجنة:

ـ إصدار قرارات خاصة اسمية بالاعتراف بالشهادات الجامعية التي تمنحها مؤسسات للتعليم العالي عاملة داخل لبنان.

ـ إصدار قرارات بشأن الاعتراف بشهادات التعليم العالي التي منحتها مؤسسات تعليم عال خارج لبنان ومعادلة دراسات في هذه المؤسسات.

ويكون للجنة مفعول إعلاني للحقوق التي تكسبها الشهادات لأصحابها والدراسات التي أنجزوها بالاستناد إلى نصوص قانونية أو تنظيمية، كما يكون لقرارات اللجنة مفعول إنشائي في الحالات التي لا ترعاها نصوص قانونية أو تنظيمية، على أن تخضع في هذه الحالة لمصادقة وزير التربية والتعليم العالي وتنشر في الجريدة الرسمية.

7 ـ شروط الترخيص بإنشاء مؤسسات خاصة للتعليم العالي أو استحداث وحدة أو اختصاص أو فرع في مؤسسة قائمة:

1 ـ تحديد الشخص المعنوي الذي يحق له طلب الترخيص لإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي وأحكام هذا الترخيص.

2 ـ مراحل الترخيص:

ـ رخصة إنشاء تعطى بمرسوم يتخذ في مجلس الوزراء بناءً على اقتراح وزير التربية والتعليم العالي المبني على توصية مجلس التعليم العالي.

ـ إذن بمباشرة التدريس يُعطى بقرار من الوزير بناءً على توصية مجلس التعليم العالي.

3 ـ المستندات المطلوبة للترخيص وأنظمة المؤسسة موضوع طلب الترخيص:

ـ أنظمة إدارة المؤسسة والعاملين فيها (موظفون وهيئة تدريس).

ـ الكليات والمعاهد موضوع الترخيص.

ـ تفاصيل هندسية تتعلق بالمنشآت.

4 ـ الشروط الخاصة لتدريس مستوى الماجستير والدكتوراه.

5 ـ الإجراءات والآليات المتعلقة بتقديم طلب الترخيص ودراسته والبت فيه (لجنة فنية – مجلس التعليم العالي – مجلس الوزراء).

6 ـ الإجراءات والآليات للحصول على الإذن بمباشرة التدريس (لجنة فنية – مجلس التعليم العالي – قرار الوزير).

8 ـ الرقابة والتدقيق والاعتراف بالشهادات:

1 ـ رقابة وزارة التربية والتعليم العالي على مؤسسات التعليم العالي:

- العناصر التي تعتبر من مقومات الانتظام العام للتعليم العالي التي يتوجب على المؤسسة الخاصة للتعليم العالي التقيّد بها.
- التدقيق التي تقوم به اللجنة الفنية بأوضاع المؤسسات الخاصة للتعليم العالي بناءً على تكليف من مجلس التعليم العالي.
- قرارات مجلس التعليم العالي وتوصياته بشأن وضعيات مخالفة لأحكام القوانين والأنظمة النافذة.

2 - إجراءات وآليات التدقيق وشروط الاعتماد الداخلي للشهادات – الاعتماد الخارجي.

9 - إدارة مؤسسات التعليم العالي الخاصة:

1 - الهيئات والمجالس في الإدارة العليا للمؤسسة والمؤهلات المطلوبة.

2 - الإدارة المالية.

3 - حقوق وموجبات هيئة التدريس.

4 - حقوق الطلبة.

10 - المخالفات والعقوبات:

1 - فئات المخالفات وتبعاتها.

2 - الجهات الرسمية التي يحق لها البت بالمخالفات واتخاذ الإجراءات والعقوبات أو اقتراحها.

3 - مقترحات في أسس تطوير التعليم العالي وتشريعاته:

إن ما نعرضه في محصلة هذه الدراسة، هو استنتاجات ومقترحات لمواضيع نقاش في أسس تطوير التعليم العالي وتشريعاته في البلدان العربية وفي التوجهات المبدئية في دور السلطات الحكومية في انتظام التعليم العالي بقطاعيه الحكومي والخاص، وهذه يمكن مواءمتها، كلياً أو جزئياً، وفق مقتضيات وأوضاع كل بلد عربي.

تتلخّص هذه المقترحات بما يأتي:

1. التحوّل عن النظرة القطاعية التي تحصر التعليم العالي بالسلطات الرسمية، باعتبار هذا التعليم يتطلب تفاعل مختلف القوى الناشطة في المجتمع، وتشجيع قيام تعليم عال وطني حكومي وتعليم عال خاص وتعليم عال وطني في إطار صيغ مشتركة بينهما، بأهداف تربوية وطنية غير تجارية (في لبنان تجارب غنية في هذا المجال يمكن تطويرها والاستفادة منها).

2. اعتماد أوسع مشاركة في خطط تطوير التعليم العالي، بمختلف أنواعه، الأكاديمي والتطبيقي والتقني، فتشمل خبراء من مختلف القطاعات وممثلين عن الجهات المستفيدة من التعليم العالي، مثل قطاع الأعمال وتنظيمات المجتمع المدني والأجهزة الحكومية المختصة، بما يضمن ترابطاً بين حاجات الإنتاج وتنمية المجتمع

وخدمته ومخرجات التعليم العالي.

3. اعتبار تمويل التعليم العالي إنفاقاً استثمارياً تنموياً والتحوّل نحو تعددية مصادر التمويل من القطاعين الحكومي والخاص والشراكة في إدارة الجامعات والمعاهد العليا.

4. زيادة مرونة واستقلالية المؤسسة التعليمية والتمكين المالي والإداري لها، والنهوض بمستوى الحريات الأكاديمية والبحث العلمي وعدم استخدام المنظومة التعليمية سياسياً وإيديولوجياً.

5. السماح بمرونة وديناميةٍ للهيئة التعليمية واعتماد طيف واسع من الاختصاصات بحيث يكون لمخرجات المؤسسات التعليمية تعددية معرفية وقدرة تنافسية.

6. إشراك رجال الأعمال الناجحين وخبراء المؤسسات الخاصة في العملية التعليمية في إطار علاقة وظيفية بين المؤسسات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي.

7. تأطير وتنظيم إدارات مؤسسات التعليم العالي مثل إنشاء مجلس أمناء لمؤسسة التعليم العالي يختص:

- بتقييم أداء المؤسسة التعليمية وكفاءة الخريجين من وجهة نظر المجتمع ومساهمتها في خدمة المجتمع وعلاج مشكلاته.
- تقديم الدعم للمؤسسة التعليمية وتوثيق علاقاتها بمؤسسات المجتمع. والتأكد من استجابتها للتطوّرات المجتمعية بتطوير برامجها.

8. تعاون عربي على نطاق واسع في سن التشريعات في مجال التعليم العالي والتنسيق في تنظيم مستويات التعليم العالي والاعتراف بشهاداته وأنماط التعليم فيه خاصة تلك التي بدأت تنتشر في البلدان العربية ووضع أنظمة لتقييمها (مثلاً: التعليم عبر الحدود – تعليم افتراضي).

9. إنشاء هيئات وطنية مستقلة لتقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامج هذه المؤسسات.

10. إنشاء شبكة عربية للاعتماد في التعليم العالي (مؤسسات وبرامج وشهادات).

القسم الثاني : دور القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي

باتَت مشاركةُ القطاع الخاصّ في التعليم عامّةً، والتعليم العالي خاصّةً، أمراً واقعاً في الوطن العربيّ. ومع أنّها كانت معروفةً في لبنان منذ النصف الثاني من القرن التاسع عَشَر، فلقد غَدَت في السنوات الأخيرة ظاهرةً لافتةً للانتباه في عدد لا بأس به من الدول العربيّة. ولم تَعُد الجامعة الأميركيّة في بيروت، التي تأسّست في العام 1866، وجامعة القدّيس يوسُف في بيروت، التي تأسّست بعدها بقليل في العام 1875، تستأثران بتمثيل مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة في هذه المنطقة من العالَم. فبعدَ أن نشأ في لبنان، في النصف الأوّل من القرن العشرين، عددٌ محدودٌ من مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة، عرف هذا البلد في النِصف الثاني من القرن الماضي، وخاصّةً في أواخره، طفرةً على هذا الصعيد، فأربى عدد مؤسّساته على الأربعين. كما شهدت دولٌ عربيّةٌ أخرى، في المشرق والمغرب، قيام جامعاتٍ ومعاهد جامعيّة خاصّة. فبالإمكان القول إنّ هذه الظاهرة هي اليوم آخذةٌ في التنامي والانتشار والتعميم بوتيرةٍ متسارعة ومتصاعدة.

ولقد سَعَت البلدان العربيّة المعنيّة إلى قوننة هذه الظاهرة. ولئن كان لبنان، بفضل ريادته التاريخيّة في إنشاء المؤسّسات الخاصّة للتعليم العالي، سبّاقاً في هذا المضمار، نظراً إلى صدور قانون تنظيم التعليم العالي الخاصّ فيه بتاريخ 26 كانون الأوّل 1961، فإنّ بلداناً عربيّةً أخرى أصدرَت في العقدَين الأخيرَين، مجموعةً من القوانين للغرَض عينه. أمّا ما يسترعي الانتباه فهو أنّه، رغم اشتراك هذه الدول في تجربة دخول القطاع الخاصّ فيها ميدان التعليم العالي، فإنّ كلّ واحدة منها آثرَت معالجة هذه المسألة بصورةٍ منفردة، على الصعيد الوطنيّ البحت. فلم تهتمّ أيّة جهة عربيّة رسميّة، بما فيها اتّحاد الجامعات العربيّة، بمقاربة هذه الظاهرة على الصعيد العربيّ العامّ، بهدف صياغة رؤيا موحّدة لدور القطاع الخاصّ في التعليم العالي، ولعلاقة الدولة بهذا القطاع. وممّا يسترعي الانتباه أيضاً أنّ النصوص التشريعيّة التي ترعى، في كلّ بلدٍ عربيّ، مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة، تركّز على البعد التنظيميّ في ما يتعلّق بشروط الترخيص والاعتماد، وتغلّب بالتالي مفهوم المراقبة

والتدقيق والضبط على مفاهيم الجودة والامتياز. فإنّه من المستحَبّ، وقد يكون من الضروريّ، تجاوز هذا المنظور الضيّق، على أهميّته، لتحديد موقع مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة في منظومة التعليم العالي، ودورها فيه، أو أقلّه لتحديد الأُطُر والبنى التي من شأنها أن تحمل هذه المؤسّسات، أو أن تحفّزها، على المساهمةِ في تطوير التعليم العالي.

ومع التسليم بأنّ الأدبيّات التي تتناول قضايا التعليم العالي في الوطن العربيّ، تُبرز تبايناً في مفهومها لمصطلح القطاع الخاصّ ودلالاته، بل وتسمياته، فإنّه بالإمكان اعتبار أنّ مساهمة القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي لا تقتصر على مؤسّساته التعليميّة، بل تتجاوزها لتشمل أيضاً ما تقوم به، أو ما يمكن أن تقوم به، على هذا الصعيد، سائر المؤسّسات، والمنظّمات، والهيئات المجتمعيّة المتخصّصة (النقابات المهنيّة، كنقابة الأطبّاء، والصيادلة، والمهندسين، والمحامين...، وكذلك الروابط، والاتّحادات، والجمعيّات العلميّة...)، بل والأفراد، التي يجمع بينها أنّها لا تنتمي إلى القطاع الحكوميّ، ولا تتّسم بطابع رسميّ، بل هي في صُلب المجتمع المدنيّ. وغنيٌّ عن البيان أنّه لا يمكن حصرُ قائمتها أو إغلاقها. حسبنا للتدليل على صحّة ذلك أنّ المجتمع، بمعناه الأوسع والأشمل، معنيٌّ بهذا المقدار أو ذاك بالتعليم العالي، وبضمان جودته، ويمكنه أن يشارك، عبر بنىً وصيغ وأشكال متنوّعة، في عمليّات تطويره. وحسبُنا أيضاً، إذا أردنا التخصيص، أن نشير إلى اتّساع حجم فئة المستفيدين من التعليم العالي وهم، فضلاً عن الطلّاب وأولياء أمورهم، أصحاب مؤسّسات التشغيل، الذين يستطيعون من خلال المعايير التي يعتمدونها في انتقاء خرّيجي التعليم العالي لتوظيفهم في مؤسّساتهم، المساهمة الفاعلة والحاسمة في تطوير التعليم العالي بحمل مؤسّساته على الحرص على جودة مخرجاته وملاءمتها لاحتياجات سوق العمل والتنمية.

ولعلّه من الممكن القول، على سبيل التبسيط، إنّ مشاركة القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي، تتحقّق على يد فئتَين من المساهمين: من جهة، مؤسّسات للتعليم العالي تقوم بإسدائه، ومن جهة ثانية مؤسّسات وشركات وهيئات وجمعيّات وأفراد، تساهم في تمويله أو دعم النشاطات والمشاريع المرتبطة به، وتسهم أيضاً في تقويمه. وعلينا، استكمالاً لرسم صورةٍ أوليّة عن واقع مؤسّسات التعليم العالي في

القطاع الخاصّ، تصنيفها في فئتَين: ـ مؤسّسات أهليّة تتولّاها جمعيّات أو هيئات، وهي لا تتوخّى الربح ومؤسّسات يتولّاها أفراد أو شركات مساهمة، تتوخّى الربح.

وبعد أن قدّمنا تعريفاً سريعاً بمصطلح «القطاع الخاصّ»، يحسن بنا أن نحدّدَ المقصود بمصطلح «تطوير التعليم العالي». فممّا لا شكّ فيه أنّه بالإمكان التوسّع والتعمّق في شرح دلالات مصطلح التطوير عامّةً، وخاصّةً مصطلح تطوير التعليم العالي. ولكنّ مثل هذا التوسّع المفيد، لا يبدو هنا ضرورياً. فقد ظهر لنا أنّه ليس المطلوب من هذه الورقة تقديم دراسة شاملة ووافية لمسألة دور القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي، بل الإضاءة على عددٍ من جوانبها، وتناول بعض وجوهها. إنّ هذه الأهداف هي بالتأكيد متواضعة، ومحدودة، ولا تلبّي جميع حاجات مَن ستوضَع في متناولهم، وفي طليعتهم أصحاب القرار في حقل التعليم العالي في الوطن العربيّ، والخبراء المعنيّين بشؤونه. ففي غياب إحصاءات دقيقة، وشاملة، عن أوضاع التعليم العالي الخاصّ في الوطن العربي: المؤسّسات، والطلّاب، والأساتذة، والجهات المموِّلة والداعمة والمشرفة، والمرافق، والتجهيزات، والبرامج، والمناهج، والاختصاصات، وأنماط التعليم، والشهادات، والخرّيجين...، وفي غياب تقارير مفصّلة وموثّقة عن القوانين والأنظمة التي ترعى عمل هذه المؤسّسات، على صعيد الترخيص بالتأسيس، والإذن بمباشرة التدريس، والاعتراف بالشهادات ومعادلتها، والمراقبة، لا يَسَع هذه الورقة إلّا أن تدعو المعنيّين جميعاً إلى الحثّ على القيام بهذه الإحصاءات وكتابة هذه التقارير. وإلى أن يتحقّق ذلك، تطمح هذه الورقة إلى أن تقدّم بعض العناوين والخطوط العامّة والعريضة لدراسة مستقبليّة، تستكمل ما جاء فيها، وتوسّع آفاقها، وتعمّق طروحاتها.

ففي ضوء هذه الإيضاحات المنهجيّة، يبدو من الممكن اعتماد التعريف المبسّط التالي لمصطلح «تطوير التعليم العالي»: تفعيل الخدمات التي يقدّمها، وتنويعها، وتوسيع دائرة المستفيدين منها، وتحسين نوعيّتها، وضمان جودتها. ويمكن بالتالي هنا الاقتصار على اعتماد بُعدَين أساسيَّين لقياسِ مدى مساهمة القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي في العالَم العربيّ: البُعد الكمّي، ونتيجته زيادة حجم فُرَص الالتحاق بالتعليم العالي وتكبير نطاقها، وذلك من خلال توسيع مدى الإتاحة، والبعد النوعيّ، ونتيجته ضمان جودة التعليم العالي.

ستحاول هذه الورقة إذاً، من خلال الإضاءات التي تحاول تسليطها على بعض جوانب المسألة ـ وهي متشعّبة لا تستطيع ورقةٌ بحثيّة الإحاطة بها كلّها ـ ومن خلال الأفكار والاقتراحات التي تطرحها – وهي قابلةٌ للنقاش ـ، رسم ملامح أوّليّة لدور القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي. وتوخّياً لوضوح العرض، ستسعى هذه الورقة لاستكشاف هذا الدور على ثلاثة أصعدة: الإتاحة، والجودة، والبحث العلميّ، وذلك في قسمَين رئيسين، تعالجُ في أوّلهما دور القطاع الخاصّ في تطوير مؤسّسات التعليم العالي، وتعالجُ في القسم الثاني دور القطاع الخاصّ في تطوير البحث العلميّ.

أولا ـ الأسباب الداعية إلى مشاركة القطاع الخاصّ في التعليم العالي

أ ـ ازدياد الطلب على التعليم العالي

كثيرةٌ هي العوامل التي تسبَّبت في ازدياد الطَلَب على التعليم العالي في العقود الأخيرة، ومن أبرزها: ـ ما شهده العالَم، في الفترة الأخيرة، من تحوّل إلى مجتمع المعرفة، وما استتبعه من حاجةٍ إلى رفع مؤهّلات الموارد البشريّة وكفاياتها في أيّ ميدان من ميادين العَمَل ـ تنامي الوعي بأنّ التنمية الاقتصاديّة وضرورة تحديث أجهزة الدولة وقطاعات الإنتاج والخدمات، تتطلّب امتلاك كفايات على مستوياتٍ عالية لا يمكن أن يؤمّنها سوى تعليمٍ عالٍ ذي نوعيّةٍ راقيةٍ في جميع حقوله وفروعه واختصاصاته.

واستجابةً لهذه المقتضيات، لم يقتصر ازدياد الطَلَب على التعليم العالي على الدول الصناعيّة وحدها، بل شمل أيضاً الكثير من البلدان النامية، بسبب نسب النموّ السكّانيّ العالية فيها، وبسبب اقتناع فئات واسعة من شعوبها بأنّ الشهادة العليا تشكّل مفتاحاً للرقيّ الاجتماعيّ.

إنّ دراساتٍ متخصّصة ومعمّقة يمكنها وحدها أن تحدّد، بالنسبة إلى كلّ بلد من البلدان، مجموعةَ الأسباب الداعية إلى ازدياد الطلب على التعليم العالي فيه، وترتيبَ هذه الأسباب لجهة تأثيرها... ولكنّنا نستطيع أن نسجّل بصورةٍ عامّة تنامي الطلب، في بلدان العالم كلّها، بما فيها البلدان العربيّة، على التعليم العالي، وأن نعتبر

الأسباب المذكورة أعلاه، وغيرها أيضاً من الأسباب، مسؤولة عن إقبال عدد متزايد من الطلاّب على الالتحاق بمؤسّسات التعليم العالي، وبالتالي عن التوسّع الكمّيّ الملحوظ في عدد هذه المؤسّسات، وأعداد طلاّبها. ويمكننا أيضاً أن نعتبرَ أنّ عجزَ عدد متزايد من الدول عن إنشاء ما يكفي من الجامعات الحكوميّة لاستيعاب هذه الأعداد كلّها، قد شجّع القطاع الخاصّ على الاستثمار في التعليم العالي، وحمل حكومات الدول العربيّة المعنيّة على منح تراخيص، ما ينفكّ عددها يرتفع، بإنشاء مؤسّساتٍ خاصّة للتعليم العالي.

ب ـ ازدياد الحاجة إلى التنويع في التعليم العالي

وعلى صعيد آخَر، يشير الدكتور رمزي سلامه، اختصاصيّ التعليم العالي في مكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة (بيروت)، في دراسته المسهبة، والموثّقة بعنوان «ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظريّة والعمليّة ونماذج من التجارب العالميّة»[12]، إلى ازدياد الضغوط مع نهاية القرن العشرين لتبنّي آليّات لضبط جودة التعليم العالي وضمانها، بفعل عوامل داخليّة وخارجيّة كثيرة. ويتمثّل أحد العوامل الداخليّة الداعية إلى الاهتمام بالجودة في التعليم العالي بتزايد الطلب الاجتماعيّ على هذا المستوى من التعليم – كما ذكرنا أعلاه – وبتزايد الحاجة إلى تنويع مؤسّساته، وتكييف برامجه لتتماشى من جهة مع تنوّع احتياجات الطَلَبَة، ومن جهة أخرى مع تنوّع احتياجات سوق العَمَل، وظهور مِهَن جديدة لم تكن شائعة في الأمس القريب، بشكلٍ خاصّ كنتيجة لعولمة الاقتصاد والاتّصالات، وشيوع الثقافات المستَحدَثَة. وفي نظره، قد أدّى التغيير المتسارع في حاجات سوق العمل ومتطلّباته إلى ظهور نماذج جديدة من البرامج وأشكال التدريب في حقول ثقافيّة ومهنيّة وإداريّة جديدة.

وقد انعكس تنويع التعليم العالي في كثير من الدول في بروز أنماط جديدة من التعليم العالي، مثل التعليم عن بعد، والجامعات المفتوحة، والجامعات الافتراضية، وفي تزايد الطَلَب على البرامج الجديدة المتخصّصة التي تستجيب لحاجات محدّدة هي في غالبيّتها مهنيّة الطابَع، أو في تزايد الطَلب على البرامج القصيرة الهادفة إلى

12 الأمين، عدنان (رئاسة تحرير): ضمان الجودة في الجامعات العربيّة، منشورات الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الكتاب الخامس، بيروت، 2005، ص. 23 – 112.

مواكبة مستجدّات تقنيّة، أو البرامج التي تندرج في سياق التعلّم مدى الحياة.

فهذه الحاجات الناشئة، لا تستطيع مؤسّسات التعليم العالي المعهودة – الرسميّة منها والخاصّة ـ أن تسدّها، وتستدعي إنشاء بنىً جديدة مهيّأة لمواكبتها. ويتعذّر في الكثير من الحالات على القطاع العامّ أن يضطلع بهذه المهمّة، بخلاف القطاع الخاصّ الذي يتحلّى بمقدار أكبر من المرونة التي تؤهّله للتكيّف معها.

ج ـ عجز الدول عن توفير فُرص التعليم العالي للجميع بمواردها الذاتيّة

ويمكننا بصورة واقعيّة التنبّؤ بأنّ الطَلب على التعليم العالي في صيغه التقليديّة، سيتواصل ويزداد، نظراً إلى أنّ الشهادات التي تتوّج المسارات الأكاديميّة تبقى، على الصعيد العالميّ، وبصورة خاصّة في الوطن العربيّ، حجر الزاوية في الاعتراف بالمؤهّلات التي يكتسبها الطَلَبَة. ولكنّ الأمانة تقتضي الإقرار بأنّه لن يكون لدى الكثير من الدول، بما فيها الدول العربيّة، القدرة على تلبية الطلب المتنامي على التعليم العالي، بإنشاء جامعات حكوميّة جديدة، تتحمّل هذه الدول أعباء تمويلها والإنفاق عليها. ومن المعروف أنّ دولاً كثيرة شهدت جموداً أو انحساراً في الموارد الماليّة الحكوميّة المخصّصة للتعليم العالي، وسعت في الوقت نفسه إلى ترشيد الإنفاق وتنويع مصادر التمويل. وبات اليوم من المسلّمات الاعتراف بتعذّر قيام الدول بتوفير فرص التعليم العالي للجميع، بمواردها الذاتيّة، التزاماً منها بما نَصّ عليه الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان، في عام 1948: «التعليم يجب أن يكون مجّانيّاً...»، خاصّةً إذا أخذنا في الاعتبار تزايد عدد الطلّاب الراغبين في الانتساب إلى مؤسّسات التعليم العالي.

ولقد استأثرت مسألة تمويل التعليم العالي باهتمام كبير، في الكثير من بلدان العالم، وخُصِّصت لها دراساتٌ وأبحاثٌ تناولتها من جوانبها المختلفة، الاقتصاديّة والماليّة والاجتماعيّة والسياسيّة والأكاديميّة، وعُقدَت من أجلها مؤتمراتٌ محليّة وإقليميّة ودوليّة تكاد لا تُحصى. وحصيلة ذلك كلّه منشورٌ ومتداوَل، فلا حاجة بنا للتوسّع في عرضها. ولقد رأينا أنّه قد يكون من المفيد إحالة القارئ على المداخلة التي ألقاها الدكتور طارق علَمي، وهو خبير يعمل في دائرة التحليل الاقتصاديّ في اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لدول غرب آسيا (الاسكوا)، في مؤتمر الاستثمار في الخدمات العامّة الذي عُقِدَ في بيروت في أواخر أيلول عام 2004، وناقشَ دور

القطـــاع الخاصّ في مجالَي التعليـــم والصحّة. فقد عرض الدكتور علَمي فيها أوضاع التعليم في الدول العربيّة، وحدّد نسبة الإنفاق عليـــه، ثمّ عينّ أسباب ضعف مستوياته في الدول العربيّة بالمقارنة مع الدول النامية الأخـرى، ثمّ حدّد دور كلٍّ من القطاعَين العامّ والخاصّ في تأمين الخدمات في هذا الحقل، مركّزاً في ختام مداخلته على إبراز الغاية من المشاركة بين هذين القطاعَين وعلى الدور التكميليّ الذي يضطلع به القطاع الخاصّ في توفير الخدمات التعليميّة وتأمينها لمستحقّيها.

ولقد رأينا أيضاً من المفيد إحالة القارئ على الدراسة التي أعدّها الدكتور نياف بن رشيد الجابري[13]، وعنوانها «مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي»، ليس لأنّها تتضمّن عرضاً واضحاً للصعوبات التي تواجهها الدول في تأمين التمويل الضروريّ لقطاعات التربية والتعليم فيها فحسب، بل لأنّها تبيّن أنّ دولةً غنيّة كالمملكة العربيّة السعوديّة ليست بمنأىً عن مثل هذه الصعوبات، على ما أوضح صاحبها في مستهلّها: «وقد سعت الدراسة التالية إلى تقييم مدى نجاح سياسات المشاركة في كلفة التعليم محليّاً من خلال التقييم المقارن لتجارب البلدان التي انتهجت هذا الأسلوب التمويليّ، سعياً لاستخلاص ما يفيد منها في ترشيد سياسات تمويل التعليم السعوديّ»[14].

ثانياً ـ تنامي دور القطاع الخاصّ في توفير فرص التعليم العالي:

فلا بدّ من أن تؤخذَ المعطياتُ المذكورةُ أعلاه، كلّها في الاعتبار، عند النظرِ في دور القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي. فإنّ أحد المعايير الرئيسة التي يمكن اعتمادُها في دراسة مسألة مشاركة القطاع الخاصّ في هذا التعليم، هو مدى مساهمته في تحقيق ديمقراطيته. ومع الإقرار بصعوبة تقديم تعريفٍ جامعٍ لمدلول هذا الشعار في مجال التعليم العالي، فبالإمكان القول إنّ تحقيق هذه الديمقراطية يتطلّب نشر التعليم العالي وتعميمه على أوسع نطاق، وإتاحته أمام أوسع الشرائح

13 أستاذ اقتصاديّات التعليم المساعد في كليّة التربية والعلوم الإنسانيّة التابعة لجامعة طيبة بالمدينة المنوّرة.

14 الجابري، نياف بن رشيد، «مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي»، وهي دراسةٌ قُدّمت في المؤتمر العلميّ السنويّ السادس للمركز القوميّ للبحوث التربويّة والتنمية: «المشاركة وتطوير التعليم الثانويّ في مجتمع المعرفة» (القاهرة: 9-10 تمّوز 2005)، ونُشرت في مجلّة المعرفة، العدد 136، أغسطس 2006.

المجتمعيّة، وبخاصّة في خدمة الأفراد والفئات الذين حرموا منه أصلاً، بحكم أوضاعهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة.

ففي هذا الإطار العامّ والمحدّد في آنٍ معاً، يضع الدكتور سلامه في دراسته المشار إليها أعلاه، ويضع معه خبراء التعليم العالي، توجّهَ كثيرٍ من الدول، بشكلٍ أو بآخر، نحو مؤسّسات مجتمعها المدنيّ للمساهمة في تلبية الطَلَب المتزايد على التعليم العالي. كما يضعون في الإطار عينه ظاهرة تنامي دور المجتمع المدنيّ في توفير فرص الالتحاق به، عبر مبادرة المجتمع الأهليّ أحياناً إلى إنشاء مؤسّسات لا تبغي الربح، وغالباً عبر قيام شركات وأفراد من القطاع الخاصّ بإنشاء هذه المؤسّسات، لأنّها ترى في الاستثمار في التعليم العالي مصدراً للربح كأيّ تجارةٍ أخرى، أو عبر إقامة شراكات بين مؤسّسات المجتمع المدنيّ والدولة. وستستعرض هذه الورقة تجربة القطاع الخاصّ في هذا المجال، من خلال عرضِ بعض النماذج.

أ ـ إنشاء مؤسّسات جديدة للتعليم العالي

ففي «مؤتمر الاستثمار في الخدمات العامّة»، الذي سبقَت الإشارة إليه، تحدّث في الجلسة المخصّصة «للاستثمار في قطاع الخدمات والتعليم والتدريب»، عضو مجلس جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا، الدكتور جاسم عبد السلام، فتناول موضوع «القطاع الخاصّ والاستثمار في التعليم العالي: الواقع والتحدّيات»، وأوضح أنّ الاستثمار في التعليم العالي في الوطن العربيّ خلال العقد الأخير كان بهدف استيعاب الفائض من الطَلَبَة. وذكرَ أنّه من بين مجموع عدد الجامعات في العالَم العربيّ الذي يبلغ (203) جامعات، ثلاثون في المائة منها جامعات خاصّة، ومن بين مجموع عدد المعاهد والكليّات الجامعيّة البالغ 539، تبلغ حصّة القطاع الخاصّ منها في حدود عشرة في المائة. وأشار إلى أنّ هذه الأرقام والنِسَب مرشّحة للارتفاع، نظراً إلى عدد المؤسّسات التي هي قيد الدراسة أو التأسيس.

ومع أنّ هذه الأرقام موحية ودالّة، فإنّها من جهة تحتاج إلى تدقيق واستكمال، وذلك رهنٌ بإجراء مسح شامل بمؤسّسات التعليم العالي الخاصّة في العالَم العربيّ، وتحتاج من جهة ثانية إلى تحديث وترهين، نظراً إلى الوتيرة المتسارعة التي يتغيّر بها مشهد التعليم العالي الخاصّ في الوطن العربيّ. ومع أنّ للتعليم العالي الخاصّ

في لبنان وضعاً خاصّاً، بسبب تاريخ هذا البلد وطبيعة نظامه، فإنّ عرضاً مقتضباً لمنظومة التعليم العالي فيه يمكن أن يُعطي صورةً معبرّةً عن تنامي دور القطاع الخاصّ في توفير فُرَص التعليم العالي.

قبل الأحداث التي اندلعت في العام 1975 في لبنان، كان عدد المؤسّسات التي تؤمّن التعليم العالي فيه، محدودًا ؛ وعرفت سنوات الحرب، لأسباب ودوافع مختلفة، تكاثرًا ملحوظًا في عدد هذه المؤسّسات، الذي بات يومها يناهز العشرين ؛ وشهد التعليم العالي، في النصف الثاني من عقد التسعينات، وبالتحديد في الأعوام 1996، 1999، 2000، و2001، حركة توسّع ملحوظةً في عدد جامعاته وكليّاته ومعاهده، وأحجامها، واختصاصاتها، وشهاداتها، وطلّابها، وخرّيجيها، تجاوزت التوسّع الذي عرفه هذا التعليم طوال قرنٍ من الزمن، بعد أن رخّصت الحكومة، في حقبة زمنيّة محدّدة (1996 ـ 2001) لثلاثة وعشرين كليّةً أو معهدًا جامعيًّا أو جامعة، وحوّلت كليّات إلى جامعات، وأجازت إنشاءَ عشرات الكليّات والمعاهد الجديدة داخل الجامعاتٍ القائمة قبل هذا التاريخ[15]. فتضاعف عدد المؤسّسات الجامعيّة العاملة في لبنان من 22 إلى 40، وارتفع عدد الطلّاب من حوالي ثمانين ألفًا في العام (1995 ـ 1996) إلى ما يناهز مئةً وثلاثين ألف طالبٍ في العام (2002 ـ 2003)، وتنوّعت الاختصاصات الجامعيّة فقاربت المائة وخمسين اختصاصًا. ويُعَدّ لبنان حاليًّا: جامعةً رسميّةً واحدة، 21 جامعة خاصّة، 18 معهدًا جامعيًّا أو كليّة جامعيّة، أو معهداً تكنولوجيّاً جامعيّاً[16].

ولا بدّ في هذا الإطار من لفت الانتباه إلى أنّ المؤشّرات الإحصائيّة الرسميّة – العربيّة والدوليّة – حول التعليم العالي تدلّ، في ضوء ما تذكره الأدبيّات التربويّة العالميّة حول نسبة السكّان المعتَمدَة لإنشاء الجامعات، على أنّه ما زال يتعيّن على العالَم العربيّ أن يضاعف عدد جامعاته لكي يتلاءم مع النِسَب الدوليّة والعالميّة.

---

15 العويط، هنري، « الترخيص القانونيّ لمؤسّسات التعليم العالي الخاصّة»، التعليم العالي في لبنان، (إشراف عدنان الأمين)، العينة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، بيروت، 1997، ص.95.166.

16 للإطّلاع على خريطة التعليم العالي الخاصّ، مراجعة أوراق الندوة البرلمانيّة حول التعليم العالي واقتصاد المعرفة: نحو رسم سياسة للتعليم العالي في لبنان، وقد انعقدت في مجلس النوّاب اللبنانيّ بدعوة من لجنة التربية والتعليم العالي والثقافة النيابيّة، بالتعاوُن مع مشروع برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، بيروت، 30 تشرين الأوّل 2001.

ب ـ التنويع في أنماط التعليم العالي

ولا تقتصر مساهمةُ القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي في الوطن العربيّ على إنشاء مؤسّسات جديدة توسّع فرص التحاق الطَلبة به، بل في مبادرته أيضاً إلى تنويع أنماط التعلّيم العالي التي توفّرها مؤسّساته، كالتعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح، والتعليم المستمرّ.

ـ التعليم عن بُعد: نشأ التعليم عن بُعد كنظام يسعى إلى تحقيق ديمقراطية التعليم، وذلك بإزالة الحواجز الجغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تحول في الغالب دون إمكانيّة التحاق مَن يعيشون في الأطراف والمناطق النائية عن المدن، وتتوفّر فيهم الشروط المؤهّلة، بالتعليم العالي. ولأنّ التعليم عن بُعد نمطٌ جديد، لم تلحظه القوانين التي ترعى عمل مؤسّسات التعليم العالي الحكوميّة في البلدان العربيّة، فلقد كان من الطبيعيّ أن تعتمده أوّلاً، وبدرجةٍ أكثف، مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة.

ـ التعليم المستمرّ، أو التعّلم مدى الحياة: وهو عبارة عن مهارات حياتيّة وعمليّة يواصل بها المتعلّم الحصول على المعرفة من خلال مصادر متنوّعة للتعلّم. وبسبب طبيعته هذه، فإنّه يقوم خارج النظام التعليميّ الرسميّ والمؤسّسيّ، ويتولاّه القطاع الخاصّ.

ـ التعليم الجامعيّ المفتوح: عُقدَ في عمّان، في 24 و 25 أبريل/نيسان 2007، المنتدى العربيّ الرابع للتربية والتعليم، وموضوعه «التعليم واحتياجات سوق العمل». وقد قُدِّمَت فيه مجموعةٌ كبيرة ومنوّعَة من الدراسات والأبحاث، ومن بينها المداخلة التي ألقتها الدكتورة موضي عبد العزيز الحمود، رئيسة الجامعة العربيّة المفتوحة، وعنوانها : «أنماط التعليم الحديثة والتعلّم مدى الحياة: تجربة الجامعة العربيّة المفتوحة». وبعد أن استعرضَت مراحل إنشاء الجامعة، بمبادرةٍ من رئيس صندوق الخليج لدعم منظّمات الأمم المتّحدة الإنمائيّة، الأمير طلال بن عبد العزيز، وذَكَرَت أنّها جامعةٌ أهليّة، حدّدَت الأهداف التي تتوخّاها: «تتبنّى الجامعة العربيّة المفتوحة فلسفة التعليم المفتوح كأساس ترتكز وتهتدي به. وتسعى إلى ترسيخ قيم وممارسات التعليم المفتوح وثقافته في المجتمعات العربيّة والانفتاح على وسائط التعليم عن بُعد وتوظيفها للوصول إلى المواطن العربيّ في كلّ مكان. وفي سعيها

هذا تهدف الجامعة العربيّة المفتوحة إلى الإسهام في خدمة المجتمع العربيّ بتوفير فرص التعلّم الذاتيّ والتعليم المستمرّ مدى الحياة، وتوفير القوى البشريّة المدرّبة والقادرة على التعامل مع تكنولوجيّات العصر ومعطيات الاقتصاد العالميّ، وتكوين البيئة المناسبة في البلدان العربيّة للدراسات الجامعيّة العليا والبحث العلميّ المتطوّر في مجالات المعرفة الإنسانيّة والتكنولوجيّة الحديثة، وغيرها من الخدمات التنمويّة التي يحتاجها المجتمع العربيّ»[17]. ثمّ بيّنت المفاهيم الاجتماعيّة والتربويّة التي تسعى إلى تجسيدها: «فهي تقدّم التعليم الجامعيّ لكلّ قطاعات المجتمع، رجالاً ونساء، متفرّغين أو غير متفرّغين، دون التقيّد بسنٍّ معيّن، مع التشديد على جودة التعليم وتلبيته للاحتياجات المجتمعيّة من جانب وإكساب المجتمع مهارات التعلّم الذاتيّ وتدريبه على السعي للحصول على المعرفة باستخدام أدوات العلم الحديث مثل الشبكة العالميّة للاتّصالات وما إلى ذلك من جانبٍ آخَر[18]».

وليست الغاية من عرض هذه التجربة، الحكمَ لها أو عليها، فهي، شأنها شأن غيرها من التجارب المجدِّدة في حقل التعليم العالي في الوطن العربيّ، تحتاج إلى تقييم موضوعيّ ورصين، في إطار دراسة شاملة، لم تُنجَز حتّى الآن، ولعلّ الوقتَ المناسِب لم يحن بعد لإجرائها، نظراً إلى قِصَر الفترة الزمنيّة التي انقضت على إطلاقها. جُلُّ ما تهدف إليه هذه الورقة هو إبراز عددٍ من المجالات التي تتجسّد فيها مشاركةُ القطاع الخاصّ في التعليم العالي، إن على صعيد المساهمة في توسيع فرص التحاق الطَلَبَة به، أو على صعيد التنويع في الأنماط التي يقدّمها لهم.

ومع أنّ أنماط التعليم التي ذَكرناها أعلاه ليست حكراً على مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة، إذ تتوفّر أيضاً في عددٍ من الجامعات الحكوميّة، فإنّها في الأولى أكثر بروزاً منها في الثانية، لما يتمتّع به القطاع الخاصّ من هامش حريّة أوسع في الخروج على الأنماط التقليديّة السائدة، وفي التجديد والابتكار، ليس على صعيد أنماط التعليم فحسب، بل على صعيد المناهج والبرامج أيضاً، وطرائق التدريس، وأساليب التقييم... ومُجمَل العمليّة التربويّة.

---

17 الحمود، موضي عبد العزيز، «أنماط التعليم الحديثة والتعلّم مدى الحياة: تجربة الجامعة العربيّة المفتوحة»، التعليم واحتياجات سوق العمل، دراسات وأبحاث المنتدى العربيّ الرابع للتربية والتعليم، عمّان، 24-25 أبريل 2007، ص. 57-64.

18 م.ن، ص. 57-58.

ذكَرنا في المقدّمة أنّه بالإمكان قياس مدى مساهمة القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي من خلال مؤشرٍ كمّي، يرتبط بدور هذا القطاع في زيادة حجم فرص الالتحاق بهذا التعليم وتوسيع مدى الإتاحة الذي يوفّره، فضلاً عن دوره في تأمين ديمقراطيته. وممّا لا شكّ فيه أنّ القطاع الخاصّ بمؤسّساته الأهليّة التي لا تتوخّى الربح، وأيضاً بمؤسّساته الربحيّة، قد ساهم على المستوى الكميّ، في توسيع رقعة الانتشار الجغرافيّ للتعليم العالي، ليغطّي في إطارٍ من اللامركزيّة الموسّعة والإنماء المتوازن، مختلف المناطق داخل كلّ بلدٍ من البلدان العربيّة التي انتشر فيها، فلا يبقى مركّزاً ومحصوراً في العواصم والمدن الكبرى وحدها. ولم تقتصر مساهمته في تطوير التعليم العالي، على تكبير حجم امتداده فحسب، بل قامت أيضاً على زيادة أعداد طلّابه، من خلال إنشاء مؤسّساتٍ جديدة أو توسيع الطاقة الاستيعابيّة في المؤسّسات القائمة، وقامت أيضاً على توسيع مروحة الاختصاصات التي تؤمّنها هذه المؤسّسات والشهادات التي تمنحها، وعن طريق تنويعها، فضلاً عن تنويعٍ أنماط التعليم المعتَمَدَة. وأمّا مؤسّسات القطاع الخاصّ الأهليّة، فقد ساهمت فضلاً عن ذلك، في توفير فرص التعليم العالي للذين حالَت أوضاعهم الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة أو الثقافيّة دون الالتحاق ببرامجه، وساهمت بالتالي في تحقيق ديمقراطيته.

إنّ هذه النتائج التي تسمح باستخلاصها المعطياتُ والأرقامُ المتوفّرة حاليّاً، تحتاج إلى أن تؤيّدها دراسةٌ دقيقة، ومفصَّلة، وشاملة، تتناول مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة كافّةً، في كلّ بلدٍ من البلدان العربيّة، وتسعى إلى تبيان دورها الفعليّ في تطوير التعليم العالي فيه. وإذا كان من توصيةٍ ترفعها هذه الدراسة، فالدعوة الملحّة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات.

ثالثاً ـ مساهمة القطاع الخاصّ في تأمين جودة التعليم العالي

أ ـ دور المستفيدين من التعليم العالي في تطويره وتحسين نوعيّته

يُشير الدكتور رمزي سلامه في الدراسة التي مرّ ذكرها، إلى أنّ مسألة تقييم النوعيّة وتعزيزها في التعليم العالي قد حظيت مؤخّراً باهتمامٍ عالميّ متزايد، بسبب إدراك العلاقة بين جودة هذا التعليم والنموّ الاقتصاديّ من جهة، والتنمية الشاملة والمتكاملة من جهةٍ أخرى، ونظراً إلى الدور الطليعيّ الذي يؤمل أن يؤدّيه خرّيجو

التعليم العالي في المجتمع. فيمكننا إذاً أن نعتبر، على المستوى النوعيّ، فإنّ كلّ مسعىً لتطوير التعليم العالي لا بدّ أن يهدف ويؤول إلى ضمان جودته وتحسين نوعيّته.

ويرى سلامه أنّه مهما كانت المقاربة المعتمَدَة لمفهوم الجودة وضمانها، وسواءٌ تمّ ربطُها بمفاهيم التميّز أو التمايز، أو بالمواءمة مع الأغراض والغايات لتأمين التنمية المرغوبة للمجتمعات الإنسانيّة، والتكيّف مع المستجدّات العلميّة والثقافيّة، ومع التغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المتسارعة، أو لتأمين المعايير والمواصفات الدنيا للجودة، فلا بدّ من إشراك القطاع الخاصّ في عمليّة تحقيق الجودة وضمانها، لأنّه لا بدّ من أخذ وجهة نظر المستفيدين من التعليم العالي في الاعتبار، وفي طليعتهم أصحاب مؤسّسات التشغيل المعنيّين مباشرةً بجودة مخرجات التعليم العالي ومدى ملاءمتها لاحتياجات أسواق العمل ومستلزمات التنمية.

وفي الحقيقة إنّ المؤسّسات التجاريّة والصناعيّة، وإنّ الهيئات المجتمعيّة المتخصّصة، هي خيرُ مَن يستطيع المساهمة في تحديد المعايير التي يجب أن يلتزم بها نظام التعليم العالي في منطقتنا، في طموحه إلى أن يَفي، بمعدّلات مقبولة، بمستلزمات الجودة، وفق المعايير الآتية، التي ذكرها الدكتور سلامه في الدراسة المشار إليها أعلاه:

- أن يحترم الأعراف الدوليّة بشأن الحريّات الأكاديميّة وحقوق الملكيّة الفكريّة واستقلاليّة المؤسّسات وحقوق العاملين والطَلَبَة،
- أن يساهم في تقدّم المعرفة من خلال البحث العلميّ،
- أن يتمتّع بفاعليّة عالية في استخدام الموارد المُتاحَة، وفي الإدارة،
- أن يتلاءم مع احتياجات سوق العمل الوطنيّ والإقليميّ والدوليّ، الحاليّة والمرتقَبَة، بما في ذلك احتياجات التعليم العالي الخاصّة (على صعيد إعداد أعضاء هيئات التدريس، والباحثين، والأطر الأكاديميّة الكفية والكافية)،
- أن يلبّي احتياجات التنمية الشاملة والمتكاملة،
- أن يؤمّن مخرجات ذات جودة عالية قادرة على التنافس في إطار العولمة.

وإنّ المؤسّسات التجاريّة والصناعيّة، والهيئات المجتمعيّة المتخصّصة، هي خيرُ مَن يستطيع المساهمة في تحديد الكفايات التي باتَت تُعتَبَر في صلب المتطلّبات الأساسيّة التي يتعينّ على خرّيجي القرن الواحد والعشرين امتلاكها. ففضلاً عن

الكفايات المرتبطة بميدان التخصّص، على الخرّيج أن يتحلّى بمجموعةٍ من المزايا، على صعيد اللغات والمعلوماتيّة، وبمجموعة من الكفايات المجتمعيّة على صعيد المبادرة، والقيادة، والتأهيل الذاتيّ المستمرّ، والقدرة على تنظيم العمل، وعلى تطوير المؤسّسات والمجتمع...

فإذا أُشرِكَت هذه المؤسّسات والهيئات في صياغة البرامج المعتَمَدَة في مؤسّسات التعليم العالي، الحكوميّة منها والأهليّة والخاصّة، وإذا أُشرِكَت في اللجان المعنيّة بتكييف هذه البرامج وتطويرها وتحديثها، أهّلتها لتصبح أكثر مواءمة لمعايير ضمان الجودة، ولاحتياجات سوق العمل.

ب- المساهمة في تنشيط اقتصاد المعرفة

في إطار جلسات المؤتمر المخصّص للبحث في استثمار القطاع الخاصّ في الخدمات العامّة، والذي سبقت الإشارة إليه، تحدّث السيّد شربل فاخوري، المدير العام لشركة مايكروسوفت في منطقة الشرق الأوسط، فبيّن أهميّة الشراكة بين القطاعَين العامّ والخاصّ لتنشيط اقتصاد المعرفة، وعرض في هذا السياق تجربة شركة مايكروسوفت مُبرزاً مساهمتها في تطوير الاقتصاد الرقميّ، وإطلاق الطاقات الكامنة، من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، ومُلقياً الضوء على برامجها باعتبارها استثماراً طويل الأمد في قطاع التعليم. وخصّ بالذكر برنامج «الشراكة في التعليم» الذي نفّذته الشركة بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم في تسع دولٍ عربيّة، لدعم استخدام التكنولوجيا في المدارس والوزارات، وتنمية هذا الاستخدام.

ج- المشاركة في الهيئات الناظمة للتعليم العالي

ولكنّ مشاركة القطاع الخاصّ لا تقتصر على المساهمة في تمويل مؤسّسات التعليم العالي وإنشائها، أو على المساهمة في تنشيط اقتصاد المعرفة، فحسب. فالمشاركة المجتمعيّة الحقّة لا تكتمل ولا تحقّق الغايات المرجوّة منها، إلّا إذا أتيح لممثّلي القطاع المدنيّ، المشاركة أيضاً في بناء السياسات، ورسم الاستراتيجيّات، وصياغة القرارات، ولَم لا اتّخاذها، في كلّ ما يتعلّق بالتعليم العالي.

ولا بدّ هنا من التنوَيه بما حقّقه لبنان على هذا الصعيد، في المجالات التربويّة. ففي إطار إعداد الهيكليّة الجديدة للتعليم، ووضع مناهج التعليم العامّ وأهدافها،

رسّخ المركز التربويّ للبحوث والإنماء، من خلال هيئة التخطيط والمتابعة، والهيئة الاستشاريّة، ولجان المناهج، مبدأ الشراكة التامّة والفاعلة بين القطاعَين العامّ والخاصّ في ورشة الإصلاح التربويّ، وعمليّة تطوير هيكليّة التعليم وبرامجه ومناهجه.

وعلى صعيد الهيئات الناظمة للتعليم العالي في لبنان، فإنّ القطاع الخاصّ، ممثّلاً بالنقابات المهنيّة وبمؤسّسات التعليم العالي، يُشارك في معظم هذه الهيئات. ومنها اللجنة الموكلة بدراسة ملفّات الراغبين في الاستحصال على إذن بمزاولة مهنة الهندسة، ولجان الكولوكيوم المختلفة (طبّ، طبّ أسنان، صيدلة، علوم مختبرات الأسنان، علاج فيزيائي وطبيعيّ، قبالة، تمريض...). ولكنّ هذه المشاركة تبلغ ذروتها في لجنتَين، هما لجنة المعادلات للتعليم العالي، واللجنة الفنيّة.

ولقد سعى الدكتور هنري العويط، الأمين العام لجامعة القدّيس يوسف في بيروت، ومقرّر لجنتَي المعادلات في وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانيّة، في دراسة مسهبة ودقيقة، عنوانها «معادلات الدولة اللبنانيّة في تأليف لجنة المعادلات»[19]، إلى استقراء السياسة التي انتهجتها الدولة اللبنانيّة في تأليف لجنة المعادلات، ثم لجنتَي المعادلات، الأولى التي تختصّ بمراحل التعليم ما قبل الجامعيّ، والثانية التي تختصّ بمراحل التعليم الجامعيّ والعالي. وقد تمّ له ذلك من خلال دراسة النصوص القانونيّة اللبنانيّة ذات الصلة، ومن خلال مقارنتها بعدد من النصوص التي تناظرها في بعض البلدان العربيّة، فتبيّن له أنّ الدولة اللبنانيّة أدركتْ في عهد مبكر، وبالتحديد منذ العام 1953، جدوى إشراك القطاع الجامعيّ الخاصّ في لجنة المعادلات، وهي لجنةٌ رسميّة. ومردّ ذلك من جهة إلى تنوّع الأنظمة التربويّة المعمول بها في مؤسّسات التعليم العالي في لبنان، وتعدّد لغات التدريس المعتَمَدَة فيها، ووفرة اتّفاقيّات التعاون المعقودة مع جامعات أجنبيّة، ومردّه من جهة ثانية إلى توفّر خبرات رفيعة المستوى في مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة في مجال الاعتراف بالشهادات ومعادلتها، يمكن الإفادة منها لمعالجة آلاف الطلبات التي يتقدّم بها إلى لجنتَي المعادلات، تلامذة وطَلَبَة باشروا أو أنجزوا دراستهم الثانويّة أو الجامعيّة في الخارج، ويرغبون في الاستحصال على اعترافٍ رسميّ بها.

---

19 العويط، هنري، «معادلات الدولة اللبنانيّة في تأليف لجنة المعادلات»، مقالة منشورة في الكتاب السنويّ الأوّل للهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، الدولة والتعليم في لبنان، بيروت، ، ص. 267-303.

وألقى الدكتور جورج نحّاس، نائب رئيس جامعة البلمند (لبنان)، في ورشة عمل «التعاون الجامعيّ والشراكات الأكاديميّة في خدمة ضمان جودة التعليم العالي»[20]، مداخلةً بعنوان: «التعاون من أجل النوعيّة وإشكاليّة الشفافيّة والمعياريّة والتواصل: خبرة اللجنة الفنيّة»[21]، ذكر فيها الخلفيّة القانونيّة التي أدّت إلى إنشاء هذه اللجنة، في إطار المرسوم 9274 الصادر عام 1966 والرامي إلى تحديد الشروط والمواصفات والمعايير المطلوبة للترخيص بإنشاء مؤسّسة خاصّة للتعليم العالي أو باستحداث كليّة أو معهد في مؤسّسة قائمة. ثمّ استعرض المهامّ التي تقوم بها اللجنة، وقد أناط بها المرسوم أن تتولّى، بتكليف من مجلس التعليم العالي، دراسة ملفّات الترخيص بإنشاء جامعة أو باستحداث معاهد وكليّات في جامعة قائمة، وأن تتولّى أيضاً التحقّق من استمرار تطبيق المواصفات والمعايير والشروط في مؤسّسات التعليم العالي التي رُخِّصَ لها. ولم يغفل تحديد الصعوبات التي تواجهها في عملها، وتقديم الاقتراحات الآيلة إلى تمكينها من المساهمة بشكلٍ أكثر فعالية في تحسين مستوى التعليم العالي في لبنان. وقد ركّز في مداخلته على مبدإ الشراكة والتعاون بين الدولة والقطاع الجامعيّ الرسميّ والقطاع الجامعيّ الخاصّ، من خلال تأليف هذه اللجنة وعملها، وعلى أهميّة هذه الشراكة، وضرورتها، وجدواها في نشر ثقافة الاحتكام إلى الأتراب، وهي عاملٌ أساسيّ في تطوير العمل الجامعيّ وضمان جودته.

تجدر الإشارة إلى أنّ الهيئة الوحيدة التي لا تتحقّق فيها حاليّاً الشراكةُ بين القطاعَين العامّ والخاصّ، على هذا الصعيد هي مجلس التعليم العالي. وقد دعا الحريصون على تطوير التعليم العالي في لبنان إلى إعادة النظر بصورةٍ جذريّة في تأليف هذا المجلس الذي يقتصر التمثيل فيه على القطاع الحكوميّ، وذلك بتمثيل الجامعات ومعاهد التعليم العالي الخاصّة، والمجلس الاقتصاديّ والاجتماعيّ، ونقابات الأطبّاء، وأطبّاء الأسنان، والصيادلة، والمهندسين، والمحامين...، وروابط

---

20 نظّمت هذه الورشة جامعة القدّيس يوسُف في بيروت، بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليميّ في بيروت، يوم السبت 12 أيّار 2007، في حَرَم العلوم الطبّيّة، وستصدر أعمالها قريباً في كتاب.

21 نحّاس، جورج، «التعاون من أجل النوعيّة وإشكاليّة الشفافيّة والمعياريّة والتواصل: خبرة اللجنة الفنيّة»، ورشة عمل «التعاون الجامعيّ والشراكات الأكاديميّة في خدمة ضمان جودة التعليم العالي»، جامعة القدّيس يوسف، بيروت، 12 أيّار 2007.

الأساتذة، وغرف الصناعة، والتجارة، والزراعة، وجمعيّات التجّار، والصناعيّين، والمصارف، وشركات الضمان، فضلاً عن سائر هيئات المجتمع المدنيّ ذات العلاقة. وتهدف الدعوة إلى تأليف مجلس وطنيّ للتعليم العالي، بمشاركة القطاعَين الرسميّ والخاصّ، إلى تفعيل دوره، وتمكينه من القيام بالمهمّات الجسيمة المنوطة به، إن لجهة رسم السياسة الوطنيّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، أو لجهة تحديد الحاجات والأولويّات، ورسم الخطط لتلبيتها، أو لجهة ضمان جودة التعليم العالي.

القسم الثالث: دور الدولة والقطاع الخاصّ في تطوير البحث العلميّ

يُجمع الخبراء في مجال التعليم العالي على اعتبار البحث العلميّ أحد مكوّناته الجوهريّة، ورافداً رئيسا من روافده، فضلاً عن كونه عاملاً أساسيّاً، مؤثّراً وفاعلاً في التطوير والتنمية. وباتَ الإجماعُ اليومَ منعقداً أيضاً على أنّ المساهمةَ في تقدّم المعرفة من خلال البحث العلميّ، هي من أهمّ وظائف الجامعة[22]، وعلى أنّ نقل المعرفة، ونشرها، وتعميمها، وتوطينها، ونقدها، وتجديدها، خدمةً للمجتمع ولأغراض التنمية الشاملة والمتكاملة والمستدامَة، هي من أبرز المهامّ التي يتعيّن على مؤسّسات التعليم العالي أن تضطلع بها. ولقد أكّدت التوصيات الصادرة في السنوات الأخيرة عن المنظّمات والهيئات الدوليّة المعنيّة، على هذه المسؤوليّة وهذا الدور، اللذَين تعتبرهما الأعرافُ الجامعيّة من المسلّمات. ومع التشديد على دور الجامعة الرئيس في هذا المجال، لا بدّ من التأكيد على أنّ للدولة أيضاً، كما للقطاع الخاصّ، دوراً ومسؤوليّات في دعم البحث العلميّ وتعزيزه، وهو ما سيتمّ بيانه في ما يلي.

أوّلاً- دور الدولة

قدّم الأمين العامّ للمجلس الوطنيّ للبحوث العلميّة في لبنان، الدكتور معين حمزة، في مطلع كانون الأوّل عام 2003، في دمشق، مداخلةً مدعومة بالأرقام وذلك بمناسبة مرور خمس وعشرين سنةً على تأسيس المدرسة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا، تناول فيها مسألة التمويل العربيّ للبحث العلميّ. وقد نشرتها جريدة النهار اللبنانيّة، بعد أن أضاف عليها صاحبها معطيات جديدة[23].

يُستفاد من هذه الدراسة أنّ ما تخصّصه الدول العربيّة للبحث العلميّ يتفاوت من دولة إلى أخرى، ولكنّ القاسم المشترَك بين الدول العربيّة هو أنّ نسبة إنفاقها على البحث العلميّ في أيٍّ منها لا تزيد على واحد بالمائة من إجماليّ الإنفاق العامّ للدولـــة، وهي نسبةٌ تقـــلّ عن المتوسّـــط العالميّ الذي تصل نسبته إلى حوالي

22 نحّاس، جورج، « البحث العلميّ»، التعليم العالي في لبنان، إشراف د عدنان الأمين، منشورات الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، بيروت 1997، ص 363 – 394

23 حمزة، معين، « التمويل العربيّ للبحث العلميّ والتجربة الأوروبيّة»، جريدة النهار، بيروت 21 كانون الثاني 2004.

(1,62 %). ويعطي الدكتور حمزة أمثلةً تبيّن الهوّة التي تفصل في هذا المجال بين الوطن العربيّ وعددٍ من الدول الأخرى. فقد أشارَ إلى أنّ إنفاق الولايات المتّحدة الأميركيّة، واليابان، والاتّحاد الأوروبيّ على البحث والتطوير خلال عام 1996، يُقدَّر بما يقارب 417 بليون دولار، وهو ما يتجاوز إجماليّ إنفاق بقيّة دول العالم الثالث، ومن ضمنها الدول العربيّة، عليهما. وأبرزَ أيضاً الأهميّة المتزايدة التي توليها دول جنوب وشرق آسيا للبحوث والتطوير، فذكر أنّ كوريا الجنوبيّة رفعت نسبة إنفاقها من الناتج المحليّ الإجماليّ عليهما من (0,6 %) في عام 1980، إلى (2,89 %) في عام 1997. واعتبر أنّ ماليزيا قد أصبحت بفضل سياستها العلميّة والتقنيّة الدولة الثالثة في العالم في إنتاج رقائق أشباه الموصلات، وأكّدت في خطّتها المستقبليّة للعام 2020 على الأهميّة الخاصّة التي توليها للعلوم والتقنيّة في إطار الجهود الوطنيّة للتنمية الصناعيّة والمنافَسة على المستوى العالميّ.

وفي الواقع، تُجمِع الدراسات التي عالجت مسألة التمويل العربيّ للبحث العلميّ على أنّ ما تخصّصه موازنات وزارات التربية والتعليم العالي والبحث العلميّ العربيّة في هذا السبيل يبقى دون المطلوب، وأنّ ما يرصده القطاعُ العامّ، أدنى بكثير من المعدّلات المعتَمَدة عالميّاً في هذا المجال. فلا بدّ بالتالي من إيلاء قطاع البحث العلميّ في الجامعات العربيّة الحكوميّة، وفي المجالس الوطنيّة للبحوث العلميّة في الدول العربيّة، وفي الهيئات العربيّة الرسميّة المعنيّة بشؤون البحث العلميّ، الاهتمام والدعم الضروريَّين والكافيَين، نظراً إلى دوره الرئيس في التنمية، في مختلف مجالاتها. ولا بدّ أيضاً من حثّ الجهات الحكوميّة والرسميّة المختصّة على زيادة مساهمتها في تمويل الأبحاث العلميّة، وفي تشجيع الابتكار والإبداع، من خلال تطوير البنى والمختبرات والمراكز البحثيّة وتجهيزاتها، ومن خلال تعزيز الحوافز الماديّة والمعنويّة، ومنح الباحثين التسهيلات المناسبة والرواتب المجزية، والجوائز والمكافآت السخيّة، بما يترجم وعيها بخطورة شأن البحث العلميّ في التنمية الشاملة.

وإنّ صياغة تصوّر واضح ووافٍ للحلول الممكنة لهذه المسألة، في جوانبها المختلفة، يتطلّب:

- إعداد مسحٍ شاملٍ ودقيق بالهيئات البحثيّة، في كلّ بلدٍ عربيّ،

• إعداد بحث دقيق وشامل بأوضاع البحث العلميّ في الجامعات العربيّة، على مستوى كلّ بلدٍ عربيّ،

• إعداد تقرير دقيق وشامل بالموازنات التي يخصّصها كلّ بلدٍ عربيّ للبحث العلميّ،

• إعداد تقرير دقيق وشامل بالبنى التحتيّة، والمختبرات، والمراكز البحثيّة، وبأعداد العاملين فيها ومؤهّلاتهم، في كلّ بلد عربيّ،

• إعداد دراسة دقيقة وشاملة بالقوانين واللّوائح التي تنظّم البحث العلميّ، في كلّ بلد عربيّ.

وقدً يكون من المفيد جمع التقارير والأبحاث وأوراق العمل والدراسات المختلفة التي عالجت هذه المسألة، سواء لتعيين أوجه التقصير ومكامن الخلل، أي لتوصيف الواقع القائم، أو لتقديم الاقتراحات الآيلة إلى تحسينه. ويمكننا أن نذكر في هذا الإطار، على سبيل المثال لا الحصر، الورقة التي قدّمها نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلميّ – قطاع البحث العلميّ، في جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، إلى مؤتمر وزراء التعليم العالي والبحث العلميّ العربي، ودعا فيها إلى عقد دراسة مفصّلة حول إنشاء صندوق تمويل البحوث العلميّة المشتَركَة في الوطن العربيّ: آليّة إنشائه – نسَب تمويله – طُرُق تفعيله – سُبُل تقييم أدائه بهدف تطويره. فإنّ من شأن هذه الدراسة أن تسمح بتكوين فكرة واضحة عن هذا المشروع، وبالوصول إلى حكم صائب حول ضرورة إنشاء مثل هذا الصندوق، وجدواه، كوجهٍ من أوجه تعزيز التّعاون العربيّ، وتنسيق الجهود، وتبادل الخبرات، وتكامل الموارد البحثيّة، على صعيد البحث العلميّ، في مجالاته كافّةً.

ومن الأوراق التي تُقدِّم إضاءات مفيدة على هذا المستوى، المداخلة التي قدّمها الدكتور عمر البزري، وهو عضوٌ في فريق التكنولوجيا للتنمية المستدامة، التابع للإسكوا، وعنوانُها: «تعزيز الميزات التنافسيّة في الصناعة: التجارب الدوليّة»[24]. وقد بدأها بالإشارة إلى الاهتمام الكبير الذي توليه الدول النامية والمتقدّمة، في إطار العولَمة وتحرير التجارة، لإنتاجيّة قطاعات الصناعة وقدرتها التنافسيّة، رابطاً بين هذه

24 البزري، عمر، « تعزيز الميزات التنافسيّة في الصناعة. التجارب الدوليّة »، LIRA 7، بيروت، 8 كانون الأوّل 2004.

الأخيرة وبين سويّة القدرات العلميّة والتكنولوجيّة المتوفّرة في هذه البلدان، وأنماط التجديد التكنولوجيّ المُتاحَة فيها. ثمّ أبرز حاجة الدول العربيّة إلى إحداث تغييرات جوهريّة على صعيد التعلّم، بمراحله المختلفة عامّةً، والتعليم العالي خاصّةً، وعلى صعيد البحث العلميّ، والتجديد التكنولوجيّ، وذلك في القطاعَين العامّ والخاصّ. وشدّد أيضاً على حاجة هذه الدول إلى إدخال تعديلات جوهريّة في تشريعاتها وأنظمتها، من شأنها التشجيع على التغيير والتجديد المنشودَين وتيسيرهما وتعزيزهما.

ودعا في هذا السياق إلى الإفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال إنشاء البنى المؤسّسيّة الجديدة، كالتجمّعات الصناعيّة، والحاضنات التكنولوجيّة، وحدائق التكنولوجيا، ومراصد العلم والتكنولوجيا، ومراكز النخبة، والشبكات الفعليّة والافتراضيّة للبحث والتطوير... واعتبر أنّ نجاح هذه البنى يحتاج إلى مجموعة مبادرات تدعمها، ومنها: إحداث القرى والتجمّعات الذكيّة، توفير مصادر تمويل وطنيّة لأنشطة البحث والتجديد، وذلك في القطاعات والمجالات التي تتميّز بالأولويّة ؛ وضع المعلومات الحديثة في متناول الجهات المشاركة، توفير الموارد والآليّات التي تمكّن مراكز البحث العلميّ والتطوير التكنولوجيّ من تقديم خدماتها للجهات المستفيدة، توسيع نطاق المشاركة الفعّالة في برامج التعاون الدوليّ ...

وقد أبرزَ دور هذه البنى المؤسّسيّة الجديدة وشبكات البحث، محدّداً المهام المنوطة بها والغايات المرجوّة من إنشائها، ومنها: ـ الدعم المباشر وغير المباشر لإنتاجيّة مؤسّسات الأعمال وقدرتها التنافسيّة، احتضان مؤسّسات الأعمال الناشئة وتوفير أسباب نموّها، وإيصال تكنولوجيّات جديدة ومهارات قد يكون من الصعب على مؤسّسة منفردة الوصول إليها، مثل تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وتكنولوجيّات معالجة المياه وتحليتها، وتكنولوجيّات طاقة الشمس والرياح، وتوليد فرص عمل جديدة، ومؤازرة المؤسّسات الصناعيّة في سعيها إلى دخول الأسواق الدوليّة ومواجهة تحدّيات العولَمة. ولم يكتفِ بذكر هذه البنى والشبكات، بل استعرض عدداً من تجارب الدول الأجنبيّة التي أنشأتها، (الولايات المتّحدة الأميركيّة، وألمانيا، وفرنسا، وبريطانيا، وايطاليا، والهند، والصين، وماليزيا، وكوريا، وسنغافورة، وتايوان).

ثانياً ـ دور مؤسّسات التعليم العالي

إنّ المسؤوليّة التي تقع في هذا المجال على عاتق مؤسّسات التعليم العالي في الوطن العربيّ لا تقلّ جسامةً عن مسؤوليّة الدول التي تنتمي إليها، ولعلّ تقصير هذه لا يقلّ أيضاً عن تقصير تلك. ومع ضرورة مراعاة التفاوت الحاصل على هذا الصعيد بين هذه المؤسّسة وتلك، داخل البلد الواحد، كما بين هذه الدولة العربيّة وتلك، فإنّ مراجعةً عامّة لأحوال البحث العلميّ في الجامعات يبيّن ازدياد الوعي بأهميّة تطوير المعرفة، وتنامي الجهود الرامية إلى تجسيد هذا الوعي، ولكنّه يبيّن أيضاً أنّه يتوجّب على هذه المؤسّسات مضاعفة الجهود، وعلى مستويات شتّى، حتّى تصبح أحوال البحث العلميّ فيها مُرضيةً، أو على أقلّ تقدير مقبولة.

وإنّ تحقيق هذا الهدف، وإن كان بصورةٍ تدريجيّة، وعلى مراحل، في إطار خطّة واضحة واستراتيجيّة محدّدة، يتطلّب من هذه المؤسّسات تبنّي توجّهات، واتّخاذ مبادرات، ومنها:

- تضمين أنظمتها الأساسيّة ما ينصّ على اعتبار البحث العلميّ إحدى وظائفها الأساسيّة، وفي صُلب رسالتها التعليميّة،
- وتضمينها أيضاً ما ينصّ على أنّ البحث العلميّ واجبٌ على أعضاء هيئات التدريس، ومعيارٌ أساسيٌّ في ترقيتهم،
- تخصيص نسبة مقبولة من ميزانيّتها السنويّة لدعم الأبحاث العلميّة وتمويلها، ودفع علاوات مجزية للباحثين،
- توفير البنى والإمكانيّات الماديّة والتجهيزات الضروريّة والحديثة، في المكتبات والمختبرات،
- تعزيز مراكز المعلومات وشبكة الاتّصالات،
- إنشاء فرق ومختبرات ومراكز للأبحاث وتشجيعها على القيام بالأبحاث التطبيقيّة الآيلة إلى التطوير الذي يساهم في التنمية،
- زيادة عدد المجلّات والمنشورات العلميّة التي تُصدرها، لتسهيل نشر الأبحاث وتعميم نتائجها،
- حثّ الأساتذة على نشر أبحاثهم في المجلّات العالميّة المحكّمة،

• إنشاء برامج للدراسات العليا موجّهة نحو الأبحاث التطبيقيّة الهادفة إلى خدمة أغراض التنمية والتطوير،

• إنشاء مراكز تمييز تقنيّ ومجمّعات تقنيّة،

• تضمين جميع برامج الإعداد الجامعيّ مقرّرات للبحث العلميّ، ترمي إلى إكساب الطَلَبة الكفايات التي تؤهّلهم لإجراء البحوث العلميّة،

• إقامة اتّفاقيّات وبرامج تعاون مع المؤسّسات الأخرى، داخل البلد العربيّ الواحد، وعلى مستوى العالم العربيّ، وعلى النطاق الدوليّ مع المؤسّسات الجامعيّة الأجنبيّة، ومراكز الأبحاث، وتشجيع قيام شبكات من الباحثين.

وقد يكون في طليعة المهامّ الملقاة على عاتق مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ، كما على دولها، العمل الجادّ على الحدّ من هجرة الأدمغة والطاقات العلميّة، لا بل السعي إلى استقطاب العلماء العرب الذين اضطرّتهم الأوضاع غير المواتية في بلدانهم إلى البحث في دول الغرب عن مؤسّساتٍ ترضي طموحاتهم وتتيح لهم القيام بالأبحاث الرصينة والمتطوّرة.

ثالثاً ـ دور القطاع الخاصّ

ومع أهميّة ما ذُكر أعلاه في شأن دور القطاع الرسميّ، ودور مؤسّسات التعليم العالي، فإنّه ينبغي ألّا يغيب عن بالنا أنّه من المفيد والضروريّ تسليط الضوء أيضاً على دور القطاع الخاصّ في تطوير البحث العلميّ في العالم العربيّ.

فبالعودة إلى دراسة الدكتور معين حمزة التي أشرنا إليها آنفاً، يسترعي الانتباه أنّها بعد أن بيّنت ضعف مساهمة الدول العربيّة في الإنفاق على البحث العلميّ، بالمقارنة مع دولٍ أخرى، أظهرت أنّ تمويل البحث العلميّ العربيّ يكاد يعتمدُ على مصدرٍ أساسيّ واحد هو القطاع العامّ، وأنّ نسبة المساهمة الحكوميّة في الإنفاق على البحث العلميّ في الدول العربيّة عالية جدّاً، بسبب غلبةَ مساهمة القطاع الرسميّ العربيّ في تمويل البحث العلميّ على مساهمة القطاع الخاصّ، بخلاف ما هي عليه الحال في الكثير من دول العالم الأخرى، وبالأخصّ في الدول الصناعيّة المتطوّرة، حيث تتجاوز نسبة مساهمة القطاع الخاصّ في تمويل البحث العلميّ الخمسين في المائة. فعلى سبيل المثال، تصل مساهمة القطاع الرسمي إلى (91

%) في مصر، و(78 %) في الأردن، في حين أنّها لا تتجاوز سقف (18 %) في اليابان، و(30 %) في كندا، و (31.4 %) في كلٍّ من السويد وسنغافورة، و (7.35 %) في الولايات المتّحدة الأميركيّة. وتخلص الدراسة، استناداً إلى الأرقام المتوفّرة لدى كاتبها عن العامّ 1999، إلى أنّ التمويل العربيّ لبرامج البحث والتطوير يتوزّع بشكل أساسيّ بين التمويل الحكوميّ المباشر (62 %)، وبرامج الجامعات الرسميّة (28 %)، والبرامج الخارجيّة (7.8 %)، في حين تقتصر مساهمة القطاع الخاصّ على (2.2 %) من هذا التمويل.

ولكنّ الدكتور حمزة الذي سجّل ضعف مساهمة القطاع الخاصّ بمؤسّساته الإنتاجيّة، وضعف مساهمة القطاع الأهليّ أيضاً في تمويل البحث العلميّ، رأى أنّه «لا يجوز لهذا الواقع الصعب أن يحجبَ عدداً من المبادرات الناجحة في الشراكة مع قطاع الإنتاج. والأمثلة الناجحة متوفّرة في بعض دول الخليج العربيّ، في الشراكة بين الجامعات وقطاع الصناعة، وفي مصر والمغرب وتونس والأردن مبادراتٌ مماثلة لقيام شراكة ثلاثيّة بين المؤسّسات الداعمة (الدولة أو مصادر خارجيّة)، والقطاع الإنتاجيّ، والباحث. وفي سوريا ولبنان بداياتٌ واعدة لمشاريع تعاون بين الباحثين والصناعيّين»[25].

هذه المبادرات التي أشار إليها الدكتور حمزة، قدّم الدكتور عمر البزري في المداخلة التي سبقت الإشارة إليها، لائحةً بأبرز ما تحقّق منها في مجال الشراكة بين القطاعَين العامّ والخاصّ، ومؤسّسات التعليم العالي، وذلك في عددٍ من البلدان العربيّة (لبنان، والأردنّ، ومصر، والمملكة العربيّة السعوديّة، وقطر، والإمارات العربيّة المتّحدة، وعُمان، والبحرَين)، مبيّناً دور الإسكوا على هذا الصعيد، وذاكراً عدداً من مبادراتها ومشاريعها[26].

كثيرةٌ هي النتائج والعِبَر التي يمكن استخلاصها من التجارب الدوليّة، في مجال تطوير البحث العلميّ. وسنقتصر هنا على ما يرتبط منها بالتشديد على دور كلٍّ من الدولة ومؤسّسات التعليم العالي والقطاع الخاصّ، وضرورة وفائدة قيام مشاركة

---

25 حمزة، معين، « التمويل العربيّ للبحث العلميّ والتجربة الأوروبيّة »، جريدة النهار، بيروت 21 كانون الثاني 2004.

26 ومنها: The Berytech Technopole، القطب التكنولوجي «بيريتيك»، التابع لجامعة القدّيس يوسف – بيروت، و Cyber City، الذي تتعاون في إنشائه الجامعة الأردنيّة للعلم والتكنولوجيا The Hashemite University Technology Park. Mubarak City for Scientific Research and Technological Applications, Sinaï Technology Valley, The Center of Excellence for applied Research and Training, Muscat Knowledge Oasis, Prince Abdullah Bin Abdulaziz Science Park, Bahrain Technology Park, Qatar Foundation Science & Technology Park.

حقيقيّة وتعاون بنّاء بين هذه الأطراف الثلاثة بهدف تعزيز الميزات التنافسيّة في الصناعة على المستويَين الوطنيّ المحليّ، والعربيّ. فالمطلوب من كلّ دولة عربيّة أن تُصدر التشريعات التي ترعى العمل الإنتاجيّ بما يؤمّن له قدراً كبيراً من الحريّة والمرونة، وبحيث يتسنّى لمؤسّسات القطاع العامّ التفاعل بصورة ملائمة مع مؤسّسات القطاع الخاصّ. والمطلوب منها أيضاً الحرص على المشاركة المستمرّة للجهات التي تمثّل القطاع الخاصّ، كغُرف الصناعة والتجارة والزراعة، في إطار هيئة وطنيّة عليا للتطوير التكنولوجيّ. وبالمقابل، فإنّ المطلوب من مراكز البحث والتطوير والجامعات ومؤسّسات الأعمال المستثمرة للتكنولوجيا، التنسيق والتعاون في ما بينها في إطار شبكات ملائمة.

ولعلّنا لا نبالغ أن اعتبرنا أنّ للقطاع الخاصّ دوراً مميّزاً يمكن أن يقوم به في تطوير البحث العلميّ، وأنّ له في تأدية هذا الدور مصلحة أكيدة. فلا بدّ من العمل الجادّ على تحديد العوامل التي تحمل هذا القطاع على العزوف عن التوظيف والاستثمار في هذا المجال، ومعالجتها، ولا بدّ أيضاً من العمل الجادّ على استصدار التشريعات الضروريّة، وفرض المواصفات والمقاييس الفنيّة التي تضمن جودة المنتجات في الصناعات، والتي من شأنها حمل أصحابها على الاعتماد بدرجة أكبر على المختبرات والمراكز البحثيّة. ولا بدّ أخيراً من زيادة الحوافز التي تؤول إلى تشجيع المستثمرين في القطاعات الإنتاجيّة المختلفة على دعم البحث العلميّ وتمويله، بصفته عاملاً مساعداً في تنمية الإنتاج، ورفع مردوده، وتحسين مستوى جودته.

خاتمة: إعادة النظر في علاقة الدولة بالقطاع الخاصّ

باتت مساهمة القطاع الخاصّ في التعليم العالي، في العالَم العربيّ، أمراً واقعاً. وإنّ مساهمته في تطوير هذا التعليم مطلوبة وممكنة، على ما اجتهدت هذه الورقة في إظهاره في كلّ ما سبق ذكره. ولكن دون تحقيق الأهداف الايجابيّة المنشودة، محاذير لا بدّ من التنبيه إليها.

يخشى الكثيرون، وخشيتهم مشروعة ومسوّغة، أن تغلّب مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة المنطق الاستثماريّ والاعتبارات التجاريّة على الاعتبارات الأكاديميّة. فبخلاف مؤسّسات التعليم العالي الأهليّة التي تنشئها هيئاتٌ أو جمعيّاتٌ لا تتوخّى

الربح، فإنّ المؤسّسات التي تنشئها شركاتٌ أو أفراد، تسعى بطبيعتها إلى تحقيق أفضل العائدات لتوظيفاتها فيها.

ولقد اعتبر الدكتور جورج نحّاس، نائب رئيس جامعة البلمند، وهو محقٌّ في ما ذهب إليه، أنّ «من الأخطار الداهمة للتعليم الجامعيّ في العالَم العربيّ اليوم، جعل الرأسمال النفعيّ طرفاً في عمليّة إسداء التعليم العالي. فمن حيث النوعيّة، تتخطّى متطلّبات التعليم الجامعيّ نقلَ المعلومات إلى ما هو تأهيليّ، وإنمائيّ، ومساهم في تطوير المعرفة. ولا يمكن أن يتمّ هذا إلّا في جوٍّ من الاستقلاليّة في القرار الجامعيّ بعيداً عن ضغط «الفكر الربحيّ» الذي يرتبط بالعمليّة النفعيّة»[27]. فلا بدّ من أن تضع مؤسّسات التعليم العالي كافّةً، الحكوميّة والأهليّة والخاصّة، نصب أعينها أنّ التعليم العالي خدمةٌ عامّة، وأن تستوحي دوماً في القيام بوظائفها هذا المبدأ الجوهريّ.

ويخشى الكثيرون أيضاً، وخشيتهم مشروعة ومسوّغة، من أن يؤدّي الاعتماد المتعاظم عل القطاع الخاصّ في مجال التعليم العالي، إلى تسريع آليّات خصخصته، وتوسيع نطاق هذه الخصخصة ومجالاتها. وليس المجال هنا بالطبع لبحث قضايا الخصخصة، بحسناتها ومضارّها. جُلّ ما يحسن التحذير منه هو ما قد تستتبعه الخصخصة من تحوّلٍ مطرّد نحو آليّات السوق، ومن الخضوع لمقتضياتها، ومن الالتزام التامّ بسياسات العرض والطلب.

ولعلّ المطلوب من جميع المعنيّين بقضايا التعليم العالي في العالَم العربيّ، على اختلاف مواقعهم ومسؤوليّاتهم، التعامل في آنٍ معاً بانفتاح ووعي مع قضيّة مساهمة القطاع الخاصّ في التعليم العالي، بما يؤمّن المزيد من ديمقراطيته، لجهة تحقيق تكافؤ الفرص التعليميّة، وفق مبادئ المساواة، وعلى أسس الجدارة والاستحقاق، وبما يوفّق أيضاً في الوقت عينه بين الحرص على توسيع باب الإتاحة من جهة، والحرص على مستوى هذا التعليم وجودته من جهةٍ أخرى.

وعلينا أن نتذكّر أنّ تحقيق النتائج المرجوّة من مشاركة القطاع الخاصّ في تطوير التعليم العالي، رهنٌ بمجموعةٍ من الشروط والضوابط. وفي طليعتها بناء سياسةٍ وطنيّة

---

27 نحّاس، جورج، «التعاون من أجل النوعيّة وإشكاليّة الشفافيّة والمعياريّة والتواصل. خبرة اللجنة الفنيّة»، ورشة عمل «التعاون الجامعيّ والشراكات الأكاديميّة في خدمة ضمان جودة التعليم العالي»، جامعة القدّيس يوسف، بيروت، 12 أيّار 2007، ص 9

في كلّ دولة عربيّة، من خلال صياغة عصريّة لمفهوم المشاركة بين القطاعَين الرسميّ والخاصّ في التعليم العالي، تستوحي المبادئ والتوجّهات التي أعلنتها المنظّمات الدوليّة في هذا المجال. ولمّا كانت هذه المبادئ والتوجّهات منشورة ومعروفة، فحسبنا هنا التذكير بضرورة الالتزام الدقيق بأحكام المادّة 14 من الإعلان العالميّ حول التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين «رؤيا وعمل» التي نصّت على ما يلي: «إنّ تمويل التعليم العالي يقتضي مواردَ عامّة وخاصّة... وتبقى مساهمة الدولة في هذا التمويل أساسيّة ... إنّ الدعم الحكوميّ للتعليم العالي والبحوث يظلّ عاملاً أساسيّاً لتأمين التوازن في أداء المهامّ التعليميّة والاجتماعيّة...».

المراجع والمصادر

1 ـ تطوير التربية والتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (وثيقة خطة العمل) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس 2007.

2 ـ La reforme de l'enseignement supérieur: responsabilité politique ou responsabilité universitaire?

أ.د. أحمد الجمّال، مؤتمر جامعة الروح القدس – التعليم العالي في لبنان – 2003.

3 ـ مداخلة المدير العام لمنظمة الألسكو د. المنجي بوسنينه في المؤتمر الإقليمي لرؤساء الجامعات الفرنكوفونية في منطقة الشرق الأوسط – حلب 2007.

4 ـ مداخلات الندوة العلمية حول مؤسسات التعليم العالي الخاص: التحديات واستراتيجيات المواجهة – سلطنة عمان (2007).

5 ـ قضايا هامة وآليات تنفيذية للنقل الداخلي للتكنولوجيا ولتوطينها في الوطن العربي. محمد مراياتي – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا).

6 ـ التعليم العربي: الواقع والمستقبل – منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم د. عبد العزيز بن سلمان التويجري.

7 ـ الدولة والتعليم في لبنان – أبحاث د. إليا حريق – الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية 1999.

8 ـ دراسات المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي – القاهرة 2001.

9 ـ تقرير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم – وزارتي التربية والتعليم العالي – القاهرة 2004.

10ـ مسودة مشروع قانون تنظيم التعليم العالي في لبنان – وزارة التربية والتعليم العالي – المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت 2007.

11ـ مداخلة وزير التربية والتعليم العالي في لبنان – د. خالد قبّاني – مؤتمر مؤسسة الفكر العربي – التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي – بيروت 2005.

12ـ الأمين عدنان (رئاسة تحرير) ضمان الجودة في الجامعات العربية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب الخامس، بيروت، 2005، ص 23 – 112

13 – أستاذ اقتصاديات التعليم المساعد في كلية التربية والعلوم الانسانية التابعة لجامعة طيبة بـ المدينة المنورة.

14 – الجابري، نياف بن رشيد، «مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي»، وهب دراسة قدمت في المؤتمر العلمي السنوي السادس للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : «المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة» (القاهرة : 9 – 10 تموز 2005)، ونشرت في مجلة المعرفة، العدد 136، أغسطس 2006.

15 – العويط، هنري، «الترخيص القانوني لمؤسسات التعليم العالي الخاصة»، التعليم العالي في لبنان، (إشراف عدنان الأمين)، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ؛ بيروت، 1997، ص 95 – 166.

16 – للإطلاع على خريطة التعليم العالي الخاص، مراجعة أوراق الندوة البرلمانية حول التعليم العالي واقتصاد المعرفة : نحو رسم سياسة للتعليم العالي في لبنان، وقد انعقدت في مجلس النواب اللبناني بدعوة من لجنة التربية والتعليم العالي والثقافة النيابيّة، بالتعاون مع مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، بيروت، 30 تشرين الأوّل 2001.

17 – الحمود، مرضي عبد العزيز، «أنماط التعليم الحديثة والتعليم مدى الحياة : تجربة الجامعة العربية المفتوحة»، التعليم واحتياجات سوق العمل، دراسات وأبحاث المنتدى العربي للتربية والتعليم، عمان، 24 – 25 أبريل 2007 ص 57 – 64

18 – الهويط، هنري، «معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة ا لمعادلات»، مقالة منشورة في الكتاب الأول للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الدولة والتعليم في لبنان، بيروت، ص 267 – 303.

19 – نحاس، جورج، «التعاون من أجل النوعية وإشكالية الشفافية والمعيارية والتواصل : خبرة اللجنة الفنية»، ورشة عمل «التعاون الجامعي والشراكات الأكاديمية في خدمة ضمان جودة التعليم العالي»، جامعة القديس يوسف، بيروت، 12 آيار 2007.

20 – نحاس، جورج، «البحث العلمي»، التعليم العالي في لبنان، إشراف د. عدنان الأمين، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت 1997، ص 363 – 394.

21 – حمزة معيث، «التمويل العربي للبحث العلمي والتجربة الأوروبية»، جريدة النهار، بيروت 21 كانون الثاني 2004.

22 – البزري، عمر، «تعزيز الميزات التنافسية في الصناعة : التجارب ا لدولية»، LIRA 7، بيروت، 8 كانون الأول 2004.

دور العمل العربي المشترك والتعاون الإقليمي والدولي في تطوير التعليم العالي في عصر العولمة

أ. د. جبرائيل بشارة

مقدمـة :

هذه الدراسة إطلالة على الدور المناط بالعمل العربي المشترك والتعاون الإقليمي والدولي، في تطوير التعليم العالي العربي في عصر العولمة، وهي نظرة طائر تعكس معلومات تمّ استيفاؤها من دراسات وتقارير عديدة، منها من وضع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومنها ما صدر عن هيئات ومؤسسات إقليمية ودولية، تتصل بالوضع التربوي حاضراً ومستقبلاً (كاليونسكو والبنك الدولي ومركز دراسات الوحدة العربية ومنتدى الفكر العربي ومؤسسة الفكر العربي ...الخ) .

ولئن كانت هذه الدراسة تسعى إلى تقديم خلفية معرفية عن واقع مؤسسات العمل العربي المشترك (الآليات والإنجازات) في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، فإنها في الوقت ذاته تستهدف صياغة رؤية مستقبلية لآفاق التعاون العربي والدولي في هذا المجال.

وتشمل هذه الدراسة نقاطاً خمسا :

الأولى : بين العولمة والتعليم العالي .

الثانية : تداعيات هذه التغيرات على التعليم العالي العربي .

الثالثة: واقع العمل العربي المشترك(المؤسسات والإنجازات) في مجال التعليم العالي.

الرابعة: مجالات التعاون العربي لتطوير التعليم العالي العربي.

الخامسة: مجالات التعاون العربي- الدولي في مجال التعليم العالي.

أولاً - بين العولمة والتعليم العالي :

يشهد العالم اليوم ، وهو يقف على أعتاب قرن جديد ، قيام نظام عالمي جديد، يجري في سياقٍ حضاري غربي مهيمن ، من أبرز معالمه تداعي الحدًود بين الدول والمجتمعات، حيث أدّى التقدم في أنظمة المعلومات والاتصالات إلى ظهور تقنيات هائلة استطاعت أنْ تحطّم العزلة بين الأمم والشعوب، وحوّلت عالم اليوم إلى قرية صغيرة، وبرزت الدعوات إلى تبادل المنافع والمهارات في جميع المجالات، باعتبارها ضرورة ملحة، ودخلت التقنيات الجديدة مثل الحاسوب والأقمار الصناعية والنقل الإلكتروني الفائق السرعة وآخرها الانترنيت جميع مجالات الحياة، وأصبحت قدرة الأمم على صناعة المعلومات والصناعات المرتبطة بها، معياراً للقوة الاقتصادية والسياسية والثقافية والعسكرية أيضاً. وفي ظل هذه التغيرات التي يشهدها العصر ،ومع بروز ثورة المعلومات والاتصال وظهور اقتصاد عالميّ جديد يقوم على المنافسة والجودة والمعرفة والتقانات العالية، فإن التعليم سيتخذ مساره في مناخ دولي متغير، تشتد فيه حدة المنافسة في الأسواق العالمية ، وتفتح فيه الأبواب على مصراعيها لتدفق السلع والمعلومات بين أرجاء العالم، الأمر الذي يجعل الأنظمة التعليمية، أكثر من أي وقت مضى، تتحمل مسؤوليات واسعة وخطيرة، يأتي في طليعتها تنمية الثروة البشرية ، التي لا غنى عنها في تحقيق التنمية الشاملة ، والحفاظ على أمن الأمة وسلامتها وحجز موقع لها على خارطة العالم الجديد (بشارة ،2005.،ص،3) .

وتتطلب المنافسة الحادة على الأسواق إنتاجاً راقي النوعية يقوم على التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا لن يتوافر إلا بالإنفاق الهائل على البحث العلمي والتطوير ، كما ويستلزم أيضاً وجود قاعدة عريضة من العلميين والباحثين من ذوي المهارات العالية والتمكن العلمي ، تكون قادرة على إحداث التقدم . وهنا يبرز الدور المتميز والحاسم للتعليم العالي، وبخاصة الجامعة من خلال قيامها بوظائفها الثلاث : التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

فالتعليم العالي ، يهدف إلى إعداد الشباب للعمل في مستقبل تحكمه مبادئ علمية وقيـــم إنسانية عالمية، الأمر الذي يتطلب تزويدهم بمعارف ومهارات وأنماط سلوك ، تمكّنهم من تحقيق ذاتهم والمساهمة في بناء مجتمعهم، وتُعدُّ هذه العملية

إحدى الوظائف الرئيسة والمهمة، التي يؤديها التعليم العالي في تنمية القوى البشرية المؤهلة والمدربة ، التي تعمل على النهوض بالمجتمع وتطويره .

كما وتولي الجامعات عناية خاصة للبحث العلمي ، باعتباره أحد العوامل المهمة في اكتشاف المزيد من المعارف وتطويرها والمحافظة عليها وتحقيق التقدم العلمي والتقني، ذلك أن التقدم ، الذي يشهده العصر، ما هو إلا نتيجة للأبحاث الرائدة، التي قامت بها مراكز البحوث والجامعات ، وليس بخافٍ على أحد أن هناك علاقة إيجابية بين معدل الإنجاز في البحوث الرائدة وكثافتها ومعدلات التنمية . وتعتبر وظيفة الجامعة البحثية سبيلا رئيسا ومهما في رفع مستواها العلمي وزيادة حصيلتها من المعارف والمعلومات في مختلف المجالات .

وفي سياق انفتاحها على المجتمع ، تُعَدُّ الجامعة بؤرة علمية وثقافية هامة، من خلال ما تقدمه من خدمات عامة للمجتمع في مجال المعارف والمعلومات والاستشارات، ومساهمتها الفعالة في حل ما يواجهه من صعوبات ومشكلات، ومساعدته على استغلال موارده الطبيعية بصورة سليمة من خلال توفير القوى البشرية اللازمة وتدريبها ، وبهذا تشكل الجامعة وسيلة تغيير فعالة في المجتمع المعاصر لأنها تساعد على تكوين الفكر العلمي الذي يهيئ الناس لتقبل كافة التغيرات ومعايشتها في إطار فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته ، وتحقيق الملاءمة ما بين الأصالة والمعاصرة .

وتتعاظم أهمية هذه الوظائف الثلاث المعروفة للجامعة باستمرار، وقد شهد الثلث الأخير من القرن الماضي بعض التطورات المهمة في تنظيم مؤسسات التعليم العالي، كالاهتمام بمرونة الالتحاق بالتعليم العالي لزيادة الطلب عليه، وإتاحته مدى الحياة، من خلال الجامعات المفتوحة، والجامعات الإفتراضية، وتعميق تداخل الفروع العلمية في البحث والدراسة، وتوثيق صلته مع الصناعة (السوق) عبر المشروعات والمؤسسات البحثية المشتركة والمنح والاستشارات وغيرها (بشارة ، 2003 ،ص، 5) .

ثانياً ـ تداعيات هذه التغيرات على التعليم العالي العربي :

من العرض السابق يتبين لنا أنّ البلدان النامية، ومن ضمنها الوطن العربي، تواجه تحدياً تنموياً خطيراً في مجال التعليم العالي، فرضته أبعاد العولمة القائمة على الثورة المعرفية والتقانية، التي تشكلت في البلدان المصنعة، فقد أدَّت العولمة

إلى وجود جامعات أجنبيّة عالمية في داخل بعض البلدان النامية ممّا زاد من حدّة المنافسة للجامعات الوطنيّة والتفوّق عليها، وإلى انحسار دور الحكومات في دعم الجامعات الرسميّة وعدم قدرتها على زيادة الرُّسوم الجامعيّة لأسباب اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة، كما وأدت إلى تنوُّع في أنماط التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من الجامعات مثل الجامعات المفتوحة، والتعليم عن بعد، والجامعات الافتراضيّة، التي قد تكون تكلفتها أقل من الجامعات التقليديّة، والسماح للقطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي ودخوله كمنافس للقطاع العام للتعليم العالي وعلى أسس تجارية ربحيّة في معظم الأحيان، مع عدم ضمان جودة التعليم المقدّم من الجامعات الخاصة والأجنبيّة. ويضاف إلى ذلك كله، تناقص دور الحكومات أو غيابه أحياناً، في صياغة الإستراتيجيّات ووضع الأهداف للحفاظ على الهويّة الوطنيّة، (عربيات، 2007).

وبالرغم من الأهمية البالغة التي يتمتع بها التعليم العالي من حيث أنه أمل المجتمع في التقدم وإعداد القيادات الفنية، والتنظيمية، والفكرية، وإرساء قاعدة البحوث العلمية المتقدمة، وخدمة المجتمع، وهو أداة المعاصرة الحضارية، وطريق استيعابها والإسهام فيها . وبالرغم من أنّ دوره يزداد أهمية في سياق عصر العولمة وثورة المعلومات والاتصال، حيث تجمع الدراسات والبحوث، أنّ لا صلاح لأمّة دون تعليم عالٍ فعّال، وحيويٍّ، ودائب التطور. فإنّ التعليم العالي في الوطن العربي، لم يلقَ العناية والاهتمام والدراسة، التي حظي بها التعليم ما قبل الجامعي، إلّا في السنوات الأخيرة . ولعلّ ما أيقظ ذلك الاهتمام، يعود إلى المناخ الدولي المتغير والمتميز بظهور اقتصاد عالمي جديد، يقوم على المنافسة والجودة والمعرفة والتقانات العالية، وبروز ثورة نظم الاتصال والمعلومات، وانتشار أقطاب كبيرة لإنتاج العلم والتقانة وتطويرهما، وفتح الأبواب على مصراعيها لتدفق السلع والمعلومات بين أرجاء العالم .

لقد أفرزت هذه التغيرات المتسارعة مجموعة من المشكلات والتحديات التي تلوح ملامحها وأبعادها أمام التعليم العالي في البلدان العربية ليس أقلّها :

1 ـ ضرورة الاستجابة للمطالب الناجمة عن التوسع الكبير في التعليم العالي: وأهميّة ضمان تعليم جماهيري بدون فقدان للنوعية، لاسيّما وأن نسب الالتحاق

بالتعليم العالي في البلدان العربية لا تزال في حدود 15 % بينما تصل في الدول المتقدمة إلى 60 % (اليونسكو، 2000 ص، 116).

2ـ عدم كفاية تمويل التعليم العالي: نتيجة الاقتصار على التمويل الحكومي، حيث أنّ المبالغ التي تنفقها الحكومات العربية لا تتناسب مع ازدياد حجم التعليم العالي ومتطلباته وتكاليفه، بسبب الإقبال الشعبي عليه، حيث تشير بعض الدراسات العربية إلى عدم كفاية تمويل التعليم العالي، وذلك من خلال دراسة مؤشرات ازدياد حجم هذا التعليم ومتطلباته وتكاليفه، وعدم تناسب المبالغ التي تنفقها الحكومات مع هذه الزيادات، وتراجع نسبة أستاذ/ طالب، ونقص التجهيزات، وتراجع كلفة الطالب، وانتشار سياسات ترشيد الإنفاق ...الخ ، فالمكتبات في جامعات كثيرة أصبحت دون المستوى، والمخابر أصبحت قديمة ولا تتسع للأعداد المتزايدة من الطلبة، والفصول تكدَّست، فتباعدت المسافة بين الطلبة والأساتذة . بالإضافة إلى ذلك، يعاني أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجامعات العربية،من انخفاض حاد في المرتبات لا يسمح لهم بالتفرغ للتعليم، ناهيك عن البحث، (رحمة،2000).

الأمر الذي دعا معظم الحكومات العربية للسماح للقطاع الخاص في المساهمة في تحمل أعباء التعليم بافتتاح الجامعات الخاصة، التي تشير معظم الدراسات حولها، أنها لَمْ تحقق الأهداف المرجوة منها.(فرحان، (2000).

3 ـ هشاشة منظومة التعليم العالي في البلاد العربية بصورة عامّة: حتى وإنْ وجدت فروق وتفاوتات ذات بال أحيـــاناً بين قطر وآخر، ذلك أنّ السمة البارزة لمؤسسات التعليم العالي هي حداثة العهد «فثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئتْ في الربع الأخير من القرن العشرين، فمؤسسات التعليم العالي، وبوجه خاص الجامعات، تستغرق وقتاً كي ترسّخ بنيتها المؤسسية وتجوّد دورها المعرفي. (تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003) ص، (55 ـ 56) .

4 ـ تدهور نوعية التعليم العالي العربي: لعل أخطر ما يواجه التعليم العالي في البلدان العربية، هو تدني نوعية التعليم، ويعود ذلك إلى أسباب عديدة، لعلّ أهمها: تضخم جمهور الدارسين، وعدم توفر الأساتذة بالعدد والنوعية المطلوبة، والصعوبات المالية التي تعاني منها بعض البلدان العربية، خاصّة غير النفطية منها، مما يحول دون توفير المعدّات اللازمة والتدريب الملائم وحتى الأبنية الكافية والجهاز

الإداري المناسب، فضلاً عنْ تطوير البحث العلمي وتدريب العاملين. حيث يتسم البحث العلمي في الجامعات بوجه عام بالآتي:

1 ـ ضعف الإنتاج البحثي الجامعي من حيث العدد والنوع من جهة، وقابليته للتطبيق من جهة أخرى، وذلك لضعف العلاقة أو فقدانها بين الجامعات والميدان في معظم البلدان العربية، وغياب الآليات المناسبة، التي تربط بين منتج البحث والمستفيد منه.

2 ـ البحث العلمي في الجامعات، هو آليّة من آليات التعليم وليس آليّة من آليات التنمية، فمعظم بحوث الجامعات، إمّا بحوث للترقية، (بحوث أعضاء هيئة التدريس) أو بحوث لنيل درجات علمية، (بحوث الماجستير والدكتوراه)، وبهذا يصبح دور الجامعات في مجال البحث العلمي، هو إعداد القوى البشرية اللازمة لممارسة البحث، وتكون الدراسات العليا، هي همزة الوصل بين التعليم العالي والبحث العلمي.

3 ـ ندرة وجود فكرة البحث الجماعي (العمل كفريق) لدى هيئات البحث في الجامعات العربية

4 ـ محدودية مشاركة فعلية للجامعات أو غيابها في تحديد مجالات البحوث التطبيقية وأنشطتها لضعف العلاقة بينها وبين الهيئات الأخرى للبحث العلمي .

5 ـ ضعف دور القطاع الخاص في مجالات البحث العلمي، مزاولة وتمويلاً، حيث لا تتجاوز مساهمته في تمويل البحوث في الجامعات العربية نسبة 1 % من ميزانيتها في هذا المجال، وقد يعود ذلك إلى ضعف قناعات القيادات الاقتصادية بجدواه، (المنظمة، 2003 ص، 85).

ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الأدلة هنا تتوقف عند المستوى الانطباعي، حيث لا توجد بحوث مضبوطة ومدققة علميّاً حول النوعية في التعليم العالي ، ولكن هناك بعض الملاحظات التي يمكن أنْ تكون كمؤشرات على هذا التدني منها: ما كتبته (الأهرام العربي) تحت عنوان كابوس الفقر المعرفي تقول «أعلن رئيس جامعة حلوان استياءه الشديد من أنّ هناك 110 جامعات على مستوى العالم صنِّفت بأنها أفضل الجامعات، فيما لا تأتي ضمن هذا التصنيف الدولي جامعة عربية واحدة ، ويبدو أنّ الخبر جاء على استحياء وبصورة متعمّدة، حتى لا نفتح

جراحنا في الهواء الطلق، لكنَّ الواقع مرير جدّاً وأكبر مما تصور رئيس إحدى جامعاتنا المصرية، فالقائمة الحقيقية تضم للأسف 500 جامعة صنّفت أخيراً على أنها أفضل الجامعات العالمية،وهي أيضاً على الرغم من كبر حجمها لا تحتوي اسم جامعة عربية واحدة»،(الأهرام العربي،2005 ،ص ،33) .

كما أنّه من المفترض أنْ تتكامل وظائف الجامعة الثلاث: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتضافر هذه النشاطات الثلاثة فيما بينها. وبهذا المعنى، فإنَّ الإنجاز المرتفع في واحد منها ينعكس إيجابياً على النشاطات الأخرى، فالبحث الراقي والخدمة الاجتماعية المؤثرة، شرطان جوهريّان لتعليم ناجح وهكذا.

كلُّ ذلك وغيره من العوامل، قدْ يزيد أزمة الثقة في المؤسسة الجامعية التي تبدو عاجزة عن إصلاح نفسها، فما بالك بقدرتها على قيادة عملية الإصلاح الاجتماعي، (نوفل، 2002ص، 144) .

لكنَّ إلقاء اللوم في تردي نوعية التعليم العالي، على الانفجار الكمّي بالالتحاق بهذا التعليم دون زيادة في المخصصات المالية ، لا يكفي في تقديرنا لتفسير تردّي النوعية ، إذْ تتداخل عوامل كثيرة، كعدم وضوح الرؤية، وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية ،وضعف المناهج الدراسية ، واستخدام الطرائق والأساليب التقليدية في التدريس ، وغلبة التعليم النظري على التطبيقي، وأخيراً وليس آخرا، قصور طرائق التقويم الحالية المستخدمة في تسجيل أداء الطالب وكتابة التقارير المدرسية عنه في ضوء نتاجات التعلّم ، ومعايير المحتوى Standards (الكفايات الرئيسة) ومكوناتها الفرعية Benchmarks». فهي لا توفر تغذية هادفة عن أداء الطالب، ومدى أدائه، ومواطن قوته وضعفه، إنما تظهر على شكل درجات أو تقديرات لا معنى لها، ولا توفر مجالاً لمظاهر تحسين تعلمه، وتغيير اتجاهاته، وأدواره الاجتماعية، والتواصلية، وكفاياته الانفعالية»، (رجب، 2004 ،ص،8).

كما أنَّ تدنّي مستوى التحصيل المعرفي ، وضعف القدرات التحليلية الابتكارية، يعود في رأي البعض إلى تلك المادة الخام (الطلبة) ، التي تستقبلها الجامعة ، منتقدين معيار الدرجات في الامتحانات العامة باعتباره غير كاف لتحديد القدرة على الإنجاز في التعليم الجامعي ،وفي هذا قدر كبير من الصحة،نتيجة لتردي نوعية التعليم العام في البلدان العربية، ومن المفيد ذكره في هذا السياق أنَّ النجاح الباهر والتفوق

الساحق لليابان وسنغافورة وكوريا الجنوبية... الخ على الولايات المتحدة الأمير كية ، وبريطانيا ، وألمانيا في نتائج المسوحات الدولية لم يكن بفعل كثرة الموارد المالية والكم الهائل من الموضوعات الدراسية والمعايير (الكفايات)، بل من خلال سياسة تربوية تقويمية ، فاعلة ، ملتزمة بالتميز الأكاديمي في ظل سياقٍ أخلاقي وثقافي ، وتشديد على الجهد بدلاً من القدرة، والمثابرة على العمل ، وصون الكرامة الوطنية والإنسانية، (Husen 1995,p.77) .

ثالثاً ـ واقع العمل العربي المشترك(المؤسسات والإنجازات) في مجال التعليم العالي.

تجدر الإشارة منذ البداية إلى أنه قد لا تتاح لمجموعة من دول العالم مقومات التعاون والتكامل قدر ما يتوافر للبلدان العربية . وعلى حين تسعى معظم بلدان العالم إلى الانتماء لكيانات كبرى في عصر العولمة والمنافسة الشرسة، لا تزال الدول العربية تواجه العالم الخارجي وتحديات المنطقة فرادى، الأمر الذي يفوت على العرب ثمار التعاون الوثيق في مواجهة تحديات العصر .

لقد حرّك هذا الوضع سواكن المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية على المستويين القطري والقومي، فعقدت عدة مؤتمرات وندوات لمواجهة هذه المشكلات والتحديات،منها ما تأتّى عن مبادرات منظمات متخصصة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، اتحاد الجامعات العربية ، اتحاد المعلمين العرب)، وأخرى قامت على تنظيمها مؤسسات أهلية غير حكومية، كالملتقى الذي عقدته مؤسسة الفكر العربي في بيروت عام 2005.

لقد حظي العمل العربي المشترك باهتمام واسع على مختلف المستويات العربية والأهلية، منذ نيل الدول العربية استقلالها، وذلك نتيجة لما يجمعها من مقومات وروابط مشتركة، تتمازج فيها اللغة والحضارة والتاريخ المشترك والتواصل الجغرافي.

وتعدّ جامعة الدول العربية أقدم التكتلات الإقليمية في العالم،حيث نشأت عام 1945 ،وقد تمكنت خلال مسيرتها من إقامة بنى أساسية للعمل العربي المشترك في مختلف الميادين، تتمثل بكمٍّ كبيرٍ من الأطر والمؤسسات والمواثيق والاتفاقيات

والقرارات، ويعتبر ميثاق الوحدة الثقافية العربية (1964)، أول صيغة مؤسسية للعمل العربي المشترك في مجال التربية والتعليم، وفي عام 1970 تـمّ إنشـاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كمنظمة متخصصة،تهتم بقضايا التربية والتعليم على اختلاف مستوياته، وهي أول مؤسسة عربية فاعلة تتصدى لمشكلات التعليم العالي على المستوى القومي، فأنشأت المركز العربي لبحوث التعليم العالي 1982 الذي كان من أولى مهامه تطوير التعليم العالي وتحديثه وتحسين نوعيته، وقد قام المركز بإجراء البحوث والدراسات التي تتناول قضايا التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي بما يخدم التنمية الشاملة، كما عمل المركز على تشجيع القيام بمثل هذه الدراسات، وتقديم الاستشارات العلمية والفنية في مجال التعليم العالي والجامعي للحكومات العربية ومؤسسات التعليم العالي والجامعي التي تطلب ذلك . كما أصدر «المجلّة العربيّة لبحوث التعليم العالي»، لكنّ تراجع العمل العربي المشترك وتحجيم منظماته في أواخر الثمانينات، أدّى إلى إلغاء هذا المركز وحرمان التعليم العالي العربي من المؤسسة القومية الوحيدة التي تُعنى بشؤونه .

كما عملت المنظمة وتعمل على عقد مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي منذ 1981 وكان آخرها المؤتمر العاشر الذي عقد في صنعاء (ديسمبر 2005). ويعقد كل مؤتمر تحت شعار يشكّل محوراً للدراسات التي تُقَدّمُ إليه،حيث تجري مناقشتها وتتخذ القرارات والتوصيات بشأنها ،ومن ثَمّ متابعتها بوساطة لجنة متابعة يشكّلها المؤتمر.

لقد درست هذه المؤتمرات قضايا هامة ومعاصرة في التعليم العالي والبحث العلمي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- تعريب التعليم العالي وتنمية الذاتية الثقافية.
- هجرة ذوي الكفايات العلمية العربية إلى الخارج .
- الدراسات العليا والبحث العلمي في الوطن العربي .
- الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية .
- التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة .
- التميز والإبداع في التعليم العالي .

كما أنجزت المنظمة الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي، والإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، كما وضعت دليل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من الدراسات والبحوث التي قدمت إلى الاجتماعات والندوات التي تخصّ هذا المجال نذكر منها :

- دور التعليم العالي في التنمية العربية .
- تصميم نموذج كمّي لكيفية حساب العلاقة بين التخطيط للتعليم العالي واحتياجات الخطط الاقتصادية وأسواق العمل .
- آفاق التعليم العالي في الوطن العربي .
- تصور مستقبلي لإدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي في الوطن العربي.
- مخرجات التعليم العام مدخلات ضرورية للتميز والإبداع في التعليم العالي.
- نحو إستراتيجية عربية لتحقيق التميز والإبداع في التعليم العالي.

وفي إطار التعاون مع الاتحادات العربية النوعية، التي تتهم بقضايا التعليم والبحث العلمي، قامت المنظمة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية بتنفيذ العديد من الأنشطة والمشروعات كان من أهمها :

- دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي .
- دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

لقد شغلت قضية تعريب التعليم العالي حيزاً كبيراً من اهتمامات المنظمة، إذ لا يزال قسم كبير منه يُؤدّى باللغات الأجنبية في بعض الأقطار العربية، فأنشأت المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، الذي باشر عمله عام 1990، ومن مهامه ترجمة الكتب والمراجع العلمية وتأليفها، حرصاً على توفير الكتاب الجامعي، أداة التعليم الرئيسة، باللغة العربية، مؤلفاً ومترجماً في جميع أنواع المعارف، وكذلك أيضاً ترجمة البحوث العلمية الهامة إلى العربية ،وأخيراً طباعة هذه الكتب والبحوث ونشرها وتوزيعها .

وقد أنجز المركز العديد من الكتب الجامعية المرجعية ، ترجمة وتأليفاً وأصدر مجلة التعريب، وقد وصل إنتاجه إلى معظم الجامعات العربية . كما تمّ عقد عدة اجتماعات وندوات حول تعريب التعليم العالي، كان آخرها «ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي» في دمشق في(أكتوبر 2000) .

لقد عملت المنظمة دون كلل، على عقد الاجتماعات التنسيقية، طيلة العقود السابقة في نطاق التشاور وتبادل الآراء والتعاون في عقد المؤتمرات والدورات التدريبية واللقاءات وإجراء المسوحات الميدانية، وإعداد بعض الدراسات في هذا المجال .

ويلعب اتحاد الجامعات العربية ،كمؤسسة تربوية عربية مشتركة،دوراً مميزاً في توثيق التعاون بين الجامعات والمعاهد العليا العربية، وتنسيق جهودها في رفع مستوى التعليم الجامعي، كما ويعمل على رفع مستوى البحوث العلمية، وتوجيه العناية إلى البحوث التطبيقية، التي تعالج المشكلات التربوية،ويهتم بالتراث العربي ونشره وتقويم أثره في الحضارة الإنسانية .

ويقوم الاتحاد بالعديد من الأنشطة التكاملية، التي تهم معادلة الشهادات وتبادل أعضاء هيئة التدريس، وتبادل المعلومات، ويشرف على العديد من الندوات والاجتماعات كندوة الكليات المتناظرة، التي أدت إلى المزيد من التكامل بين هذه الكليات، كما ويلعب دوراً هامّاً، من خلال اجتماعات مؤتمره العام، في تنسيق الجهود بين الجامعات وطرح القضايا المشتركة بينها،(بو بطانة،2002 ص،9) .

ويقوم مكتب التربية العربي لدول الخليج بجهود جادة للتكامل والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية التابعة له في منطقة الخليج، كما يقوم بترجمة وإصدار العديد من الكتب التي تهم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. ومن أهم إنجازات هذا المكتب، عقد «المؤتمر الدولي حول التعليم العالي عن بعد»، الذي عُقدَ في البحرين عام 1983، (المرجع السابق، ص10).

إنّ قراءةً متأنيةً لما سبق عرضه، تشير بوضوح إلى وجود مجموعة من الآليات والمؤسسات المرتبطة بالعمل العربي المشترك في مجال التعليم العالي ، منذ عقود طويلة من الزمن،وأنّ ما قامت به من إنجازات عملية أتينا على ذكرها، لا يمكن تجاهلها، وخاصة تلك الجهود التي بُذلَتْ في وضع الأطر التصورية والمؤسسية لعمليات التعاون والتنسيق والتكامل العربي بين مؤسسات التعليم العالي. لكنّ هناك شعوراً سائداً بضآلة ما تمّ إنجازه، وذلك نابع من عدة حقائق، أولها بطء تحقيق تلك الإنجازات،أو عدم تحقيقها أصلاً، وثانيها مقارنة ما أُنجِزَ مع الطموحات العريضة التي يأمل العرب، مواطنون ومسؤولون، في الوصول إليها، وثالثها، أنّ

هناك مجالات وبرامج للتكامل والتنسيق بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العربية، أضحى التعاون فيها، حاجة ماسة، لا مندوحة عنها .

رابعاً ـ مجالات التعاون العربي المشترك في مجال تطويرا لتعليم العالي:

من خلال عرضنا السابق لبعض سمات التعليم العالي في البلدان العربية، وظهور بعض التحديات والأزمات التي يعاني منها هذا القطاع، على المستويين الوطني والعربي، وفي ضوء المستجدات على الساحة الدولية، من عالم يزداد انفتاحه ، ويطغى على تطوراته تراجعُ دورِ الدولة الوطنية، وتزايدُ أهمية التكتلات الإقليمية، وهيمنة اقتصاد السوق كظاهرة ذات وزن على الصعيد العالمي، ومن خلال نمو الوعي العربي بمقولة أنّ البقاء في هذا العالم الجديد والانتفاع بالتحولات الحضارية الكبرى، إنما يحتاج إلى التصاعد عربياً في التنمية البشرية المستدامة، تبرز الحاجة ماسّةً إلى التعاون والتنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، في جملة من القضايا التي لا تستطيع الجهود الوطنية التصدي لها، وتحتاج إلى جهد عربي منسق ومتكامل للتعامل معها،لتصبح متغيرات إيجابية تعزز دور التعليم العالي في خدمة أهداف التنمية العربية الشاملة، ومن هذه القضايا :

1 ـ التعاون في مجال التصدي لهجرة العقول وذوي الكفايات العربية:

تعاني البلدان العربية من نزيف دائم وخسارة بالغة، تتمثل في هجرة الآلاف من علمائها، الذين تركوا أوطانهم وهاجروا إلى مختلف أنحاء العالم،وخاصة إلى بلدان الغرب، منذ منتصف القرن الماضي، لأسباب متنوعة، وأصبح الوطن العربي هنا، كمن يصرف أمواله ويدرّب موارده البشرية من أجل الآخرين .

لقد أدت هذه الظاهرة، إلى معاناة مؤسسات العلم والمعرفة من عجز في ذوي الكفايات من النوعية الجيدة، فلعبت دوراً أساسياً في إضعاف قدرة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على اكتساب المعرفة والمساهمة في إنتاجها ونشرها، وأسهمت في عرقلة جهود التنمية ومسيرة التطور الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي في البلاد العربية. وكثيراً ما تضطر بعض الدول العربية، للاستعانة بالخبرات الأجنبية، لتنفيذ مشروعاتها الإنمائية، لعدم وجود قاعدة من العلماء والمختصين الذين ينتجون المعرفة ويطبقونها بفاعلية .

وبالرغم من عدم وجود بيانات دقيقة حول التقديرات الكمية للهجرة، فإنّ إحدى الدراسات تقدّرأنّ مليون مهاجر عربي أو أكثر من مختلف الاختصاصات، يعمل في بداية الألفية الجديدة في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهو تقدير يوحي بتصاعد هجرة ذوي الكفايات في الربع الأخير من القرن العشرين،(زحلان 1999، ص،184) .

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ أغلب ذوي الكفايات المهاجرين هم من فئة طلبة الدراسات العليا الذين يتم إرسالهم إلى الخارج لإكمال دراستهم،حيث تستقطبهم تلك الدول التي يدرسون فيها وتغريهم بإمكانات وشروط لا تتوافر لهم في أوطانهم .

غير أنّ هذه الظاهرة مرتبطة أيضاً بقضية تعريب التعليم العالي،«ذلك أن اللغة تلعب دوراً هاماً وأساسياً في تشجيع حركة هجرة الأدمغة العربية، حيث أنّ الكفايات التي تم تأهيلها وإعدادها بلغات أجنبية تتطلع دائما إلى الهجرة إلى البلدان التي تتقن لغتها» (بو بطانة، 1984 ، ص42) . إلّا أنَّ الأسباب تتعدى ذلك،إلى ضعف البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، والى نقص شديد في تمويل أنشطتها.

ونظرا إلى محدودية الجهود المبذولة، على المستويين الوطني والعربي، للاحتفاظ بما هو موجود من أصحاب هذه الكفايات وإعادة استقطاب الفاقد منها، فمن المرجح أنْ تزداد هذه الظاهرة تفاقماً وخطورة في المستقبل، مع ظهور الشركات المتعددة الجنسية ومؤسسات العلم والمعرفة ذات الطابع العالمي، التي هي جزء من سوق العمل الدولي، الأمر الذي سيستقطب العلماء والمختصين والمهنيين ويغريهم ويسحبهم من الأسواق الداخلية إلى الأسواق العالمية. وفي هذه الحال سيفقد العرب أفضل عقولهم العلمية ويدفعون لذلك ثمناً باهظاً، يتمثل فيما صُرِفَ على تعليمهم وتدريبهم أولاً، وفي تعثر نموهم الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي ثانياً .
ونظرا إلى أهمية هذه القضية، وبعدها القومي وآثارها السلبية على التنمية العربية وتعثر الجهود المبذولة على المستويات القطرية، فقد عرضت على أكثر من مؤتمر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي منذ (1981) أي منذ ربع قرن، وقد اتخذت، تلك المؤتمرات، العديد من التوصيات التي تستهدف التصدي

لها والتخفيف من آثارها السلبية، إلّا أنّ الواقع يشير إلى أن ما اتخذ من توصيات ظلّ حبراً على ورق، في المستوين القطري والقومي .

لقد خلصت الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي، إلى «أنّ التصدي لهذه الظاهرة وإعادة استقطاب الكفايات العربية المهاجرة، للمساهمة في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، وفي جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية لا يمكن أن يحقق نجاحاً إلّا من خلال جهد عربي مشترك، واعتماد استراتيجيات ذات مسارين متوازيين يركز الأول على الاحتفاظ بما هو موجود منها والحد من هجرتها، ويركز الثاني على تطبيق نهج جديد لإعادة استقطاب الفاقد منها» (المنظمة، مرجع سابق، ص87).

وتستوجب المحافظة على ما هو موجود في رأينا، الإسراع في تعديل وتغيير ظروفهم المعاشية، بما يكفل استقرارهم، وتهيئة البيئة العلمية المناسبة، بجميع مكوّناتها، التي تمكّنهم من العمل وفق اختصاصاتهم .أما من هم في الخارج فمن المقترحات الجديرة بالاهتمام والدراسة، إنشاء شبكة عربية، تعمل على ربط ذوي الكفايات العربية في الخارج بالوطن العربي، وتنظيم مؤتمرات وندوات لهم على المستوى العربي وبشكل دوري، والاستفادة من بحوثهم وخبراتهم، ودعوتهم للعمل العربي العلمي والاستشارة الفنية كلما دعت الحاجة إلى ذلك .

2 ـ التعاون في مجال تمويل التعليم العالي:

تواجه البلدان العربية اليوم مشكلات اقتصادية واجتماعية وتربوية عميقة ومعقدة تمس حاضرها ومستقبلها، ومنها تدهور نوعية التعليم العالي وبطء البحث العلمي والتطور التقني، وضعف القاعدة الإنتاجية والقدرة التنافسية.وتشير بعض الدراسات (رحمة، 2000) إلى أنّ أحد الأسباب الرئيسة في تدهور نوعية التعليم العالي، هو ضعف الإنفاق الحكومي على هذا التعليم، حيث وصلت غالبية الدول العربية إلى سقف الإنفاق على التعليم العالي من إجمالي ميزانياتها العامة، بل ولُوحِظَ تقلص نسبي في الميزانيات المخصصة للتعليم العالي، أو تسجيل معدلات النمو الصفري، بالرغم من عدم انحسار الطلب الاجتماعي على التعليم، بل تزايده بشكل كبير، نتيجة للعوامل الاقتصادية والديموغرافية، الأمر الذي سيؤدي إلى مزيد من التدهور في نوعية التعليم العالي ويؤثر بصورة سلبية على جهود التنمية الوطنية

في البلدان العربية . ولّما كانت التنمية القومية الشاملة تمثل خلاصة الجهود المبذولة على المستويات الوطنية، فإنّ محدودية الموارد المتاحة لمؤسسات التعليم العالي في العديد من الدول العربية، ستنعكس سلبا على دورها في دفع حركة التنمية ودعم مشاريعها على المستوى الوطني، الأمر الذي سيؤدي بدوره إلى ضعف التنمية الشاملة على المستوى القومي .

وبالرغم من أنّ بعض الخبراء العاملين في قطاع التعليم العالي، قد أكّدوا منذ أمد بعيد (1981)، على ضرورة اعتبار قضية تمويل هذا القطاع من القضايا القومية الهامة، ودعوا إلى إنشاء صناديق خاصة لتمويل مؤسساته، إلاّ أنّ هذه الفكرة لم تلق آذاناً صاغية ولم تخرج إلى حيز التنفيذ . لكنّ الأمر أضحى مختلفاً في عصر لا صلاح فيه لأمّتنا العربية، إلاّ من خلال عمل عربي مشترك، يجعل من التعليم العالي فعّالاً وحيوياً ودائب التطور، وقادراً على تكوين قاعدة عريضة من العلميين والباحثين، تكون قادرة على إحداث تنمية شاملة وإنتاج عالي الجودة، في ظلّ منافسة عالمية شديدة، كي تأخذ هذه الأمة مكاناً لائقاً لها في عالم اليوم.

3ـ التعاون في مجال تعريب التعليم العالي :

تعدّ مشكلة التعريب من أبرز المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، إذ أنّ هذه المشكلة تلقي بظلالها على كثير من الجامعات والكليات والمعاهد العليا،حيث تعتبر اللغة العربية هي اللغة الثانية في تدريس المواد العلمية والتطبيقية. «وتؤكد الدراسات، أنّ غربة التعليم العالي عن واقعه العربي، وضعف ارتباطه بقضايا التنمية، يمكن إرجاعها بالأساس إلى أنه تعليم مستورد من ثقافات أخرى في محتواه ولغته معاً»، (المنظمة مرجع سابق، ص 91) .

إنّ الدعوة إلى استخدام اللغة العربية، في تدريس المواد العلمية والتطبيقية، في مؤسسات التعليم العالي، ليست وليدة التعصب والانغلاق، ولا هي صيحة عاطفية، بل، هي دعوة يمليها العقل وتحتّمها مصلحة الأمة في الحاضر والمستقبل، فقد كتب أحد المفكرين العرب يقول : «إنّ التعريب يساوي التقدم، وليس من السهل اقتحام المعاصرة إلاّ باستنبات العلم في اللغة العربية، وإنما يبدأ ذلك كله من التعليم والبحث، ومن هنا فإن تعريب التعليم العالي، تدريسا وبحثا، هو الخطوة الأولى في الاتجاه الصحيح»، (صابر،1981 ص 195) . فاللغة العربية بما لها من

شمول واتساع وقدرة على التعبير، حتى عن المصطلحات العلمية، يمكن أن تقوم بالدور الذي تقوم به اللغات الأجنبية، بل إن ذلك سيكون أكثر إثراءً للحياة العلمية في البلدان العربية، كما سيؤدي إلى تطوير اللغة ذاتها مما يثريها ويمكّنها، من القيام بدورها الحضاري، في إعطاء الأمة العربية شخصيتها واستقلالها، بعيداً عن التبعية الثقافية . ولا يعني الدفاع عن اللغة العربية، والدعوة إلى تعريب التعليم العالي، التخلي عن اللغات الحية الأخرى في هذا القطاع، بل على العكس من ذلك، فالسعي إلى تعريب التعليم العالي، ينبغي أن يتواكب مع الدعوة إلى تعلّم اللغات الأجنبية الحية لأنها أضحت ضرورة ملحة للباحثين والدارسين للتماشي مع ثورة الاتصال والمعلومات. بالرغم من أن عملية تعريب التعليم العالي تعود إلى بداية القرن الماضي،حين أنشئ المعهد الطبي العربي بدمشق عام 1919، إلاّ أنّ الاهتمام العربي بهذه القضية ظل ضعيفاً، حتى جاءت محاولة الجامعة العربية عام 1975 عندما أطلقت شعار «العربية لغة العلم عام 2000»، ووضعت في إطار ذلك «الخطة العربية الشاملة للثقافة». ولكن كان قد سبق ذلك إنشاء «المكتب الدائم لمؤتمر التعريب» بالرباط عام 1962 والذي تحوّل عام 1965 إلى «مكتب تنسيق التعريب»، وقد حُددَتْ مهمته في وضع ضوابط التعريب في الدول العربية، والسعي من أجل تنسيق جهود التعريب سواء أكانت من مجامع علمية أم جامعات أم لجان مختصة،وأصبح المكتب يعمل في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وله جهود واضحة في دفع عملية التعريب،حيث قام بوضع مشروع لمعاجم علمية في النبات والرياضيات والكيمياء والحيوان والفيزياء، وأصدر عام 1971 هذه المعاجم باللغة العربية والإنكليزية والفرنسية، كما ويصدر مجلته السنوية «اللسان العربي» .

كما كانت مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي، التي عقدت ما بين1981 - 1989 من أبرز المؤتمرات التي أكّدت على ضرورة تعريب التعليم العالي، حيث دعا المؤتمر الأول الدول العربية إلى وضع السياسات واتخاذ الإجراءات اللازمة لجعل اللغة العربية أداة الفكر ووعاءه في التعليم العالي، وفي البحوث العلمية، تدريساً ودراسةً ونشراً، مع التأكيد على ما يستلزمه ذلك، في بعض الحالات، من قرار سياسي يضمن وضع الخطط والوسائل التي يتطلبها تنفيذ التعريب في مرحلة التعليم العالي وما يسبقها من مراحل.

كما أعيد طرح هذه القضية في المؤتمر الثاني الذي عقد في تونس عام 1983، حيث قُدمَتْ لهذا المؤتمر مجموعة دراسات، حول قضايا التعريب، الصعوبات التي تواجهه، وخطوات تنفيذه، ودوره في تأصيل الثقافة الذاتية العربية، وغيرها. وبناءً على هذه الدراسات اتخذ المؤتمر مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تكثيف الجهود الوطنية والقومية في مجال حركة التعريب.

ودعماً لدفع عملية التعريب قدماً في مؤسسات التعليم العالي على المستوى القومي، اتخذ المؤتمر الرابع المنعقد في أغسطس1989 توصية بالإسراع بإنشاء المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، الذي سبق الحديث عنه في الجزء الأول من هذه الورقة.

ورغم كل الجهود المبذولة لتنشيط حركة تعريب مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية، سواءً ما يحدث في هذا الإطار على المستوى الوطني، كما هي الحال في السودان والجزائر وغيرهما،أو ما يحدث على المستوى الإقليمي العربي كالجهود التي يقوم بها المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر، ومكتب تنسيق التعريب، اللذين يعملان في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،وما تقوم به المنظمة العربية للترجمة في بيروت، التي أنشئت حديثاً بجهد عربي أهلي غير حكومي، يمكننا القول إنّ عملية التعريب لا زالت في بداية الطريق،تحبو بخطى بطيئة، ولن يكتب لها النجاح، إلّا من خلال عمل عربي مشترك،يبدأ بوضع استراتيجية متكاملة للتعريب، يتم بمقتضاها ترسيخ التكامل العربي والجهد المشترك، على أن يوضع لتنفيذها إطار زمني محدد، تلتزم به الدول العربية .

4ـ التعاون في مجال البحث العلمي:

يكشف واقع البحث العلمي في جامعات الوطن العربي، عن حقيقة مفادها، أنّ ما يجري فيها من بحوث ودراسات، منعزلة عن بعضها بعضاً إلى درجة كبيرة،ولم تدخل في عمل علمي مشترك، يربط بينها، كما أنها في معظمها بحوث للترقية، أو لنيل درجة علمية كما ذكرنا . وهي بعيدة في معظمها عن أنْ تكون أساساً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة العربية، وتؤدي في الوقت ذاته إلى تشكيل تكتل إقليمي يواجه الآثار السلبية للعولمة والتنافس الدولي .

وتتطلب عملية إحداث التنمية الشاملة في الوطن العربي القيام ببحوث مشتركة

تدرس مجمل القضايا والمشكلات، التي تعترض طريق ومشروعات التنمية، وتوجد الحلول المناسبة لها، لكنّ العمل العربي المشترك، في هذا الميدان، ما زال قاصراً بالرغم من وجود قضايا لا حصر لها،يمكن أن تكون موضوعات لبحوث عربية مشتركة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: قضايا الأمن الغذائي، والتصحر، والأمن المائي،وتطوير الصناعة، والتسويق، والطاقة البديلة، وتطوير أدوات التكنولوجيا الحديثة، ومشكلات البيئة والحفاظ عليها، ...الخ.

وبالرغم من وجود العديد من الاتفاقيات الثنائية (توأمة) بين جامعات الوطن العربي، والتي تنص في معظمها على التعاون، والتنسيق، وتبادل أعضاء الهيئة التدريسية، والباحثين، ونتائج البحوث، وإجراء البحوث المشتركة،وكذلك أيضاً وجود اتفاقيات، بين هيئات ومراكز البحث العلمي، تنص على تبادل الخبرات والأبحاث وتبنّي مشروعات عربية مشتركة في ميدان البحث العلمي...الخ فإنّ ما تمّ تحقيقه من تنسيق وتعاون وإجراء بحوث مشتركة، في إطار هذه الاتفاقيات، لا يستحق الذكر. ولا يزال العمل العربي المشترك في مجال البحوث التي تهتم بالقضايا القومية الكبرى هامشياً، ويعاني من بعض المشكلات والعقبات كضعف التمويل اللازم، وعدم تنظيمه في مؤسسات قومية، وتخلف بنياته التحتية على المستوى الوطني، وعدم وجود استراتيجية واضحة تحدد أولوياته وارتباطه بقضايا التنمية العربي الشاملة.

و يحتاج تفعيل العمل العربي المشترك في مجال البحث العلمي إلى مجموعة من الإجراءات يأتي في طليعتها تفعيل عمل مؤسسات البحث العلمي القائمة حاليّا،على المستويين الوطني والقومي، ودعمها بالمال اللازم ، وبذوي الكفايات العالية المطلوبة، كما ويحتاج إلى إنشاء هيئة عربية للبحث العلمي ـ تعمل في إطار اتحاد مجالس البحث العلمي العربية ـ تسند إليها مهمة تنسيق الجهود والإمكانات العلمية والتقانية العربية، وجميع النشاطات ذات العلاقة بالتنمية العربية الشاملة، ووضع استراتيجية عربية للبحث العلمي والتطوير، تراعي التكامل مع مجالات التنمية القائمة في الوطن العربي، والقيام بالبحوث والدراسات العربية المشتركة التي تستهدف حل المشكلات التنموية الآنية، وتلك التي تستهدف القضايا ذات الصبغة المستقبلية .

وأخيراً لابدّ من دعم ذلك بإنشاء قاعدة بيانات علمية مشتركة لمؤسسات البحث العلمي في الوطن العربي(جامعات ومراكز بحوث)، وتوفير شبكة علمية قومية تربط ما بين المراكز الوطنية للمعلومات، كما وتنسق مع الشبكات الدولية بكفاية وإتقان، وإيجاد آلية للمتابعة في التنفيذ والتطبيق، إضافة إلى توفير الموارد المالية الكافية .

5ـ التعاون العربي في إنشاء مؤسسات نوعية قومية للتعليم العالي وتطويرها:

تبدو الحاجة ملحة اليوم أكثر من أي وقت مضى، إلى أن تتطلع كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق الامتياز، إلّا أنه لا يمكن لأي منها تحقيق ذلك في جميع المجالات،الأمر الذي يتطلب مزيداً من التعاون والعمل المشترك بين مؤسسات التعليم العالي العربية وبخاصة الجامعات .

ولتعزيز إمكانية بلوغ الامتياز من خلال توزيع المهام، لا بدّ من إنشاء «مراكز أكاديمية وبحثية على أساس التميز العلمي»، كأن تتخصص جامعة عربية مثلاً في الهندسة، وأخرى في الطب، وأخرى في العلوم الإنسانية، ويفد إلى هذه الجامعات، الباحثون العرب لإجراء بحوثهم،وبخاصة تلك البحوث المشتركة، التي تهم قضايا التنمية في المنطقة العربية، كما ويفد إليها الطلبة العرب لاستكمال دراساتهم العليا وإنجاز أطروحاتهم العلمية لدرجتي الدكتوراه أو الماجستير، أو للحصول على الدبلومات المتخصصة، بالإضافة إلى الاستفادة منها في تدريب أعضاء هيئة التدريس، والحد من هجرة الأدمغة وذوي الكفايات العربية .

وكذلك لا بدّ أنْ تظهر للوجود الهيئة العربية المستقلة للاعتماد الأكاديمي، التي دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إنشائها في المؤتمر العاشر لوزراء التعليم العالي في صنعاء عام 2005، للرفع من جودة التعليم العالي العربي على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات، وضماناً للتقارب بين مؤسساته والتنسيق بينها، والاعتراف المتبادل بالشهادات، مما ييسر انتقال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من العاملين في هذا المجال .

ويمكن للتقدم التكنولوجي الحديث، أن يجعل من تأسيس مثل هذه المراكز ومن عملها أمراً واعداً بشكل خاص، لأنه يسمح بتوسيع مفهوم الحراك الأكاديمي، أي الحراك بالاتجاه المعاكس، وذلك بوضع مراكز الامتياز تحت تصرف الطلبة وهيئات

التدريس والباحثين العاملين في مؤسسات بعيدة وفي أماكن أقل حظاً، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الشبكات الإلكترونية وأشرطة الفيديو وأقراص القراءة بالليزر وغير ذلك (اليونسكو،1995، ص31) .

وكذلك لابدّ أن يشمل التعاون العربي إنشاء مجالس احتراف قومية لكل مجالات التعليم العالي المختلفة، بدءاً بالهوايات ومروراً بحاجات الكبار، وحتى رعاية المتفوقين في التعليم العالي كمجالس الطب والصيدلة ورعاية الطفولة وإعادة التأهيل الوظيفي...الخ. وتكون لقاءات المسؤولين العرب وأمانة جامعة الدول العربية، مسؤولة عن توفير جزء من الإمكانات اللازمة لها، وعن المتابعة والتنسيق، مع الغرف التجارية والصناعية العربية، التي يُسْمَحُ لممثلين عنها وعن الشخصيات العامة والمتبرعين، المشاركة في إدارة أية مجالس احتراف عربية .

وفي هذا المجال تبدو الحاجة ملحة للتأكيد على ضرورة دعم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (بيت الخبرة العربي) مادياً وفنياً، نظرا إلى الدور الكبير الذي تقوم به في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال أنشطتها المتنوعة (مؤتمرات، وندوات، وبحوث ودراسات، ووضع استراتيجيات (كالإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي واقتراح وضع استراتيجية عربية للتميز والإبداع في التعليم العالي)، وتنفيذ مشروعات نوعية كوضع معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي.

خامساً ـ مجالات التعاون العربي ـ الدولي في تطوير التعليم العالي :

لّما كانت العولمة لا تعترف بالحدود أو الجغرافيا وسمحت بحريّة انتقال السِّلع والأموال والمعلومات،عبر الحدود دون حواجز، بفضل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتركت جملة من التأثيرات العالمية في العديد من أوجه الحياة اليومية، وكان للتعليم العالي نصيب من هذه التأثيرات أيضاً.الأمر الذي جعل إصلاحه عملية ضروريّة، فقد أصبحت عالمية المناهج الأكاديميّة جزءاً من التقدّم المطلوب للخطط الدراسيّة ولتطوير البرامج. وأخذت برامج الجامعات العالميّة تتقدّم بسرعة. ومع تطوُّر تكنولوجيا الاتِّصالات، أصبح لدينا مجموعة من الأدوات لاستخدامها في التعليم، فلم تعد هناك حاجة إلى الاعتماد الكلّي على تحريك الطلبة والأساتذة حول العالم، وأصبح بالإمكان الاستفادة من وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة

لزيادة التعاون بين الدول، وأصبح بالإمكان اشتراك الطلبة في كثيرٍ من دول العالم للدراسة معاً في صفٍّ واحد دون مغادرة منازلهم. كما أصبحت هناك مؤسسات عالميّة للاستثمار تطمح في بيع المعلومات، وبهذا يتمّ التثقيف عالمياً بهدف تشكيل العالم. ومع تقدّم تكنولوجيا المعلومات فإنَّ قوى العولمة قد غيَّرت مفهوم الوقت والفضاء، وأصبحت الجامعات تُدار عبر مدارات أو حدود فضاءات مؤقّتة temporal boundaries_Across Spatio (عربيات،ص،3) .

وفي ضوء التطوُّرات التكنولوجيّة، فإنَّ الجامعات التقليديّة لم تعد وحدها المصدر للتعليم العالي، فظهرت جامعات جديدة للوفاء بالقيم والحاجات للطلبة وتعليمهم بكفاية أعلى وفي برامج وموضوعات لها علاقة باحتياجات سوق العمل وبخاصة بعد أن تركت الحكومات لعامل السوق حريّة العمل. ونتيجة خفض الإنفاق الحكومي على التعليم، تحوّل التعليم من كونه سلعة عامة، أي خدمة عامة إلى خدمة عن طريق السوق تحكمها قوى العرض والطلب، وأصبح مستقبل ووضع الجامعات مهدَّداً وغير مضمون. وهكذا بدأت فكرة التحالفات بين الجامعات من أجل الصُّمود أمام التحدِّيات المالية ومن أجل البقاء، فاتجَّهت نحو الاندماج والتحالفات بين الجامعات الجديدة والقائمة بدلاً من التنافس ضد بعضها، ولكن من أجل زيادة قدراتها التنافسيّة. وهكذا ظهرت التحالفات عبر الحدود، فهناك أكثر من (172) تجمُّعاً لجامعات عالمية، ولم يعد التعاون العالمي بين الجامعات خياراً بل أصبح ضرورة للتطوُّر في السوق العالمي، (المصدر السابق،ص،4) .

وهكذا يتنامى الاتجاه يوما بعد يوم نحو تدويل التعليم العالي كتعبير عن الطابع العالمي للتعليم والبحث، ويتعزز هذا الإطار العالمي بفعل عمليات التكامل الاقتصادي والاندماج السياسي الجارية على المسرح الدولي، وتزايد الحاجة إلى التفاهم فيما بين الثقافات ، والطابع العالمي للاتصالات الحديثة ، والأسواق الاستهلاكية، وغير ذلك.

ومن مظاهر هذا الاتجاه التزايد المستمر في أعداد الطلبة والمدرسين والباحثين الذين يعيشون ويتبادلون الاتصالات ضمن إطار دولي، ويعود الفضل في ازدياد قوة الروابط بين البلدان المختلفة، إلى التقدم المتواصل لتقنيات المعلومات والاتصال الذي أدّى إلى توسع كبير لمختلف أنواع الشبكات وترتيبات الربط الأخرى بين المؤسسات والأكاديميين والطلبة.

غير أن بعض التوجهات الخاطئة، في العلاقات الأكاديمية الدولية، قد أفرزت بعض المشكلات الحادة أمام البلدان النامية، فانتقال المعرفة والانتفاع بقواعد البيانات يتأثر تأثراً حاداً بعوامل ضارة لا صلة لها دائماً بالقضايا التعليمية، فإمكانات التدريب والبحث العالية المستوى مثلاً، ليست موزعة بشكل متوازن جغرافياً. ولما كان التعاون الدولي هدفاً مشتركاً لكل المجتمع الدولي، وهو أمر لا بدّ منه لضمان النوعية والكفاية في قيام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بوظائفها في تطوير المعارف ونقلها وتقاسمها، وتضييق الفجوة بين الأمم والأقاليم في مجال العلم والتكنولوجيا، فإن من المفترض أن يستهدف التعاون الدولي تعزيز الطاقات الوطنية والإقليمية من أجل تنمية الموارد البشرية في البلدان النامية، إلّا أننا نشهد اليوم انتقال أصحاب الكفايات العلمية، التي تشكل عنصراً هاماً لأية استراتيجية بعيدة المدى للتنمية، إلى البلدان الصناعية الكبرى. وكثيراً ما تخضع المشاركة، في الحراك الأكاديمي لنهج تجاري نفعي في اختيار الطلبة الأجانب.

وبغض النظر إذا ما اعتبر تأثير العولمة على التعليم سيئاً أو جيداً، أو إذا ما كان سيؤدي إلى الأفضل أو إلى الأسوأ، يبقى المعيار الرئيس كيف نحافظ على جودة التعليم، فإذا ما تسلح ذوو النفوذ أفراداً ومؤسساته بمعرفة الطرائق التي تؤثر فيها العولمة على التعليم، فسيكون بمقدورهم اتخاذ الخطوات الضرورية لدرء العواقب غير المحببة وغير المأمونة الجانب التي قد تمس بجودة التعليم المقدم للطلبة وتماسكه، باعتبارهم الغاية النهائية للعملية التعليمية.

وللخروج من هذا المأزق، لابدّ أن تتضافر الجهود العربية المشتركة، لتحقيق نسق فعّال للبحث العلمي والتطوير التقاني والتراكم المعرفي، تشارك من خلاله مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في مسيرة التقدم العلمي والتقاني وتسهم في إثراء المعرفة الإنسانية، وبذلك تستطيع البلدان العربية الانتقال من مستهلك للمعرفة والتقانة، إلى منتج لها، وعندئذ يتوجب على هذه المؤسسات توسيع نشاطاتها في إطار التعاون الدولي والمشاركة الفاعلة في المؤسسات الدولية التي تعنى بهذا الجانب، انطلاقا من أنّ المعرفة عالمية وأنّ متابعتها وتقدّمها ونشرها لا يمكن أن تتم إلّا من خلال الجهد المشترك للمجتمع الأكاديمي الدولي.

ونقترح فيما يلي بعض المجالات التي يمكن للعرب الإفادة منها بالتعاون

مع بعض المنظمات الدولية ذات الاهتمام بتطوير التعليم العالي وتحسين نوعيته وضمان جودته، كمنظمة اليونسكو والبنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية...وغيرها وبعض الجمعيات الأهلية التي تمثل المجتمع المدني وأصبحت لها شهرة عالمية كالجمعية الأمريكية للجودة American Society For Quality ومؤسسة بالدرج للنوعية الموجهة للمجموعة التربوية Buldrige National Quality وأهم هذه المجالات على سبيل المثال لا الحصر:

أ ـ التعاون في مجال نشر ثقافة التقييم الذاتي في الجامعات العربية، ومن ثمّ ممارستها في تقييم المساقات الأكاديمية، باستخدام المقاييس والمعايير الدولية الخاصة بذلك بعد تبيئتها عربياً. ويكون ذلك من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ب ـ التعاون في مجال إدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي ، ويكون ذلك بالإفادة من خبرات الآخرين في اعتماد معايير ومقاييس من خلال الاستئناس بالمحكات العالمية لمراقبة الجودة :(معيار الإيزو:I.S.O) المعيار البريطاني (BS5750) ، معيار بولدرج الأمريكي للجودة ...الخ.على أنْ تأخذ في الاعتبار مواصفات البيئة العربية والبيئات المحلية وإمكاناتها واحتياجاتها.

ج ـ التعاون مع الهيئات الدولية للاعتماد الأكاديمي في مجال التعليم العالي، من أجل الاستفادة من تجربتها والتعاون معها ونشر التجربة العربية والتعريف بها.

د ـ ربط اتفاقات توأمة بين جامعات الوطن العربي وبين مثيلاتها من الجامعات الأجنبية المتميزة، تنص على التعاون، والتنسيق، وتبادل الأساتذة الزائرين والباحثين، والتعاون في مجال البحث العلمي، بربط علاقات مع هذه الجامعات وفرق البحث فيها، لتبادل نتائج البحوث وللمشاركة في مشروعات كبرى، ذات اهتمام مشترك، بعد عقد اتفاقيات شراكة .

هـ ـ اعتماد سياسة التفاعل بين الثقافات في تصميم المناهج والبرامج البحثية والمنح، وفي التنسيق الإقليمي والدولي لدعم الإمكانات التعليمية .

و ـ التعاون والتنسيق بين شبكات المعلومات العربية والشبكات الدولية، والاستفادة من وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة في هذا المجال.

المراجع

1ـ بشارة، جبرائيل (2003) : «الجامعات الخاصة ودورها المكمل في رفد التعليم العالي والبحث العلمي»، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ـ دمشق .

2 ـ بشارة، جبرائيل (2005) : «مستقبل العمل العربي المشترك في مجال التعليم العالي والبحث العلمي»، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لمؤسسة الفكر العربي حول مستقبل التعليم العالي ـ بيروت.

3 ـ بو بطانة، عبد الله (1984) : هجرة الأدمغة العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد 19.

4 ـ بو بطانة، عبد الله (2003) : التكامل العربي والدولي في مجال التعليم العالي.

5 ـ تقرير التنمية الإنسانية للعام (2003): نحو إقامة مجتمع المعرفة.

6 ـ حداد، عفاف شكري، (1998)، مشكلات البحث التربوي في بعض الدول العربية، توصيات ومقترحات علاجية، وقائع البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين ؟ عمّان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

7ـ رجب، مصطفى (2004)، تقويم الأداء

8 ـ رحمة، أنطون، (2000) : كفاية تمويل التعليم العالي في الدول العربية، أوضاعها وسبل تحسينها، اتحاد الجامعات العربية، عمّان.

9 ـ زحلان، أنطوان(1998) : العرب وتحديات العلم والتكنولوجيا ،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .

10 ـ صابر، محي الدين، (1986): قراءات في واقع الثقافة العربية، منشورات دار الرائد العربي، بيروت.

11 ـ العريان، جعفر يعقوب، (1999): دور البحوث التربوية في تطوير العملية التربوية، اجتماع الخبراء الإقليمي لرؤساء مراكز البحوث التربوية، القاهرة.

12ـ نوفل، محمد نبيل،(2002) : الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، **المجلة العربية للتربية**، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول، يونية/حزيران المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .
13 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2003)): مشروع الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي ـ تونس.
14 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2004)
15 ـ اليونسكو، (2000)، تقرير عن التربية في العالم، «الحق في التعليم»، نحو التعليم للجميع في العالم ـ باريس.
16ـ اليونسكو، (1995)، بحث في سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي ـ باريس.
مواقع على الإنترنيت:
17ـ ديل روزيرو : العولمة وتأثيرها على التعليم: (اللغة، القراءة، الكتابة، التكنولوجيا) http://www.qattanfoundation.org/pdf/1564_38.doc
18ـ ستيفن بي هاينمان ، قضايا عالمية في حقل التعليم العالي .
http://www.asiaweek.com
19 ـ عربيات،سليمان : إستراتيجيّة التعليم العالي في ظلِّ العولمة .
http://www.taakhinews.org/tasearch/wmview.php?ArtID=3396
20 ـ ديل روزيرو، ترجمة: فضل جبران، مراجعة وتدقيق: كفاح الفني
http://www.taakhinews.org/tasearch/wmview.php?ArtID=3396

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم