



جمعية الدعوة الإسلامية العالمية



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

إستراتيجية تطوير التربية العربية

تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير

التربية في البلاد العربية

الدكتور محمد أحمد الشريف
الدكتور عبد العزيز البسام
الدكتور محمد الهادي عفيفي
الدكتور عبد الرزاق قدوره
الدكتور نجاتي البخاري
الأستاذ عبد الحميد مهري



جمعية الدعوة الإسلامية العالمية



المصطمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

إستراتيجية تطوير التربية العربية

تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية

الدكتور محمد أحمد الشريف

الدكتور عبد العزيز البسام

الدكتور محمد الهادي عفيفي

الدكتور عبد الرزاق قدوره

الدكتور نجاتي البخاري

الأستاذ عبد الحميد مهري

الطبعة الثانية

تونس 2008

إستراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية
في البلاد العربية / محمد أحمد الشريف، عبد العزيز السام؛ محمد الهادي
عفيهي... [وآخرون]. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
إدارة التربية، 2008. - ط 2؛ 590 ص.

ت / 2008 / 11 / 21

ISBN: 978 - 9973 - 15 - 263 - 3

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

بسم الله الرحمن الرحيم

إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم

«سورة الرعد»

المحتويات

9	كلمة
11	التصدير
15	التقديم
33	الفصل الأول إرادة التغيير
61	الفصل الثاني الماضي الحي
115	الفصل الثالث التحدي والصمود
193	الفصل الرابع واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها
263	الفصل الخامس عالم اليوم والعد
317	الفصل السادس طبيعة الإستراتيجية ومبادئها
357	الفصل السابع عناصر الإستراتيجية وبدائلها
463	الفصل الثامن أسبقيات ونماذج في إطار الإستراتيجية
503	الفصل التاسع تنفيذ الإستراتيجية سبله ووسائله
559	الملاحق
562	الحداول
577	القرارات

هذا التقرير من إعداد اللجنة التي قرر تشكيلها المؤتمر الرابع لورراء التربة
العرب لوضع إستراتيجية لتطوير التربة في البلاد العربية

رئيس اللجنة الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف

أعضاء اللجنة الأستاذ عبد الحميد مهري

الأستاذ الدكتور عبد الرزاق قدورة

الأستاذ الدكتور عبد العزيز البسام

الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي

الأستاذ الدكتور نخاتي البخاري

قام بوضع التقرير وإعداده وتحريره

الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف رئيس اللجنة

الأستاذ الدكتور عبد العزيز البسام عضو اللجنة

الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي عضو اللجنة

قام بتنظيم الأمانة الفنية والإشراف عليها

الأستاذ الدكتور عبد الله محمد الزروق

قام بمهمة الاتصال بين اللجنة والمظمة

السيد خيري نشواتي

كلمة

الحمد لله الذي وفقنا إلى أن نقدم للقارئ الكريم الطبعة الأولى للتقرير الشامل للجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. وهو التقرير الذي أجازته المؤتمر العام الاستثنائي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية الأولى بالحرطوم 29 يولييه/ أغسطس 1978م. وقد بص المؤتمر في قراره بشأن هذا التقرير على تبني الإستراتيجية التي جاءت فيه وضرورة الأخذ بها والاهتمام بمقوماتها لتطوير التربية في كل الأقطار العربية. كما نص على أن تقوم اللجنة بإعداد التقرير للطبع آخذة في الاعتبار الملاحظات التي جاءت بمحاضر اللجنة التي خصصها المؤتمر لدراسته. وقد قام رئيس اللجنة بالتعاون مع كل من الأستاذ الدكتور عبد العزيز البسام عضو اللجنة والدكتور عبد الرزاق أمين الأمانة الفنية، بإجراء مراجعة أخيرة لتحقيق مزيد من التكامل بين أجزاء التقرير وإضافة فقرات أو تعديلاتها وفقا لتلك الملاحظات.

إن اللجنة لتشعر بالمحر والاعتزاز وهي ترى عملها يظهر على الناس في هذه الصورة بعد أن تم اعتماده من أعلى مؤسسة تربوية عربية. وكانت جهود العلماء والمسؤولين والمفكرين العرب قد تضافرت مشكورة لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود كما هو موضح في التصدير. ولا يفوت اللجنة في هذا المقام إلا أن تنعى أخا كريما وزميلا عزيزا من بين أعضائها عاش معها عضوا عاملا في كل ماسطها وفي برامج تحرير تقريرها حتى منتهاه والى أن تمت الموافقة عليه، ذلكم هو الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي الذي انتقل إلى حوار ربه في 19 كانون الأول/ديسمبر 1978م. تغمده الله برحمته وجزاه خيرا على حسن عمله في خدمة التربية العربية.

إن اللجنة وهي تقدم هذا الكتاب إلى أبناء الأمة العربية وإلى العاملين معهم في مجال التربية بصفة خاصة، لتشعر بأنها تقدم عملا عاش فيه أعضاؤها الأعوام الطوال خبروا

خلالها قضايا التربية العربية في كل حوائبها، ولا يزال هناك الكثير مما تتوق اللجنة إلى التعرف عليه في مجالات هذه التربية. والأمل كل الأمل أن يحقق هذا التقرير للأمة العربية خطوة إلى الأمام في سبيل تربية أفضل.

لجنة الإستراتيجية

ديسمبر/كانون أول 1979م.

تصدير

إن هذا العمل القومي الأصيل، الذي أشرف بتقديمه إلى الأمة العربية، ظل حيناً من الدهر طويلاً حلماً عالياً يراود قادة هذه الأمة المحيدة ومفكراتها/سياسيين وتربويين واجتماعيين وفنيين، لأنه المطلق العلمي إلى آفاق الحياة المعاصرة الرحبة، ولأنه دليل السعي الرشيد الذي يعبر عن إرادة الأمة العربية في تحقيق وحدتها الحضارية، وسيلها إلى استئناف دورها الإنساني الشامح الذي هي أهل له، بكل المقاييس التاريخية والموضوعية في المجتمع الدولي والإنساني.

ولم يكن ليتيسر لهذا الحلم أن يستوي عملاً صالحاً يسعى بين الناس، ويقلب حقيقة صلبة، إلا في هذا المناخ المتكامل، موضوعاً وشكلاً.

فعن الإرادة العربية القومية صدر قرار وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، الذي انعقد في صنعاء في كانون أول/ديسمبر 1972م، ودعا القرار إلى تشكيل لجنة عربية برئاسة الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف وزير التعليم والتربية في الجمهورية العربية الليبية، ثم تم اختيار أعضائها من كبار المفكرين والمربين العرب بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة، وهكذا اكتملت لهذه الفكرة الظروف القومية، فكرة وإرادة وأداء.

ومند ذلك الحين بهتت اللجنة رسالتها في مستوى من المسؤولية القومية والعلمية رفيع يتكافأ مع حلال الهدف وخطر العاية، وبدأت تحديد المفهومات، وتثبيت المعايير، وتحطيط المنهج، واستبطاء الأدوات، وتحير الوسائل.

ثم انطلقت في عملها الدقيق في كل اتجاه نافع على درب الحقيقة بالمعرفة الوثيقة بتراث الأمة وبقيمتها وبالإدراك العميق لواقع المجتمع العربي، بأنجازاته وقصوره، وبالاستيعاب القادر لطبيعة الحياة المعاصرة، وأهدافها ومقتضياتها، ثم بالرؤية الواضحة لدور الإنسان العربي في المجتمع العربي، في سياق المعاصرة الإيجابية، مع حراسة القيم الدينية ودعمها، وتنمية الشخصية العربية الحضارية، وهي معادلة تستدعي صيغة فكرية بصيرة،

وجهدا حلاقا. انطلقت اللجنة تعقد الاجتماعات تدير فيها القضايا والتصورات، وتدرس الوقائع والتغيرات، وتناقش الفروض والاحتمالات، ثم تنظم اللقاءات الحوارية في كل مرحلة من مراحل العمل على مستوى الخبراء والمنظمات الدولية والقومية، وتنقل من عاصمة إلى أخرى، ثم تستعين بالبحوث والدراسات تعززها بالعمل الميداني، وهكذا، وعلى مدى أربعة أعوام، من الجهد الموصول، حتى أصبح هذا المنهج نفسه معلما من معالم الجهد العلمي العربي الجماعي، يقف إلى جانب تراثنا الخصب في هذا المجال.

وفي الكلمات القليلة - وأضيف الكلمات الصامتة لتواضعها - التي قدم بها الأخ رئيس اللجنة الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف، التقرير ما يكشف عن الجهد الذي بذل، وهو عطاء كثير وكبير.

ولا أريد في هذا المقام أن أقول عن أهداف إستراتيجية التربية العربية ولا عن أهميتها، فذلك أمر يفوق في وصوحه كل أمر واضح، فالتربية أكبر من مهنة التعليم، ومهنة التعليم أكبر من النظام المدرسي والجامعي، فالتربية هي التنمية، بكل أبعادها البشرية والاقتصادية، والتنمية هي باب الحضارة التكنولوجية والعلمية ومفتاحها، والإنسان هو محور ذلك كله وسيلة وعاية.

كذلك فاني لا أريد أن أعيد القول، وإن أعدته فعلا، فإن هذه الحضارة الجديدة، هي ظاهرة فريدة في التاريخ البشري من حيث عالميتها وقدرتها العملاقة على احتواء الحياة الإنسانية من كل جوانبها، فلا يكاد يفلت من آثارها إسان على وجه هذا الكوكب الذي قضت هي على مقوماته التاريخية، فألغت فيه بعدي الزمان والمكان، أو كادت، حتى أصبحت البشرية كلها تعيش على سطح الكرة الأرضية، وكأن الناس كلهم سكان قرية الكترونية يتسامع أهلها ويتراوون ويتقاسمون الحياة والموت والرخاء والشدة، وإن اختلفت مواقع إحيائهم، وضربت بينهم الصراعات، ومع هذا، فإن هذه الحضارة ليست ذات نسب جغرافي، فهي ليست حضارة أوروبية وإنما هي ذات نسب تاريخي، هي حضارة إنسانية أسهمت فيها كل المجتمعات البشرية. ولعل دور الحضارة العربية، وإن أنكروا، كان أكبر الأدوار وبخاصة في العلوم الرياضية والطبيعية والطبية، وذلك إلى جانب الرسالة العلمية التي تمثلت في الإسلام الذي جاء من عند الله هداية للعالمين تعزيزا للقيم الروحية للإنسان، أين كان، وهي بهذه الصبغة، تفرض تحديات كبيرة تتصدى لها هذه الإستراتيجية برؤية تربوية بصيرة، أن كل هذا مبسوط في منهجية علمية في أعمال الإستراتيجية في التقرير، ولكني هنا أقنع في هذه المناسبة التاريخية، بأن أحبي ناسم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التي تعزز بأن يتم هذا العمل

القومي العملاق، في إطار نشاطها في خدمة أهداف الأمة العربية الأخ/ رئيس اللجنة على قيادته الحكيمة، وعطائه الكبير والأحوة العلماء والمفكرين المربين العرب، أعضاء اللجنة، على ما بذلوا قادرين وراضين على الرغم مما يتبوؤون من مسؤوليات جسام وإي أشهد، وقد عايشت هذا الجهد، أن ليس لهم جزاء على ما أدوا إلا عند الله، وهو يضاعف الحسنات، وإلا عند أمتهم التي تهى لهم مكانهم الكريم جيلا بعد جيل، في تاريخ تقدمها الدائم.

وانه من همي أن أشكر لسلفي الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد، المدير العام السابق للمنظمة حسن رعايته للفكرة وسعيه الطويل في سبيل تجسيدها، وللأحوة أعضاء المؤتمر العام للمنظمة الذين واكوا هذا الجهد أوتعاقبوا عليه الشكر كله على ما عاشوا، وأعانوا، ولرؤساء وأعضاء المجلس التنفيذي في دوراته المختلفة الفصل المذكور على المتابعة والدعم، والعناية التي أحاطوا بها هذا المشروع القومي الكبير وللأحوة الخبراء في كل الميادين والذين اشتركوا في مناقشات المشروع وفي الحوار العريض الذي دار حوله، والذين أخصبوه بالبحوث والدراسات حق الشكر على إسهامهم الخصب النافع، وللزملاء العاملين في المنظمة وبخاصة في إدارة التربة والقائمين عليها الشكر على حسن أدائهم لواجبهم القومي والوظيفي في إطار هذا العمل، وللأمانة العامة لجامعة الدول العربية ولنظمتها المتخصصة الشقيقة، أمانات وإدارات وأعضاء كل التقدير لدورهم البناء في الدعم والمساندة.

كذلك فاني أتوجه بالشكر للمنظمات الدولية وفي مقدمتها اليونسكو وفي اليونسكومديرها العام السيد أحمد مختار أمبو الذي أبدى كثيرا من الاهتمام بالمشروع، وللمساعدين وللإدارات المختلفة فيها.

كذلك فاني أشكر للدول العربية التي هيأت الظروف لاستقبال أعمال اللجنة، وإن شكرا خاصا ينبغي أن يتجه إلى الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية التي كانت عاصمتها مقر اللجنة، والتي قدمت من العون الكثير ووضعت تحت تصرف اللجنة كل إمكانياتها.

وأني اذ أشكر الأمانة الفنية للجنة، وما قامت به من جهد، أمينا وعاملين، فاني أشيد بذلك البذل الذي قدمته لإنجاح هذا العمل الذي يصح منذ اليوم معلما من معالم مسيرة الأمة العربية الظافرة إلى تأكيد مكائنها وتحقيق دورها في الحياة الإنسانية، قوة إحيائية معطاء.

وبعد، فإن هذه الإستراتيجية العربية للتربية تبدأ ككل عمل فكري، من حيث انتهى إعدادها، فهي منذ اليوم حقيقة في واقع التربية العربية؛ دليلاً قومياً رشيداً. وعلى الدول العربية أن تردّها إلى سياسات ونظم وبرامج، وعلى المفكرين العرب والمربين أن يتهيؤوا لإحصاء عملية الممارسة بروح المبادأة والابتكار حتى تستوعب استيعاباً سليماً تتجاوز به الواقع في رشد وعافية، وسيظل دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، متصلاً وتعاونها قائماً على كل مستويات العمل في الإستراتيجية قومياً ومحلياً وفي مختلف صور ذلك العمل وأساليبه، فذلك هو سبب وجودها، وهو واجبها المقدس نحو أمتها وثقافتها وحضارتها ونحو أجيالها البامية في ضمير العيب وسوف تدور برامج المنظمة في أعوامها القادمة في إطار هذه الإستراتيجية تصورات وأساليب ومناهج.

وقيمة الإستراتيجية كقيمة كل فكرة لا تكمن في صحتها أو سلامتها وحدها، ولكن تكمن في الإقتناع بها، والإرادة في ممارستها والقدرة على ترجمتها وتطبيقها، وهي بعد ذلك عمل إنساني يكتمل وهو يتحرك ويمارس بالتقويم والدراسة الموضوعية والملاءمة الصحيحة بين الواقع والممكن في عملية تكيف وتكامل.

واني أرجو لهذا العمل وهو يضيف قدرة حديدة إلى قوى التقدم العربي، أن يكون أثره في تحقيق أهداف الأمة في وحدتها وتقدمها في مستوى الطموح الذي قام وراءه منذ أن كان فكرة، حتى استوى حقيقة شامخة

والله من وراء القصد، من قبل ومن بعد، موفقاً ومعيناً.

الدكتور محي الدين صابر

المدير العام

أكتوبر 1977م

للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

تقديم

أصدر المؤتمر الرابع لورراء التربية العرب، المنعقد في صعاء كانون أول- ديسمبر عام 1972 م قرار يقضي بتشكيل لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، وتضمن هذا القرار تحديد مهمة اللجنة، وطلب إليها أن تتولى على المستوى العربي وضع إستراتيجية لتطوير التربية، يمكن لكل قطر عربي أن يستهدي بعاصرها الرئيسة في وضع خطط التربية، كما تضمن بعض المبادئ الأساسية التي يحب على اللجنة أن تراعيها. وقد نص القرار على أن أتولى رئاسة هذه اللجنة التي تم اختيار أعضائها بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وذلك على النحو التالي-

الاستاذ الدكتور / محمد أحمد الشريف
رئيسا

الأستاذ / عبد الحميد مهري

الأستاذ الدكتور / عبد الرزاق قدوره

الأستاذ الدكتور / عبد العزيز البسام

الأستاذ الدكتور / محمد الهادي عفيفي
أعضاء

الأستاذ الدكتور / محمد رفعت الفنيش

الأستاذ الدكتور / محاتي البحاري

كما تم اختيار السيد /خيري رشيد نشواتي مدير إدارة التربية بالمنظمة ليكون مدوب
الاتصال بين المنظمة واللجنة.

ونظرا إلى نقل الدكتور/ محمد رفعت الفنيش إلى وظيفة أخرى خارج الوطن العربي،
فان ظروف عمله الحديد لم تمكنه من الاستمرار في المساهمة في أعمال اللجنة ولم يحضر
سوى اجتماعها الأول.

وقد ناقشت اللجنة في اجتماعها الأول الذي عقد بمدينة طرابلس في الفترة من
21 - 27 أبريل 1973م طيبة مهمتها ومضامينها النظرية والعلمية، وأحاطت بالوثائق

التي عرضت على المؤتمر والتي صدرت عنه وانطلقت من مناقشاته لتكون أعمالها متانة له، واستكمالاً لمتطلباته وعلى هذا الأساس عملت اللجنة على استيعاب مضامين تلك المبادئ والآراء والمناقشات وبخاصة ما جاء في القرار العام الأول نفسه، من ضرورة تطوير المجتمع العربي، بما يضمن الحفاظ على مقوماته الأساسية وهي: الدين، الحضارة العربية الإسلامية، واللغة العربية، والخصائص القومية والقيم الإنسانية، وبما يحقق انطلاقة للعمل على ساء التقدم العلمي والتكنولوجيا، وتفاعله مع التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر وبما يجعل الدين ركناً أساسياً في تربية الإنسان العربي، يضيء له مسالك الحياة، ويدفعه إلى النهوض والتقدم، مع تأكيد ضرورة تفاعل التربية مع مختلف جوانب التنمية الشاملة، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي الإسلامي، ومن تطور الفكر التربوي المعاصر، وما ينطويان عليه من مبادئ واتجاهات تربوية نائة، وضرورة اعتبار العمل العربي الموحد منطلقاً أساساً لتطوير التربية في الوطن العربي.

كما توصلت اللجنة في اجتماعها الأول إلى وضع المهجية التي تعتمد عليها في معالجة مهمتها كما وضعت إطاراً عاماً يمثل تصميماً مبدئياً لتقريرها، يحتوي على الأجزاء الرئيسة لما عسى أن يكون عليه التقرير النهائي الذي يحمل استنتاجات اللجنة وتوصياتها بشأن وضع إستراتيجية لتطوير التربية في الوطن العربي.

وعكفت اللجنة في اجتماعها الثاني الذي عقد بمدينة طرابلس أيضاً في الفترة من 1-8 ديسمبر 1973م على تحليل ذلك التصميم المبدئي واستخراج محاور رئيسة منه، تشمل على المسائل الكبرى التي يراد دراستها عن المجتمع العربي وعن التربية العربية وعن العالم المعاصر واتجاهات الفكر التربوي فيه وتفرع تلك المسائل وتفصيلها في قضايا متعددة بقصد الإلمام بأطراف المشكلة الرئيسة، واقتراح نماذج لاتجاهات معالجتها. وقد أرادت اللجنة من ذلك أن تكون تلك النماذج معروضة على سبيل التمثيل والاستشهاد، وليس على سبيل الحصر والاستقصاء وأن تكون عوناً للباحثين الذين ستعهد إليهم دراسة تلك المسائل الكبرى، ولأعضاء اللجنة في لقاءاتهم المرتقبة مع رجال الفكر والمختصين ومع المسؤولين والعاملين في ميدان التربية بالوطن العربي في أثناء الزيارات الميدانية كما تكون تلك النماذج هادية للجنة في مناقشاتها، وفي إعداد تقريرها النهائي.

وقد بحثت اللجنة المنهج الذي يسغي أن تعتمد لإعداد إطار تمهيدي للأسس التي تقوم عليها دراسة الإستراتيجية كما ناقشت الأساليب التي يجب عليها أن تستخدمها في الحصول على البيانات والآراء حول المسائل التي تطوي عليها مهمتها، وكان من

الطبيعي أن تؤكد من البداية التمسك بالمهج العلمي وما يتطلبه من الدقة والموضوعية وقد رأت اللجنة أن يشمل هذا المهج الأساليب الرئيسية التالية:

أ- الحوار الفكري مع المسؤولين والمختصين في وزارات التعليم والتربية والجامعات بالبلاد العربية ومع غيرهم من المعنيين بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ب- الحوار الفكري مع المسؤول والمختصين في المنظمات العربية.

ج- الحوار الفكري مع المسؤول والمختصين في المنظمات الدولية.

د- الحوار الفكري مع بعض رجال الفكر في الوطن العربي من المعنيين بشؤون التربية وشؤون المجتمع العربي وتطوره بصورة عامة.

هـ- الزيارات الميدانية لنماذج من المؤسسات التعليمية في البلاد العربية ودراسة أحوالها في الواقع المشهود.

و- اختيار عدد من المختصين لإعداد دراسات في بعض المسائل الرئيسية التي تنطوي عليها المهمة.

ز- استعراض الوثائق والدراسات المتوفرة عن شؤون التعليم والتربية وعن شؤون المجتمع العربي، سواء ما صدر منها عن الجهات المسؤولة في البلاد العربية أو عن المنظمات العربية والدولية.

ورأت اللجنة أن هذه الأساليب كلها كفيلة بأن تزودها بالبيانات والآراء والأحكام التي ستخضعها للمناقشة والدراسة والتمحيص الدقيق تمهيدا للوصول إلى الاستنتاجات التي تنشدها.

وحاولت اللجنة برحلة عملها من حيث الزيارات الميدانية والندوات وإعداد الدراسات وكان لا بد أن تخضع هذه الرحلة لمرونة كافية تحكمها ظروف المؤسسات التربوية العربية من ناحية وظروف أعضاء اللجنة بحكم مسؤولياتهم القيادية في أقطارهم وعدم تفرغهم من ناحية أخرى.

وقد قامت اللجنة بتحقيق كل الفروض والتساؤلات التي تشكل موضوعات الدراسة المطلوبة في شكل اقتراحات علمية الفت منها ما أسمته «بالتقرير المبدئي» وقدمته للمؤتمر العام الثالث للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته الثالثة التي عقدت في يناير 1974 م فخصص لدراسته لجنة عكفت عليه وتولت مناقشته، وقد أُنْتُت تلك اللجنة الخاصة على الجهود التي بذلتها لجنة الإستراتيجية وأيدت المهج الموضوعي، والخطة

المقترحة من قبلها ودعتها إلى مواصلة العمل في ذلك الاتجاه وقد برر من خلال مناقشتها تأكيد الاتجاهات التي سبق أن حددها المؤتمر الرابع لورراء التربية العرب المنعقد بصعاء، والذي يص على أن تتبع السياسة التربوية من مبادئ الإسلام وقيمه الروحية، وأن تؤكد على روح المبادرة والعمل الجماعي في التربية العربية وعلى العلاقات بين التربية والتنمية والعناية بكل تقدم علمي وتقني حديث محتوى وأسلوبا.

ولذلك كله رأت اللجنة في اجتماعها الرابع الذي عقد بطرابلس في بيسان - أبريل 1973م، أن تخضع التقرير المبدئي لمزيد من التحليل والمناقشة وأن يكون موضوعا لحوار عميق تهدي نتائجها وهي تنهض بمسؤولياتها، فطلبت إلى الحكومات العربية، وإلى بعض المنظمات والمؤسسات العربية وإلى بعض أفراد المفكرين والمحتصين أن يمعنوا النظر في ذلك التقرير وما يبطوي عليه صراحة ما أوضحاه من مقترحات وتصورات للتربية وأن يوافوها جميعهم تعليقاتهم عنه. وقد وردت حملة من الردود التي تضمنت وجهات من النظر حذيرة بالتأمل والمتابعة لعلنا نوجز بعضها في النقاط الآتية:

- تساءل بعضهم عن العلاقة بين السياسة التربوية وبين الإستراتيجية بصورة عامة وحصلوا في تساؤلهم.

أتقع اللجنة مما تقف عليه من عناصر للسياسة التربوية الصريحة أو الضمنية في البلاد العربية لنسي عليها مقترحاتها في الإستراتيجية أم أن عليها أن تقترح خطوطا في السياسة التربوية تدافع عن مبرراتها، وتضمن سلامتها وتكاملها لتكون أساسا صالحا للإستراتيجية التالية لها ؟

- ورحب بعضهم بعناية التقرير بالقضايا الإسلامية ودور القيم العربية في إرساء أسس التربية في الوطن العربي.

- واستفسر بعضهم أحيانا عن السلامة اللغوية لكلمة (إستراتيجية) وعن إحلال كلمة عربية أصيلة محلها وغير ذلك من التساؤلات الحذيرة بالدراسة والاهتمام.

ومهما يكن من أمر، فإن اللجنة قد استوعبت هذه الملاحظات وقدرت جهود من أسهم فيها وتمت لوأبها تلقت متيلاتها من سائر الأجهزة الرسمية في الحكومات وفي المنظمات ومن المفكرين العرب الذين تولوا دراسة التقرير المبدئي.

وقد حرصت اللجنة مد البداية على استيفاء كافة المعلومات والبيانات وتحقيقا لذلك فإنها اقترحت حملة من القضايا، رأت أنها حذيرة بالدراسة والتمحيص، وتصورت أن تكون هذه الدراسات وسطا بين التقارير والمقالات المحملة وبين الحوث المتخصصة

وأردت لها أن تعتمد عامة على البيانات المنظمة المرتبة وعلى الآراء التي يتوافر لأصحابها الاختصاص والخبرة، فاقترحت لهذا العرص ما يزيد على ستين موضوعاً يبرز بينها خاصة ثلاث مجموعات.

تتصل الأولى منها بما يصح أن يسمى بالحلقة والقاعدة للتربية العربية فلم بأحوال المجتمع العربي بين ماضيه وحاضره وبين حاجاته وإمكاناته وتعنى بالتراث وقيمة عايتها تحديات الحاضر ومشكلاته.

ومن هذا القبيل ما يتصل بالوطن العربي من الأحوال الثقافية والمبادئ الاجتماعية والاقتصادية في الإسلام، وأثر الاستعمار في أنظمته التعليمية والاجتماعية والاقتصادية ومن أيضاً التعليم والتربية في الحضارة العربية الإسلامية والقضية الفلسطينية والتعريب.

وتشمل الثانية أحوال الأنظمة التربوية في الوطن العربي من حيث تطورها واتجاهات نموها بجوانبها الكمية والوعية وما يكمن وراءها من سياسات واستراتيجيات وما تحقق لها من نتائج وإنجازات وما تعرضت له من صعوبات ومشكلات ومن هذا القبيل: أهداف التربية العربية والسياسات والاستراتيجيات التربوية العربية ومحتوى التربية العربية والتربية العربية والديمقراطية، مشاريع الإصلاح التربوي، العمل العربي المشترك، محو الأمية وتعليم الكبار.

وتتناول المجموعة الثالثة موضوعات خاصة وقضايا محددة تتصل بالتربية في واقعها العربي أو في إطار اتجاهاتها الحديثة في الفكر المعاصر، ومن القبيل: التربية الحلقية وتدریس اللغة العربية، تدریس العلوم، النمو النفسي والتعليم، الصحة النفسية والتربية، الاتجاهات الحديثة في التربية.

وقد استعانت اللجنة في إعداد هذه الموضوعات بعض المؤسسات والمطامات العربية وعهدت بالموضوعات التي يعلب عليها جانب الرأي والاحتهااد أو جانب التخصص العميق إلى عدد من المفكرين والمحتصين العرب.

وقد حرصت اللجنة أن تدعو القائمين بإعداد هذه الدراسات إلى النظر في تقريرها المدني والإحاطة بما حاء فيه من أسئلة وقضايا لتكون معالحتهم للموضوعات مستندة إلى الإطار العام الذي تدور حوله ميادين الدراسات، وليكون في ذلك ما يكشف عما بين الموضوعات من ترابط واتصال.

ولم يتحقق للجنة أن تحصل على جميع الدراسات التي اقترحتها لجملة من الأسباب تتعلق بظروف الأفراد وأحوال المؤسسات أو تنظيم الأمانة الفنية وعلى العموم فقد قامت

اللجنة تحليل ما ورد إليها من هذه الدراسات وعملت على استخلاص النتائج الرئيسة منها والمتصلة بحواب العمل التربوي العربي.

كما عيّنت اللجنة بمتابعة ما جاء في القرار العام الأول للمؤتمر الرابع لورراء التربية العرب، المعقد في صعاء في كانون الأول ديسمبر 1972م، بشأن الاستعانة بآراء أصحاب الاختصاص في البلاد العربية المختلفة، لضمان شمول النظرة وتكوين الفكرة المتكاملة عن المشكلات التربوية.

وفضلاً عن استعانتها بالمفكرين والمختصين في إعداد الدراسات والمسؤولين والعاملين في ميدان التربية، فقد عمدت اللجنة إلى تنظيم ندوات، يتاح فيها الحوار المتعمق بين رجال الفكر والمختصين في الوطن العربي، ومناقشة التربية من جوانبها المتعددة، وراعت أن تكفل مساهمة شاملة من أرجاء متعددة وتخصصات متنوعة من رجال الفكر والمختصين في الوطن العربي.

وقد عيّنت اللجنة تنظيم هذه الندوات، سواء من حيث اختيار موضوعاتها، والمشكلات الرئيسة التي تطرح فيها، أو من حيث اختيار المشاركين فيها، والمواعيد المناسبة لانعقادها.

وقد غنمت اللجنة فرصة انعقاد الدورة الثامنة عشرة للمؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في باريس في تشرين الثاني نوفمبر 1973م، ووجود كبار المسؤولين وبعض المختصين من الوفود العربية وعدد من العاملين العرب في المنظمة الدولية فقامت بتنظيم ندوة جعلت محورها: العلاقة بين الإستراتيجية وبين السياسات التربوية والصيغ المحتملة للإستراتيجية ومدى مرونتها بما يكفل الوحدة بينها على الرغم من تنوعها، ورأت أن تمتد المناقشة لتشمل جوانب من الأبعاد القومية ومطالب التنمية في الوطن العربي.

وقد جرى حوار مثمر في هذه الموضوعات ودارت المناقشات في حلستين طويلتين كان من المؤمل أن تتسع المشاركة فيها من قبل المختصين وإن يمتد مداها لولا توالي أعمال المؤتمر العام نفسه، واشغال أعضاء الوفود بلجانه. وقد أبررت المناقشات الحاجة إلى تحديد المفاهيم وتعريف المصطلحات كما أدرت الحاجة إلى العمل العربي الموحد وإلى دور التربية في نهضة الأمة العربية وتقديمها وتحديد ثقافتها وتمكينها من بحث حضارة حديثة والإسهام في بائها وكان لهذه الندوة قيمة جانبية أخرى أعطت أعضاء اللجنة فكرة عن درجة الاهتمام الذي توليه الأقطار العربية بالمشاركة في المنظمات التربوية العالمية.

وحاء التنظيم لندوة القاهرة المنعقدة في الفترة من 5 - 7 شباط فبراير 1975م وأفيا سواء من حيث عدد المشاركين من المفكرين والمختصين العرب على تنوع اختصاصاتهم

واتجاهاتهم واتصالهم بالحركة العلمية والتعليم والتربية أو من حيث أهمية المشكلات التي تم عرضها وتحديدها وتعدد وجهات النظر بشأنها، وحاءت ثمرات هذا التنظيم في حوار غني متعمق، تتفق له دقة التفكير وحسن التعبير وسلامة القصد وتمحض عن استنتاجات قيمة واشتملت المشكلات على (1) المجتمع العربي وتصورات المستقبل لتطوره وفقا لمعايير محددة (2) مشكلات التربية العربية واتجاهات معالجتها (3) مبادئ وتطورات عن إستراتيجية التربية العربية لتفي بتقديم المجتمع العربي والاستجابة للأهداف القومية.

وكان من بين الاستنتاجات الرئيسة التي أدت إليها المناقشة والتي شملت أربع جلسات متتالية في ثلاثة أيام ما يأتي:

تأكيد وحدة الأمة العربية وأصالة ثقافتها، وإنسانيتها ومغاليتها للتحديات الكبرى التي واحتهتها والتي لا تزال تواجهها، ومراعاة أنها وحدة قائمة على التنوع والتكامل بين أجزائها، وأهمية التوفيق بين الأصالة والتجديد، بين عراقة الحضارة وما تنطوي عليه من القيم الإنسانية وبين مطالب تقدم العصر وما انطوى عليه من متاعاة للتفحر في المعرفة وثروة علمية تكنولوجية ومن مواجهة لأطماع قوى الاستعمار والصهيوية، ودور التربية في مواجهة مشكلات التخلف والتحرئة، وفي تحقيق التنمية الشاملة بما يحفظ للإنسان مكانته، ويتيح للأمة العربية بلوغ أهدافها. هذا مع ضرورة تحقيق الشمول والتكامل والمرونة في إستراتيجية التربية العربية، لتتصل بالأهداف القومية من ناحية وبالاحتاجات والإمكانات القطرية والمحلية من ناحية ثانية، ولتحقق لها الوحدة القائمة على التنوع، وإدراك أهمية وسائل التنفيذ للإستراتيجية وبيان تطويرها مرحلة بعد مرحلة.

أما ندوة الجزائر المنعقدة في المدة ما بين 5 - 8 آيار مايو 1975م، فقد قصد منها أن تضم عددا وافيا من المفكرين والمحتصين من أساء المغرب العربي وأن تعالج موضوعات تتصل بقضايا هذا الجزء الغالي من الوطن العربي. وقد كان انعقادها بعد الدوتين السابقتين، معيا على تحديد مشكلاتها وتخصصها فكانت القضية الكبرى، التي عاجلها (قضية التعريب). وقد تدرجت منها إلى تناول مشكلات التعليم والتربية في أقطار المغرب العربي، والظر إليها من مطلق قومية التربية العربية، وهو المطلق الذي إنبث في ثنايا التقرير المبدي للجنة، وطرحته صراحة في (ندوة القاهرة) ومن قلها في الريارات الميدانية التي قام بها بعض أعضائها.

وكان الحوار وفقا لما قصدته اللجنة فقد اتسم بالموضوعية والنقد الهادف وعزارة الأفكار وعمق التمحيص واستقصاء للتفصيلات. وبرر في مناقشات الندوة، أن مفهوم التعريب يتعدى اعتماد اللغة العربية في التعليم ليشمل الثقافة بمعناها الواسع وشؤون الحياة

العامة ومؤسسات الدولة وتنظيماتها وان مشكلة التعريب لا تقتصر على أقطار المغرب العربي وإنما تظهر بعض جوانبها في أقطار المشرق العربي، وهي في كليهما من توليد الاستعمار وآثاره، وان معالجة هذه المشكلة إنما تتم على خير صورها وأوفاهها على مستوى السياسة العليا للدولة، وعلى المستوى القومي العام وبصورة تكفل سلامة المهجينة، ودقة المرحلة، وشمول الإجراءات وتعاون الأفراد والمؤسسات. كما أن معالجة مشكلة التعريب تقتضي التعاون العربي، فهي بهذه المتانة نموذج لتطبيق قومية التربية العربية. والتعريب بمعناه الواسع جانب أساسي من إستراتيجية التربية العربية، وأن مدأ قومية التربية العربية - حيثما كان مستندا إلى الوحدة القائمة على التنوع - كان مدأ صالحا لمعالجة مشكلات التربية في الوطن العربي. وتعليم المرأة هو الآخر مشكلة تررر في سائر أقطار الوطن العربي، ولا بد من أن تكون حاسا رئيسا من إستراتيجية تطوير التربية العربية.

والى جانب هذه الدوات، التي قامت اللحمة تنظيمها فقد اتفق لرئيسها وأعضائها أن شاركوا بصفتهم الشخصية، أو بصفتهم الوظيفية في عدد من المؤتمرات والدوات والاحتماعات الدولية ذات الصلة بالتربية فحرصوا عن طريق هذه المشاركة على متابعة تطورات الفكر التربوي المعاصر، واتجاهاته في معالجة مشكلات التربية ومواجهة قصاها والاستفادة من هذه المتابعة، في الطر في المسائل المتصلة بتطوير إستراتيجية التربية العربية، ومن هذه المؤتمرات المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة 1974م، المؤتمر الدولي للتربية في دورته الثالثة والثلاثين 1973م، والرابعة والثلاثين 1975م، وندوة التربية والتنمية الريفية 1974م، وبدوة إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكار 1975م، وبدوة تعليم الكار 1975م، وهي بدوات ثلاث عقدت في المركز الدولي للتعليم الوظيفي في البلاد العربية - سرس الليان - وندوة تحديد التربية في مكتب اليوسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية في بيروت 1973م، والمؤتمر العالمي لتعليم الفيرياء في أدنرة، في آب - أغسطس 1975م، والمؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المعقد في دورته الرابعة بالقاهرة من 27 / 12 / 1975م إلى 1 / 1 / 1976م. والمؤتمر العام لليونسكو في دورته التاسعة عشرة المعقد في بيروي من 26 / 10 - 30 / 11 / 1976م وإنما ذكر هذه المؤتمرات والدوات على سبيل المثال، وليس على سبيل الحصر والاستقصاء.

وقد كان من مهج عمل اللحمة القيام بزيارات ميدانية للتعرف على واقع أنظمة التعليم وعلى محالات التعاون بين النظام التربوي القطري، والأنظمة التربوية العربية، وعلى آراء المختصين والمسؤولين ورجال التعليم، بشأن تطوير هذه الأنظمة على المستويين القطري والعربي، وقد أتيح لبعض أعضاء اللجنة تنفيذ جانب من هذه الزيارات وبصورة

خاصة قيام اثنين من أعصائها برعاية أقطار الخليج العربي، ولم يتح للآخرين القيام برامح الزيارات المحددة لطروف خاصة بمطالب وطائفهم.

وقد كانت اجتماعات اللحة، واجتماعات الدوات الفكرية، محاللات مناسبة للتعرف على واقع الأنظمة التربوية، في الأقطار التي عقدت فيها تلك الاجتماعات والدوات.

وكشفت الزيارة الميدانية لمطقة الخليج العربي عن أهمية مدإ قومية التربية العربية وعن نماذج من تطبيقه، وهي نماذج تستوعبها السياسات التربوية في هذه البلاد.

ويتحلى ذلك خاصة في فتح محاللات العمل التربوي على شتى المستويات، أمام الكثيرين من أساء الوطن العربي، كما يتحلى في أهداف التربية ومحتواها. وتظل الحاجة قائمة إلى المريد من تطبيق هذا المدإ، في محاللات حديدة أحذا وعطاء وفي تنظيم المؤسسات التربوية وحشد الطاقات العاملة معها، واللحة تشكر التعاون الكبير الذي لقيه العصور أثناء الزيارة.

والى جانب الزيارات الميدانية، والدوات الفكرية حرصت اللحة على توثيق التعاون مع الأجهزة العربية سواء أكات رسمية للحكومات أم تانعة لمطلمات جامعة الدول العربية والمؤسسات ذات العلاقة بها. فقد دعت اللحة إلى أن تؤلف الحكومات لحانا خاصة بهذا التعاون، تكون مهمتها التعامل مع اللحة، وتيسير مهمتها في جمع البيانات والوثائق وإعداد الدراسات وموافاتها بآرائها وحططها، واتجاهات تطور الأنظمة التربوية لديها. وقد تلقت اللحة مجموعات طيبة من الوثائق الخاصة بالتعليم والتربية، من الحكومات العربية. ومن المناسب الإشادة بالجهود التي بذلتها وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية لتنظيم ندوة خاصة لدراسة إستراتيجية التربية في المملكة، وبالجهود التي بذلتها وزارة التربية في السودان في سبيل إحراء دراسة أدت إلى اقتراح إستراتيجية قطرية للتربية في السودان، وكانت اللحة تمنى أن تحصل على مثل هذه الدراسة من أقطار عربية أخرى وقد سبقت الإشارة إلى أن اللحة تلقت بعض التعليقات عن تقريرها المبدئي وكان معظمها آتيا من أفراد ولكها تود أن تحص بالذكر التعليقات التي وردت إليها من اللحة الخاصة، التي العتها مظمة التحرير الفلسطينية.

وقد طلست اللحة من بعض المظلمات العربية موافاتها بالوثائق والدراسات في ميادين عملها وقد وصلنا فعلا بعض الوثائق وان لم تكن مستوفاة بحيث تحقق ما تهدف إليه اللحة من دقة ووضوح وتكامل.

ولا بد من الإشارة إلى المجهود الصادق والتعاون الوثيق الذي حطيت به اللحة من قبل المظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سواء من قبل مؤتمرها العام ومحلسها التنفيذي

الذين كانا يؤكدان في اجتماعاتهما على أهمية التعاون مع اللجنة ويحثان الحكومات العربية على ذلك - أومن قبل السيد المدير العام الحالي الأستاذ الدكتور محي الدين صابر والسادة مساعديه، أومن قبل السيد المدير العام السابق الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد والأساتذة/ الدكتور ناصر الدين الأسد والدكتور محمد عبد الفتاح القصاص والدكتور مسارع الراوي وغيرهم ممن بذلوا من الجهد الصادق والتعاون الملموس ما يستحق الشكر والتقدير. وقد قام السيد حيري نشواتي مدير إدارة التربية في المنطقة بالمساهمة في تنظيم الاتصالات اللازمة في محالات متعددة يستحق من أجلها الشكر والتقدير.

وقد كان الأمل يحدو اللجنة إلى تكوين أمانة فنية متكاملة تضم عددا من المختصين في التربية والعلوم الاجتماعية يناط بها إعداد بعض الدراسات التربوية بالإضافة إلى مهمة التوثيق وجمع المعلومات، وعلى الرغم من أنه لم يتحقق لها هذا الأمل بالشكل المشار إليه إلا أنها ظفرت بتعاون الدكتور عبد الله الزروق الأستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة الفاتح، فكان مشرفا على الأمانة الفنية التابعة للجنة. وانضمت إلى الأمانة الفنية هيئة إدارية أسهمت في تيسير جوانب مهماتها المتعددة، وقد تكفلت أمانة التعليم والتربية بالجاهزية العربية الليبية الاشتراكية بتدليل كافة العقبات فيما يتعلق بمهمة المكان والأعمال التنظيمية والكتابية لدى الأمانة الفنية التابعة للجنة.

وقد أتيح للجنة أن تعقد عدة لقاءات قبل وخلال اجتماعاتها الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع، كما قامت بجلوسات عمل مكثفة في طرابلس ودمشق وكان من نتيجة هذه الجهود انجاز مشروع التقرير النهائي حيث تم تقديمه للمؤتمر الرابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذي عقد بالقاهرة في الفترة من 27 / 12 / 1975م الى 1 / 1 / 1976م وقد أرفق مشروع التقرير بموجز يلخص سير أعمال اللجنة ويشرح ما كانت ترجوه من توفيق وما واجهته من صعوبات خلال المرحلة السابقة وما تأمله من انجاز خلال المرحلة اللاحقة وقد أشارت اللجنة في ذلك الوقت إلى أنها قد انتهت من إعداد مشروع لتقريرها طمعت منه بضع نسخ يحتفظ بها رئيسها ولم يكن المشروع آنذاك مما ترضى اللجنة لنفسها أن تستره على الناس حيث انه لم يبلغ درجة من الإتقان والوضوح تسمح له بأن يعرض نفسه فيها للنقد البناء، ولم يكن قد وصل حينئذ إلى مرحلة من التطور تليق بأن تتداوله الأيدي في المؤتمر العام. ولقد كان لذلك أسباب عديدة منها أن الفصول التي يؤلف اجتماعها مشروع التقرير لم تكن قد كتبت بطريقة جماعية كما ينبغي لتقرير متكامل تعده مجموعة متخصصة من الناس، وقد ذكرت اللجنة حينئذ أنها سوف تقوم بعد ذلك بمزيد من الدراسة لمشروعها لتجعله موضوع حوار حماعي داخلي يسهم فيه

رئيس اللجنة وأعضاؤها جميعهم فيطر كل واحد منهم فيما كتبه هو وفيما كتبه أخ له أو إخوان نظرة التمحيص والتدقيق فتعاد بهد الحوار كتابة الفصول كتابة حماعية تصوع التقرير بروح واحدة وتحله يتطلع إلى هدف مشترك.

وقد قام المؤتمر الرابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتشكيل لجنة خاصة لدراسة مشروع التقرير الهائي للجنة وما قدمته من معلومات عن المراحل التي قطعتها وما تهدف إلى عمله في المستقبل/ وقد قدمت هذه اللجنة الفرعية توصياتها للمؤتمر العام وأصدر المؤتمر العام الرابع للمنظمة بناء على ذلك قراره رقم م ع/د4/ 1975/ ق 6 أ، الذي عرف فيه عن تقديره للجهود الكبير الذي بذلته اللجنة، وعن شكره لرئيسها وأعضائها على ما استطاعوا إجاره من عمل، بالرغم من المصاعب الموضوعية التي واجهتهم.

وقد قرر المؤتمر المذكور ما يلي:

- دعوة اللجنة إلى مواصلة عملها وبدل قصارى جهدها لانحاز التقرير الذي أنيط بها خلال النصف الثاني من عام 1976م وعرض هذا التقرير على مؤتمر خاص لوراء التربية في البلاد العربية يعقد بمقر المنظمة.
 - ضرورة العمل على تمكين عدد من أعضائها من التفرغ لمدة ثلاثة أشهر أو أكثر لاستكمال مراحل العمل الباقية.
 - تفويض اللجنة في أن تستعين بمن تدعو الحاجة إليهم من المساعدين والمتخصصين في علوم التربية والاجتماع والاقتصاد لانحاز عملها.
 - دعوة اللجنة إلى السعي لاستكمال الزيارات الميدانية التي قامت بها لاستقراء واقع التربية في البلدان العربية وذلك توسيع هذه الزيارات إلى عدد آخر من الأقطار العربية
 - دعوة الدول العربية إلى موافاة اللجنة بالدراسات والوثائق المتعلقة بتطوير سياستها التربوية وإستراتيجيتها المعتمدة في الوقت الحاضر وتصوراتها للمستقبل.
- وفي ضوء تلك التصورات والمناقشات التي دارت خلال المؤتمر الرابع للمنظمة فقد دعيت اللجنة إلى اجتماع عاجل عقب انعقاد المؤتمر الرابع للمنظمة بالقاهرة حيث ناقشت فيه برجة عملها وفقاً لما نص عليه قرار المؤتمر العام وتم تكليف أعضاء اللجنة باتحاد الإجراءات الكفيلة باستكمال جوانب النقص في إحراح التقرير في صورته المطلوبة.

وفي الاجتماع الحادي عشر الذي عقد بطرابلس في الفترة من 20 - 31 مايو 1976م تمت مناقشة جميع القضايا الفكرية لتحديد الخطوط الرئيسة والبدء في التحرير الهائي

وتم تشكيل لجان فرعية داخل اللجنة ووضع لها برنامج عمل تفصيلي تسير عليه، وقد تمكنت إحدى هذه اللجان الفرعية بالتعاون مع أمين الأمانة الفنية من عقد جلسات عمل تحريري خلال شهري أغسطس وسبتمبر 1976م استمرت بضعة أسابيع وذلك في كل من باريس وفي مكتب التربية الدولي بجنيف وفي طرابلس. وكانت نتيجة ذلك كله أن أنجزت صيغة متكاملة لمشروع التقرير النهائي.

وحال الاجتماعين الثاني عشر والثالث عشر اللذين عقدا بباريس في 7 أغسطس 1976م وطرابلس في 27 سبتمبر 1976م، على التوالي تم استعراض كامل لاقتراحات الأعضاء بالنسبة إلى فصول التقرير.

وفي أعقاب ذلك قامت اللجنة بالدعوة لاجتماع تحية طيبة من العلماء والمفكرين العرب من المشهود لهم في مجالات التعليم والتربية والتخطيط والتنمية على مستوى الأمة العربية والمطامات الدولية لمناقشة مشروع التقرير النهائي وذلك بمقر الجامعة العربية بالقاهرة يومي 5 - 6 يناير 1977م وقد سبق أن تم توزيع مشروع التقرير على هؤلاء المفكرين في مدة مناسبة للاطلاع عليه وتسجيل ملاحظاتهم حوله وقام بتنظيم الاجتماع والإشراف عليه الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي عضو اللجنة. وكان عدد الذين لبوا الدعوة (22) خيرا وأستاذا ومفكرا، وقد قام السيد المدير العام للمنظمة الأستاذ محي الدين صابر بافتتاح هذا الاجتماع كما تم الاتفاق على اختيار الأستاذ عبد العزيز القوصي رئيسا له، كما اختير الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي عضوا للجنة مقررا للاجتماع. ولدى افتتاح الاجتماع ألقى مدير عام المنظمة كلمة أشاد فيها بجهد اللجنة وأهمية ما قامت به، وإن المشروع الذي تقدمت به سيكون بعد إقراره نقطة تحول في الفكر والتطبيق التربوي في الوطن العربي كما أشار إلى عظم المسؤولية التي تقع على المنظمة العربية بعد التقاء المسؤولين العرب على هذه الإستراتيجية.

وقد حضر الجلسة الثالثة لهذا الاجتماع السيد مختار أمبوالمدير العام لمنظمة اليونسكو الدولية حيث وحه كلمة أعرب فيها عن سعادته بحضور الاجتماع وأثنى على العمل الذي يتناول وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية ونوه بالجهود العظيمة المبذولة فيه، كما أشار إلى أهمية التربية بالنسبة إلى العالم وأكد على القيم الروحية التي يحتضنها الإسلام وعلى ضرورة الربط بين الأصالة والتجديد.

وقد استغرق الاجتماع المشار إليه أربع جلسات ناقش المجتمعون فيها التقرير من حيث الشكل والمضمون كما ناقشوا التعليقات التي قدمها الخبراء وقد توصلوا من خلال مناقشتهم إلى عدة نتائج وتوصيات هامة منها ما يأتي:

- اعتبار مشروع التقرير النهائي للجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في جملته جهداً فكرياً وعلمياً ودراسة قيمة يستوجب شكر واضعيه، ويصلح أساساً للاتفاق على إستراتيجية رصينة لتطوير التربية في البلاد العربية. وامتدح المجتمعون على وجه الخصوص تصدي اللجنة لمعالجة قضايا التربية وإستراتيجياتها من الجانب الحضاري الأمر الذي يميز هذا التقرير عن غيره من التقارير الإقليمية والدولية.

- إن مشروع التقرير بعد تنقيحه وتطويره يمكن أن يكون (وثيقة أمّ) في موضوع إستراتيجية التربية في الوطن العربي وتيسيراً للإفادة منه على أوسع نطاق تقوم المنظمة العربية بطبعه وتوزيعه في الأوساط التربوية فضلاً عن تقديمه كوثيقة مرجعية لمؤتمر ورراء التعليم والتربية القادم، ثم اتخاذ الخطوات العلمية لمناقشة توصيات لجنة الإستراتيجية.

- ان ينبثق من هذه الوثيقة الأم خلاصة تركز على موضوع عناصر الإستراتيجية وتمييدها فتكون محث ورراء التعليم والتربية في مؤتمرهم والاتفاق عليها بعد مناقشتها وقد اقترح ان تأتي هذه الخلاصة في حوالي مائة صفحة يخصص معظمها لأبعاد الإستراتيجية مع مقدمة مركزة عن المجتمع العربي وحركة التعليم فيه.

وأخيراً يعتز الاجتماع الرابع عشر الذي عقدته اللجنة بمدينة طرابلس في الفترة من 22 - 30 يناير 1977م اجتماعاً حاسماً وهاماً ونهائياً وقد حظيت فيه اللجنة بنجاح وتوفيق حديرين بالتسجيل، إذ أنها ولأول مرة منذ الاجتماع التاسع عقدت اجتماعاً كاملاً حضره جميع الأعضاء مما يسر لها نقداً فكرياً هادفاً ومناقشة موضوعية لكافة فصول التقرير وقد أعطى ذلك وحدة فكرية لمحتوياته وللأسس التي يطلق منها توطئة لوضع التقرير في صيغته النهائية.

إن الاجتماع الرابع عشر المشار إليه يعتز في الواقع اجتماعاً تاريخياً مهماً حيث نافش فيه جميع الأعضاء كل القضايا الأساسية والمنطلقات الفكرية التي بلورت التقرير وحددت الإستراتيجيات الأساسية التي يجب أن تبرز فيه.

ومن الجدير بالذكر انه قد تم في هذا الاجتماع تكليف الأخوين / الدكتور عبد العزيز البسام والدكتور محمد الهادي عفيفي بالتعاون مع رئيس اللجنة وأمين الأمانة الفنية بمهمة الصياغة التحريرية للتقرير ووضعه في شكله النهائي على أن يقوم رئيس اللجنة فيما بعد بتقديمه للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في صورة يتفق فيها مع مديرها العام. ورأى هنا أن الواجب يحتم على أن أشير بشكل خاص للدور الفعال والموقف الإيجابي والتعاون الصادق الذي لمستته لدى كل من الدكتور عبد العزيز البسام والدكتور

محمد الهادي عفيفي عضوي اللجنة لتحملهما وتقبلهما مهمة الصياغة التحريرية للتقرير وقد بذلا في سبيل ذلك مجهودات جارة يستحقان من أحلها بالغ الشكر والتقدير، وكانت اللجنة في الواقع موفقة تماما في اختيارها لهذين العضوين وإسناد هذه المهمة إليهما لأنهما كانا من أكثر الأعضاء مواظمة ومعايشة لأعمال اللجنة وتقريرها في جميع مراحل تطوره.

كما لا يفوتني أن أقدم جزيل شكري وموфор ثنائي للأخوة أعضاء اللجنة الأستاذ عد الحميد مهري والدكتور عبد الرزاق قدوره والدكتور بجاتي البحاري على ما قاموا به من جهود أسهمت في انجار هذا العمل وإحراجه إلى حيز الوجود.

وتفديا البرنامج الاجتماع الرابع عشر فقد تم إعداد تقرير مجمل استخلصته اللجنة من الوثيقة الرئيسة للتقرير الشامل وتم عقد اجتماع بين مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ورئيس اللجنة بطرابلس وذلك يومي 13 و14 من شهر أكتوبر سنة 1977 حيث اطلع المدير العام على التقرير المحمل، وتم الاتفاق في هذا الاجتماع على إرسال نسخ منه إلى وزراء التربية العرب حيث وجهت الدعوة لوكلاء الوزارات وكبار المسؤولين والخبراء بوزارات التربية في البلاد العربية لمناقشة التقرير المحمل وإبداء ملاحظاتهم حوله ورسم خطة إعلانه وعرضه على الأخوة وزراء التربية والتعليم العرب في مؤتمر استثنائي يعقد فيما بعد لهذا الغرض. وقد تم هذا الاجتماع بالإسكندرية يومي 27 و28 أكتوبر سنة 1977 برئاسة الدكتور كمال ناجي رئيس المجلس التنفيذي للمنظمة العربية وصدرت عن هذا الاجتماع التوصيات التالية:

إن كبار المسؤولين والخبراء بوزارات التربية والتعليم بعد عرض ومناقشة التقرير المحمل الذي أعدته لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية بالوطن العربي، تقوم به المنظمة ويمثل بحق نقطة انطلاق جديدة في تاريخ العرب المعاصر، ويشكل رؤية تربوية جديدة للتربية العربية في نطاق التسمية الشاملة فإنهم يقررون:

- إصدار بيان الإسكندرية عن مشروع إستراتيجية التربية تعريفا بها وإعلانا عنها.
- قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإعداد نسخ كافية من كل من التقريرين الشامل والمجمل، وتزويد ورارات التربية بهما على أن تقوم بدراستهما في هذه الوزارات والجهات المعنية لجان متخصصة. ويسعى كل بلد عربي إلى تقديم تقرير واف في ضوء ما تسفر عنه تلك الدراسات وذلك لعرضه على اجتماع استثنائي لوزراء التربية العرب.

- وضع التساؤلات والاستيضاحات التي طرحها الأعضاء في هذا الاجتماع بشأن ما ورد في بعض أجزاء المشروع وكذلك ما تسفر عنه الدراسات المتخصصة للمشروع في وزارات التربية والتعليم موضع الاعتبار عند صياغة المشروع في صورته النهائية.

وقد تضمن بيان الإسكندرية الذي أشير إليه في هذه التوصيات ما يلي:

- إن التقرير الذي انتهت اللجنة من إعداده يشكل منعطفا جديدا في حركة التربية في الوطن العربي من حيث أنه أول وثيقة تطرح إستراتيجية تربوية كبرى للوطن العربي وتستند إلى رؤية متكاملة تهدف إلى ساء الإنسان العربي وتطوير المجتمع وتحديده بتأكيد الترابط بين أصالة ثقافية وقدرتها على توليد الجديد من التطورات الروحية والبترية والمادية من أحل التصدي لما يواجهها من تحديات والاضطلاع بدور خلاق في تحقيق القوة لنفسها وللحضارة الإنسانية ومن حيث أن هذه الإستراتيجية شمولها واستيعابها لحركة التطور في الوطن العربي وآمال الأمة العربية، تعتبر إطارا تتفرع عنه، وتدور حوله استراتيجيات قطرية.

- إن هذا التقرير بصورته الشاملة والمجمل حدير بأن تدارسه لجان متخصصة في البلاد العربية تمهيدا لعرضه على مؤتمر استثنائي لوزراء التربية العرب لإقراره.

- إن هذا التقرير يصبح بعد إقراره مطلقا للحوار والدراسة والبحث على أوسع نطاق من المفكرين والمؤسسات المعنية في البلاد العربية ليكون سبيلا إلى تأصيل الفكر التربوي وتطوير واقع التربية في الوطن العربي.

- إن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وقدرعت هذا المشروع القومي الجليل يقع عليها عبء تنظيم الأنشطة والبرامج المتصلة بتطبيق هذه الإستراتيجية وتنسيقها ومتابعتها.

- إن المجتمعين يتوجهون بالشكر إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وإلى الدكتور رئيس اللجنة وأعضائها الذين بذلوا الجهد الكبير وتعاونوا على انجاز ما كلفوا به في مختلف مراحل العمل.

وقد تم بعد ذلك طباعة التقرير الشامل في مقر المنظمة العربية وذلك لتوزيعه بنسخ كافية على الوفود العربية المشاركة في مؤتمر وزراء التربية والتخطيط العرب الذي تقرر عقده في أبوظبي تشرين الثاني: نوفمبر سنة 1977، وطلب من الدول العربية دراسة وإعداد تقارير عنه لعرضها على المؤتمر العام بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورة استثنائية تعقد لهذا الغرض.

إن هذا السرد التاريخي لتطور أعمال اللوحة وأسلوبها في العمل يعتبر أمراً ضرورياً
تحتّمه طبيعة عمل اللوحة وتصديدها لمهمة تاريخية تتعلق بمستقبل الأمة العربية وأجيالها
الصاعدة، كما أن هذا العرض يوضح بشكل مختصر ما حظيت به اللوحة من نجاح وتوفيق
ويجسم في نفس الوقت الصعوبات الكبيرة التي عانتها لجنة عربية طلب منها معالجة أمر
هام يتعلق بنساء الإنسان العربي الجديد الذي يعلق عليه مجتمعنا العربي الحاضر، كل آماله
في الأصالة والانطلاق لحظى تاتية نحو مستقبل أفضل لأمتنا العربية

نقبت نقطة هامة لا يستطيع تحاورها دون أن تناولها بما يوضح مدلولها وهي كلمة
«إستراتيجية» ومدى حاجة الأمة العربية إليها.

لقد بحث كثير من العلماء والمفكرين في مدى صلاحية لفظ إستراتيجية التربية العربية
للاستحالة لما يسعى من تعبير وناء وتسمية للإنسان الجديد. وكان من بين المناقشين لهذا
اللفظ «إستراتيجية» - حتى في مصمومه اللعوي - الأخوة المشاركون في المؤتمر الرابع
لوراء التربية العرب الذي أقر هذه التسمية في صعاء عام 1972م ومن البديهي أن تتعرض
اللوحة لهذا اللفظ وتساوله بالدراسة والتحليل، كما تعرض له العلماء والمفكرون الذين
كنوا أبحاثاً للوحة أو شاركوا في بدواتها واحتماعاتها المختلفة وقد كانت معظم الآراء
والمقترحات تميل إلى صلاحية استعمال هذا اللفظ المستعرب كاصطلاح يتعلق بحطة
وبرنامج وسياسة نناء الإنسان الجديد الذي تطمح الأمة العربية إلى تكويبه.

ولعل مسيرة الأمة العربية في التاريخ المعاصر وما تواحه من تحديات وما تعلقه من آمال
على مستقبلها وما لها من طموحات في هذا المستقبل وتحريتها التاريخية في المشاركة في
الحضارة الإنسانية وإثرائها، كل ذلك يجعل هذه الأمة في معركة لا بد لها فيها من تقدير
قوتها الذاتية ووسائل دفاعها لمواجهة التحديات وحساساتها الدقيقة لهذه التحديات
ومدى خطورتها. ولكي تنصر في هذه المعركة لا بد لها من (إستراتيجية) تعوض فيها
أي نقص في قوتها وتواحه بها كل قوة في حساب التحديات. والإستراتيجية هي دائماً
اعتبار الحساسات ومعطيات ومطلقات ثم اختيار مناسب واستخدام واع لكل حساب
من شأنه أن يزيد في القوة الذاتية ويحد من فعالية التحديات. ولما كان نساء الإنسان وتسمية
المجتمع العربي أحطر معركة يمكن أن تمر بالأمة العربية ولما كانت التربية هي وسيلة هذه
الأمة في بقاء هذا الإنسان الذي تهدف إلى تكوينه، لذلك كان لا بد لنا من إستراتيجية
للتربية العربية ولا بد لهذه الإستراتيجية أن تتلور عن دراسة واعية لأصالة الأمة العربية
وتحريتها التاريخية وكان لا بد لها بعد ذلك من أن تصدر عن تقويم علمي واع لحاضر
التربية في الوطن العربي وربط ذلك بحاضر المجتمع الإنساني المعاصر، وكان لها بعد

ذلك كله أن تطلق من معطيات ومطلقات متميرة وواضحة لتحدد عددئذ عناصر الإستراتيجية المناسبة لواقع هذه الأمة وطموحها في أداء رسالتها الإنسانية العظيمة في إطار من الواقعية والقابلية للتطبيق بعيدا عن البحث الأكاديمي المحض وبعيدا عن التقارير الوقتية الآنية.

إن البحث عن إستراتيجية للتربية العربية يختلف حتما عن البحث عن إستراتيجية أو إستراتيجيات للتربية في قطر من الأقطار العربية على حدة، أوللتربية في العالم أجمع. إن الإستراتيجية العربية ذات بعد قومي ينعكس على شكل ومحتواها التربية في الوطن العربي وإن العناصر التي توافرت عن طريق البحث العلمي الموضوعي الدقيق قد أظهرت بكل وضوح أن أي اتجاه لبناء الإنسان العربي في حزة محدد من أجزاء هذا الوطن مفعلا عن نقية الأجزاء، أوباء ذلك الإنسان مرتبطا بحضارة خارحة عن هذه الأمة ، هو اتجاه في الطريق المضاد لاستخدام طاقات الإنسان العربي من أجل النقاء الإيحائي الواعي.

ان كل الظروف والعوامل التي تكتنف الإنسان العربي المعاصر قانلة عن طريق الاختيار والانتقاء الواعي على أن تكون عوامل نناء لتحقيق آمال التقدم، ولا تحتاج من هذه الأمة إلا التأكيد على إرادة التعبير. إن نقاء المجتمع العربي في حد ذاته رهن بقرار هذه الأمة الواعي للعمل على البناء والتعبير من أجل مستقبل أفضل.

ويسرني الآن، وقد اكتمل عمل اللجنة أن أنوب عنها في تقديم تقريرها النهائي وأرى أن الواجب يحتم علي أن أشير هنا إلى أنني وزملائي أعضاء اللجنة قد بدلبا جهدا في هذا العمل الذي تم نحاره في ظروف غاية في الصعوبة بسبب ما واحه اللجنة من عقبات حالت دون تنقيدها لجميع مخططاتها بالشكل الذي كانت ترحوه، ولعل أحد المصادر الرئيسة لذلك هو أن أعضاء اللجنة كانوا - مند تسميتها - ولا يزال أكثرهم حتى هذا التاريخ ممن يحملون أعاء ومسؤوليات كبيرة في أقطارهم أوفي المؤسسات العالمية التي انتدبوا للعمل بها، وبالتالي فإن جهدهم لم يكن مقصورا على هذا العمل فحسب بما يقتضيه من انصراف كامل إلى كل كبيرة وصغيرة وتفرغ للعمل الفكري البحث بل كانوا مثقلين - كما أشرنا - بمسؤوليات ضخمة قومية كبيرة بالنسبة إلى أعمالهم الرسمية خارج نطاق اللجنة.

ولعل هذا التوضيح يشفع للجنة مما قد يرد في ثايا هذا التقرير من قصور على الرغم من الجهد الكبير الذي يدل فيه، وقد حرصنا منذ البداية أن نكون على مستوى المسؤولية العلمية، وللأمانة أقول أن أعضاء اللجنة قد عملوا في حوفكري اتسم بالحرية الكاملة ولم

يقعوا تحت وطأة أي تأثير داخلي أو خارجي من شأنه أن يصبغ هذا التقرير بأي صبغة. ولهم من مكاتهم العلمية ما يجيبهم مثل ذلك التأثير.

ان هذا العمل مهما عظمت أهميته وحسن إتقانه يبقى عملا من أعمال الإنسان لا يمكن أن يبلغ الكمال ولا أن يتحاشى الزلل. ولعل خير ما تقوله اللجنة في المصير الذي ترجوه لتقريرها هو أن تقتطف من تقريرها المدني ما كانت كتته بهذا الشأن فتقول:

والأمل الأسمى لهذه اللجنة هو أن تجمع في حنايا تقريرها حصيلة آراء المربين العرب في الوطن العربي الكبير وردة خيراتهم ونتيجة انتقاءاتهم وتحاربهم ليكون تقريرها نفسه نقطة انطلاق في الجهد الجماعي التربوي لنقد الدات الذي تدل الدلائل كلها على أن التربية العربية عارمة عليه وراعة فيه ومؤمنة به - ذلك أن الثورة العربية التي دكت في أرجاء الوطن العربي أصنام المحلفات الاستعمارية وحررت حماهير عربية غفيرة من قيود الاستغلال والاستعداد، والتي تستجمع قواها اليوم لتوحيه الضربة القاصمة للصهيونية والاستعمار، لا بد من أن تفرض قيام ثورة تربوية عربية واحدة ينبغي الإعداد لها والتفكير فيها، والإيمان بها، والاعتقاد بأنها قادمة لا شك فيها.

وختاما أتوجه باسمي واسم إحوالي أعضاء اللجنة سالف الشكر والتقدير لجميع الأخوة المفكرين والمحتصين والخبراء الذين تعاونوا معنا بتعليقاتهم وآرائهم الصائبة وملاحظاتهم القيمة لقد مشروع التقرير خلال مرحلة إعداده. كما يسرنا أن ننوحه بالشكر لكافة المؤسسات والمنظمات العلمية الإقليمية والدولية التي كانت دوما تليي طلباتنا وتستجيب لاستفساراتنا فيما يتعلق ببعض القضايا الخاصة بالتقرير، وبهذه المناسبة يسرنا أيضا أن ننوحه بشكر خاص للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي تحتص هذا التقرير وتنباه.

وقفنا الله جميعا إلى ما فيه خير الأمة العربية

والله من وراء القصد وهو حسبنا ونعم الوكيل

طرابلس أكتوبر 1977

الدكتور/ محمد أحمد الشريف رئيس اللجنة

الفصل الأول

إرادة التغيير

إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم

«سورة الرعد»

إرادة التغيير

1 - 1 على مفترق الطرق

تمر الأمة العربية في الربع الأخير من القرن العشرين بمرحلة خطيرة من مراحل تاريخها الطويل، تقف فيها على مفترق الطرق تتعدد أمامها المسارات وتتشعب الدروب. وتواجه وهي في هذا المفترق تحديات ضخمة تندر بالمحنة والبلاء، وتطوي وهي في ذلك الموقف على إمكانيات عظيمة تستر بالتقدم والساء. والحركة من ذلك المفترق ضرورة لارمة تفرضها طبيعة الحياة ومطالب الحصار المعاصرة، ففي أي مسار تسير وأي الدروب تختار؟ إن عليها في حير أحوالها أن تستمر إمكانياتها غاية ما يسعها لتتصدى لتلك التحديات تتقي بدرها وتأمس مخاطرها، وتتجاوز ذلك لثمصي مع بتائر التقدم والساء ولتتصم لأسائها الحياة الكريمة والمعة والمكانة، ولتسهم في إعاء الحصار الإنسانية وصيانة السلام العالمى القائم على الحق والعدالة وإما يعتمد ذلك حميعه على حس التقدير والتقدير: حس التقدير الذي يلّم بأحوال الأمة بين ماضيها وحاصرهما، ويحدد حصائصها ومقوماتها ويشحص حاجاتها ومشكلاتها ويمد بصيرته إلى مستقبلها في إطار القوى الفاعلة في العالم المعاصر بحملته، وحسن التقدير الذي بصرف شؤوبها فيواجه تحدياتها ويستمر إمكانياتها إلى أقصى مداها. وإما خطأ حسيم في ذلك التقدير أو التقدير فهو حري أن يعطل المسيرة أو يميل بها إلى وجهة غير سليمة من وجهتها. ولأمراء في أن ذلك التقدير والتقدير حير ما يكونان من شأن رجال السياسة ومن شأن المؤسسات ومن فيها من المحتصين والعاملين، ومن شأن قوى الشعب العاملة في كل ميدان من ميادين نشاطها. وللثرية ولا شك نصيب في ذلك وفي ما يستند إليه من تفكير وعمل، بأن تستحيح لمتطلباته حيثما تحددت، وأن تسهم في تسديد خطواته وهو يتطور مرحلة بعد مرحلة وفي هذا التقرير محاولة لإيضاح ذلك النصيب.

1 - 2 التحديات

فأما التحديات الضخمة التي تواجه الأمة العربية فتبرز بينها أربعة، ما يزال الوعي بها يعمق وما تزال حداثتها تشتد خلال القرن العشرين، وهي مشكلات التحلف والتجزئة والاستعمار والصهيونية، وهي ولا شك متداخلة متفاعلة ترتبط فيها الأسباب بالنتائج، وتلتقي جوابها بعضها ببعض في صيغ وأشكال متعددة لا تحفى على التحليل الدقيق.

1-2-1 فالتحلف إنما هو من ناحية حصيلة قرون طويلة مرت على الأمة العربية عانت فيها من الكوارث والكبات، وعزوات العازين وعلبة الأحناب عليها، فلغت غاية من الضعف والتدهور خلال القرن الثامن عشر وهي تواحه العالم الحديث محرومة من العلم والثروة والسلاح ومن الحرية والمكانة السياسية. وبررت في هذا التحلف آفاته الثلاث: الفقر والجهل والمرض، ولحقت بها نزعات العصية الضيقة والفردية والتواكل وضعف الواعث على العمل ونقص الإنتاج، وما إليها من انحرافات نفسية واجتماعية في حلقات متصلة ترتبط فيها الأسباب بالنتائج بصورة متوالية كما هو الشأن في التخلف حيثما كان.

1 - 2 - 2 ودهم الاستعمار الحديث من ناحية ثانية أجزاء من الوطن العربي منذ القرن الثامن عشر وواصل استيلاءه، على أجزاء أخرى خلال القرن التاسع عشر والقرن العشرين، ومارس سلبه لثروات البلاد وحعلها أسواقا لمنتجاته ومراكز لطرق مواصلاته. فراد في التحلف نآفاته ونزعاته، وسعى إلى تعطيل الثروة البشرية وفرض الركود عليها وعمل على طمس الشخصية القومية وتبديد مقوماتها.

1 - 2 - 3 وإذا كانت بعض صور التحزنة في الوطن العربي قد وحدثت في عهود الانحطاط والتدهور، وكانت من أسابهما، فإنها لم تلغ ما لعه بعد أن استولى الاستعمار العربي على تلك الأجزاء من الوطن العربي فعمد إلى تقسيمها وتوزيعها بين دوله، وإلى المزيد من تشتتها وترسيخ التجزئة فيها. بما فرضه من الحدود والخواجز بينها وما أقامه من العقبات والصعوبات في سبيل التواصل بين أفراد الشعب الواحد، بل إنه أوغل في إثارة العصبية الطائفية والعصرية والقبلية في القطر الواحد وبما سعى إلى إضافته عليها من ألوان الثقافات التي تتعدد منارعه ولعائه، وما زال يولد منها كيانات يحيطها بصيغ إدارية ودستورية، ورثتها عنه عهود التنعية، ولم تبرا منها بعد عهود الاستقلال.

1 - 2 - 4 وحين يستعرض المرء المحن والنكبات التي أصيب بها الوطن العربي من حراء الاستعمار والآثار البعيدة التي خلفها في كثير من أحزائه، فعطل مسيرته ما

يسف عن قرن ونصف، وثبت فيه التحلف والتحرزة فوق ما تراكم عليه منها من عهود الضعف والانحطاط، واستعد كثيرا من طاقاته قبل أن تلعب حركات التحرر أهدافها في الاستقلال السياسي - فان البلاء الأكبر الذي أصاب به الاستعمار الأمة العربية إنما هو عمله على تنمية الحركة الصهيونية وتمكينها من إقامة كيائها في قلب الوطن العربي- فلسطين- ودعمه المتواصل لها، فليس بين مآسي الشعوب في القرن العشرين مأساة أقسى من استلاب وطن وتشريد شعب وإهدار حقوقه الإنسانية الأصيلة، وهذا ما حصل بالفعل نتيجة للغزوة الصهيونية العادرة. فسيما ينحسر الاستعمار في بلاد كثيرة في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، وتسترد الشعوب حريتها وحقوقها في أوطانها، اذا بالأمة العربية تواجه بحركة عنصرية، تمثل ارتدادا إلى الوراء لقرون طويلة تتجلى فيه سطوة الغزو وهمجية الاستيطان. وفي حركات العدوان المتكررة التي شهداها الكيان الصهيوني على البلاد العربية، ما يكشف عن مخططاته الرهيبة في الاستيلاء على أجزاء أخرى من الوطن العربي وعن أطماعه المتزايدة في ضمها، وإحضارها تناعا لحورته مما يحظر في الأممي القديمة للحركة الصهيونية ويتقرر في أصول تكويها وفي سياساتها وتصريحات دعائها. إن التحالف العضوي بين الصهيونية والاستعمار وتعللها في مجتمعاتها وسيطرتها على مراكز القوى فيه، وصلاتها الدولية المتشعبة في أوساط مالية وفكرية وإعلامية، يجعل منها تحديا ضخما هو بلا ريب أضخم ما واجهته الأمة العربية منذ الحروب الصليبية وربما تعدى بلاؤه بلاءها.

وفضلا عن تلك الصلة العضوية بين الاستعمار والصهيونية، فان تزايد الإمكانيات المادية والمعوية للوطن العربي، ومنها مصادر الطاقة وماله من المواقع الإستراتيجية ومن الصلات الثقافية والاقتصادية مع دول العالم الثالث، والنظر إلى تلك الإمكانيات في إطار الصراع بين الدول الكبرى يتبر ولا شك مطامع متحدة للاستعمار مهما تعددت مصادره وتبدلت أساليبه في بلوغ عاياته، ويربط بينه وبين الصهيونية أداة من أدواته، ويفرضه تحديا ضخما آخر تواجهه الأمة العربية في القرن العشرين.

1-2-5 وتتلقي هذه التحديات الأربعة الضخمة على تداعيلها وتراطيلها تحديات أخرى تتفرع عنها أو تتصل بها، يأتي بعضها امتدادا لعوامل داخلية إلى حد ما، ويأتي بعضها بفصل عوامل خارجية بالدرجة الأولى تتكاثر في العالم المعاصر وتتسع آثارها، ويمس بعضها الحوائط المعنوية في نوعية الحياة ومستوياتها، ويتصل بعضها بالجوانب المادية منها، فلا يكفي أن نلم بهذه التحديات الضخمة وعموميتها وعلى هذه الصورة المحملة من تناولها، وإنما يحسن أن نتعقب فروعها وتفصيلاتها والتوابع المتصلة بها

لرداد فهما لطبيعتها وتقدير المحاطر الكامنة فيها، ومن أمثلة هذه التحديات الأخرى الجهل وما يصحبه من نقسي الأمية وما تؤدي إليه من تدي الإنتاج والخدمات بصعف الحرات ثم ما يتصل بذلك من صعف التسمية أو انعدامها وانعكاس ذلك على مشكلات العداء والصحة وغيرها.

1-2-6 ومن التحديات التي تفرصها العوامل الخارجية إلى حد بعيد، وتأتي نتيجة لأحوال العالم المعاصر فتواجه شعوب العالم الثالث عامة ومن بينها الأمة العربية، تحدي الثورة العلمية وضرورة اللحاق بها. فالثورة العلمية التقية ولا شك من أكر الحركات الفكرية التي اتدعها الإنسان في مسيرته الحصاربة الطويلة، ان لم تكن أكرها على الإطلاق، من حيث غناها الفكري وعمق تأثيرها في سائر محالات الحياة واتساع مداها بين أرحاء العالم المعمور - في الصاعة والراعة وفي الصحة والتربية وفي النقل والاتصال وفي الحرب وأسلحة التدمير فقد أطلقت طاقات ضخمة وسحرتها في السيطرة على الطبيعة واستثمارها، ما كان منها على سطح الأرض - كالمناح والمياه والحيوان والسات - وما كان تحت سطحها كالمعادن ومصادر الطاقة، وهي تتحه الآن إلى المحيطات وأعوارها وإلى أحواء الفضاء والأحرام الدائرة فيه، سعيًا لضروب من السيطرة عليها واستثمارها.

1-2-7 وإذا كانت أصول تلك الحركة الفكرية تمتد إلى الحصاربات القديمة، التي كان الوطن العربي مهذا لها، وأرست الحصاربة العربية الإسلامية بعض أسسها التحربية، فان تطور عمومها قبل حوالي ثلاثة قرون قد أدى إلى ما يسمى بالثورة الصاعية الأولى، وكان من تمارها في القرن الثامن عشر أن ولدت من القوى ما يستبدل قوى الإنسان الحسمية ويضعفها مرات عديدة، غير أن الثورة العلمية الثانية التي تزايدت في أعقاب الحرب العالمية الثانية قد تحاورت الطاق الحسمي إلى الطاق العقلي ومكست الإنسان من إنشاء الآلات التي تهص بالعمليات العقلية وحل معصلاتها وحزن المعلومات عنها ونقلها، واستثمارها على صورة عقلانية على خط كبير من التعقيد وقد انتشرت آثار تلك الثورة العلمية التقية على نطاق واسع، وتحلت بين ما تجلت في أساليب التواصل حتى أصححت أحجرة الاستماع للإداعات المسموعة خاصة أدوات مألوفة في أقاصي الصحاري وأعوار العابات غير أن مصادرها الرئيسة سواء من حيث ابتكار مفاهيمها العلمية أو من حيث ابتراع تقنياتها وإنتاجها ما ترال حكرًا على الدول المتقدمة إلى حد بعيد. وهي فيها على درحات، حتى أن أوروبا العربية متحلمة في بعض حواشها بالقياس إلى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، كما يشهد على ذلك عرو الفضاء وتطوير الأسلحة النووية، فمناعها

الإبداعية والتحكم في مجالات استثمارها لا تزال محصورة، وهي أبعاد من أن تكون حظا عاما للإنسانية جمعاء.

1 - 2 - 8 وعلى الرغم مما تحقق لتلك الثورة العلمية التقنية من الانجازات في الارتفاع بمستويات الحياة العادية وفي بعض التنظيمات الاجتماعية في الدول الصناعية، وسريان حواب من تلك الانجازات على مستويات أدنى إلى مناطق أخرى من العالم - فإنها لتطوي على كثير من المحاطر والمشكلات سواء بما أتاحت من تطوير أسلحة التدمير النووية، أو بما أحدثته من احتلال التوازن في القوة والنفوذ والسيطرة بين الدول المتقدمة والكرى منها وبين الدول المتنامية عامة، أو فيما تتعرض له الثقافات القومية من الإغفال أو الإهمال أو التحريف لقيمتها الإنسانية أو تتعرض له البيئات الطبيعية من التعرية والتشويه والتلوث، ومن استنفاد الموارد، ومن احتلال التوازن بين الأحياء فيها، وبعض هذه المشكلات تهدد الإنسانية كافة بالدمار.

1 - 2 - 9 وما تزال الفحوة في تلك الثورة العلمية التقنية بين الدول المتقدمة والدول المتنامية تتزايد باستمرار، بدلا من أن تناقص، مع ما يترتب على ذلك من حرمان من انحاراتها وتعرض لمحاطرها ومشكلاتها، وذلك تحد خطير، يواجه الأمة العربية من جانب حائز الحرمان من الانجازات مما يترتب عليه من زيادة في التحلف، وحاب التعرض للمحاطرة والمشكلات التي في مقدمتها احتلال التوازن الذي هو لصالح حصومها في معركة القاء. ولا يكفي في مواجهة ذلك التحدي مجرد نقل أدوات الإنتاج التقنية واستثمارها، ولا يكفي تكوين الأجيال والمؤسسات الأساسية واستثمارها، بل لا بد من استيعاب الثورة العلمية التقنية روحا وأساليب ومناهج والمساهمة في عملياتها الإبداعية عامة، وفي تكييفها لحاجات الأمة العربية ومطالب التنمية الشاملة فيها، وألا يقتصر ذلك على مؤسسات يعيها أوقيادات علمية في ميادينها، بل أن يمتد ويتسع ليشمل في الصيغ المناسبة منه عموم الشعب العربي، لتكون الروح العلمية وما يترتب عليها من المواقف والاتجاهات حائبا مهما من ثقافته العامة ومن أنماطه السلوكية الواقعية. ويحذر التنبيه إلى أهمية هذا الجانب الثاني - السلوكي الأخلاقي - فالثورة العلمية التقنية لا تكون مجرد المفاهيم والمعلومات والنتائج، ولكنها تحتاج إلى المهجبة المنظمة والمواقف العقلانية والإقبال على التغيير والتحديث، وعلى التعاون وحب العمل وتنظيمه وكفاية الإنتاج فيه.

1 - 2 - 10 إن خير ما نصف به مواجهة تحدي الثورة العلمية التقنية وسد الفحوة التي تعانيها في مجالاتها، على الصورة التي أجمالناها آنفا إنما هو تحديث العقل العربي بحملته،

وتمكيه من استيعاب روح العصر في صيغتها الواقعية محددة من عيوبها وسلبياتها، انه تحديث يواحي بين العلم وما يتطلبه من مهحية عقلانية صارمة وما يترتب عليه من تقية دقيقة قابلة للتطبيق والاستثمار، وبين الثقافة وما تنطوي عليه من القيم الإنسانية والمواقف العقلانية وأماط السلوك الواقعية الفعالة والتعاون والتكافل في المجتمع.

إن العلم في حوهره أسلوب في التفكير، ومنهج للنظر في الأمور. وهو محاييد من حيث القيم والعائات، وإنما يربطه من يعتمد بهدا النظام من القيم أوداك، وبهذه الغاية أوتلك من غائات الإنسان، فيكون للشر والدمار كما يكون للخير والإعمار. والأمة العربية إنما تريد العلم لخير الإنسان ولعائات تستمد لها من عقائدها وما فيها من القيم السليمة، والروح العلمية وماهجها والقيم الثقافية الإنسانية ليست أموراً غريبة عنا، بل هي مائلة في أصول عقائدها وفي ترات حصارتنا والحق أن الطبيعة الإنسانية عامة قادرة على استيعابها حيثما وائتها ظروف البيئة الصالحة والتربة السوية وتلتقي عندها الفطرة الخالصة والنفس الخيرة والعقل الخفيف.

وقد حققت كثير من الأمم طمرات نادرة على مدى فترات قصيرة نسبياً في استيعاب الروح العلمية وماهجها وتطبيقاتها التقية مهما احتلعت فيما لبعته من ملاءمة بينها وبين طبيعة ثقافتها، ومن تقية لتلك الثقافات وتحليصها من سلبياتها في القيم والعائات. فقد انتقلت الولايات المتحدة الأمريكية في مدى نصف قرن من مجتمعات زراعية بالدرجة الأولى إلى دولة صناعية كبيرة، وأصبحت في مدى نصف قرن آخر الدولة رائدة في محال الثورة العلمية التقية، وانتقل الاتحاد السوفيتي في مدى نصف قرن من دولة متحالفة في الصناعة إلى دولة رائدة أخرى في محال الثورة العلمية التقية. وحققت اليابان طفرة صناعية بين القرن التاسع عشر والقرن العشرين، وما هي تحقق متلماً تحقق ألمانيا طفرة صناعية تقية بعد حوالي عقد واحد من الهزيمة والانكسار، وتتطور الصين الشعبية من دولة متخالفة إلى دولة تحوالى التصنيع، وتمتع باكتفاء ذاتي إلى حد بعيد، وتتقي محاطر المحاعات التي كانت تهددها باستمرار. فليست مثل هذه الطفرات السريعة في التطور العلمي التقني وما يتولد عنه من القوة الهائلة في الثروة والمعة والنمود بالأمر المتعذر على الدول المتنامية، وعلى الأمة العربية بالذات وإنما يتطلب الأمر حس التقدير والتقدير وحسن الملاءمة بين العلم وبين القيم الإنسانية المائلة في أصول عقائدها وثقافتها.

1 - 2 - 11 ومن المحالات الرئيسة لتحقيق هذا القرائ بين العلم وما يترتب عليه من التقية والقوة، وبين الثقافة وما تطوي عليه من القيم الإنسانية، أن يستثمر في التنمية الشاملة. ووصف التنمية بالشاملة يهدي إلى مفهومها الإنساني فليست هي مجرد إماء

للموارد المالية فيها أيا كانت وعلى أية صيغة قمت، ولكنها تطوير شامل لسائر حواب المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ويكون فيه الإنسان أداة وعاية على السواء. إن التنمية الشاملة بهذا المعنى هي المجتمع السليم كما يدعو إليه الإسلام، وهي المدينة الفاضلة كما تصورها بعض الفلاسفة، وهي دولة الرفاهة كما دعا إليها بعض رجال السياسة وبعض رجال الاقتصاد المحدثون وهي الديمقراطية في صيغتها الحديثة.

ولكي يكون الإنسان أداة وغاية للتنمية الشاملة فانه يحتاج إلى أن تتاح له التربية الشاملة، حسما وفكرا ووجدانا وإرادة وحلقا، لتتطور شخصيته تطورا متوازنا وإلى أن يتشارك مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بعمله وحياته، وأن تؤدي ممارسته لواجباته إلى إعناء حياته والارتفاع بمستواها ونوعيتها. فلا يكفي زيادة الموارد أيا كانت بعض النظر عن وسائلها وأساليبها، بل لا بد من تنظيمها على أساس المشاركة وتبادل المنافع بعيدا عن استغلال الإنسان، ليكون مردودها إعناء للحياة وتحويدا لنوعيتها.

إن الهوض متطلبات التنمية الشاملة في الوطن العربي، يؤلف مواجهة لتحدي التحلف الذي وصفناه تحديا ضخما يواحه الأمة العربية في حاضرها، فعلى الرغم من زيادة الموارد لبعض الدول العربية في السنوات الثلاث الأخيرة، حتى انه ليعد معدل الدخل فيها بين أعلى مستوياته المعروفة فانه لا تزال بعض دول عربية تعد بين مجموعة الدول الخمس والعشرين الأكثر تحلفا في العالم، والمناطق الريفية في بعض أجزاء الوطن العربي مغلقة في التخلف وتعد من أصعب المناطق في الإنتاجية ومن أداها في مستويات الحياة. كما سبق أن أشرنا.

والى جانب هذه الماذج فإن الرعرات الاستهلاكية لتتفش في كثير من الأقطار العربية، حتى لتعد هي الأخرى مادح يشار إليها بالسان في التدمير والإسراف وإهدار الثروات، وتلك أحوال ماقضة من طرفها لمطالب التنمية الشاملة وليست هذه على أية حال مجرد زيادة في الموارد كما أشرنا، ولكنها حس استثمار لها وتطوير للثروة الشرية عن طريقها، وحسن توجيه لعاباتها الاجتماعية والإنسانية مما يؤدي إلى تغيير ملحوظ في مستويات الحياة من كافة جوانبها لحماية الأمة العربية كافة، فالهوض بمطالب التنمية الشاملة بهذا المفهوم مواجهة فعالة لتحدي التحلف على صحامته واتساع مداها.

1- 2- 12 وحين نتحدث عن الجوانب الإنسانية التي يجب أن تراعى في استيعاب الثورة العلمية التقنية، وأن تراعى في التخطيط للتنمية الشاملة، فإنه يحذر أن يستحضر في الأذهان ما تقتضيه تلك المراعاة في الحالين من متطلبات، ويؤكد في هذا المحال أمرين على عاية من الأهمية:

الأول . الحاجة إلى تعميم المهجبة العلمية في دراسة الطواهر الاجتماعية والفسية ولا يكفي لهذا العرض متابعة تطور العلوم في البلاد المتقدمة، والاستفادة من نتائجها، بل لا بد من اعتماد تلك المهجبة العلمية وتطبيقها على الطواهر الاجتماعية والفسية كما هي ماثلة في الوطن العربي، وتعمق أسانها والعوامل المؤثرة فيها والسعي إلى التحكم بها عن بصيرة ودراية، وبالتالي الإسهام في تطور هذه العلوم الاجتماعية على مستوياتها النظرية والتطبيقية. فإذا كانت العلوم الطبيعية على شمولها وعموميتها بحاجة إلى التكيف للأحوال القومية فإن العلوم الاجتماعية والفسية أولى بهذا التكيف بحكم طبيعة موضوعاتها واتصالها بالإنسان في مجتمعه، والهيئات الاجتماعية في إطارها القومي. وربما أضفا ساءر للاهتمام بهذه العلوم وهو حداتها سسيا، وتعدد مذهبها وحاحاتها إلى التحديد والإعلاء في نظرياتها وفي تطبيقاتها، وبذلك يلح فيها ميدانا لا تفصلنا عن المتقدمين فيه فحوات كبيرة كما هي الحال في العلوم الطبيعية والتقنية، ويكون إسهامنا فيها مطلوبا للأعراس العلمية والعملية والقومية على السواء.

والأمر الثاني لا يقل عن الأمر الأول أهمية بالنسبة إلى حياتنا القومية وهو التعريب يريد به ما هو أكثر من اعتماد اللغة العربية في سائر مراحل التعليم، أداة للتفكير والتعبير، فتلك مهمة تربوية لا يطول الخلاف عليها من حيث هي هدف، وبأمل ان تيسر الوسائل لتحقيقه في الواقع بأسرع وقت ممكن. ولكن المعاني الأوسع التي يقصدها من التعريب تشمل تعريب الإدارة والتشريع، وتعريب الثقافة وما تطوي عليه من أساليب المعيشة وأمط السلوك، وبالتالي تعريب الشخصية العربية إن حار هذا التعبير.

إن تعريب الثقافة يعني فيما يعني العناية باللغة العربية الفصحى أداة للتعبير والتفكير في الإنتاح الأدبي والفني، وفي وسائل الإعلام كالصحافة والإداعة، وفي مراسلات المؤسسات حتى تسري القدوة منها إلى البيت والبادي، وبالتالي تصيق الفحوة بين الفصحى والعامية تنقية هذه وتأصيلها وردها إلى الفصحى، وستر التعليم والثقافة العامة. فلا شك أن اعتماد لهجتين بينهما ما بين الفصحى وبعض ماذح العامية الحاضرة من تباين يعني صعفا في سية الأمة وانفصاما في الثقافة بين فئات الشعب تترتب عليه محاطر حمة على المدى القريب والبعيد، وتعريب الثقافة يعني جعل الحياة العربية في حقيقتها مادة للآداب والفنون وتعمقها واستلهاها في متكراتها، كما يعني تحصين الناشئين من السيل العامر من الثقافات الأحسية الرحيصة وغير الملائمة لطبيعة الحياة العربية على حقيقتها ويسري ذلك على آداب السلوك في نطاق الأسرة ومؤسسات التعليم ومؤسسات العمل، فإن إشاعة السمائل والفصائل العربية الإسلامية من المهمات التي يحب أن تكون موضع

اهتمام السياسة العليا والعاملين في الميدان على السواء، وجميع هذه الاتهامات حرية أن تؤدي إلى مرید من تشرب الناشئ خصائص الثقافة العربية الإسلامية، واستيعابها في شخصياتهم لتكون معرة حقا عن حصائصها القومية والإسائية.

1 - 2 - 13 ويتمق مع هذا السياق الإيحيائي لتطوير الشخصية القومية، وصمان تمثلها في سلوك الناشئين أن تعالج الجواب السلبية التي قد يتعرضون لها، سواء بالتأثير بالاتهامات والنزاعات التي ترست من عهود التحلف والركود كالفردية والتواكل وضعف الإقبال على العمل وسوء تنظيمه وضعف إنتاجيته، وتلك التي تستمد من المادج السيئة للمجتمعات المعاصرة كالنزعة الاستهلاكية والإقبال على الملذات وإرخاء أوقات الفراغ عبتا بلا طائل، وكالنزعة إلى العدوان والتدمير والتحلل من القيم ومن دواعي الخير والنماء، وكالعصرية والاستعلاء.

وبعد، فالثقافة العربية الإسلامية غنية بقيمها السامية وبشمائلها وأمطاتها السلوكية، وهي ذات أصالة وداتية وابتكار، وهي حية في نفوس من يهتدون إلى كنورها، ويعرفونها بالتشئنة الصالحة والتربة السليمة، والتحدى الكبير للمعيين بها إنما هو : كيف نمكها من تحديد ذاتها باستمرار ومواجهة مشكلات العصر وأمطه في السلوك وتقنيته، وكيف نقر بها إلى نفوس الناشئين لينشؤوا على الاعتزاز بها وتشربها، وليستوعبوها ويتمثلوها في سلوكهم، وبالتالي ليسهموا في تحديدها.

1 - 2 - 14 والتأكيد على الحوانب الإنسانية كما وردت في الفقرات السالفة يستنتج منه أن المادج الغربية للعلم وللتنمية والديمقراطية، خلافا لما ظل لفترة طويلة سائدا على الأدهان ، لم تعد صالحة لشعوبها، بله أن تكون صالحة لكل رمان ومكان، فلا يصح أن يفصل العلم والتقنية عن الأهداف الاجتماعية والإنسانية، وإلا أصبح وسيلة لاحتكار التسلط وفرص النفوذ وبالتالي وسيلة للتدمير والحرب، كما لا يصح أن يؤدي العلم والتقنية إلى الاقتصاد على الجواب المادية في الحياة، ولا إلى الحور على الأساليب الأخرى في التفكير وإدراك الحقائق الجمالية والفنية، وعلى الإيمان بالقيم الإنسانية، ولا يصح أن تكون التنمية تكديسا للثروة وتقديسا للحوانب المادية والملذات وإسرافا في الاستهلاك، ولا أن تكون مؤدية إلى زيادة التفاوت بين الناس في مستويات المعيشة ولا أن تكون استلانا لثروات الشعوب في المستعمرات. وجميع هذه مما يميز به السموالاقتصادي لكثير من تلك البلاد العربية. وفضلا عن ذلك فإن تراكم المعرفة وتزايدها بصورة مذهلة وتيسير تبادلها يؤدي باللاحقين إلى احتصار مراحل السابقين في التقدم، كما أن مراعاة اختلاف البيئات والمجتمعات تتطلب نماذج تنمية خاصة بها. ولا يكفي أن توفر

الديمقراطية سوريا حق ممارسة انتحاب السلطة الحاكمة على فترات متاعدة، بل يحب أن تكفل للشعب مصالحه الحقيقية، وان يستمتع ثمرات التنمية الشاملة بإصاف، وان يتمكن أفرادها من تنمية جميع إمكانياتهم، ومن التكليف لمطالب التعير، ومن المساهمة في اتحاب القرارات ذات الصلة بأعمالهم ومعتقداتهم ومواقفهم في الحياة.

1 - 2 - 15 ومواجهة مطالب الثورة العلمية التقنية والتنمية الشاملة والديمقراطية تحتاج إلى قاعدة واسعة من صمان الحقوق الأساسية للإنسان، القائمة على المساواة وتكافؤ الفرص وإعطاء أسبقية للفئات المحرومة، وتحتاج بالتالي إلى تنمية الثروة البشرية بالصحة والتربية والثقافة وبضمان فرص التدريب والعمل فهي لذلك تمثل جميعها تحديات كبيرة لا معدى عن مواجعتها.

ولا بد من العاية بالأساليب التي تواجه بها مطالب تلك التحديات، وبالحوانب التنظيمية منها، وقد تمحض عن الثروة العلمية التقنية، وعن ثورة المعلومات المترتة عليها وعن تقدم العلوم الاجتماعية وتقدم أساليب التخطيط، تطورات كبيرة في محال التنظيم، في مراحل التخطيط للمشروعات. وبرمجتها وتنفيذها وتقويم حركتها والاستفادة من مردودها، وبشأت في محال علم الإدارة والتدبير بأسسه الطرية وتطبيقاته الواقعية، أساليب حديثة لا يحور إغفالها بين متطلبات الدولة الحديثة وإدارة مشروعاتها.

1 - 2 - 16 وهما كانت التحديات السالفة عامة تواحه الدول المتنامية كافة، بما في ذلك التحديات الضحمة للتخلف والاستعمار والصهيوية. بما تمثله هذه من نرعات عنصرية ومن آثار سيئة على النشاط الدولي عامة، ومهما كان التعاون الدولي السليم في سبيل مواجعتها لازما، فان تلك المواجهة وما يترتب عليها من العمل من أجل التنمية الشاملة تقتضي تكييفا للأحوال والحاجات القومية، ومراعاة الخصائص الثقافية الداتية للمجتمعات، فيطرح منها صيغ متعددة تتناين من أمة إلى أخرى، ويعول فيها بالدرجة الأولى على الجهود القومية نفسها، ومهما كان التعاون الدولي فيها نافعا على المدى القريب ولارما على المدى البعيد فان هناك تحديات أخرى مهما اقتصى النظر إليها من مطور الأحوال والخصائص والمصالح القومية فان نصيب الحوانب الدولية يرداد فيها، حتى ان بعضها في الطرف الآخر من محور التوزيع لا تجدي فيه الجهود القومية وحدها ولا بد فيها من الاطلاق أصلا لمعالحتها معالحة شاملة على المستوى الدولي. فمشكلات التغذية والبيئة والطاقة والثروات المعدنية والمائية وثروات الحار والمحيطات والنمو السكاني ذات أبعاد قومية ودولية على السواء ومشكلات الطام الاقتصادي الدولي الحديد وكذلك هي الحال في محاربة الاستعمار والعصرية وخفض التسلح ووقف الأسلحة النووية وصيانة السلام الدولي.

ونأخذ على سبيل المثال الطاقة، فإن تأملها من المنظور القومي العربي كفيل أن يكشف حواب العن العاجز الذي خصعت له الثروات الوطنية بسبب انخفاض أسعارها على مدى عشرات السنين، وكيف كانت أسعار النفط البهجة سبيلا للالتعاش الاقتصادي في أوروبا الغربية في أعقاب الحرب العالمية الثانية، على حساب مصالح شعوب الدول المنتجة له آنذاك، وكون موارد النفط محدودة يفرض مواقف عربية خاصة في ضرورة حسن استثمارها ما دامت قائمة، والبحث عن بدائل لها في حالات استنفادها، وتحقيق الاكتفاء الذاتي للعداء في الوطن العربي حاجة قومية ملحة، وتتوافر الأحوال لتحقيقها، وهي بذلك تسهم في معالجة المشكلة على المستوى الدولي، مما يؤدي إليه من الاستعانة عن مصادره الدولية وما عسى أن يطلقه من فائض الإنتاج للاستهلاك العالمي.

ولا يكفي في الجهود التي تبدل لإقامة النظام الدولي الجديد أن تقتصر على الحوانب الاقتصادية، دون الاجتماعية، ولا أن تظل عند حد التنظيمات الدولية الموقوتة، بل لا مفر من جعلها مستندة إلى تشريعات دولية ثالثة، ومن دعمها نظام أخلاقي يستمد قوته من الرأي العام العالمي: يصون الثروات الوطنية لأصحابها، ويحول دون الاستغلال على المستويات الوطنية والدولية، ويكفل للسلطات الوطنية السيطرة على اقتصادها، والمساواة في اتخاذ القرارات على المستوى الدولي.

1 - 3 الإمكانيات

1 - 3 - 1 أما إمكانيات الأمة العربية فانه يكفي أن نلم بها الماما مجملا بعد أن استعرضنا التحديات ونعتقد أن تناولها أيسر لأنها أطول عهدا وأقوى أمدا بإذن الله. لا نريد أن نفيض فيها ونسهب في تفصيلاتها خشية أن يتسرب إلينا عن وعي أو عن غير وعي شيء من الادعاء والمهاة بها، ولكنا نلم بها بصورة مجملة للتمس منها دواعي التأمل والرحاء في عمار التحديات الخطيرة التي تواجهها، ولنؤكد أنها هي الأخرى تطوي على تحد لنا على وحه من الوحوه. وهو التحدي في كيفية استثمارها وشحد الطاقات الكامنة فيها، وحسن توجيهها والاستفادة المثلى منها.

1 - 3 - 2 وبرز هذه الإمكانيات أن العرب على تعدد أقطارهم أمة واحدة تؤلف بينهم روابط يندر أن تجتمع لغيرهم من الأمم في عددها وفي متانتها - وهي روابط الوطن الواحد واللغة الواحدة، وروابط العقيدة والثقافة السائدة، وروابط التاريخ المشترك والنضال المتكافل في سبيل التحرر والاستقلال، وروابط المصالح المشتركة والإرادة المتآلفة والمصير الواحد.

1-3-3 وهم يستردون بعد عهود طويلة من الضعف والتدهور والانحطاط وبعد كفاح مرير في سبيل الاستقلال بعض قوتهم ومكانتهم، ويظهرون على مسرح السياسة الدولية برفقة شعوب ماضلة أخرى في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، ليؤلفوا مع دول العالم الثالث ودول عدم الانحياز قوة لا يستهان بها.

وعلى الرغم من سعي الاستعمار لترسيخ التحلف والتحرئة، فهم يستردون إرادة الوحدة بينهم ويعمقون وعيهم القومي بمقومات أمتهم، وما أحراهم أن يلعبوا من أمر الوحدة بحكم قوة مقوماتها فيهم ما لا تلعه أمم أخرى، في عصر أحدث فيه غيرها من الدول تدخل في تحمعات وتكتلات دولية، وليس بينها مقومات قومية، وإنما تربطها بالدرجة الأولى المصالح المشتركة في التنمية وفي الأمن والحوار بين القوتين الكبيرتين على المستوى الدولي

وواضح أن أقرر متال لما نعيه وأقره إلى الحواطر إما هو دول السوق الأوروبية المشتركة ومثل تلك التحمعات في صيغ أخرى أحف وأقل وتوقا من ذلك المتال أمور مألوقة في المؤسسات الدولية، ومن بينها منظمة الأمم المتحدة وبعض الوكالات الخاصة بها وهي تحمعات أتند ما تكون لزوما بالنسبة إلى دول العالم الثالث ودول عدم الانحياز رعاية لمصالحها ودفاعا عن أمها.

1-3-4 وحركة التعاون الدولي تستدعي مثل هذه التحمعات بل توحها في كثير من الحالات فانه ليتفق مع المطومة الواسعة للدول أن تتفرع إلى مطمات أصغر تتعاون الدول المضممة إليها بعضها مع بعض بحكم وتوق الروابط القائمة بينها واشتراك مصالحها تعاونوا لا يشترط أن يتعارض بالضرورة مع مصالح المطومة الكبرى، بل بالأحرى أن يحري محرأها ويؤيد عاياتها.

وقد كانت الدول العربية بحكم روابطها القومية من أسق الدول انتظاما في مجموعة إقليمية فأنشأت مد 1945 جامعة الدول العربية، وما يزال نشاطها تسع بعمق، وتتفرع عنها مطمات متخصصة ويرداد عدد الدول المضممة إليها، فهي وسيلة صالحة لتأكيد الروابط بين الدول العربية والعمل على وحدتها، وهي وحدة تطوي على إمكانات صحمة لم تستمر بعد إلى أقصى مداها

1-3-5 وإما تكمن إمكانيات الأمة العربية بوحدها أقوى ما تكمن في عقيدتها وتراثها الحضاري وفي ترواتها الشرية العبية

فان ما يتوافر للأمة العربية من سلامة العقيدة كما هداها إليها الإسلام وما نشأ عنها من عراقة الحضارة وأصالة الثقافة، يجعل لها في العالم المعاصر رسالة عظيمة في إصلاح أحوالها وإقامة نظام مجتمعاتها على أساس من القيم الإنسانية السامية في العدل والمساواة والتعاون والتكافل بين أبنائها، وفي الشورى ورعاية مصالح الأمة، وفي الدعوة إلى مثل هذا الإصلاح بين الشعوب الإسلامية خاصة وشعوب العالم الثالث، فهي رسالة تطوي على قوة روحية حائلة، تقف في معترك طريق وعرة عمر بها الحضارة المعاصرة وهي تعاني من مشكلاتها لتثبت الأمة العربية وجودها الحضاري الإنساني في مستقبلها بعد أن أثبتت وجودها في ماضيها.

1- 3- 6 ولسنا ممن يقول بالفروق العصرية بين الشعوب، بل إنا لنشجع مثل هذا القول، ولا يمتنعنا ذلك من الرأي بأن للأمة العربية تروة بشرية ضخمة، في قدرات أبنائها، ولهم من سلامة العقيدة، وعراقة الحضارة، وأصالة الثقافة والاتصال بثقافات الشعوب، ما أتاح لهم أن يشتوا قدرتهم على البناء والإعمار وعلى الإبداع والابتكار. وهم بما لهم من هذا التراث العتيق وتلك الإمكانيات الوافية لقادرون باذن الله حيثما وانتهم أحوال التنشئة السليمة والتربية الصالحة أن يهضوا مهمات حضارية جديدة. وإنهم لثروة ضخمة باقية يحق للأمة العربية أن تعتز بها فوق ما تعتز به من ثروات المال الطاهرة والباطنة.

1- 3- 7 وفي الوطن العربي ثروات طبيعية ضخمة، فمعروف أنه يطوي على سعة كبيرة من احتياطي النفط في العالم، تدل التقديرات الحاضرة أنها مع ما لدى حارته إيران منها تساوي ثلثي الاحتياطي العالمي. ويقابل هذا ما هو معروف من أن هذا الاحتياطي إلى نفاذ، وتذهب التقديرات إلى أن هذه المادة ستصبح نادرة على المستوى الدولي خلال مدة تتراوح بين ثلاثين وخمسين سنة، وما هي بالبعيدة في حياة الأمم والشعوب، وما طرأ على أسعار النفط في السنوات الأخيرة من زيادة إنما يدل إلى حد ما كما أشرنا آنفاً إلى ما كان يصيب البلاد المنتجة في الماضي من غيب فاحش بسبب انخفاض أسعاره، ويفرض على الدول المنتجة مسؤوليات محددة إزاء مطالب التنمية الشاملة في الوطن العربي، وخاصة الدول الأشد حاجة، إزاء التعاون الدولي وإرسائه على أسس سليمة من الحق والعدل والمساواة. وتتضمن تلك المسؤوليات ولا ريب أن يكون النفط أساساً لإنشاء صناعة حديثة في الوطن العربي، فان فيها فضلاً عن فوائدها الاقتصادية المباشرة سبيلاً إلى تنمية الثروة البشرية وتدريبها على مهارات التقنية، وهي تنمية أخرى بالبقاء لخير الأمة على المدى البعيد.

وفي الوطن العربي تروات طبيعية لا يتيسر حصرها في هذا المجال، وإنما يلاحظ ما تعرض له بعضها من التبديد والضياع، ولعل ذلك يصدق على التربة وما أصابها من الاتكال والملوحة خاصة، وعلى المياه وما يفقد منها نسب الفيضانات ونقص وسائل الحرن والإرواء، كما يلاحظ أن كثيرا منها ما يزال في باطن الأرض، لم تمسح مصادره ولم يقدر الاحتياطي منه بصورة وافية.

ومهما يكن من أمر فالوطن العربي بحاجة إلى روافد للزراعة تستثمر إمكانياته في التربة والثروات المائية وتوفر الاكتفاء الذاتي للتغذية وتزيد على متطلباته، ليكون في ذلك غناء عن استيراد مواردها، وإسهام في معالجة القصد فيها على المستوى الدولي، وهو بحاجة إلى روافد للصناعة، تكفل وفرة الإنتاج كما تتطلبها التنمية الشاملة، كما تكفل تنمية الثروة الشجرية وتدريبها على المهارات والكفايات التي تتطلبها الصناعة الحديثة.

واعتماد الثورة العلمية والتقنية وإرساء وإعداد الكفايات اللازمة لها، وسريان روحها إلى الشعب عامة، كفيل أن يفتح آفاقا واسعة لاستثمار الثروات الطبيعية في الوطن العربي، لعل منها استثمار البحار العربية والمياه الجوفية، وتغيير الأراضي من صحاري إلى واحات واستثمار الطاقة الشمسية، وليست هي إلى نفاذ إلى أن يشاء الله.

1-3-8 ولموقع الوطن العربي إمكانيات حضارية وإستراتيجية، كبيرة فهو وسط في التبادل الحضاري وفي تبادل التجارة الدولية، ووسط بين القارات وبين مراكز الصراع بين الدول الكبرى، وهي إمكانيات إذا أحسن استثمارها بصورة فعالة مراعيًا فيها مصالح الأمة العربية ومطالب السلام الدولي القائم على الحق والعدل، حرية بأن تكون إسهاما حضاريا لخير الإنسانية، وبحلاف ذلك قد تكون بدون صيانة، مطمعا للطامعين ووبالا على الأمة العربية وعلى الإنسانية جمعاء.

1-3-9 وإمكانيات الأمة العربية في التعاون الدولي واسعة ولا ريب، تستمد بواعثها الشريفة من عقيدتها، ومن تاريخها وتحاربها في التحرر والاستقلال، وتدعوها إلى دعم حركات التحرر بين الشعوب وتأييد دول العالم الثالث ودول عدم الانحياز في مواقفها العادلة، ومصادقة من يصادقها على مراعاة حقوق شعبها في فلسطين ومراعاة مصالحها المشروعة حيتما تحددت على شرعة الإنصاف والمساواة كما تدعوها إلى السعي لتحبيب الإنسانية ويلات الحروب المدمرة، وإلى صيانة السلام العالمي القائم على الحق والعدل.

1-4 حتمية التغيير

1-4-1 وبعد هذا الاستعراض المجلل للتحديات التي تواجه الأمة العربية وللإمكانات التي تنطوي عليها، وهي في الحالين مما سوف يتناوله هذا التقرير بحط من التفصيل في مواضع متعددة من فصوله وصفحاته، نقف لتأمل مضاميتها.

فأما التحديات فهي ولا شك تحديات ضخمة، وعلى رأسها التحدي الحصارى الذي توحه الصهيونية للأمة العربية، والذي تتصل به تحديات أخرى تنفرع عنه ويكاد يتظمها جميعا، ويزيد من حدتها تزامنهما وإحاحهما وتداخلهما وارتباط بعضها ببعض واتصالها بأحوال العالم المعاصر على المستوى الدولي وبالأمم التي يعانيتها. فهي تحديات لا تأتي متاعدة تتباين فتراتهما، ولا تأتي بحزأة متفرقة، يتيسر فصل بعضها عن بعض بل تتوالى وتتعدد وتشابك، فلا بد من مواجعتها بصورة شاملة تستند إلى ما بينها من روابط وعلاقات. وهي تحديات ملحة جميعها يجب أن تكون من مشاغل المسؤولين على أعلى المستويات في الدولة الحديثة، ومشاغل المؤسسات المعنية بها، ومن اهتمام الرأي العام ومشاركة الجماهير في اتخاذ القرارات بشأنها وفي بذل الجهود لمواجهتها.

وأما الإمكانيات فهي عظيمة، ولكن ما يزال كثير منها معطلا لم يستغل بعد. وما تزال تحكمها اعتبارات التفكك والتجزئة، فلا ينظر إليها من حيث ما بينها من تداخل واتصال في طبيعتها، ولا من حيث شمولها للوطن العربي جميعه، فلا يربطها نسيج واحد في التصور والعمل، ليسند بعضها بعضا، ويتوالى مددها بعد مرحلة، ولتصبح بالفعل كما هي بالإمكان قوة ضخمة أمام ما تواجهه الأمة العربية من التحديات.

ونعود لسأل ماذا عسى أن تفعل الأمة العربية، وهي تمر في الربع الأخير من القرن العشرين بمرحلة خطيرة من مراحل تاريخها، تقف فيها على مفترق الطرق، تتعدد أمامها المسالك وتشعب الدروب، وهي تواجه تلك التحديات الضخمة التي تتعاظم وتزداد مخاطرها، وتملك تلك الامكانيات العظيمة التي لا يزال الكثير منها لم يستثمر كما ينبغي إلى أقصى مداه؟

إن لديها إزاء تلك التحديات الضخمة واستنادا إلى تلك الإمكانيات العظيمة أهدافا حصارية لا بد أن تسعى إلى تحقيقها والتحرك نحوها، يبرز بينها الأهداف الآتية:

1 - الوحدة القومية لتلتقي جميع أقطارها في صف واحد على أهداف واحدة تتجاوز حدود التجزئة وحواجزها، تستثمر إمكانياتها جميعا في مواجهة التحديات التي تحيط بها.

2 - الأمن القومي وتكوين قاعدة صلبة للنضال في وحه الصهيونية والاستعمار واسترداد الحقوق القومية للشعب العربي في فلسطين واستكمال تحرير أرضه وسائر أجراء الوطن والحفاظ على سلامته.

3 - التنمية الشاملة، اعتمادا على العلم والتقنية والأساليب الحديثة في الإدارة والتخطيط، وبالمشاركة الجماهيرية الواسعة أداة وغاية، وحسن استثمار الموارد وصيانتها لتحقيق وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع والارتفاع بنوعية الحياة ومستوياتها.

4 - الديمقراطية مما توفره من الحرية والمساواة في الحقوق والواجبات والمشاركة الواسعة في اتخاذ القرارات وصيانة كرامة الإنسان.

5 - تنمية الثروة البشرية وتمكين الإنسان العربي من تطوير شخصية في سائر حواسها وتنمية مهاراته وكفاياته إلى أقصى متاح لها، والاستمتاع بحقوقه الأصلية في أمن واطمئنان، والقيام بواجباته كما يفرضها ديبه وتستدعيها أحوال مجتمعه وتقدمه، ومطالب الحياة الإنسانية في سائر محالاتها.

6 - التعاون مع الشعوب المحبة للسلام وصيانتها قائما على الحق والعدل، والمشاركة في الحاصرة الإنسانية وتنمية حواسها السليمة والسعي في خير الإنسانية وتقديمها. تلك أهداف حصارية قومية تترايط بعضها مع بعض لا بد من الحركة نحوها والسعي إلى بلوغها.

1- 4- 2 إن الحركة لازمة ولا شك، والحركة تعني التغير وهو حتمي لامرأ.

انه حتمي بحكم طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع وطبيعة الحاصرة في كل زمان ومكان فهو سة الحياة وسمة من سمات الأحياء، بل هو في طبيعة المادة ومن خصائص الموحودات

وهو حتمي بحكم طبيعة العصر الذي نعيش فيه، فلعل الرر ما يمر الحضارة المعاصرة هو التغير السريع، الواسع المدى، العميق الأثر، الشامل في الأبعاد. وهو تغير يتلقى مدده بهذه الصفات من الثورة العلمية التقنية ومن المطامح والآمال للشعوب وللإنسان، ويترك آثاره في سائر محالات الحياة: في الصحة، والترية، وفي وسائل الاتصال، وفي حقوق الإنسان وذاتية الثقافات، وفي العلاقات الدولية بين دواعي السلام والأعمار ودواعي الحرب والدمار. فلم يشهد العالم في تاريخه الطويل من ظواهر التغير في شدته وسرعته وعمق آثاره واتساع مداه مثلما شهده في القرن العشرين، بل في النصف الثاني منه على وجه التحديد. وحسنا أن نذكر أن الثورة العلمية التقنية تتلاحق بسرعة تقرب من المتواليات الهندسية، فأصحت تكاد تتضاعف في كل عقد من السنين بعد أن كانت تنمو بسبة صئيلة لا تتضاعف فيها في المئات بل الآلاف من السنين، وان أكثر من 90 ٪ من العلماء الذين شهدتهم الإنسانية في تاريخها الطويل قد ولدوا وعاشوا في

القرن العشرين. وعادت أحلام الفلاسفة والتشعراء واقعا في عرو القضا، وانتقل الإنسان من وجوده الأرضي إلى وجوده الفضائي في أحواء السماء. وكانت الإمبراطوريات لا تعيب عنها الشمس فتقوضت وتحتررت الشعوب وأصحت دولا، وترايد عددها مرات ومرات

1 - 4 - 3 والتعبير حتمي بحكم أحوال الأمة العربية بين التحديات الصعمة التي تواحدها وبين الإمكانيات العظيمة التي تطوي عليها كما أحملها في الصحائف السالفة.

وعود لكر السؤل ماذا يكون موقف الأمة العربية وهي على مفترق الطرق اء لا بد من حركتها في جهة من وحهاها وعلى مسار من مساراتها؟ أترصى بالتعبير حتميا تستسلم لإحداثه أيا ما تكون لتترك مصيرها للمصادفة وتقلبات الظروف والأحوال؟ أتساول التحديات كما تأتي آثارها واحدا بعد آخر لترتحل استحداثها عنها مفصلة مخزاة لا تصع لظام؟

1 - 5 إرادة التغيير

1 - 5 - 1 والحق إن السؤل الذي يطوي هذه الأسئلة المتفرقة في صيغة مقابلة هو: هل للأمة العربية إرادة في التعبير تشده عن عمد وقصد، وعلى هدى ووصوح رؤية، وتحمل مسؤولياتها في هذه الإرادة عن طواعية واختيار؟ وبحن رد على هذا السؤل مطمئين بالإيجاب

لأنه الحواب الذي ستخلص دلائله أول ما ستخلصها من أصول العقيدة الإسلامية ومسيرتها الحصارية، فقد حاءت حركة تاريخية كرى تنقل بالمحتمعات من أحوال الركود والحمود، وأحوال التقليد والتعية العمياء إلى أحوال السطاط والحيوية والتحديد، وأحوال الإبداع والابتكار والاحتها. وحاءت دعوة صريحة إلى العمل والتعاون والاعتماد على العقل وعلى المسؤولية الصادرة عن إرادة الإنسان، ودعوة صريحة إلى السعي المتواصل في طلب الكمال

ولأنه الحواب الذي ستخلص دلائله أقرب ما ستخلصها في حدود الزمان من يقطة الأمة العربية في هذا القرن ومن طموح أسائها في سائر أقطارها إلى الحياة الكريمة، ومن استحانة لهذه اليقطة ما تزال تتزايد من حاب الحكومات المسؤولة فيها، تتحلى في سعيها للهوض مسؤولياتها بالعمل المشترك الذي يقوم على التعاون والتكافل ويصو إلى الوحدة، ويشدها مصيرا مؤملا في مستقبلها

ومن دلائل هذه اليقظة في الأمة العربية حركات التحرر والاستقلال وانتشار الوعي القومي بين الجماهير واستشعارها بعمق الأخطار العظيمة التي تواجهها بها الصهيونية وتوالي عدوانها يؤيدها الاستعمار الحديث في أطماعها، ونضال الأمة العربية واستبسالها في استرداد حقوقها، وعلّة الرعة القومية والمصالح المشتركة على النرعات القطرية والمحلية وعلى المصالح الضيقة، وتزايد اتجاهات الأصالة والتحديد عن فهم وتقدير، وتزايد الاهتمام بالتمية الشاملة وتعدد مشروعاتها والاعتماد فيها على التخطيط والتنظيم وهذا كله ما عرت عنه الثورات المتعددة وحركات الإصلاح التي عمت الوطن العربي جميعه خلال الربع الأخير من هذا القرن.

وإننا لسجد في جامعة الدول العربية وفي منظماتها المتخصصة وفي المؤسسات والاتحادات العربية الأخرى على المستوى القومي والقطري، وفي التوسع في مجالات نشاطها وفي جهودها لتنظيم مشروعاتها دليلا آخر على تلك اليقظة وعلى ما وراءها من إرادة في التعبير.

ولأنه الخواب الذي ستقرئه من التاريخ الحديث. فهل نهض الأمم وتنطلق من نير التحلف والركود إلى رحاب التطور والتقدم إلا بإرادة أسائها ووعي جماهيرها وعزم قياداتها؟ وهل تعطى الحرية في تاريخ الشعوب عطاء بلا مة أم تؤخذ جهادا وعلانا؟ أولم تكشف الدراسات الحديثة في العلوم الاجتماعية أن مواقف الناس واتجاهاتهم وما تعبر عنه من الإرادة والاختيار هي التي يعول عليها في تحقيق التمية الشاملة بينهم وسعيهم لتطوير أساليب الحياة والارتفاع بمستوياتها.

وأحيرا لأنه الخواب الذي تفرضه السياسة الحكيمة وتفرضه مطالب العصر في تنظيم شؤون الأمم وتقرير مصيرها. فقد أصبحت المساهمة الفعالة من قبل الجماهير وتيسير مشاركتها في الأعمال والمشروعات وفي اتخاذ القرارات من متطلبات الديمقراطية ومتطلبات التمية الشاملة، وأصبح التخطيط المستقبلي إلى آماذ بعيدة مع ما يحف به من صعوبات التقدير أسلونا معتمدا في الدول الحديثة وفي المنظمات الدولية وفي المؤسسات المعنية بمواجهة الأزمات العالمية ومصير الإنسانية.

1- 5- 2 وواضح أنا في هذا لا بقصد الإرادة العمياء، ولا التعبير أيا كان، وإنما هي الإرادة تتنامى بين الجماهير وتفط بديتها السليمة إلى صلاح أهدافها وصلتها بخيرها، وترسي أسسها بتصورات المتقنين والعلماء والمتخصصين، وتتحدى براجها بعزيمة الإداريين والسياسيين والمصلحين، فهو التغير الذي يعي ارتفاعا بمستوى المعيشة فوق صروراتها، وتبدلا في أساليب الحياة ونوعيتها يغنيها بالقيم السامية ويصلها بالحق

والخير والجمال، والتعبير الذي يجمع بين الأصالة وما فيها من دلالة التمسك بخير ما في الماضي من أصول تعبر عن الذاتية والابتكار وبين التحديد وما يتولد عنه من أصول قائمة على الجهود الذاتية ملائمة لطبيعة الحياة وتطوراتها.

ويترب على ما سبق أن إرادة التعبير التي تعمر قلوب مئات الملايين من أبناء الأمة العربية وتستند منها الحياة الكريمة في سائر محالاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وفي الأمن والمعة والمكانة بين دول العالم كافة، وتهتدي بها حكوماتها المسؤولة في سياساتها، إما تتحلى كلما اعتمد في التعبير على أساليب التخطيط والتنظيم فيما يسمى بالاستراتيجيات على تعدد مياديهها.

1 - 5 - 3 والحق إن التقرير الحاضر إما أريد منه بقرار من وزراء التربية العرب وفي مؤتمرهم العام الرابع في صعاء (1972) أن يتصم وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية، وتلت المادة إلى وضعه قرارات أخرى لوضع استراتيجيات عربية في مجالات الاجتماع والاقتصاد ما ترال المنظمات العربية المعنية تعنى بوضعها وتطويرها، وهذا التقرير يسعى إلى اقتراح بعض تلك التطورات وتلك البرامج التي ألمح إليها.

1 - 6 معنى الإستراتيجية

1 - 6 - 1 ويحذر أن نقف هنا وقفة قصيرة نتأمل فيها معنى الإستراتيجية ودلالاتها فحددها بإيجاز، ونورد بصورة محملة أنواعها الرئيسة كما يطرحها علماء الاجتماع المعيون بالتعيرات في المجتمعات عامة.

والإستراتيجية لفظة استخدمت أصلا في الحياة العسكرية وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، وحساب الاحتمالات المختلفة فيها، واختيار الوسائل الرئيسة المناسبة لها، وهي تتميز عن « التكتيك » وهو فن إدارة المعارك المتفرقة معركة بعد معركة. (يميل بعض العسكريين العرب إلى استعمال كلمة « الإستراتيجية » وكلمة « التعتة » لتقابل « التكتيك »).

وقد امتد استعمال هذه الكلمة في السنين الأخيرة بمعاني متقاربة من العبارات التي أوردناها في الفقرة الأولى من هذا الفصل، ومنها عبارات حسن التقدير والتدبير وعبارات المسالك والمسارات والحركة واتجاهاتها، فالإستراتيجية تعنى بصورة محملة: « الأفكار والمبادئ الرئيسة التي تستخلص من الطر في المسائل الخاصة بمجال واسع سببيا من مجالات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، والتي تحدد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة تلك المسائل من جميع حواشها، وهي مسارات يتم اختياراتها

من بين عدد أكبر، ويطوي تحديدها واختيارها على شيء من المرونة التي تتيح تعديلها مراعاة للاحتمالات التي يتكشف عنها الواقع والتدبير وتميز جميعها بالتشمول والتكامل والمرونة في مواجهة احتمالات التغيير، وفي تدل ظروف الواقع وأحواله، وهي في العادة تقع وسطا بين الاتهامات العامة للسياسة وبين تخصيص الخطط والبرامج وتحديدها

والأصل أن تطلق الإستراتيجية نحو أهداف معينة، تكون الإحراء المترتبة عليها وسائل لبلوغها، ومعيار اللحاحها فيما تحدته من تغيير في الانتقال فيها من حال إلى حال وصولا إلى الأهداف المتوخاة منها.

1 - 6 - 2 وقد نوح تعريف الإستراتيجية بأنها « مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلى أهداف محددة، وما دامت معينة بالمستقبل فإنها تأخذ بظر الاعتبار احتمالات متعددة لإحداثه، فتتطوي على قابلية للتعديل وفقا لمقتضياته، وهي تقع وسطا بين السياسة وبين الحطة، والإستراتيجية بهذه الدلالات من المعاهيم التي أصحت تستعمل في الدراسات المعنية بأساليب التخطيط والتدبير والتنظيم»

ولعل هذا الوصف المحمل للإستراتيجية وهذا التعريف الموحز لها يعني بيان المقصود منها في هذه المرحلة وفي الأحرء الأولى من التقرير، ولقد تناول مفهوم الإستراتيجية بقدر تعلقها بالتربية العربية خاصة في الحرء المناسب من التقرير بمزيد من التفصيل تمهيدا لعرش عناصرها كما نقترحها في ميدان التربية العربية على وحه التحديد.

1 - 6 - 3 وقد ذهب بعض علماء الاحتماع إلى تمييز أمط أو أنواع الإستراتيجية التي تتصدى للتغيير الاجتماعي الشامل، وحصوا بالذكر ثلاثة أنواع رئيسة منها:

1 - الإستراتيجية العقلانية: وهي تتناول المسائل المعنية في محالاتها على أسس فكرية محددة، وتستند إلى الدراسات العلمية، وتفترض استعداد الناس المقصودين بها للاقتناع بمتطلباتها بحكم موضوعيتها واستنادها إلى أصول التفكير المنطقي السليم. ومثل هذه الإستراتيجية تعتمد على البحث العلمي وعلى تولي الكميات العلمية لوضعها وللهموس بمتطلباتها وقيادة حركة التغيير المشود منها كما تعتمد على الأساليب الحديثة في الإدارة والتنظيم

2 - الإستراتيجية التوجيهية: وهي تعتمد على حذب اهتمام الناس المعينين بها واستثارة بواعثهم وكسب تقنهم وشحد إرادتهم وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم

تعديلا يدفع بهم إلى القيام بالأعمال المطلوبة منهم عن طوعية واختيار. وبملا لا تنكر ما لدى الإنسان من دكاء وعقلانية، فإنها تعول أكثر ما تعول على عواطفه واتجاهاته وتسعى إلى تعديلها وتنسيقها وفقا لمتطلباتها، فهي تعنى بالدعوة والإقناع وكسب الثقة وتمية الروح المعنوية بين أتباعها، ويترتب على ذلك تمكهم من المشاركة في اتحاد القرارات بشأنها وتيسير اندماجهم في عمليات وضعها والاعتماد على تعاونهم في تطويرها والمساهمة في الدراسات الميدانية الخاصة بها، وتراعي حصائص الثقافات والاتجاهات والقيم الاجتماعية السائدة بين الناس في مجالاتها.

3 - الإستراتيجية السياسية الإدارية: وهي تعتمد على القوة الناعمة من السلطة السياسية أو الإدارية، وتفترض في الناس المعين بها المطاوعة لمطالب السلطة واتجاهاتها ومتابعهم للحطط والتوجيهات الصادرة عنها، وهي على العموم ذات عمت سياسي وإداري وتعتمد على التشريعات الحكومية وما يترتب عليها من توجيهات وتعليمات.

وقد يكون لكل من هذه الأنواع من الاستراتيجيات مواضع ملائمة لتطبيقه دون غيره سواء من حيث طبيعة الأعمال التي يتناولها، أو من حيث طبيعة الناس المقصودة مه، ولكن حينما كانت المجالات التي يراد استحداث التغييرات فيها واسعة اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، وتشمل الشعب عامة والأمة تمامها، فالأحرى أن تكون الإستراتيجية المعتمدة توليفة تجمع بين الأنماط الثلاثة جميعها وتستفيد من مزاياها، فيكون فيها نصيب من الأسس والنتائج العلمية التي يصح الركون إليها لموضوعيتها ونصيب من الدعوة لكسب ثقة الناس بها وتمكينهم من المشاركة والاندماج بمتطلباتها، ونصيب من قوة السلطة السياسية والإدارية التي تكفل القرارات لها وتوفير الإمكانيات الإدارية والتشريعية المناسبة لتنفيذها، وبذلك يكون لها حظ من حجة العالم، وحظ من حماسة المصلح الداعية، وحظ من سلطة السياسي في اتحاد القرارات وفي توفير المتطلبات.

1 - 7 الحاجة إلى استراتيجيات عربية

1 - 7 - 1 وإرادة التغيير التي تشدها الأمة العربية إنما يقصد منها حيرها، والحفاظ على سلامة عقيدتها وأصالة ثقافتها، وضمان الحياة الكريمة لأسائها، على أساس من الحرية والعدل والمساواة، واطراد التقدم بالاعتماد على العلم وبالمساهمة في التطور السليم للحضارة المعاصرة، وتوثيق صلاتها بالتعوب الإسلامية، وبدول العالم الثالث، وبدول عدم الانحياز والدول الصديقة عامة حيثما راعت حقوقها ومصالحها، وتحقيق أمها ومعيتها ومكانتها ومساهمتها في صيانة السلم القائم على الحق والعدل.

وقوة هذه الإرادة في التغيير وتبوعها بين الجماهير واشاقها في طموح الأمة عامة وفي عناية المسؤولين على أعلى المستويات وتأييدهم لها، وتأكيدا على الجمع بين الأصالة والتجديد، ونبيل أهدافها واتساع مجالاتها، يجعلها من ناحية شاملة لميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية والسياسية، وشاملة لأنماط الإستراتيجية الثلاثة، مستندة إلى العقل والعلم، معتمدة على الإقناع والتوجيه، محتاجة إلى قرار السلطة السياسية وتأييدها.

ويلاحظ أن ما سبق أن أوضحناه عند استعراض التحديات والإمكانات من تعقد الظواهر الاجتماعية وتعدد عواملها ومتغيراتها في الوطن العربي ومن حوله، وتداخل بعضها في بعض واتصالها بالمتغيرات العالمية من ناحية، وما يستدعيه مفهوم التسمية الشاملة من ترابط في حركة المجتمع وتعدد العوامل والظروف المؤثرة فيها من ناحية ثانية، يجعل أمر تطوير استراتيجيات عربية في مجالات الاجتماع والاقتصاد والسياسة والثقافة والتربية مطلبا ملحا يفرضه من ناحية ثالثة ووحدة الأمة العربية والتقاؤها على مصالح مشتركة ومصير واحد، وضرورة اختيارها المسارات السلمية المحققة لأهدافها القومية من ناحية رابعة.

1- 7- 2 فهناك اذن حاجة ملحة في كل ميدان من هذه الميادين الرئيسة في الوطن العربي إلى إستراتيجية تحيط بمسائله، وتحدد أهدافه، وتوضح المبادئ والأفكار التي ترسم مساراته وتعين الوسائل والأساليب لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بلوع عاياته، وهي استراتيجيات تستند أصلا إلى السياسات المعتمدة لميادينها، وتأخذ بنظر الاعتبار حصائص الأمة العربية وواقع الأحوال في الوطن العربي والتحديات التي تواجهها، والإمكانات التي تتوافر له، لتكون بدورها أساسا للخطط والبرامج والعمل المشترك القائم على التعاون والتكامل وصولا إلى الوحدة المنشودة.

وكالشأن في كل إستراتيجية سليمة، لابد أن يتحقق لكل إستراتيجية من تلك الاستراتيجيات الشمول والتكامل في ميدانها، وان يربط بعضها بعض وبذلك يتحقق لها الشمول والتكامل بمجموعها. فلم تعد مشكلات الأمم والدول مما يمكن معالجته كما لاحظنا آنفا بأساليب التحرئة والتشتت، أو التهاون والارتحال، فإنها من الخطورة وبعد الأثر في مصالح الشعوب ومصائرنا بحيث تقتضى الإحاطة الشاملة بها والاستناد إلا الأسس العلمية في تناولها، وتحقيق الشمول والتكامل في الحلول المقترحة لها لتحقيق العايات المنشودة منها.

1 - 7 - 3 ولا يعيب عن المال أن مثل هذه الاستراتيجيات المقترحة للوطن العربي لا بد أن تأخذ بنظر الاعتبار في حواسب منها أحوال العالم المعاصر مراعية بذلك الأهداف القومية ومصالح الأمة العربية، وتبادل التأثير بما فيه الخير العام، بين الاتجاهات والاستراتيجيات القومية وبين الاتجاهات الموضوعية على المستوى الدولي حيثما كانت موضع تأييد الدول العربية والدول الإسلامية ودول العالم الثالث عامة، فلا شك أن للاعتبارات الدولية وربها وتأثيرها حيثما كانت قائمة على الحق والعدل والمساواة. وليس في وسع الوطن العربي، أو أي إقليم آخر، أن يظل بمعزل عن المجتمع الدولي بل إن الأهداف النبيلة التي تتوحيها الأمة العربية من إرادة التغيير لتراعي خير الإنسانية كافة وتمسك بمصالحها.

1 - 8 الإستراتيجية لتطوير التربية العربية

1 - 8 - 1 والتقارير الحاضر هو محاولة لاقتراح إستراتيجية لتطوير التربية العربية.

ولا نحسب أن هناك ما يدعو إلى تأكيد الحاجة - ونحن نتحدث عن إرادة التغيير في الأمة العربية - إلى تطوير التربية وإلى الإفاضة والإسهاب في بيان مررات ذلك التطوير، وإما حسبنا ملاحظات عامة في هذا المجال نصدر فيها أول ما يصدر ما جاء في الآية الكريمة من سورة الرعد التي شرفنا عنوان هذا الفصل بها «إن الله لا يغير ما بقوم حتى يعيروا ما بأنفسهم»، ودلالاتها إن التغيير الذي يرتضيه الله للأمة العربية يبدأ بتغيير نفوسها بالتربية الصالحة والتنشئة السليمة، وهل غير التربية وسيلة أجدى وأنفع في تغيير النفوس؟ فلا صنوف التحذير والندير والوعيد ولا الأوامر الزاحرة التي تفرص قسرا، ولا صنوف الإغراء والوعود والمنافع التي تعرض طوعا ببالعة ما تلغه التربية الصالحة والتنشئة السليمة في تهذيب الأخلاق وتنمية المدارك والعقول، وبالتالي تغيير النفوس إلى الخير والصلاح.

1 - 8 - 2 وحاءت الإشارة في أكثر من موضع ونحن نتناول في الصفحات السابقة التحديات الضخمة التي تواجه الأمة العربية والإمكانيات العظيمة التي تطوي عليها، إلى أهمية تسمية الثروة البشرية بالتربية الصالحة والتنشئة السليمة والتدريب المتواصل، فهي لا عسى عنها في اعتماد الثورة العلمية التقنية، وفي تحقيق التنمية الشاملة، وفي استثمار الثروات الطبيعية وفي إنشاء الصاعات القومية، وفي الحفاظ على أمن الأمة ورد العدوان عنها. وليس من المعالاة القول بأن نهضة الأمم وتقدمها رهس بالتربية الصالحة لأبنائها، تكشف عن قدراتهم وتنمي كفاياتهم وتهذب أحلاقهم وتطور شخصياتهم بحملتها، ومن المناسب أن نادر في هذا المقام فؤكد حقيقة تدل على أننا نريد أن نزل التربية في

مرلتها الصحيحة، حين نقرر أنها على أهميتها وضرورتها في حياة الأمم ورقبها فإنها لا تستعني البتة عن تأييد نشاط الأمة في سائر محالاتها، في الصحة والعمل وفي الثقافة والعلم، وفي التسمية الشاملة لكافة أعادها، ومن هنا تأتي دعوتنا التي سوف نؤكددها وهي تفاعل التربية مع محالات التسمية الأخرى واعتماد بعضها على بعض، والحاجة إلى تطوير استراتيجيات في تلك المحالات يتم السعي إلى شمولها وتكاملها.

ولم يسبق للتربية في سائر عصورها أن انكشفت وظيفتها الاجتماعية بكافة أعادها واتضح دورها في إحداث التغيير الشامل في مجتمعاتها كما حصل لها في القرن العشرين، وبخاصة في العقود الأخيرة منه، فإبها إزاء التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر، وإزاء تفحر آمال الشعوب ومطامحها، وإزاء السياسات الاجتماعية المقصودة لتحقيق الرفاه للحماهير ومسؤوليات الدول الحديثة في اعتمادها، وإزاء المحاطر التي تواجه السرية، وتهدها بالخراب والدمار - إراء هذا كله تتحمل مسؤوليات واسعة وخطيرة، يزيد من حطورتها واتساعها أن تواجه صوراً واحتمالات من المستقبل وعليها أن تلتمس المفاصلة والخيال بينها، بل عليها أن تحدد مستقلاً لها خاضعاً لحظ من الإرادة والتوجيه لصالح مجتمعاتها ومن هنا لا يكون دور التربية في محرد تقبل التغيير أو العمل على استحداثه أياً كان وإبما يقتضي هذا الدور أن يستند الخيال وما ترتب عليه من العمل المتواصل إلى اعتبارات أساسية نابعة من خصائص المجتمع وأصول معتقداته، وطبيعة ثقافته ومن مشكلاته وحاحاته، ومن تطلعاته وآماله في المستقبل في نطاق فلسفة اجتماعية، متكاملة، متطورة تنطور المجتمع وتفاعله مع العالم والحضارة المعاصرة في خير جوابها.

فإرادة التغيير التي تغمر الأمة العربية إنما تحد في التربية حيثما توافرت فرصها وتكافأت أمام المواطنين جميعاً، وحيثما صلحت أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليب تقويمها - وسيلة مهمة ورئيسة من وسائل تحقيقها والتعبير عنها - ويهدى من هذا الإيمان تم وضع هذا التقرير الذي تكون الصفائف الماقية من هذا الفصل تعريفاً بالأسس التي استند إليها، والمبهيحة التي اعتمدها، وبالأقسام الرئيسة التي تألف منها.

1- 8- 3 فالأسس التي قام عليها تصور المهمة المطلوبة لاقتراح الإستراتيجية لتطوير التربية العربية وتجلت بالتالي في هذا التقرير يمكن إحمالها على الوجه الآتي:

1- إن خير ما يكون الطر إلى التربية باعتبارها نظاماً شاملاً تتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة، يصدق ذلك على مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وعلى أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها، وعلى المتعلمين والمعلمين والقائمين على إدارتها على السواء ويصدق عليها

نظاما قوميا شاملا وأنظمة قطرية متعددة، كما يصدق على مؤسساتها مؤسسة إلى حاب مؤسسة

2 - إن نظام التربية واحد من حملة أنظمة يشتمل عليه مجتمعها، فلا يمكن النظر إليه نظرة سليمة وافية معزل عن مجتمعها، وإنما يتم فهمه على حقيقته نادراك صلاته بالأنظمة الأخرى: اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية في مجتمعها، فهو بصورة عامة نظام فرعي مع أنظمة فرعية مماثلة تنشق جميعها عن نظام أكبر يتألف منها مجتمعها، تتبادل معه التأثيرات أحذا وعطاء، تأثرا وتأثيرا.

3 - إن في الإسلام عقيدة ونظاما قوام الحياة السليمة للإنسان وللمجتمع، وقد اهتمدى به العرب كما اهتمت به أمم أخرى غيرهم، فكان أساسا لحضارة إسانية شاملة، وعمادا لثقافة غنية بأنماط الحياة السليمة، فلا بد أن تستلهم أصوله ومبادئه وإن يستند إليها في تطوير التربية العربية وفيما يترتب عليها من تطوير المجتمع وتحده.

4 - إن العرب امة واحدة، لها من مقومات القومية محتمة ما يدر أن يتوافر لغيرها من الأمم وقد عددا هذه المقومات في أكثر من موضع من هذا التقرير، وإنما حسنا وحن تحدث عن دور التربية في تحقيق إرادة التعبير الشامل في الأمة العربية أن يخص من تلك المقومات وحدة اللغة ووحدة الثقافة، ووحدة المصالح المشتركة والمصير الواحد، ويترتب على ذلك أن يؤكد هذه الحقيقة في النظر إلى المجتمع العربي وفي النظر إلى التربية فيه.

5 - إن الأمة العربية لا يسعها أن تكون معزلة عن المجتمع الدولي وعن الحضارة المعاصرة بل إن من خصائصها على طول تاريخها، وفي أصول ثقافتها أن تتصل بالشعوب الأخرى وثقافتها وبالحضارة المعاصرة والمحازاتها، ويترتب على ذلك أن المجتمع العربي والتربية إنما يتطلب الطر إليها بصورة وافية وبوجهة سليمة الإحاطة بالعالم المعاصر ومحمل أحواله الحضارية فكرا وأنظمة وواقعا، استيعانا للثورة العلمية التقنية وللمذاهب الفكرية السليمة فيه، ومشاركة في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

6 - إن التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بحملتها، حسما وفكرا ووجدانا وإرادة وحلقا، تتحقق على حير وحوها إدا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها وهي إنما تفهم طبيعتها بالاستناد

إلى الفكر الإنساني وتطور العلم الحديث في مجال العلوم السلوكية خاصة، والممارسة الواقعية والتحريب، ونحتاج خاصة إلى سد التحليل الفلسفي والتحليل العلمي، يعنى الأول خاصة بالأهداف والغايات، ويعنى الثاني خاصة بالأساليب والوسائل والعمليات.

ويترتب على ذلك أن يعنى في تطوير التربية العربية بمثل ذلك التحليل الفلسفي وبخاصة من حيث المجتمع العربي وأصول معتقداته وطبيعة ثقافته، وأهدافه القومية، وبمثل هذا التحليل العلمي وبخاصة من حيث محتويات التربية وأساليبها ووسائلها وتنظيمها ويستعان بالعلوم السلوكية في ميدانها.

7- إن الإستراتيجية بحكم طبيعتها تستند إلى الواقع الذي تنطلق منه ولكنها تمت إلى المستقبل الذي تهدف إليه، وإستراتيجية التربية لا بد لها أن تأخذ بعين الاعتبار واقع التربية العربية في مجتمعها: تشخص مشكلاته وحاجاته وإمكاناته، وتستخلص ثمرات التحليل الفلسفي والعلمي الملائم لها كما تأخذ في الاعتبار المستقبل فتمد بصيرتها إلى احتمالاته وتطوراتها.

ويتضح من هذه الأسس أن مبهجة تحليل الظم قد تخللتها وانتظمتها وهي مبهجة تنظر إلى الظواهر الاجتماعية بجمليتها، ومن حيث تفاعل أجزائها بعضها ببعض وتأليفها «كلا» يشتملها، ويكون له من الخصائص ما يتجاوز خصائصها متفرقة، وما يؤكد العلاقات «الدينامية» بينها.

تلك هي الأسس التي اعتمدت في النهوض بالمهمة كما انطوى عليها هذا التقرير وانطوت أقسامه وفصوله. وهو أحرى أن يقسم بعد هذا المدخل إلى نابين رئيسين: يشمل أحدهما المجتمع العربي في ماضيه وحاضره، ومكانة التربية في سياق تطوره قديما وحديثا، مع إلمام بالعالم المعاصر، تأكيداً لتفاعل الأمم والحضارات فيه، وانتفاعاً من اتجاهاته العامة في فهم الحاضر وفي التطلع إلى المستقبل. ويشمل ثانيهما آفاق المستقبل للتربية العربية مراعيًا فيها خاصة صلاتها بمجتمعها العربي وبالظلم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الناشطة فيه، ودورها في تحقيق إرادة التغيير التي تعمر أمتها، وهو الباب الذي يحتوي على الإستراتيجية مفصلة من حيث مبادئها الرئيسة وعناصرها والأساليب فيها وأساليب تنفيذها. وحسب هذا القرار، وهو يتصدى لهذه المهمة، أن يثير الحوار حولها وأن يمثل بداية لحركة تربوية واسعة في الوطن العربي على مستوى الفكر والتطبيق، لتحقيق مساهمة في تقدم الأمة العربية معزة بالعلم والثروة والحرية والمكانة السياسية - وهي تقبل على القرن الحادي والعشرين بإذن الله.

الفصل الثاني

الماضي الحي

الماضي الحي

2 - 1 الوطن العربي مهد الحضارات الإنسانية:

فالرأي السائد بين المؤرخين التقاة إن الحضارة - وسماتها الأولى إعمار المدن وتنظيم نشاطها وممارسة الحرف والصاعات فيها، والاعتماد على الكتانة والمهارات الفكرية في تطورها والحفاظ عليها - قد نشأت في مواضع محدودة في الشرق، من أورها وأوفاها في توافر الينانات عنها ما كان منها في الوطن العربي كما نعرفه اليوم. ففي وديان أنهاره الكيرة وعلى سواحل بحاره الممتدة، وبحكم الظروف الطبيعية والإسابية الملائمة، شهد العالم فيه مد فحر التاريخ ثورة التمدد الأولى، وما تصمته من انطلاقات في الساء والتعمير، وفي السعي للسيطرة على الطبيعة وتعير بيئاتها ومواجهة تحدياتها.

وصاحب « ثورة التمدد » تلك، تطور ملحوظ في حياة الإنسان، تحلى في التنظيم الاجتماعي، وفي استحراح المعادن وتطوير الحرف والصاعات، وفي اختراع الكتانة وانتكار الحروف لتيسيرها واعتمادها أداة لا عاء عنها في الحياة الفكرية وفي العقائد والشرائع، وفي العلوم والآداب، وفي العمارة والفنون الحميلة والتطبيقية، وكان للتعبوع المستقرة في الوطن العربي آنداك مشاركة رائدة في سائر هذه المحالات، ما ترال الشواهد عليها شاحصة للعيان في المتاحف الدولية ومواقع الآثار، وفي الينانات والأدلة المتحممة عنها في الدراسات التاريخية المعتمدة.

ومع تعدد الأصول السكانية في تلك الحضارات الأولى كان لموحات الهجرة السامية نصيب كبير في تكوين شعوبها، فاندجحت في سومر وسادت في أشور وابل في وادي الرافدين، كما تعلعلت في مصر تارة من الشمال وتارة من الجنوب وسادت في فلسطين وسوريا ولسان، وتفاعلت تلك الشعوب بعضها مع بعض باستمرار.

وتكتشف المقاربة اللعوية عن أوحه شه متعددة ودقيقة بين اللغات. البالية والأشورية والكمعانية والعراية والصيقية والآرامية والعربية والحستية والقضية وأمثالها، فهي

تشترك أو تتقارب في جذور الأفعال وفي تصاريدها، وفي زمس الفعل وفي الضمائر والأسماء الدالة على القرابة الدموية وبعض أعصاء الحسم وفي أصول المفردات والأعداد وفي التعبيرات التي تدل على منظمات الدولة والمجتمع والدين، مما يدل على أصول واحدة لهذه الشعوب، وتبرر نسبتها إلى السامية.

2-1-2 واحتلف المؤرخون حول المهذ الأصلي للساميين. فمن قائل بأنه العراق في أرض بابل أو شمالها، ومن قائل بأنه إفريقية في حبال الأطلس أو في سواحلها الشرقية، ومن قائل بعبر ذلك، على أن أرحح الآراء أنه تشه الجزيرة العربية نفسها.

ويتفق هذا الرأي مع القول بأن الهحرات السامية التي تدفقت على مواقع الحضارة إما حاءت من صحراء شبه الجزيرة، ويسد هذا القول إن التحول من معيشة الرعاة إلى معيشة الزراعة وحرث الأرض والإقامة في المدن طور معهود من أطوار الحضارة، وإن تشه الجزيرة العربية، مع ما قيل من اعتدال طقسها في عهود عابرة، قد تعرضت إلى الجفاف على فترات متوالية، فضاقت فيها موارد العذاء، مما دفع أهلها إلى الهجرة إلى البلاد المحيطة ووديان الأنهار الكبيرة، وعلى هذا استقر الساميون في الهلال الحصيب وفي سبلاء ومصر في الألف الثالث قبل الميلاد، وربما هاحرت سلاات منهم إلى تلك البلاد قبل ذلك التاريخ.

2-1-3 وتبع المؤرخون النصوص الأولى التي استعملت فيها كلمة «عرب» واختلاف دلالاتها بين التخصيص على مواقع في الأرض أو على قبائل بعينها أو على حصائص البداءة فيها، وبين التعميم على شبه الجزيرة وما يتحاورها وعلى قوم بجميع قبائلهم. وقد استعملها هيرودس كبير مؤرخي اليونان في القرن السادس قبل الميلاد لتشمل شبه الجزيرة العربية كلها وأدحل فيها أحرء من الأراضي المصرية مما يقع في شرقي وادي النيل.

ووردت في القرآن الكريم علما لقوم وفي هذا دلالة على شيوع العلمية الشاملة لها عند نزوله ومهما يكن من أمر فييدون أن العرب أمة أسبق من اسمها، وأنهم في أرحح الآراء كما حاءت الإشارة أنما المنع الأصلي للهحرات السامية التي تدفقت على مواقع الحضارة القديمة وأسهمت في ننائها وتطورها.

ويحدر بالمؤرخ أن يتذكر اتساع ساحة شبه الجزيرة العربية (فهي أكر تشه جزيرة في العالم) وتعدد نباتها وتفاوتها في أحوال الطقس، ففيها الصحارى الحافة والواحات المربعة، والجبال المرتفعة والسهول المنبسطة والأغوار النائية والسواحل الممتدة، فلا

عجب أن يختلف مآخها كما تحتلف طبيعة أرضها وأن يكون لهذه الاختلافات آثارها البعيدة في تكوين مجتمعاتها وتفاوت حالاتها من الحصار، فليست القبائل التي كانت تسكنها جميعها على حال من البداءة تنتقل في طلب الكأ والماء ولا تعرف الاستقرار، بل كان إلى جانب أهل الوب من البدوأهل المدر المقيمون في الحواضر، بينهم الزارع والصاع وأصحاب الحرف والصاعات، وبين الفئتين فئة ثالثة لا توعل في الصحراء فتعيش معيشتها الآبدة ولكها تنتقل عند أطراف الحواضر وتتصل بها بين، ولهذا التقسيم الثلاثي نماذج معاصرة.

ويتبع ما سبق أن الأمر لا يقتصر في التكوين الحضاري للعرب على تلك الهجرات السامية مع قدمها وتواليها وسيادة المهاجرين في بعض مواقع الحصار في شمال شبه الحيرة وعربها، بل لقد احتضنت شبه الحيرة العربية نفسها مجتمعات متحصرة، نشأت في أكاف دول منظمة وأستقرت على طرق التجارة المتصلة بحارجها. ويكفي أن يذكر المرء الدولة المعينية ودولة سبأ وحضرموت في الجنوب، والبراء وتدمر والعساسة في الشمال، أو يذكر طرق التجارة ومراكزها على سواحل الخليج العربي أو على سواحل البحر الأحمر، ليعلم أنه كانت لتلك المجتمعات مشاركات حضارية مقدورة، يوغل بعضها في القدم. وقد عرف مؤرخو اليونان بعض هذه المجتمعات ووصفوها بالعربية السعيدة، ووردت في القرآن الكريم آيات نبيات تشير إلى ما أصابته تلك المجتمعات من فون الحضارة وما فيها من الترف والنعيم.

2-1-4 وكان العرب مع هذا كله أهل تجارة عرفوا أصولها، وتفاعلوا بواسطتها بعضهم مع بعض ومع البلاد والشعوب المختلفة. وكان موقع الوطن العربي وسطا بين القارات، مما ساعد على مواصلات التجارة، وعلى التقاء الحصارات وتبادل التأثيرات بينها. وقد توالى على هذا الوطن قديما ووسيطا الهجرات والغزوات ونزحت إليه الجماعات طامعة أحيانا مستقرة أحيانا أخرى، وكلها في النهاية كانت تأتي لتأخذ من حصارته أكثر مما تعطي، وتتأثر بها أكثر مما تتركها لها، وهي في هذا تميل إلى الانتصار في مجتمعاته والاندماج بها لتبقى شعوب هذا الوطن قادرة على الاستمرار من مرحلة إلى أخرى ومن عصر إلى عصر وقادرة على الاتصال بالحضارات الأخرى والتفاعل معها.

ومن ذلك على سبيل المثال أن الإغريق قدموا إلى الشام ومصر غزاة أولا، ثم تجارا ثم سكانا مقيمين، ولكنهم لم يتمكنوا من تحويل البلاد إلى حضارتهم وثقافتهم على الرغم مما تركوه فيها من آثار مادية ومعنوية، بل إنهم تقربوا من المصريين مثلا وعدوا آلتهم وأعجبوا بلغتهم وتأثروا بها وكانت مدرسة الرواقيين الكبرى من مدارس الفلسفة

اليونانية المعروفة بآداب الحياة والسلوك، ومع ذلك فقد كانت شرقية في أصول مبادئها وتفكيرها وفي أساتذتها، وكان رأسها (زيون) وهو من أصل فينيقي، وكان من بين أقطابها من ولد في صيدا ومن ولد على ضفاف نهر العاصي أونهر دجلة. ومعروف ما كان لهذه المدرسة من مكانة في الثقافة اليونانية، ومالها من تأثير في مدرسة الإسكندرية تم في عصر النهضة الأوروبية. ومن ذلك على سبيل المثال أيضا ان اليونان اقتسوا نظام الأوزان وسك النقود من البابليين، وكان للآراميين بطون في العراق وبتون في سبأ وفلسطين، فكانوا يشربون ما اقتسوه من وادي الهرين ووادي النيل ومن فلسطين إلى اليونان وغيرها من شعوب البحر الأبيض المتوسط، كما رجع اليونان في ساء السمن وفي الملاحة ولكنهم اتعوا في ذلك الفيينيين الذين كانوا سائقين في فنون البحار وفنون التجارة وعملوا على التبادل الحضاري أوسع ما يكون.

وجاء الرومان على عرار الإغريق، يسعون إلى الحكم والسيطرة، فامتدت إمبراطوريتهم إلى أحرار من الوطن العربي، وظلت شعوب هذا الوطن محتفظة بكيانها وبشخصيتها.

2- 1- 5 وقد ألحنا إلى أن الكتابة ركن أساسي في نشأة الحضارات وتطورها، وأنها ظهرت لأول مرة في صيغة المقاطع في وادي الرافدين وعرفت بالخط المسماري، وفي صيغة الصور في وادي النيل وعرفت بالهيروغليفية، فكانت في الحالين فتحا حضاريا على عاية من الأهمية، وقد تطورت الصيغتان وانتشرتتا في البلاد المحاورة واستخدمتا في تدوين شؤون الحياة العلمية والدينية والثقافية وحاء ابتكار الأبجدية على أيدي الفينيقين في لبنان فتحا حضاريا آخر يسر الكتابة وحوّدها، من حيث تعلمها وانتشارها. وتعددت نماذج خطوط الأبجدية فظهر منها الخط السطى ولعله كان أصلا للخط العربي الذي عرف منذ مطلع القرن الرابع الميلادي على أقل تقدير ودون به القرآن الكريم، وقد حاءت أقوال أن الخط العربي إنما تطور عن الخط المسند المعروف باليمن والذي انتقل إلى الحيرة فالأسار فاقتبسته قريش من الحجار.

2- 1- 6 وهناك دلائل تشير إلى حظ من شيوع الكتابة وقيام المدارس لتعليمها في الحواضر العربية قبل الإسلام، كما تشير إلى تعدد أدواتها وانتشارها واعتمادها في تقييد شؤون الحياة العامة وفي تدوين النتاج الثقافي للعرب، وبخاصة الشعر. وكان منهم من يعرف اللغات الأجنبية كالعبرانية والسريانية والفارسية ولعل وصفهم بالجاهلية والأمية ذودلالة على الساحة الدينية، وعلبة الوثنية عليهم تمييز الهم عن أصاب الهداية بالإسلام.

على أن المتأمل في اللغة العربية وما فيها من العنى والحيوية بدءا من سلامة مخارج حروفها ووفرة معرداتها، وفرونها وصلاحتها للاشتقاق، وأصولها وقواعدها في التعبير

عن الحياة العلمية والعقلية والوجدانية وحمال أساليها، جعلها أهلاً لأن ينزل القرآن الكريم بها، فتستوعب بإعصار محكم معانيه ودلالاته - وفي كل ذلك دلالات على ما بلعته الثقافة العربية من قدم وعراق و من تطور متواصل، وجاء الإسلام ليبردها على ويتح بها وجهتها الإنسانية.

2 - 1 - 7 وحلاصة ما يقال عن الحصارات القديمة أن الوطن العربي كان مهذا لها، وأن شعوبه كانت رائدة في ثورة التمدن التي استحدثتها وأن الموحات السامية التي أسهمت فيها وأعنتها، إما حاءت في أرحح الآراء من شه الحزيرة نفسها، وأنه قد كان للعرب على وجه التحقيق حضارات معروفة باسمها اتصلت بالحصارات الأخرى وتفاعلت معها، وأن عسى اللغة العربية وريقها شاهد على قدمها واتصال تطورها، فبلغت الإعصار سرول القرآن الكريم بها، وجميع ذلك دليل على عراق الأمة العربية في الحصار، ومساهمتها الفعالة في تطورها.

ان تقدم المجتمع العربي وقدرة شعوبه على الانصهار والاستمرار تطوي على دلالات هامة، لعل في مقدمتها عراق الحضارة ورسوخ مقوماتها، من استمرار في الحركة والإبداع، ومن اختراع أدوات الاتصال والتفاهم وأهمها الكتابة، ومن التمسك باللغة العربية والاعتزاز بها واعتبارها شريان الثقافة ووعاءها. وكان لكل هذا متضمنات للتربية العربية كما ينبغي أن يلقي عليها مطالب مستمرة في الحاضر والمستقبل.

2 - 2 الوطن العربي مهبط الديانات السماوية

2 - 2 - 1 وكما كان الوطن العربي مهد الحصارات الإنسانية الأولى، كان أيضاً مهبط الديانات السماوية.

فكان تدرج شعوبها في معارج الحضارة مرحلة بعد مرحلة وتمرسها بها جعل منها أهلاً لتقبل رسالات السماء. فقد ترلت الديانات السماوية الكبرى لأهل الكتاب في أرض هذا الوطن دون سواه.

2 - 2 - 2 وقد نقيت في بني إسرائيل عادة الأوتان بعد دعوة إبراهيم عليه السلام وظهور الأنبياء، فعدوا عجل الذهب في سباء. وقد دعاهم موسى عليه السلام إلى التوحيد وبد الأصنام، ولكنهم طلوا من بعده ينسبون إلى الإله - تعالى عما يصفون - أعمال الإنسان وحر كاته. وخلت كتبهم من ذكر العث واليوم الآخر. ووصف موسى عليه السلام الإله بالرحمة ووصف بعض أنبيائهم بالح والطف، وقالوا إن حلائق العدل والحق والإحسان هي حلائق الأنرار، ولكن بني إسرائيل طلوا على وصفهم إياه

بالعيرة والبطش والتعطش للدماء، وما زالوا يضيقون أفق عبادته ويحصرون مجال الخطوة عددهم حيلة بعد حيل، فكان تبعه المحتار في أول الأمر عاما شاملا لقوم إبراهيم ثم أصبح بعد قرون مقصورا على قوم يعقوب، ثم على قوم موسى ثم أبناء داود. ومن ذريته يعولون أن يظهر المسيح المحلص لهم في آخر الزمان.

2-2-3 ولد المسيح وكان الترقب يترقب رسالته ويتطلع إلى اعتقاد حديد. كان اليهود يترقبون المسيح المنتظر ملكا من ملوكهم فاتحا ظاهرا القمع أعدائهم بالحديد والبار، فلما تطاول الزمن يسوسوا من الخلاص على أيدي الفاتحين الطافرين وتحولوا إلى الرحاء في المسيح يأتي بالخلاص في عالم الروح وترقب العلاسفة - وقد شاعت كلمتهم في البلاد الفسيقية خاصة - محيي الهداية - فبشر بعضهم بالكلمة الإلهية مصدر الوحود، وبشر بعضهم بالحل أصل الموحودات، فبعت الله السيد المسيح رسولا وانتشرت رسالته وسرت إلى الشعوب خارج فلسطين، فكانت فتحا في عالم الروح نقلت العادة من المظاهر والمراسم إلى الحقائق الأدبية ونقلها من عالم الحس إلى عالم الضمير

فالظهر كل الطهر في نقاء الضمير، وكانت رسالته في حوهرها تستيرا بالرحمة والمحبة وقد تشعبت بعده المذاهب المسيحية بين قائل بطبيعة واحدة للسيد المسيح وقائل بطبعيتين هما الإنسانية والإلهية، وبين مؤله للسيدة مريم، وبين مكر لهذا التأليه، وبين مفسر لسوة المسيح على المحار أو على الحقيقة.

2-2-4 وعرف العرب حوالب من اليهودية والمسيحية، سواء عن طريق رحلاتهم إلى شمال شبه الجزيرة العربية أو عن طريق هجرة الوافدين من أتناعها، وتسربت الديانتان إلى بعضهم فتهودت فئة قليلة، وتنصرت فئات أكبر عددا وأترا، واشتملت تلك الفئات على قبائل تمامها، وظل أكثر العرب في الحاهلية يعدون الأسلاف في صور الأصنام، ويعرف بعضهم «الله» ولكنه يتقرب إليه عن طريق الأوثان فكانوا في عماية وصلال.

2-2-5 وجاء الإسلام يتم دعوات الأنبياء ويحتم رسالات السماء ويصحح عقيدة التوحيد ويكملها، ويلبغ بصفات الله عاية التثريه والكمال.

فالله لا شريك له، وهو رب العالمين خلق الناس جميعا ليتعارفوا ويتفاضلوا بالتقوى. وخلق الإنسان ليعول على عقله وصميره ويحمله مسؤولية عمله، لا يأخذ إنسانا بدب إنسان، ولا يحاسب قوما حلفوا بحرية قوم سلعوا، ولا يدين العالم بغير ندير. وهو دين الرحمة والعدل والمساواة.

حاء وكان الإنسانية مه على موعد لقاء، فاستقبلته النفوس الصافية واستحات لدعوته
لسلامة مبادئه وملاءمتها للفترة، ولتحول الحياة به الى فكر ينظر ووحداً يتعاطف
فيؤثر، ويوفق بين مطالب الدنيا ومطالب الآخرة في توازن واعتدال.

ولقي السي عليه الصلاة والسلام ولقي أتناعه الأولون أذى المشركين وعنتهم، فصر
وصر المسلمون معه حتى أدن الله لهم بالنصر. تم واحه المسلمون حيوش فارس والروم
معا كلا منهما في مياديه، وهي حيوش أكبر منهم عدة وعدداً، واحلت المعارك الحاسمة
في بضع سوات عن بصر ممين للعرب المسلمين، فحرروا العراق والشام ومصر وأنقدوا
أهلها من ظلم الحاكمين، وتلك حركة لم يعرف لها التاريخ مثيلاً.

وما تزال تلك القوة الغالبة التي مكنت الإسلام من الانتشار في بضع سوات موضع
الدهشة والإعجاب، وهي قوة عالبة لا يمكن أن ترد إلى حشونة البادية إزاء ترف الحصار،
ولا إلى مواقف استعلاء يقفها العرب إزاء الأعاحم أيًا كانوا. ولا إلى مطامع في مكاسب
مادية، وإما مردها لامراء إلى العقيدة نفسها وما تميزت به من حصائص. وهو ما سعى
بإجماله وما تميز به عد الحديث عن الحضارة العربية الإسلامية في الأقسام التالية.

إن أهم ما يميز الوطن العربي عن غيره من الأوطان انه مهد الديانات السماوية والقيم
الروحية، ننت فيه، ودافع عنها، وحافظ على استمرارها، إدراكا مه لرسالته الإنسانية
الكبرى. وهذا يحعل التربية العربية أمام مسؤولية دائمة، فلا بد أن تكون متميزة متمسكها
بهذه القيم، على تكوين الشخصية العربية وتسليحها بما يدعمها في تفاعل المواطن مع
أحوال مجتمعها المتطور ومع المتغيرات في العالم المحيط به.

2-3 الإسلام: ثورة حضارية كبرى

2-3-1 حاء الإسلام ثورة حضارية كبرى مما فصل من عقيدة في توحيد وتكوين
الوجود وما وضع من نظام لحياة الإنسان وحياة المجتمع. وما دعا إليه من أحوة إنسانية
شاملة. وصار ثورة حضارية كبرى مما أدى إليه من وحدة العرب. وقيامهم بأمانة الدعوة،
وباستقبالهم للشعوب تستحيب لها وتدحل في الدين الجديد عن طوعية واختيار،
لتتعاون معهم في ساء حضارة شاملة أعنت الإنسانية قرونا طويلة وما تزال قادرة على
الإسهام في إعنائها وتطورها. فالإسلام ثورة حضارية كبرى في محال الواقع لتطور الأمم
والشعوب.

ولا يسعا في الصحائف التالية من هذا الفصل أن نتاول تفصيل كل ما يتعلق بتلك
الثورة عقيدة ونظاما وحصاراً، فلهذا تحصى المحلدات ولا توفيه حقه، وهو على أية

حال مما يحرج عن وسعها، وإنما حسبنا أن نومئ إيماءات مجملة إلى بعض ملاحظها، عسى أن يستخلص منها حقيقة ناصعة نوكد فيها جلال قدرها وقدرتها أن تكون أساسا لإصلاح المجتمع العربي، وإصلاح أحوال التربية فيه، وسندا للجهود العاملين في ميادينها، بل ما أحرأها أن تكون أساسا لإصلاح الحضارة المعاصرة والإنسانية عامة.

2-3-2 التوحيد والوجود:

لقد جاء الإسلام بأسمى عقيدة في الإله الواحد، صححت فكرة العقائد الدينية وأتمتها، وصححت فكرة الفلسفة النظرية وقومتها. فهي فكرة تامة لا يتعلب فيها جانب على جانب ولا تسمح بعارض من عوارض الشرك والمشابهة ولا تحل لله مثيلا في الحس ولا في الضمير. والوحدانية كما يقرها الإسلام شاملة لوحداية الرب، فلا خالق ولا مدر ولا متصرف إلا الله، ولوحداية الألوهية فلا معبود ولا مقصود ولا مستعان سواه.

فالله واحد لا شريك له، حالق كل شيء، قدير على كل شيء، له المثل الأعلى والصفات الحسنى: تجتمع له صفات القوة والقدرة، وصفات العدل والإحسان، وصفات الكمال جمعاء.

والعالم مخلوق خلقه الله ويفنى كما وحد ممشية الله، أودع فيه أسرار تكوينه ونه في نظام وإحكام، وحعله وحدة متماسكة الأطراف وأجراه على سنن ثابتة، ولن تجد لسنة الله تبديلا

وإذا عبرنا لعة الفلاسفة قلنا إبهما وحوذان : وحوذ الأند، وحوذ الزمن، الوجود الأول كمال مطلق، والوجود الثاني مخلوق تأتي كائناته على درحات، أرفعها الكائن الواعي الذي يشعر بموحده، أو يشعر بالوجود المطلق وهذا هو الإنسان.

والإسلام يدعو الإنسان إلى تأمل هذا الكون ودراسته والتفكير في نظامه وسنه وتقدير ما فيه من معاني الوجود ومعاني الحياة، فلا تكون الفواصل بين المخلوقات قائمة، ولا الوحدة بينهما منفصلة، وكلها تحري على ما يريد لها الله من نظام. والإنسان خليفة الله في أرضه يسعى دائما إلى الكمال.

وعقيدة الإسلام في البوة مصححة لما جاء عنها في عقائد الأقدمين متممة لها. فقد حلست من نقايا السحر والكهانة ومن الوهم والإيهام ومن دعوى الخوارق والمعيبات. وما زال السي (ص) يؤكد انه إنسان كسائر الناس، يشير يهدي إلى الحق والرشد، نذير يحذر من الباطل والضلال، لا يعلم العيب، ولا يدفع السوء عن نفسه فضلا عن قومه.

فلا حرم أن تكون هذه السوة حديدية في تأكيد الهداية التي تقوم على العقل والتفكير، ولا حرم أن تكون بهذه المثابة خاتمة السوات. فلا نوة بعدها بمحدية لمن لا يركس إلى عقله في فهم ما تقدم من رسالات السماء، وذلك وفاق ما يدعو اليه العلم والفكر من الركون إلى العقل والاستعانة به في مواقف الإنسان من الكون والحياة.

2-3-3 النظرة الشاملة للإنسان:

ومع مبدأ التوحيد والنظرة إلى ما في الكون من نظام يحصص الإسلام الانسان تتصور شامل، متكامل يتضمن التأكيد على التوازن بين الروح والجسد، فهما ملاك الذات الإنسانية لا يحور للمسلم أن يحس أيا منهما حقه ومطالبه، ولا يحمده من الإسراف في مرضاة هذا أوداك ويتبع هذا أنواع أخرى من التوازن بين المعرفة والوحدان، وبين الفكر والعمل، وبين الإرادة والمسؤولية، وهي أنواع متعددة شاملة مظمنة لشؤون الحياة عامة.

والمطلوب من الإنسان أن يكسب الطيبات وأن ينعم بها، ويسعى في الأرض يتبعي ررقه فيها ولا يزهده في شيء من حيراتها يخرج له نفسه أو تخرجه له الأرض من فضل ربه، فالسعي في سبيل الدنيا مطلوب كالسعي في سبيل الآخرة.

وبهذه النظرة المتكاملة يسلم الإنسان من التناقض والتنازع ومن الانشقاق والانقسام بين الروح والجسد، وبين العقل والمادة، وبين السماء والأرض، وتستقيم له الحياة نعمتها وجمالها وتواربها. ويتبع هذه المعاني شعور الإنسان بوحدة شاملة متكاملة في ذاته توحى إليه بالثقة والاطمئنان وتتيح له أن يمارس عاداته من دون وساطة من أحد يتوجه بها إلى الله لا يحشى إلا إياه

ويؤكد الإسلام احترام عقل الإنسان ودعوته إلى التعويل عليه. وفي القرآن الكريم تأتي هذه الدعوة متكررة للاعتماد على العقل في أمر العقيدة، وفي شؤون الحياة عامة لا بمعنى واحد من معاني العقل التي يشرحها علماء النفس، بل تشمل سائر وظائفه، فتتاول الإدراك والفهم والوارع الأخلاقي. كما الحكمة والتفكير الذي يميز ويوارن ويستنتج ويعلم ما يصح وما لا يصح، وما يحسن وما لا يحسن. ويتناول الرشد، وهو استيفاء لجميع هذه الوظائف وما يمكن أن ينتهي إليه من النضج والتمام. ولم تكرر الدعوة إلى العقل عرضاً وإنما باعتبارها لارمة لجوهر العقيدة التي هي في الأساس محاطبة للعقل دون كهانة أو وساطة. فليس في الإسلام هيكل أو كهانة. وإنما يتوجه فيه الخطاب إلى عقل الإنسان حراً طليقاً من كل سلطان.

ويتصل بالدعوة إلى العقل الدعوة التي تحمل الأمانة والمسؤولية وهي مناط الصمير في الإنسان. فلعل أبرز ما وصف به الإنسان في القرآن الكريم انه مسؤول عن عمله، مكلف

تحمل الأمانة «إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والحيات فأيمن أن يحملها وأشفق منها، وحملها الإنسان»، «كل امرئ بما كسب رهين» وإما تكون المسؤولية باستيفاء متطلباتها، وهي التليع والعلم والعمل. وقد ورد العلم في أول آية نزلت من القرآن «علم الإنسان ما لم يعلم» وكان العلم فاتحة في خلق الإنسان «وعلم آدم الأسماء كلها» والعمل يعتمد على طاقة المكلف «لا يكلف الله نفسا إلا وسعها»، «وإن ليس للإنسان إلا ما سعى» «فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره».

واحتصاص الإنسان بالتكليف بين الأحياء والموجودات عامة يجعله أهلا للارتقاء إلى درجات عالية من الكمال، كما يجعله معرضا للهووط إلى الدرك الأسفل من القصر والتقصير. كل هذا رهس بقدرته على السعي إلى العلم وممارسة تفكيره وحس حرته وإرادته. ذلك أن التكليف يتصل بالقدرة على العلم، وهو من مميزات الإنسان الرئيسة. فلا يهص بالتكليف إلا من يكون قادرا على التفكير وهو فريضة إسانية، كما يتصل التكليف بالحرية وبالإرادة.

فالتكليف يتيح للإنسان الحرية والاختيار بهدي من عقله وضميره، فليس في العقيدة حرية، تجعل الإنسان كالألة، وإما حدها أن تستند إلى قدرة الله وعدله، وتحمل التكليف قائما على عقل الإنسان وعمله، وليست كلمة العمل بالكلمة العربية على المفردات القرآنية، فقد ذكرها القرآن بكثرة، وقرنها بالصلاة والركاة والإيمان والإنفاق، لأن الإسلام دين حياة وعمل، بل لقد جعل الإسلام العمل دليلا على صدق الإيمان.

2-3-4 أسس تنظيم المجتمع

والطرة إلى الإنسان في الإسلام لا تفصل عن الطرة إلى المجتمع، ذلك أن تأكيد تكامل حوار الإنسان وحقه في التفكير، وممارسة الحرية والإرادة، وتحمل المسؤولية، وتقل التكليف بها وشعائتها لا يعي محتما أي محتتم وإما يعي محتما من نوع معين: محتما تتوافر فيه علاقات ومبادئ تكافأ وتتوافق مع هذه الطرة المتكاملة للإنسان. ففي هذا المجتمع لا ند أن تتقرر مقومات أساسية وهي المسؤولية الفردية - وعموم الحقوق وتساويها بين الناس ووحوب الشورى على ولاة الأمور والتضامن بين المواطنين وكلها تشكل في ترابطها وتلاحمها، ما نسميه اليوم بالديمقراطية بحوانها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وبظرتها الإنسانية الشاملة أيضا.

فأساس المجتمع السليم إقرار مبادئ الأخوة والتعاون والمساواة والمشاركة القائمة على ممارسة الحقوق والواجبات.

يقرر ذلك ما ورد في القرآن الكريم «إنما المؤمنون إخوة»، «وتعاونوا على البر والتقوى»، «إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدوني»، «كنتم حير أمة أحرحت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر». وفي هذا الإطار تبرز الأسس التي ينبغي أن تكون لنظام سياسي سليم. فأساس الحكم هو الشورى والمشاركة «وأمرهم شورى بينهم»، «وشاورهم في الأمر» وفي الحديث الشريف تفصيل للمسؤولية في مجال رعاية الآخرين وتدير شؤونهم «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والراجل راع في أهله، وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته». ولم يشترط في الشورى أن تكون مسألة عدد وكثرة وإنما فيها مدآن وهما: أنه لا مصدر للسلطة العامة في الإسلام غير الأمة، ولا مرجع فيه للمسؤولية العامة غيرها.

وترتبط هذه المبادئ بمبدأ أساسي وهو المساواة بين الناس، فهم لا يتميزون إلا بالتقوى، وهي حكمة جامعة لكل ما يحمله الإنسان من تعات وحدود فلا فضل لإنسان على إنسان إلا بما ينهض به من تعات ويرعاه من حدود

وفي الحديث الشريف « لا فضل لعربي على أعجمي ولا قريشي على حبشي إلا بالتقوى» وكلمة الحكم كما تتكرر في القرآن الكريم على تعدد مشتقاتها ومواضعها ذات دلالة عميقة على وثيق صلتها بالعدل والتفكير ووثيق صلتها بالديمقراطية فالحكم لله العلي الكبير وهو خير الحاكمين «إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل».

ومع هذه المبادئ الكميلة تنظيم المجتمع سياسيا يقرر الإسلام مبادئ لتنظيمه اقتصاديا، فهو يطل الاستغلال، ويقدر حق العمل. «والدين يكرزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم» ويأمر الإسلام بتوزيع المال «كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم» ويكره طغيان العني «إن الإنسان ليطغى إن رآه استعفى» وقد حرم أكل الرباء «يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافا مضاعفة واتقوا الله لعلكم تفلحون» كما حرم الاحتكار فجاء الحديث الشريف «الجالب مرزوق والمحتكر ملعون» أما العمل فمقدس وكسبه مفضل على كل كسب «وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون» وفي الحديث «إن أفضل الكسب كسب الرجل من يده». «إن الله يحب العبد المحترف ويكره العبد البطال». ومع هذا فقد عسى الإسلام بمن يعجزون عن العمل غير مختارين أو متطولين أو متواكلين. فعرض لهم الزكاة، ولم يغن من يسعى ويحد في ررقه «والله فضل بعضكم على بعض في الرق». وهذه المبادئ هي أساس مجتمع

الكفاية والعدل، لأنها تنكر احتكار الثروة في طبقة واحدة، وتنكر احتكار التجارة في الأسواق العامة، وتقرض على المجتمع كفالة أسائه من العجزة والضعفاء والمحرومين، وتحل حق الفرد رهيا لمصلحة الجماعة، وتؤكد أهمية العمل قيمة وحقا وواجبا. وهي في جملتها مبادئ لإقرار الاشتراكية الحققة فلسفة ونظاما، بوصفها عدالة اجتماعية.

وعلى هذا الحوعمى الإسلام بالعلاقات الاجتماعية السليمة. فالتعاون بالرأى والعمل، والاستناد فيهما إلى سلامة الخلق، والمشاركة في الشعور أمر يوجب الإسلام «وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان» «ولنكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف ويهون عن المنكر». «إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر» ويؤكد هذا المضمون الاجتماعي للمجتمع الإسلامي انه لا سيادة لطبقة فيه على طبقة ولا استئثارا بالسطوة لأحد دون أحد. فان ما انطوى عليه من أوامر ونواهي، وما فرضه من آداب في السلوك والمعاملة، إنما هو قوام لكل الأخلاق الديمقراطية، وهي صالحة للأخذ بها في مجتمع قائم على المساواة وعلى التعاون بين الأقوياء والضعفاء، وبين الصغير والكبير، وبين الحاكم والمحكوم، وبين المنتج والمستهلك، وبين العامل وصاحب العمل.

2-3-5 شمول النظرة إلى الإنسانية:

والنظرة الشاملة في الإسلام للإنسان والمجتمع يسري إلى الإنسانية جمعاء. فهو موجه للناس أجمعين ذكورا وإناثا على تعدد أجناسهم ولغاتهم وألوانهم وبيئاتهم وأزمانهم. فالمساواة هي الأساس والعمل الصالح هو المعيار في التمييز بينهم «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم» «قل أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعا».

وهذه المكرة عن الإنسانية يأتي بها الإسلام غير مسبقة بعقيدة سالفة أو بفلسفة مدونة فهو عقيدة إنسانية شاملة لا تخص بنعمة الله أمة من الأمم لأنها من سلاله مختارة وليس له طبقة يؤثرها على طبقة، وإنما يتفاوت الناس وتتفاوت الأمم بالعلم والعمل.

والإسلام لا يرى أن مجرد المحالفة في الدين تبيح العداوة والبغضاء وتمنع المسالمة والتعاون على شؤون الحياة العامة فضلا عن أن تبيح القتال لأجل تلك المحالفة باستثناء المشركين الذين يعبدون غير الله أو يكفرون وجوده، فلم يبح الإسلام للمسلم أن يرتبط بهم مثل هذا الارتباط.

وازدهر مجتمع المدينة من المهاجرين والأنصار تتعاليم الدين الجديد. فسمنت نفوس المؤمنين بالتوحيد، وبالحضوع لله دون غيره وحلست الأخلاق من الأثرة ومن الطمع والتعلق بالمنافع الشخصية والقبلية، ومن التفاحر والتكاثر ومن الكبر والعظمة، واتسمت بالصفاء والساطة وبالتعاون والإيثار وبالتعويل على العقل والصمير وعلى الشورى في تصريف الأمور، وبالاستعداد للجهاد وللشهادة في سبيل بشر الدعوة.

وقد كان في النموذج الإنساني الرفيع لصاحب الرسالة السي محمد صل الله عليه وسلم، قدوة حسنة تعلم على يديها أصحابه المقربون فكانوا بهدائته وتوجيهه تحصيلات عظيمة عقلا وحكمة وعدلا وتقوى، وشجاعة، عرفهم التاريخ متلا عالية لا تضارع في توحيد الأمة وتأسيس الدولة وإنشاء الحضارة.

وهكذا يكون الدين الجديد مطهرا للأخلاق ومدهبا وكاشفا للتحصيلات القيادية، ومحدثا لثورة تملأ النفوس عيرة وحماسا في نشر الدعوة، فاندفع ذلك المجتمع قوة عالبة مكنت المسلمين في سوات قليلة من نشر الدعوة في شبه الجزيرة العربية كلها، ومكنتهم في سوات قليلة أخرى من انجاز حركة فاصلة من حركات التاريخ الكرى، وصبت الأئسس لحضارة هي ولا ريب من أبرز الحضارات الإنسانية على مر العصور.

وما أخرى أن يوصف ذلك المجتمع في عهد محمد صل الله عليه وسلم وفي عهد خلفائه الراشدين بالمجتمع المتعلم - بما تدل عليه هذه العبارة من تفتح في الشخصية الإنسانية، وتحركة مستمرة في تطورها، ومن صفاء في الأخلاق، وطهارة في النفوس، ومن تعويل على العقل والضمير، ومن تعاون وتكافل، ومن شورى في الرأي والتدبير.

ولا يعني هذا الوصف أن المجتمع العربي قد سلم كله من آثار الجاهلية وما فيها من عصبية قبلية، ومن انتقام وأخذ بالثأر، ومن إقبال على المملدات والشهوات، ومن أطماع في الحكم والتسلط. بل لقد ظل النزاع مستمرا بين الأخلاق الإسلامية والأخلاق الجاهلية وما يترتب عليهما من أماط السلوك والمواقف في الحياة. فكان إلى جانب المؤمنين والمتمسكين بهداية الدين الجديد ورسائله الإنسانية. وبما يدعو إليه من الطهارة والتقوى وصد النفوس عن نزعات الغنى والإسراف في الشهوات، فئات أخرى يلحق بها الضعف الشري كما هو الشأن في أطوار الحضارات عامة، فتعبي أن تنهض شعاعات القيم السامية وتظل أسيرة لشهواتها وللنزاعات الشخصية والقبلية. فظهرت بعد الحلفاء الراشدين، نزعات الملك العضوض وتفاوتت بعدهم أقدار الحاكمين في الكفاية والتقوى والإصلاح

إذا كان الإسلام، وما يطوي عليه من مبادئ وقيم سامية، يعتر نظام حياة شاملا، متكاملا في تفاعلة مع ظروف الزمان والمكان، فلا بد من النظر إلى أهداف التربية واتجاهاتها في حاضرها ومستقبلها من خلال هذه المبادئ والقيم فهي تؤكد مكانة الإنسان في الوجود، وشمول النظرة إلى تكوينه وحقوقه وواجباته، ومقومات المجتمع الذي يضم لهذا الإنسان النمو والتقدم، والذي يضم للعالم السلام والرحاء. وكلها مبادئ تسعى إليها أرقى الظلم الاجتماعية المعاصرة، وتحاول المذاهب التربوية الحديثة تمثلها والدعوة إليها.

2-4 الجوانب الثقافية والعلمية للحضارة العربية

وقد كان من الآثار المهمة لتلك الثورة في النفوس، وما تولد عنها من حركة تاريخية كبرى نشاط بارز في الحياة الثقافية والعلمية للأمة، تجلّى أولا في مجتمع المدينة نفسها، وما لبث أن انتشر إلى الأمصار بعد فتحها.

فقد كان النشاط الثقافي في المدينة أساسا ومطلقا لحركات ثقافية وعلمية ظلت تتزايد في الأمصار، وتنتشر في مشرق الوطن العربي ثم في مغربه، حتى بلغت أوج ازدهارها بين القرن الرابع والقرن السادس الهجري على وجه التقريب. فمرت بعهد انطلاق وتأسيس، وعهد نمو وترسيخ وعهد بضح وازدهار. وهي مراحل متداخلة لا تكاد تقوم فواصل قاطعة بينها في الميدان الواحد ولا في الميادين المتعددة للمعرفة.

وترر أماما في هذا المجال إسهامات العرب الكبرى في العلوم الإنسانية والفلسفة والعلوم الطبيعية.

2-4-1 العلوم الإنسانية

ويمكن أن عيز منها ثلاث حركات تتداخل تياراتها وتتفاعل ويسد بعضها بعضا، وهي: حركة العلوم الدينية، والحركة الأدبية، والحركة التاريخية على التوالي:

2-4-1-1 حركة العلوم الدينية

وكانت هذه الحركة امتداد للنشاط الثقافي الذي نشأ في المدينة على عهد الرسول (ص)، وظل محورها القرآن والسنة، وتطبيق أحكامها في واقع الحياة الاجتماعية.

وقد نشأت الحاجة أولا إلى تدوين نصوص القرآن، فاتبعت فيها منهجية سليمة في أغراضها وبواعثها، سليمة في أصولها ونائجها فظلت النصوص تسموعلى الحدال

والخلافا وكانت عملية التدوين قدوة لما تلاها من تدوين الحديث وتدوين اللغة والتاريخ مما رسخ للعرب المنهجية التي عرفت عنهم في الرواية والإسناد، وفي معارضة البصوص ونقدها وتمحيصها.

وقد تفرع عن تلك المنهجية العلمية أسلوب أصبح مأثورا عن العرب وهو أسلوب الرحلات في طلب الحقائق وفي جمعها وترتيبها.

كان من أبرز أعلامه في الحديث الحارثي وفي التاريخ الطبري وفي اللغة الأصمعي. ومن الطبيعي أن يستند التشريع والقضاء إلى القرآن والسنة، فكما أدى تطور المجتمع العربي في بيئاته المستحدثة في الأمصار إلى نشأة مسائل جديدة لم ترد عنها بصوص صريحة في هدين المصدرين نشأت الحاجة إلى أساليب مبتكرة تقوم في أساسها على الاجتهاد والتفكير، وعلى الإجماع ورعاية المصالح العامة، وهي على وجه التحديد: (1) القياس، (2) الاجتهاد، (3) الاستحسان، (4) المصالح المرسلة. فكانت هذه الأساليب عماد علم الفقه والتشريع.

وتعددت مذاهب الفقه الإسلامي، ولكنها في عمومها تلتقي في وحدة عامة تجمعها، وهذا ما أخذ به معظم الفقهاء، حيث عدوا الاختلاف في التفاصيل لا يحول دون الإجماع. وقد أفضى تطبيق هذه الأساليب إلى تطور علم الفقه وأغائه فكرا وتطبيقا، حتى أنه ليعده التشريع الإسلامي ركنا من أركان الحضارة العربية الإسلامية، ومحالا لإبرار أصول العقيدة في نظام تشريعي، يبلغ منزلة عالية بين تشريعات الحضارات الإنسانية.

حسنا أن نؤكد في هذا الاستعراض الموحز ثلاث حقائق رئيسة، الأولى: تفاعل العقيدة الإسلامية مع تطور مجتمعها وصلاحتها ومرونتها في الاستجابة لحاجاته ومشكلاته المحددة. والثانية: اعتماد العقل في التشريع قياسا واجتهادا واستحسانا، وعدم الجمود عند البصوص ذاتها. والثالثة: مراعاة المصالح العامة وتفضيلها في المسائل المستجدة حيثما كانت مما لم يرد عنه نص أو بظير.

وقد بررت منذ القرن الأول للهجرة مسائل في العقيدة الإسلامية يقتضي الطر فيها وإحضاعها للتفكير والاستدلال العقلي، وكان ذلك داعيا إلى نشأة علم الكلام نشأت تلك المسائل في حضم الخلافات السياسية، فتكونت فرق الخوارج والشيعة والمرجئة، ومحورها مسألة الخلافة، وشروط من يتولاها ومسؤولياته، ونشأت فرقة المعتزلة وعيت في بحث مسائل العقيدة ولعل أبرز نواغث نشأتها نواغث فكرية دينية، تتحلى في

الوقوف في وجه « رندقة الشعوبية » وقد اعتمدت المعتزلة عما في أصول العقيدة الإسلامية نفسها من تأكيد على العقل وتعويل عليه. مما يقتضي التأمل في بصوص القرآن وفهمها وتأويلها: عارضهم رجال الحديث فيما حسبوا أنه إسراف في التأويل. وحسبنا أن يؤكد في هذا المقام تفاعل العقيدة بقضايا المجتمع ومعالجة ما نشأ عن هذا التفاعل من مسائل بالاحتكام إلى الاستدلال العقلي وتطبيقه على العقيدة نفسها، وتوافر الحرية الفكرية لهذا التطبيق، وعلى نشأة علم الكلام على أصول عربية حاضرة كما يرى أغلب المؤرخين. ولا يجمع هذا أن يكون قد استفاد من أصول منطقية منقولة عن ثقافات أخرى في مرحلة تالية من تطوره.

2-4-1-2 الحركة الأدبية.

فأما الحركة الأدبية فواعت نشاطها متعددة، منها طبيعة العقيدة وطبيعة اللغة العربية، ومنها المذاهب السياسية والاجتماعية والثقافية.

فإعجاز القرآن في بيانه دليل واضح على ما بلغته العربية عند نزوله من الدقة والإحكام، ومن الصلاح لأن تكون لغة التفكير والتعبير، والعرب أمة تعتر بلغتها وتحرس عليها. والحديث يقتدي بالقرآن في بلاعته ويبلغ من أساليب العربية شأواً عالياً فهما معا خليقان باجتهاد الدارسين وإغناء الدراسات اللغوية والدينية على السواء. وقد بعث انتشار العرب في الأمصار واحتلالهم بالأقوام الأخرى الحشية من انتشار اللحن وفساد اللغة، وكان ذلك من بواعت الاهتمام بوضع علوم النحو والصرف والعروض، ووضع المعاجم والمدونات في مفردات اللغة ومعانيها ومعارضة اللهجات فيها. وقد تطورت هذه العلوم وتحددت معالمها، واستوعبت جهود الدارسين والباحثين وتعددت مذاهبهم فيها، وأوعل بعضهم في الاعتماد على الأصول المنطقية وعلى الاستدلال العقلي ولم يخل بعضها من الشكلية وفراط الاعتماد على قواعد المطلق. غير أن هذه العلوم بحملتها قد كشفت عن عسى اللغة العربية ومكانتها من حيث وفرة مفرداتها وقواعد الاشتقاق فيها واتساع أساليبها، كما كشفت عن جهود الباحثين وشغفهم بموضوعاتها وحلدهم على دراستها، والانقطاع لها، ونفاذ بصيرتهم في مسائلها. وأدى تعدد المذاهب السياسية والاجتماعية والثقافية إلى تنوع المذاهب الأدبية وتوزيع الشعراء بينها. وتعددت أنواع الشعر، فنشأ الشعر السياسي بتحريض الخلفاء والأمراء والتقرب منهم، وأسرف في باب المدح فقصر في صدق العاطفة وتعرض للانتدال. وكان الشعر عامة نموذجاً عالياً للشعر الغنائي في مختلف العصور، واتسع للعاطفة كما اتسع للحكمة، وظهر فيه من العقريات التي تكشف عن صورة شاملة للحياة وفلسفة عميقة لها، وحسبنا أن نذكر في هذا

المقام المتشي والمعري وابن الرومي. وتطور النثر العربي تطوراً واسعاً، واتسعت مجالاته وتعددت أساليبه واستوعبت مطالب الأدب ومطالب العلم والفلسفة، وكان في تطوره دلالة على ما في اللغة العربية من قوة وعمق ومرونة وصلاح لاستيعاب العلوم والفنون، والاستشهاد بالجاحظ وأي حيان التوحيدي مناسب في هذا المقام.

واختلفت مستويات الأدب نثراً وشعراً، فنشأ منه ما يصلح للخاصة وما يصلح للعامة، وكثرت القصص والحكايات في النوع الأخير وتسلفت إليها الدعاية السياسية. على أن أخطر ما طرأ على الحركة الأدبية استغلال الشعوبية لها، واستثمارها في كتابات تنث الزندقة كما تنث العداوة للعرب والطعن فيهم ونشأ الرد على هذه الكتابات أدب عربي قوي في حخته وفي مادته سليم في أعراضه ومقاصده. ومهما يكن من أمر فإن الحركة الأدبية ظلت متسامية عية تجاوزت المشرق العربي إلى المغرب العربي، وأتاحت فصلاً عن نشأة علومها ووفرة إنتاجها وتنوعه، ظهور عبقریات عربية تفتخر بها الثقافة الإنسانية على مر العصور.

2-4-1-3 الحركة التاريخية:

وللحركة التاريخية بواعث شبيهة بالحركة الأدبية على تعددها، فمبها من العقيدة ومن اعتزاز العرب بأيامهم وأخبارهم، وبمبها من عوامل السياسة والثقافة والإجماع، وبمبها مع هذا وفوق هذا من البواعث العلمية لتحري الحقائق وتمحيصها وكما استند الحديث واللغة إلى منهجية الرواية والإسناد، استندت الحركة التاريخية إلى هذه المنهجية أيضاً.

وإذا كانت بعض الكتابات التاريخية قد تأثرت بعوامل السياسة وأحوال عصرها، فقد احتتمع للعربية مراحع في التاريخ هي من أعلى ما طهر في الأمم القديمة الأحرى مكانة وأكثرها وفاء ودقة، وشملت كتب السيرة وكتب الفتوح وكتب تطور الأمم وأحوالها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

2-4-2 الفلسفة:

نحمل في هذا القسم تطور الفلسفة العربية، ونمهد لذلك بعرض حركة الترجمة فقد كانت ممهدة لتطورها كما كانت ممهدة لتطور العلوم الطبيعية.

2-4-2-1 الترجمة:

نشأت في أواخر القرن الأول حركة ترجمة الثقافات الأجنبية ولعلها أنكر وأعزر مما كانت من اليونانية وقد اتسعت مجالاتها وتعددت مراكزها واللغات والثقافات التي نقلت عنها فكان منها الفارسية والهندية إلى جانب اليونانية.

وكانت هناك بواعث عديدة وراء تطورها ونموها، منها:

* المواقف الإنسانية والعقلانية التي يتخذها الإسلام من حيث خلاصه من النزاعات العصرية ومن حيث اعتمادها على العقل والتفكير والاتصال بالثقافات الأحيية.

* حاجة العرب إلى علوم ليست عندهم، يحصون منها ما كان ذا منافع في حياتهم الواقعية كالطب والحساب والملك.

* تطور المجتمع العربي واتساع اتصاله بالشعوب الأخرى سواء من دخلت في الإسلام أو بقيت على عقائدها واستقرت في الأمصار، وما تولد عن هذا الاتصال من تبادل الثقافات باعتباره مظهراً من مظاهر الحضارة.

* اهتمام بعض الحلفاء برعاية العلم والعلماء وحسن مكافأتهم بالتعرف على ثقافات الأمم الأخرى ولعل هذا الاهتمام قد برر على أشده عندما أنشأ المأمون بيت الحكمة في بغداد.

2-2-4-2 الفلسفة:

أشرنا إلى نشأة علم الكلام بشأة عربية حاصلة، وهو يعد فرعاً من فروع الفلسفة، كما أشرنا إلى حركة الترجمة وقد كان كثير من الكتب المترجمة عن اليونانية من كتب الفلسفة. والكندي أول فيلسوف عربي بالمعنى المحدد للفلسفة وله مباحث في العلوم، وفي تكثير ظهوره قل ازدهار الترجمة دليل آخر على أصالة الفلسفة العربية ونزعة العقل العربي إلى تناولها وقد ترجمت كتبه في أوروبا منذ أول عهد العالم بالطباعة. والفارابي من أنرر أعلام فلاسفة الإسلام فهم مطلق أرسطو ونقد بصوصه وحلصها من الاضطراب ونقلت كتبه إلى أوروبا، فكان لها تأثير كبير في حركتها الفكرية.

والشيخ الرئيس ابن سينا كالكندي في الجمع بين العلم والفلسفة، وكانت له مساهمة كبيرة في الطب ووقف موقف الناقد من آراء أفلاطون في النفس. لقد أنكر أنها تهبط إلى الأرض بسبب حظيئة تقتربها فهي تكفر عنها وتعرف على أحوال الدنيا في مدى أجلها، وعبر عن آرائه في قصيدة في « النفس » هي من عيون الشعر، كشف فيها تعمقه في نقد أفلاطون بأسلوب حكيم فيه تلميح. وتأثر الأوروبيون بعلم ابن سينا وطه كما تأثروا بفلسفته العقلانية.

ووقف الغزالي موقف الناقد لكثير من آراء الفلاسفة اليونانيين ومن تابعهم من المسلمين وحاسهم على ما في تلك الآراء من الضعف والتفاهة. وسبق هيوم في القول بأن ارتباط

الحوادث في الزمان لا يتعنه قيام السسية بسها كما سق ديكارت إلى مذهب الشك، ولعل شكه أشمل وأعمق، فهو يرى أن للعقل حدودا في المعرفة يقصر عما وراءها. ويرى من تجربته أن العقل قد صحح إيمانه لكه يميل إلى تحييب العامة جدال الفلسفة حيثما كان عقيما يحشى على إيمانهم مه. وهؤلاء الأعلام الأربعة في الفلسفة نشؤوا في المشرق العربي وبرر في المغرب العربي أعلام آخرون لهم مكانة كبيرة في الحركة في أوروبا. ولعلمهم بحملتهم أقرب إلى الاحتصاص من فلاسفة المشرق، الذين تميزوا بالشمول وتعدد المحالات حتى كان منهم من يجمع بين العلم والفلسفة

وفلاسفة المغرب أكثر ميلا إلى الفصل بين الدين وبين الفلسفة، ويشد في هذا اس حزم. وهو أميل إلى الشمول وهو فقيه من الأشعرية يدافع عن مذهب أهل السنة في كتابه «الملل والنحل» وله آراء في المعرفة وتعدد مصادرها بين الحواس وبداهة العقل والرهان، ولعلمها من طلائع مذهب «كانت» بين فلاسفة الألمان، وبى اس ناحة الفلسفة العقلية على أساس من الرياضيات والطبيعات فقرب بين الفلسفة والعلم ليحصلها من الحدل العقيم.

ويحري على هذا الحواس الطفيل في رسالة حي س يقطان. لهذه الرسالة تأثير كبير في أوروبا.

اس رشد من أعظم فلاسفة الإسلام، شرح فلسفة أرسطوحتى وصفه الأوروبيون «بالتسارح» وتعدى الشرح والتفسير إلى التعديل والتصحيح، واقتس العرب فلسفة اس رشد نكاملها، من حساتها أن أطلقت بينهم محال النحت والمناقشة وحرية الرأي والتفكير.

وكان اس حلدون، وهو صاحب فلسفة اجتماعية متكاملة، قد نظر في تكوين المجتمعات وتطورها وفي أساب نموها واردةها ومن تم صعبها واحلالها. وآراؤه في ذلك أسس رصية لسنأة علم التاريخ ونشأة علم الاجتماع.

تلك ملاحظات موجزة عن الفلسفة الإسلامية في آراء أعلامها، يتضح منها اتصالها بالفلسفة اليونانية خاصة، ووقوفها موقف الناقد وموقف التسارح معا، فضلا عن تجاوزها إلى الإبداع والانتكار، كما يتضح منها تعدد المذاهب وتمايرها، واتساع الحرية الفكرية لاتباماتها. وتكررت الإشارة إلى حفظ العرب للفلسفة اليونانية، ونقل أوروبا عنهم لها وتأثيرهم فيها.

2-4-3 العلوم:

وكما أسهم العرب في مجال الدراسات الإنسانية والفلسفة أسهموا في مجال العلوم والرياضيات، وقد اتهمت عابيتهم أصلا إلى ما كان منها ذات صفة علمية متصلة بحاجاتهم الواقعية كالرياضيات والفلك والطب، فبدأوا بنقل كتبها إلى اللغة العربية.

2-4-3-1 الرياضيات والفلك والجغرافية:

فقد نقل العرب الأرقام الهندية ووجدوا أشكالها، وعرفوا الصفر ونظام الكسر العشري، وكان لهم السبق في استخراج نسبة محيط الدائرة إلى قطرها، والعلم مدين للحوارزمي في تحسين الأرقام ووضعها موضع التطبيق والانتفاع بها، كما هو مدين له بوصفه واضع علم الحر، وللعرب فضل كبير في التمهيد لشأ التفصيل والتكامل، وألوا بالحدور الصماء.

وكان لليونان والهنود معارف في المثلثات ولكن العرب نظموا وأضافوا إليها بما في ذلك المثلثات الكروية حتى ليكن أن يقال أن المثلثات هو الآخر علم عربي. وقطع اليونان شوطا بعيدا في الهندسة، فوضع إقليدس أصول العلم ونظرياته، وشرح العرب هذا العلم ووضعوا تمارين جديدة له، ونقله عنهم الأوربيون.

واهتدى العرب بالقرآن في إبطال التحميم ومالوا بعلوم الحجوم بحوالقائق المسية على الرصد والمشاهدة والاحتسار، وكانوا أول من أنشأ المراصد وأول ما أنشئ منها كان ملحقا ببيت الحكمة الذي أسسه المأمون، وابتدعوا آلات تساعدهم في بحوثهم عن الجوم، وكان بين ما عملوا على تطويره منها الأسطرلاب والبوصلة.

وهدتهم ملاحظاتهم إلى القول بكروية الأرض وقاسوا محيطها ومواقع البلدان وميزوا بين الزمان الشمسي والزمان النحوي، وعرفوا أن للنجوم أبعادا وأحجاما مختلفة، وأن الأرض أصغر من الشمس كثيرا. وهم بالحيلة قد نظموا علم الفلك وأصلحو كثيرا من تفصيلاته وأضافوا إليها. ويتصل بالفلك علم الجغرافية وكانت للعرب فيه مساهمة صالحة، سواء في نظرياته أو في وقائعه وبياناته. ونقلوا كتاب «المحسني» لبطليموس وأصلحو كثيرا من أخطائه وعنهم انتقل إلى أوربا.

ويعتبر بطليموس معلم الجغرافية الأول وقد نشأ في الإسكندرية واقتبس منها ما توارثه المصريون من الأرصاد والتقاويم وأحار الرحلات كما اقتبس من الكنعانيين وسبقه جغرافيون آخرون واعتمدوا على مصر وبابل.

واشتهر في المشرق العربي جغرافيون مررون أضافوا إلى العلم أحسن التحقيقات في طرق الارصاد الفلكية ومشاهد الرحلات، ولكن الأندلس هي التي جمعت صفوة هذه المعلومات وأتاعتها في الأقطار الأوربية، وكان للشريف الإدريسي أعظم الفصل في جمع هذا العلم وتجديده وله كتاب «نزهة المشتاق في اختراق الآفاق» ورسم خريطة للكرة الأرضية كما رسم خريطة ماسع الليل.

ووردت نصوص لاس رسته (903م) وللمسعودي (956م) تدل على أن العرب قد عرفوا كروية الأرض. وكان شيوع هذه الآراء من كتب الجغرافية العربية قد مهد لاعتقاد كولمس بالفكرة ولقيامه بالرحلة إلى أمريكا.

ولاس ماجد كتاب يعتبر من الوثائق الجغرافية الفلكية المهمة، وفيه بيان لفنون الملاحة وذكر لاسم علم جديد هو «علم البحر» وهو ما أصبح معروفا الآن بعلم البحار أو المحيطات.

2-4-3-2 الكيمياء والفيزياء:

وكان اهتمام العرب بالعلوم الطبيعية كبيرا أو كات مساهمتهم فيها عظيمة وعوا أولا بالكيمياء وكان من أبرر الأوائل فيها جابر بن حيان الكوفي وترحمت بعض كتبه إلى اللاتينية وظلت عمدة في ميدانها إلى أواخر القرن التاسع واتهمت الكيمياء منذ عهده اتحائها علميا تحريبا. وفي هذا الاتجاه ألف الكندي رسالة في بطلان دعوى صبة الذهب والفضة. وأسهم في ترسيخ هذا الاتجاه في واقع التحارب والدراسات أنوبكر الراري وكتب في ذلك ابن خلدون واتمه في علم الطبيعيات اتحائها ماديا آليا، فأذكروا أن تكون العناصر الأربعة التي قال بها اليونان ذات حياة، ومالوا إلى القول بالحوهر الفرد بدلا من القول بالعناصر الأربعة، وكان هذا في اتجاه القول بالذرة.

وبحثوا في الثقل السوعي وقدروا ثقل بعض الأجسام تقديرا يطاق أو يقارب التقديرات الحديثة، ويعود الفصل في دراسة هذه الظواهر إلى البيروني والحازن ولم يكتفوا بالثقل السوعي للمعادن والحجارة بل تعدوا ذلك إلى السوائل، وتجربة عباس بن فرناس الأندلسي في الطيران تطبيق لنظرية الثقل السوعي.

ودرس العرب الحواس دراسة علمية وافية. فألف الكندي في الماظر وتابعه ابن سينا تفصيل أكثر، وتعمق ابن الهيثم في البصريات، فكان من أكابر الطبيعيين في العصور الوسطى، وهو أول من قام بتشريح العين ودراسة أجزائها وله فيها رسائل معروفة في أوربا، كما أن له نظرية في البصر والإضاءة، وحرر أن يقيس علو طبقة الهواء فوق سطح الأرض وتكلم على امتزاج الألوان وعلى الهالة، كما تناول صحة البصر وأخطاءه بحظ من التفصيل. وكانت آراؤه ونظرياته معروفة اعتمدت أساسا للعلم الحديث.

ولليروي فصل السبق إلى درس السوائل في عيون الأرض ومرتفعات الجبال وما تحكم به حركاتها في حالتها التوازن والارتفاع، ومن رواد هذه المباحث أثناء موسى بن شاكر صاحب كتاب «الحيل» الذي يعد أصلا من أصول الميكانيكا قبل تطورها الأخير في عصر الآلات. وعلى سداجة المباحث التي انتهى إليها علم التاريخ الطبيعي قبل القرن الثامن عشر كانت مؤلفات العرب حير المراجع للأوروبيين وغيرهم، فإبهم جمعوا المتفرق من المعلومات القديمة عن الحيوان والسمات وزادوا عليه وتوسعوا فيه كما فعل ابن البيطار وقد جاب كثيرا من البلاد وألف «الأدوية المفردة».

وذهب بعض العرب إلى التلميح بنظرية التطور، فأوردوها فرضا قائما على التسلسل بين المادة والنبات، وبين النبات والحيوان وفقا لخصائص الحياة وترقيتها.

2-4-3-3 المخترعات والصناعات:

اهتدى العرب إلى بعض المخترعات والصناعات وأحسوا استثمارها. فقد اخترع ابن يونس المصري الرقاص، وتلاه عالم آخر بهذا الاسم نفسه فدرس الرقاص وعرف شيئا كثيرا من خصائصه وقوانينه، واستفادة الأوروبيون من هذا الاختراع بعد حوالي سعة قرون.

ولم يخترع العرب الوصلة أوبيت الآلة ولكنهم حسوها وأحسوا استخدامها وكانت نظريات ابن الهيثم في كتابه « المناظر » أساسا لاكتشاف المجهر والمركب. والعرب أول من صنع الصابون، وله عندهم صنفان أحدهما من الصودا والآخر من البوتاس. وهم الذين ادخلوا السكر وجعلوا منه صابنة كبيرة، فقد زرعه اليهود وانتقل منهم إلى فارس فعرفه العرب وتوسعوا في زراعته وعملوا على استخراجها من قصبه على نطاق واسع فكانت له صابنة واسعة وتجارة رائحة.

واكتشف الصينيون الورق، فنقله العرب عنهم وتوسعوا في صناعته، فكان أداة مهمة لستر الثقافة وتعميمها بين الناس. ولم تبلغ الحضارات القديمة ما بلغه العرب من الاعتماد

على الكتاب تأليفاً ونسحاً وبشراً، فكان وسيلة لحفظ كمور الثقافة العربية على مر العصور على الرغم مما ضاع منه بسبب حملات التتار والمغول أو بسبب توالي الأيام والسنين.

2-4-3-4 الطب والصيدلة

كانت للعرب قبل الإسلام معارف طبية نقلوها من الأمم المحاورة أو وصلوا إليها بالتحركة وأفادوا فيها من رعاية الحيوانات وتشريحها وبهاهم الإسلام عن العلاج بالعزائم والتمائم والتعاويد، فمالوا إلى الحرية والمشاهدة واعتمدوا بعد فتوح الأمصار على الأطباء الساطرة وأسهم هؤلاء بترجمة الكتب الطبية.

وأول من أنشأ المستشفيات (البيمارستانات) الوليد بن عبد الملك سنة 588هـ ثم تتابع أنشاؤها في كثير من العواصم والمدن. وكان لبعضها حواري تعليمية. وللرازي كتب كثيرة في الطب أشهرها «الحاوي» ويمتاز بالملاحظات السريرية «الحدري والحصبة» وله جهود طبية في معرفة الأمراض التناسلية والتوليد وفي حراحة العيون وعلاجها.

ولعلي بن عباس المحوسي «الكتاب الملكي» أو «الكامل في الصناعة الطبية» ويقع في عشرين مقالة، نصفها الأول في الطب النظري، وبقاياها في الطب العملي ويتناول الحمية والمواد الدوائية. وله نظريات أولية في المسالك الشعرية وفي الكتاب ملاحظات سريرية قيمة وفيه أدلة على حركة الرحم.

ولاس سينا كتاب مشهور في الطب، هو «القانون» طبع في أوروبا بين سنة 1473 وسنة 1500 خمس عشرة مرة باللاتينية ومرة بالعربية، وظل «الكتاب المقدس» في الطب مدة لم يتمتع بها كتاب غيره، وهو جامع مسبق، وفيه ملاحظات مبتكرة

وقد فرق فيه بين أنواع الأمراض، وعرف خصائص العدوى في السل كما عرف انتقال الأمراض التناسلية، وبعض الحقائق النسائية حتى أنه ألمح إلى آثار العشق في الحالات النفسية فكان سابقاً للنظريات الحديثة في التحليل النفسي.

وعنى العرب بالحراحة والتشريح، وصنعوا بعض الآلات لأغراضها، وأشار ابن الطيّل في رسالة حي بن يقظان إلى تجارب في تشريح الحيوانات تدل على فهم وممارسة واشتهر آل رهر في الأندلس بالطب وتوارثوه أنا عن أب وعرف الأوروبيون دراساتهم. ورع العرب في الصيدلة وأفادوا فيها من معارفهم في النبات والكيمياء وراعوا التناسب بين المواد في تركيب الأدوية، وعرفوا الأدوية المفردة وفتوا للعلاج الطبيعي بأنواع الأغذية وبلغ من المستشفيات وتنظيمها عند العرب شأنًا عالياً، وحالت الإشارة إلى تخصيص حواري منها للتعليم ونقل الأوروبيون عنهم جواباً من هذا الفن وقد دعي

إلى الامتحان في بعدد نحو تسعمائة طبيب على عهد المقتدر بالله، وهم غير الأساتذة الثقة الذين تجاوزوا مرتبة الامتحان، وهي عناية بالطب والصحة لم يشهدها قط حاضرة من حواضر التاريخ القديم.

وقد اتبع العرب في العلوم الطبيعية وفي حوانبها التطبيقية كالطب والصيدلة منهجية علمية وافية، تقوم على خمس دعائم: 1- نفي الحرافات، 2- سعة الاطلاع، 3- الرحلات للبحث والتنقيب، 4- التحارب، 5- الموارنة. والشواهد على عناصر هذه «المنهجية العلمية» متوافرة وكثيرة ألمحا إلى بعضها في الاستعراض، ويؤيد صدقها حمل ما وصل إليه العرب في هذه الميادين من رفعة وتقدم مما يؤيده مؤرخو تطور العلم الحديث.

ولا يفوتنا أن نشير إلى صلة هذه المهجية باستعداد العقل العربي، الذي يتوفر له من عراقة الحضارات في وطئه، ومساهماتها في ميادين العلم والتقنية معروفة ومقررة، وخصائص بيئته في صحاريها الممتدة وصفاء أحوالها مما يهدي إلى وضوح الأتباء واهتداء الحواس إلى تمييزها، كما يتوافر له من طبيعة العقيدة الشاملة، التي تقرر نظام الكون واطراد أحواله وفقا لواميس ثابتة، كما تقرر له شرف الإنسان على موحودات الطبيعة واستعداداته للسيطرة عليها وقيام داته بصورة مستقلة، لا تفقد ذاتيتها في عمار المجموع، واعتماده على العقل واضطلاعه بمسؤولية الضمير، وهذا تفسير نفسي للعقل العربي يستند إلى إلمام بالحضارات وعراقتها وإلى طبيعة البيئة وخصائصها، وإلى نظام العقيدة وأصولها.

2- 5 خصائص الحضارة العربية:

إن هذه الحوانب الثقافية والعلمية للحضارة العربية تطوي في حملتها على اتجاهات عامة، تحللها وتنظمها، وهي اتجاهات ليست قاطعة تصدق في جميع الحالات، بل إنها أخرى أن تصدق على سبيل الإجمال.

2- 5- 1 الشمول والغنى

لعل أول الاستنتاجات وأنقاهها في الذهن عن تطور الحركة الفكرية إبان ازدهارها في الحضارة العربية الإسلامية بحملتها، هو شمولها وغناها مقدرة بمقاييس عصرها وبأحوال الحضارات الأخرى المقارنة لها.

فقد تعددت مجالاتها واتسعت آفاقها، فلم تقتصر على الدراسات الإنسانية وحدها بل تناولت الفلسفة كما تناولت العلوم الطبيعية، ونقلتها من حالة الملاحظات والتأملات

المتفرقة إلى حالة المروع العلمية المنظمة وعيت تطبيقها في الحياة، والانتفاع منها في واقعها.

واحتتم إلى تعدد المحالات واتساع الآفاق حظ من التوازن بينها، فبينما كانت الحضارات القديمة أميل إلى التخصص، فعرفت اليونان بالفلسفة، وعرفت فارس بالآداب ومراسم الحكم وعرفت الهند بالحكمة والسباحات الروحية، وعرف الرومان بالتشريع والإدارة فان الحضارة العربية مالت إلى الشمول فأسهمت في المجالات جميعها، وتوزعت الجهود بينها في حظ من التوافق والانسجام.

وعلى الرغم مما بلغته اللغة العربية من منزلة عالية في تطورها وما تميزت به من خصائص سليمة في بائها وتكوينها، ومن وفاء بأعراض التفكير والتعبير، ومن اعتزاز العرب بها، وعانيتهم باعتمادها في الإنتاج الأدبي الوافر شعرا ونثرا، فان ذلك لم يمنعهم من استحداث علوم خاصة باللغة نفسها تتعمق أصولها وتستقصي قواعدها بل كانت مرايا اللغة العربية نفسها ناعنا على تطور علومها: بدلا من الوقوف عندها والركون إلى محض الاعتزاز بها، ولم يجمعهم ذلك من تجاوز اللغة وعلومها إلى محالات الفكر الأخرى كالفلسفة والعلوم وإخصابها وتطويرها.

ولا يقتصر الأمر على شمول الحركة الفكرية، وإنما يتحاور ذلك إلى غنى تلك الحركة وعمقها، يشهد على ذلك صحامة ما تبقى من تراثها، على الرغم مما أصابه من التدد والضياع، وهو عميق يستأثر بالفكر والوجدان، وما يزال رعم مرور قرون بكاملها يحتدب إليه الدارسين، ومنهم من يقف حياته عليه ويتخصص في بعض فروعه دون الإلمام بجميع محالاته.

2-5-2 الاتصال بالحضارات الأخرى:

والاتجاه العام الذي لا يفوت المرء أن يستتبعه من استعراض الحركة الفكرية، اتصال الحضارة العربية بالحضارات الأخرى أحداً وعطاء وتفاعلها معها باستمرار، وهو اتصال مستمد من ناحية من عراقية الحضارة في الوطن العربي وموقعه وسطا بين الحضارات القديمة، كما هو مستمد من ناحية ثانية من أصول العقيدة الإسلامية ودعوتها الإنسانية التي تعلو على العصرية وتؤمن بالإحلاء والمساواة.

وتجلى هذا الاتصال في حس التعامل مع الشعوب المقيمة في الأمصار، سواء أكانت ذات أصول عربية أم كانت ذات أصول أخرى، سواء دخلت في الدين الجديد أو بقيت على عقائدها، كما تجلى في نقل الثقافات وترجمتها إلى العربية.

وسوف يلتفت إلى جانب آخر من هذا التفاعل مع الحصارات الأخرى، وهو تفاعل الحضارة العربية مع الحصار الأوروبية وأثرها في تطورها على وجه التحديد.

2-5-3 الأصالة والقل

الأصالة قدر مشترك بين جميع الحضارات. فكل حضارة إنسانية نقلت وأبدعت وكانت لها سمات تميزها بين الحصارات العالمية، ولم توجد حضارة تفردت بالانداع أو تفردت بالقل أو حلت من السمات التي تميزها عن الحصارات الأخرى. تلك حقيقة رئيسية، نقرها بعدما تحدثنا عن اتصال الحضارة العربية بالحصارات الأخرى لمعالج بها ما ذهب اليه بعض الأوروبيين من أن الحضارة العربية إنما اقتضرت على النقل دون الأصالة، وعلى التقليد والمحاكاة دون الابتكار وهذه دعوة عصرية مردودة من أساسها وحسب الحضارة العربية أن تراث الحصارات القديمة لم يقطع على أيديها فحفظت للإنسانية تراثها، ورادت عليه، ونقلته من تلاها وكل حضارة صنعت ذلك فقد صنعت حير ما يطلب من الحصارات. وقد كشف الاستعراض السالف عن اعتماد العرب على النقل، كما كشف عما أظهروه من الأصالة في استحداث علوم إنسانية بداتها، وفي وضع أنظمة فلسفية لها خصائصها وفي ابتكار آراء وطريات في العلوم الطبيعية وتطبيقاتها فصلا عن إنتاج أدب إنساني شامل وعريض

والواقع أن الثقافة العربية وهي تستوعب أصول العقيدة ومبادئها قد أطلت شعوبا عديدة فأقل عليها أساؤها يهلون منها ويحتارون الكتابة نلعتها ويشاركون في سائها وتطورها، فأحرحت منهم أعلاما في الفكر كما أحرحت أعلاما من العرب الخالص وحسبهم أنهم ينتمون إلى ثقافة واحدة وعقيدة شاملة يلتقون عليها والثابت أن الدفعة التي أحييت الحضارة العربية في رقعة الدولة الإسلامية قد جاءت من السلالة العربية، وأن حضارة الدولة الإسلامية هي التي سمحت بنقاء ما بقي من حضارات مصر والإغريق والفرس واليهود، ولولا قوة «موحة» من العقيدة العربية لما جاءت تلك الدفعة ولا تيسرت تلك الحضارة.

2-5-4 النزعة العقلانية

ومن الاتجاهات العامة النزعة العقلانية، وتعتمد على عقل الإنسان مما هو في حوهره من أصول العقيدة.

وتحلت هذه النزعة العقلانية في تقدير العلم والعلماء وترسيخ مكانتهم في المجتمع، فكان ذلك من السمات المعروفة عن الحضارة العربية بحملتها كما تحلت في مواقف

الاتصال والتقدير للتراث الإنساني والبطر فيه والعمل على تطويرها، وفي مواقف الاجتهاد والرأي حتى في شؤون العقيدة وتطبيق أحكامها.

وترتب على هذه السرعة العقلانية ما بدله العرب من تطوير مباح علمية وأصول في السحت وأساليب محددة لتحقيقها والعمل بموحها، وقد شهدنا مباحها في العلوم الإنسانية وفي الفلسفة، وما تميزت به من التشتت من الحقائق وتمحيصها ومن نقد الآراء وتقويمها. ومن السعي الدائب للسحت عنها واعتماد الرحلات البعيدة سبيلا إليها كما شاهدنا مباحها في العلوم الطبيعية دقة في الملاحظة، واعتمادا على المشاهدة والتحرية، وصحة في القياس والاستنتاج.

وإذا كانت هذه البطرة العقلانية تمثل اتحاهامها في الحركة الفكرية للحضارة العربية فان هذا لا يعي البتة في اتحاه مطلق يتحلى في جميع الحالات صغيرها وكبيرها، ويتمثل في الحضارة العربية في سائر عصورها. فقد كانت هناك حالات ولا ريب حتى في حايا الحركة الفكرية نفسها سادت فيها اللاعقلانية وتعلت الأهواء وصلت العقول. وأية سمة من سمات الحضارات تصدق بصورة مطلقة في جميع الحالات؟ فلا تحلوا الحضارة الأوروبية مثلا اد توصف « بالعلمية » من مباح من اللاعلمية، والاستسلام للأهواء ومن بينها البرعات الإنسانية، كبرعات العصرية والاستعلاء

2-5-5 النزعة الأخلاقية

ويصاحب السرعة العقلانية نزعة أخلاقية، تتجلى في تقدير العلم والعلماء، وفي العلاقات الروحية بين العلماء أنفسهم، وبينهم وبين المتعلمين على أيديهم في كثير من المحالات، وفي بذلهم العلم لمن يطلبه، وتمكين الآخرس من كسبه وفي جعله نافعا للناس وفي حير المجتمع، كما تتحلى في الجهر بالرأي والاستمسك بالحق لا تحشى فيه لومة لائم.

وهذه السرعة الأخلاقية هي الأخرى مستمدة من أصول العقيدة وتعويلها على الصمير، وتحميل الإنسان أمانة أعماله، وجعل سعيه في الدنيا موصولا بمصيره في الآخرة، مقصودا منه وجه الخير والسعي في طلب الكمال.

وكما هي الحال بالنسبة إلى النزعة العقلانية، فان هذه السرعة الأخلاقية ليست قاعدة مطلقة لا تقبل الشدود، وإنما هي اتحاه عام حيثما استقرت أحوال المجتمع وحيثما توفر للعلماء تكامل الشحصية، فسمنت نفوسهم الى مستوى الواحد كما يوحه الصمير. وما يزال هذا مثلا عاليا قد يقصد دونه ضعف الانسان وقد كان في المجتمع العربي ولا ريب مباح من هذا الضعف.

2-5-6 التفاعل بالمجتمع.

وكما صدرت الحركة الفكرية بصورة عامة عن مطالب العقيدة، مما في ذلك أصولها العقلانية والأخلاقية، فإنها جاءت في كثير من الحالات متفاعلة مع مجتمعها مستجيبة لمطالبه، ومتأثرة به مؤثرة فيه.

ولا شك ان المجتمع العربي قد انتقل من البساطة إلى التعقيد في ظل الحصار الحديدة والاحتلاط بالشعوب الأخرى، ونشأت فيه مشكلات وحاحات لم تكن معروفة من قبل، وقد رأينا نمادج من مواجعة الحركة الفكرية لتلك المشكلات واستجانتها لتلك الحاجات سواء في نشأة العلوم اللعوية أو في نشأة علمي الفقه والتشريع، أو في نشأة، علم الكلام كما يعكس ذلك على تطور الفلسفة وتطور العلوم الطبيعية، وما يترتب عليها من تقدم الطب والعلاج، وتقدم الصيدلة وتوفير الدواء. ولكن تفاعل الحركة الفكرية مع المجتمع لم يكن خيرا حالصا في جميع الحالات فإن للمذاهب السياسية والاجتماعية أخطاءها وسيئاتها، وهي حرية أن تسري إلى الحركات الفكرية فتفسدها وقد رأينا نمادج من هذه الآثار السيئة، مثل نشأة الشعر السياسي وجعله وسيلة لخدمة الحكام، وشيوع المدح وما قد يتضمنه أحيانا من مهانة للشعر والشعراء. وأحظر من هذه النمادج جهود الشعوبية في بث الزندقة ونشر الطعن على العرب في ثنايا القصص والحكايات، وفي نطاق الرسائل والكتب الحادة وغير الحادة، وهي دعوة ترمي إلى تقويض المجتمع وحين تجمع إليها الزندقة فإنها ترمي إلى القضاء على الإسلام بجملته. وحسنا حين نسب للحركة الفكرية التفاعل مع مجتمعها أن نقرر اتجاهها عاما فيه شواهد من الواقع وهو اتجاه يميزها عن الحركات الفكرية في الأراج العاحية، ولكنه لا يعصمها من متاعنة تيارات مصللة في بعض الأحيان.

2-5-7 الحرية الفكرية:

إن من متضمنات أصول العقيدة الإسلامية من حيث اعتمادها على العقل والصمير، واستعناؤها عن الوساطة في الاعتقاد، ضمان الحرية الفكرية وتمكين الإنسان من ممارسة حق التفكير وحق التعبير.

وقد حظر الإسلام على الموانع التي تمنع العقل من الانطلاق وأكرها العرف الذي يوصف بعبادة السلف، والافتداء الأعمى بالسلطة الدينية، والخوف المهيّن لأصحاب السلطة الدنيوية فهو لا يقبل من المسلم أن يلعي عقله ليجري على سنة آتائه وأجداده، ولا يقبل منه أن يلغي عقله خنوعا لمن يسحره باسم الدين في غير ما يرضي العقل والدين، ولا يقبل منه أن يلعي عقله رهبة من بطش الأقوياء.

وقد كانت هذه الأسس التي وفرت للحركة الفكرية حظاً وافراً من الحرية، فمحت الثقافة العربية صدرها للثقافات الأجنبية واستوعبت مداخلها في الفلسفة وعملت على تحديدها وتطويرها وأقرت مبدأ الاجتهاد في الشريعة، وأتاحت للعلماء أن يستقصوا في مباحثهم ظواهر الطبيعة وخصائصها، فضلاً عما توافر للأدباء والشعراء من غمادح واسعة للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم. وإذا قصرنا النظر على الفلسفة، وبعض مداخلها نلاحظ أن الدولة الإسلامية عامة كانت أرحب صدرها وأسمح فكرها مع الفلسفة اليونانية من بلاد اليونان نفسها، فقد تلاحت الكائنات بأصحابها ولم يصب أحد من فلاسفة الإسلام بمثل تلك الكائنات لآرائهم في الفلسفة، وقد تكون السياسة هي الأصل في بلوى هذا أوداك. وربما كمت السياسة وراء المتفلسفين كما كانت وراء المصادرة من حاب الدولة وحكمها فقد كانت الزبدقة تستر ستار الفلسفة، وربما لحقت حريرتها أناساً أرباء فإلهم من أصحاب السلطة بعض العناء وقد لحق بالحرية الفكرية بعض الضيق في رمس الانحطاط فصاقت الصدور بالفلسفة ومداخلها، ولم يميز بين الحذل العقيم الذي يخشى منه على العامة وبين التفكير السليم.

2-5-8 أثر العرب في الحضارة الأوربية:

تكررت الإشارة في تضاعيف الاستعراض المحمل للحركة الفكرية إلى أمثلة متعددة ومحددة من انتقال الفكر العربي إلى أوربا، وحسبنا في هذه الحائمة أن نحمل تلك الأمثلة باتجاهات عامة وأن نتبعها بعض الأحكام نستمدّها من مؤرّحي العلوم ومؤرّحي الحضارة الأوربية نفسها. فمعروف أن العرب قد حفظوا الفلسفة اليونانية وبخاصة فلسفة أرسطو وشرحوها وعلقوا عليها، وأصافوا إليها، وقد نقلت كتبهم في الغالب عن طريق الأندلس إلى أوربا في القرون الوسطى، وعرف الأوربيون أرسطو عن طريق هذا النقل كما عرفوا فلاسفة الإسلام في المشرق والمغرب على السواء وتأثروا بهم، ويشمل هذا التأثير بعض الفلاسفة الأوربيين كما شمل بعض رجال الدين المسيحي كالكديس توما الاكويني وأثار نيكلسون في «تراث الإسلام» إلى المشابهات بين أقوال الصوفية المسلمين وأقوال الصوفية الأوربية.

ونقل العلوم الطبيعية وتطبيقاتها ومن بينها الطب إلى أوربا أحدر بالتأكيد لما عرف من تميز الحضارة الأوربية في عصورها الأخيرة بالعلوم وتطبيقاتها، فهي قد استقت مواردها الأولى في هذا المجال من العرب، وطلت كتبهم في الطب وفي الطبيعيات معتمدة في حامعاتها لعدة قرون. ولم يقتصر التأثير على الآراء والنظريات، وإما تعداها إلى المباحث العلمية نفسها فمعروف أن يكون وهو الرائد في تلك المباحث وفي الدعوة إلى التحارب

العلمية قد تأثر بالمباحث العربية واعترف بفصلها، و«سارتون» مؤرخ العلم يقرر فصل العرب في تقدم العلوم الطبيعية. وكتب الأستاذ «حب» في تراث الإسلام فصلا يقر بالأثر الذي تركه الأدب العربي في شعر الأوربيين ووترهم مد القرن الثالث عشر.

ويرجح أن تكون هذه الآثار قد حاءت من الاحتلاط بين العرب في الأندلس وبين أهالي حوب أوربا.

وقد اقتربت موضوعات الأدب العربي أسماء طائفة من عمارة الشعر في أوربا ومهم بوكاسيو ودانتى وبتراك وشوسر وسرفانتيز، وإليهم يرجع الأثر البار في تحديد الآداب القديمة في بلادهم.

والأثر الذي يفوق المقتنسات الفردية جميعا هو الأثر الشامل الذي يعرى إليه أكبر الفضل في أحياء اللغات الأوربية وترقيتها إلى مقام الأدب والعلم بعدما كانت اللاتينية هي السائدة بينهم، فقد كان شيوع التعليم بالعربية في الأندلس سببا لإهمال اللاتينية والإغريقية ويروي دورى رسالة الأديب الاساني «المارو» الذي بأسى فيها على إهمال هاتين اللغتين والإقبال على العربية.

وفي اللغات الأحيية مفردات وافرة مقولة عن العربية تشمل العلوم والآداب كما تشمل شؤون الحضارة وأصول المعيشة. ولعل الأثر الشامل الذي تركته الحضارة العربية يتعدى المعرفة إلى الاتجاهات العامة ومواقف الناس إزاء السلطة الدينية والسلطة المدنية على السواء، فقد كان للحضارة العربية آثار في فصل الدولة عن الكنيسة وفيما تلاه من حركات التحرير وأدعوات التغيير في معنى الدولة والملك وفي حقوق الشعب، فقد كانت القدوة الماتلة في الأندلس خاصة من أساس ثورة الملوك على الكنيسة، وكانت هذه الثورة صرورية قبل الثورة الشعبية التي لحقتها.

وقد كانت الحروب الصليبية سبيلا آخر لقل الأنظمة الإسلامية وفهم معنى الدولة والعلاقة بين الحاكمين والمحكومين، وقيمة المعاهدات في العلاقات الدولية.

ولعل من حير الشهادات للحضارة العربية في الأندلس ذلك الحين الذي يستشعره بعض الأدباء الأسان إليها وذلك الإعجاب الذي لا يقطع عاترها ومنها شهادة بلاسكو انابير، وهو من أعلام الأدب الاساني في القرن العشرين ويرى شارلور هو مر أن أوربا شهدت عصر إحياء في القرن الثاني عشر سق عصر النهضة في القرن الخامس عشر، وامتار عليه بأنه لم يقتصر على الأدب وإنما شمل العلوم والفلسفة، وقد أتت إليها من الأندلس وصقلية و شمال افريقية والشام وفي مؤلفات موضوعية في العربية نفسها.

ويضيف أن المسلمين قد استوعبوا الثقافة الإغريقية وأصافوا إليها كثيرا من الملاحظات. ويرى أن العرب أصافوا كثيرا إلى التراث الإغريقي في الطب، ومنها ملاحظات دقيقة وافية لتشخيص الأمراض، وفي الحساب والحرر والمتلنات والحداول العلكية حميعها تمثل تقدما واسعا، وقد كان استقال أورنا العربية لهذه العلوم يؤلف نقطة تحول في الفكر الأوري.

ان حصائص الحضارة العربية من شمول وتراط، واتصال بالحضارات الأخرى، وقدره على الأحد والعطاء، والاقتناس والتعامل والتحديد، واحترام العقل والتعويل على التفكير، واعتماد حرية الفكر والاحتهااد، والتمسك بالقيم الأخلاقية - تعي تربية دات رؤية متكاملة ، وبرامح متطورة ، وأساليب متحدة تحفظ لهذه الحضارة خصائصها الأصلية، وتمكها من التفاعل الحلاق مع خصائص العصر في الحاضر والمستقل.

2- 6 التربية العربية مبادئها ومؤسساتها:

كانت للتربية مكانة واضحة، وملحوظة في هذا الإطار الحضاري المتطور وكانت لها أصولها وبداياتها من قل الإسلام عد العرب ، كما كانت عند غيرهم من شعوب المنطقة، ولكنها بالاسلام وفي سياق الحياة الجديدة التي أشتأها في أحرء الوطن العربي، أحدات تتطور فكرا ومبادئ، وأنظمة ومؤسسات.

فقد عرف العرب وطيمة التربية قل الاسلام، حتى ان العصر الجاهلي لم يكن بدائيا كما يصوره بعض المؤرخين، فقد عرف أهله القراءة والكتابة، وأنماط من المعرفة، يستدل عليها مما بلعته الحضارة وبخاصة في اليمس وشمال الجزيرة من التقدم والعمران.

وهناك نصوص مدونة تدل على معرفة العرب بأدوات الكتابة وعلى استخدامهم لها كما أن الدراسات عن نشأة الخط العربي تدل على أن الكتابة العربية كانت دائعة في الحرية وعلى مشارف الشام قل الدعوة الإسلامية فضلا عن ذلك فان هباك بصوصا مدونة تدل على أن الكتابيب ودور التعليم كانت معروفة في الجاهلية ومن هذه النصوص أن يوسف الثقفي أنا الحجاج كان يعلم في كتاب له بالطائف كما كان من وسائل التعليم الرواية باعثارها أداة لقل المعرفة وتبادلها، والإلمام بثقافة القائل العربية. وما كان للرب أن يبلغوا ما بلغوه من تطور لعتهم وشعرها كما هو معروف إلا فصل ما توافر لهم من حظ في الثقافة والتعليم.

2-6-1 مجتمع متعلم:

كان ظهور الإسلام نقطة انطلاق لنشر الدين الحديد نثرية حديدة. فقد كان الإقبال على تعلم القرآن ومبادئ الدين واستيعاب مفاهيم العقيدة الحديدة، سيلا رئيسا إلى التعليم وتطور القراءة والكتابة. والمعروف أن أولى آيات القرآن الكريم كانت أمرا بالقراءة وتمجيذا للعلم « اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم». ومن المعروف أيضا أن الرسول صل الله عليه وسلم كان يكلف المتعلمين من الصحابة تعليم إخوانهم تعليما يتناول تفقيهمهم في الدين وتعليمهم القراءة والكتابة أحيانا، وأنه كان يختار بين هؤلاء المتعلمين من الصحابة من سنده للاتصال بالقائل العربية المقلدة على الإسلام، ليتولى هؤلاء بحكم ما لديهم إيضاح مبادئ الدين وعاداته.

وواضح أن الاهتمام بالتعليم قد ارداد بعد الهجرة إلى المدينة. فمن المعروف أن أسرى بدر قد أتيح لهم الفداء بأن يقوم كل واحد من المتعلمين منهم بتعليم عشرة من المسلمين وكانت تلك أول محاولة معروفة لمحو الأمية بين الكبار، وكانت دار ابن أبي الأرقم أول مدرسة لتعليم الكبار ينشئها الرسول (ص).

وهكذا أصبح مجتمع المدينة مجتمعاً متعلماً، كان القرآن الكريم الكتاب الأول والسي المعلم الأكبر، والمسجد المؤسسة الأولى. ونسخ الخلفاء الراشدون على هذا الموال، فاحتمت لهم صفات القيادة بمعاني الهداية والتعليم ومعاني التدبير والتنظيم.

2-6-2 مبادئ التربية العربية

ومن العقيدة الإسلامية، والممارسات الفعلية في مجتمع المدينة، وما تلاها في التحارب والحبرات ومن الآراء والدراسات يمكن أن نستنتج مبادئ للتربية العربية كان لها آثار ضمنية أوصريحة وعلى درحات متفاوتة في حركة الثقافة العربية وفي حركة التربية والتعليم بين العرب وهذه المبادئ هي: -

2-6-2-1 اعتبار التعليم حقاً وواجباً على كل إنسان:

فقد كان لتأكيد القرآن على العقل في أمور العقيدة وفي سائر شؤون الحياة الأثر الأكبر في جعل التعليم حقاً لكل فرد وواجباً عليه، فهو مطالب بالتفكير والنظر والتدر، وهي عمليات تفترض جهدا ذاتيا حاصا به، وهي إلى التعليم أقرب منها إلى التعلم ففضلا عن

تقرير طلب العلم باعتباره فريضة على كل مسلم ومسلمة، فان بعض الشواهد تشير إلى أن تعليم الصغار كان يعتبر أمراً هاماً. ذلك أن معرفة العبادات واحة بص القرآن، ومعرفة القرآن واحة لضرورتها في الصلاة. فالوالد مكلف بتعليم أولاده القرآن والصلاة. وقد ذهب الإمام القاسمي إلى القول بأن الشريعة تقتضي أن يكون تعليم الصغار واجبا مفروضا على الآباء حتى إذا اقتضى الأمر أن يكون ذلك بأحر يدفعه الوالد إن استطاع أو يدفعه أقرباؤه القادرون إن لم يستطع، وهذه دعوة إلى الإلزام في التعليم تصدر في القرن العاشر الميلادي.

2-2-6-2 مكانة العلم والعلماء.

وتعددت آيات القرآن الكريم والأحاديث السوية في تقدير العلم والعلماء «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات» «قل هل يستوي الذين يعلمون الذين لا يعلمون» ثم «إما يخشى الله من عباده العلماء». ومن الأحاديث «العلماء ورثة الأنبياء» «من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقا إلى الجنة» «من حرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع». وقد تقرر هذه المبادئ نواقع المجتمع المدني أصلا، وبمادح كثيرة من المجتمع العربي على مر العصور.

2-2-6-3 الشمول والتكامل.

والنظرة الشاملة المتكاملة للكون والمجتمع والإنسان في الإسلام لها متضمنات تربوية تقضي بأن تكون التربية شاملة متكاملة تعنى بالحوائب المختلفة للإنسان، وتحقق له التوازن والانسجام في حياته، وتعنى تنشئته متكاملة في شخصيته موفقا بين مطالب الروح ومطالب الجسم، وبين واحائب الدين وواحائب الدنيا، مصطلعا بمهماته في مجتمعه، مؤمنا بالأحوة الإنسانية للناس أجمعين.

وكانت التربية في مجتمع المدينة على ساطة أدواتها وأساليبها تنحون نحو هذا المدإ فتجمع إلى حاب التفقه في الدين، تأديب النفس ورياضتها على مكارم الأخلاق، وتنمية التفكير والاعتماد على العقل، والمشاركة في المجتمع أمرا بالمعروف ونهيا عن المنكر، ونهوضا بأمانة التكليف، ومن بينها فريضة الجهاد.

2-2-6-4 العقلانية والأخلاقية والعلمية.

ويحري مع هذا الشمول والتكامل بصورة عامة، نمط من التكامل مشتق من أصول العقيدة نفسها، ويؤكد على العقلانية والأخلاقية في التربية، فاعتماد العقل وحص

الإنسان على التفكير، واعتماد الصمير والتعويل على تحمل الإنسان المسؤولية، تتصل كلها بشؤون العقيدة وشؤون الحياة وتؤدي إلى سلوك معين يضمن العمل في الواقع، وقد تكررت الإشارة إلى فصل العمل في القرآن والأحاديث السوية.

وحسبنا في هذا المقام، وفيما يتعلق بالعلم أن نورد دعاء السي (ص)، « اللهم علمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، ورتدي علما، والحمد لله على كل حال » فهذا المدأ من المادئ الأساسية في التربية يؤكد التكامل في ساء الشخصية، وفي توثيق السلوك بالمجتمع.

2-6-2-5 الوظيفة الاجتماعية للتربية:

والمصمون الاجتماعى للتربية العربية نازز واضح ومن شواهد اضطلاع المتعلمين من المسلمين بتعليم إخوانهم من الأميين، كما حصل في فداء أسرى بدر لقاء قيامهم بالتعليم. وقد لا يقل عن هذه الشواهد قيمة انتداب الرسول (ص) للمعلمين الأوائل واقتنائهم به. فما كانوا يتقاضون أحرأ على ما يؤدونه من مهمات التعليم، وإما كانوا يعترضونه عملا في سبيل الله. وقد ظلت هذه القدوة سائدة إلى أحيال بعد السي صلى الله عليه وسلم.

ولعل حالات منها لم تقطع قط في المجتمعات الإسلامية قديما وحديثا ويروى أن عمر كان يرسل بعض الصحابة إلى الأمصار بعد فتحها لهداية الناس وتعليمهم، وكان الجيش الإسلامي أيما سار يعتز قوة تربوية، فلم تكن المعسكرات مجرد حاميات بل كانت مراكز تست منها الدعوة إلى الدين الجديد.

وتدل هذه الشواهد ومثيلاتها على أن المجتمع الإسلامي كان يحتص التعليم ويرعاه. بل إن القيادة ذاتها عيت بالتعليم وتمكين الناس مه في عهد الرسول وفي عهد الخلفاء الراشدين

طهر بن الخلفاء بعد ذلك من تستد عيائه به، فلما كان إنشاء المدارس بمعها المحدد على يد نظام الملك، أصبحت مؤسسات ذات صعة رسمية كما نقول بتعبير هذا العصر، تتشرف الدولة على ماححها وتجعل منها أداة لمداهها، ووسيلة لتحرح الموظفين العاملين في دواوئها. وهكذا تحلت علاقة وثيقة بين التربية والدولة، وإذا كانت الديمقراطية، بحواسها السياسية والاقتصادية والاجتماعية أساسا لتنظيم المجتمع كما تصمته العقيدة الإسلامية فان رعاية هذا الأساس من مهمات التربية وأهدافها فهي بهذه المتانة تربية ديمقراطية.

2-6-2-6 العاية بالطفولة

ومع اهتمام بتعليم الكبار، طهر التأكيد على العاية بالطفولة وتعليم الصغار، وهي عانة موصولة بما عرف من اهتمام العرب بالأسباب ونقائها ومن اعتناهم الولد، مادة

التكاثر وقوام التماحر، وملاك الانتصار، وروى اس السديم اهتمام العرب تربية أطفالهم وتثقيفهم روحيا وحسميا منذ الحاهلية وفي صدر الإسلام، بل يروى عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه أكد على ضرورة إعلاء التمييز في تعليم الأطفال، وإتاحة العرض الكاملة أمامهم حيث قال «إنما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع عيهم وعيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الحائنين».

2-6-2 التعليم مفتاح التغيير وأداته.

والتأمل في مجتمع المدينة، كما ألمحنا إليه آنفا، ليبين أن الحاجة إلى تغيير ما في النفوس وهدايتها إلى الدين الجديد، وإلى تنظيم المجتمع كما تقتضيه العقيدة وكما نرز في الواقع، استدعت جهودا في تربية الناس وفي تعليمهم، بدءا بتفقيهم في الدين وانتهاء إلى تعديل سلوكهم، وتعير مواقفهم إزاء الحياة والمجتمع، وبلوغهم بصيرة نافذة في واحاتهم ومهماتهم في مجتمهم. ويلاحظ أن العناية انصرفت في هذه المرحلة إلى إحداث هذه التعيرات في نفوس الكبار، واعتارهم طلائع فعالة لبناء المجتمع الجديد واتسع المسحد كما لاحظنا إلى أن يكون مؤسسة اجتماعية تربوية تناقش فيها السياسة والاحتماع ومسايل الحياة، بصورة عامة، فكان هؤلاء الكبار من مجتمع المدينة هم قادة تلك الحركة التاريخية الكبرى في الفتوحات الإسلامية.

2-6-2-8 التربية المستديمة المتكاملة:

ويبدو أن مبدأ التربية المستديمة وإن لم يعرف بهذه التسمية كان في جوهره معتمدا في التربية العربية، فإن العقيدة التي تعتمد على العقل واستثماره بالاستمرار في الحياة، وتحمل التفكير قوام مواقف الإنسان إزاء الكون والحياة، وقوام تنظيم المجتمع والتعاون فيه، والعقيدة التي تحض الناس أن الله لا يغير ما أحوالهم حتى يغيروا ما بأنفسهم، لهي عقيدة تتطلب استمرار الإنسان في طلب التعليم والتعلم.

وفي القرآن الكريم دعوة للنبي صلى الله عليه وسلم تتضمنها الآية الكريمة «وقل رب ردي علما» فالعلم واسع لا ينعد، وطله موصول لا يقطع. وقول النبي صلى الله عليه وسلم «أطلوا العلم من المهد إلى اللحد» تعير صريح ودعوة واضحة لمدا التربية المستديمة تستوعب مفهومه تمامه، وتكاد تصرح بمصطلحها الحديث. واتساع المساجد منذ إنشائها لتكون مؤسسات اجتماعية ثقافية تشمل الكبار والصغار شاهد آخر على التربية المستديمة، وعلى استثمار المؤسسات غير المدرسة في تحقيقها، بل إن هناك ما يشير إلى

النظرة المستقبلية في توجيه التربية وجعلها وافية بمطالب العصر ومن ذلك قول علي بن أبي طالب «علموا أولادكم فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم».

2- 6- 3 تحسدت هذه المبادئ بصورة مختلفة، وبدرجات متفاوتة أيضا في المؤسسات التعليمية الإسلامية، وقد كانت نتاجا واقعا من صميم حاجات المجتمع الإسلامي وأحواله في الأمصار والأقاليم دخيلة أو مأخوذة عن الحضارات القديمة، بل عكست على الدوام صورة للمجتمع الإسلامي في تطوراتهِ المختلفة.

فالمعاهد الإسلامية - كما يقول بعض الباحثين نشأت في أوقات متباعدة متأثرين ظروف خاصة ولتحقيق أغراض معينة أملتْها حاجات الحياة الإسلامية النامية المتطورة، ومن هذه المعاهد الإسلامية التعليمية الكتاب والمسجد والمدرسة ودار العلم واليُمارستان والخوانق والزوايا والربط وحلقات الدرس ودور الكتب.

2- 6- 3- 1 وكان الكتاب من أقدم المعاهد التعليمية في الإسلام، بل أنه يرجع في تاريخه إلى عصر الجاهلية، وكان يقوم بتعليم القراءة والكتابة للصغار.

وبظهور الإسلام أصبحت للكتاب وظيفتان الأولى تعليم القراءة والكتابة، والثانية تعليم القرآن الكريم وأصول العقيدة والعادات، وكان كثير من الكتاتيب ملحقا بالمساحد أو موحودا فيها. فقد اتحد المعلمون لهم زوايا بالمساحد وعرفا ملتصقة بها أو حلقات فيها لتعليم الأطفال. وقد ازداد عدد الكتاتيب في القرن الثاني الهجري وما تلاه من قرون وكانت هذه الزيادة سريعة وواسعة حتى أصبح للقرية الواحدة كتاب خاص بها، بل ربما كان بها أكثر من كتاب، ومع هذا الانتشار فإن التعليم لم يكن مفروضا بالقوة بل كان ناعا عن مجتمع عربي يشعر بقيمة التربية والتعليم.

وقد كان الكتاب عاما للجميع يتعلم فيه العبي إلى جانب الفقير، وبهي السي عن التمييز بينهما وفي بعض الكتاتيب كان التلاميذ الفقراء يحصلون على الطعام والكساء دون مقابل ويعتبر أول نموذج من المؤسسات يدخل في نطاق ما يسمى بالنظام المدرسي وكان المعلمون في الكتاتيب الخاصة يسمون بالمؤدبين تأكيداً لمهمتهم في التربية الشاملة لتهديب الاحتلاق والنفوس، وامتاز بعضهم بسعة اطلاعهم في الثقافة العربية الإسلامية وكانوا في الفترة الأولى من الإسلام لا يتقاضون أجرة.

وظل الكتاب أكثر المؤسسات التعليمية الخاصة بالأطفال شيوعا في أرحاء الوطن العربي كله، فهو المؤسسة السائدة طيلة قرون حتى زاحمته في العصر الحديث المدرسة بمعناها المحدد ومع ذلك ما زال للكتاب بعض النماذج في بعض البلاد العربية.

2-6-3-2 ويرتبط تاريخ التربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً بالمسجد.. فقد قامت حلقات الدراسة به منذ نشأ، واستمرت كذلك على مر العصور والقرون، وفي مختلف البلاد في العالم الإسلامي ومنذ ظهور الإسلام حتى اليوم.

وكان المسجد في عصور الإسلام الأولى مكاناً للعبادة ومعهداً للتعليم ومراكزاً للقضاء وساحة تدافع منه الأحبار الهامة ومرلاً للسفراء. وفي صدر الإسلام والعصر الأموي كان محور التعليم في المسجد القرآن والحديث وأخبار العرب واللغة، فلما تنوعت العلوم في العصر العباسي تنوعت حلقات الدرس فكان منها لتدريس النحو، ولرواية الشعر والأدب، وكان المعتزلة يمارسون علم الكلام ويعلمونه في مسجد المصور بعباد، كما درس الطب والميقات بجامع أحمد بن طولون بمصر. وكان في كثير من الخوامع مكتبات كبيرة، إذ كان من عادة العلماء أن يوقفوا كتبهم على الخوامع.

ومن أشهر المساجد التي اتحدت للتدريس واشتهرت مساجد مكة والمدينة والكوفة، ومسجد عمرو بن العاص بمصر، والمسجد الأموي بدمشق، ومسجد المصور بعباد، ومسجد القيروان، ومسجد قرطبة، والجامع الأزهر بالقاهرة وغيرها من المساجد في المدن العربية والإسلامية. فالمسجد بهذه المائة مؤسسة تعليمية فريدة خاصة بالمجتمع الإسلامي نشأت من دون نموذج سابق لها، وظلت من دون بطير بمائلها، وعيت أولاً بالكار. فكانت نموذجاً للمؤسسات غير النظامية في تعليمها وضمت إليها تعليم الصغار في كثير من الأحيان، ولكنها إما بررت أوضح ما بررت في الحلقات المتخصصة. فكانت بهذا طلائع المؤسسات التعليمية العالي واشتهر بينها بعض المساجد في العواصم العربية ومن بينها الأزهر.

2-6-3-3 ونشأت في حلقات الدرس فيها تقاليد انتقلت أعماطها إلى الجامعات الحديثة.

ونشأ إلى جانب المساجد عند نهاية القرن الرابع الهجري مؤسسات تعليمية شاركها في وظائفها التعليمية وبخاصة على مستوى التعليم العالي وهي المدارس، وكانت هذه المدارس في الغالب ذات صفة رسمية عني بإستائها بعض الحكام، وظهرت من هذا النوع مجموعة المدارس التي عرفت بالنظامية التي أنشأها نظام الملك السلجوقي وبست إليه، واشتهرت في مؤسسات التعليم المستنصرية في عباد غير أن هناك دلائل تاريخية حديثة تشير إلى ظهور نمادح منها سابقة للمدارس النظامية ويعتبر ظهور المدارس في الإسلام محاولة حديثة لقيام الدولة بمسؤولياتها في التعليم، وفي تنظيم الدراسة والإتراء عليها واستمرارها بتوفير وسائل التفرع لها، إذ حصصت مرتبات ثالثة للمدرسين

وزودت الطلاب في حالات كثيرة بالمسكن والمأوى مما ساعد بالضرورة على إحياد نظام تات وتقاليد مرعية للتدريس والإدارة. وقد تبارى الحلفاء والأمراء في ساء المدارس في مختلف أنحاء العالم الإسلامي، وأنفق في بنائها الأموال الطائلة، وحبست عليها الأوقاف العظيمة.

2-6-3-4 وكان من أثر اهتمام بعض الحلفاء بالتعليم ومن بينهم المأمون ظهور مؤسسات تجمع بين شؤون الثقافة العامة، وتشجيع الحركة العلمية وما تتطلبه من نقل الكتب من اللغات الأحسية ومن إنشاء مراكز علمية وثقافية كالمراصد والمكتبات، وقد عرفت أولها - كما أنشأها المأمون - بدار الحكمة. واتسعت هذه المؤسسات لتضم وظائف تعليمية

وكان بعضها اقرب إلى التعليم العالي واشتمل بعضها على مستويات في التعليم دون ذلك وقد قام العلماء في هذه الدور بحركة نسخ وترجمة عظيمة إلى جانب التدريس وبخاصة تدريس العلوم الدنيوية - كالعلوم الرياضية والطب. وقد ظلت دار الحكمة التي أنشأها المأمون في بغداد تضطلع بهذه الرسالة حتى استيلاء التتار على بغداد، وقد أقام الحاكم بأمر الله في القاهرة دارا للعلم على غرار الحكمة في بغداد.

2-6-3-5 وكان للمكتبات دور هام في التربية والتعليم عند العرب فانتشرت انتشارا كبيرا، ورود اغلب المساحد والمدارس بمكتبات ضخمة، لإتاحة الفرصة أمام الجميع للقراءة والبحث والمحافظة على المخطوطات والكتب وكانت جميعها تنسخ باليد.

2-6-3-6 وإلى جانب ذلك أنشئت الخوانق والزوايا والربط، وكانت تشبه إلى حد كبير الأديرة والصوامع، وأعدت في الغالب للمتصوفين ينقطعون فيها إلى العبادة والدرس وتعى بالعلوم الدينية، وظهرت كذلك اليمارستانات وكانت أشبه بمدارس الطب الحديثة عندنا من حيث أنها تلحق بالمستشفيات الكبيرة، فتلقى فيها الدروس ويتاح للطلبة فرصة تطبيق ما درسوه على ما يعاينون من أعراض الأمراض وخصائصها وطرق علاجها.

2-6-3-7 ولم تكن أمكة التعليم في الإسلام قاصرة على هذه المعاهد والمراكز ذات الصبغة الأكاديمية فقد وجدت أماكن خاصة قامت بدور تعليمي قد لا يقل أهمية عن تلك المعاهد، ومنها حوانيت الوراقين، وحلقات الدرس أو الصالونات الأدبية، ومحالس الملوك والأمراء، وكلها كانت تكسب نظام التعليم في الإسلام بصيا من اليسر

والمرونة، وتتيح فرص التعليم خارج هذا النظام المدرسي بصورة مستمرة مستديمة لا تعرف القيود والحواجز.

2-6-4 اتجاهات عامة رئيسية للتربية العربية:

2-6-4-1 تطرح مبادئ التربية العربية وتطور مؤسساتها اتجاهات عامة رئيسية عن أصالة هذه المبادئ وهذه المؤسسات. فلقد جاء تطور المؤسسات التعليمية بعد الإسلام استحابة لحاجات المجتمع الجديد. فالتساع المساحد للمهام الثقافية والتعليمية والاحتماعية وإنشاء الكتاتيب ودور الحكمة وغيرها كان ملازما للمواالحصاري ولتعقد مستويات الحياة الثقافية.

2-6-4-2 إن هذا السطاط التعليمي وما صاحبه من التافس على إنشاء المؤسسات التعليمية كان مرحعه في حورهه إلى محتمع يشعر بقيمة التربية وأهمية التعليم إلى حد بعيد، وهو اهتمام بدأ في صدر الإسلام من اهتمام عام بأمور الهداية والتعليم، وتحلى في عناية بعض الحلفاء بتشجيع العلم والعلماء، وإنما ظهر اهتمام الدولة بهذه المؤسسات ومسؤولياتها عن التعليم في وقت متأحر، وبدوافع من الخلافات المذهبية أودافع إعداد الموظفين للعمل في دواوينها.

2-6-4-3 ولقد تعددت أنواع المؤسسات التعليمية وازدادت طورا بعد طور، فكانت حلقات التعليم في المسجد أول أنواعها وكانت أصلا نظاما لا مدرسيا للكار، وهو صعة ترداد الدعوة إليها الآن وفاء محاحات قائمة متحددة في الدول المتقدمة والنامية على السواء وتحقيقا لمبدأ التربية المستديمة. وكانت هذه الحلقات أيضا وسيلة لأحداث التعبير في اتجاهات الباس وفي مفاهيمهم فصلا عن أنها مع محالس الأسواق العامة، ومحالس القصور وغيرها كانت تشكل أنسطة تربوية لا مدرسية وأصحت اليوم موضع الاهتمام من أحل تربية المحتمع كل المحتمع.

2-6-4-4 ولقد غلب الطابع الديني على معاهد التعليم وهو الطابع الذي صاغ الحياة الإسلامية كلها. فالتعليم كان يتم إلى حد بعيد بدافع ديني وارتطت دور التعليم بالدين، وكانت هذه العلاقة القوية بين معاهد التعليم والتربية الإسلامية عامة وبين الدين، أهم صفة تميز المنشآت التعليمية - ولكس على الرعم من غلبة هذا الطابع الديني على التربية الإسلامية والمنشآت التعليمية فان الكثير من العلوم الدينوية قد أخذ طريقه في الوقت المناسب إلى هذه المعاهد واحتل مكاته بين مناهجها، فدرست الآداب والمطق والرياضيات والطب بحاب علوم القرآن والحديث والعقه وغيرها من علوم الدين،

وهكذا صار المسلمون يجمعون بين علوم الدين وعلوم الدنيا ولا يفصلون بينهما، مما ينسجم مع أصول الإسلام.

2- 4- 5 وقد جاء ازدهار الثقافة العربية بحانيتها - في الدراسات الإنسانية والعلمية - نتيحة التزام مهحية سليمة تصدر أصلا من مصدرين: المصدر العقلائي بالتعويل على العقل والتفكير، والمصدر الأخلاقي بتأكيد مسؤولية الإنسان وتعويله على ضميره وأخلاقه في عمله. وكان من الطبعي أن تسهم التربية العربية مؤسساتها المحتلطة في تطوير تلك المهحية وتدريب الناشئين عليها وان تحملها على اتصال مستمر بواقع المجتمع وما يتعرض له من تيارات عقلية واتصال بالثقافات الأحيية وما يتوافر لها من أساليب البحث وبالتالي من الممارسة الواقعية ومن استناد الدراسات بعضها إلى بعض وتراكم المعرفة وتنظيمها حياء بعد حيل.

2- 4- 6 وكان ملحوظا في التربية العربية منذ بواكيرها الأولى أن تشتمل على الخوانب العملية وأن تعنى بما هو نافع للمتعلمين وتشير إلى ذلك مباحث الدراسة وما زخرت به الحضارة العربية من أنواع الفنون والصناعات ومن نماذج العمران وقد بلغ العرب شأوا عاليا في الطب والصيدلة، وتدريب الأخصائيين في هذه الفنون والمجالات.

2- 4- 7 وكانت هذه المعاهد مفتوحة أمام الراغبين في التعليم والعلم فحست الأوقاف على المساجد حتى تعيها على أداء رسالتها وتوفير للطلاب فيها حانث العلم المسكن والعداء والكساء والفققات مما جعل العلم على حظ من الشيوع بين الناس يستطيع الفقير - إلى حد ما - أن يحصل منه إذا توافرت له القدرة والإرادة على القدر الذي يحصل عليه العبي دون أن تقف الفوارق الطبقية أو الإمكانيات المادية حائلا بيه وبين ما يريد.

2- 4- 8 وكانت هذه المعاهد بصفة عامة على اتصال بالحياة وبالناس فكان الأستاذ يحاضر والأبواب مفتوحة ليستمع أو يفيد من يشاء من غير طلابه ومن الراغبين في البحث والهداية، كما لم يعتبر الطلاب أنفسهم فئة منقطعة الصلة بالحياة خارج معاهدهم. وهذا ما تحاول الاتجاهات الحديثة تحقيقه من حيث ربط التعليم بالبيئة وحل معاهد التعليم مركز إشعاع فيها. ولقد ظهرت في هذه المعاهد وفي سياق تطورها المعايير الملحوظة في اختيار المعلمين وتأهيلهم ومراقبة الآناء والناس لسلوكهم، والقواعد الموضوعية لمتابعة المعلمين على السواء فمن قواعد التربية آداب المهية وما تتطلبه من تبادل المعاملة الحسنة بين المعلمين والمتعلمين.

فالمعلمون مطالبون برعاية المتعلمين والشفقة عليهم، ومعاملتهم معاملة أولادهم من حيث التلطف في تفهيمهم والتدرج في ذلك ونصحهم بما يفهمهم من العلم. والمتعلمون مطالبون بتوقير المعلمين واحترامهم وتحب إحراجهم، وهي قواعد تؤكد بصفة عامة المكانة الاجتماعية لصناعة التعليم وكونه قائما على الاحترام المتبادل بين المعلمين والمتعلمين، وإضفاء حوانب من الخصائص المهنية عليه يتطلها تطور الحضارة وتعقد المجتمع.

2- 6- 5 الفكر التربوي العربي

وكات التربية والتعليم، بهذه المبادئ الأصيلة وبهذه الوظائف الكثيرة، وبهذا التعدد من الأنشطة، وبهذه المكانة في المجتمع موضع دراسة ومناقشة وتحليل على أيدي بعض العلماء من الفلاسفة والعقهاء والأدباء ومن أولى هذه الدراسات ما ألفه سحنون عن «آداب المعلمين» وما كتبه القاسي بعنوان «الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين» وألف ابن مسكوية ثلاثة كتب في التربية، كما تناولت كتب الفلسفة جوانب من التربية ومنها رسائل إخوان الصفا، وكتابات الفارابي وابن سينا وابن رشد والغزالي وابن خلدون، وقد جاءت آراء هؤلاء متفاعلة مع أوصاف المجتمع العربي الإسلامي كاشفة عن خصائصه ومطالبه من ناحية وعن تفاعلاته بالثقافات والآراء الأخرى من جهة ثانية، ومن هنا يمكن القول بأنهم أسهموا في تكوين فكر تربوي، لا يقف عند مجرد النقل بل يتجاوز ذلك إلى حس الاستيعاب والتكيف للثقافة العربية وخصائصها وإلى الإبداع والابتكار. وقد تناول هذا الفكر حواش متعددة من العمل التربوي.

2- 6- 5- 1 فالطرة إلى المتعلم وحوش دراسة الأسس الفلسفية له كانت موضع تفكير هؤلاء الأعلام، فيرى الفارابي وجوب استعداد المتعلمين والتعرف إلى طبائعهم، وإلا كان التعليم هدرًا. كما يرى أن نقد سلوك الناس والاتعاط بهم حير الأوجه لسياسة الفوس وهو من أحل ذلك يحلل قوى الفوس ويعدد منها القوة المتحيلة، والقوة النزوعية، ويميز بين أعصاب الحس وأعصاب الحركة.

ويدعوا ابن سينا إلى التنكير في التربية، ويرى البدء بها منذ فظام الصبي لئلا تثبت في نفسه الأحلاق الذميمة فيصعب برعها، ويكون تهذيبه بالحمد والتوبيخ وبالإيأس وإدا احتاج الأمر فيضرة، وليكن ضربا قليلا ومؤثرا، ويؤكد في نفس الوقت على تعليم الصبي بين حماعته « فان الصبي عن الصبي ألق، وهو عنه آخذ، وبه أنس، وكثرتهم موحبة

لألفتهم، وللتنافس الحميد بينهم» ويشير ابن سينا أيضا إلى أهمية التوجيه التربوي والمهني، إذ يرى أنه إذا فرع الصبي من التعليم وجهه المؤدب نحو صناعة (مهنة) تكون موافقة لمزاجه واستعداده، إذ ليس كل صناعة يريد بها الصبي ممكنة مواتية، والبأس يتفاوتون فيما يواتيهم من الصاعات، « ويبغي لموجه الصبي أن يزن ويسبر قريحته، ويحتر دكاهه، فيختار له ما يواتيه من الصاعات».

ويرى البعض أن ابن سينا بهذه الآراء قريب من آراء الفيلسوف الروماني كونتليان ويعزر ابن خلدون هذه النظرة النفسية ويفصلها عندما وضع قواعد عامة يسعى مراعاتها من جانب المعلمين، ومن ذلك:-

- * مراعاة مقدرة المتعلم العقلية من حيث نوع مادة التعليم ومقدرتها.
- * التدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب في ثلاث مراتب. الأولى لبسائط العلم والثانية لجوامعها، والثالثة صعودا إلى مشكلاته ومعضلاته.
- * الانصراف إلى العلوم واحدا بعد الآخر. فلا يشتغل بها مرة واحدة.
- * تجنب فصل الدروس بعضها عن بعض لمدة طويلة، ومراعاة التتابع والتكرار حشية النسيان.
- * تجنب الشدة على المتعلمين لأنها تفسد معاني الإنسانية وتضر بشخصية المتعلم.
- * الاستعداد والجد من أهم أسس التعليم، وتفصيل العلوم المقصودة بذاتها على العلوم التي هي أدوات غيرها.

وهي مبادئ نفسية تربوية تجدد ما يؤيدها في الفكر الحديث.

2-6-5-3 وقد تناول هؤلاء المفكرون أيضا محتوى التعلم ومضمونه وحاول كل منهم أن يؤكد الجانب الذي يتفق ووجهة نظره وتصوره للمجتمع ومن ذلك العزالي، وقد كان صوفيا فأثرت هذه النزعة في تحديده للعصر من التربية. فهو يقسم العلوم إلى ثلاث فئات: الأولى مدموم قليلها وكثيرها كالسحر والطلسمات والتشحيم لأنها عديمة الفائدة في الدنيا وفي الآخرة. والثانية علوم محمود قليلها وكثيرها وهي الدراسات الدينية والعبادات لأنها تساعد على معرفة الخير والتقرب من الله. والثالثة يحمد بها بقدر معين مثل فروع الفلسفة وبعض المذاهب الطبيعية.

أما ابن خلدون، فقد تأثرت آراؤه التربوية بفلسفته الاجتماعية. فهو يرى أن الإنسان حيوان مفكر اجتماعي، وعن فكره تنشأ العلوم والصنائع ولذلك فإنه يسعى إلى المعرفة وإلى تحصيل ثقافة الأحيال السابقة.

فالعلم والتعليم طبعي في البشر، ويرى أن انتشار التعليم وتقدم العلم متوقفان على الحضارة، كما أن مستوى الحضارة يتوقف على التربية ذلك أن التفاوت بين الناس يرجع إلى التربية لا إلى اختلاف الطبيعة الإنسانية من مكان إلى آخر.

2- 5- 3 وفي آراء هؤلاء المفكرين وجوب التعليم وضرورة السعي إلى العلم ومن ذلك على سبيل المثال ما يأتي في كتاب القاسمي حتى أوحه وقال بالراميته.

2- 5- 4 ويحتل المعلم مكانة كبيرة في آرائهم، فيصفون كيف يختار، وكيف يعامل الصبيان، وكيف يعالج أمور التعليم. وقد فطس إخوان الصفا على سبيل المثال - إلى قيمة المعلم وضرورته في تلقين العلوم والمعارف.

« فالمعلم وسيلة من وسائل كسب المعرفة ... ومن أحل هذا يحتاج كل إنسان إلى معلم أو مؤدب أو أستاذ في تعلمه وتحلقه واعتقاده وأعماله وصايعه».

ويرى ابن سينا أن المعلم يسعى أن يكون عاقلاً، ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق حاذقاً بتحرج الصبيان، وقوراً رزياً بعيداً عن الخفة والسحف، قليل التبدل والاسترسال حضرة الصبي.

الأصالة والمعاصرة

ويدوم هذا العرض المحمل للتربية العربية في إطار الحضارة العربية الإسلامية في العصور الوسطى ما تطوي عليه من الأصالة والملاءمة لأحوال مجتمعاتها في تطویرها. وليس ذلك فحسب بل إنها لتطوي على حظ كبير من المعاصرة بمعنى اتفاق كثير من مبادئها وأفكارها واتجاهاتها العامة مع الفكر الحديث المعاصر وما فيه من مفاهيم ونظريات وممارسات، وقد أشرنا إلى بعض هذه الجوانب في الصفائف السابقة.

أما الأصالة فمناعها الرئيسية آتية من أصول العقيدة الإسلامية وما يترتب عليها من حصائص الحضارة العربية الإسلامية، كما أحملناها في الجاليس. فان ما في العقيدة من تأكيد على مكانة الإنسان وما يتميز به من العقل والتفكير ومن نوارع الحلق والضمير، ويفرض تمكينه من التعلم ومن الاضطلاع بمسؤولية تطوير شخصيته وما يصدر عنها من سلوك وتصرف وتتيح له الانطلاق في محالات الإبداع والابتكار. وفصلاً عن ذلك فان مسؤوليته نحو مجتمعه واعتباره فرداً في نظام يقوم على أساس التعاون والتكافل تميل به إلى تأكيد الوظيفة الاجتماعية للتربية وإلى ملائمتها لحاجات مجتمعاتها. سوق هذه الملاحظات على سبيل التمثيل والاستشهاد وليس على سبيل الحصر والاستقصاء.

وأما المعاصرة، فقد يكفينا منها الأمثلة التي أوردناها عن الأصالة لقدر. أنها من روح هذا العصر ومفاهيمه. ولكنا نضيف إليها أمثلة أخرى نهد لها بملاحظة عامة نؤكد فيها أن ليس من المستغرب أن تنطوي الحضارات القديمة على اتجاهات يأتي العلم تألياً ليؤيدها ويستوفي أدلتها وتفصيلاتها فإن العلم لا يباقض أصلاً حصيلة الخبرة الإنسانية المتجمعة، بل انه لا يخالف نتائج الحكمة كما تأتي في هداية الأنبياء، وفي أحكام الفلاسفة ورجال الفكر ودعاة الإصلاح.

ويكفي أن يتأمل المرء في الأحاديث النبوية ليتحقق من نفاذ تعمقها في الطبيعة البشرية وفي طبيعة تربيتها ، ووثوق ملاءمتها للمفاهيم الحديثة في هذا المحال، وحسباً منها الأحاديث الثلاثة « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » « اطلبوا العلم ولو في الصين » « اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد » فان حكمة نافذة تتجلى في اقتران العلم بالطلب في الأحاديث الثلاثة وهل يكون الطلب الا نوازع من ذات المتعلم وبجهود خاصة تندفق منه. وأن يعد هذا الطلب فريضة أمر يلحقه بالمسؤولية الحلقية للإنسان، قل أن يجعله واجبا تفرضه التشريعات، وهو فريضة يتساوى فيها الرجال والنساء، وأن يتسع محال الطلب ليمتد إلى أقصى البلاد، لتأكيد الاتصال بالثقافات مهما تعددت وتضاءل أقطارها، فلا تنقيد التربية مكان. وطلب العلم في الحديث يتواصل من المهد إلى اللحد، لا يتقيد زمان فتلك جميعها من أحدث المفاهيم التي تنطوي عليها التربية المستدامة، من حيث تأكيدها على الجهد الذاتي، وعلى المسؤولية الحلقية، وعلى الانطلاق فيها من قيود الزمان والمكان.

وكشفت الممارسات الفعلية منذ صدر الإسلام وفي مجتمع المدينة عن اقتران الفكر بالعمل في هذه المفاهيم، فكان التعليم معياً بالكبار كما كان معياً بالصغار وأخرجت مدرسة المدينة أفذاذاً من العلماء ما رالوا يواصلون الاستزادة منه طوال حياتهم لا يروون ظمأهم منه. وعلى امتداد التاريخ العربي كله فئات من العلماء يدأبون في طلبه، لا يتوانون عنه وهي فئات تزيد أو تنقص على تعاقب العصور، ولكننا نحسب أن لم يحل منها حيل من الأجيال.

ان التراث التربوي العربي ، بحصونته وغناه، يحذر أن يكون مصدراً لتحديد التربية العربية في الحاضر والمستقبل، لما فيه من مفاهيم ومبادئ وخبرات وتجارب يسعى الفكر الحديث إلى اعتمادها وتأصيلها، فهو تراث يقرر مكانة الإنسان وحقه في الاعتماد على فكره وضميره وجهوده الذاتية في التعلم، وهناك مواقف الإيجابية من التربية اللامدرسية واعتبارها جزءاً من حياة الإنسان يحذر الاهتمام به وتطويره. وتعليم الكبار واعتباره

سيلا للتعبير والتطوير الاجتماعي، والحرية أساس تطوير التحصية الإنسانية وعموما وعمو العلم والمعرفة، والثرية المستمرة واعتبارها من حقوق الإنسان في كل رما ومكان، وهناك التأكيد على حرية المتعلم في السعي إلى التعلم بإسقاط الحواجز والقيود المادية والاجتماعية.

2 - 7 تدهور الحضارة العربية ومظاهره وأسبابه

2 - 7 - 1 ستطيع مما تقدم أن تصور مدى التقدم الحضاري الذي أحرره العرب وهو تقدم لم يقتصر على العلم النظري والتأليف فيه وعلى إنشاء دور العلم وتوزيعها ولكنه تعداه إلى حياة المجتمع العربي وإلى الحواش التطبيقية من العلوم فكان للعلم عد العرب وظيفة اجتماعية فصلا عن كونه بحثا عن الحقيقة وتقصيا لها.

2 - 7 - 2 وكان ينبغي أن تضطرد هذه الاتجاهات حتى تصل إلى تبيجتها الطبيعية التي وصلت إليها الحركة العلمية في أوروبا في القرن الثامن عشر عندما انتهت إلى الثورة الصناعية وعصر العلوم الحديثة في القرن التاسع عشر تم عصر الدرة والصواريخ في القرن العشرين، ولكن الحصار العربية وقفت عد ذلك الحد بل أحدث تشهد أحداثا حساما وكوارث وبكات أسلمتها إلى الصعف والانحطاط فتصاءلت جدوتها وحت أنوار الثقافة فيها.

وقد كانت بذور الضعف في الدولة مدسة في ثايا الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية منذ القرن الأول، ومازالت تتعاطم وتتراكم آثارها في القرون التالية، وقد تجلت مد صدر الإسلام في العصيات القليلة والحلافات الطائفية ومتاعة شهوات الحكم والتسلط وظهرت في مرحلة تالية في إنشاء الإقطاعيات واحتكار الثروات والتميز بين الحواضر والأرباب وفي نشاط الحركة السعوية وهي تطعن في العرب وتبت الزندقة والعقائد المابوية وتسعى إلى فرض الروح والتقاليد الفارسية، وفي ارياد النفود الأحبي في ماصب الدولة وفي تكوين حيوشها. وقد انتقلت الخلافة إلى نظام في الملك وحضعت في مرحلة تالية إلى سلطان الأحانب وأمرء الطوائف وكانت مد آخر عهد الحلفاء الراشدين مصدرا للفتنة والنراع، فرز الحلاف بين طلاب المتل العليا وطلاب المافع الديوية. وسادت نزعة الملك العضوض، بل كان ذلك الحلاف نفسه مصدرا لحاب من تعدد المدهاف في الفقه وفي الأدب وفي علم الكلام وغيرها.

2 - 7 - 3 وقد دب الضعف إلى الحياة العامة تدريجيا، واضطرت الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ولم يتمسك الحكام بما تعرضه العقيدة من مستويات أخلاقية

تقوم على العدل والإنصاف، فقامت الفواصل بينهم وبين عامة الناس، وأدت النزاعات السياسية، وتحلي رجال الحكم عن التمسك بمطالب العقيدة واعتمادهم على الجيوش المرتزقة إلى قيام فواصل كبيرة بينهم وبين السلطات الدينية من ناحية وبينهم وبين عامة الناس من ناحية أخرى، وقد تحلوا عن مهماتهم الاجتماعية وقصروا اهتمامهم على شؤون الأمن وحفظ النظام ورعاية مصالحهم الخاصة، وظلت الوظائف الأخرى وهي القضاء والتعليم والمؤسسات الاجتماعية في أيدي السلطات الدينية، واتسم موقف الناس من النظم السياسية أولاً، بعدم المبالاة ثم تحول عدم المبالاة إلى عداوة مما أدى بالحكام إلى الاعتماد على الجيوش المرتزقة، كما أسلفنا، وكان النشاط الثقافي والاقتصادي مركزاً في المدن دون الأرياف فساءت أحوال أهلها، وأدى قيام الفواصل بين الحكام وبين الناس أن نرعت الثقة بين الحانين وسادت اتهامات الفرقة والاختلاف وظهرت من أثرها حركات مثل الباطنية، وبعض المذاهب الصوفية، ولعل هذه الدعوات الصوفية قد نشأت من أثر الشك في مواقف بعض الفقهاء ومن ممالأتهم للحكام من ناحية، واحتجاجاً على غلبة الصيغة الفكرية في الجدل حول شؤون العقيدة، كما هو ظاهر بين أصحاب علم الكلام، فكان هؤلاء قد اقتصروا على المحاكمات العقلية لتلك الشؤون ولم يبالوا بما تطلبه العقيدة من ورع وتقوى، وقد عنيت المذاهب الصوفية بالأرياف وبالفئات الفقيرة من أصحاب الحرف في المدن فانتشرت فيهم عن طريق الدعاية والتأثير الشخصي، وتعددت مذاهبها وبرز منها نوعان من حيث الموضوع: نوع العقل والمعرفة ونوع القلب والرياضة الوجدانية، كما برز من حيث موقفها من الدنيا نوعان: نوع يتحطاها وينبذها ونوع يمشي فيها ويصل منها إلى الله. وقد كانت الجهود تدل للوحدة واحتماج الكلمة، ولكنها لم تبلغ ما كان مؤملاً لها لوقف تغلغل النفوذ الأحسي، وتسلبه على الحكم وشؤون الجيش.

تجلت هذه الجهود في محاولات فئات من الفقهاء منذ نهاية القرن الرابع الهجري للقضاء على عوامل الاضطرابات والتفكك في صفوف المسلمين، وتركزت تلك المحاولات في الدعوة إلى الإحماج بين الفقهاء واعتبار إجماعهم من أسس التشريع، وبلغت هذه المحاولة حظاً من النجاح فشملت عدداً من الأقطار العربية في المشرق والمغرب ولكنها كانت مقصورة في الغالب على المدن. فلم تشمل الأرياف ومال الحكام إلى التدخل في شؤون السلطة الدينية، ولعل بعض أصحابها رضي بذلك فضعفت الثقة بهم وقد تعيرت الأحوال الاجتماعية والاقتصادية تعيراً كبيراً منذ القرن الخامس الهجري تتيحة لحركات الفئات البدوية من الأتراك والبربر ومن العرب فغمرت هجراتهم مناطق واسعة وتدهورت الأحوال الاقتصادية حين حل الاقتصاد القائم على الرعي محل الاقتصاد الزراعي.

2-7-4 وتوالت على الدولة المخاطر والكبات وكان أشدها غارات التتر والمغول و غارات الحروب الصليبية وهجمات الإفرنج على العرب في الأندلس وهي نكبات خطيرة لم تسلم منها الخلافة فانهارت.

فقد تعرضت البلاد لأهوال الغارات الأحبية من قبائل التتر بقيادة جكيزخان وهولاكو وعازان وتيمورلوك، فعانت على أيديهم أهوال الفتك والتدمير وكان مقياس النصر بينهم عدد القتلى من المحاربين وتدمير المدن والقرى، وانصب حقدهم على معاهد العلم والمكتبات فعصفت غاراتهم بالعشرات منها بين بخارى ومرو وعداد ودمشق وحمص وسائر المدن التي اشتهرت بمعاهدها ومكتباتها، وعلى أيديهم سقطت الخلافة العاسية (606 هـ) ودمرت بغداد، وبلغ ما تلف من الكتب مئات الآلاف، واصطلعت مياه دجلة بدماء الشهداء.

ومضت أربعة قرون (بين القرن الحادي عشر والقرن الخامس عشر للميلاد) في محاربة الجيوش الصليبية، وظلت الشعوب الإسلامية تستجمع قواها لمواجهتهم حتى ردت غاراتهم بعد تلك القرون وشهدت منهم ضروبا من الخشونة والفظاظة، تبعث الاشمزاز في النفوس، ومن أعظم ما استكره المسلمون منهم تعظيمهم للصور والتماثيل كأنها بينهم بمثابة الأصنام والأوثان، فوقع في نفوس المسلمين سخف ما يدعون من حق المطالبة باسم السيد المسيح عليه السلام، وهم من دعوته الصحيحة بعيدون. وتوالت الخلافات بين ملوك الطوائف في الأندلس حتى دب بينهم الضعف، وما زال الإفرنج يوالون غاراتهم عليهم حتى كان حلاء العرب عن الأندلس إيدانا نأفول شمس الحضارة العربية في تلك الربوع، بعدما ظلت مزدهرة على مدى قرون.

وكانت الحروب الصليبية باتفاق المؤرخين من أعظم الأخطار التي امتحنت بها الشعوب الإسلامية، وقد كان من آثارها أنها أوقفت عوامل الشقاق بين الأمم الإسلامية ردحا من الزمن، وانها جاءت بالترك العثمانيين من أواسط آسيا إلى أرض الروم، دفعتهم إلى مقابلة العارة بمثلها في صميم أوربا، وإبها بعثت حظا من اليقظة في الشرق الإسلامي فكان يوسف صلاح الدين بطل الحروب الصليبية لا يقبع برد العارات الصليبية، وإما يطمح إلى توحيد الشعوب الإسلامية، ولم يكن يريد ذلك لمطامح شخصية، وإنما بدافع الإخلاص للعقيدة فكان يجاهد ليعيد السلطة للخلافة العاسية ويعزز مكانتها. وقد سرت بعض آثارها عند المسلمين وبقيت إلى قرنين أو ثلاثة وتجلت بإفراط في الثقة بأنفسهم، وحملتهم على العرلة والجهل بما كان يقوم به الأوروبيون بعد هذه الحروب الصليبية من إحياء للثقافة أدى إلى الهضة العلمية الحديثة ثم جاء الأتراك العثمانيون واستولوا على البلاد العربية كلها. يستشي من ذلك مراكش في المغرب وقلب شبه الجزيرة العربية وبعض

سواحلها الشرقية على الخليج العربي حيث طلت تلك السواحل تحت الحماية البريطانية إلى أكثر من قرن من الزمان. ولعل تلك الثقة المفرطة هي التي حملت السلطان سليمان القانوني على منح الأوروبيين الوافدين على بلاده الامتيازات الأحسية، فكانت من سبل البلاء على الإمبراطورية العثمانية.

2- 7- 5 وقد كان اهتمام الأتراك بالشؤون العسكرية أكثر من اهتمامهم بالشؤون العلمية والثقافية. ولهذا دخلت الحضارة الإسلامية والوطن العربي في أثناء حكمهم - الذي امتد ما يزيد على ثلاثة قرون مدد أوائل القرن السادس عشر حتى القرن التاسع عشر والقرن العشرين - طورا طويلا من التدهور والتخلف، ونتج عن ذلك بعض ظواهر استمرت في التعبير عن نفسها في الوطن العربي حتى العصر الحديث ومن بينها *

- ركود الحضارة الإسلامية لعدم القدرة على تعديتها بالتشجيع المعوي والمادي، وإغلاق الشرايين التي كانت تصل بينها وبين الثقافات الأخرى مما أدى إلى صعفها وصمود مراكزها باستثناء الأهر في مصر، والقبروا في المغرب العربي، فكان فيها حفاط على الحركة العلمية عامة.

- إبعاد شعوب المنطقة عن المشاركة في الحكم والإدارة من ناحية وقتل الروح الحربية والقتالية بينهم من ناحية أخرى باستثناء العثمانيين بالدفاع عنها وإنانهم لحكم البلاد ولالة ضعاف من حاسهم، وبذلك أفقدوا الشعوب العربية روح الجهاد والصال والعداء وشتأت فيها طواهر من الدعة والتواكل.

- دعوى العثمانيين أنهم يمثلون الخلافة الإسلامية، مما حمل العرب على اعتبارهم امتدادا لها وتحويلهم عليهم خاصة وأبهم قد اصلوا مواجهة الأوروبيين في عروات في أوروبا مما اعتبرت ممتانة استمرار لرد عدوان الحروب الصليبية نفسها.

- أفقر العثمانيون البلاد العربية سياستهم الاقتصادية التي كانت تقوم على فرض الضرائب على الناس بدون وجه حق، مع إهمالهم مرافق البلاد فضلا عن تحول التجارة العالمية عن البلاد نسب الكشف الجغرافية.

2- 7- 6 بعض مظاهر الضعف والاضططاط وآثارها في الثقافة وفي التربية بصورة عامة:

2- 7- 6- 1 أما من حيث الثقافة فقد رانت على العالم الإسلامي في القرن السابع للهجرة وما تلاه عاشية الجهود والركود، فانقطع الناس عن العلم، وسادت بين

رجال الدين برعة التقليد والوقوف عند الأحكام السابقة إما حصرا للاجتهاد في الأمام وإما عجزا منهم عن الهوض بتبعاته ومالوا إلى متابعة الحكام، وقل الاعتماد على النفس وصعفت الثقة بها. وسرت هذه النزعات إلى عامة الناس. وانتشر الشك في المطلق والفلسفة وكثر من يهاجمها مصدرا لفساد العقيدة والأخلاق وأمر بعض الحكام بإحراق كتبها، وأسهم علماء الدين في ترسيخ هذا الشك وفي الدعوة إليه، وفي القول بأن فيها مخالفة للدين وأدت الانقسامات السياسية طغيان القبائل الأحيية ونفوذ حكامها إلى ضعف اللغة العربية وضعف آدابها، وطهر التقليد والعناية بالألفاظ، وأكد أن أي أصبيغة أن المصور الأندلسي قد شدد ألا يبقى أحد يشتغل بشيء من المطلق والفلسفة/ ومن فعل ذلك يلحقه ضرر عظيم، وروي أن الفقهاء في محالس أمراء الموحدين قالوا بكرة السلف لعلم الكلام وهجرهم من ظهر عليه شيء منه، وكتبوا إلى الملاد بالتشديد على سذ الحواص لأي منه وتوعدوا من وحدوا عنده شيئا من كتبه. دون مدلولاتها، وراحت أساليب السجع المصطنع وشاعت الركافة في الكتانة والكلام، وتعددت اللهجات بين الأقطار.

2-7-6-2 وتجلت آثار الصعف والانحطاط في محال التربية على صور مختلفة، فعلى الرغم من زيادة عدد الكتاتيب والمدارس وعدد الزوايا والارباط فإنها مع هذا كانت زيادة اقتصرت على الحوانب الكمية، ونتجت عن نواث ليست جميعها دالة على الصحة والسلامة. فقد أتت متابعة لاهتمام بعض الحكام بإنشاء مؤسسات حاضعة لهم عاملة على نشر مذهبهم، وتحريج موظفين لدواوينهم وأتى بعضها تعبرا عن حالات من القلق بين الناس لفساد الأحوال وتكفيرا منهم عن سيئات المجتمع، وربما كان بعضها من أثر محاولة بعض الفقهاء لفرص نوع من الاتفاق على الأحكام السانقة، وتأبيدها، وتأكيذا لاتجاهات تقليدية. ومهما يكن من أمر فإن الزيادة في أعداد المؤسسات التعليمية لم يصاحبها تحسين في نوعية التعليم بل حدث العكس فقد أصبحت المهاج في المدارس العالية مفروضة من الحكام ومقصورة على علوم الدين واللغة بقصد الدعاية السياسية وتخريج الموظفين في الغالب، وتخرج المدرسون من الاجتهاد واقتصروا على التقليد. حتى أن الخليفة المستعصم أمر علماء الفقه في المدرسة المستنصرية أن يقصروا دروسهم على أقوال الأئمة من قبلهم فلا يدرسوا كتابا من كتبهم لطلابهم. وظن بعض المدرسين أنه يمكن أن يحتشدوا فأنى عليهم الخليفة ذلك. وحرى مثل ذلك في المدارس الكرى ونال المدارس ما نال الحياة الثقافية عامة من نزعات التقليد وضعف الثقة، ومن جمود الأساليب وعلبة اللفضية عليها، ومن حظر المنطق والفلسفة. وفشا بين الجهلة من العامة أن اللياذ بالأضرحة وترتيل الأوراد يعيهم عن السعي والتدبير كما يعيهم عن الجهاد والاحتجاه.

وكان بعض أدعياء المعرفة يحكم بكفر القائلين بدوران الكرة الأرضية ولا يتردد في تكفير من يسميها بالكرة. وكان من شأن هذا الركود وهذا التدهور أن فرض على عامة الناس صفات الضعف كالأمية والجهل، والتواكل، والسلبية واللامبالاة. والسداحة والميل إلى التقليد، والرتابة واللفظية، والركاكة والسطحية، والانغلاق والجمود. وبهذه الصفات واحه المواطن العربي عامة في مطلع القرن التاسع عشر التحدي الكبير من العالم العربي وتطلعاته إلى التسلط والغزو، والسيطرة والاستغلال متسلحا بالعلم الحديث والأساليب الحربية الحديثة وبالحركية السريعة، وبالأهداف المحددة. وهكذا كانت المواجهة بين أساليب التحلف ومظاهره، وأساس التقدم ومظاهره، هذه المواجهة التي تطرح نتائجها علينا اليوم مطالب عديدة وعلى التربية العربية مسؤوليات حسام.

2-8 رسالة متجددة

ولكن أهم ما ساعد على صمود المجتمع العربي وسط هذا كله هو الدين الإسلامي فهو أهم عنصر من عناصر قوته التي بقيت له وحافظ عليها وحافظت عليه. فصلا عن تمسك الناس به بصورة أوبأخرى خلال عصور التدهور والانحطاط، فقد ظل له من علمائه من يستحيب لدعوة العقيدة فيفكر ويحتهد ويدع، وطل في معاهد العلم الكرى في عواصم العالم العربي من يحفظه وينقله حياء بعد جيل، حتى يقال عن حق أنه على الرغم من انهيار دولة السياسة فيه بقيت العقيدة قائمة. فكانت هي قوته ودعامته في مواجهة التحديات على حطر شدتها وضراوتها، بل وأنها الآن تعتبر أساسا لثروته الفكرية ورسائله الإنسانية الجديرة بالدراسة والاهتمام والكشف عن جوانبها لتواجه مشكلات العصر وتلتمس حلولها ولتكون في تلك الحلول رسالة متحدة يمكن أن تؤلف زادا وعطاء يقدمه العرب لشعوب العالم الثالث في عصر تصطرع فيه المذاهب من حولها، وتعدد أمامها. ويحسن بنا أن نقف وقفة قصيرة في احتتام هذا الاستعراض المحمل للتطور التاريخي للوطن العربي نتأمل في النتائج الرئيسية وفيما عسى أن يستخلصه منها من مبادئ أساسية موحية بالعمل، دالة عليه.

2-8-1 أما النتائج الرئيسية فهي:

2-8-1-1 أن الوطن العربي كان مهدا للحضارات الإنسانية الأولى ومهبط الديانات السماوية، فهو عريق في الحضارة متهيئ لتلقي المعاي الروحية، تجمعت له في تاريخه فضائل الإنسانية في الإنشاء والتعمير وفضائلها في الوصل بين الأرض والسماء.

2-8-1-2 كان الإسلام حتام رسالات السماء، فكان عقيدة شاملة متكاملة بلعت أعلى منزلة في التوحيد والتنزيه للالاه، وتصورت الوجود معرا عن قدرة الخالق في إحكام واسحام، وميرت الإنسان بالتفصيل معولا على عقله وضميره وعلى سعيه في طلب الكمال، وأقامت المجتمع على أساس من العدل والحق كما أقامت الإنسانية على أساس من المساواة والإحياء.

2-8-1-3 وحملت الأمة العربية رسالة الإسلام في حركة التاريخ الكبرى فكانت قوة غالبية دفعت شعوبها إلى ساء حضارة إنسانية تفاعلت مع الحضارات الأخرى. فقللت وحفظت وأدعت وانتكرت، وأسلمت ما بلعته إلى غيرها، فكان إسهامها في مسيرة الحضارة الإنسانية عيا وافرا.

2-8-1-4 وكانت التربية العربية أداة رئيسية في ذلك التطور الحضاري، وانطلقت من تقدير العلم والعلماء والتعويل على العقل والأحلاق، ودعوة الإنسان إلى أن يواصل تربية نفسه بصورة متكاملة متوارة متواصلة من المهد إلى اللحد.

2-8-1-5 وتعرضت الحضارة العربية للنزعات القبلية، ومطامع الحكام وتنافسهم وتعلل النفود الأحيي، ودسائس الشعوبية، وسرت إليها عوامل الفساد والتفكك، فاضطرت الأحوال الاجتماعية والاقتصادية، وسادت التحرئة، وتعرضت لغزوات خارجية فخضعت للتدهور والانحطاط واستسلمت للركود والحمود إلى مدى قرون، فتأثرت الثقافة وتأثرت التربية لامراء.

2-8-2 مبادئ أساسية.

ومن هذه النتائج تبرز بعض العر واصحة لمن يريد أن يتعمقها ويتابع مصاميتها.

2-8-2-1 إن السياسات تمصي وتبدد، ولكن العقيدة تنبت وتصمد.

2-8-2-2 إن الدولة تحل وتبدل، ولكن الأمة تبقى وتظل ولا يسع أمة تحدد ذاتها أن تقطع صلتها بماضيها، وقد ثبتت للأمة العربية عقيدتها، وبقيت لها داتيتها يكشف عنهما تراث غني: يمثل ماضيا حيا يقاوم الفناء.

2-8-2-3 وهو تراث حي لأنه إنساني في قيمه وفضائله، وفي مباحه ومواقفه استمد مصدره من أصول العقيدة، وأسهمت فيه حصارات وعبريات من سائر الأمم والشعوب وهو موحه إلى الإنسانية جمعاء.

2-8-2-4 وهو تراث حي لأنه ظل ساريا بين الجامعات كما في حياها، موصولا من جيل إلى جيل، متعللا بين العوس لم تحمد جدوته بين الأفراد عامة؛ وقد يجدده بعض الأعلام بها وهماك على فترات، وقد أعان بروحه وقيمه ومثله، الأمة على الصمود مهما داهمت أقطارها العزوات والكنات.

2-8-2-5 وهو تراث حي لأنه قابل للتطور صالح للبقاء في كل مكان ورماني، يعول على أشرف ما يتميز به الإنسان، عقله وضميره، ويدعو إلى ديمقراطية المجتمع، والإحياء والمساواة في الإنسانية، وهي معايير صالحة في هذا العصر وفي سائر العصور.

2-8-3 خطوط العمل : ومن هذه المادئ الأساسية يمكن أن تستلهم العمل في الخطوط الرئيسية التالية:

2-8-3-1 استكشاف لهذا التراث الحي تعمقه وتمييز قيمه وفضائله وإحاراته، وحلاؤها بروح العقل الباقد ومناهج العلم الموضوعية، وتحليل الفلسفة الدقيق ومعارضتها بمفاهيم العصر الصالحة وأصولها السليمة، والاهتداء بها- بعد هذا التمييز والتحميص- لمعالجة المشكلات المحددة، ومواكبة مسيرة الحضارة والمساهمة في نائها.

2-8-3-2 الاستناد إلى تلك القيم والفضائل والإنجازات في تطوير الثقافة العربية تأكيداً لأصالتها وقدرتها على التحديد، وفي تطوير فلسفة عربية متميزة تعبر عن داتية الأمة العربية وشخصيتها القومية في عصر متغير متطور باستمرار.

2-8-3-3 استلهم تلك القيم والفضائل والإنجازات كما تم استكشافها وحلاؤها وتمييزها وتمحيصها، لتمثل واقعا في سلوك الناس وتنظيم المجتمع ولتكون مساهمة حضارية متميزة في حياة الأمة العربية.

2-8-3-4 اعتماد التربية العربية على ذلك التراث الحي مساهمة في استكشافه وتمثله في الثقافة، وفي استيعابه في الحياة العامة للأمة وإقامة فلسفتها على أساس الفلسفة العربية المتميزة وتطوير نشاطها وفقا لمبادئه.

2-8-3-5 اعتماد تلك الفلسفة العربية المتميزة في مواجهة مشكلات الحضارة المعاصرة والتماس حلولها، وجعل ذلك رسالة متحددة يحملها العرب إلى العالم الإسلامي، وإلى العالم الثالث، ويسهمون بها في هداية الإنسانية جمعاء.

الفصل الثالث

التحدي والصمود

التحدي والصمود

1 - التحديات

بلغت الأمة العربية عايتها من الضعف ماديا ومعويا خلال القرن الثامن عشر، وبعد قرون من الكوارت والسكات، مصت الأخيرة منها في ظل الدولة العثمانية، حيث أسلمت لها رمامها واعتمدت على سلطتها، وظلت فيها امتدادا لدولة الخلافة الإسلامية، وعرها ما أحررته من انتصارات عسكرية في أوروبا، وقد سق أن ألما في الفصل السابق بأساب تدهور الحضارة العربية الإسلامية، ومظاهر ذلك التدهور، وما أصاب الحركة الثقافية مه ومن الركود والحمود، وما أصاب الناس عامة من التحلف، كما يتمثل في انتشار الفقر والجهل والمرض. وجابهت الأمة العربية وهي على تلك الحال من الضعف - محرومة من العلم والثروة والسلاح والحرية والمكانة السياسية - تحديات خطيرة تمثلت في الاستعمار العربي، وما يترتب عليه في القرن العشرين من العرو والصهيوي، وما اتصل به من التحلف والتعية والتحرئة، اتصالا تلتقي فيه الأسباب بالنتائج.

وستعرض في هذا الفصل طبيعة تلك التحديات، وكيف استجابت الأمة العربية لها، تنازلها وتقاومها، ولتنهزم في معركة وتنتصر في أخرى، وتقاتلها كما تقابل البية الحية دواعي المرض وعراقيله، يهكها في هذا الحاب أو ذاك، ويمتص قوتها تم يسعمها مدد من حيوية كامنة فتعالبه، لتخرج من معاركها قوة صامدة، كما كانت من قبل قوة عالية، يعينها على هذا الصمود، كما أعابها على تلك العلة عقيدتها ودائيتها القومية.

3-1-1 الاستعمار في الوطن العربي : بدأت طلائع الاستعمار في الوطن العربي وممهداته في أعقاب الحروب الصليبية، وما رالت تتزايد عن طريق التستير والتجارة، والتستت نامتيارات للأحاب وديون للحكومات ودعوى حماية الأقليات إذا استتسيا بعض غزواته المكرة وسط بهوده على بعض السواحل الحوية والشرقية من الوطن العربي، وعروة نابليون لمصر عد نهاية القرن الثامن عشر، فاد شمال إفريقيا كان محاله

الأول في الغروالماتشر، فاحتلت فرنسا الجزائر (1830) وتونس (1881)، وتلا ذلك مباشرة احتلال إنجلترا لمصر (1882). وكان التدخل في المشرق العربي يزداد من قبل إنجلترا وفرنسا من ناحية ومن حاسب روسيا وألمانيا وأمريكا من ناحية أخرى، بدعوى حماية الأقليات في الشام وفلسطين، وبالاتفاق على مد خطوط المواصلات وتوسيعها، ومنها قناة السويس، والتوسع في التجارة وبعثات التبشير الصريحة والمستقرة تحت ستار الرعاية الصحية والتعليم.

وتحدد الاهتمام مراكش عند مطلع القرن العشرين فاحتلتها فرنسا (1912)، وعزت إيطاليا ليبيا في أكتوبر سنة (1911). ثم استدرجت إنجلترا العرب للثورة على الدولة العثمانية إبان الحرب العالمية الأولى، فبذلت لهم الوعود بإنشاء دولة تضم عددا من أقطار المشرق العربي. ولكنها في الحقيقة كانت تتآمر أدراك مع فرنسا على اقتسام تلك الأقطار بانتهاء الحرب. وهكذا أحكمت الدولتان قبضتهما على العراق وسورية ولبنان وفلسطين، ثم تطور الإحتلال إلى صيغة الانتداب بموافقة عصبة الأمم. وشمل نفوذ بريطانيا وسيطرتها شرق الأردن من بلاد الشام معها العام، فضلا عن بسط حمايتها على مصر التي بدأتها عام 1914. وكان للاستعمار بأهدافه وأطماعه في الوطن سياسات ومحطات نجمها على تنسبك عاصرها وامتدادها في الزمان على مدى ما يقرب من قرنين، وفي المكان حيث شملت معظم أرحاء الوطن العربي إن لم يكن جميعها، وذلك في الفقرات التالية:

3-1-2 فأما عن الواحي الاقتصادية، فكان هدف الاستعمار تغذية نظامه الرأسمالي من حيث استغلال الثروات الطبيعية، وتسحير الثروات البشرية في البلاد المغلوبة لأغراضه وفرض التخلف عليها. ومن أبرر ألوان الاستغلال احتكار الموارد الزراعية ومنها القطر والاستحواذ على منابع النفط وإحصاعها للشركات العالمية الاحتكارية ومقاصدها، وتمثل في هذا سلب خالص لهذه الثروة الوطنية في الوطن العربي على مدى حيلين أويزيد.

وفضلا عن ذلك فقد أقام الاستعمار المؤسسات المالية كالمصارف وشركات التأمين وشركات النقل في البلاد العربية نفسها، وظلت حكرا عليه لأجيال طويلة، وبذلك حال دون نشوء فئة متوسطة يعتد بها. ومصى أبعاد من ذلك حين تناولت خططه الاستيطان، كما سوف نرى في قسم تال.

3-1-3 وفي المجال السياسي: اتجه الاستعمار إلى إحكام السيطرة على البلاد العربية وحل مصائرهما مرتبطة بالدول الأوروبية، وترتب على ذلك من ناحية إنشاء كيانات استعمارية حاصة أو كيانات محلية مرتبطة بالاستعمار، كما ترتب عليه من ناحية ثانية مقاومة الحركات الوطنية والسعي إلى إحهاضها أو وأدها في مهدها، وتديد طاقتها

بالفرقة والتجزئة وبالحلافات الطائفية والقبلية والحزبية على النطاق القطري والقومي على السواء.

ولعل الوطن العربي لم يعرف تعددا في أقطاره، كما عرفه على أيدي الاستعمار الذي حارب اتجاهات التقارب والتعاون، وحارب جهود الاتحاد والوحدة وقاومها أشد ما تكون المقاومة، وعمل على إصعافها والتنكيل بدعاتها منذ أول عهده بالبلاد.

ولقد دأب الاستعمار على استقطاب بعض عناصر من أهل البلاد وحثه لا يستعني عنها في إدارتها وتسيير شؤونها، فارتبطت مصالحها بمصالحه واستخدمها في قضاء مآربه شر ما يكون الاستخدام.

ومن الطبعي أن يخضع الاستعمار أجهزة الأمن لأغراضه السياسية، مما أدى إلى إضعاف هذه الأجهزة، بل إضعاف الحشوش العربية كلها.

3- 1- 4 وفي المجال الاجتماعي. كانت مواقف الاستعمار تصدر أصلا عن أهدافه الرئيسية في ترسيخ وجوده واستغلال البلاد لمصالحه، ولكها مواقف أكثر تعقيدا بحكم طبيعة الظواهر الاجتماعية وتعقدها واشتراك عواملها، منها ما يكون مقصودا، ومنها ما يأتي غير مقصود بحكم الاتصال الحضاري وانتقال الأفكار والمذاهب وآداب المعيشة والعادات.

على أن من أبرز ما قصد إليه الاستعمار في هذا المجال: ترسيخ التجزئة الإقليمية الاجتماعية والحيلولة دون التماسك الاجتماعي، وتنمية التوترات والحلافات على أسس طبقية وثقافية، وحرمان الإنسان العربي من التمتع بحقوقه الأصلية وإضعاف روح المواطنة لديه، وبالتالي جعله عاجزا عن الهوض بمهماته.

ومن متضمنات هذه السياسة اعتماد ثنائية اجتماعية وثقافية، تستند إلى تكوين فئات تحري في أحوالها الاجتماعية والثقافية على منوال الحصار العربية في آداب المعيشة والمواقف الفكرية، يراعى في تشيئها ث الولاء بصورة صريحة أو ضمنية لتلك الحصار تقابلها فئات تظل تقليدية في أساليب المعيشة وأحوال الثقافة والتعليم، يراعى أن تكون مسالمتها في الظاهر وسيلة إلى عزلها عن التأثير في مجرى الأمور، بدعوى عدم صلاحها وعدم جدواها في ميادين السياسة وميادين الحكم والإدارة. ولا مانع من استرضاء عناصر الرئاسة والقيادة فيها والقائمة على أصول قلبية أوطائفية ومن احتذائها إلى صفوف السلطة للسيطرة على أتعابها من ناحية، وللمالاة الاستعمار من ناحية ثانية، على أن تظل بصورة عامة نموذجاً مرفوضاً للحياة العصرية.

وتتحلى هذه الثنائية على صور متعددة من النزاع بين القديم والجديد، ومن التفاوت بين أساليب المعيشة العصرية وأساليب الحياة التقليدية، والتفاوت بين الحواضر من ناحية، وبين الأرياف والقبائل البدوية من ناحية، كما تبدو في ثنائية التعليم.

3- 1- 5 الجواب الحضارية: ولعل حماع الجواب السالفة ومجملها المفهوم الحضاري الذي يقفه الاستعمار من البلاد العربية، وهو مفهوم دوطرفين متقابلين في الظاهر، وإن كانا مشتركين في الغاية، أحدهما الرقص والإقصاء والآخر الاستيعاب والاستيلاء. فأما الرقص والإقصاء فيتجلى في الإبحاء بالائمة على الإسلام والحاصرة العربية وعلى العقل العربي ووصفهما بالقص والقصور. فالإسلام عند الاستعمار تحريف للديانات الكتابية وهو في خير حالاته اقتباس منها ومحاكاة لمادتها والحاصرة العربية إنما قامت على القل والمحاكاة، والعقل العربي عاجز عن الإنداع ولا طاقة له بالتفكير المحرد وبالبحث العلمي الحالص، وإنما هو مقصور على النظر في الأمور الحسية والمافع القريبة. وهذا موقف يتصل كما لاحصا بالزعة العصرية في الاستعمار الأوروبي، ولكنه يزيد على هذا الموقف سمات خاصة بالإسلام والعرب، فيقصدها بعداء خاص، فيه آثار قديمة من الحروب الصليبية، وفيه نزعة جديدة من الصهيونية. ويتحلى هذا الرقص والإقصاء في قمع الحركات الوطنية ومطاردة قادتها ورعمائها والتنديد بأغراضها وبمسيرتها. ويتحد الرقص درجات أخف في الظاهر وذلك في الوقوف موقف الانعزال والتفرج من المجتمعات التقليدية كما سبق أن لاحظنا.

وأما الاستيعاب والاستيلاء فيتحلى في حالاته المتوسطة في احتداد عناصر محلية موالية للاستعمار وصغها في الشئون السياسية والاحتماعية والثقافية بصعة الحاصرة العربية، ومحاولة احتواء بعض عناصر طبقية وتقليدية وربط مصالحها بمصالح الاستعمار ويصل الاستيعاب في أشد حالاته إلى الاستيلاء الحالص والاستيطان، استيطان للبلاد وإقصاء أهلها عنها، فهو استيعاب للوطن دون السكان واستيلاء على الأرض دون الإنسان. هذا الاستعمار الاستيطاني تحلت له في الوطن العربي ثلاثة نماذج باررة اثنان منها أصحاحا في عداد التاريخ: هما الاستيطان الإيطالي في ليبيا والاستيطان الفرنسي في الجزائر، والثالث لا يزال يؤلف المسألة الكبرى في التاريخ العربي الحديث، وهو الاستيطان الصهيوني في فلسطين، وهو أكر التحديات التي تواحه الأمة العربية، يزيد في ثلاثه أنه حاص بها مقصور عليها، وإن كان متصلا بالصهيونية ومحطاتها الدولية وبالامبريالية العالمية.

وهكذا يلتقي الطرفان في المواقف الحضارية للاستعمار إزاء الأمة العربية، موقف الرقص، وموقف الاستيعاب، يسعى كلاهما للقضاء عليها أو على حواب منها حضاريا بالعرل أو بالاستيطان.

3-1-6 الصهيونية. فقد صاحب تلور النزعة الصهيونية في مؤتمر بال (1897) شعور الصهاينة وشعور أصحاب سياسة الاستعمار في الغرب بالعلاقة العنصرية بين الحاسين حيث يحتاج كل منهما إلى الآخر حاجة تدعو إليها الضرورة، لتطور الحركة الصهيونية من ناحية، ولصمان استمرار الاستعمار في الوطن العربي من ناحية ثانية. وكان وعد بلفور ترسيحا لتلك العلاقة العنصرية في مطلقها، وما تزال الولايات المتحدة تجعل من هذه العلاقة العنصرية محورا رئيسا لسياستها.

وقد رسحت الصهيونية الولاء بين أتباعها في البلاد التي انتشروا فيها، فكان ولاؤهم لها يعلو على ولائهم لأوطانهم، وحمعوا حولهم أعوانا، بالوعد والوعد، جعلوا منهم اتعاضا يأترون بأمرها، فكانت للصهيونية العالمية سيطرة واسعة في البلاد العربية، شملت السياسة والاقتصاد والثقافة والاعلام، وكانت هذه السيطرة من أساس قوتها، ومن علامات فساد المحتمعات القائمة فيها.

ولا يعرف التاريخ الحديث مثالا ما اقترفته الصهيونية من جرائم انسانية في فلسطين، فقد شردت شعبا بأسره، واستولت وطه واستولت على ممتلكاته وحلته يعيش على مدى حيل من الرمان في الخيام، ومارست جرائمها مع من أقام معهم في أرضه تدميرا للقرى وهدما للمنازل، وتعديا يصل إلى حد الإبادة في كثير من الأحوال.

وما رالت مطاعمها تتسع، فمن وطن قومي إلى كيان سياسي، ومن كيان سياسي إلى دولة قائمة بداتها، (1948) تتجاوز حدودها فترة بعد فترة في حروب عدوانية (1956) و(1967) ما كانت تحدث أو تلعب مقاصدها لولا تأييد الامريالية، ومشاركتها الفعلية على المستويات السياسية والاقتصادية والعسكرية، وفي تسميتها والشعار الذي ترفعه في مسى برلمانها دليل على أنها تقصد إقامة دولة من البيل إلى الفرات

وقد كان احتلال فلسطين من قبل السلطات الصهيونية مستندا إلى قرار من الأمم المتحدة بالتقسيم، فلما أنشئت لم تعد تعتد بذلك القرار وأما تجاوزته مرات ومرات. بل لم تعد تعتد بما تلاه من قرارات بشأن حق الشعب الفلسطيني أو بشأن احتلال الأراضي بالقوة، فما من سلطة هي مدينة لمظمة الأمم المتحدة بوحودها، وهي مع ذلك تتحداها في الصغيرة والكيرة وتستعين بها كهده السلطة.

ومحمل القول فان الصهيونية حركة عنصرية عدوانية استيطانية، ترتبط عضويا بالاستعمار والامريالية، وتؤلف بهذا الارتباط أضخم التحديات للأمة العربية وهي تحديات تهدد بلا مرء ووحودها ومستقبلها.

3 - 2 مواجهة التحديات: وبذلك واجهت أوروبا الأمة العربية منذ بداية القرن التاسع عشر سوعين من التحديات:

الأول: ويتمثل في أطماعها الاستعمارية ومخططاتها الرامية إلى السيطرة والاستغلال.

والثاني: ويتمثل في تفوقها الحصري مما فيه من إنجازات علمية وثقافية.

غير أن الأمة العربية واجهت هذه التحديات منذ البداية بموقف الرفض لها، المتصدي لوجودها. وقد أسفرت أول ما أسفرت عن شعور بالقص ترتب عليه الإيمان بضرورة التعبير والإلحاح في استحداثه مهما تعددت السبل إليه سواء كانت اتجاهات معالية بين العودة إلى الماضي أو إقبالاً مسرفاً على الحضارة الأوروبية أو كانت اتجاهات تحتلط فيها الوسائل والحلول، وتعدد فيها السبل والدائل.

ويمكن متابعة تطور الاستحاة العربية لهذه التحديات في محورين أساسيين يرى أنهما يستقطبان كثيراً من الجهود، ويتصلان أوثق الاتصال بما نحن بصدده من رصد الأحوال الاجتماعية والثقافية في الوطن العربي وهما:

- الصراع بين الحديدي والقديم في محال الفكر والثقافة

- الصراع بين قوى الاستعمار من ناحية وبين الحركات الوطنية في طلب الحرية والاستقلال من ناحية أخرى.

3 - 2 - 1 المقاومة والصراع بين الحديدي والقديم وقضية التعبير الحضاري:

واجهت الأمة العربية منذ البداية هذه التحديات بموقف الرفض لها، المتصدي لوجودها بل أنها استنقت أحداثها فشأت من داخلها، ومن نواحي داتية من تكوينها، حركات هدفها الإصلاح والتعبير، ومن أمثلة ذلك الحركة الوهاية التي بدأت في منتصف القرن الثامن عشر وتلخص في رفض البدع والخرافات، والعودة إلى السة وأصول العقيدة. وكان لهذه الحركة صدى في أرجاء كثيرة من البلاد العربية، وظهرت اتجاهات تسعى إلى تطوير النظام السياسي بإزالة الفواصل بين الحكام والمواطنين. وفي لسان ظهرت نفس الدعوة بزعامة الشهابيين، وفي فلسطين قامت اتجاهات مماثلة تدعو إلى الإصلاح والتعبير.

وكان الشعور بضرورة التغيير قائماً في مصر قبل عزوة نابليون ولكن نواحيه اردادت شدة بعد تلك العزوة، وكان من آثارها ظهور حركة استقلالية تتمثل في عزل الوالي

العثماني، وترشيح وال يختاره قادة تلك الحركة على شرط الاستقامة في الحكم والتعفف عن الحرمات والأموال. كما شعرت الدولة العثمانية بضرورة الإصلاح في البلاد فانتدبت أحد كبار وررائها - مدحت ناشا - إلى العراق ليعمل ما يستطيع في إدخال الإصلاحات في ذلك القطر.

3-2-2 الصراع بين القديم والجديد.

وجاءت مواجهة الحضارة الغربية الأوروبية للعرب عند مطلع القرن التاسع عشر فأحدثت قدرا من الخلاف بين القديم والحديد بصورة مفاحنة، واقتصرت في أغلب الأحوال على الشريحة العليا من المجتمع، فعني به فئة من العلماء، وفئة رجال السياسة والإدارة وكان المدخل إلى الحديد مسائل الحكم والإدارة، ومشروعات الإصلاح والتعمير، ولهذا لم تمس عقائد عامة الناس وتقاليدهم.

ومضى القرن التاسع عشر، ومثل هذا الخلاف بين القديم والحديد يتجدد، واقتربت دعوة الحديد في بعض الأحيان ناستياء الناس من نظام الحكم، ورعتهم في التعبير، كما اقترنت في الصف الثاني من ذلك القرن بمواقف رجال الإصلاح الديني من أمثال الأفغاني، ومحمد عبده والكواكبي، فأضفوا عليها حظا من الفهم والتعمق وحظا من الاتزان والاعتدال. كما كان لانتشار التعليم نسيا ونشوء فئة من المتأثرين بالتعليم الأوربي أثر نافع في جانب الدعوة إلى الجديد. بل نشأ بين دعاة القديم من انتفع من نشر كتب التراث، واطلع على غمادحها الصحيحة، وأساليب كتبها وشعرائها، فسعى إلى احتدائهم، فكانوا نماذج خيرا من السماذج التي كانت مألوفة في عهود الانحطاط. وأصبح بين المقلدين من يحسن اختيار عمادجه، ويحسن التعلم من أصحابها، وتلك مرحلة أعلى من مرحلة التقليد والاتباع. ومنذ مطلع القرن العشرين تحدد الصراع بين القديم والحديد واتسعت مجالاته، وأخذ صورا متعددة وحادة أحيانا فقد ازداد الاتصال بالحضارة الأوروبية عن طريق التعليم والبعثات من ناحية، وعن طريق المؤسسات الإدارية والمالية التي أنشأها أورعها الاستعمار وعن طريق التبشير والمدارس الأجنبية من ناحية ثانية، فهو اتصال متعدد البواعث والعاليات، متعدد الأنماط والاتجاهات وهكذا اتسع نطاق المواجهة بالحضارة الأوروبية على صورها الحسنة والسيئة على السواء. ومن الحجاب الآخر فإن القضايا التي دار حولها السحال بين القديم والجديد أصبحت أكثر تعددا، وأوسع محالا وأشد تعقيدا، وكان منها ما يتصل بعقائد الناس وقيمهم ومواقفهم الاجتماعية والفكرية وبأساليب حياتهم، كما أن هذه القضايا أصبحت مما يسهم في تناوله ومناقشته رجال الفكر، وتوسع لها صفحات المحلات والصحف اليومية، بل إن منها ما تكرر له

وسائل قائمة بذاتها ، وأحدث هذه السجلات تثير اهتمام الشباب، وتتابعها لحظ فئات متعددة من القراء ومن الناس عامة. وتعدى صدى هذه القصايا العواصم إلى بعض المدن والأقاليم، وانتقلت من قطر إلى آخر من أقطار الوطن العربي. ومن القضايا الاجتماعية الرئيسة التي اشتد حولها الخلاف بين أنصار القديم وأنصار الجديد قضية المرأة وكان مما أثار هذا الخلاف رسالة كتبها قاسم أمين دافع فيها عن المرأة وأرر حقها في التعليم، وفي العمل وفي المشاركة في الحياة العامة دفاعاً يتميز بالرصانة وقوة الحجة ويشير إلى مستقبل المجتمع المتغير. ولكن هذه الرسالة بعثت نائرة أنصار القديم وتعددت آراؤهم ومواقفهم منها بين محض الحمود والتقليد إلى المحافظة واستبقاء مظاهر من الحياة القديمة وأساليبها، إلى دعوة صريحة إلى السفور ومشاركة المرأة في شؤون الحياة العامة. وكان من الطرف الأول من يدعو إلى حب المرأة عن مجالات العمل والمشاركة في الحياة وان تقتصر وظائفها على الشؤون المنزلية وتربية الأطفال، كما كان من الطرف الثاني من يدعو إلى اقتحامها سائر ميادين العمل والتعليم. وكان لهذا الصراع أثر كبير في الحركة التعليمية وفي بعض مجالات العمل، وفي التغيرات التي أخذت تطرأ على العلاقات الأسرية والاجتماعية.

وقد كانت تلك التغيرات التي طرأت على أساليب الحياة للمرأة بداية للحركة النسائية التي أخذت تشتد وتقوى، وكانت مساهمة المرأة في الحركات الوطنية ظاهرة مشهودة في أعقاب الحرب العالمية الأولى تعبيراً عن اهتمامها بحرية بلادها واستقلالها ومناوئتها للاستعمار، ويتطور مفهوم الجديد من حول هذه القضية، وتنفى الأطراف المختلفة في هذا المجال إلى الاعتدال، فيزداد أنصار تعليم المرأة وأنصار مشاركتها في العمل وفي الحياة العامة حتى تصبح هذه الأمور مسلماً بها لا تستدعي خطاً كبيراً من الخلاف وقد كانت هذه هي الحالة بالنسبة إلى كثير من المدن في عدد من الأقطار العربية عند منتصف القرن العشرين، وإن كانت هذه القضية مثار التساؤل في بعض بيئات ريفية، وفي أقطار عربية معينة.

وتحلى الصراع أوضح ما يكون في مجال الأدب فتطرف بعض أنصار القديم، وأصروا على التمسك بالأساليب التقليدية، فتعلقوا بما نشأ في العصور المتأخرة للثقافة العربية حيث شاعت اللفظية، وكثر الزخرف والبهرج وبرز السجع في الأساليب. واعتروا أن هذه هي الأمثلة التي تحتذى في الكتابة والإنشاء وكان جهلهم بالثقافة الأوروبية، وانعزالهم عن تياراتها داعياً إلى نقائهم على مواقفهم، وعجزهم عن تقدير ما يمكن أن يطرأ على أساليب الكتابة في اللغة العربية من تطوير لتصبح وافية بمطالب الحياة الحديثة. وعلى هذا النحو كان هؤلاء مقلدين اتباعيين عاجزين عن الابتكار والإبداع.

وفي الطرف المقابل تطرف بعض أنصار الجديد، وأقلوا على نماذج الآداب الغربية يحتدونها احتداء، ويقبلون عليها من دون قدرة على الاختيار والمفاضلة بينها، واصرفوا عن الآداب العربية ورموا اللغة بالجمود، وبالحر عن مسيرة الحياة العصرية فكانوا مقلدين في التعلق بالجديد. يرفضون كل قديم لأنه قديم يقلون على كل حديد لأنه جديد، وكان منهم من تأثر بالمدارس الأجنبية وبالتبشير وبالحياة الأوروبية عامة. وبهذا التطرف ومحاولتهم الإبعاد عن منابع الثقافة، عجزوا عن الابتكار والإبداع شأنهم في ذلك شأن المقلدين.

وبين هؤلاء وأولئك شأت فئة من المحددين الذين يقبلون على التحديد عن فهم وبصيرة، وإدراك لوظيفة الأدب في الحياة وأصوله في حياة الأمة وتأثيره بالنماذج الإنسانية، فقد جمعوا في شأنتهم وتكوينهم الثقافي بين التعمق في التراث العربي وما فيه من الدخائر الإنسانية وما ينطوي عليه من العبقريات من ناحية كما تعمقوا في الثقافات الأوروبية وأحاطوا بروائعها الفكرية ونماذجها الإنسانية من ناحية ثانية. وأعانهم هذا الفهم والتعمق في الثقافة أن يقدروا الأصول الأدبية، ومنازع الأدباء والشعراء، ويقوموا إنتاحهم، ليفرقوا بين المهرج الكاذب وبين المعدن السليم، ويميزوا بين الزائف والأصيل. وقادهم فهمهم للنوعين من الثقافة إلى وضع المعايير السليمة في نقد الأدب واكتساب مواقف حادة رصينة إزاء الحياة وإراء المجتمع، وكان لهم من دوافعهم الوطنية والداتية ما حملهم على الاضطلاع برسالة تكوين ثقافة ثلاثم الأمة العربية وهي تمر من طلائع نهضتها الفكرية لتستعيد مكانتها في محالات الفكر وتعبر عن طموحها في طلب التعبير، فأشأوا نماذج جديدة من النثر والشعر. كما رسخوا مباح نقدية سليمة وتطورت اللغة العربية على يد هؤلاء فإذا هي كعهد العارفين بها عنية قادرة على الوفاء بالمعاني والمعاهيم الدقيقة، حية متطورة تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر إلى حد بعيد. وحاءت القدوة بهم في محالات متعددة فلم تقتصر على الأدب وإنما شملت العلوم الاجتماعية والفلسفة والعلوم الطبيعية، وأصبحت اللغة العربية قادرة على الوفاء بتعابيرها ومفاهيمها وأسهمت المحامع العلمية في استحداث مصطلحات علمية رسحت لها مهحية وافية، ومارت هذه المجامع تؤدي وظائفها بقوة وثبات، ولازال الشوط بعيدا في هذا المضمار مع الحركة التعليمية، وتترك آثارها في لعة التعليم والإعلام، وفي الثقافة عامة.

وأدت حركة التجديد هذه إلى نشأة فون جديدة في الأدب العربي، ما كانت معروفة من قبل بهذا التعدد والتعقيد، فشتأت القصة القصيرة والرواية والمسرحية الثرية والشعرية والأعاني العاطفية والاحتماعية واستحدثت أوزان جديدة في الشعر وتطور فن المقالة

الأدبية، والعلمية وصحت أساليب الصحافة، وعمرت اللغة العربية عن مطالب الحياة المتعددة، وأنتت حداثتها وصلاحتها للوفاء بشؤون العصر وقضاياها.

فلما حأت وسائل الإعلام الحديثة، كانت اللغة العربية بصورتها الحديدية مهيأة للتعبير عن أغراضها المختلفة ومحاطة حماهير واسعة، وصحت أساليبها اللفظية عن طريق هذه الوسائل الإبداعية كما صحت أساليبها الكتابية من قبل الصحافة وتأثر بها مجموعة واسعة من المستمعين في كافة الأقطار العربية وأنتت مرة أخرى التقاء أبناء العرونة على لعتهم واتصح أثرها الفعال بوصفها ركبا من أركان القومية العربية ومنعاً للإذكاء الوعي القومي بين الناشئين والناس عامة.

ونقلت بعض مبادئ الأدب الحديد إلى اللغات الأجنبية فكانت نماذج صالحة تضارع ما يمثّلها في هذه اللغات واردة الثقة باللغة العربية، وبالتقافة العربية وكوبها صالحة للتعبير عن حياة الأمة، ومرآة لشؤونها ورابطة توحد بينها.

3-2-2-1 المفهوم الشامل للأصالة والتجديد:

وقد عني المحددون بدراسة التراث، دراسة نقدية مميزة، وحلاء منزلته الفكرية وتجاوروا ذلك إلى حلاء ما فيه من قيم إنسانية، وما في أصول العقيدة نفسها من شمول وتكامل ومن أسس فلسفية عميقة، فكانهم بذلك كانوا يتابعون مهبّ الشّيح محمد عبده في التوفيق بين الإسلام وبين العلم الحديث، والكشف عن حقائقه الأساسية وقيمه الإنسانية كشفاً يوضح صلاحها للعصر الحديث واتفاقها مع مطالب العلم في جوهره، وتحلت هذه العناية على أيديهم بدراسة أعلام الفكر العربي، كما تحلت في تحليل الأصول الفكرية، والفصائل الإنسانية في الثقافة العربية على مر العصور. وقد أدت هذه الجهود إلى تحديد مفهوم الأصالة تحديداً يجعله متصلاً بالتحديد، لا محالاً أو مناقضاً له فالأصالة تعني اختيار ما في التراث من نماذج ومن أصول اختياراً قائماً على الفهم والتمييز، وعلى ما تنطوي عليه من الإبداع والابتكار وعلى ما تدل عليه من ذاتية ثقافة الأمة وذاتية العبقريات التي أسهمت في تطور هذا التراث في مجالات القيم والفكر والثقافة، أوفي مجالات العلم والفلسفة، أوفي مجالات السياسة والإدارة وجوهرها التأكيد على خصائص الإبداع والابتكار وعلى ذاتية الثقافة وتميزها، وعلى اتصالها بعراقة الأمة في ماضيها الحى، وعلى استمرارها في التعبير عن شخصيتها في مستقبلها، وبذلك اشتمل مفهوم الأصالة على الإبداع والابتكار وعلى الذاتية، والتميز والامتيار، لا مجرد الانتماء إلى الماضي أيا كان والوقوف عنده بلا حركة دافعة إلى الأمام، وكما تحدد معنى الأصالة

مثل هذه الدعوة، تحدد معنى التحديد فلم يعد مقصوداً منه مجرد احتذاء الثقافة الغربية والإقبال عليها والاقتناس منها، وإنما حس الاحتيار والمفاضلة بين عناصرها والتمييز بين الحسن والسيئ فيها، وعدم الوقوف عندها، بل جعلها مطلقاً إلى الإبداع والابتكار نمادح فيها تعبير عن داتية الأمة وتأصيل لثقافتها. فأصبح المحددون أهل فهم ونقد وانتكار وإبداع وأصبح جهدهم في التحديد موصولاً بجهدهم في الأصالة وموقفهم من التراث في سلسلة متصلة الحلقات.

وهكذا أحدث نزعة التجديد في الانتشار، ومازالت الاتجاهات الصادرة عنها كما حددنا - تتسع ويزداد أثرها بين فئات المثقفين حتى أصبحت أبرر الاتجاهات التي تشكل الثقافة العربية المعاصرة، وما تنطوي عليه من محاولات التعبير عن أصالة التراث من ناحية وعن استيعاب للثقافة الأوروبية وتمثل نماذجها الصالحة، وتكييفها لمطالب الحياة الجديدة من ناحية أخرى. غير أن هذا لا يعني أن أنصار القديم قد ساروا مرة واحدة في هذا الاتجاه الجديد، فلعلهم ماروا يحتفظون بعص التأثير في أوساط مختلفة، ولعل السمة التي تجمعهم هي محاولتهم التمسك بالماضي والمحافظة عليه غير أنه كان من بينهم من حاول التعمق في الماضي وفي حساساته والتميز بين مستوياته فكأنوا أقرب إلى المحافظة منهم إلى التقليد. ومنهم من فطس إلى بعض مزايا الحضارة الأوروبية مما تسري إليه الثقافة الأوروبية فلم يقفوا موقف الرفض والإنكار المطلق لها.

ومهما يكن من أمر، فقد حفت حدة الخلاف بين القديم والحديد ملحوظة في ميادين الأدب، ونشأت محالات للالتقاء بين أنصار الفريقين بما أشاعته مدرسة المحددين من مواقف نقدية ومن منهجية في دراسة الأدب وإبداعه، ومن إعزاز للأصالة وتمسك بها، ومن فهم مميز للثقافة المعاصرة بجوانب القوة والضعف فيها، وبالتالي مما يكشفون عنه في إنتاجهم من إبداع وانتكار.

وقد بدأت نزعات التحديد بصفة عامة ذات نطاق قطري بل كان بين قادتها من دعا إلى تأكيد هذه الاتجاهات القطرية وجعل ذلك محورا لدعوته، كما كان بين قادتها من حرت على أقلامه العبارات والمفاهيم القطرية مسترسلا فيها دون قصد ملحوظ عن مضاميتها العيدة، وكان هذا الاتجاه إلى حد ما سائداً بينهم في الربع الأول من القرن العشرين غير أن اشتداد حركة الاتصال بين الأقطار العربية وتفاعل الحركات الوطنية وتأثير بعضها في بعض، وما تولد عنها من الثورات وتزايد الدعوة القومية، وازدياد أنصارها في الأقطار العربية المختلفة وجنوح بعض قادة حركة التجديد إلى مزيد من العناية بالتراث العربي، والكشف عن مزاياه وقيمه، وانتشار الصحافة بين الأقطار العربية، كل هذه الأساب

أدت إلى دعم نزعة التحديد، واتحادها أبعاداً قومية واتساع اهتمامها بالقضايا القومية وازدياد أتناعها بين المتقفيين في البلاد العربية وامتداد آثارها بين الجماهير .

وقد صاحبت هذه الاتجاهات في مجال الأصالة والتحديد بداية حركة التبادل الثقافي سواء عن طريق تبادل الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية والشهرية، واهتمامها بالقضايا العربية العامة، وزيادة قرائها، أو عن طريق تبادل الأساتذة والمدرسين وتبادل الريارات وتعدد اللقاءات في المؤتمرات والدوات ذات الطابع العربي العام.

3-2-2-2 بعض المشكلات الثقافية.

وهذا الخلاف بين القديم والحديد على تطوره في المراحل المختلفة تحلى أوضح ما تحلى في الأدب وفي الساماج العالي من الثقافة ، ورما سرت بعض آثاره وما يترتب عليها من مواقف في السئون الاجتماعية والسياسية إلى فنون ومجالات أخرى، فقد طلت الآثار العميقة للتحديد في نطاق المتعلمين إلى حد بعيد، دون التعلل في فئات كبيرة من الأميين الذين لا تزال العامة فاشية بينهم، ولا تزال أميتهم تؤلف عقبة كأداء في سبيل تأثرهم بالعناصر الثقافية والفكرية في الحياة المعاصرة. والحديث عن هؤلاء يثير مشكلة اللهجات العامة، ومكانتها في الثقافة، فقد كان لهذه اللهجات دعائتها والمدافعون عنها بحجة جعل الثقافة شعبية وإبصالها إلى الجماهير، وعملوا عن أن دفاعهم عن العالمية يعني تنيت الراعات المحلية، وإقامة المواصل بين الأمة العربية ورما كان في هذه الدعوة تكريس للمستويات الضعيفة من الثقافة، وعدم تمكين الأميين من العلم تعلما يستند إلى اللغة الضصيحة ويهدهم إلى حس استخدامها وسيلة للتفكير والتعبير ويؤدي إلى ربطهم بالمقومات القومية وإذكاء الوعي القومي فيهم عن طريق اللغة وهكذا تدوم مشكلة اللغة العربية، فاستخدام اللهجتين أضعف اللغة الفصحى لأنها لم تكسب الحيوية التي تأتي من طريق الاستعمال اليومي، وأضعف العامة لأنها لم تستفد مما يتحه الأدباء والشعراء، ولا تزال المشكلة صعبة تتطلب الحل.

الثقافات الفرعية: وهناك فئات من أصحاب الثقافات الفرعية أو الطوائف الدينية ومهم من يتمي إلى القوميات ذات الأقليات في الوطن العربي وقد أتيح للكثير منهم ممارسة حقوقهم الثقافية، وبخاصة في اعتماد لغتهم في التعليم، على أن عالية المتقفيين منهم إنما يتمون إلى الثقافة العربية، ويستخدمون اللغة العربية في مجالات المكر والعمل، على أن هناك فئات من المتعربين الذين انساقوا إلى الثقافة العربية، وانغمسوا فيها، وانقطعوا عن الثقافة العربية، ناحتيار مقصود منهم وباستثناء من احتار الإقامة في

البلاد الأحسية واستقر فيها عن طريق الهجرة، فإن تأثير هذه الفئة لا يزال في حدود صيقة مهما كانت له حواش سلبية في الإساءة إلى حركة الثقافة العربية وحركة القومية العربية.

مشكلة التعريب: غير أن هناك جماعات من المثقفين وبخاصة في شمال إفريقيا فرض عليهم الاستعمار اللغة الفرنسية، فطلت بالنسبة إليهم لغة التحاطب والعمل والتعليم، فضعفت صلتهم باللغة العربية واستخدامها عن اضطرار لا عن اختيار، وببهم من بلع مستويات عالية في الأدب والفكر ولم يحل استخدامهم للغة الفرنسية دون التعبير عن الولاء للثقافة الوطنية والقومية، وفي كتاباته تعبير عن هذا الولاء وما يطوي عليه من المعاني والأماني الوطنية والقومية، ولعل معالجة مشكلة التعريب معالجة حذرية وشاملة وبعيدة المدى كميلة بأن تمكن هذه الجماعات من اعتماد اللغة العربية في الحياة العامة وفي شؤون العمل، وشؤون الحياة الثقافية والفكرية فيسهم هؤلاء الكتاب في ترسيخ الاتجاهات التي تجمع بين الأصالة والتحديث.

التأخر في تطور العلوم الحديثة وضعف حواشها في الثقافة: وعلى الرغم من تطور المواقف من العلم الحديث من حيث المدد، والإقبال عليه، وتهاوي الاعتراضات التي نشأت في هذا المجال في القرن التاسع عشر وروال الشكوك، وتهيئة الأذهان لقبول الحواش العلمية من الحضارة المعاصرة إلا أن الشقة كانت واسعة بين المواقف المدنية وبين الواقع والتطبيق وذلك حتى منتصف القرن العشرين. بل إن الأحد بالعلوم الطبيعية ما زال على نطاق صيق إذا قيس بحركة التغيير المطلوبة، وتتحلى أصالة الأخذ بهذه العلوم في المؤسسات التعليمية والثقافية وفي مجالات الزراعة والصناعة والإدارة حقا إن العلم الحديث له متطلبات من حيث ترايد المعرفة واتساعها، واستناد بعضها إلى بعض وتكوين ماسح وأساليب معتمدة فيها، وتكوين كفايات علمية للهوض بها وتدريبها، ومن حيث توفير المحترات والأجهزة اللازمة لها. ولكن بطرا إلى التحلف الواصح الذي ظلت الأمة العربية تعابه فلا معدى من إعطاء أسقية لسد هذا النقص وتلافيه. وحله ركنا أساسيا في سياسة التعليم.

ولكن يبدو أن هناك تقصيرا واضحا في هذا المجال وقد ظلت المشروعات الحكومية وخاصة الكبيرة منها معتمدة على الحبرات الأحسية، وحاضرة لأحكامها وآثارها.

وطلت لغة العلوم الحديثة وبخاصة في الطب والهندسة لغة أجنبية في معظم الحامعات العربية، يدعو إلى إعداد الأساتذة إما بلغة أجنبية وأن الحاجة لا تزال قائمة إلى استخدام أساتذة أحاب من ناحية، يدعو قلة المصطلحات العلمية في اللغة العربية، وأن تطور

هذه العلوم جاء من التعبير بها عن مفاهيم ومصادر أوروبية من ناحية ثانية. غير أن هذه الحجج لم تكن من القوة بحيث تحول دون المعالجة السليمة.

وإذا كانت هذه هي الحال بالنسبة إلى العلوم الحديثة من حيث ضعف تميزها وضعف استثمارها في مجالات الإنتاج، وفي المؤسسات التعليمية فالأولى ألا تؤلف مادة كبيرة في الثقافة العربية المعاصرة، فهي بعد لم تنبث بينها وتسري إليها لتكون مصدرا مهما للمتعلمين عامة. فما رالت البحوث والدراسات فيها محدودة عند منتصف القرن العشرين، وما تزال المحلات والشراث المخصصة لها قليلة حتى تلك الفترة وإذا كان هناك شكوى في أوروبا في العقود الأخيرة من وجود ثقافتين مختلفتين : ثقافة أدبية إنسانية، وثقافة علمية تقنية، يقوم بينهما حط من الانفصال بين المحتصين والمعينين بهما، فان هذه المشكلة لا تكاد تكون قائمة في الثقافة العربية عند منتصف القرن بسبب غياب التاج العلمي والتقني فيها غيانا يكاد يكون تاما.

غياب فلسفة عربية متميزة: والشكوى التي ألحها إليها من صعب وتأخر العلوم الحديثة تصرف إلى الفلسفة أيضا. فقد نشأت بعض الدراسات فيها امتدادا الدراسات قديمة في المطلق وعلم الكلام، ونشأت نماذج أخرى منها في أحضان بعض الجامعات العربية ولكها في غالب أحوالها اقتصرت على النقل والاقتباس من المذاهب الفلسفية الأوروبية وعلى تحقيق كتب التراث ونشرها وهي دراسات في الحالين اقرب إلى تاريخ الفلسفة ومحاولة ترحها وتفسيرها، والتعريف بخصائصها وخصائص أعلامها وقل منها ما كان متميزا بالابتكار والإبداع وبالإضافة الأصيلة.

فلا يحفى أن تطور العلوم الحديثة وتعدد مياديهها وتعقد قوانينها، وقيامها على المرس والاحتمال دون الحزم واليقين، وتداخل بعضها مع بعض، واطواءها على متضمنات معرفية وأحلاقية، يجعل الدراسات الفلسفية أمرا تدعو إليه الصرورة في العصر الحديث وما تطرحه الحضارة الحديثة من مشكلات تتعلق بالإنسان ومكانته في الوجود، ونظرته إلى نفسه وإلى المجتمع والكون والطبيعة— هذا كله يفرض تنمية الفكر الفلسفي والدراسات الفلسفية.

ولا يكفي أن تموهده الدراسات على إطلاقها، بل إن اتصالها بأحوال الإنسان وأحوال المجتمع، وما تطوي عليه من عمق حضاري، ومن تطور تاريخي من ناحية وما يحيط بهما من مشكلات وتناقضات يجعلها لازمة للتعبير عن ذاتية الأمة ومواقفها المتميزة إزاء الكون والحياة، كما يجعلها مقياسا لحظ الأمة من التقدم والرقى، وهاديا لها في مسيرتها نحو المستقبل وتحديد مقاصدها وغاياتها من بين آفاقه واحتمالاته من

ناحية تاية. والأمة العربية أشد ما تكون حاجة إلى مثل هذه الفلسفة المتميزة المعرة عن حصائصها الذاتية ومواقفها الأساسية، وإذا كانت هذه الفلسفة المتميزة أمراً تقضي به الضرورة فهي أتمد لزوماً في مجال الفكر التربوي، فلا يشأ فكر تربوي متميز لأمة تريد أن تسي نظاماً تربوياً ملائماً لطبيعة مجتمعتها إلا بالاستناد إلى أسس فلسفية متميزة خاصة بها. فلا عجب أن يشأ كثير من الفراع الفكري في ميدان الإحتماع وفي ميدان التربية على وجه الخصوص، بسبب عياب فلسفة متميزة مما يترتب عليه كثير من الحيرة والقلق والليلة وبحاصة في عصر تشتد فيه سرعة التعير من ناحية وتخدم فيه الصراعات بين المذاهب الفكرية والاحتماعية من ناحية أخرى. وتنشأ جهود مركزة ومحطة وواسعة للدعاية لهذه المذاهب.

وتشهد الأمة العربية آثار تلك الجهود في نماذج متعددة آتية من العزو والفكري وبتر مذاهب متعددة ومناقضة ذات طبيعة فلسفية في تفسير الوجود والمجتمع وفي تحديد مكانة الإنسان وتناول مسائل المعرفة والأخلاق، وهي مذاهب مستمدة من الصراعات الحضارية التي يتميز بها هذا العصر، وبحاصة الصراع بين النظام الرأسمالي وبين الماركسية وقد تحد هذه المذاهب سبلها إلى أذهان فئات كثيرة في الوطن العربي وبخاصة بين الناشئين والشباب، والمتطلعين إلى التغيير، الشعارين بالكثير من القلق والحيرة إزاء القضايا القومية والعالمية، والمتمسسين معالجة عميقة لها. فهم يحدون هذه المذاهب ماثلة أمامهم محددة وحاضرة. وتشتد الحاجة إلى مثل هذه الفلسفة العربية المتميزة عندما يتأمل المرء العمق الحضاري للأمة العربية وتراثها الغني المليء بالقيم الإنسانية من ناحية، وبالمواقف العقلانية في النظر إلى الوجود وإلى الإنسان وإلى المجتمع وإلى الإنسانية عامة من ناحية أخرى. كما تلح في طلبها هذه العوامل والصراعات المذهبية التي تحيط بالأمة العربية وبشعوب العالم الثالث عامة في الوقت الحاضر.

3-2-3 الحركات الوطنية في مقاومة الاستعمار

واتحدت المواهجة مع الاستعمار أشكالاً سياسية، انطلقت أصلاً من المواهجة المباشرة للعزوات الاستعمارية نفسها، مع ما كان فيها من عدم التكافؤ في العدة والاستعداد، وفي التدريب والتخطيط والسلاح، وتبع ذلك جهود وتنظيمات سياسية لتحللها عناصر تدعو إلى قصر المقاومة على الصعيد السياسي، وتنفحر المقاومة في ماسات في ثورات مسلحة أو في ثورات جماهيرية واسعة، يقابلها الاستعمار بالشدة والقمع، فتهدأ حيناً، لتنفحر مرة أخرى على صور حادة.

3-2-3 بواعث الحركات الوطنية وروافدها:

ومن بواعث الحركة الوطنية وروافدها في مقاومة الاستعمار ما تستمدته شعوب الأمة العربية من القوة الكامنة فيها، المستمدة من ذاتها بوصفها أمة ذات حضارة عريقة ومن عقيدتها الشاملة التي تأبى لها الاستسلام، وترفض عليها الجهاد في مواجهة الأجنبي العاصب، والسعي إلى تغيير أحوالها حيثما أعوزتها الوسائل الحاضرة لرد العدوان. وقد تبلور هذا الشعور في آراء وأفكار رجال الإصلاح الديني ودعوتهم لمحاربة الفساد والاستبداد. ومن روافد هذا الشعور افتقاد المواطنين الثقة بيهنم وبين الحكام، وبأسهم من صلاح أحوالهم، يضاف إلى ذلك الآراء في الحرية والديمقراطية والحكم القائم على الشورى وتقدير حقوق الإنسان سواء مما هو مستمد من أصول العقيدة أو مما وفد من أفكار صاعقتها الحصار الأوروبية في صيغ جديدة. ولا يستعد أن حركات الشعوب الشرقية كانت قدوة في إكاء الحركة الوطنية، ومن ذلك حركات الإصلاح في الدولة العثمانية، وبهضة اليابان، خاصة وقد أثبتت حداثتها وانتصرت على روسيا في مطلع القرن العشرين، وقد كان مثالها معروفا بين المثقفين ومها حركة التحرير في القارة الهندية، التي ربما أحدثت وأعطت من حركة التحرير العربي.

3-2-3-2 طلائع طلب الحرية والاستقلال:

وقد كان من آثار الاستقلال الذاتي في مصر خلال الصف الأول من القرن التاسع عشر، أن نشأت فيها أنظمة بيانية، لا يستبعد أن تكون متأثرة بآراء مستمدة من الفكر الإسلامي، وتآراء مستمدة من مفاهيم الحرية والمساواة وحقوق الإنسان التي أحدثت في الشبوع في أوروبا بعد الثورة الفرنسية، وبعد حركات الإصلاح البرلمانية في بعض الدول الأوروبية، وبعض هذه الآراء مما نادى به المفكرون والملاسفة من الأوروبيين في العصر الحديث وبخاصة كما تحلت في المذهب الليبرالي. وقد كانت المفاهيم التي نادى بها الثورة العربية في مصر، مستمدة من هذه المصادر كما يبدو. وكان شعارها في البداية مقاومة الاستبداد وتعير الحكم المطلق للخبديوي نشيت دعائم الحياة اليبانية، استنادا إلى حق الأمة في أن تكون مصدر السلطات، وما لثت هذه الثورة أن تطورت إلى ثورة مسلحة في مواجهة الاستعمار وردا لتهديداته، وسندها في ذلك حق الوطن في حريته السياسية، واستقلاله الذاتي.

وعلى الرغم من إحكام إنجلترا قبضتها على مصر وعلى مواردها، وعملها على تطوير الأنظمة الإدارية رعاية لمصالحها واستمرار استغلال مواردها، فقد بدأت التنظيمات

السياسية، وشكلت بعض الأحزاب، واتسعت الصحافة لمعالجة القضايا الوطنية ومقاومة الاستعمار على درحات متفاوتة في السدة، وتعددت الولاءات بين ولاء للخديوي وأمثاله من الحكام، وولاء للدولة العثمانية وولاء للحركة الوطنية ذاتها التي استأنفت الشعار الذي كان مطروحا في أواخر القرن التاسع عشر، وهو شعار «مصر للمصريين».

وقد كان في إنشاء الجمعية التشريعية متنفس لظهور معارضة معتدلة في وجه سلطة الانتداب ومحال لإبراز بعض الكفاءات السياسية التي سيقدر لها أن تقود الحركة الوطنية في مرحلة تالية.

وقد كان من الأمور المعطلة للحركة الوطنية توزع الولاء بين المصالح الوطنية القطرية من ناحية، وبين المحافظة على الولاء للدولة العثمانية، على الرغم من بلوغ مصر حطاً من الاستقلال خلال القرن التاسع عشر فإنها ظلت اسمياً محتفظة بولائها للدولة العثمانية، وكان بعض زعماء الحركة الوطنية فيها يقاومون الاحتلال في نطاق ولائهم للدولة العثمانية، وكانت الأمور أكثر تحديداً في بعض الأقطار العربية في الشرق كالعراق وسوريا وفلسطين ولسان، فإبها كانت لا تزال خاضعة للدولة العثمانية، مع حظ من الامتيازات الداخلية في إحدى حالاتها، وقد ظهرت عدة تيارات بين شباب العرب الذين يدرسون في الآستانة وغيرهم من المعنيين بالشؤون العامة والقضايا السياسية في المدن الكبيرة، وكان منهم من يرى في استمرار الانتماء للدولة العثمانية رداً لسياسات الاستعمار ومؤامراتها في المسألة الشرقية، ومنهم من يرى أن تأخر البلاد العربية وسوء أحوالها يقتضي حصولها على استقلال ذاتي في نظام لا مركزي كالذي دعى إليه حزب تركيا الفتاة، ومنهم من رأى الاستقلال التام نصيباً مقررًا لمعالجة سوء الأحوال من ناحية، ولرد العدوان الاستعماري من ناحية ثانية، وراد في قوة هؤلاء النزعات الطورانية التي اتخذتها بعض الأحزاب التركية ومحاولتها فرض اللغة التركية لغة للتعليم بدلا من العربية وكان هؤلاء هم العناصر التي تألف منها عدد من الجمعيات السرية، وكانوا من أقطار عربية محتلة هي سوريا والعراق وفلسطين ولسان، فكان لدعوتهم مطلق حديد للحركة القومية.

فلما حاءت الحرب العالمية الأولى وانضمت تركيا إلى ألمانيا فيها بدأت محاولات الدول العربية بالتأثير على بعض الحكام العرب (شريف حسين بالحجاز) وأحزولوا لهم الوعود بتكوين دولة عربية تضم بعض الأقطار العربية التابعة للسلطة العثمانية إذا وقف العرب إلى جانبهم في تلك الحرب. فكانت الثورة العربية، وأسهمت بعض الحشوش العربية في قتال الجيوش التركية، وانحلت الحرب عن حدة كبيرة في هذا المجال. فقد اقتسمت المحتلرا وفرنسا تلك الأقطار وأحكمت كل منهما قبضتها على نصيبها منها، بل وذهبت

اُخْلِتْرا إلى أكثر من ذلك عندما وعدت الصهيونية نوطى قومى تزرعه فى فلسطين على حساب سكانها الأصلىين من العرب.

3-2-3 الحركات الوطنىة فى أعقاب الحرب العالمىة الأولى:

أثارت دعوى المنتصرىين فى الحرب بأبهم سىيعتمدون مبدأ تقرير المصير للشعوب اهتمام الشعوب العربىة، ولكن سرعان ما تبنى كذب تلك الدعوة، فحدثت سلسلة من الثورات الوطنىة فى الوطن العربى منها ثورة مصر سنة 1919، وثورة العراق سنة 1920 وثورة سورىة سنة 1920 و1925 وثورة فلسطين 1920، 1929، 1936، وعلى الرغم من محاولة سلطات الاحتلال الرىطانى والفرسى مقاومة تلك الثورات والسعى إلى قمعها، فقد كشفت عن صدق الوطنىة والتصمىيم على مناهضة الاستعمار وتحقىيق الحرىة والاستقلال لبلادها، والاستعداد للتضحىة والعداء. وكانت تلك الثورات تعبراً عن شعور وطنى عمىيق بجدارة الشعوب العربىة بالحرىة، والاستقلال، وحرصها على ألا تستكن لتسلط الاستعمار عليها وقد بدت مخططاته تكشف عن سىياسات لا تقتصر فقط على توسىيع رقعة نفوده، وضم أقطار عربىة حدىدة تحت سلطته، والاستىلاء على ترواتها، ووضع القواعد العسكرىة فىها لإحكام سلطته عليها، ولحماىة خطوط مواصلاته بل شملت كذلك تلك الخطط بعدا حدىدا، وذلك بإصدار اُخْلِتْرا لوعد بلفور الذى يقضى بإسئاء وطن قومى لليهود فى فلسطين، فدلل هذا الاستعمار بذلك على أنه ىبنى استمرار وعوده فى قلب هذه البلاد ومزىيقها ودفعها إلى الوراء. وأحد اليهودىوالون هجرتهم إلى فلسطين وىشرعون فى الاستىلاء على أراضىها، وإقامة كىانات إىنتاحىة وتعلىمىة وثقافىة خاصة بهم، وىثبتون أنفسهم فى مراكز القوة فى البلاد فى ظل حكومة الانتداب وتشجىيعها ورعاىتها وحماىتها. وأمام ذلك تكررت ثورات الشعب الفلسطينى حلال الثلاثىينات فى وحه سلطات الاحتلال، وفى وحه اليهودىة العراء، واستمرت هذه الثورات فى فلسطين، وفى غىرها من البلاد العربىة، وكان منها ثورة العراق سنة 1931 فى مواجهة الحىوش الرىطانىة آنذاك.

وشاءت السىياسة الاستعمارىة أن تعزل بلاد المعرب عن بقىة أقطار الوطن العربى وان تمارس فىها سىياسات تسمى بالشدة والقمع والاستىيطان فى بعض الأحراء، وبخاصة فى الجزائر من قبل فرنسا ولىبىا من قبل اىطالىا. وقد نشأت الحركة الوطنىة فى مواجهة هذه السىياسة، واضطلع بها بعض قادة الإصلاح الدينى وبخاصة فى مجال تسمىة الحركة التعلىمىة والمحافظة على مقومات الثقافة العربىة الإسلامىة فى وحه حملات الإبادة والتدمىير. وانفحرت تلك الحركة الوطنىة متمثلة فى عدد من الثورات المسلحة التى اُحتمع لها

من جانب مسألة المواطنين العرب، واستمساكهم بعقائدهم، وبوطهم، واستعدادهم للتصحية والوفاء، ومن جانب آخر حملات الطش والإبادة التي استخدمها الاستعمار الايطالي والاستعمار الفرنسي في شمال إفريقيا، وحاءت هذه الثورات تأكيداً لضرورة الكفاح المسلح في حرب التحرير التي حاضها الشعب الجزائري في الخمسينات.

معوقات الحركات الوطنية:

وكان لهذه الحركات الوطنية، بحكم نشأتها اتر كبير في الحياة السياسية في أحزاء كثيرة من الوطن العربي. فقد بدأت مناهضة للاستعمار، مستخدمة في ذلك الشعارات التي كانت قد نمت وتطورت في الدول الأوروبية والتي برزت وأعلنت بعد الحرب العالمية الأولى، فكان لها بلا شك تأثير كبير في إيقاظ الوعي الوطني بين فئات الناس على اختلافهم، فإذا كان المفكرون قد أخذوا المفاهيم المستمدة من المذهب الليبرالي، وطرحوها في صيغ مختلفة فإنها كانت توحد عدد الشباب وغيرهم من حماهير الناس استجابة واسعة حيث كانت تلتقي عندهم في مطلب الحرية والاستقلال، وهو مطلب عز عليهم أمام عداد الاستعمار واستعلاؤه وإصراره على المماطلة والعدر. غير أن هذه الحركة من ناحية أخرى وحدت نفسها في سياق تطورها في مسالك أخرحتها أحيانا كثيرة عن المقاصد والغايات التي قامت من أحلها، فقد تكاثفت عليها عوامل مختلفة أضاعت الكثير من جهودها في تطوير الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية على السواء.

الحزبية:

كانت الصبغة الحزبية من أول الصفات التي صاحبت هذه الحركات وبخاصة في بعض أقطار المشرق العربي فقد تمثل بشاؤها بعدد من الأحزاب السياسية، وسرعان ما احتلقت حول معالجة مشكلة الاستعمار وقضية الاستقلال، فمنها ما كان يعادي الاستعمار البريطاني ويطالب بإحلاله مع المحافظة على العلاقة بالدولة العثمانية، ومنها ما كان يحاول إيجاد صيغ للمفاوضات والمصالمة مع سلطات الاحتلال، ومنها ما كان يستند إلى قاعدة حماهيرية واسعة سسيا، ومنها ما كان لا يمثل إلا أقلية، وكانت حميما تشترك في الدعوة إلى الحياة البياية على الرغم من اختلاف تفسيراتها لها وممارستها لإجراءاتها، كما كان معصمها يرفع شعار الحرية السياسية ويدعوا إلى أن تكون الأمة مصدر السلطات غير أن مواقفها المتباينة من قضية الاحتلال وبخاصة بعد الحرب العالمية الأولى، ومن السلطات الحاكمة من ناحية ومن قضية الاستقلال ومصلحة الجماهير من ناحية أخرى، قد أدخلها في حلافات ومنازعات بلغت حد الصراع، خاصة، وأن قوى الاحتلال

الرابضة في البلاد كثيرا ما كانت تتحالف مع السلطات الحاكمة في توسيع دائرة هذا الصراع تحقيقا لمصالحها.

وعلى هذا النحو، شهدت فترة ما بعد الحرب العالمية الأولى صراعا حزبيا مستمرا داخل البلاد، غلبت عليه المنازعات الشخصية والشعارات المتضاربة، كما شهدت ظهور أنماط من التنظيمات والأشكال الدستورية، خالية المضمون، عديمة الفاعلية. وكان لا بد أن يترتب على ذلك الكثير من الاضطراب وعدم الاتساق في السياسات والمشروعات، والبعد عن الشعارات المطروحة بالنسبة إلى الحرية والاستقلال من ناحية وعن مصالح الجماهير من ناحية أخرى، ويؤدي كل ذلك إلى زيادة الحيرة عند عامة الناس واتساع الفراغ واشتداد الرغبة في التعبير، وفي طرق مسالك جديدة وإبداع نماذج جديدة من الأنظمة، ويزيد من كل هذا كما أشرنا عياب فلسفة قومية متميزة تعنى بإرساء الأسس المتقضية لمواقف ونظرات في الحياة تؤدي إلى مواجهة التحديات الحاضرة واقتراح صور المستقبل وتبين آفاقه يحظ من الثقة والاطمئنان.

تحالف الاستعمار وأصحاب المصالح والسلطة:

واستطاع الاستعمار بوحوده في كثير من البلاد العربية إضعاف الحركات الوطنية بوسائل أخرى، فقد أتاح الفرصة لرموز الكيانات من أصحاب المصالح الخاصة تمثلت في رجال الإقطاع ورؤساء العشائر من ذوي النفوذ في المدن كما تمثلت في أصحاب المصالح الرأسمالية، وبينهم من الحاليت الأجنبية في بعض الأقطار، وسرعان ما تغلغل أولئك وهؤلاء نفوذهم الاقتصادي وفي وسط التنافس الحربي، تحقيقا لمآربهم، وتشبثا لمصالحهم، وعلى هذا الحوتكون ما يسمى تحالف الاستعمار والإقطاع وأصحاب المصالح ضد قوى الشعب وضد الأهداف المعلنة آنذاك، وكان هذا مما أدى إلى تركيز الأحزاب على المطالب السياسية التي تقتصر أحيانا على الواجبات والشكليات دون الشؤون الاقتصادية التي حصعت لإرادة أصحاب المصالح بالاحتكار والاستغلال، فحلت برامجها المعلنة إلى حد بعيد من الخطط الاقتصادية والاجتماعية التي تهدف إلى مشروعات محددة لتغيير أحوال الناس ولا تقتصر على الشعارات، ومن هنا زادت الفروق الطبقة بين عامة الناس وأصحاب المصالح، وانحدرت مستويات المعيشة للجماهير، وتدنيت مشروعات الإصلاح وتعددت الآراء حولها وضعفت الإرادة وزاد تلاعب الاستعمار بالأحزاب السياسية وبالسلطة الحاكمة التي زادت أطماعها وزاد استبدادها، فكان لا بد أن يتطلع الناس إلى التغيير الذي يكسب مفهوم الحرية ومفهوم الاستقلال مضموبهما الحقيقيين.

تشجيع النزعة القطرية:

على الرغم من أن الاتحاد القومي العربي كانت له بدايات فكرية وعلمية في القرن التاسع عشر، وعلى الرغم من ظهور الدعوة إليه في آراء بعض المفكرين في الثلث الأول من القرن العشرين، فإن وسيلة الاحتلال في تجرئة الوطن العربي إلى كيانات صغيرة من ناحية وتأثر بعض المفكرين ورحال السياسة العرب بالمفاهيم الليبرالية بشأن القومية من ناحية أخرى قد شجع النزعة القطرية والعمل القطري، فقد كانت استجابة الحركات الوطنية متفرقة في كل بلد عربي، فنظرت كل حركة في حدود قطرها دون أن تتجاوز - في كثير من الأحيان - إلى غيرها من الأقطار العربية: ويبدو أن نمادح القوميات الأوروبية وبصفة خاصة ما وجد في فرنسا والمحلترا كان لها تأثيرها على اتجاهات السياسيين والمفكرين والمترعين فحالت دون دراسة المدد القومي وآثاره في إنشاء دول جديدة قائمة على ذلك المدد كوحدة ألمانيا وإيطاليا ودول اللقان، وبذلك كان العمل العربي المشترك غير مائل في كثير من الأحوال إءذاك، وكان من اليسير على الاستعمار أن يصرب كل حركة وطنية في نطاق حدودها القطرية، وقد ساعد على اعتماد الاتحاد القطري المصالح والاحتكارات الإقطاعية والرأسمالية، والحلافات الطائفية في الكيانات القائمة وأصحاب العود فيها.

غير أن تفحر القضية الفلسطينية خلال الثلاثيات وظهور خطر الصهيونية بوضوح أثناء الحرب الثانية وما بعدها بعد ان فرص الاستعمار الكيان الإسرائيلي في قلب الوطن العربي قد كشف عن ضعف الحركات الوطنية في مواجهة هذه الأخطار هي متفرقة مبعثرة وعن ضرورة تعميق الاتحاد العربي القومي بديلا سياسيا له

وظاة الاستعمار وفرض التبعية

لقد مححت هذه الحركات الوطنية - على الرغم من هذه المعوقات التي أمت بها - في الوصول إلى أشكال الاستقلال الوطني، تحققت بعضها قبل الحرب العالمية الثانية، وانتظر بعضها آثار هذه الحرب وتعديل مناطق العود في أعقابها، حتى تلغ صيغتها من الاستقلال السياسي وطلت أقطار عربية أخرى في المشرق والمغرب العربي على السواء، فترة الحمسيات والسيتيات حتى تصل إلى هذا الاستقلال.

غير ان انطلاقات الحركات الوطنية أصلا من مفاهيم التحرر والاستقلال ممصوبها السياسي دون اشمالها على الإبعاد الاقتصادية والاجتماعية وتحطيطها لها ولمشروعاتها تحطيطا وافيا من ناحية، وأساليب الاستعمار ومواصلة سعيه لاستمراره في الأرض العربية بصيع جديدة وحرصه على الاحتفاظ بحواب متعددة من عوده تتمثل في

الاستحواذ على المواد الاقتصادية، وربط الاقتصاد الوطني بمصالحه، كما تتمثل في تنمية نفوذه الثقافي والعقائدي ، وفي استمرار التأثير في مDAHه والترويج لها، وحرصه على استبقاء قواعده العسكرية، يتسلط بها ومها على الكيانات الوطنية ويتحد منها وسيلة لحماية خطوط مواصلاته ومستعمراته من ناحية ثانية- كل هذا أوقع البلاد العربية التي نالت استقلالها السياسي في حالة من التبعية لدول الاستعمار، وحاءت هذه التبعية بصور متعددة وبدرجات متفاوتة لتتقص من هذا الاستقلال وتجعله اسما لا فعلا وواقعا في كثير من الاحوال .

3 - 3 تطور التربية في الوطن العربي.

من الطبيعي أن يأتي تطور التعليم في الوطن العربي متأثرا بالتطور الحضاري الذي تمحست عه الأحداث التي مرت بها الأمة العربية مد أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، وأن يتأثر بالحركات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي أحملها آنفا ويرر بين العوامل الرئيسة المؤثرة في تطور الاتجاهات الآتية:

- امتداد الأساليب المألوفة للتعليم الأصلي مند عهد الحضارة العربية ، كما تأثرت فترة التدهور والاضطاط، وسلطة الدولة العثمانية، مع ما طرأ على هذه الأساليب من تعديل وتحوير نتيجة لمحاولات الإصلاح وتطور الفكر الإسلامي خلال القرن التاسع عشر.

- الاتجاهات النابعة من الاستعمار وسيطرته على المؤسسات التعليمية إما مباشرة أم بواسطة المدارس الأجنبية، ومدارس التبشير التي أنشئت في تلك الفترة.

- الاتجاهات المستمدة من الحضارة الأوروبية عامة، ومن تطور الفكر التربوي فيها خلال القرن التاسع عشر حتى النصف الأول من القرن العشرين.

- الاتجاهات المستمدة من الحركات الوطنية، ومن تطور الثقافة العربية خلال تلك الفترة سواء في ذلك ما أتى على يد بعض المفكرين أو بعض المسؤولين والمعيين بإدارة المؤسسات التعليمية وتطويرها.

3 - 3 - 1 الاستراتيجيات الرئيسة في تطور التربية:

وقد عبرت عن هذه الاتجاهات خطوط عامة أو استراتيجيات رئيسية، وهي قد لا تكون كاملة الحلقات، واضحة الحدود والمعالم بالمعنى الحديث لهذا الاصطلاح، لكنها تشير إلى مسارات رئيسية في العمل. ويدوأن هذه الاستراتيجيات قد تأثرت بتطور الأحوال

السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي مر بها المجتمع العربي سواء أتت من تحديات الاستعمار أو سياسته، أو حداثته أو ثمانية ردود فعل للقوة الوطنية في مقاومته تتأثير الوعي العام بين الجماهير وإدراكها للحاجة إلى التغيير ودور التربية والتعليم في إحداثه وعلى ذلك فإن هذه الاستراتيجيات كانت تحمل في طياتها حلقات سياسية واقتصادية واجتماعية تتمثل في أهدافها ووسائل تحقيقها، وقد بررت من هذه الاستراتيجيات ثلاثة أنواع رئيسية:

1- إستراتيجية التعليم الأصلي

2- إستراتيجية التعليم المستحدث

3- إستراتيجية الإصلاح

3-3-1-1 إستراتيجية التعليم الأصلي.

وقد عبرت عن نفسها في هذا التعليم الذي ساد البلاد العربية منذ بداية انتشار الإسلام، وكانت له حدوده الأولى من قبله، وتمثل في مؤسساته المختلفة التي نشأت في أطوار مختلفة، وكان أقدمها الكتاب، ثم المساجد والمدارس وما صاحب ذلك من مراكز ودور علمية مختلفة وكانت إستراتيجية هذا التعليم مشبعة بأهداف المجتمع العربي الإسلامي، بثقافته المتطورة فهي تهدف إلى استمرار العقيدة الإسلامية وتنمية العلوم المرتبطة بها، وتعدية الثقافة العربية برواد مختلفة، وتهدف بالتالي إلى تكوين الإنسان العربي المتمكن من عقيدته، القادر على التعامل في مجتمعه وقيمه ومبادئه وعلاقاته.

ويستمر هذا الهدف الكبير موحها لهذه الإستراتيجية بوسائلها المختلفة التي اكتسبت طابعا معينا، إلى أن تراجعت عوامل التدهور والانحطاط على البلاد العربية، فأصاب المؤسسات التعليمية الكثير من الحمود، مما عاقها عن تحقيق هذا الهدف الكبير.

ولكنها ظلت تمارس وظيفتها انطلاقا من الإيمان أن التعليم أمر لازم للعقيدة لاعتى عنه، وأنه يسعى أن يتاح لمن يطلعه تمسكا بها، واستحاة لدواعيها مهما كانت الأساليب المتبعة في المؤسسات التعليمية على هذا الموال أساليب تشكوالقص والقصور وتعتمد على الحفظ والتلقين على الأقل في المستويات الأولى من التعليم.

وكان عجز الحكومات عن توفير نماذج بديلة من التعليم تستجيب لحاجات الناس وبخاصة في المدن الصغيرة والأرياف سبا آخر في استمرار النوع الأصلي من التعليم، وفي سعيه للاستحاة لتلك الحاجات المتزايدة لتغيير الظروف.

وقد كان هذا التعليم ناعما بصفة عامة من حاحة سواد الناس، كما كان يتلقى موارده من القادرين منهم، وبخاصة عن طريق المؤسسات الوقفية والهيات ، ورعاية بعض الجماعات الدينية، وقد نشأت بعض الكتاتيب في نطاق المدارس الكبرى العامرة والمكرسة للتعليم في بعض المساحد المعروفة في العالم العربي ، فكان للأرهر على سبيل المثال شبكة من المدارس الأولية تؤهل التلاميذ لإكمال أسس المعرفة، وحفظ المعرفة، وحفظ القرآن تمهيدا لالتحاق الراغبين لمواصلة التعليم حتى مستوياته العليا في نطاق الأرهر.

والإشارة إلى الأرهر تدعو إلى وظيفة مهمة لهذا التعليم وهي وطيفة تقابل وظائف التعليم العالي الآن وقد كان هناك مدارس عديدة منتشرة في الوطن العربي في المشرق والمغرب، في نطاق الحوامع الشهيرة، أوحارحها مكرسة للتعليم العالي ، وبخاصة في العلوم الدينية واللغوية وقد تشمل دراساتها بعض علوم أخرى كالمطق والفلسفة والرياضيات وقد كانت هذه المدارس تمتدة الميدان الذي بررت فيه شحصات علمية سما بها نوعها ونباهتها وقدراتها، وشجعها في طلب العلم إلى مستويات عالية في الإنتاج الفكري تدريسا وتأليفا مما يتسم بالابتداع والابتكار. فما حلا الوطن العربي في جميع عصوره من أمثال هؤلاء النابهين الذين حافظوا على استمرار مشعل الحركة العلمية مهما ضعفت حدوته.

ومن خصائص هذه المدارس أنها كانت تستقطب أبناء أقطار البلاد العربية كلها وأقطار العالم الإسلامي يفدون عليها ويصرفون فيها إلى العلم والتحصن فيه، فكانت ذات طبيعة حامية بهذا المعنى.

وقد حضعت هذه المؤسسات في الأطوار المختلفة لمجموعة من الإصلاحات تناولت مضمون التعليم وأساليبه وتنظيمه، ونشأت في رحاب بعضها حركات الإصلاح الديني وكان هناك ضرب من تبادل التأثيرات بين هذه الحركات وبين تلك المؤسسات، فقد كانت بدايات الإصلاح ناعمة منها، فلما وضحت آفاقه وتحددت مصاميه وارتد على تلك المؤسسات وحعلها بين متروعاته للتعديل والتغيير والإصلاح، لتسهم في دعم حركته ومواصلة المسيرة فيها، وقد كان ذلك على سبيل المثال من هموم الشيخ محمد عبده ، ومن شواغل فكره بالنسبة إلى الأرهر، وأنتت الأيام أن من بين من تولى عمليات الإصلاح فيه بوصفهم رؤساء لتلك المؤسسة كانوا من تلاميذه ومريديه.

وهكذا نجد أن إستراتيجية التعليم الأصلي كانت استجابة لحاجات قائمة في المجتمع وظلت تتأثر بتطور أحواله، فتعدل في محتوياتها وأساليبها، كما تعدل في مداها ووظائفها

غير أن التطورات التي أحاطت بالوطن العربي كله مد القرن التاسع عشر، وما نشأ فيه من تعبيرات متلاحقة كانت بمثابة ردود فعل واستجابات للتحديات المختلفة التي ألمحاً إليها، وقد تعرضت إستراتيجية هذا التعليم الأصلي لعوامل وتحديات جديدة، فقد أحدثت هذه العوامل والتحديات تكشف عن مدى تصورهما للوفاء بالمطالب الجديدة، كما كانت سببا في الكثير من الجهود التي بذلت وتوالت لمراجعة أهداف هذه الإستراتيجية ووسائل تنفيذها، وتعيش هذه الإستراتيجية مدة قرن ونصف بين هذه العوامل المختلفة، فمن ناحية تعمل على الإنقاء على مكائتها في المجتمع العربي، ومن ناحية أخرى تحاول الاستجابة للعوامل والتحديات الجديدة.

3 - 1 - 2 إستراتيجية التعليم المستحدث.

مفهوم الاستحداث: نقصد بالتعليم المستحدث ذلك النوع الذي نشأ على موال أنظمة التعليم الأوروبية مقتبسا منها متأثرا بها، لبقائه في هذه التسمية بالتعليم الأصلي الذي كان قائما في البلاد العربية كلها، ولستير إلى استحداثه مما يدل على أنه كان شبه مفروض عليها، آتيا من سلطة عليا، احتارته فأرادت استحداثه، وإما تجنسا وصفه بالتعليم الحديث لما في هذه الكلمة من دلالة ذات قيمة على قدرته على الملاءمة بين تطور المعرفة الحديثة من ناحية وخصائص مجتمعها إذ ذاك ملاءمة تطوي على تكييفه وتطويعه وعدم الوقوف فيه عند محرد النقل والاقتناس من ناحية أخرى. فوصفه بالمستحدث يطلق على بعض خصائصه في مرحلته الأولى على الأقل، وإن كان تطوره في المراحل التالية، متكيفا بالتدريج لحاجات مجتمعها وخصائصه ومتأثرا إلى حد ما بإستراتيجية الإصلاح، قد جعله أكثر استقرارا في مجتمعها وأكثر اتساعا وحدارة بأن يوصف بالحديث، وإن لم يبلغ بعد تمام خصائص هذه التسمية وجميع متطلباتها.

المادح الأولى لهذه الإستراتيجية وأهدافها: وقد نشأت نماذحه الأولى بدوافع داتية نابعة من تقدير السلطة الحاكمة في مطلع القرن التاسع عشر بضرورة الاقتناس من التعليم العربي نظام المدارس، أو بطام التعليم لأغراض التدريب والتسليح، ولأغراض الصناعة الناشئة، ولأغراض إعداد الموظفين. وقد اعتمد على بعض الأساتذة الأحناب، واستخدمت فيه بعض اللغات الأجنبية كالإيطالية والفرنسية.

وهكذا كانت طلائعه الأولى متصلة أشد الاتصال بأغراض المؤسسات الرسمية، التي كانت بدورها حركات إصلاح مقصودا منها أن تكون استجابة للمواجهة الحضارية مع أوروبا، واقتناسا من تطور العلوم الحديثة فيها. وظهرت مثل هذه الأغراض في مصر وفي

توس من أثر حركات الإصلاح والاستقلال الداتي، وفي بعض بلاد المتروك العربي، حيث أنشأت الدولة العثمانية فيها بعض مدارس تجمع بين تعليم أدوات المعرفة الأساسية وبين التدريب المهني، والإعداد للالتحاق بالمؤسسات العسكرية، متبعة لحركات الإصلاح فيها.

كما تتضمن هذه النماذج الأولى في بعض الأقطار على لغات أجنبية يتم تعليمها على أيدي أساتذة أحاب كانت الإيطالية في طليعتها، تليها الفرنسية. وقد اقتضت تلك الإستراتيجية إرسال بعثات إلى أوروبا لتكوين أساتذة ومحتصين، وقيادات عسكرية وإدارية، وللاستخدام العائدين في جهود التدريس والتنظيم للمؤسسات الحكومية والقيادات العسكرية، ولترجمة والتأليف.

وبهذه الأهداف الإستراتيجية، أخذ «النظام التعليمي» يتشكل ويتطور. فقد بدأت المؤسسات التعليمية (المدارس العليا والخصوصية) في الطهور للوفاء بحاجات التغيير السريعة، وتلاها إنشاء المدارس الثانوية (التجهيزية) لتزويد هذه المدارس الخصوصية بالطلاب ثم ظهرت المدارس الابتدائية لتكمل هذا النظام، وتكون قاعدته الأساسية.

وعلى هذا الحوأيضا تأخذ الدولة (أوالحكومة) رمام التوحية والإتراء والرقابة وتهيمس عليه عن طريق التمويل والتفتيش ووضع الخطط والبرامح.

واستتبع هذه التنظيمات قبل الاحتلال اعتماد اللغة العربية لعة للتعليم في المراحل الأولى منه وإنشاء معاهد متخصصة لتأهيل المعلمين.

خصائص الإستراتيجية في عهد الاحتلال: وترتب على الاحتلال تشديد قضته على النظام التعليمي، وتوحيه إلى مقاصده، وتضييق نطاقه، كما حدث بصفة خاصة في مصر وفي الجزائر بصورة أشد وأوضح.

فقد كرس السياسة التعليمية لإعراضه الاستعمارية، من حيث ربط مقدرات البلاد بمسيرته واتجاهاته، وجعلها معتمدة على حراته ولعته، ومتصلة أيضا بأغراضه في إعداد أجهزة حكومية محلية تعينه في إدارة البلاد من ناحية، ومقاومة الثقافة العربية وتضييق محالات ممارستها وإصعاف مؤسساتها من ناحية أخرى. وتملت هذه السياسة بصفة خاصة في شمال افريقية في فرض اللغة الفرنسية لعة للتعليم، ولشؤون الحياة عامة وللأجهزة الحكومية، ولتشجيع حركات التشير ومقاومة الجهود الوطنية في ستر الثقافة العربية والإسلامية.

وتحققا لهذه السياسة اشتملت هذه الإستراتيجية على وسائل وأساليب ملائمة لها من حيث إنقاص الموارد المتاحة للتعليم، وتركيزه في المدن دون الأرياف، وفرض الأحرور

المدرسية على المعلمين، والاعتماد على اللغة الأجنبية، ونقل الماهج الأوروبية دون تكييف كبير لها، واستخدام مزيد من الأساتذة الأحاب ، وصلانة نظم الامتحانات، وجعل هذا النوع من التعليم متميزا منفصلا عن التعليم الأصلي وعن مدارس الأرياف. وظل هذا النظام التعليمي المستحدث يموبط نتيجة هذه الإجراءات حتى انه ليعد راكدا من دون تعيير كبير.

أما في بلاد المشرق العربي التي كانت خاضعة لسلطة الدولة العثمانية، فقد كان هذا التعليم المستحدث يسير فيها بطيئا، وكانت اللغة التركية هي المعتمدة في الغالب، وكانت مؤسسات التعليم العالي تكاد تكون محصورة في الآستانة، ما عدا معاهد قليلة في بعض المدن العربية مثل بيروت ودمشق وبغداد. وسيطرت على المدارس الأغراض العسكرية وبعض أنواع التدريب المهني الضيقة.

وبوجه عام كان هذا التعليم في جميع الأقطار العربية موحها للذكور دون الإناث اللائي حرمن هذا الحق، وأبعدن عن المشاركة فيه مدة طويلة حتى مطلع القرن العشرين، وانعكس ذلك في ضآلة مكانة المرأة في الحياة العامة.

تطور هذه الإستراتيجية في ظل الحكومات الوطنية: وقد نشأ استياء من سياسة الاحتلال التعليمية ومن أساليه في التسلط على مؤسسات التعليم، وجاء هذا الاستياء مقتربا بالحاجة إلى أنماط من التعليم الحديث، فتولد عن هذين الاتجاهين تطور التعليم الأهلي، كما تولد محاولة الأجهزة في الحكومات الوطنية أن تسعى إلى رد التسلط الاستعماري على المؤسسات التعليمية وإلى كسب محلات جديدة تمارس فيها نشاطها، وتسعى فيها إلى تقريب التعليم إلى الأهداف الوطنية تدريجيا، وكان نجاح هذه المواقف يعتمد على ما لهذه الأجهزة الحكومية من قوة، وعلى الظروف السياسية التي تحيط بنشأتها، وعلى شخصية الوزراء والمسؤولين المعيين وقوة نفوذهم: فقد محح زغلول خاصة في جعل اللغة العربية لغة التعليم العام، والاعتماد على مدرسين وطنيين في تدريس مواد العلوم، وفي كبح تسلط المستشار دانوب، وفي تقريب التعليم من الأهداف الوطنية، وكان من أبرز الداعين أثناء توليه الوزارة في العقد الأول من القرن العشرين، إلى إنشاء جامعة أهلية. على أن ازدياد سلطات الحكومات الوطنية في أعقاب الحرب العالمية الأولى أتاح لها أن تجعل التعليم من الميادين التي تمارس نشاطها فيه، وتسعى إلى إدخال سياسات وطنية متدرجة في توحيه.

وقد نشأ عن ذلك التوسع فيه ، وبخاصة تطوير نظام المدارس الأولية في المناطق الريفية في بعض البلاد، وإن كانت بلاد عربية أخرى قد نجحت في الخلاص من هذه

التأنيّة مكرراً في تطوير أنظمتها التربوية، فأقامت لها سلماً تعليمياً موحداً في وقت مكرراً كما حصل في العراق حوالي 1921 - 1922

بعض اتجاهات هذه الإستراتيجية: وقد أخذ هذا النظام التعليمي سموحاً للربع الثاني من القرن العشرين مما أكثر سبباً مما كان عليه رمن الاحتلال ولكن دون ما تصوّل إليه البلاد كثيراً، وهو مموّج يظهر في المدن والحوضر أكثر مما يظهر في القرى والأرياف، ويتحلّى لصالح البين أكثر مما يكون لصالح النوات، وتعلّب عليه الاتجاهات النظرية الأكاديمية أكثر من الاتجاهات العملية والعلمية، وراد في هذه الفترة بشوء مؤسسات التعليم العالي وراد تأثيرها في الحركة الثقافية، وكان بين قادة هذه الحركة جماعة من أساتذتها، واشتملت على مؤسسات عالية لإعداد المدرسين، كما أخذ عدد العتات العلمية يتزايد باضطراد، وبدأت في سياق هذا كله اتجاهات تطوي على اهتمام بوعية التعليم، ولكنه كان تعليمًا للوحة، سواء نظرنا إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية للملتحقين به أو إلى طبيعة الدراسات وعلمة النواحي الأكاديمية عليها، أو بطرنا إلى مقاصد المتخرجين في المهمل التي يتجهون إليها أو بطرنا إلى اعتماد هذا النوع من التعليم على قدرة الملتحقين به على دفع المصروفات.

ويتفاوت محاح الحكومات الوطنية في بلوغ أهدافها في توجيه الأنظمة التربوية من قطر إلى آخر، وبين فترة وأخرى. فقد كان هناك ذنبه، واختلاف حتى في القطر الواحد تأثيراً بسوع الحكومة وصراع القوى الحزبية ومدى ما لها من اهتمام بشتر التعليم وتحسين نوعيته، وقد تحصل بكسات في القطر الواحد كما حصل في العراق بعد إحقاق ثورة 1941، فزاد على أثرها السعود البريطاني، وانعكس ذلك على توحيه التعليم إلى مدى سنوات بعدها.

ومهما يكن من أمر، فقد أدت عوامل متعددة متشابهة إلى أن يتفاوت تطور الأنظمة التربوية بين الأقطار العربية سواء منها ما نال استقلاله مكرراً أو نال استقلاله مؤخرًا في أعقاب الحرب العالمية الثانية وقد ظل بعض الأقطار العربية ضعيفًا في حركته التعليمية خلال تلك الفترة بصورة ملحوظة، وإن كان منها ما حطاً خطوات واسعة في الحمسيات والستيات بعد تزايد اللفظ فيها.

3-3-1 إستراتيجية الإصلاح

مفهوم إستراتيجية الإصلاح: هي الجهود التي بذلت في سبيل توحيه التعليم المستحدث توحيتها يفي به إلى الأهداف الوطنية والقومية، وإلى بشره، وتحسين نوعيته

وجعله مستندا إلى أسس فكرية وإلى حجاب التكييف لما هو مستمد من الفكر الأوروبي مع محاولة للاجتهاد بما يلائم أحوال أنظمة التربية العربية. ومهما يكن من أمر فهذا الإصلاح أمر نسبي وحزني تتضمن هذه الإستراتيجية طلائع الأولى، وتأتي قيمتها الرئيسية من كونها صادرة عن نواحي سليمة في ربط التربية بالأهداف الوطنية والقومية وتيسير فرصها للناشئين، وحلها تعبيرا عن اتجاهات التغيير، وعن آمال الأمة العربية وتطلعاتها إلى المستقبل. ويريد في أهمية هذه الجهود أنها كثيرا ما أتت في وجه مقاومة شديدة من الاستعمار وأعوانه، وأنها حاولت أن تنحو بالتربية العربية نحو مناهج الحركة التربوية الحديثة التي كانت قد أخذت في الانتشار في كثير من البلاد الأوروبية.

مجالات إستراتيجية الإصلاح: وعلى وجه التحديد فإن هذه الإستراتيجية انطوت على المحالات الرئيسية الآتية:

- * توجيه التربية نحو الأهداف الوطنية على المستوى القطري.
- * توحيه التربية نحو الأهداف القومية.
- * نشر التعليم والعمل بحوثكافؤ الفرص فيه.
- * تنظيم التعليم على أسس تربوية سليمة.
- * اعتماد التجريب في تطوير المؤسسات التربوية وإرساء بعض أسس الفكر التربوي الحديث.

* ممارسة الحرية الفكرية وتطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي.

توجيه التربية إلى الأهداف الوطنية والقومية: كان الاهتمام بالأهداف الوطنية من ميزات بعض الحكومات التي تأتي إلى الحكم على أسس شعبية نسبيا بالقياس إلى طبيعة الأحزاب المماثلة لها. وقد كان ذلك الاهتمام يمثل حاسا من سياساتها في مقاومة الاستعمار من ناحية، ومقاومة مراكز الفؤوذ وذوي المصالح الإقطاعية والرأسمالية في البلاد من ناحية أخرى. على أن اصطفاغ معظم تلك السياسات في بعض الأقطار العربية بالوجهة القطرية لم يحرح بالأنظمة التربوية في تلك الأقطار إلى رحاب الأهداف القومية، بل لقد كان من بين الذين فسروا الأهداف الوطنية تفسيراً يوفق صلتها بالثقافة الأوروبية أحد كبار رجال التعليم وقادة الفكر الثقافي، على أن هناك من عملوا في سبيل توجيه التربية توحيا قوميا، وحل أهدافها متصلة بالإتجاه والفكر القومي، كما حدث في العراق خلال العشرينات والثلاثينات على سبيل المثال، ولا بد أن نذكر في هذا المجال،

الجهود التي بذلت في الحرائر لتكوين مدارس تستجيب لحاجات المواطنين عن طريق تعليم يعتمد اللغة العربية، ويتناول الدين الإسلامي والثقافة العربية بعيدا عن النظام الذي فرضه الاستعمار

نحو تكافؤ الفرص: كما عيت تلك الحكومات الوطنية التي تستند إلى قاعدة شعبية سسيا وتأتى حلافا لرعات الاحتلال ورعات ذوي النفوذ في البلاد تنوحيه التعليم نحو الحركة الوطنية، فان مثل هذه الحكومات عيت أيضا بستره وزيادة موارده، وتطوير تشريعاته وكان هذا بحملته عبر عن اتحاها ديمقراطية تعتبر التعليم حقا أصيلا للمواطنين، وتعمل على نقل البصوص الدستورية بشأنه إلى واقع ملموس، مهما بدا في المحاولات الأولى منها بعض الاضطراب من حيث عدم استيفاء الشروط التربوية المناسبة لتعميم التعليم بل في تجاوز الثنائية إلى تعدد أنواع المدارس ومساراتها. وقد شمل الاهتمام بالتوسع السات إلى حد ما. وكان من آثار هذا الاهتمام دحول البت إلى التعليم العامي خلال الثلاثينات، وفرص المساواة بينها وبين الذكور، وكان هذا بلا شك تحولا كبيرا سوف تظهر آثاره بعد ذلك

وقد تمتل هذه الاتحاها الديمقراطية كذلك في الدعوة إلى تحرير التعليم من الأحور التي كان يدفعها الباشؤون وآباؤهم. وقد تحقق ذلك في فترات مختلفة كما حدث في مصر بالنسة إلى التعليم الابتدائي عام 1942م، والنسة إلى التعليم الثانوي عام 1950م، وبذلك أصبح مبدأ تكافؤ الفرص مقررا لجميع الطبقات والفئات. بل إن هذا المبدأ قد طرح على مستوى التعليم العالي وقد حاءت الدعوة إلى تحقيق إلزامية التعليم، مقترنة في بعض الحالات بوضع خطة محددة لذلك.

تنظيم التعليم على أسس تربوية: ومن الميادين التي يلتقي عندها مبدأ ديمقراطية التعليم ومبدأ تنظيم التعليم على أسس سليمة، ميدان السلم التعليمي الموحد. فقد نشأت الدعوة إليه في الأقطار ذات السلم التعليمي الثنائي أو الثلاثي، مبكرا في العشرينات وذلك فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي حيث كان في هذا المستوى نوعان أو أكثر من المدارس الابتدائية، أحدهما لأساء المدن بمصروفات، والآخر لأساء الأرياف بالمجان مع تفاوت في مستويات التعليم وإمكانياته، وهما نوعان لا يلتقيان في مستوى أعلى، على أن هذه الدعوة لم تتحقق إلا في مطلع الخمسينات.

وقد سلمت أقطار عربية أخرى من هذه الثنائية فأقامت بظامها التعليمي المستحدث في العهد الوطني على أساس المدرسة الابتدائية الواحدة، وشملت المحاولات لتنظيم التعليم على أسس سليمة. الاهتمام بإعداد المعلمين، والسعي إلى الارتفاع بمستويات

هذا الإعداد مع الإفادة بالمادح المتقدمة في هذا المجال والتي كانت قائمة في الدول الأوروبية. وقد كان اقتران الجهود في نشر التعليم لدى بعض الحكومات، وتوفيرها لموارده، وضمانا لدرجات الوظائف له مع الجهود في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين، عاملا على اجتذاب شباب من ذوي الكفايات العالية لهذه المؤسسات، بحيث أصبح التعليم يظفر بمستويات عالية من تلك الكفايات. وكان هذا داعيا إلى وضع أسس لمهنة التربية والتعليم، وقد انتفع بعض هؤلاء من العثات العلمية المتاحة فعادوا ليسهموا في تثبيت دعائم هذه الأسس، وفي قيادة الحركة التربوية مهنيا وفكريا.

نمو التجريب والفكر التربوي الحديث: ظهرت جهود في التحريب وفي وضع أسس للفكر التربوي الحديث، تجلت في تكوين مدارس نموذجية تحريرية يتم الإشراف عليها من قبل مؤسسات إعداد المعلمين، ووفقا لمبادئ تربوية مقصودة يتبع في تطعيمها أساليب علمية، وفي ترجمة القياسات العقلية للدكاء ووضع بعضها واستخدامها في التوجيه التربوي، وفي ترجمة بعض الكتب في التربية وعلم النفس وتأليف بعضها، وفي نشر محلات دورية لمناقشة الفكر التربوي الحديث، ومناقشة مشكلات التعليم وقضاياها بأسلوب علمي حديث.

ومن هذه الجهود بدأت مدرسة تربوية حديثة في بعض البلاد العربية، أحدثت في الاتساع والتأثير بالتدريج على حركة التعليم في البلاد العربية، حتى برر نفودها منذ الخمسينات حتى الوقت الحاضر.

الحرية الفكرية وتطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي: وفي التعليم الجامعي نشأت أصول منهجية، أسهمت في تطوير البحوث والدراسات وبخاصة في ميادين الأدب والتاريخ، وقد كان تطبيق هذه المنهجية مجالا لممارسة بعض الأساتذة الحرية الفكرية في التعبير عن آرائهم واجتهاداتهم، وفي البحث العلمي. وقد أثارت بعض هذه القضايا اهتمام الرأي العام، وتداخلت العوامل السياسية في بعضها، ومهما بدأ من الغلوفي هذا الجانب أوداك في تلك القضايا فإنها تحرة تحتوي على نموذج جديد أسهم في إرساء تقاليد حامية.

ولا يغفل في مجال تطوير التعليم العالي نحاح جامعة دمشق في تدريس العلوم الطبيعية وتطبيقاتها باللغة العربية وكانت أول جامعة عربية في العصر الحديث تحقق تعريب التعليم العالي تنمامه، ولا تزال نموذجها جديرا بالإقتداء في هذا المجال.

وكان من مستندات الإستراتيجية الحديثة ورواها العثات العلمية، سواء في التوسع فيها وحس انتقاء الملتحقين بها وتوزيعهم على ميادين الدراسة المختلفة أوفما أسفرت

عه هذه الحركة بعد عودتهم إلى أقطارهم من إعاء الحركة العلمية عامة، والفكر التربوي الحديث.

وقد حصل تطور ملحوظ في طبيعة هذه البعثات في حلال الربع الثاني من هذا القرن وذلك بالتوسع في إرسال طلاب البعثات لأغراض البحث العلمي والتخصص، بعد أن كانوا من قبل يرسلون في العال للدرجات الأولى. فكان بلوع هذا المستوى من التخصص يمثل انطلاقة جديدة في إرساء أسس البحث العلمي في ميادين مختلفة تشمل العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، كما تشمل التربية وعلم النفس وغيرها من الفروع المتصلة بها.

إن إستراتيجية التحديد لا يحكم عليها في اتساع آثارها في قلب النظام التربوي المستحدث في مرحلة تاريخية معينة، وإنما في كونها فتحت آفاقاً جديدة ينبغي تقديرها في سلامة نواحيها، وسلامة اتجاهاتها، ونوعية مضمونها، وكفاية بعض قياداتها على اجتذاب مزيد من ذوي الكفايات وإحداث مزيد من التعبير.

3-3-2 إستراتيجيات فرعية:

والى جانب هذه الإستراتيجيات الرئيسية هناك إستراتيجيات فرعية، أكثر تحديداً في أهدافها وفي مجالاتها: وأولها، تتعلق بالتعليم الأهلي. فلقد نشأ على صور متعددة ولأغراض مختلفة في بعض الأقطار العربية، فسه ما كان بدوافع شعبية، مفتحة لفئات على شيء من الحرمان من فرص التعليم، ويكاد يستقبل جميعهم دون تمييز. ومنه ما تأسس لأغراض طائفية متصلة بالمذاهب الدينية، ومنه ما هو مؤسس لأغراض مهنية يقصد بها الريح والاستعادة.

وهو متفاوت في مستوياته، منه ما يوازي التعليم الرسمي، ومنه ما يعلو في مستواه، ومنه ما يهبط دون ذلك، وباستثناء قطر واحد هو لبنان الذي تعدد فيه المدارس الأهلية، وتنوع في أغراضها ومستوياتها، وتؤلف نسبة كبيرة بين مؤسساته، فإن التعليم الأهلي لم يكن يحتل مكانة بارزة أو ليستوعب نسبة كبيرة من الطلاب في سائر الأقطار العربية الأخرى، وربما انحصرت أغراضه في مستويات معينة كرياض الأطفال، والمدارس المسائية للكبار، وقد أخذ شأنه يتضاءل باتساع رقعة التعليم الرسمي.

ومن هذه الإستراتيجيات ما يتصل بالمدارس الأجنبية وهي أيضاً متفاوتة في أهدافها ومجالاتها ومستوياتها. فمهما مدارس أحسية للتشجير، وقد تكون لخدمة الطوائف التي تنتمي إليها، ولكن لحس الحظ لم تنجح في أغراضها الأصلية، فلم يعرف أن المسلمين

ومن المدارس الأحسية ما يكرس لأنشاء الجاليات الأجنبية أنفسهم، فلا يؤلف الطلاب العرب نسبة كبيرة من طلابها، وأهداف مثل هذه المدارس هي السعي للتأثير على طلابها بصنعهم بصبغة الثقافة التي تنتمي إليها المؤسسة. ومن هذه المؤسسات التعليمية ماهو على المستوى العالي.

لعل استعراض تطور التعليم خلال قرن ونصف واستعراض الإستراتيجيات الرئيسية يكشف عن طبيعة هذا التعليم وخصائص هذه الإستراتيجيات صراحةً أو ضمناً. وعلى سبيل إيجاز بعض الملاحظات العامة عنها نورد ما يلي:

ويلاحظ أنها قد تطورت إلى حد ما قبل الاحتلال، ولكنها عادت لتضيق وتتحرف بعد الاحتلال، فالتجته لأعراض الاستعمار ومقاصده. وهي في أحسن أحوالها تخريج الموظفين لدواوين الحكومة. وقد تلغ من سوء بحيث تقصد إلى محو الثقافة العربية، والقضاء على العقيدة وصبغ الناشئين بصبغة الثقافة الأجنبية كما حدث في بلاد شمال إفريقيا.

149

كما يلاحظ على هذه الأهداف - في أحسن حالاتها - أنها لا تستند إلى فلسفة تربوية مستمدة من فلسفة عربية شاملة، معبرة عن خصائص الأمة العربية، في معتقداتها وفي ذاتيتها المتميزة. وهي من ناحية ثانية تظل أهدافا عامة لا تتدرج في التحديد، حتى يمكن ترجمتها في أنماط سلوكية واقعية يستطيع أن يستوعبها المدرسون المربون ويعملوا على تحقيقها ويتابعوا مضاميتها في المباح والنشاط التربوي بصفة عامة.

البنى التعليمية:

وكما بررت الثنائيات في الأهداف برزت في البنى التعليمية، والسلم التعليمي. ولم تحض الأقطار العربية جميعها لمط واحد ثابت مه، بل لقد حدث أن البلد الواحد قد غير من سنوات بعض مراحل هذا السلم التعليمي من فترة إلى أخرى. على أن من أبرز العيوب التي عانتها بعض الأقطار في تكوين سلمها التعليمي لحوؤها إلى الثنائية بالنسبة إلى التعليم المستحدث بل لقد حدث تعدد في مسارات التعليم الأولي نفسه وبخاصة حين نأخذ بعين الاعتبار التعلم الأصلي. فلقد كان هناك تعليم ابتدائي لأناء المدن وللقادريين على دفع المصروفات، وكان هاك تعليم أولي لأناء الأرياف يقتصر على أربع سنوات. فضلا عما في هذا التنظيم من سيئات التمييز في المستويات التربوية، وما يستتبعها ويصاحبها من تمييز اجتماعي، وفصل بين أبناء الأمة الواحدة، فإن هذه السيئات تزداد خطورة عندما يقتصر التعليم الأولي على سنواته الأربع، ولا يتاح للمتحررين منه مواصلة الدراسة التالية. وكثير منهم قد يرددون إلى الأمية بعد الانقطاع عنها.

ولا شك أن هذا التعليم لا يعبر عن نزعات ديمقراطية، وعن مساواة بين أبناء الأمة، وقد ارتفعت أصوات بعض المربين مكرا في استنكاره، ولكن إرأته طلت رهية بالنسبة إلى مصر على سبيل المثال، حتى الخمسينات إلى أن قضت عليه ثورة 23 يوليو بإحراقها. ومن حسن الحظ أن بعض البلاد سلمت من هذه الشائبة.

ومن ناحية أخرى ركزت الأنظمة التعليمية بصفة عامة في أهدافها وفي أعماطها ونياتها على الجانب النظري، والمدارس النظرية، مما جعل التعليم الفني ثانويا بل هامشيا من ناحية، ومنفصلا عن هذا التعليم البطري من ناحية ثانية - وهو أمر كانت قد أكدته السياسة الاستعمارية، واستمر من المشكلات الرئيسية التي تواجه الأنظمة التعليمية حتى منتصف القرن وبعده، بل من المشاهد أن هذا التعليم الفني مازال إلى الوقت الحاضر في حاجة إلى دفعة جديدة، بروية جديدة في ضوء التطورات الاقتصادية والاجتماعية، وكانت هذه الشائبة تعكس أوضاعا اجتماعية واقتصادية تلعب عليها الشائبة أيضا، بل

إنها كانت في الوقت ذاته تعذي هذه الأوضاع ، خاصة وإن التحاق الطلاب بهذا التعليم ما كان يحري على أسس من التوجيه التربوي أو من احتياجات البلاد بقدر ما كان يحري على اعتبارات اجتماعية واقتصادية أساسها قدرة الآباء على الإيفاء على أولادهم.

تكافؤ العرس: في الثنائيات التي أُنشأت إليها في السى التعليمية دلائل كثيرة على الإحلال مبدئ تكافؤ العرس في المدارس الابتدائية أو في بوعيتها في المدارس الأولية، ويصدق ذلك على المدارس الأكاديمية بالقياس إلى المدارس الصية. وفي هذه الثنائية محانة لأساء المدد بالنسة إلى سكان الأرياف، ومحانة لأساء الطبقة المتوسطة على حساب للفقرء.

وفصلا عن ذلك فإن المدارس الأولية في الأرياف لم تتشتر وتتسع لتستوعب نسا كبيرة من الأطفال، وظلت عاجزة عن تمكين الغالية منهم من بلوغ المستويات الدنيا من اكتساب مهارات المعرفة الأساسية، وظلوا محرومين في نطاق التعليم الأصلي وكما تقف الأحرور المدرسية والمصروفات حائلا دون التحاق أساء الطبقات الفقيرة في مدارس المدد ولا تتوافر لهم بدائل أخرى لها، فإن سوء الأحوال اللاقتصادية لأهالي المناطق الريفية كان يحول بينهم وبين إرسال أسائهم للمدارس حتى وإن كانت بالمحان، وتحملهم على إبقائهم للانتفاع بهم في المساهمة في العمل في الزراعة على ضالة مردده.

وتقف الأحوال الاجتماعية والاقتصادية لكثير من الفئات هي الأخرى عائقا في سبيل التحاق السات بالتعليم حتى إذا توافرت بعض فرص لهم، كانت ضئيلة على أية حال. وهكذا نشأ إحلال في تكافؤ العرس بين السين والسات. وحرمت أعداد كبيرة منهم من الانتفاع بفرص التعليم، فتأخرت مساهمتهم في الحركة التعليمية وفي الحياة العامة، وانعكس جميع ذلك على حياة الأسرة وعلى تربية الصغار. وكانت الأنظمة التربوية بحملتها إنما نشأت للصغار، فهم المقصودون منها، كأن التعليم محصر في سوات الطفولة، ونادرا ما يمتد ليشمل الكبار، خلافا لشأته في صدر الإسلام.

وقصارى ما كان يوحد من تعليم الكبار في بعض الأحيان إنما يقتصر في حدود ضيقة على تدريب الموظفين. فالأنظمة التربوية مقتصرة على الحواب المدرسية ولا تشمل على حواب لا مدرسية في تعليم الكبار وكان هذا نوع آخر من عدم تكافؤ العرس يتضمن آثارا بعيدة المدى في تيسير التعبير الاجتماعي، وتحريك المجتمع نحو إصلاح أساليب المعيشة، وأساليب الإنتاج. فلا يدوان هذه كانت ملحوظة في رسم السياسات الاجتماعية والاقتصادية إداك

وهكذا إذا نظرنا إلى هذه الشائيات، وما تطوي عليه من التمييز الاقتصادي والاجتماعي، وحدنا أن الأنظمة التربوية كانت مكرسة للقلة من فئات اجتماعية معينة، وإنها لا تعي العناية الكافية بسواد الناس، وأناء الفئات الفقيرة وبحاصة سكان الأرياف والإناث منهم.

كفاية الأنظمة التربوية: وعلى الرغم من أن الأنظمة التربوية، كانت مكرسة للقلة، فإن ما تحضه له من عموض في الأهداف، ولفضية في المناهج، وشكلية في الطرائق، وفي أساليب الامتحانات قد أضعف من كفايتها الداخلية، وتحلى هذا الضعف في نسب الرسوب وسبب التسرب العالية على السواء. وتكثر البيانات عن الإهدار في التعليم من مصدره: الرسوب والتسرب. ويرز التسرب في المدارس بالأرياف خاصة ولا تسلم هذه المدارس، شأنها شأن مدارس المدن من كثرة الرسوب.

ومن ناحية أخرى، فإن ضيق أهداف الأنظمة التربوية، واتجاهها بالدرجة الأولى إلى تخريج الموظفين، وغلة الدراسات الأكاديمية، وضعف الاهتمام بتطوير التعليم الفني - جميع هذه الأسباب لم تفتح المحاللات لتماير القابليات والاستعدادات كما أنها أدت إلى ضعف العلاقة بين النظام التربوي وبين حاجات المجتمع إلى ذوي الكفايات المتعددة وإلى تكوين فئات متوسطة من الفيين للنهوض بقطاعات الإنتاج. فلم تكن الأنظمة التربوية تعي بإعداد القوى البشرية، وتوفيرها وفقا لحاجات المجتمع.

ويبدو أن عياب مفهوم التسمية بأعدادها المختلفة في المجتمع، وعدم بروز اتجاه التخطيط مع عدم إدراك العلاقة العضوية بين التعليم والإنتاج - قد ساعد على ضعف الكفاية الخارجية للتعليم، وضعف علاقاته بمحالات الإنتاج والخدمات بصفة عامة.

3-4 بعض أحوال وخصائص المجتمع العربي عند منتصف القرن العشرين

تطورت الأحداث والأوضاع في الوطن العربي مد أوائل القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين على الحوالدي أحملناه. حيث كان يشهد صراعا مريرا ومستمرا بين قوى الاستعمار من ناحية وقوى المقاومة الوطنية من ناحية ثانية، وهو صراع بين الاسترراف والتسلط، وبين الصمود والثبات في وحه الغزوة الاستعمارية، وبين قوى التحلف والضعف والانحلال من ناحية وطلائع اليقظة وقوى البهضة والبقاء من ناحية ثانية.

وقبل أن نستأنف وصف ما تدله القوى الوطنية، وهي تستند إلى تزايد الوعي القومي، وعمق الحس الجماهيري في الأمة العربية مد بداية النصف الثاني من هذا القرن، مما

مكن هذه القوى من توسيع مدى رؤيتها، وصياغة أهدافها وتطوير أساليبها في الصال، مما يؤدي إلى قلب الميزان لصالحها، وبلوغ ما تقصده من الصمود في وجه الاستعمار والصهيونية، انطلاقاً إلى مرحلة جديدة من الحياة القومية - يحسن أن نقف هنا عند بيان أحوال المجتمع العربي وخصائصه ومشكلاته التي واجه بها الصف الثاني من القرن العشرين، ومن خلال هذه الخصائص ترر مواطن الضعف ومواطن القوة على السواء.

3-4-1 السليبات ومواطن الضعف.

وقد تمثلت في مظاهر مختلفة ولكنها مترابطة، متداخلة، ورتتها البلاد العربية من عهود مختلفة وهي:

التخلف:

وهو حالة من الانحطاط الحضاري أخذ الوطن العربي يعاني منها منذ عهود التدهور التي فرصت عليه، ووضعت في فترة الحكم العثماني، وجاء الاستعمار ليعمقها ويريد فيها ويسخها من حديد نأساليه ومحططاته، ليجعل من الوطن العربي كله مسرحاً لأطماعه وأطماع الصهيونية في أعقابه.

ويزداد خطر هذا التخلف الحضاري الذي وصل إليه الوطن العربي إذا قسناه بمقاييس الحضارة العلمية التكنولوجية المعاصرة، وما حققته من إنجازات في تقدم المعرفة، وفي أساليب الحياة. فمن المعروف أن الفجوة بين الأمم المتقدمة الصناعية وبين أمم العالم الثالث، ومنها الأمة العربية تزداد في العقود الأخيرة من القرن العشرين بصورة مطردة ومتزايدة.

الإقطاع:

وعلى الرغم مما حدث من تعبير نتيجة جهود الحركة الوطنية في مقاومتها للاستعمار ويقظة الوعي الوطني والقومي فقد ظل الوطن العربي عند منتصف القرن العشرين في حالة من التخلف لا تحمي معالمها ومؤشراتها: ومن هذه المعالم الفقر والجهل والمرض، وهي آفات يتداخل بعضها ببعض، وتلتقي مع التخلف التقاء الأسس والنتائج على السواء. فقد ظلت الثروة القومية، مقدرة بالدخل القومي محفزة في كثير من الأقطار العربية وما حصل من الاستثمار في الموارد كان معظمه لصالح الدول الاستعمارية نفسها التي تحكمت في مصادر الثروة الطبيعية واستثمرت قطاعات الإنتاج والخدمات لأغراضها، وإذا استتبها فئة ضئيلة من الإقطاعيين وذوي النفوذ وأصحاب المصالح الرأسمالية، فإن معظم الناس كانوا من ذوي الدخل الضئيل الذي يحفص في كثير من الحالات

دون مستوى الكفاف، ويكفي أن يعلم المرء أن أكثر من ثلثي السكان كانوا في القطاع الزراعي، وظلوا يمارسون الزراعة بأساليب الإنتاج التقليدية الساذجة التي سيطرت به على الأراضي الزراعية قبل عهد الاستعمار، بل كان في أول عهده مرتبطاً بالطام العشائري الذي يجعل استثمار الأرض حاضماً للعتبة كلها. يتساوى فيها رئيسها وأفرادها، وترتبطهم علاقة السب والمناهة في مستويات المعيشة. ولكن الاستعمار، جعل من الإقطاع وسيلة لتقوية نفوذ رؤساء العشائر، وتمكيهم من استثمار أراضٍ أوسع، عهد لهم بالتصرف فيها دون أفراد العشيرة، فأصبح هؤلاء أحراراً أو مشاركين مشاركة ضئيلة، فظهر التفاوت الكبير بينهم وبين رؤسائهم، في الدخل وأساليب الحياة، وانقلب الإقطاع إلى نظام من الاستغلال يفرض التفاوت الكبير، ويحرم الفلاح من ناتج عمله.

واتصل هذا النظام الإقطاعي بالنظام السياسي ونشاط الحزبية، فأساء إليهما وأفسد أحوالهما. وكان وسيلة لتكريس التخلف.

ضعف الصناعة:

وما نشأ من الصناعة في الوطن العربي اقتصر على الخفيفة منها، وعلى مجالات محدودة فلم يتح المجال لتسمية الكفايات والمهارات التي تتطلبها الصناعة وكانت المستويات العليا والمتوسطة منها مفتوحة للأحباب دون غيرهم، وتضاءلت الحرف القديمة، وما تطوي عليه من مهارات خاصة ومن علاقات نفسية سليمة بين صاحب الحرفة وبين إنتاجه، وحالت هذه الظروف دون نشأة الحركة العمالية.

هبوط المستويات الصحية والمعيشية:

ويكفي لبيان وضع المستويات الثقافية والتعليمية، الإشارة إلى انتشار الأمية، وخاصة في المناطق الريفية وبين الإناث حتى لتقدر نسبتها بما يزيد على ثمانين بالمائة. وضعف مستويات المعيشة وانخفاضها إلى دون مستوى الكفاف كقيل أن يكشف عن سوء التغذية، وبالتالي عن هبوط المستوى الصحي. ونشأت في بعض البلاد العربية أمراض مستوطنة وبيلة، ظلت تقتك بالسكان وبخاصة في المناطق الريفية ومنها اللهارسيا والملا ريا، وأمراض النساء والأطفال.

وما حصل من التقدم في السواحي الصحية قبل الحرب العالمية الثانية قليل لم يكن شاملاً لجميع المناطق، ولم يكن محطاً له، وربما كان من نتائجه تزايد السكان في الفئات

الفقيرة التي لم يصاحبها تحسين في مستويات المعيشة ومستويات التغذية للصغار، ولم يتبعها انتشار التعليم بينهم وإقادهم من وصمة الأمية.

وكان من علامات التخلف، وانحطاط المستويات الثقافية ومستويات المعيشة، انتشار أنواع من الحرافات وبخاصة في الثبات الريفية والفقيرة استمراراً للجهود الانحطاط - وهي علامة من علامات فساد الاتجاهات والمواقف بحوثيون الحياة العامة، وشؤون العمل والإنتاج ومصاحبة لعجز هذه الفئات عن تعديل ما هي عليه من الضعف والعجز، وفي الإنتاج وفي تحسين أساليب الحياة ومستوياتها. فهي بالتالي عقة من عقبات التنمية على المدى البعيد.

مظاهر الضعف الحضاري:

وتنابع ما جاءت الإشارة إليه، من كون التخلف ظاهرة متصلة بالانحطاط الحضاري، ولتلمس دلالاتها في الوطن العربي بأنواع من الضعف الذي يصل أحياناً إلى العجز في المحالات الآتية:

الضعف إزاء الطبيعة: فلا يحصى أن الوطن العربي، وما يتميز به من اتساع الرقعة وعلبة الصحارى عليها، وما يترتب على ذلك من الخفاف مقروبا بصعوبة المواصلات، وعدم تيسيرها، يؤلف صعوبات كبيرة قد تفرص مواقف نفسية اجتماعية في بعض الحالات، وتتجلى في الشعور بالعجز إزاء الطبيعة، والتسليم بعلتها، وإنما تتأكد هذه المواقف أو تقتصر بالجهل وضعف القوة المعنوية، وهي مواقف تحالف ما توحى به أصول العقيدة الإسلامية من تألف بين الناس والطبيعة، ودعوة إلى النظر فيها ودراساتها واستثمار حيراتها، ومن دعوة إلى العمل والاعتماد على النفس ومما ضاعف الشعور بالضعف أمام صعوبات الطبيعة خلافاً لهذه القيم الأصلية، العزوة الاستعمارية التي فرصت التخلف وما ترتب عليه من الجهل، وجعلت استثمار الموارد الطبيعية احتكاراتها، متصلاً بمقاصدها بعزل المواطنين عن مصادر ثروة بلادهم.

ضعف استخدام التكنولوجيا: وكرس هذا الضعف الفجوة بين الأساليب التقنية القائمة على تقدم المعرفة العلمية، وتطويعها لاستثمار الطبيعة من ناحية، وبين الأساليب التقليدية التي طلت قائمة في المجتمع العربي إستمراراً للجهود التخلف والانحطاط من ناحية أخرى. ففي الوقت الذي كان الأوروبيون يستخدمون أساليب البحث العلمي في معرفة مصادر القوة في الوطن العربي، واستغلالها تكنولوجيا لمقاصدهم الاستعمارية، سادت القيم وألوان التفكير التقليدية في المحيط العربي، وتحملت العقول العربية، في الأحد بأسباب البحث العلمي.

ضعف أساليب الإدارة الحديثة: ولا يقتصر ذلك الضعف على المسائل التقنية الخاصة، بل يشمل أيضاً أساليب الإدارة والتدبير والتخطيط القائمة على الأسس والأصول العلمية الحديثة في إدارة المشروعات وتنظيمها. وقد حرم العرب من تبني هذه الأساليب لجملة من الأسباب منها التسلط الاستعماري، والأساليب الإدارية الفردية التي تناسب نظام الحكم والزاعات الاستبدادية فيه، ومنها عدم استيعاب الطم التعليمية العربية لمفاهيم الإدارة الحديثة وما يترتب عليها من مهارات، وهكذا ظل العرب يقتصرون في علاقتهم بالتكنولوجيا الحديثة على مجرد استيراد آلاتها وأجهزتها دون أن يشتوا لها صاعات تستوعبها تدريجياً ودون أن يدركوا أساليب إدارة مشروعاتها وحس تدبيرها.

ضعف ثقة الإنسان في نفسه: وفي مجال تنظيم المجتمع والعلاقات الإنسانية، يتحلى التخلف كطاهرة في دوائر متعددة، منها حرمان المواطن من حقوقه الأصلية في الأمن والمحافظة على الحياة والصحة، وفي التعليم والعمل والتفكير والتعبير وغيرها.

ويترب على ذلك ما تفرصه عليه الأنظمة الإدارية والسياسية، وضعف الروح الديمقراطية السليمة، مما عمل الاستعمار على ترسيخه، وما يترتب على الحرمان من هذه الحقوق من ضعف الثقة بالنفس، وضعف مكانة الإنسان في المجتمع، وفقد الثقة بين المواطنين والحكام، وبالتالي العجز عن الهوض بواجبات المواطن، وزيادة اعتماده على السلطة وانفكاكه القدرة على الإنتاج وتحمل المسؤولية إزاء الآخرين.

وقد أسهم الاستعمار في جعل المجتمع العربي مجتمعاً استهلاكياً يعتمد على نتاج الصناعة العربية ويلتفت إلى أدواتها الترفيهية والكمالية، ويستفيد فيها جزءاً كبيراً من ثرواته من دون الالتفات إلى الأدوات والآلات الإنتاجية منها، وضاع في خضم هذه النزاعات كثير من الحرف القديمة التي تكشف عن مهارات شحصية لأصحابها. وعن علاقات نفسية إيجابية بين العامل المحترف وإنتاجه.

وساعدت بعض القيم والعادات التي انتشرت في عهود الانحطاط المتصلة بالنزاعات القبلية، وبالحياة البدوية. من حيث العلاقات الإنسانية واعتمادها على ولاءات شحصية صيقة تتصل بالأثرة الفردية وبمصالح الأسرة، وبالقبيلة وما يتصل بها من ولاءات محلية ووطنية - على انتشار مواقف واتجاهات سيئة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

ضعف تقدير العمل: وامتدت هذه إلى مجالات الإدارة والسياسة. فأصحت هذه العادات هي المعتمدة في كثير من الحالات، وضعفت القيم بتقدير العمل لداته، والسعي إلى إتقانه، واحترام القانون وسيادته، والأحكام الموضوعية، كما صعبت القيم الخاصة

تنظيم العمل وتقدير الزمن اللارم له، وضبط مواعيده، وتنظيم التعاون في أدائه مما تقتضي به أصول العقيدة من ناحية، والمعايير الحصارية المعاصرة من ناحية ثانية.

ومن مظاهر التخلف والصعف المستمدة من النزاعات الدوية والقليلة من ناحية، ومن عهود السيطرة العثمانية من ناحية ثانية، ومن سياسة الاستعمار وأساليبه في فرض التحلف من ناحية ثالثة - عدم تقدير العمل اليدوي، وعدم تقدير الحرف المتصلة به، وبحلاف ذلك تقدير الوظيفة الديوانية وأساليبها الشكلية اللإنتاجية، مما انساق النظام التعليمي في ترسيحه.

الاختلاف بين المظاهر والمضمون: ويتصل بهذه العادات والاتجاهات الميل إلى المظاهر والسعي إلى مصانعة الآخرين، ومراعاة أهوائهم واتجاهاتهم، خلافا لما تتطلبه أصول العقيدة الإسلامية من عناية بالجواهر والمضمون، ومن تعويل على الضمير، وتقدير ما يوحى به في الحلال والحرام في الأعمال، وفي العلاقات بين الناس، ويتحلى هذا الميل إلى المصانعة في مظاهر متعددة منها: الاهتمام بالأبهة والشكليات والمبالغة في ذلك، ومراعاة الفحامة في الترف ووسائل الراحة، وفي المسكن والطعام والملبس، وفي الإفراط في المحاملة، والاسترسال في الكلام والعناية بالحواسن اللفظية دون مراعاة الدقة في دلالتها، وتغليب التعبير عن الانفعالات الطارئة، دون اشتراط أن تكون مؤدية إلى العمل والتفديد، والسرعة في إصدار الأحكام العامة دون مراعاة الحقائق ومعزاها.

ضعف مساهمة المرأة في العمل: ولا شك أن الأحوال الاجتماعية التي عزلت المرأة عن المجتمع قد أضعفت القوة الإنتاجية للمجتمع وأسهمت في إحياء قيم هابطة عطلت مشاركة المرأة في الحياة العامة. كما أن فتوة السكان عامة، وازدياد نسبة الصغار بينهم، خفضت عدد القوة العاملة بالنسبة إلى السكان عامة، ورادت في أعناء العيالة.

التجزئة:

لقد كان من أهداف الاستعمار الرئيسية الإستراتيجية في الوطن العربي فرض التجزئة عليه، واعتماد سياسة «فرق تسد» لضمان التسلط عليه، واستمرار سط نفوذه فيه، وقد رأينا كيف عرقل اتجاهات الاتصال والتقارب بين أقطار الوطن العربي: عطل بعض محاولات الإصلاح، وإدخال بعض أساليب الإدارة الحديثة فيها، فسعى إلى إحباط تلك الجهود والمحاولات تمهيدا لاحتلالها، ومصى على هذا النهج كلما اتسع نفوذه، وتعددت الأجزاء الحاصعة له، ففرق بينها، وعمل على خلق دويلات داخل القطر الواحد عن طريق تشجيع الأقليات فيها

ومضى في سياسة التجزئة بحلق الحواجز الجمركية وتعدد العملة، وإصعاف وسائل الاتصال ، ووضع قيود على الحركة والهجرة والانتقال. وإصعاف التبادل الثقافي، وتشجيع الولاءات المحلية والطائفية، والتعلق بالسياسات القطرية.

وهكذا وحدث البلاد العربية نفسها بعد الاستقلال السياسي مجرأة، متفرقة بشكل لم تعهده من قبل طوال قرون من تاريخها، وكان القصد من هذه السياسة، تدديد الجهود العربية وحعلها مشتتة متفرقة وإضعافها، ثمكيا له من استمرار تسلطه عليها، ومن تيسير مهمته في خلق الكيان الصهيوني في قلب الوطن العربي.

التفاوت:

وكانت التجزئة التي عمل الاستعمار على فرضها وترسيحها، عاملا رئيسا في حلق التفاوت بين البلاد العربية، وفي داخل البلد العربي الواحد. وقد أسهم في زيادة الفوارق، وتعدد مستويات التطور فيها، وترتب على ذلك اختلافات كبيرة في أنظمتها السياسية والإدارية وفي أساليب معيشتها واتجاهاتها. وانعكست هذه الاختلافات في اختلافات بين أنظمتها التربوية والثقافية وعلاقاتها بدول الاستعمار، وتأثرها بأنظمتها وأحوالها، واعتمادها على النقل والاقتباس منها.

وفصلا عن ذلك ، فان اتساع رقعة الوطن العربي، وامتداده في قارتين وضعف طرق المواصلات بين أقطاره، ووجود قدر من التعدد في تركيب السية السكانية بين الحواضر والأرياف والقبائل البدوية، ووجود اختلاف في توزيع السكان وفي تفاوت كثافتهم في الأقطار والبيئات المختلفة، فضلا عن وجود طوائف دينية وعرقية ولغوية تؤلف أقليات بين السكان، وغلبة التحلف على معظم أحزائه، وحرمان فئات كبيرة منهم من فرص التعليم والثقافة -جميع هذه العوامل أسهمت في تكوين حالات من التفاوت في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفي الاتجاهات العقلية، والمواقف الفكرية والسياسية.

التفاوت الاجتماعي والثقافي داخل البلد العربي الواحد: وفي داخل كل بلد عربي ظهر هذا التفاوت واضحا متعدد الأشكال والنماذج، ففي الوقت الذي كانت ترتفع فيه قلة من الناس إلى مستويات اقتصادية عالية، لتحسك الثروة والسلطان والقوة، كانت الكترة تعيش على مستويات تقترب من الكفاف، فتقل دخولها، وتسوء أحوالها المعيشية، والصحية، وتغز عليها الفرص التعليمية.

وفي الوقت الذي كانت تستطيع فيه هذه القلة الاستمتاع بالفرص التعليمية لظروفها الاجتماعية والاقتصادية المواتية، كانت تحدد نفسها وسط محيط من المواطنين تمسك الأمية

برقابهم، وتعوق نموهم ومشاركتهم الإيجابية في الحياة العامة بفاعلية وتأثير، ومن هذا كله ظهر التفاوت بين فئات المجتمع الواحد، فكانت هناك الفئة الضئيلة العبية، والفئات الكثيرة الفقيرة، كما كانت هناك القلة المتعلمة والكثرة الجاهلة.

ومن التفاوت ذي الواحي السلبية ما تمثل في هذا اللون الشاسع بين الحضر والريف، أوبين المدينة والقرية. فقد تركز الاهتمام والشايط مند أوائل القرن التاسع عشر على المدينة دون القرية، فأصحت مركز الحكم والإدارة، ومركز الخدمات والتوزيع، والثقافة والعلم. فنمت على حساب الريف اقتصاديا واجتماعيا، وبالتالي كانت مركز القوة السياسية، فتركزت الثروة فيها ونزحت إليها الفئات القادرة، وسعت إليها هجرات من الريف تطلعا إلى العمل والرزق والخدمات المنظمة، وبذلك أضحي الريف العربي فقيرا، مهملا، متحلفا، محروما، تعيسته الكثرة من السكان، ولكن على مستويات دنيا في المعيشة، تنتج لتزود سكان المدن أولتصدر ما تنحتة إلى الخارج، وتحرم من العرص التعليمية والصحية والثقافية. وارتفعت فيه الأمية، ونسبة الأمراض، وقلت فيه الدخول، وانتشرت الحرافات والأوهام.

التفاوت بين مكانة المرأة ومكانة الرجل: ويتحلى التفاوت في الفصل بين الحسين وحرمان المرأة من كثير من حقوقها، ووجود عقبات اجتماعية واقتصادية تحول دون تمكيتها من الانتفاع بحقوقها في التعليم، وفي العمل والحياة العامة، ولا يستعد أن يكون لهذا آثار نفسية بعيدة الغور في تكوين شخصية الذكور والإناث على السواء، تؤكد وقوف كل منهم مواقف متفاوتة تحلق حواجز تتجاوز الحدود الطبيعية المألوفة.

وهناك عطف آخر للتفاوت، يتحلى في الفواصل القائمة بين جيل الكبار وجيل الصغار، وتعرضهم لأنواع من الصراع إزاء قصايا الحياة والتغير والتكيف للتطور الحضاري.

تعدد الولاءات:

وكثير من مظاهر التفاوت التي ألمحنا إليها تؤدي إلى تعدد الولاءات، وتضاربها، وتناقضها في كثير من الحالات ومن بينها القبلية، والمحلية والطائفية فضلا عن الولاءات العرقية مما أسهم الاستعمار في تنميته وترسيخه في النفوس

وربما كان وجود هذه الولاءات ممهدا لنشأة اتحافات فكرية وعقائدية محتلمة ومتناقضة أدى إليها الاتصال غير الموحه بالمذاهب الأجنبية من دون وجود فلسفة متميزة واضحة تواحها وتعر عن طبيعة الثقافة ومطالها.

3-4-2 الإيجابيات ومواطن القوة:

إذا كانت أحوال المجتمع العربي كما أحملها منذ بداية الصف الثاني من هذا القرن، سلبية. بمحملها، فإن هذا المجتمع كان يملك حصائص أصيلة بان توصف بأنها إيجابية في مفعولها، مكنت الأمة العربية من الصمود في وحه التحديات الخطيرة التي واحتهتها وما تزال ماثلة أمامها.

وأبرز هذه الحصائص ما يربط بين شعوب الأمة العربية من الروابط التاريخية المشتركة، والعقيدة المشتركة، ووحدة اللغة والثقافة وما يترتب عليها من المصالح المشتركة ووحدة الشعور والمصير.

وحدة التاريخ: فلقد كانت الخبرات المشتركة التي وحدثت الأمة العربية عبر العصور هي الأثر الفعال في صقل شعوبها ومعاليتها للتحديات الحديثة ومساندة بعضها بعضا، وسعيها الى توحيد أهدافها من أحل التحرر والتقدم.

شمول العقيدة وقوتها: وعلى الرغم مما أصاب العرب من الصعف والجمود وأثر في تماسكهم الا ان العقيدة مع هذا ضلّت حية فعالة في نفوسهم على مر العصور، وكان التمسك بها قوة حافظت على شخصية الأمة وصمودها في وحه التحديات ، ومنها تحديات الاستعمار في العصر الحديث.

وحدة اللغة: وقد ظلت اللغة العربية لغة التخاطب والتفاهم للشعوب العربية على الرغم مما أصابها في عهود الانحطاط من الضعف. وانتشار اللهجات المحلية في بعض الأقطار العربية. وقد جاءت طلائع النهضة الحديثة تسعى لتقوية اللغة الفصحى سواء عن طريق إحياء التراث أو عن طريق الحركات الأوروبية في العصر الحديث أو عن طريق وسائل الإعلام. وعلى الرغم من نشاط الدعوة للهجة العامية واستخدامها في الكتانة في بعض أقطار الوطن العربي ، وعلى الرغم من انتشار بعض اللغات الأجنبية فقد ظلت الفصحى هي السائدة ولعل انتشار التعليم يكون سببا في قوتها والتمسك بها.

وحدة الثقافة: وكانت المحافظة على اللغة العربية سبيل شعوب الأمة العربية إلى الاعتزاز بوحدة الثقافة مع ما تعكسه من ذاتيتها ومقومات شخصيتها وهويتها القومية.

مقومات القومية وبطء ظهورها واقعا: وقد كان حريا بالحركة القومية، وهذه المقومات كامة في الأمة العربية، أن تطهر مكررة، وان تتلور في صورة دعوة محددة قائمة على اعتماد مبدأ القومية أساسا للتنظيم السياسي، وهادفا لتكوين الوحدة العربية. ولكن ظروفنا تاريخية معروفة استحدثتها الاستعمار بالتحرئة وصرف الحركات الوطنية من

اعتماد إستراتيجية قومية في نشاطها عطل اتجاهات الوحدة فظلت مقومات القومية وعواملها الماثلة في الأمة العربية ظاهرة اجتماعية أكثر منها مفهوما أساسيا يحدد محالاته في التطبيق الواقعي وفي تكوين الدولة وتأسيسها.

ومهما يكن من أمر فإن هذه المقومات القائمة بين الشعوب العربية، تولد عنها شعور مشترك وإحساس عام بالمصالح المتبادلة وبالمصير الواحد الذي يربط بين أساء الأمة العربية وقد ساعدت جميع هذه العوامل على شعور الأمة العربية بشخصيتها ودانيتها وهويتها القومية ومكنتها من الصمود في وجه الاستعمار، وكان يمكن أن تبلغ من ذلك حطا أوفى، لو أتيحت للحركة القومية أن تتجاوز المعوقات التي أحيطت بها وأتيح لها أن تظهر قوة فعالة في محرى الأحداث.

التغيير:

وبين هذه الجوانب السلبية والجوانب الإيجابية، اشتدت الحاجة إلى التغيير، وهي الحاجات التي اتصلت - ولوبدراجات مختلفة - في الوطن العربي طوال التاريخ الحديث وما قبله وقد عبرت عن نفسها في صور مختلفة ونماذج متعددة ومتلاحقة.

فمن الطواهر ذات المعنى الإيجابي بجملتها ما حصل في المجتمع العربي من تغيير مد أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين فقد لاحظنا أن عوامل الإصلاح انتشقت أصلا من الأحوال الداتية للأمة العربية. فحادث مماناة رد فعل لحالة الحمود والركود التي رانت عليها عدة قرون .

تم كان الشعور بالتغيير قائما عند مواجاة الحضارة العربية فحصلت محاولات للإصلاح في الدولة العثمانية ثم محاولات جادة في مصر وفي تونس وفي بعض أقطار عربية أخرى وازدادت حدة هذا الشعور بضرورة التغيير عند تحقق العزوة الاستعمارية لبعض الأقطار العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر على تعدد صور هذا التغيير واختلافها. من إحياء للماضي إلى تمسك بالحديد على علاته، وأخذ بالحضارة الأوروبية بجملتها.

وقد كان وراء جميع مظاهر التغيير بأبعادها السلبية والإيجابية مفهوم التغيير ذاته والمواقف المسية والاجتماعية حياله، وتزايد الحاجة إليه والوعي بضرورته. ذلك أن المواطن العربي بصورة عامة قد أدرك من خلال تصارع العوامل والاتجاهات المختلفة ضرورة تغيير أحوال مجتمع بل إن ما كان يحري في أقطار الوطن العربي من حركات إصلاحية وردود فعل متعددة كان يؤكد قدرة هذا المجتمع على التغيير والحاجة في الحث

عن وسائله ومسالكه قدرة يستمدّها من تراثه الحضاري ومن إدراكه لحاحته بعد مواجهة الاستعمار والحضارة الأوروبية بجملته وسخطه على أحوال التحلف في وطنه.

التطلع:

على أننا إذا لاحظنا أن التعبير أصبح طاهرة مميرة للعصر الحديث في شدته وسرعته واتساع مجالاته، وتحليه في ثورات متلاحقة: ثورة في المعرفة وفي التقنية، وثورة في أساليب الحياة والعلاقات الاجتماعية، وثورة في الآمال والمطامح للشعوب فإننا نقف متأملين هل بلغ المجتمع العربي عند منتصف القرن العشرين من التعمق في مفهوم التعبير، وفي شدته وإلحاحه وفي ضرورة الإسراع به ما يتناسب مع مميرة هذا العصر، ومجريات الأحداث فيه. وإذا علمنا ما يشكوه من نقص في العلم والتقنية قدرنا أن سد هذا القصر لا يقتصر على مجرد نقل الآلات والمصانع، ولا يقتصر على تنمية المعرفة ومراكز البحث العلمي، وإنما يتطلب تغييرات هامة في مواقف الناس وفي اتجاهاتهم النفسية والاجتماعية للتكيف لمطالب العلم والتقنية والصناعة، وتغيير مواقفهم إزاء تنظيم العمل وإدارته، والتعاون في أدائه فهل بلغ الإنسان العربي إذ ذاك من تعمق في مفهوم التغير، وإدراك لضرورته والحاجة إليه، بحيث يعي بإحداث التغييرات في المواقف والاتجاهات؟

وإذا علمنا ما يطرأ على العلاقات الدولية في مراكز القوى، وما يواجهه الوطن العربي من تحديات تفرض عليه أن يستحيب تعبيرات عميقة في تنظيماته السياسية لمتابعة نمو العالم الثالث ودعمه والمساهمة المعالة في نشاطه، ووقوفه قوة بين القوى المتصارعة من ناحية، ولمواجهة التحديات المحيطة به من الاستعمار والصهيوية من ناحية ثانية، فهل بلغ الإنسان العربي من التعمق في مفهوم التعبير الحد الذي يفني بإحداث هذه التغييرات؟

إن إثارة هذه الأسئلة عن مدى التعمق في التعبير، وصعوبة الإحاطة عنها بصورة قاطعة تدل على أن هناك فئات في الوطن العربي لا تزال عند منتصف القرن العشرين متفاوتة في قبولها لهذا التعبير. على أنه يبدو أن فئات كبيرة بين المتعلمين، وبين الشباب بصورة خاصة قد أخذت تتعمق في معنى التعبير، وتشعر أن ما حصل في الوطن العربي من تعبيرات، ومراعاة ما فيها من نواح إيجابية وسلبية لا يزال دون ما تطمح إليه. وما رال هذا الشعور يسري بشيء من العموض إلى جماهير أوسع في الوطن العربي، فهي تشعر بما تعانيه من نقص ملحوظ في مستويات الحياة يتمثل في حرمانها من كثير من حقوقها الأصلية، في الحياة والأمن وفي الصحة والتعليم، وفي فرص العمل وحدوا في حرية

التعير والتفكير. وهي تشعر بالفارق الكبير بين الشعارات السياسية المطروحة، وبين الواقع المشهود في حياتها وحياة المواطنين عامة. وهي تشعر بتكالب الاستعمار، وتجد أن أحزاء عديدة في الوطن العربي ما زالت تخضع له، وأن مخططاته لتحقيق أطماعه مستمرة عن طريق الأحلاف والمعاهدات، وأن القوة السياسية في الوطن العربي كانت عاجزة عن رد هذه الأطماع، وربما كان بعضها ممالا لها عاملا في ركبها.

النكسة في فلسطين وإلحاح التغيير الجذري: وفي حضم هذه المشاعر التي تتطلع إلى مريد من التعير، واتساع في محالات، وعمق آثاره، تحاه الأمة العربية بانتصار الاستعمار في عرس إسرائيل كيانا في قلب وطها، فلا عجب أن يزداد الشعور بالتطلع إلى التغيير في محالات السياسة ومحالات العلم والتعليم. وفي محالات العمل والحياة الاقتصادية وتحقيق الحياة الكريمة للإنسان العربي.

ويزيد في حدة هذا الشعور بالتطلع إلى تغيرات واسعة وحذرية في الحياة العربية - المفارقة الواسعة بين صور الحضارة العربية في إبان ازدهارها التي يعتز بها الإنسان العربي وبين الواقع المرير الذي وصلت إليه، والمفارقة الواسعة بين القيم السامية التي تطوي عليها العقيدة كما يؤمن بها وبين أساليب السلوك وإحضاعها لعوامل هبطت بها عن المستوى الأخلاقي الرفيع الذي تدعوا إليه تلك القيم. وفصلا عن ذلك فإن عمق الوعي القومي واتساعه بين الجماهير حمل حماهير واسعة على أن تشعر بدواعي الثورة على التحرر وتطلع إلى تعيرات حذرية لاجتثاث أسبابها، والتماس الحلول الفعالة لمعالحة سيئاتها.

3-5 حركة التغيير واتجاهاتها في الوطن العربي أمام التحديات المختلفة:

3-5-1 شمول الحركة العربية من أجل التعير:

إذا كان الكثير من البلاد العربية استطاع إن يحصل على شيء من الاستقلال في نهاية هذه الفترة، فإنه لم يكن استقلالا كاملا حقيقيا، حيث حاولت الدول الاستعمارية ربط هذا الاستقلال بشروط ومعاهدات ومصالح تتصل بها. ولهذا تشهد بداية النصف الثاني من هذا القرن، وبخاصة العقدين الخامس والسادس ظاهرة حديدة تبلورت في الثورات الوطنية المتلاحقة والتي كانت كلها تدور في إطار عربي واحد.

لقد عملت هذه الثورات على استيعاب المشكلات المزمنة ومقابلة التحديات المختلفة على الرغم من تراكمها وتشابكها، فصت في مبادئها على مبادئ ثورية حديدة تستحق

معها ومصادرهما من مقومات الأمة العربية، فأعلنت ضرورة تحقيق الحرية وتوفير الرخاء والعدالة الاجتماعية بين الناس والسعي الى تحقيق الوحدة العربية. ذلك أنها استوعبت - الواحدة بعد الأخرى - المضمون القومي الشامل والمضمون الاجتماعي للتغيير، والخطر الذي يطوي عليه الاستعمار الصهيوني، وصممت لنفسها رؤية جديدة للحركة والانطلاق، تلتحم فيها كل هذه المصاميم، لتؤثر بالفعل على الحاضر والمستقبل. ومن هنا كان لا بد أن تظهر العلاقة الجدلية العضوية على المستويات القطرية والقومية بين الاستقلال السياسي والاستقلال الاقتصادي، وبين حرية المواطن وحرية الوطن، وبين التنمية الشاملة والقومية العربية. وبهذه الرؤية الواضحة والأهداف الشاملة، تلاحقت هذه الثورات العربية وما ارتبط بها من تطورات سريعة لتكون في مجموعها ثورة عربية واحدة مستمرة، وهي ثورة 23 يوليو 1952 في مصر، ثم ثورة الحزائر في نوفمبر 1954 والتي استمرت حتى الحصول على الاستقلال عام 1962 ثم ثورة تونس 1954 وثورات المغرب 1955، ثم الوحدة المصرية السورية في فبراير 1958، ثم ثورة العراق في يوليو 1958 وما تلاها من تصحيح في ثورة 1968، وثورات سورية المتلاحقة حتى سنة 1970، وثورات اليمن في سبتمبر 1962، وثورات اليمن الحووية التي استمرت حتى 1967 ثم ثورة السودان في مايو 1969، وثورات ليبيا في الفاتح من سبتمبر 1969. ثم حركة تحرير الخليج العربي وظهور دوله المستقلة، ثم حركة الإصلاح الشامل في المملكة العربية السعودية سنة 1964 وفي سياق هذه الثورات والأحداث - التي لا تحفى صلاتها الوثيقة ومنايعها الرئيسية بالقضية الفلسطينية وما أصابها من الكسات، تبرز حركة التحرير الفلسطينية قوة فعالة في المقاومة والصمود أمام الصهيونية والاستعمار.

3-5-2 الأهداف الإستراتيجية للتغيير

ومنذ انطلاق هذه الثورات، والبلاد العربية تشهد تحولات حطيرة وعميقة، وتعر جميعها عن نتائج الظروف التي عاشتها في الماضي وعن معنى وحجم العوامل المحيطة بها، وعن موازين القوى التي تؤثر فيها من بعيد ومن قريب، وذلك في أهداف إستراتيجية كبرى.

- فقد وحدث خلال هذا الضال أن الاستعمار والصهيوية هما أكر العوائق في تطوير نفسها بل إن ما يوضع لها من المحططات من جانبها يهدف في الأصل والأساس إلى القضاء على حصارها أو إضعافها، فجعلت القضاء على الاستعمار والعروا الإسرائيلي هدفا أساسيا لها عن طريق تكوين حيوش وطنية حديثة وباء القوة الداتية للأمة في سائر المحالات

- وعلمتها خيرات الماضي وتحديات الحاضر أن مستقلها كأمة قوية، يستوحى وحدتها فكما أنها تتقاسم مظاهر التحلف يسغي أن تعمل لتجميع أسباب القوة وتتقاسمها، من هنا كانت الوحدة هدفا رئيسا لها.
- ووجدت أن مشاركة الجماهير في تقرير مصيرها تتطلب تحقيق الأمن الاقتصادي وإتاحة العمل للجميع، فجعلت العدالة هدفا رئيسا لها.
- وأدركت أيضا أن الارتفاع بمستوى الحياة كلها والارتقاء بمستوى الجماهير كلها رهن بتمكين هذه الجماهير من حقوقها في المشاركة في تقرير مصيرها، فجعلت الديمقراطية عاية أساسية لها أيضا.
- وأدركت الشعوب العربية في سياق نضالها أسباب التحلف الذي عانت فيه الماضي والذي هبط بمستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في الحاضر، فجعلت التنمية الاقتصادية والاجتماعية هدفا أساسيا من أهدافها.
- وأدركت أن التخلف بما ينطوي عليه من تأخر حضاري ، لا يمكن تحاوزه إلا بالاعتماد على العلم والتقنية الحديثة، واللاحاق بالتطورات الحاصلة فيهما وإنشاء مراكزها في الوطن العربي، وتمكينا من الإسهام في تلك التطورات، ولهذا جعلت من أهدافها تنمية البحث العلمي والأخذ بالتكنولوجيا الحديثة على أوسع نطاق.
- وأدركت أن ما أصاب الثقافة العربية من ضعف في عهود الانحطاط والاستعمار، وما طرأ عليها من خلافات وتصارب يتطلب جهودا منسجمة لتطويعها وتمكينها من الجمع بين الأصالة والتحديث، وجعلها متميزة بذات الأمة، معبرة عن تطلعاتها في الحياة الكريمة.
- وكشفت لها ألوان الصراع في العالم ، والتطورات السريعة في موازين القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، أنها لا بد أن تتحالف مع اتجاهات الشعوب ، وان تؤكد حركة التاريخ وكلها تنطوي على ضرورة تضامنها مع الشعوب المناضلة من أجل حرياتها وصيانة مواردها ضد قوى الاستغلال والسيطرة، ولهذا كان لا بد أن تساند وتدعم حركة الدول غير المحارة، وان توسع قاعدة دول العالم الثالث، وأن تكسر دوائر الانعلاق ليتم الاتصال الواعي مع الأطراف المختلفة.
- وأدركت أن ضعف الأنظمة التربوية وتخلفها في الماضي كان سببا وتعبيرا عن ألوان الضعف والتحلف، وان تحقيق الأهداف السابقة رهن بتطوير هذه الأنظمة وتجديدها لتكون أداة فعالة في تكوين المواطن العربي الحديدي والقوة الدائية للأمة.

إن دراسة هذه الظروف والعوامل وما ارتبط بها من حاجات وأهداف هي الأساس لتبين الاستراتيجيات المختلفة المرئية وغير المرئية، القائمة والمشودة، للعمل العربي القومي وللعمل التربوي على السواء. وهذه الإستراتيجيات هي الخطوط الرئيسية التي تسير فيها حركة البلاد العربية والتي تكشف عن مدى قربها أو بعدها من أهدافها المعلنة، وهما يمكن أن نرصدها ما يأتي:

حركة البلاد العربية بين النزعة الوطنية القطرية والنزعة القومية العربية

كان لا بد للبلاد العربية أن تتحده، بعد حصولها على الاستقلال الوطني، إلى إدراك أهمية المقومات الأساسية التي تربط بعضها ببعض، وأهمية العوامل الجديدة التي تطالبها بأن تنظر إلى كيانها وأمسها ومستقبلها من خلال العلاقة العنصرية بعضها ببعض. ومن هنا كان الاتجاه العربي القومي حتمياً وأساسياً أمام كل بلد عربي. وأخذ هذا الاتجاه يعبر عن نفسه بوضوح وبوسائل مختلفة، ومن ذلك بروز جامعة الدول العربية لتحسين أهداف الأمة العربية في الوحدة والتضامن من أجل القوة الذاتية ورد ألوان العدوان والتخلف. ولعل الوحدة بين مصر وسورية عام 1958 كانت أول تجربة عربية في العصر الحديث، وعلى الرغم من انتهائها عام 1961، فإنها -مع هذا- استمرت مثالا وأمثالا أمام الشعوب.

وأحدث الدساتير والمواثيق الوطنية تنص على انتمائها للأمة العربية وترتبط هذا الاتجاه بالحدود كما تعددت من حوله المشروعات والمحاولات والجهود، فقد أصبح الهدف قومياً، والعوامل من ورائه كثيرة ومتعددة، ومقوماته واضحة. ومن هنا تستمد المخططات الإقليمية والمتفرعة أساساً من جامعة الدول العربية دورها ووظائفها. وعلى الرغم مما يبدو أمامها من مشكلات أحياناً، نجد أنها ما رالت موضع اهتمام، ويمكن أن تلعب دوراً أقوى وأفضل في بطن الشعوب والهيئات المختلفة، لأن مخططاتها المختلفة قد أسهمت، ويمكن أن تسهم أكثر وأكثر في دعم الاتجاه الواحدوي سواء في الميادين الاقتصادية أو الثقافية أو الإعلامية، فضلاً عن السياسة. ومع ذلك تستمر الجهود من أجل تحقيق صورة الوحدة العربية في أشكال وصيغ أخرى، وتأتي مؤتمرات القمة العربية لتأخذ مكانها في السياسة العربية ولتؤثر على الأحداث القومية والعالمية ولتصح وسيلة أخرى من وسائل تحسيد الاتجاه الواحدوي ذلك أن الشيء البارز أمام الأمة العربية هو أهمية تجميع إمكانياتها وتوحيد إرادتها أمام الأخطار والتحديات الكبرى وعلى رأسها الاستعمار والصهيونية.

ومن هنا تبرز القضية الأساسية التي تتحرك البلاد العربية في اتجاهها بصورة أو بأخرى وهي إيجاد الصيغ المناسبة والفعالة، التي تجمع بين شعوبها كعاصرٍ فعالة، وبين ضرورة وجودها كوحدة قومية تستمد أصولها وطاقاتها من كونها تعبر عن أمة واحدة تستهدي بالمصير الواحد المقدر لها، وتقف واحدة في عالم الكيانات الكبرى.

حركة البلاد من الصراع بين القديم والجديد إلى الأصالة والتجديد

إن قضية القديم والجديد في البلاد العربية، وهي قضية أساسية تبلور في ضرورة تحديد الحياة العربية مع الاحتفاظ بشخصيتها ومقوماتها الأصلية، وهي مقومات اكتسبتها بفضل قدرتها على الأخذ والعطاء، وقدرتها على التمثيل والإنتاج، كما اكتسبتها بفضل الإسلام كنظام قيمى، واللغة العربية باعتبارها الشريان الرئيس للفكر والاتصال والتفاعل وما تولد عنهما من ثقافة عنية.

ومن هنا، فإن حركة البلاد العربية من النظرة القطرية، المحلية المحدودة إلى النظرة الوحيدة الشاملة، ومن الفكر التقليدي الذي كان قوامه التكرار والمطابقة إلى الفكر العلمي وقوامه الاجتهاد والبحث، أخذ يصحبها الاتجاه نحو الجمع بين القديم والجديد في صورة تحفظ للثقافة العربية والحياة العربية كلها أصالتها مع تحديثها. ومن هذا الأصل قدرة العقل العربي على البحث، والاستقصاء، واستعداده للأخذ والعطاء، وقدرته مع هذا على الاحتفاظ بقيمه وخصائصه في سياق متطور متغير، ومن هنا يكون التحديد هدفاً أساسياً للعقل العربي كما كان دائماً.

لقد ظهر هذا الاتجاه في الجهود التي بدلت في محال اللغة العربية وآدابها منذ العشرينات من هذا القرن إلى الآن، وفي حركة التعريب الواسعة التي أحدثت بها بلاد المغرب العربي عثية استقلالها، ومنذ عهد قريب أصبحت هدفاً أساسياً لها، وفي اعتماد اللغة العربية من جميع السلطات التعليمية وعلى جميع المستويات واعتبارها لغة التعليم. ومع ذلك ما زالت هناك خطوات لا بد من اتخاذها لبلورة الخصائص الأصلية للثقافة العربية إذ الملاحظ على سبيل المثال أن التربية في العالم العربي استطاعت أن تنقل إلى الناشئين والشباب الاعتزاز بالتراث وبالأحداث الماضية، غير أن هذا ما زال على المستوى اللفظي في كثير من الأحيان. ومن هنا فإن قضية الأصالة والتجديد تتصل مباشرة بسد الفجوة بين المشاعر والسلوك والتصرف وتجاوز المستوى اللفظي بالنسبة إلى الاعتزاز بالشخصية القومية والتراث القومي، إلى ممارسة هذا الاعتزاز بفهم مقوماته، وما في التراث من معانٍ وظيفية تفيد في مواجعة تحديات العصر والتقدم.

حركة البلاد العربية من الحياة الريفية المتخلفة إلى تجديد الريف وتحضيره

شهدت المدن العربية خلال النصف الثاني من هذا القرن موما سريعا في عدد سكانها حتى صارت معدلات النمو فيها أعلى مما هو بين سكان الأرياف، فقد تراوح معدل هذا النمو في المدن من 1965 و 1970 بين 4,13 بالمائة و 7,19 بالمائة وفي الأرياف بين 1,30 و 2,13 بالمائة، ومعنى هذا أن نصيب سكان المدن في زيادة مستمرة، ويقدر أنه سيعادل مجموع سكان الريف في المنطقة إذا بطرنا إليها ككل في عشر سنوات تقريبا. وقد أصبحت هذه الظاهرة عامة في جميع البلاد العربية، إذ تزداد مساحة الحضر وحمه غير أنها لا تعي زيادة في الإنتاج، ونهوضا بالمدن، بل وإنها تتضخم على حساب الأرياف وترتبط بمشكلات عديدة منها: مشكلة السكن المناسب وتوفيره على أوسع نطاق، ومشكلة المواصلات ومشكلة الخدمات الصحية وتوفير الفرص التعليمية، وفرص العمل وهذا كله يتطلب تخطيطا شاملا في جميع الميادين. ولكنه يتصل من ناحية أخرى بقضية أصبحت من القضايا الأساسية في حياة الأمة العربية، وهي قضية الريف العربي، والنهوض به وتحقيق التوازن بينه وبين الحضر ولكن بمستويات عديدة تختلف عما هو قائم الآن.

حركة البلاد العربية من المشروعات المتفرقة للتنمية على المستوى القطري إلى التنمية المتكاملة على المستوى القومي:

تكاثفت عوامل كثيرة في الماضي على البلاد العربية، حرمتها من استغلال ثرواتها واستثمارها وتقدير دورها في النهوض بحياتها. فقد استمرت فيها سطوة الاستعمار، بأطماعه واحتكاراته وشركاته ومؤسساته حتى وقت قريب (إلى ظهور حركة التأميم) فأهملت المرافق وانخفض الدخل العام، وهبطت مستويات المعيشة ودحول الأفراد التي ما كانت تزيد في المتوسط عن أكثر من مائة دولار في أحسن الأحوال.

ثم يأتي الوعي العربي القومي مد نداية الخمسينات مصاحبا حركة الاستقلال الشاملة، واندفاع إلى التعبير بالتورة، وتعلن المبادئ الجديدة وفي مقدمتها حق الشعوب في تقرير مصيرها واستغلال ثرواتها وامتلاكها من أحل النهوض بمستويات معيشتها وتوفير الرخاء لها. ويأتي تأميم شركة قناة السويس عام 1956 أول صربة للاحتكارات الأوربية في المنطقة العربية وأول إشارة لشعوبها من أحل التحول من التخلف إلى الرخاء، ومن الدرة إلى الوفرة عن طريق ممارسة حقوقها في السيطرة على مواردها. ويشند هذا الاتجاه بظهور الفط قوة في الاقتصاد العالمي، وبوفرة كبيرة وكميات متزايدة تحل بعض

البلاد العربية (وهي السعودية والكويت ودول الخليج والعراق وليبيا) تحتل مكانة ممتازة في مجال النفط وإنتاجه.

وتصبح قضية النفط مصدراً أساسياً من مصادر القوة العربية، تحتاج من الفكر العربي إلى إستراتيجية يتحول بها إلى قوة ساءة في حاصرها ومستقلها ولعل محاح بعض الدول العربية في تأمين النفط وغيره من الثروات الطبيعية كما حصل في العراق والحزائر وليبيا، يعتبر البداية العلمية لهذه الإستراتيجية سواء من حيث دلالاتها السياسية في امتلاك القدرة الوطنية على اتحاد القرارات الخاصة بالسيطرة على الموارد الطبيعية وجعلها في خدمة الأمة العربية، أو من حيث ما يترتب على ذلك من تخطيط واف للتنمية الشاملة على الطاق القطري والقومي على السواء.

والإنسان العربي محور التنمية الشاملة، وهو أدواتها وعائتها، فلا بد أن يشتمل مفهوم التنمية على أبعادها الإنسانية، تعزيزاً لمكانته وتمكيناً له من الاستمتاع بحقوقه الأصلية، ومن الهوض بواجباته مساهمة في الإنتاج وفي تقدم المجتمع، وتحقيق القوة الداتية للأمة.

ولا تكون التنمية بهذا المفهوم إلا تنمية متكاملة تشمل جوانب اقتصادية وثقافية وسياسية على السواء. وتطلق من الإنسان لتعود عليه تغييراً في اتجاهاته وتنمية لقدراته وتمكيناً له من الحياة الكريمة. والتنمية الشاملة المتكاملة إما تتحقق بالتوفيق بين وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع، وفي الوطن العربي من الثروات ومن الإمكانيات ما يوفر له مصادر الإنتاج، لكنه يحتاج إلى الاعتماد على الصناعة وتطويرها للارتفاع من تلك المصادر، فالصناعة ركن من أركان التنمية التي حرمت منها البلاد العربية مدة طويلة.

حركة البلاد العربية من العفوية إلى التخطيط، ومن التفكير التقليدي إلى التفكير العلمي

وتنطوي هذه التعبيرات والتحويلات في المحالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية على اتجاه ترايد قوة واستقراراً في البلاد العربية. اد تعمل على اعتماد التخطيط فلسفة وأسلوباً في جميع الميادين، ومن ها تظهر المخططات التنموية المحددة بفترات رمنية، وتظهر لها الإدارات والأجهزة في جميع دوائر العمل وتظهر حاجاتها للأجهزة والكفايات المؤهلة والمدربة.

وإذا كان هذا الاتجاه قد بدأ قطرياً، فإنه سسيل تحاوز هذا الحد ليصبح اتجاهاً قومياً. وهذه قضية من القضايا الرئيسة - والمرتطة باتجاه التنمية الشاملة - التي تواجهاها البلاد

العربية كلها ، حيث أنها تؤثر على توزيع القوى البشرية الفنية والمتخصصة، على عمليات التوارن والتكامل بين المشروعات المختلفة، ومازالت هذه الجوانب في حاجة إلى مزيد من التخطيط في إطار الأهداف القومية الكبرى . وهذا الاتجاه يتصل بصورة واضحة بضرورة الأخذ بالتفكير العلمي والبحث العلمي سبيلا إلى تحليل الأوضاع والوصول إلى الحلول والدائل في وجه التحديات المختلفة.

فقد فرضت على البلاد العربية في الماضي ألوان من الظروف جعلت التفكير التقليدي -القائم على الارتحال والعقوبة، وعلى الرعات التحصية والعاطفية- ذا تأثير سيء في حياة الأفراد والمجتمع. بل إن تعدد المشكلات في المجتمع العربي ، وتعقدها وتعثر الوصول إلى حلول لها إنما جاء نتيجة هذا التفكير التقليدي .

ولهذا يبرز اتجاه إلى تنمية التفكير العلمي على مستوى الأفراد والمؤسسات مع محاولة وضع سياسات تشمل إعداد المعلمين المحترفين، وإنشاء مراكز البحوث وتوفير الموارد التي تمكنها من الحصول على الأجهزة الدقيقة وعلى احتداد الكفايات إليها وتمكينهم من الاستقرار فيها، وفوق ذلك توفير المناخ الفكري والاجتماعي الذي يكفل استقرار الباحثين ، واطمئنانهم فكريا ووجدانيا، واستشعارهم المتعة والجدوى في أعمالهم بل هناك مبادرات لجعل هذه السياسات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتنمية الشاملة وعمتروعاتها، واستثمار الموارد الطبيعية، وجعلها أساسا لصناعات ناشئة ومتطورة.

حركت البلاد العربية من التبعية والانعزال إلى الأصالة والتفاعل الواعي

عانت البلاد العربية من نتائج التبعية سواء للحكم العثماني أو لسياسات الاستعمار. ولهذا كان من الاتجاهات الرئيسة التي تضمنت هذه التحولات المستوددة تأكيد الشخصية الذاتية للأمة العربية بين الأمم المختلفة، عن طريق تأكيد الاحترام لمبادئ تقرير المصير، وحق الشعوب في التكافؤ من حيث الاستقلال والمشاركة في صنع حضارة إنسانية سليمة، ولهذا كان تمسك البلاد العربية بمدى عدم الانحياز، وتأييد حق الشعوب الصغيرة، وتوسيع نطاق دول العالم الثالث والمشاركة معها في النهوض بمستويات المعيشة وفي الدفاع عن الحريات المختلفة.

غير أن هذا الموقف الذي أساسه الحركة وتحقيق القوة الذاتية للأمة العربية تواحه دائما مشكلات نابعة من طبيعة صراع القوى حول المنطقة العربية، والأطماع الماثلة من جانب الدول الكبرى في موقعها وثرواتها. والخطر الصهيوني بكيانه القائم في فلسطين والذي يعمل دائما على تشويه الحقوق العربية. ومن هنا فإن تحرك البلاد العربية لتحقيق التفاعل

مع دول العالم المختلفة، رهين بقدراتها على تحقيق وحدتها، وامتلاك ثرواتها العلمية والتكنولوجية والوقوف من بعد ذلك موقف الند في صراع القوى الدائرة من حولها، لتتمكن من الأحذ والعطاء على أساس من التكافؤ، ويؤلف هذا كله هدفا استراتيجيا متعدد الجواب أمام حركة التعبير التي تسير فيها الدول العربية الآن.

ولهذا كان حرصها جميعا على الالتزام بمقررات مؤتمرات دول وعدم الانحياز، واشترك البلاد العربية في افريقية في مجلس الوحدة الإفريقية أعضاء عاملين.

حركة البلاد العربية من الضعف إلى القوة

وررت البلاد العربية الكثير من ألوان الضعف ومظاهره كما أشرنا، ولكن على الرغم من الجهود التي بدلت إلى الآن في مواجهتها والقضاء عليها، والإنجازات الضخمة التي حققها كل بلد عربي في نطاقه وبالتعاون مع غيره فانه مازال الهدف الكبير هو تجميع عناصر القوة، والقضاء على مظاهر الضعف وأساسه.

فانه مازالت الفروع قائمة بين هذه البلاد سواء في الثروة أو في المستوى الاقتصادي، أو في المستوى الثقافي والحضاري، فهناك مجموعة من بلاد العربية التي امتلكت ثروة نفطية ضخمة تمكنها الآن من تحقيق مشروعات تنموية واسعة، ونحانها مجموعة أخرى مازال اقتصادها راعيا تقليديا أورعويا غالبا، فلا تتمكن من تطوير مستويات المعيشة فيها بالسرعة الواجبة وهناك مجموعة من البلدان التي يحاول العدوان الصهيوني استنزاف طاقاتها ومواردها مباشرة.

غير أن الاتجاه السائد الآن هو إدراك البلاد العربية كلها أهمية التحول عن حالات الضعف والإمساك بأسباب القوة والبحث في سبيل ذلك عن الوسائل والصيغ المناسبة، التي تحقق التوازن والتكامل بينها جميعا.

ولا شك أن أكبر تحد يواجه الأمة العربية في حاضرها هو الصهيونية ومن ورائها الاستعمار، وهو تحد شاء أن يمرض نفسه بقوة السلاح، وأن يواصل التوسع بعدوان بعد عدوان وما زال يتلقى أحدث أنواع الأسلحة وأكثرها تعقيدا وأشدّها فتكا، فمن الطبيعي أن تستعد الأمة العربية لدفع هذا التحدي وهذا العدوان وأن تدرك إن ما أخذ بالقوة لا يسترد من غير القوة، وعليها أن تأخذ من الأمة ما يمكنها من رد العدوان وإزالة آثاره، واسترداد حقوق الشعب العربي في فلسطين ولا يكفي أن تكون هذه الالهة والاستعداد في فترة محددة بعيها وإما ينبغي أن تضمن استمرار القوة والتمكن من الحصول على موارد التسلح، وحيرها ما كان ذاتيا تصعه وتستحدثه عقول وأيد عربية. وأساس القوة على

المدى القريب والبعيد لسائر مجالاتها إما تعتمد على التضامن العربي في السلم والحرب، وفي مجالات السياسة والاقتصاد والمحالات العسكرية والعلمية والثقافية والصناعية ولا بد أن تنعكس هذه القوة في مواقف المواطنين أنفسهم وشعورهم بالثقة بأمتهم وبأنفسهم وبقيادتهم على أن يكون هذا الشعور نابعا من توافر أسباب الحياة الكريمة لهم فلا تكون القوة إلا مع العزة والكرامة، وشدة الانتماء والوعي به.

حركة البلاد العربية نحو جعل التربية أداة للتغيير

انعكست على التربية في مختلف البلاد العربية هذه التطورات المختلفة ولودرجات مختلفة. فظهر فيها الكثير من الاتجاهات التي تمثل بعضها في واقع الأنظمة التربوية. وقد شهدت فترة (من 1952 حتى الآن) قفزة ضخمة لإعداد الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

خضعت الأهداف لكثير من المراجعة وبرر في بعضها الاتجاه القومي العربي وإدراك العلاقة بين التربية والحاحات الاقتصادية والاجتماعية ، وضرورة تكوين الإنسان العربي المتكامل، واشتدت الحركة من أجل العمل العربي المشترك سواء في مجال تبادل المعلمين على مستوى التعليم العام وعلى مستوى التعليم الجامعي أو من خلال المؤتمرات والحلقات الدراسية أو عن طريق تنظيم مشروعات تربوية مشتركة تتصل بشاغل المنظمة العربية والتربية والثقافة والعلوم ونشاط اليونسكو.

كما خضعت طرق التدريس وأساليبه ومناهجه لحظ من التغيير فانتقدت الأماط القديمة وأخذ يحل محلها نمادح جديدة في بعض الأحيان، وكان للتحريب في هذا المجال أثره وفعله كما كان لانتشار كليات التربية وإعداد المعلمين في جميع البلاد العربية الأثر الكبير في هذا المجال، بل في اعتماد التعليم مهنة لها أصولها العلمية ومبادئها الحلقية.

وفي أثناء هذا كله اشتدت حركة التفاعل مع الفكر التربوي المعاصر في البلاد المختلفة سواء عن طريق إرسال مزيد من البعثات أو تبادل الأساتذة أو تأليف الكتب والمراجع وتشجيع الترجمة، وظهر على هذه الاتجاهات التحا إلى التخطيط التربوي وأساليبه، وعلاقاته والتخطيط الاقتصادي والاجتماعي، كما اعتمدت حركة البحث التربوي وأصبح ركنا أساسيا من أركان العمل في كليات التربية ومحالا أساسيا من مجالات نشاط وزارة التعليم والتربية.

ومع هذا كله فإن التحولات العميقة التي تشهدها البلاد العربية متفرقة ومجتمعة على السواء، والتحديات المتعددة التي مازالت تواجهها وإصرارها على مواجعتها المستقل بروية جديدة - كل هذا يتطلب عملا حديدا في مجال التربية يقوم على إستراتيجية جديدة.

3 - 6 الأحوال السكانية والاقتصادية وقضايا التربية:

بعد استعراض هذه الاتجاهات العامة التي يموج بها الوطن العربي وما تنطوي عليه من تغييرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية على السواء، ولا يسعنا أن نتقصى جميع مظاهرها بتفصيلاتها، - يجدر بنا أن نلمّ ببعضها مما تبرز فيه تغييرات ملحوظة وسريعة في العقدين الأخيرين، وهي ظواهر ذات صلة باتجاهات عينية، وذات تأثير في السياسات القطرية والقومية على السواء.

وهي جديرة بمتابعة متضمناتها في التربة العربية، سواء من حيث ما تطرحه من المشكلات أو ما يمكن أن توفره لها من الإمكانيات. غير أن الإلمام بهذه الثورات يجدر أن يكون بمثابة دليل لتناول غيرها من الظواهر المحتملة وذلك في نطاق الجهود لتحديد نمط عام للتنمية الشاملة في الوطن العربي، مما سوف تتكرر الدعوة إليه في ثانيا هذا التقرير.

هذه الظواهر هي المتعلقة بالأحوال السكانية والأحوال الاقتصادية، وتأثيرها على العمال في الوطن العربي.

فالأوضاع السكانية - وما يرتبط بها من ظروف اجتماعية، والأوضاع الاقتصادية بما فيها من مشكلات قائمة وإمكانات ضخمة - ذات تأثير كبير في هذه الاتجاهات وفي مدى ما يتحقق لها من العمق والتأثير في تشكيل مستقبل الوطن العربي، - فالعلاقات بين البلاد العربية وأشكال التفاعل بينها ووسائل مواجهتها والتحديات الكبرى وفي مقدمتها الاستعمار والصهيونية والتخلف، ومفهوم التنمية وأساليب التحرك بحوث تحقيقها، واستثمار الموارد والطاقات الممكنة والمحتملة، كلها أمور ترتبط عضوياً بصورة مباشرة وغير مباشرة بالأوضاع السكانية والأوضاع الاقتصادية وما يطرأ عليها من تطورات في الحاضر والمستقبل.

والترتبة بدورها - بأوضاعها الحالية، واتجاهاتها المتظرة، وإمكاناتها المنشودة - لا بد أن تنعكس بهذه الأحوال. فالعلاقة الجدلية بين السكان والاقتصاد والتعليم تعكس نفسها في أشكال التنمية، وفي مستويات المعيشة، وفي حجم مشاركة الناس ومداهم، وفي طريقة تحديدهم لمستقبلهم. كما أن نوع التنمية ومستواها وموجهاتها تؤثر بالضرورة على حركة السكان ومعدلات نموها، ومستويات - المهارات المطلوبة في الفئات المختلفة وفي تورعها في المواقع المختلفة، وفي نوعية التفاعلات بينها، وفي الإلتحاق بصمة عامة. وهذا كله لا بد أن يؤثر على الناس، ولأنهم لبيئاتهم وتفاعل هذه البيئات بعضها مع بعض، وعلى القيم الاجتماعية والخلقية بصفة عامة.

ومن هذا الاتجاه، تدو أهمية الصلة بين التربة من ناحية والأوصاع السكانية والاقتصادية من ناحية أخرى. فالخريطة السكانية تبين مدى قرب التربة أو بعدها من تحقيق أهدافها المعلنة والمشودة، والخريطة الاقتصادية تبين مدى قدرة التربة على مواجعة مسؤولياتها بمصادر نامية، كما تبين مدى إسهامها في تشكيل هذه الخريطة وتوجيهها لما تؤديه من دور في قطاعات التنمية، وهذه وتلك تبين أوجه الشبه والاختلاف بين البلاد العربية من حيث الموارد السكانية والاقتصادية، وأثر ذلك على حركة التربة فيها، مع ما يتصممه ذلك من تقارب أو تباعد في الاحارات وفي المطالب وفي المشكلات .

3- 6- 1 التطورات في الأحوال السكانية.

فمن الملامح الرئيسية للوطن العربي الريادة المستمرة والمتصاعدة في سكانه، مما كان له تأثير كبير على الأحوال الاقتصادية والمعيشية وفي التطورات التربوية والثقافية عامة، ومما لا بد أن يعكس على صور المستقبل اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا .

3- 6- 1- 1 إء تشير الأرقام أن عدد السكان بحملتهم قد تضاعف خلال ربع قرن فقفز من 72,2 مليون نسمة عام 1950 إلى 93,3 مليون نسمة عام 1960 إلى 122 مليون نسمة عام 1970 إلى حوالي 151 مليون نسمة عام 1976.

ويدو هذا التطور السريع أيضا في نسبة هذه الأعداد إلى سكان العالم. فإذا كان عدد سكان العالم قد ارتفع من 2501 مليون نسمة عام 1950 إلى 4045 مليون نسمة عام 1960، فإن نسبة سكان الوطن العربي إلى إجمالي سكان العالم قد ارتفعت من 2,8 % عام 1950 إلى 3,73 % عام 1960.

وترجع هذه الريادة السكانية إلى ارتفاع معدل المواليد، الذي يتراوح في معظم البلدان العربية بين 45 و50 في الألف. وهذا المعدل يعتبر في حملته أعلى المعدلات السائدة في أية نقطة أخرى في العالم باستثناء إفريقيا.

ويرتبط بهذا المعدل المرتفع مدى الحصوبة بالنسبة إلى المرأة في الوطن العربي إذ يقدر بحوالي 7 أطفال في حين أنه انخفض إلى أقل من 3 أطفال في البلدان المتقدمة. وقد تعزى هذه الحصوبة العالية إلى ظروف اجتماعية ونفسية واقتصادية متعددة: فهناك الأمية واسعة الانتشار بين الإناث خاصة، ورعة الآباء في الإكثار من الأطفال لمواجعة ارتفاع معدلات الوفيات يسهم ، وللإسهام معهم في الأنشطة الاقتصادية وليكونوا مصدر اعترار وقوة للأسرة وبخاصة في المناطق الريفية، وربما كان وراء ذلك كله أسباب نفسية أنعد عمقا.

وكان نتيجة الثبات السبي لمعدل المواليد والانخفاض الكبير في معدل الوفيات في معظم بلدان المنطقة، وبخاصة خلال العقد الأخير أن احد معدل التزايد الطبيعي في عدد سكان في الارتفاع، إذ يتراوح بين 2,1 بالمائة (في مصر)، و4,1 (في الكويت) وهو بصفة عامة يصل إلى 2,8 % ويبدو أنه أعلى معدل في العالم، إذ يتزايد بمقدار 3,5 مثلاً في أمريكا (التي يقدر فيها سحو 10,8%) و4,7 مثلاً عماني أوروبا والتي يقدر فيها بنحو 0,6%).

3 - 6 - 1 - 2 وعلى الرغم من أن مستقبل المواليد السكاني يتوقف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية المتغيرة التي ستواجهها البلاد العربية، وعلى نوع السياسات التي ستحتارها، فإنه - مع هذا - يبدو أن الإبحازات الحالية ستستمر في تأثيرها في المستقبل القريب على الأقل. فتوقعات الأمم المتحدة تذهب إلى أن زيادة سكان المنطقة حتى عام 2000 ستراوح بين احتمالين، إما أن تكون بمعدل موسوي مقداره 2,6 % (المتغير المخفض) أو 3,1 % (المتغير المرتفع) بسبب انخفاض نسبة الوفيات والتغيرات في هيكل السلي للسكان. وهكذا يتوقع بحلول عام 2000 أن يتراوح عدد السكان بين 267 و301 مليون نسمة، بزيادة قدرها 130 إلى 164 مليون نسمة بالمقارنة مع عددهم عام 1975. وهكذا يبدو أن تضاعف عدد السكان عند نهاية هذا القرن هو الأمر المرحح على كل حال. وهو الاحتمال الوسط بين الاحتمالين السابقين.

وتنطوي هذه الإسقاطات على اتجاهات مماثلة بالنسبة إلى الفئة العمرية بين 5 و14. ففي حالة ثبات نسبة الحصوبة حتى سنة (2000) فإن نسبة هذه الفئة سترتفع قليلاً من حوالي 45 % في عام 1970 إلى 46 % عام 2000 أما إذا انخفض مستوى الحصوبة حسب المتغير والمنخفض فإن نسبة هذه الفئة العمرية ستنخفض من 45 % في عام 1970 إلى 36 % عام 2000.

3 - 6 - 1 - 3 ويشير الاتجاه العام في جميع الأحوال إلى أن الفجوة بين العدد الحقيقي للسكان الذين هم في سن الدراسة الابتدائية والمتوسطة وعددهم المحتمل تبدو أصغر بكثير. بمعظم البلاد العربية من الفجوة بين العدد الحقيقي للمستحين اقتصادياً وعدد السكان الذين هم في سن العمل (ويعود ذلك بصورة رئيسية إلى انخفاض نسبة الإناث العاملات). وتدل الأرقام في هذا المجال على ارتفاع نسبة الإعالة في الوطن العربي بالقياس إلى غيرها من مناطق العالم باستثناء إفريقيا، وأن هبوطها من الآن حتى سنة 2000 يعتبر بطيئاً بصورة ملحوظة. فهي تقدر عام 1960 بسحو 49 % وفي عام 1975 بسحو 55 % وفي عام 1985 بنحو 50 % وفي عام 2000 بنحو 45 % . وهذا عكس ما يتنظر في مناطق أخرى في العالم . إذ يقدر أن هذه النسبة هبطت في أمريكا الشمالية من

33,3 % عام 1960 إلى 27,3 % عام 1975 وإنها ستهبط إلى 23,6 عام 1985 ثم إلى 23 % عام 2000 . أما في أوروبا والاتحاد السوفيتي فإنها بين عامي 1960 و 2000 تتراوح بين 28 % و 23 % .

ومن هذه الاتجاهات تبرز قضية التعليم، وبخاصة تعليم المرحلة الأولى وهو الهدف الكبير لجميع البلاد العربية، كما تبلغ أهمية اتخاذ تدابير فعالة في الميادين الاجتماعية والاقتصادية بقصد تحقيق مشاركة أكبر للرجال والنساء في النشاط الإنتاجي حيث أن الاقتصاد على الجهود الرامية إلى إنخفاض مستوى الخصوبة لن تكون كافية لتحفيف عبء الإعالة، ولا لغيرها من المتغيرات ذات الأهمية البالغة للترية والتنمية على السواء.

3-6-1-4 وداحل هذه الصورة العامة التي تمتد على مساحة الوطن العربي المقدرة بحوالي 12 مليون كلم²، تتفاوت البلاد العربية فيما بينها من حيث حجم السكان ومعدلات نموهم وكثافتهم، وهي عوامل تؤثر في الطلب على التربة وعلى إمكاناتها. وفي المجال تتجمع البلاد العربية في مجموعات أربع، مع انتمائها جميعا إلى البلاد النامية.

الأولى هي مجموعة البلاد التي يعتمد اقتصادها على إنتاج النفط.

الثانية هي مجموعة البلاد التي تجمع بين إنتاج النفط والإنتاج الزراعي.

الثالثة هي مجموعة البلاد ذات الاقتصاد العريض المتنوع.

الرابعة هي مجموعة البلاد الأقل نموا.

وقد بلغ سكان المجموعة الأولى حوالي 14,5 مليون نسمة عام 1976 مقابل 6,7 مليون نسمة عام 1950 م، بمعدل موسمي حوالي 3,3 %، ويمثل هذا العدد 9,6 % من إجمالي سكان الوطن العربي، ويعيشون على 34,7 % من مساحته، بكثافة سكانية تبلغ 7,5 أفراد لكل كلم².

ويبلغ سكان المجموعة الثانية حوالي 28,8 مليون نسمة عام 1976، ويمون بمعدل سنوي حوالي 3,3 % ويمثلون نحو 19,1 % من إجمالي سكان الوطن العربي، ويعيشون على 19,2 % من مساحته بكثافة سكانية تبلغ 27 فردا لكل كلم².

ويبلغ سكان المجموعة الثالثة حوالي 75,6 مليون نسمة عام 1976 أي حوالي نصف سكان الوطن العربي كله، وذلك مقابل 29,1 مليون نسمة عام 1950 ويمون بمعدل سنوي 2,7 %، ويقطون 13,7 % من إجمالي مساحته، وبكثافة سكانية تبلغ 98,6 فردا لكل كلم².

ويبلغ سكان المجموعة الرابعة حوالي 32 مليون نسمة عام 1976 ويمون معدل سوي 3,1 % ويمثلون حوالي 21% من مجموع السكان في الوطن العربي، ويعيشون على 22,4 % من مساحته، بكثافة سكانية 17,7 فردا لكل كلم².

3-6-1-5 وتفاوتت هذه الأقطار أيضا في الكثافة السكانية، فتبلغ في ليبيا فردا واحدا لكل كلم² فحوالي 6 في السعودية وحوالي 10 في كل من الجزائر والسودان، و50 في المغرب و33 في العراق، ثم ترتفع إلى أقصاها في لبنان وفي البحرين حيث تكون 262 و437 على التوالي:

يبد أن هذه الصورة تعتر تقريبية لاتساع الرقعة الصحراوية بالنسبة إلى مواطن تجمع السكان. وأفضل مثل على ذلك مصر التي تبلغ الكثافة السكانية فيها أكثر من ألف فرد في المناطق غير الصحراوية ولا تتجاوز الـ37 شخصا للكيلومتر مربع الواحد إذا أحدا المنطقة ككل.

بل إن الأمر يزداد وضوحا إذا قيست السمة على الأراضي الصالحة للزراعة، مما يوضح الضغط السكاني المتزايد على المناطق الريفية، ثم حركة الهجرة من هذه المناطق إلى المدن. ويجدر بهذا الصدد ملاحظة أن الكثافة السكانية ومعدلات الموتتأثران مما تلعبه الهجرة الإقليمية بحثا على العمل، ووراء مشروعات التنمية، ومن أجل مواجهة مطالب التعبير الاقتصادي السريع. ومن ذلك الهجرة من اليمس الشمالية والجنوبية إلى الأقطار المجاورة وحركة العمالة من مصر وسوريا إلى دول المجموعة الأولى قد جعل هذه الظاهرة الدول الأصغر حجما بين البلدان الغنية بالنفط تواحه معدلات نموسكاني تبلغ أحيانا 9 % وهي أعلى نسبة في العالم.

3-6-1-6 وتتضمن حركة السكان في المنطقة العربية طاهرة التدفق من الريف إلى الحضر وبخاصة السنوات الأخيرة بفضل عوامل متعددة منها السعي إلى دخول أفضل في المدن، وفرص عمل أرحب وأوفر، والاستمتاع بأسباب حياة جديدة، وخدمات تعليمية وصحية واجتماعية أجود وهكذا. وكان من نتيجة هذه الطواهر أن بلغ سكان الريف نحو 60,7 % وسكان الحضر نحو 39,3 % من إجمالي عدد سكان الوطن العربي عام 1975، وذلك مقابل 77,5 و22,5 على التوالي 1950 ومن المتوقع إلى أن تصل هذه النسبة إلى 45 % في الريف 55 % في الحضر عام 2000. ومعنى هذا أن يتضاعف سكان الحضر في فترة ما بين 1975 - 2000 عما كانوا عليه في الفترة السابقة أي ما بين 1950 - 1975. والملاحظ أن معدلات النموين سكان الحضر قد بلغت 4% ويتوقع أن تصل إلى 4.7 خلال الربع الأخير من هذا القرن مما يعتر من أعلى معدلات نمو الحضر في العالم،

مع اعتبار هذا الاتجاه جزء من الاتجاه العام الذي يسود العالم الآن ويلاحظ أنه يطوي على تضخم المدن، والتجمعات الحضرية ومن ذلك على سبيل المثال أن نسبة عدد سكان المدن في البلاد العربية إلى مجموع السكان آخذة في الزيادة السريعة . ويبدو هذا من متابعة الأرقام بين عامي 1975 و 1985 في بعض البلاد العربية، وقد بلغت هذه النسبة في العراق 50.7 % عام 1975 ويتظر أن تصل إلى 57,9 % عام 1985، وفي سوريا ينتظر أن تتطور خلال هذه المدة من 46,7 % إلى 52.8، وفي السعودية أيضا أن تتطور من 27.7 إلى 37.2 وفي مصر يظر كذلك أن ترتفع من 45,8 % إلى 51,3 %، وفي الجزائر يتوقع أن تزيد من 48,7 % إلى 59,8 %.

وقد بدأ هذا الاتجاه يثير تساؤلات كثيرة لما يطرحة من مشكلات عديدة، منها استغلال الأراضي الزراعية في غير الزراعة وتأثير ذلك على العداء، وتلوث الغلاف الجوي والشبكات الهريه ومياه الشواطئ وما يحجم عنه من أمراض خطيرة، وكذلك من المشكلات الخاصة بسد الاحتياجات الأساسية لسكان هذه المناطق وما يتطله مموها من مرافق عامة وخدمات . ويرتبط بهذا كله المشكلات الاجتماعية المتعددة مثل مشكلة العمالة، والبطالة، ومشكلة الشباب ووقت الفراغ، والعلاقات الإنسانية، ومشكلات الأمن والإسكان وغيرها.

إن هذا الوضع السكاني بتطوراته الحالية والمتظرة في أشد الحاجة إلى سياسات قطرية وقومية من أجل ترشيد النمو السكاني بحيث يتدرج في مراحل وألويات توجهه في البداية إلى إنشاء المؤسسات القاعدية، وإقامة المشروعات الإنتاجية ودعم أسباب الأمن القومي عن طريق فتح محالات التنمية وإتاحة فرص العمل وتنويعه، وحفز حركة الهجرة بين البلاد العربية لإسقاط الحواجز والعواصل وتأمين النقل والاتصال بين بعضها وبعضها الآخر.

3-6-2 إمكانات البلاد العربية الاقتصادية في ضوء الأحوال السكانية

3-6-2-1 فمن المعروف أن موقع الوطن العربي يحعله يشكل نقطة التقاء بين قارتي إفريقيا وآسيا من جهة والبلدان الغربية من جهة ثانية، ويصل بين بحرين ومحيطين من أهم بحار العالم ومحيطاته تحاريا وإستراتيجيا، ويقف بين الشمال والجنوب وما يمثلانه من إمكانات وصراعات وتناقضات، كما يفصل بين المياه والصحراء وله فيهما نصيب وافر. وقد كان هذا الموقع الممتاز أحد المصادر التقليدية الكرى لثروة العالم العربي، ازدهرت بفضلله أعمال التجارة والملاحة بين العرب والعالم الخارجي. ففي القرون الوسطى تميز اقتصاد البلدان العربية بالازدهار والانتعاش كما كان هناك قدر كبير من

التكامل الاقتصادي بين شبه الجزيرة العربية وشبه الجزيرة الهندية، بغديه تيار واسع من التبادلات . وقد أدى ذلك إلى ازدهار الصناعة البحرية في بلدان الخليج العربي . تم جاء التسلط التركي أولاً، والاستعمار الأوروبي ثانياً، يستغل لمصالحه الخاصة حساسات وفوائد هذا الوضع الممتاز ويأتي عام 1956، وهو تاريخ تأميم قناة السويس لتظهر من جديد الإمكانيات الاقتصادية للبلدان العربية على صعيد الموقع الجغرافي.

وإذا كان هذا الموقع جعل الوطن العربي مطمع الطامعين، فإنه من ناحية أخرى يمكنه أن يكون مصدر قوة للعرب أنفسهم، لما له من أثر في الإستراتيجيات العسكرية، مهما تعددت وتطورت أساليب الحرب والقتال، وفي العلاقات التجارية والاقتصادية وفي وسائل الاتصال البحرية والبرية والجوية. غير أن الضعف والقوة كليهما مرتبط بمدى قدرة العرب أنفسهم على السيطرة على وطنهم وعلى ثرواتهم، وعلى مفاتيح هذا الموقع، وتوجيهه في خدمة مصالحهم وخدمة الحضارة الإنسانية كلها.

3-6-2 ومع هذا الموقع يملك الوطن العربي ثروة راخرة من الأرض الزراعية والقابلة للزراعة، ومن مصادر الطاقة والمعادن.

فمن ناحية الأرض والزراعة يوحد في الوطن العربي 52,5 مليون هكتار مزرعة في حين يوجد حوالي 79,5 مليون هكتار من الأراضي القابلة للزراعة وغير مستغلة.

ويدوم المسوح المختلفة أن المساحة المستغلة من الأراضي العربية القابلة للزراعة لا يزيد على 40% مما يعني أن الممكن إنتاجه إنما يعادل مرتين ونصف على الأقل ما ينتج حالياً من علات زراعية على الصعيد العربي ، وإن هناك مجالا واسعا لزيادة استغلال الأرض وزيادة إنتاجها، بل التوسع في استصلاح أراضي جديدة.

ثم إن القطاع الرراعي العربي له الكثير من المزايا السسية لإمكانيات وفرص التنسيق والتكامل ويذكر منها الحاجة العامة للتنمية بجميع أشكالها، ووفرة التنوع البيئي وما يترتب عليه من تنوع المحاصيل، والحرث المحلية العربية إلى حاد اتساع فرص الاستحلاب والتطويع والدمج التكنولوجي في باقي المجالات .

ويتسع المجال أمام تحديث مهنة الزراعة العربية ورفع الإنتاجية الزراعية العربية الحالية إلى مستويات عالية، كما حدث في بعض الأقطار العربية بالنسبة إلى الحبوب والبقول واللحم . وشمول الوطن العربي لبيئات رراعية متباينة من حيث المناخ والتربة والمصادر المائية ينتج تنوعا ملحوظا في أنواع المحاصيل النباتية والحيوانية وتعدددها ، كما يساعد على وجود قاعدة واسعة من الإنتاج الزراعي ، أفقيا ورأسيا ، وفي الوقت نفسه يمكن أن

يحقق الاكتفاء الذاتي من المنتجات الزراعية من المواد الخام، ويتيح فرصة ملائمة لإقامة تكامل إنتاجي وتجاري مفيد بين أقطاره.

وفصلا عن ذلك فإن الفرصة واسعة للصاعات الزراعية والعذائية خاصة وقد قطع هذا المجال تقدما بعيدا في تكنولوجيات الإعداد والتهيئة والتجهيز والتصنيع بل والتسويق أيضا.

3 - 2 - 6 - 3 فالمساحة الإجمالية لأراضي الأمة العربية ذات طبيعة صحراوية غالبة ولا يتعدى ما يزرع من الأرض أكثر من 4% من هذه المساحة. وعلى الرغم من أن الاشتغال بالزراعة هو الأساس في المنطقة، وهو المبع الرئيس للموارد وللتجارة الخارجية فإن القصد في الغذاء يعتبر من المشكلات الرئيسة أمام العرب حيث تبلغ الريادة السنوية للسكان حوالي 3% وسبة الريادة السنوية في احتياجاتهم العذائية أكثر من 3,5% بينما لا تتعدى الريادة السنوية في الإنتاج الزراعي بشقيه الباتى والحيوانى 2% وتترايد الفحوة بين الإنتاج والطلب مما يترتب عليه زيادة اعتماد الأمة العربية على الخارج في استيراد جزء كبير من السلع العذائية. هذا إلى أن نصيب الفرد في الأمة العربية من المواد العذائية الأساسية يقل عن 2,5% من نصيب الفرد في الدول الصناعية.

ولعل من أهم المشاكل الاقتصادية التقلبات الإنتاجية الراحعة إلى سيادة الزراعة التي تعتمد على المطر، وإنخفاط غلة الأراضي الزراعية والتي تتراوح بين 10 و20% من متوسط العلة في العالم، والتي تقل عن ذلك كثيرا إذا ما قورنت بدول عرب ارويا، إلى جانب سوء توزيع الموارد الزراعية مما يجعل الزراعة البدائية هي المسيطرة ثم عدم كفاية الموارد المالية الراجع إلى ضآلة رأس المال لدى صغار المزارعين الذين يمثلون السبة الغالبة للملكيات الزراعية، وتعتقد إحراءات المصارف الزراعية، وفقدانها لكثير من تسهيلات الائتمان، إلى جانب عدم كفاية الهياكل الأساسية والوسائل التخزينية، وملوحة المياه وتآكل الأرض الزراعية بفعل زحف العمران.

وهكذا يفرض الحل نفسه على الأمة العربية، وهو لن يأتي أبدا من حارجها، وإنما لا بد أن يشق من داخلها في صورة عمل عربي متكامل يستطيع به تحقيق التنمية الزراعية الشاملة والأمن الغذائى للجميع وإذا كانت المشكلة هي الطعام لكل إنسان عربي فهي خطورة كبيرة وملحة وقائمة، وإذا كانت الحاجة هي الموارد، فإنها قائمة ومتاحة، وعلى العرب أن يقضوا بالثانية على خطورة الأولى. إذ يستطيع العرب بما يتوافر في وطهم الكبير من إمكانات هائلة للتنمية الزراعية إيجاد حل شامل وحاسم لما يواجهونه من مشكلات الزراعة والغذاء، فهذه المنطقة التي تريد رقعته على مساحة أوربا كله تتجمع في مآخات

الزراعة العصرية، والأراضي القابلة للاستثمار فضلا عن رؤوس الأموال المتوافرة، ولعل ما يهدف إليه من إنشاء صناديق للتنمية العربية ينطوي على هذا الاتجاه ويعززه .

وإذا كان الوطن العربي يجمع بين مشكلات الزراعة والإمكانات العظيمة لتحقيق ثروة زراعية ضخمة فانه يجمع بنفس المقدار بين مشكلات الصناعة والإمكانات الهائلة التي يمكن أن تحقق له تقدما صناعيا ضخما .

3-6-2-3-1 فإلى جانب الثروات المعدنية التي توحد في كثير من البلدان العربية ، وإلى جانب ما نشهده بعض هذه البلدان من تطور الصناعات الاستخراجية والتحويلية، فإن النفط العربي يمثل في الوقت الحاضر مصدرا رئيسا للطاقة، أثرت به البلاد العربية المتحدة في موازين القوة الاقتصادية في العالم إذ تشير الأرقام إلى أن إنتاج هذا النفط قد قفز من 221,5 مليون طن عام 1960 إلى 922,2 مليون طن عام 1974، فإن إيرادات النفط السنوية للبلاد العربية قد ارتفعت من 1,2 مليار دولار عام 1960 إلى 2,7 مليار دولار عام 1966 إلى 7 مليار دولار عام 1971 إلى 55 مليار دولار عام 1974. ويوضح التقرير الأخير الذي أعدته منظمة الأقطار العربية المصدرة للنفط أن عوائد الدول العربية المنتجة للنفط زادت من 4591 مليون دولار عام 1970 إلى حوالي 57751 مليون دولار عام 1975 أي أنها تضاعفت أكثر من 12 مرة خلال 5 سنوات، وتبين هذه الأرقام مع غيرها، المكانة التي يحتلها النفط العربي في اقتصاديات العالم. إذ يقدر إنتاج الدول العربية منه خلال الفترة 1976 - 1980 ما بين 6,3 و7,1 بليون برميل في السنة ويعادل 33,8 من الإنتاج العالمي .

وإلى جانب النفط يوجد الغاز الطبيعي، حيث يتوفر حوالي 10,000 مليار متر مكعب، لا يستثمر منها غير ما يوجد بالخزائر ، وغير المحاولات التي أحدثت بها العراق وبعض دول الخليج إذ أن الغاز الذي يتصاعد من آبار النفط يحرق اعليه بدلا من أن يستعاد بطريقة إعادة حقنه مما يساعد على إلقاء الضغط داخل الآبار وبالتالي على الحد من ارتفاع تكاليف الإنتاج . إلى جانب هذا وذاك يتوافر للبلدان العربية بفعل مآخها مصدر طاقة لا يضرب هي الطاقة الشمسية ، يمكن توجيه الاهتمام إليها حتى تضمن لنفسها التأثير في اقتصادها وتطويرة، وفي الاقتصاد العالمي بصورة عامة . فسيما بلغ معدل النمو السنوي للناجح الإجمالي القومي. على المستوى الدولي لفترات 1960 - 1976، 1965 - 1976، 1970 - 1976 السب المثوية التالية: 10,1، 12,2، 13,4 على التوالي ، وبلغ معدل النمو السنوي من الناجح الإجمالي القومي على مستوى الدول الصناعية لفترات الثلاثة المشار إليها للنسب المثوية الآتية: 9,9، 10,9، 10,9 ، على التوالي وبلغ

معدل الموالسوي للنتاج الإجمالي القومي للدول المتنامية للفرات الثلاث المشار إليها السبب المتوية الآتية: 10,9، 13، 17,8 على التوالي فقد بلغ معدل النمو السنوي للنتاج الإجمالي القومي للدول العربية للفرات الثلاث المشار إليها النسب المتوية الآتية: 14,7، 18,7، 28,3 على التوالي، وجميع هذه المعادلات مقدرة وفقا للدولار الأمريكي حسب الأسعار الحارية في الأسواق.

وبسما زاد معدل دخل الفرد الواحد على المستوى العالمي للسنوات 1960، 1965، 1970، 1975، 1976، مقدرا بالدولار الأمريكي حسب الأسعار الجارية في السوق، على الصورة الآتية: 604، 788، 1086، 1926، 2086 دولار على التوالي، وزاد معدل دخل الفرد الواحد وفي أوربا والاتحاد السوفيتي للسنوات المشار إليها على الصورة الآتية: 876، 1237، 1801، 3429، 3542، دولارا، فقد راد معدل دخل الفرد الواحد في البلاد العربية للسنوات المشار إليها على الصورة الآتية: 193، 229، 295، 983، 1134، دولارا.

ويتضح من مقارنة معدلات الموالسنوية للنتاج القومي ما حققته الدول العربية من تقدم ملحوظ في تنامي مواردها المالية، بما يزيد على معدلات الموالسنوية على المستوى العالمي وعلى مستوى الدول الصناعية والمتنامية على السواء ومن مقارنة معدل موالدخل للفرد وان لم يبلغ ما وصلت اليه الدول المتقدمة.

ويتضح من هذه المقارنة أن الدول العربية أصبحت ذات قوة مالية على المستوى العالمي، بل يمكن أن تكون ذات قوة اقتصادية كبيرة إذا أحسن استثمار الموارد المالية المتاحة على وجه سليم، وتطور النظام الاقتصادي الدولي الحديد باتجاهاته السليمة التي تحول دون استحواذ الدول الغنية على ثروات الشعوب واستغلالها، ضمن الإطار العام للنظام الاقتصادي الدولي الجديد.

3 - 6 - 2 - 3 - 2 غير أنه في هذا المجال الحيوي يلاحظ أن البلاد العربية لم تحقق الاندماج أو التكامل في السي الاقتصادية (وأساسا العلاقة بين الصناعة والزراعة، أوبين المدينة والريف) وهو شرط أساسي لتوزيع الاقتصاد، ولإسقاط الازدواحية ولإقرار مبدأ التغذية الراجعة والحركة المتبادلة. وجميع البلاد العربية ما زالت حاضعة لتجاريتها الخارجية. فمهما ما يصدر بصورة رئيسية المواد الأولية دون غيرها (البلاد الترولية - السودان - اليمن - موريتانيا) يسما يعتمد بعضها على تصدير منتجات زراعية أو سلع نصف مصنعة. وهذه التجارة الخارجية تتأثر كثيرا وتعتمد أيضا على حاجات الاقتصاد في البلاد الصناعية. وفي هذا المجال أيضا زيادة حاجة البلاد العربية إلى المواد العدائية،

وبالتالي زيادة اعتمادها على البلاد الصناعية مما يؤثر على السياسة الريفية الهادفة إلى تثبيت سكان الريف وزيادة الموارد العدائية.

إن المشكلة الماثلة والتي يدركها العرب الآن إن هذه الموارد الطبيعية الهائلة تحتاج إلى سياسة قومية واضحة وإستراتيجيات عاجلة وآجلة يتحقق بها تحويل هذه الثروة وبخاصة النفط إلى أن يكون مصدر ثروة حقيقية للوطن العربي لا للبلاد الغربية المتقدمة بأن يغذي محالات التنمية الصناعية العربية، وإن يخلق ثروة خضراء على الأرض العربية وأن يحقق الأمن والتقدم بمعناه المتكامل.

3-6-2-4 مشكلات العمالة مقابل إمكانات الوطن العربي:

فمن ناحية القوى العاملة يلاحظ أن نسبة المشاركة فيها قد بلغت حوالي 27,1% عام 1976، وإن هذه النسبة تأرجحت من دولة إلى أخرى وبسبب مجموعات الدول العربية المختلفة فكانت أقلها نسبة في المشاركة تقع في دول المجموعة الثانية (24%) ، وأعلىها في دول المجموعة الثالثة (28,2%) وهي نسب أقل مما هو حاصل في آسيا (حوالي 42%) وفي إفريقيا (حوالي 38%) ، ناهيك عما هو حاصل في أوروبا الغربية والشرقية. ويرجع هذا الوضع إلى شكل الهرم السكاني في هذه البلاد، أو بمعنى آخر إلى وجود نسبة عالية من السكان في فئات السن الأقل من 15 سنة، وكذلك إلى انخفاض نسبة مشاركة الإناث في قوة العمل حيث أنها لم تتجاوز في أي من البلاد 13% ويصل أداها في بعضها إلى 2% بسبب ما يوجد من قيم وعادات وظروف اجتماعية واقتصادية مختلفة. بل إن السواد الأعظم من النساء العاملات يعملن في النشاطات الزراعية المحددة الإنتاجية ويصل مجموع القوى العاملة حسب إحصاءات عام 1976 حوالي 40,8 مليون فرد يبلغ نصيب أقطار المجموعة الأولى منها حوالي 9,2% وأقطار المجموعة الثانية حوالي 16,8%. أما أقطار المجموعة الثالثة ففيها حوالي 52,3% ثم تليها الأقطار الأقل نموا إذ تصل هذه النسبة فيها 21,7% ويفسر ذلك أولا بحجم السكان في هذه الأقطار وثانيا بحركة وعمليات التنمية الجارية فيها.

3-6-2-4 وفي هذا الإطار العام يحتلف توزيع القوى العاملة حسب النشاط الاقتصادي باختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإمكانات في البلاد العربية، ففي سوريا ومصر والمغرب على سبيل المثال تتراوح نسبة المشتغلين بالزراعة بين 44,5% و 50,5% من إجمالي القوى العاملة، بينما بلغت هذه النسبة في الكويت 1,7% وفي البحرين 6,6% وفي لبنان 17,8%.

أما المشتغلين في الصناعة فإن سببتهم ما زالت محفصة في الأقطار العربية، ومن ذلك على سبيل المثال لم تتجاوز نسبتهم 16,5 % في لبنان عام 1970، 13,9 % في كل من مصر والبحرين عام 1973 و 9,3 % في المغرب عام 1971، 9,8 % في سوريا عام 1973.

وما زالت نسبة المشتغلين بالنواحي العملية والفنية دون المستوى المطلوب، فهي تبلغ حوالي 3,1 % من إجمال القوى العاملة. هذا بينما تصل هذه النسبة إلى 21,1 % في السويد في عام 1974 و 13,5 % في الولايات المتحدة عام 1974 و 12,1 % في سويسرا عام 1971 وهكذا أيضا تتباين نسبة المشتغلين بالمهن الأخرى في الأقطار العربية بسبب اختلاف الهيكل المهني للقوى العاملة في كل منها، وبسبب اختلاف الهيكل الاقتصادي والاجتماعي ودرجة النمو والتطور فيها.

3 - 6 - 2 - 4 - 2 وتبدو مشكلة البطالة واضحة في الأقطار العربية وبخاصة البطالة الخفية. على أن الأرقام تدل أحيانا على انخفاضها وذلك لأن معظم الأفراد الذين يحثون عن العمل يضطرون إلى قبول عمل غير منتج بأجر منخفض للغاية ويدو هذا في محال الزراعة والأنشطة غير المنتجة.

ونتيجة لهذا يبدو أن التعيرات الحاصلة في ميدان العمالة قد اقتصرت إلى درجة ملحوظة على تعيرات ظاهرية. إذ تدل حركة القوى العاملة على أن الجزء الأكبر من الباحثين عن العمل والبارحين من الريف إنما يستقرون في قطاع الخدمات، وتدل الأرقام على أن نسبة العاملين في هذا القطاع إلى حملة العاملين في جميع الوظائف غير الزراعية تتراوح في البلاد العربية بين 55,4 % و 73,5 % أي أن قطاع الخدمات مع إنتاجيته الضعيفة يستوعب أكثر من قوة العمل الفعالة دون أن يرداد إنتاجه.

3 - 6 - 2 - 4 - 3 وفي محال إنتاجية العمل تشير دراسات الأمم المتحدة إلى أن المتوسط السنوي لمعدل الزيادة السنوية لإنتاجية العامل في الصناعة في السنوات الأخيرة قد بلغت في بعض البلاد العربية 3,3 % مقابل 14,8 % في اليابان، و 6,3 % في فرنسا، و حوالي 4,5 % في يوغسلافيا. ومن ناحية أخرى ارتفع معدل الزيادة السنوية في الأحرار في بعض الدول العربية إلى 16,1 % وفي مقابل 11 % في اليابان و 10 % في فرنسا 13 % في يوغسلافيا وتعتبر هذه الظاهرة بالقياس إلى معدلات الزيادة في الإنتاجية من العوامل التي تساعد على ارتفاع تكلفة الإنتاج وعلى التضخم، وهو الأمر الذي يتطلب رفع مستوى وكفاية العاملين وخلق فرص جديدة للعمل المنتج، والعناية بتطوير الإدارة على كافة المستويات، وحل مشكلات الطاقة العاملة، وتطوير السلوك الصناعي للعاملين.

3-6-2-4-4 وتشهد البلاد العربية في الوقت الحاضر بداية حركة واسعة من هجرة وتنقل القوى العاملة. فأما حركة النقل والهجرة داخل المنطقة فقد اشدت نتيجة عمليات التنمية في كثير من الأقطار، ومع ارتفاع الأحمال وبخاصة في الدول المنتجة للترول، والحاجة إلى قوى عاملة في المواقع المختلفة، وعلى ضوء اتجاهات هذه الحركة نجد دولاً مستقبلية للقوى العاملة وأهمها دول الخليج وليبيا والسعودية ودولاً مرسله للقوى العاملة وأهمها مصر وتونس ودولاً مرسله ومستقبله مثل لبنان والأردن.

غير أن هذه الحركة ما زالت في بدايتها، وتجري بصورة عفوية، كما يحيطها بعض الصعوبات والمشكلات الناجمة عن أوضاع قائمة بين البلاد العربية.

3-6-2-4-5 وإذا كانت هذه الحركة تسهم في عمليات التنمية، مع حاجتها إلى توجيه وتخطيط فإن الهجرة إلى خارج المنطقة تعتبر أخطر أنواع الهجرة على جهود التنمية في المنطقة إذ تدل الأرقام على أن أكثر من 90% من المهاجرين هم من الكفايات العلمية التي تهاجر إلى الدول الصناعية المتقدمة وبخاصة الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، كما تشير بعض الدراسات إلى أن المعونات التي تحصل عليها الدول العربية أقل مما يفيق على إعداد هذه الكفايات وتدريبهم وتعليمهم. وقد أصححت هذه الهجرة تمثل خطراً كبيراً وخسارة مالية ضخمة تقدر سلايين الدولارات، سواء من حيث تزايدها في السنوات الأخيرة أو من حيث مهارات المهاجرين وكفاياتهم الفنية والعلمية، أو من حيث تنامي الحاجات إلى مساهمتهم في مشروعات التنمية القطرية والقومية. إذ يقدر أن المهاجرين يمثلون 2% من مجموع السكان و8% من القوة العاملة ذات الفعالية الاقتصادية، بل يقدر أن من يهاجر من أصحاب الكفايات المهنية والعلمية العالية إلى خارج الوطن العربي يمثلون حوالي 20% من المهندسين و15% من العلميين الذين تخرجوا من الجامعات وهي تقديرات مقتبسة من تقرير مجلس الوحدة الاقتصادية سنة 1976، ومن المعروف أن الأعداد الضخمة من العمال والفنيين الذين يهاجرون من أقطار شمال إفريقيا من المغرب والجزائر وتونس إلى أقطار أوروبا العربية وإلى فرنسا بالذات يؤلفون ولا شك قوة عمل يحتاج إليها الوطن العربي في بلاد المغرب وبلاد المشرق على السواء. وستأتي الإشارة إلى مستوى المهارات بين هؤلاء العمال المهاجرين وذلك فضلاً عما في الهجرة من أخطار التعرب الثقافي وتشتت أجيال جديدة بعيداً عن أصالة العقيدة وعن جذور الثقافة القومية.

وكل هذا يتضمن الحاجة إلى إعادة النظر في سياسة العمالة والتشغيل بحيث يمكن الاستفادة الكاملة من القوى العاملة المتوفرة واجتذاب العقول العربية لكي تكون قوة

في عمليات التنمية داخل الوطن العربي، وترشيد الهجرة الداخلية لتكون نافعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول المرسله للعمالة والدول المستقبله لها على حدّ سواء. ويطوي كل هذا على ضرورة التنسيق والتكامل بين خطط مختلف الأقطار العربية واعتبار الخطط الخاصة بالقوى العاملة جزءاً لا يتجزأ من الخطط القومية الشاملة.

3-6-2-5 النموذج الغربي للتنمية ومشكلاته في الوطن العربي:

ويدل استقرار البنية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد العربية واتجاهات حركتها، على أن هذه وما يرتبط بها من هبوط في مستويات المعيشة للغالبية وفي إنتاجية الفرد، وتفاوت المستويات والتطلعات، وفي ضآلة حجمها وسوء توزيعها، يرجع إلى حملة من العوامل المتشابكة التي قد تتفاوت في تأثيرها وحجمها من بلد إلى آخر من البلاد العربية، فقد ترجع في بعض هذه البلاد إلى قصور في التخطيط وتضارب في المشروعات، وقد ترجع في بعضها الآخر إلى نقص في الموارد المالية ونتيجة المواجهة المباشرة مع العدو الصهيوني وأطماع الاستعمار، وقد ترجع إلى الزيادة السكانية السريعة وعدم انحاز التداير الحاسمة لترشدها، وقد ترجع إلى انعدام روح المبادرة، وغلبة الفقر، وسيادة بعض التقاليد والعادات وخاصة فيما يتعلق بالإناث وكثرة الأطفال.

3-6-2-5-1 ومع هذا كله، فقد يبرز عامل هام إلى جانب هذه العوامل وهو اقتداء البلاد العربية في سعيها إلى تطوير نفسها بمفهوم التنمية وأشكالها التي بدأت ونمت في البلاد العربية الصناعية فقد ساد الاعتقاد في معظم البلاد العربية أن الهدف الرئيس للتنمية التركيز على الاحتياجات الحضرية وبعض الصناعات ولهذا فإنه بينما أمكن إحراز بعض التقدم في الوفاء باحتياجات سكان الحضر، فإن الغالبية العظمى من سكان المناطق الريفية قد استفادت استفادة محدودة للغاية. ولهذا اتسعت الفجوة الاجتماعية والاقتصادية بين القطاعات الحضرية المتمدة وبين القطاعات الريفية الفقيرة. وهذه هي الثنائية الصارخة التي يعانيها المجتمع العربي بصفة عامة، وتحمله في صورة إنسان ذي رأس ضخم هزيل ضعيف

3-6-2-5-2 وترتب على هذا الاتجاه أيضاً استيراد التكنولوجيا العربية جاهزة، وإقامة البنى الجاهزة باهظة التكاليف، والمحتمعات الصناعية المنقولة، وتوجيه العملات الصعبة لشراء قطع الغيار والاستعانة بالفنيين الأحناف، وتشجيع المشروعات الصناعية والعمرانية عن طريق الشركات الأجنبية. وهكذا تركزت التنمية على المظاهر الخارجية، من هياكل عامة ومشروعات ضخمة وسلع كمالية، جون مضمون حقيقي

تستق بمقتضاه متروعات حيوية يشارك فيها الشعب، وتكنولوجيا تكون وليدة حاجته وتفكيره، وسلع يشعر بأهميتها. ولهذا فإن هذا الاتجاه يترك قسما كبيرا من الشعب داخل القطاع التقليدي أو يدفعه إلى قطاع الخدمات الطفيلية، والركون إلى السلبية والحمود، ويفقده القدرة على الإبداع والمبادرة، ويطوي كل هذا على مظاهر التبعة للعالم العربي، وتلك هي حال البلاد العربية التي رغم ترواتها الطبيعية الهائلة ما رالت تصدر التروات على نطاق واسع أو تعتمد في معالحتها على تجهيزات مستوردة في معظمها من الخارج.

فالأساس في هذا النمط هو النمو الاقتصادي، واعتبار النمو الناتج القومي الإجمالي المؤشر الوحيد له، وهذا الناتج يحسب بطريقة من شأنها أن تدل فيه كل شيء، بعض الطر عن مدى الإسهام في ساء القاعدة الإنتاجية للاقتصاد القومي. فأعمال التجارة والاستيراد والتصدير والسمسرة والمضاربة وأعمال المصارف وشركات التأمين، والأعمال السياحية، يمكن أن تحقق لعدة سنوات زيادة ملحوظة في الناتج القومي دون أن تصيف شيئا يذكر لطاقتها الإنتاجية. بل إن استخراخ ثروة طبيعية مثل النفط بمعدلات ضخمة لاستخدامها في الخارج يرفع الناتج القومي الإجمالي بمعدلات مذهلة، ويحل متوسط دخل الفرد في بعض الدول الصغيرة قليلة السكان أكثر من ضعف متوسط دخل الفرد في أكثر البلاد تقدما، ويعكس ذلك في تدفق المظاهر المادية لمجتمع استهلاكي، وفي بطالة مقبعة، وفي قاعدة إنتاجية ضعيفة، بل وإلى إفقار البلد المصدر للترول في المدى البعيد وزيادة تحلفه.

إن النظرة الشاملة للأوضاع السكانية والاقتصادية من ناحية وانعكاساتها على مشكلات البطالة وضعف المشاركة في الإنتاج وهبوط مستواه، واحتلال التوازن بين الريف والحضر، وما يقابل هذا كله من ناحية أخرى من إمكانيات اقتصادية ضخمة وثروة بشرية تنتظر التوجيه والترشيد، والسعي إلى تحقيق التماسك الاجتماعي، ومارالت الفوارق بين الطبقات والبيئات، وإرساء قواعد الأصالة والتحديد. إن هذه الطرة تبين مدى الحاجة إلى عمل قومي عربي واحد من أجل اختيار نمط حديد للتنمية يستمد مقوماته واتجاهاته من احتياجات الوطن العربي الحالية المستقبلية ومن أهدافه القومية ويتعدى على إمكانياته الهائلة المتاحة والمتوقعة، ويكون قوة في تطوير البيئات العربية المختلفة وتوجيه القوى العاملة والارتقاء بمستوياتها، وتحقيق مستويات أفضل للعمل والمعيشة، ويكون للترية فيها دور فعال.

3-6-3 تقويم التربية العربية في سياق مجتمعها:

أما وقد تناولنا بعض أحوال الوطن العربي في العصر الحديث وسعينا إلى التعرف على خصائصه الرئيسية عند منتصف القرن العشرين. تم تالعا اتجاهات حركته في الربع الثالث من القرن، وألمنا ببعض الخصائص السكانية والاقتصادية الحاضرة، فعلينا أن نستأنف وصفا لحركة التربية العربية، وأن نسعى للتعرف على مدى تفاعلها مع مجتمعها تأثرا بأحواله وتأثيرا فيها، وعلى الصلات القائمة بينهما، ومدى استجابتها لتطلعه للتغيير ومطالبه في التقدم وإسهامها في مواجهة التحديات التي تحيط به وفي تحقيق طموح حماهه نحو الوحدة والحياة الكريمة.

ولا بد لنا أن نساءل خاصة عن ديمقراطية التربية والجهود التي تبذل في تحقيقها ومدى الانجازات التي تحققت لها والمشكلات التي تواجهها، وأن نتأمل في حواب الكيف في التربية، ومدى ما يتوافر لها من الكفاية الداخلية كما تتمثل في الموارد بين محركاتها وما يتوافر لها من الكفاية الخارجية كما تتمثل في الملاءمة بين محركاتها وبين حاجات مجتمعها ومطالبه في التنمية الشاملة، ولا بد من التحقق عما وراء حركة التربية العربية من سياسات واستراتيجيات صريحة أو ضمنية، وسحاول دراسة واقع التربية العربية في الربع الثالث من القرن العشرين دراسة على حظ وسط من التفصيل والتحديد لستكمل إلمانا بأحوال المجتمع العربي إذ لا يمكننا استعراض الأنظمة التربوية على مستوياتها القطرية نظاما بعد آخر، أو نحيط بخصائص حركاتها على ذلك المستوى، وإنما لنعرف على الاتجاهات الرئيسية التي تنتظمها عامة ونحمل انحازاتها ونشخص مشكلاتها لتؤلف نتائج هذه الدراسة أساسا لمهمة العمل لوضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية ولهذه الدراسة نخصص الفصل الرابع بتمامه.

التحدي والصمود:

3-7-7 يحس في ختام عرضنا لأحوال الأمة العربية في العصر الحديث، أن نقف قليلا لنحمل النتائج الرئيسية التي كشف عنها هذا الاستعراض، وما تولد عنها من اتجاهات تحتاج إلى متابعة، سواء في دراستها وتمحيصها أو في التحقق من نواحي القوة فيها وتيسيرها وتقدير دور التربية في استيعابها والعمل بموحها.

3-7-1 التحديات الكبرى:

3-7-1-1 واحته الأمة العربية في مطلع العصر الحديث تحديات الاستعمار وهي على حال من الضعف في العلم والثروة وفي الإدارة والسياسة وفي المنعة والسلاح

فتناعت غزواته على أقطارها وبسط سيطرته على مقاديرها، ومد نفوذه في الزمان، حتى ينف على قرن ونصف، وفي المكان حتى كاد يشمل سائر أجزائها.

3-7-1-2 وكان الاستعمار في تسلطه على الوطن العربي صادقا لطبيعته وارتباطه الوثيق بالنظام الرأسمالي، استغلالا للموارد الطبيعية والبشرية، وهيمسة على شؤون الإدارة والسياسة وفرضا للتحلف والتحرئة، واحتلالا للأرض يصل أحيانا إلى حد الاستيطان وتمسكا بمواقف حضارية تتميز بالاستعلاء وتتراوح بين الرقص والاحتواء.

3-7-1-3 وتحالف الاستعمار مع الصهيونية فمهدها وأعانها في تسللها وتدبيرها، لتكون امتدادا لوجوده واستكمالا لعضوية لحياته. فكانت غزوة استيطانية لفلسطين تميزت بالعصرية والاستعلاء والعدوان، فسلت وطنا وشردت شعبا ومارست إرهابا يصل إلى حد الإبادة والإفناء.

3-7-2 ردود فعل واستجابات:

3-7-2-1 وتوالت ردود الفعل التي صدرت من الأمة العربية في وجه الاستعمار والصهيونية فواجهته مع اختلال التكافؤ لصالحه بصراوة المقاومة عند أول عرواته، وسلسلة من الثورات الوطنية وحروب التحرير يحتمع لها مشاركة الشعب وتأييده ومساهمة الشباب وتنظيمه والذلل للتضحية والفداء والصدام المسلح في بعض الأحيان.

3-7-2-2 وكانت استجابة الأمة العربية للحضارة الأوروبية أوسع محالا وأشد تعقيدا إذ كانت قد أحست بالحاجة إلى التغيير بعد عصور الركود والجمود مع أوربا فلما واجهتها تابعت طلائع التغيير وتأكدت لها ضرورته - على اختلاف اتجاهاته - عودة إلى التقدم على علاقته، أو انطلاقا مع الجديد أيا كان واعتدالا بين الاتجاهين، وظهرت جهود في إصلاح الإدارة والقوة العسكرية، كما برزت حركة الإصلاح الديني تؤكد الملاءمة بين العلم، كما تؤكد مقاومة الفساد والاستبداد.

3-7-2-3 وتميزت النهضة الثقافية في مجال الأدب خاصة بإحياء التراث العربي من ناحية ونقل الثقافة الأوروبية من ناحية ثانية وبشأ الصراع بين القديم والجديد، فكان في تطرفه يمثل المتابعة والتقليد في الحالين. وما لشت حركة التحديد الصحيحة أن نبحث في إزالة التناقض في التطرف وجمعت بين الأصالة وما تطوي عليه من الذاتية والاحتيار ومن الإبداع والانتكار وبين التحديد الذي يميز ويتقي ويطور ويدع ويعبر عن داتية قومية وشخصية، وظهرت في الثقافة فنون جديدة تدل على حيوية ومتابعة لروح العصر وأماطه، ومضامين الحرية والاستقلال والارتفاع بمستوى الحياة.

3-7-2-4 وبما كان العلم الحديث مقبولا من حيث المبدأ، ومسلما به في مجالاته في دراسة الطبيعة واستثمارها، ووضع قوانين تفسرها، فإن ما حصل منه في الواقع لا يرال دون المطمع، فهو يقتصر في الغالب على القل دون الابتكار وعلى الفهم دون التطبيق، وتغوره الأحرة والإمكانات.

3-7-2-5 وبرر النقص في الفلسفة فلم تظهر بعد فلسفة تعبر عن خصائص الأمة العربية ومواقفها في الحياة لتكون فلسفة عربية متميزة في هذا العصر الذي تتصارع فيه المذاهب والفلسفات، وتكمن وراء مسيرة الأمم وأساليب الحياة فيها.

3-7-2-6 وبلغت الجهود الوطنية حفا من التحرير والاستقلال السياسي على تنابع مواعيد هذا الاستقلال بين بلد وآخر، ولكنه جهد حصل بعد تديد للطاقات في خلافات ومازعات ولم يستوعب الحوائب الاجتماعية والقومية وسعى الاستعمار أن يقيد بحط من التبعية على صور متعددة متفاوتة.

3-7-3 ميادين الصراع بين التحديات والاستجابات:

3-7-3-1 وكان من الطبيعي أن تتر آثار الصراع بين التحديات وبين الاستحانات في محالات متعددة في السياسة والاحتماع وفي الثقافة وفي التربية والتعليم. ولعلنا نلمس بعض هذه الآثار في محال التربية خاصة وفي محال المجتمع عامة.

3-7-3-2 فأما في التربية فقد ظهرت ثلاث استراتيجيات رئيسية: الأولى للتعليم الأصلي ليمثل امتدادا للماضي، مع ما يستوعبه من التعديل، والثانية للتعليم المستحدث ليمثل النقل عن الأنظمة الأدبية والاقتباس منها، فيجنح للتعديل بفضل الجهود الوطنية، والثالثة الإصلاح سعيًا في جذب التعليم المستحدث ليكون حديثا تقريره للأهداف الوطنية والقومية وتحسين نوعيته، وسعيًا في وضع أسس للفكر التربوي العربي. وقد ظلت الأنظمة التربوية، تتحاذنها قوى الصراع وما رالت تفقد الفلسفة المتميزة والسياسات الشاملة، وتصيق أهدافا عن الأهداف القومية تمامها، وكان بعضها يطوي على ثنائيات في بياتها، ذات دلالة على الإخلال بتكافؤ الفرص وعلى استيعاب الصغار فضلا عن إهمال الكبار، وعلى نقص في الكفاية الداخلية والحارجية على السواء.

3-7-3-3 وأما في المجتمع العربي فقد كان عند منتصف القرن العشرين محالا للصراع بين تحديات الاستعمار والصهيونية وبين ردود الفعل واستحانات الأمة العربية، فأسهمت تلك التحديات في تكريس التحلف، وما يدل عليه من عجز حضاري في السيطرة على الطبيعة ورد العدوان على الإنسان وفي المساهمة في تطور المعرفة، كما

أسهم في فرص التخلف والتحرزة في تكوين ضروب من التفاوت في ثنایا المجتمع وفي جهود لاستمرار التبعية.

3-7-3-4 وكان في عراقا الحضارة وشمول العقيدة، ووحدة اللغة والثقافة ما مكّن الأمة العربية من الحفاظ على ذاتيتها، وحل هذه المقومات أساسا لصمود الأمة العربية إزاء التحديات الضخمة التي واحتها ومسا لتسمية الوعي القومي، وقد تحلت الجهود الوطنية في صور متعددة من التغيير الذي تناول الحياة عامة، ولكنه تعبير يقصر عن الطموح، فلا حرم أن يشتد التطلع إلى مريد منه، يتناول الحوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة، وكان غرس الصهيونية في الوطن العربي من العوامل الرئيسية في إلحاح النرعة إلى التعبير والتطلع إلى صيغ حدرية مه.

3-7-4 حركة التعبير الشاملة.

3-7-4-1 وتحلى الوعي الوطني، وما يطوي عليه من قدرة على الصمود، وتطلع الى التغيير في سلسلة من الثورات الوطنية، وسلسلة من جهود الإصلاح والتعمير شملت سائر أجزاء الوطن العربي. فكان فيها اتساع لمحاولات التحرر، ترفض التبعة في السياسة وتتجاوز هذا الرفض لتشمل الاهتمام بالواحي الاجتماعية والاقتصادية ولتسهم في تطوير المعيشة بحولوع الحياة الكريمة.

3-7-4-2 وبرز في خضم هذه الثورات جهود . والإصلاح إدراك لواحي الضعف في أحوال المجتمع وأحوال الأمة العربية، وسعي لمعالحتها، وتحلى هذا الإدراك في حملة من الاتجاهاات: من القطرية حوالقومية، ومن صراع بين القديم والجديد على علائقهما نحوأصالة وتجديد ومن حياة ريفية نحوإحياء للريف وتعمير للحواضر، ومن مشروعات متفرقة نحوتنمية متكاملة قطرية وقومية، ومن أساليب تقليدية في التفكير نحوالتخطيط واعتماد العلم محتوى وأسلونا وما يترتب عليه من الصناعة والتقنية، ومن التبعة والانزاعل نحوالاتصال الواعي ودعم حركات تحرر الشعوب، وأحيرا من الضعف إلى القوة في مجالات السياسة ومجالات الحرب والمواجهة والصدام.

تزايد نمو السكان والمشاركة الاقتصادية:

3-7-5 وبرزت في الربع الثالث من القرن العشرين بعض اتجاهاات ومشكلات الواحي الاجتماعية والاقتصادية، كان منها الحركة السكانية وتعدد الاتجاهاات وتباينها في التنمية الاقتصادية.

فقد تزايد نمو السكان بصورة مستمرة وبلغ معدلات هي من أعلى معدلاته في العالم، فتضاعف خلال ربع قرن من الزمان وتميز بقوة السكان، مما أسهم مع ضعف المشاركة الاقتصادية في الارتفاع لتحمل الكبار لسبة عليا من الإعالة، وألقى أعباء على البطام التربوي بجملته. ولم يتفق تزايد السكان في جميع الأحوال مع الأحوال الاقتصادية في الأقطار المختلفة وتزايد مواردها، فألف فيضا في بعضها في حين لا تزال أخرى في حاجة إليه، وحصلت الهجرة من الأرياف إلى المدن فزادت في مشكلاتها كما حصلت إلى حد أقل بين الأقطار بعضها مع بعض وما تزال التحزنة تؤلف عقبات في سبلها وغانت إلى حد بعيد بالسياسات السكانية على المستويات القطرية والقومية، على الرغم من شدة الحاجة إليها لمواجهة حاجات الوطن العربي إلى الأمن القومي وإلى حسن توزيع القوى العاملة وفقا لمطالب التنمية الشاملة.

وتجلى ضعف الأداء الاقتصادي في ضعف المشاركة في القوى العاملة وبخاصة من حيث النسبة الصئيلة لمساهمة المرأة في ميادين العمل، وسبب الهجرة من قطاع الزراعة إلى قطاع الخدمات، وضآلة قطاع الصناعة وضعف الإنتاجية في سائر المجالات، والنقص في استغلال الموارد الطبيعية وبخاصة فيما يتعلق بالأرض والماء، والنقص في استثمار الموارد المالية التي تنامت منذ مطلع السبعينيات والاعتماد على الاقتصاد العربي في توظيفها وعلى مصادجه في التنمية ونقل التكنولوجيا الحاضرة ومتابعة الاتجاهات الاستهلاكية وضعف التعاون العربي وإقامة العقبات في سبيل التكامل المنشود في مطالب التنمية الشاملة وعدم اعتماد أقطارها المناسبة في سائر المجالات مما يؤلف تحديات كبيرة للوطن العربي .

3-7-6 مضامين التغير في التربية

3-7-6-1 ورافق حوانب التعبير المختلفة إدراك لصعف الأنظمة التربوية من ناحية ولدورها وأهميتها ومهامها في المرحلة المقبلة والحاجة إلى تطويرها وجعلها أداة رئيسة في التعبير المنشود.

3-7-6-2 ولا بد أن يطلق تطور التربية ووضع إستراتيجية شاملة لها إلى استيعابها لنواحي التعبير في المجتمع العربي كما وصفت آنفا، وتمحيص هذه الحواب ومتابعة مضامينها وجعلها منطلقات للإستراتيجية المؤملة.

الفصل الرابع

واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها

واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها

أولا — تمهيد

4-1 واقع التربية العربية في حاضرها حصيلة العوامل المختلفة التي تعرض لها المجتمع العربي. وأثرت فيه خلال أكثر من قرن. فهو يعبر عن ألوان من القوة والضعف بقدر ما تتضمنه حركة هذا المجتمع من تطورات واتجاهات نحو التغير من ناحية ومن تحديات وصعوبات ورث بعضها عن الماضي وفرض عليه بعضها الآخر من تلك التطورات السريعة والصراعات النابعة من داخله والمحيطه به من ناحية أخرى.

4-1-1 لقد شهدت البلاد العربية كلها خلال الربع الماضي من هذا القرن تغيرات سياسية واقتصادية وثقافية بعيدة المدى. فكانت هناك الحركات والثورات الوطنية التي استكملت بها استقلالها السياسي طوال الخمسينيات أو الستينيات وما صاحبها من اتجاهات قومية سعت إلى تحقيق صور من التقارب والوحدة. وكانت هناك محاولات للتمية الاقتصادية والاجتماعية ووضع المخططات لها خلال الستينيات. تم بروز ظاهرة النمو السكاني خلال العقود الأخيرة وتزايد التزوة المادية في الصف الأول من السعيات وما صاحب هذا كله من تطلعات الجماهير العربية إلى حياة أفضل حديثة تمارس فيها الحقوق السياسية والاجتماعية ، ومن شعور الدولة في كل بلد عربي بواجبها نحو رسم أهداف قومية والعمل على بلوغها عن طريق خطط مناسبة، ومشتروعات عمرانية صالحة، وتطعيم علاقات عديدة مع بلاد العالم، وبخاصة مع بلدان العالم الثالث.

4-1-2 وفي هذا الإطار تعددت أهداف التربية العربية كما عبرت عنها المواثيق واللساير الوطنية وقوانين التعليم والمسوح والدراسات والتقارير، وقرارات المؤتمرات والممتلكيات الوطنية والقومية والدولية. وتكاد هذه الأهداف تتركز حول ما يأتي:

- تربية وإعداد المواطن العربي المؤمن بتراث الأمة العربية وبقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.

- تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا.

- ربط التعليم بمطالب المجتمع وتطورات.

- تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأ اللامركزية وأساليب التخطيط.

- التعاون العربي الثقافي دعماً للوحدة الثقافية كأساس للقومية العربية.

- الإفادة من التحارب العالمية والتعاون من أجل ذلك مع المنظمات الدولية ودول العالم الثالث.

4 - 1 - 3 ويقابل هذه الأهداف ما واجهته البلاد العربية من تحديات أثرت على مسارات العمل من أجل تحقيقها وتركزت هذه التحديات في:

- أطماع الاستعمار بأشكاله وأساليبه، وتنظيماته.

- مخططات الصهيونية وعدوان إسرائيل المتكرر على الأراضي والحقوق العربية.

- التجزئة بين البلاد العربية والتفاوت في مستوياتها وإمكاناتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- التخلف الاجتماعي والاقتصادي والعلمي.

- غياب فكر قومي عربي متكامل يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويحقق لحركة التربية السرعة والاتساق.

4 - 1 - 4 ووسط هذه الأهداف والتحديات، كانت حركة التربية العربية خلال الربع الماضي من هذا القرن والتي يمكن توضيحها فيما يأتي:

- الانحارات التي حققتها الأنظمة التربوية بصفة عامة.

- المؤتمرات التي انطلقت بها حركة التربية العربية واتجاهاتها.

- المشكلات الرئيسية التي تواجهها التربية العربية سواء كانت نابعة من تفاعل عاصرها الداخلية أو آتية بفعل التغيرات الحاصلة من حولها.

ثانيا: الصورة العامة للإنجازات التربية العربية

4-2 التطور الكمي

من أهم ملامح حركة التربية العربية مد منتصف القرن العشرين سعيها على درجات متعاونة إلى تحقيق ديمقراطية التعليم وبخاصة ما تطوي عليه من إتاحة الفرص للمستحقين له من الصغار فقد كان الاعتقاد منذ البداية أن الاستقلال السياسي لا بد أن يستند إلى حركة تعليمية واسعة تتدرج من القاعدة في التعليم الابتدائي إلى القمة في التعليم العالي. ولهذا حضع التعليم - بجميع مراحله - لهذا الخط الاستراتيجي ، بل ولم يلتفت إلى الأسقيات بمقتضى هذا الخط حيث كان الاتجاه أن التوسع بصفة عامة هو الأسقية الأساسية بصرف النظر عما تتضمنه هذه الأسقية من أسقيات أخرى والمراحل التي تخلفها، أو ما يسعى أن يخصص لكل منها من موارد وإمكانات.

ويبدو هذا الاتجاه واضحا من حركة الأرقام:

4-2-1 ففي خلال الخمسينيات تضاعف عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية وازداد عدد الملتحقين بالمدارس الثانوية إلى ثلاثة أمثالهم، كما تضاعف عدد الملتحقين بمعاهد التعليم العالي، وبدا أن معدل الزيادة في التحاق التلاميذ كان أعلى من معدل الزيادة في عدد المدرسين وأن هذا المعدل الأخير كان بدوره أعلى من معدل الزيادة في الماي المدرسية، وكان ذلك تعبيرا عن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بصورة تتجاوز توفير الإمكانات له.

4-2-2 وفي حلال الستينات استمرت الزيادة، فتضاعف بها عدد الملتحقين بمراحل التعليم بصورة عامة حيث قفزت أعدادهم من 8,570,000 طالب وطالبة عام 1960 إلى 16,459,000 عام 1970 وتمثلت هذه الزيادة في التعليم الابتدائي فتطورت من 7,107,000 عام 1960 إلى 13,506,000 عام 1970 وفي التعليم الثانوي من 1,399,000 إلى 3,511,000 عام 1970 وفي التعليم العالي من 163,000 عام 1960 إلى 441,000 عام 1970. وبذلك كانت نسبة الزيادة لصالح التعليم الثانوي والعالي أكثر مما كانت لصالح التعليم الابتدائي.

4-2-3 وفي النصف الأول من السبعينات حدثت الزيادة بصورة واضحة حتى إنها فاقت ما حدث من زيادة في النصف الثاني من الستينات وهي سوات الكسة حيث تأثرت بها اقتصاديا البلاد في مجموعها وانعكس هذا التأثير على التربية بصورة واضحة. فقد ارتفع عدد الملتحقين بجميع فروع التعليم في النصف الأول من السبعينات إلى

33,739,000 طالب وطالبة أي زيادة قدرها حوالي 40 % بينما كانت هذه الزيادة لا تعدو 37 % في الصف الثاني من الستيات وكان نصيب التعليم الابتدائي من هذا الرقم 16,438,000 أي زيادة قدرها 34 % ونصيب التعليم الثانوي 5,583,000 زيادة قدرها 54,5 % ونصيب التعليم العالي 839,000 أي زيادة قدرها 100 %.

فكانت هذه النسب مرة أخرى لصالح التعليمين الثانوي والعالي بصفة خاصة أكثر مما هي لصالح التعليم الابتدائي.

4-2-4 ويعبر هذا الاتجاه عن نفسه في معدلات التسجيل باعتبارها مؤشرات أكثر وضوحاً ودلالة. ففي التعليم الابتدائي ارتفع هذا المعدل من 60 % في المدة الواقعة بين عامي 1970 / 69 و 1975 / 74. بل هذا المعدل وصل أقصاه تقريباً في ست دول عربية حيث تمكن هذا التعليم - كما يبدو - من الوفاء بمبدأ الإلزام، وهناك خمس دول تراوح فيها هذا المعدل بين 80 % و 95 % بينما يتراوح في دولتين بين 60 % و 70 % وما زالت الجهود المتواصلة في بقية البلاد العربية تنذل في هذا الاتجاه. وفي التعليم الثانوي ارتفع هذا المعدل في خلال الفترة ذاتها من 19,5 % إلى 28 % بصفة عامة وإن كان قد اقترب من 80 % في بعض البلاد العربية. وتراوح بين 40 % و 55 % في بعضها أما في التعليم العالي فقد بلغ معدل التسجيل حوالي 5 % عام 1976 / 75 مقابل 3 % عام 1970 / 69.

4-2-5 وباضطراد الزيادة بصفة عامة وفي المستويين الثاني والثالث بصفة خاصة منذ بداية السبعينات بدأ الهرم التعليمي يشهد بعض التغيرات وهي تطوي في حملتها على ما يحظى به هذان المستويان من زيادة مستمرة وتبدو فيما حدث من تطور في التناسب بين المراحل التعليمية بالبلاد العربية بصفة عامة. ففي عام 1960 بلغت أنصبة المراحل التعليمية على التوالي، 83 : 15 : 2 وفي 1970 كانت 76 : 21 : 5، ثم تطورت عام 1975 إلى 73 : 23 : 4، 3. غير أن هذه الصورة العامة على نطاق الوطن العربي لا تعكس الماذج المختلفة لتوزيع الطلاب في مستويات الهرم التعليمي في مختلف الأقطار العربية. إذ يمكن ملاحظة التفاوت بينها. ففي مجموعة منها تضم لبنان وسوريا والأردن ومصر، يكون نسبة توزيع الطلاب على مختلف المراحل التعليمية 70 : 26 : 4 وفي مجموعة ثاية تضم الكويت والبحرين وقطر والعراق والإمارات وليبيا والسعودية وتونس والجزائر والمغرب يكون هذا التوزيع: 76 : 22 : 2 وفي مجموعة ثالثة تضم اليمن الجنوبي واليمن الشمالي والسودان والصومال وموريتانيا وعمان حدد النسبة 85 : 14 : 1.

4-2-6 وتنطوي هذه الأرقام على زيادة مستمرة في أعداد الإناث في جميع مراحل التعليم. ومن ذلك هذه الزيادة التي سجلتها الأرقام في السنوات 1960 و 1965

و 1975 فقد كانت نستهن في تلك السنوات على التوالي في التعليم الابتدائي 34 % و 36 %، 37 % وفي التعليم الثانوي 26 %، 27 %، 33 % وفي التعليم العالي 18 %، 20 %، 27 % ومقارنة ما وصلت إليه أعدادهن عام 1975 مما كانت عليه عام 1960 يلاحظ أنها تضاعفت في التعليم الابتدائي وأنها وصلت إلى ثلاثة أمثال في التعليم الثانوي وإلى أربعة أمثال في التعليم العالي.

4 - 2 - 7 على أن التأمل في اتجاهات النمو كما استعرضنا آنفاً وتمحيص تفصيلاتها ومقارنتها ببيانات أخرى من الوطن العربي ومن غيره من الأقاليم يكتشف عن نواح تدعو إلى حظ من التحفظ والحذر في تفسيرها وفي التسرع في استنتاج نتائج مطمئنة منها من ناحية، كما يكشف عن نواحي أخرى تدعو إلى حظ من الرضا عنها إذا قورت بالجهود التربوية المبذولة في أقاليم أخرى من ناحية ثانية.

فأما النواحي التي تدعو إلى التحفظ في تفسير اتجاهات النمو فتتعلق بعلاقة معدلات النمو المتسارع إليها بمعدلات نمو السكان وبأعمار التلاميذ والطلاب في المراحل المختلفة. وبمدى تكافؤ الفرص بين البنين والبنات وبين الحواضر والأرياف وفيما تتعرض له الأنظمة من الإهدار بسبب الرسوب والتسرب وبالتفاوت الكبير بين الأقطار العربية بعضها مع بعض سواء فيما بلغته أنظمتها التربوية من درجات النمو أو فيما تبذله من جهود للتسارع في هذا النمو، فلا يخفى أن تزايد السكان في الوطن العربي يبلغ معدلات هي من أعلى معدلاته على المستوى الدولي وأن معدلات الإعالة نسب فتوة السكان ونقص نسب القوى العاملة عامة ونقص مشاركة المرأة فيها خاصة يبلغ أعلى معدلاته على المستوى العالمي كما ذكرنا ويلقي أعباء كبيرة على الكبار العاملين وبالتالي إمكانات تنامي النظام التربوي وزيادة كلفته.

فإذا نظرنا إلى أعمار التلاميذ في س الدراسة الابتدائية بين 6 - 11 مما يتوافر لنا من بيانات أوفى وأدق بصدد إمكانيات تحقيق الالتزام في التعليم نجد أن نسبة من يلتحق منهم بالمدارس في الواقع لا تزيد عن 85 % سنة 1975 - 1976، بالمقارنة نسبة 49 % سنة 1970 - 1971 ولم تبلغ نسبة 90 % من الأطفال في هذه الأعمار إلا أربعة أقطار فقط. ويبلغ عدد الأطفال الذين هم خارج المدارس في هذه الأعمار سنة 1975 - 1976 نسبة 42 % وما حصل من تزايد في نسبة قبولهم خلال السنوات الخمس المشار إليها لا تزيد في المعدل عن 2 % سنوياً وهي لا تفي ببلوغ تحقيق الإلزام في مطلع الثمانينات.

ويدور الأمر أكثر صعوبة إذا تأملنا في أثر تزايد السكان الذي من المتوقع أن يضيف حوالي عشرة ملايين طفل آخر بحلول عام 1985 حسب معدل النمو المتوسط كما تقدره بيانات منظمة الأمم المتحدة. ولو ظلت معدلات النمو الحاضرة على ما هي عليه فلن تريد

نسبة المقبولين منهم في المدارس الابتدائية عن 70 % ويبدو من ذلك أن تحقيق الإلزام مستبعد في مثل هذه الأحوال.

ولو قصرنا النظر على قبول التلاميذ الحدد في الصف الأول الابتدائي الذين هم في سس السادسة من العمر لوحدنا أن معدل القبول قد ارتفع من 64 % سنة 1970 إلى 69 % سنة 1974، أي بمعدل نمو سوي لا يزيد عن 2،1 % وهي نتيجة لو طلت على ما هي عليه لا تبشر بقرب موعد الإلزام.

وتبدو الصورة أبعاد عن الرضا بالنسبة إلى البنات والنسبة إلى الأرياف ففي هذين المجالين تتر العقبات الجمة في سبيل تحقيق الالتزام. فضلا عن ذلك يبرز التفاوت بين الأقطار العربية سواء في ذروة نمو أنظمتها التربوية أو في مقدار جهودها ومدى تواليها لتحقيق الالتزام، فبعضها مثل لبنان والأردن وليبيا والكويت والبحرين قرية من بلوغ الهدف ولا يزال الشوط بعيدا أمام بعضها الآخر في هذا المجال.

ومهما يكن فإن هذه الصور تكشف عن جهود مبدولة بالنسبة إلى ما حصل من انجازات في الوطن العربي خلال العقدين الأخيرين، ولكنها تدل على أن الطريق ما رالت طويلة والأهداف مارالت بعيدة دون اللحاق بالبلاد المتقدمة، وأن التفاوت بين الأقطار كبير فيها من ناحية، كما يسعى أن تكون الجهود متفوعة بعناية كبيرة سوعية التعليم وملاءمته لمطالب التنمية الشاملة والأهداف القومية من ناحية ثانية وبذلك تتحقق للأنظمة التربوية الكفاية الداخلية والخارجية، وسوف نتناول ذلك في الفقرات المقبلة.

4-2-8 وقد صحت هذا التطور في أعداد المسجلين بمراحل التعليم المختلف تطور مماثل في مجال إعداد المعلم وتدريبه. فكان التوسع في معاهد الإعداد بصورة متزايدة، وتنتشر الآن في الأرض العربية خمسون كلية للتربية تقوم بإعداد المعلمين للتعليم الثانوي مرحليته وأنواعه المختلفة وفي هذا المجال تذلل الجهود نحو توحيد مصادر إعداد المعلم وتطوير العمل بداخل هذه الكليات والمعاهد عن طريق إدخال الأساليب الحديثة ونظم الدراسة الحديثة وإنشاء علاقات بين الكليات المختلفة تمكنها من تطوير برامجها والاتفاق على مستويات مشتركة بينها. ويعمل في جميع مراحل التعليم في الوقت الحاضر ما يزيد على ثلاثة أرباع المليون من المعلمين. ويلاحظ في هذا الصدد أن أعدادهم قد تصاعفت في الفترة الواقعة ما بين 1960 ، 1970 وأن أعدادهم الإجمالية زادت في الفترة الواقعة ما بين 1970 ، 1977 نسبة 43 % وفي هذا الإطار العام كانت الزيادة في أعداد معلمي المرحلة الابتدائية نسبة 35 % وفي أعداد معلمي المرحلة الثانوية نسبة 54 % وفي أعداد أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي نسبة 73 % وعلى هذا النحو شهدت نسبة

المعلمات من المجموع الكلي تطوراً مستمراً. فقد تطورت نستهن في التعليم الابتدائي في السنوات 1960، 1970، 1975، من 35 % إلى 37 % على التوالي وفي التعليم الثانوي من 33 % إلى 37 % إلى 30 % على التوالي.

وقد انعكس من هذا على نسبة التلاميذ إلى المعلمين. فقد تطورت لصالح التعليم الابتدائي حيث كانت 1:37، ثم 1:36، ثم 1:34، ثم 1:32 في السنوات 1960، 1965، 1970، 1975 على التوالي. أما في المعلمين الثانوي والعالي فقد انعكست الزيادة الملحوظة في أعداد الطلاب على مدى هذه السنوات في ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين فكانت في التعليم الثانوي 1:18، 1:21، 1:22، 1:23 وفي التعليم العالي تطورت من 1:18 إلى 1:21 ثم إلى 1:18 وأخيراً إلى 1:19.

وهذه النسب تهبط بصورة عامة عن مثيلاتها على المستوى العالمي، وخاصة أقطار أمريكا اللاتينية وأوروبا والاتحاد السوفيتي وأمريكا الشمالية. ففي هذه الأقطار الأخيرة تبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين سنة 1976/20:1 في التعليم الابتدائي و18 - 15 في الثانوي وبين 16 - 13 في التعليم العالي، ومعدل 15 على المستوى العالمي في التعليم العالي. ولا بد من تحسين هذه النسب في الوطن العربي. وإلى جانب إعداد المعلم احتل التدريب مكانة من اهتمام وزارات التربية في جميع البلاد العربية فنشأت الإدارات و المراقبات بها لوضع سياساته وبرامجه ومتابعته، كما أنشأت له المراكز الرئيسية في العواصم والمحلية في الأقاليم وقد أصبح الإعداد في بعض البلاد العربية مبدءاً مقررًا وشرطاً أساسياً لترقية المعلمين وتحركهم في الوظائف الأعلى، فضلاً عن تقرير أهميته في النمو المهني لهم جميعاً بل تقرر في بعض هذه البلاد نظام البعثات الداخلية في كليات التربية لمن ترشحهم السلطات التعليمية لوظائف إشرافية أو إدارية.

والجدير بالتأكيد في هذا الصدد أهمية الدور الذي يقوم به المعلم العربي في النهضة التربوية في كافة البلاد العربية عن طريق ما بينها من معاهدات واتفاقات ثقافية تمكنها من تبادل المعلمين وتساعدتهم على الحركة أو التنقل بينها. وهناك من الدول العربية من تقوم بإمداد غيرها بما تحتاج إليه من المعلمين بحكم تطور أنظمتها التعليمية، وبحكم ما يتوافر لديها من فائض منهم، وكذلك بحكم إدراكها لواجبها القومي، ومن ناحية أخرى تحتاج البلاد المستقلة للمعلمين بحكم ما فيها من نقص لعدم إقبال الشباب فيها على مهنة التعليم بالقياس إلى المهن والقطاعات الأخرى. وبحكم حداثة أنظمتها التربوية بالقياس إلى البلاد المصدرة للعالم. وقد شهد العقدان الماضيان حركة واسعة ومتزايدة لهذا

التبادل ومن ذلك ما تتشير إليه الأرقام لسنة 71 / 1972 من أن ما يقرب من 68 % من المعلمين الذين عملوا بالكويت كانوا من أساء الأقطار العربية الأخرى. وتبلغ نسبة هؤلاء في البحرين حوالي 20 % وفي قطر حوالي 75 % وفي السعودية حوالي 62 % وفي ليبيا ما يقرب من 40 % والملاحظ أيضا أن حركة التوسع في التعليم العالي في جميع البلاد العربية اعتمدت على تبادل الأساتذة العرب، والاستعانة بهم في إنشاء الجامعات الحديثة التي أخذت تنتشر في جميع البلاد العربية.

ونتيجة لهذا التنقل فقد برزت مسائل عديدة يقع معظمها في نطاق التعاون التربوي العربي وتتطلب ضرورة تنظيم هذه الحركة على أسس حديدية ومحددة وأهم هذه المسائل تبين الحاجات الفعلية للبلاد المستقبلية والبلاد المرسله وضرورة التخطيط المشترك والتسيق فيما بينها ومراعاة النواحي المعيشية والاجتماعية والاتفاق على وسائل النمو المهني والقواعد التي تصم للمعلم الاستقرار والإنتاج.

وقد حظي المعلم العربي بمكان الصدارة في جميع المؤتمرات والحلقات التربوية التي انعقدت على مستوى الوطن العربي، وكانت جميعها تحاول طرح ومناقشة مسائل كثيرة بغية الوصول فيها إلى حلول تضمن الارتقاء بمستوى إعداد المعلم وتدريبه. ومن هذه المسائل: الارتقاء بمستوى الإعداد وتوفير الأسباب لاجتذاب العاصر الممتازة للالتحاق بدور المعلمين وكليات التربية، تخريب المناهج ووسائلها، التدريب العلمي لتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية، دعم البحث التربوي وتشجيع الطلاب والأساتذة على التحرير والتحديد، تحقيق التفاعل الخلاق بين معاهد الإعداد ومرآحل التعليم من ناحية والسلطات التعليمية من ناحية أخرى، تحقيق المرونة بين فئات المعلمين وخلق قنوات تمكنهم من الحركة والنمو، ووضع صيغ جديدة لمواجهة مشكلة المعلمين غير المؤهلين.

4-3 تطوير البنى التعليمية:

وقد ترتب على الطلب المتزايد على التعليم والاتجاه نحو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعمل على الوفاء لمطالب التنمية الاجتماعية والاقتصادية ظهور محاولات مختلفة من أجل تطوير السى التعليمية، وقد اتخذت هذه المحاولات أشكالاً مختلفة من نماذج وتجارب وصيغ جديدة على مستوى المراحل التعليمية المختلفة. وهي وإن كانت ما تزال محدودة في نطاقها وأثرها فإنها ذات دلالة كبيرة بالنسبة إلى الفكر التربوي، وإلى اتجاهات التجريب.

4-3-1 فقد ظهرت تجربة إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد بقصد إصال الخدمة التعليمية لأناء المناطق الريفية والنائية. ولمواجهة مشكلة تحللل الفصول فيها، وتركيز

الخدمة التربوية بصورة تمكّن من استثمار جهود المعلمين، ومؤسسات التربية اللامدرسية، وللإسراع في توفير الحد الأدنى من التعليم الأساسي للكثرة من الأطفال في هذه التحربة، وهي في سبيل تطبيقها و الأخذ بها على نطاق واسع، تحضّع للدراسة والمراحة ولحاجتها إلى مباح حديدة ومهارات حديدة لدى المعلمين، وروية حديدة لمكاتها من خريطة التعليم الابتدائي كله وهكذا يتحه الاهتمام نحو التحربة في مصر والعراق وسوريا وغيرها وفي هذا الاتجاه أيضا، تظهر محاولات في بعض الأقطار للاستفادة من الإمكانيات التربوية للكتاتيب ومن ذلك على سبيل المثال ما يوحد بالمغرب حيث يطلب من كل طفل يرغب الالتحاق بالنسة الأولى الابتدائية أن يمضي ستين في الكتاب وفي عمان يستفاد من الذين أهوا دراساتهم في هذه المؤسسة باستخدامهم معلمين للمرحلة الابتدائية بعد تأهيلهم تربويا. وعلى هذا النحو تدل المحاولات في الصومال وموريتانيا للاستفادة من الكتاتيب وخاصة تعليم أبناء الريف والبادية.

4 - 3 - 2 وعلى مستوى المرحلة المتوسطة والإعدادية تظهر محاولات لربطها أو دمجها بالتعليم الابتدائي بقصد تأصيل هذا التعليم وتعميقه وإطالة مدته وفاء بمطلب الإلزام والتعميم في آن واحد وحتى تتكون قاعدة تعليمية عريضة وطويلة تتمكّن من ترسيخ أصول المواطنة السليمة. وفي هذا الاتجاه تبدل الجهود في الكويت وليبيا ومصر مع اختلافها في تحقيق هذا الهدف. وفي ذات الوقت تظهر تحارب مختلفة هما وهما لإيجاد مدارس حديدة يتوفر فيها تعليم أساسي متصل مدة تماي سوات تتوع فيه الأنشطة و الدراسات وتجمع بين الواحي العملية والنظرية لتكون من بعد ذلك مودحا تراع في صوته أهداف التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي على السواء وما يرتبط بها من مباح وعلاقات داخلية وخارجية ويتمثل هذا الاتجاه في الجزائر واليمن الشعبية ومصر.

4 - 3 - 3 وقد أصح التوع في التعليم الثانوي وبخاصة - الحلقة الثانية مه- مبدأ تحاول البلاد العربية السعي إلى تحقيقه، تأثير الضغط الاجتماعي على هذا التعليم واتجاهه من تعليم للنحة إلى تعليم للحميع من ناحية، وتأثير التمية الاجتماعية والاقتصادية ومطالبها من الأطر المعنية المتوسطة من ناحية أخرى. ولهذا أخذ هذا المبدأ يبرز اتجاهات مختلفة منها المحاولات لدعم مدارس التعليم الفني بأنواعه المختلفة ومنها إدخال الدراسات والأنشطة العملية في مباح التعليم العام، ومنها إنشاء عماد حديدة بين الدراسات النظرية والأنشطة العملية والدراسات التكنولوجية تتيح الاختيار أمام الطلاب وترط التعليم بصفة عامة عمطالب المحتمع من ناحية ومطالب التعليم العالي من ناحية أخرى. وقد ظهر الاعتقاد في هذا المحال بأن المدرسة الشاملة قد تكون مودحا صالحا لتحقيق

كل هذا، وهكذا يجري تجريبيها في العراق ومصر و السعودية والأردن كما يجري تطوير نماذج أخرى في الجزائر واليمن الشعبية.

ومع هذا كله فإن التعليم الثانوي كله والتنوع فيه مازال قضية أساسية يدور حولها التفكير والتجريب من أجل تطويره وتوسيع نطاق أهدافه ليتمكن الطلاب من مواصلة التعليم على المستوى الجامعي. ويزودهم بمهارات مهنية وفنية قابلة للاستعمال المباشر في السوق، ويوفر لهم ثقافة عريضة متنوعة تجمع بين مطالب الفكر والعمل، ويحقق لهم حرية الحركة بين اختيارات مختلفة وفقا لاستعداداتهم واهتماماتهم بحلق قوات ومسالك بين الأنواع المختلفة من الدراسات والتخصصات، ويوثق العلاقة بينه وبين مؤسسات العمل والإنتاج. إن القضية بأبعادها المختلفة تواجه جميع البلاد العربية وهي تدرك خطرها وأهميتها كما يبدو ذلك من التقارير المختلفة وقرارات وتوصيات المؤتمرات والملتقيات العديدة، كما يبدو أيضا في التحول الكبير في اتجاه الشباب من الفروع الأدبية إلى الفروع العلمية في المدرسة الثانوية الأكاديمية فقد أصبح لهذا الاتجاه متضمنات كثيرة بالنسبة إلى التعليم الثانوي نفسه وإلى التعليم الجامعي، وإلى سوق العمل ذاته، وأصبح حقيقة واقعة في كثير من الأقطار العربية وهو آخذ في الانتشار فيها بشكل ملحوظ.

4-3-4 وعلى مستوى التعليم العالي اشتدت حركة التوسع في صورتين رئيسيتين، عبرت الأولى عن نفسها في ضغط حريحي التعليم الثانوي وتدفعهم على الكليات المحتلثة حتى تحولت الجامعات في بعض البلاد العربية إلى جامعات الأعداد الكبيرة كما حدث في مصر التي تستوعب جامعاتها الاثنتا عشرة ما يقرب من نصف مجموع طلاب الجامعات في الوطن العربي كله. وعبرت الثانية عن نفسها في إنشاء الجامعات الجديدة والكليات الجديدة حتى انتشرت مؤسسات هذا التعليم في جميع البلاد العربية تقريبا. ويقدر معدل النمو السنوي في النصف الأول من السبعينات بنحو 14% بعد أن كان نحو 9% في النصف الثاني من الستينات. وقد صبح هذا النمو العام الاتجاه إلى محاولة توزيع مؤسسات هذا التعليم داخل القطر الواحد، كما حدث في مصر و العراق والسعودية وسوريا والجزائر. والملاحظ في هذا النمو الاتجاه التدريجي إلى المحالات والتخصصات العلمية والتطبيقية على الرغم من استمرار غلبة التخصصات الأدبية وريادة مشاركة الفتاة في جميع التخصصات والتي بلغت حوالي 29% في عام 1976م والاهتمام المتزايد بإعداد المعلم وبكليات التربية في الساء الجامعي واعتبار هذه الكليات البدايات الأساسية في الجامعات الناشئة، والعمل على تبادل الخبرات والتحارب بين الجامعات العربية عن طريق تبادل الأساتذة والبحوث، وبينها وبين الجامعات الأخرى خارج الوطن العربي،

وإدراك أهمية توحيه هذا التعليم في ضوء مطالب التنمية واحتياجات المجتمع بصورة عامة.

4-4 التطور النوعي:

ومع التطور الكمي يشهد التعليم في جميع البلاد العربية جهودا مستمرة لتحسين نوعيته وتطويره وقد لازمت هذه الجهود المحاولات المختلفة لتطوير بيئة التعليم. فطام الفصل الواحد في مصر وإنشاء مدارس الياfeين في العراق وإدخال الأشغال العلمية الزراعية والصناعية في المدارس الابتدائية بتونس ومحاولة إعادة تنظيم التعليم الابتدائي والمتوسط في الجزائر واليمن الشعبية في مدرسة من ثماني سنوات متصلة تجمع بين الدراسة النظرية والممارسات العملية ومحاولة تحريب المدرسة الشاملة والمتنوعة المحالات في مصر والعراق والسعودية والكويت والأردن وإدراك أهمية التعليم التقني والتربية التقدمية - كل هذا كان لا بد أن ينطوي على مراجعة مستمرة لمحتوى التعليم التقني وطرائقه وأساليبه.

4-4-1 وقد حظيت المناهج بصيب كبير من هذه المحاولات سواء فيما قامت به لجان متخصصة في المواد أو لجان عامة على المستوى القطري أو في المؤتمرات والحلقات الدراسية على المستوى القومي وفي إنشاء المراكز المتخصصة المعنية بهذه المحالات، ومن أمثلة ذلك العناية بالعلوم والرياضيات الحديثة ووضع نظم لإدخالها بالمدارس وتجريبها والعناية باللغات الأجنبية واستخدام الوسائل التقنية الحديثة في تعليمها وإنشاء المراكز والمعاهد المتخصصة في تطوير طرق تدريسها، والعناية بعلوم الحياة والبيئة وما يتصل بها من أحوال التغذية وأحوال الصحة.

4-4-2 وهناك اتجاه عام نحو ضرورة تطوير نظم الامتحانات والتقويم، وتذلل المحاولات وتعدد النماذج في هذا المجال وإن كانت في نطاق محدود بالقياس إلى سيادة الطابع التقليدي لها، غير أن نسب الهدر الكبيرة بسبب الرسوب والتسرب دليل واضح على ضعف أساليب الامتحانات.

4-4-3 ولما كان الكتاب المدرسي يحتل مكانة بارزة في التربية العربية فإنه أحد يشهد اهتماما خاصا من حيث تأليفه وإحراجه وتوزيعه على الطلاب. وقد أنشأت بعض البلاد العربية أجهزة متخصصة لطبع الكتاب المدرسي وتوزيعه على أسس متطورة كما حرصت على وضع قواعد تضمن الجودة في تأليفه.

4-4-4 ويساند هذا الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف، اعتماد البحث التربوي في البلاد العربية بصفة عامة باعتباره السبيل العلمي إلى تطوير نوعية التربية وتحقيق أفضل عائد مما يستثمر فيها من جهد ومال. وقد أنشئت لذلك الوحدات المعنية داخل وزارات التربية، والمراكز المتخصصة في بعض البلاد. وقد توالى تأسيس هذه المراكز مدد منتصف الستينيات ومارست نشاطها إلى جانب ما تقوم به كليات التربية داخل الجامعات في هذا المضمار، بل إن اتساع الاهتمام بهذا الاتجاه دعا إلى إنشاء وحدة مستقلة للبحوث التربوية على المستوى القومي تكون من بين وحدات وأجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وظيفتها التنسيق بين مراكز ووحدات البحوث القطرية ومساندتها في تطوير التربية من خلال إطار عربي متكامل. وتتطور مراكز البحوث التربوية في كثير من الأقطار العربية كما يتطور الاهتمام بهذه البحوث في الجامعات العربية في تلك الأقطار ويحري تطبيقها باتجاهات إجرائية ذات صلة بالأنظمة التربوية وبحاجات تطويرها.

4-4-5 غير أن سائر هذه المحاولات لتطوير جوانب الكيف سواء ما يتعلق بالنسبة التعليمية أو بالمحتويات والطرائق والوسائل والأساليب، لا تزال ناقصة لا تعالج المشكلة بصورة جذرية وافية، ولا تأخذ في الاعتبار الاتصال اللازم بين الأقطار العربية. وهي لا تتغذى بنتائج البحوث والدراسات وبأساليب التحريب والتطوير ومن دون مراعاة وافية لخصائص البيئة وحاجات المجتمعات ولطلبات التنمية الشاملة.

4-5 التطور في الإنفاق على التعليم

4-5-1 يتزايد الإنفاق على التعليم في البلاد العربية على مدى العقود الأخيرة بصورة مستمرة، ويكشف هذا التزايد اهتمام الحكومات بقطاع التربية وسعيها إلى إيلائها أسبقية بين مجالات الإنفاق على ما بينها من تفاوت كبير في الموارد والإمكانات.

4-5-2 ولا يحصى أن من المؤشرات الرئيسية بصدد الإنفاق على التربية مقارنته بإجمالي الناتج القومي، ويوضح الجدول المرفق هذه المقارنة على المستوى العالمي وعلى مستوى الدول الصناعية وعلى مستوى الدول النامية وعلى مستوى الدول العربية بين سنة 1960 وسنة 1976 حسب المعدلات العامة لها على مدى خمس سنوات، والمبالغ الواردة مقدرة بملايين الدولارات الأمريكية حسب أسعار السوق الحارية:

جدول الإنفاق على التربية ونسبته إلى الناتج الإجمالي القومي
والمبالغ مقدرة عمالين الدولارات الأمريكية حسب أسعار السوق الجارية

الأقاليم	1960		1965		1970		1975		1976	
	الإنفاق على التربية	نسبة الإنفاق إلى إجمالي الناتج القومي	الإنفاق على التربية	نسبة الإنفاق إلى إجمالي الناتج القومي	الإنفاق على التربية	نسبة الإنفاق إلى إجمالي الناتج القومي	الإنفاق على التربية	نسبة الإنفاق إلى إجمالي الناتج القومي	الإنفاق على التربية	نسبة الإنفاق إلى إجمالي الناتج القومي
المستوى العالي	51,195	3,8	96,624	4,9	161,590	5,4	334,845	5,8	366,208	5,8
الدول الصناعية	46,728	54,0	88,220	5,2	146,462	5,6	294,902	6,0	318,093	6,0
الدول العربية	579	3,2	976	4,0	1,765	4,9	8,440	6,2	9,722	6,0
الدول النامية	4,467	2,3	8,404	3,2	15,128	4,0	39,943	4,4	48,115	4,8

من مواقع تقرير اليونسكو المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي في دورته السابعة والثلاثين بحيف

ويتضح من هذا الجدول اتجاه المبالغ المطلقة وسببها إلى إحمالي الناتج القومي إلى الزيادة المستمرة خلال سنوات الفترة على مختلف المستويات الأربع وبخاصة مستوى البلاد العربية وان نسب الإنفاق على التربية إلى الناتج القومي في البلاد العربية تقع وسطا بين النسب المماثلة في الدول الصناعية وبين النسب المماثلة في الدول المتنامية وان النسب العربية تقترب من المستوى العالمي فتعطي عه حتى 1970 وتريد عليه قليلا بعد ذلك التاريخ.

4 - 5 - 3 ويلاحظ بصورة عامة أن تنامي الإنفاق على التعليم خلال الفترة 1960 - 1976 م يزداد بصورة أكبر من تنامي إحمالي الناتج القومي، يصدق ذلك على المستوى العالمي وعلى مستوى الدول الصناعية وعلى مستوى الدول المتنامية وعلى مستوى الدول العربية بالذات ويكشف هذا الاهتمام بالتعليم وإيلائه أسبقية على سائر هذه المستويات فقد تنامي الناتج القومي الإحمالي على المستويات الأربع المذكورة آنفا بين 1960 و 1976 بالمعدلات السوية الآتية: 10,1 %، 9,9 %، 10,9 %، 14,7 % على التوالي والرقم الأخير يمثل معدل نمو الناتج القومي للبلاد العربية بينما تنامي الإنفاق على التعليم للمستويات الأربع بالمعدلات السوية الآتية: 13,1 %، 12,7 %، 16 %، 19,3 % على التوالي بل أن معدلات النمو السوية في إيطالياين خلال الفترة 1970 و 1976 كانت بصورة أوضح لصالح الدول العربية. وبينما بلغ معدل النمو السنوي للناتج القومي الإجمالي على المستوى العالمي 13,4 % وبلغ معدل النمو في الإنفاق السوي على التعليم على المستوى العالمي 14,6 % ومعدل النمو السنوي للناتج القومي للبلاد العربية خلال الفترة نفسها 28,3 % ومعدل النمو السوي للإنفاق على التعليم فيها 32,9 %.

وإذا اعتبرت سنة 1960 سنة الأساس وافترض لها عدد 1 وقورن بين معدل نمو الناتج القومي الإحمالي وبين معدل نمو الإنفاق على التعليم حسب الفرد الواحد من السكان ومعدله حسب التلميذ الواحد كشفت المقارنة عن نمو ملحوظ في الوطن العربي في سائر هذه المعدلات فقد نما معدل الناتج القومي خمس مرات سنة 1975 وست مرات سنة 1976 بالنسبة لسنة 1960، وما معدل الإنفاق على الفرد الواحد من السكان عشر مرات و 11 مرة تقريبا، وما معدل الإنفاق على التلميذ الواحد حوالي 5,4 مرة و 5,8 مرة في السنتين 1975 و 1976 قياسا إلى سنة 1960 وهو معدل نمو يزيد على المستوى العالمي بل يزيد على معدلات النمو المماثلة في سائر المناطق.

4-5-4 وقد ازداد نصيب التربة في الميزانيات العامة للدول العربية بصورة عامة وبلغ في كثير من الحالات بين 20 و25 % وإن كان يهبط في حالات أخرى إلى ما دون 10 % ويسعي ألا تؤخذ بعض هذه الأرقام على وجهها الظاهر وإنما تقارن بما يصحبها من متغيرات مالية واقتصادية واجتماعية وسياسية.

ونقص نصيب التربة في الميزانية العامة لا يعني بالضرورة في جميع الحالات نقص الموارد المخصصة لها فقد تزداد الموارد في بعض الأقطار كالأقطار المصدرة للنفط كما حصل في السنوات الأخيرة وترداد معها الموارد المخصصة للتربة ثم تنقص بسببها بالنسبة إلى مجالات الإنفاق الأخرى نظرا إلى الزيادة الكبيرة في الموارد من ناحية وعجز محال التربة عن استيعاب موارد أخرى لا تدعو إليها الحاجة من ناحية أخرى.

وتبدو الأوضاع التعليمية في الوطن العربي بالغة الضعف إذا قورنت بالبلدان الصناعية فسواء نظرنا إلى دول أوروبا الغربية أو الاتحاد السوفيتي أو أمريكا الشمالية وجدنا أن الإلزام متحقق فيها منذ أجيال وأنه يمتد إلى حوالي عشرة أعوام أو تزيد في كثير من الأحوال وأن التعليم الثانوي تنمائه يكاد يستوعب معظم الناشئين وأن معدلات النمو إنما تتعلق بالحلقة الأخيرة من الدراسة الثانوية والتعليم العالي والجامعي وإنها تحفض في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بسبب انخفاض نمو السكان في بعض الحالات.

على أن الصورة بالنسبة إلى الوطن العربي قد تعثت على الرضا إذا قورنت بالجهود المدولة في تطور التعليم فيه خلال العقود الثلاثة الأخيرة بالجهود المماثلة في بعض الدول المتنامية في أقاليم أخرى.

4-6 التطور في الإدارة التعليمية:

4-6-1 وكان لا بد أن يقترن النمو الكمي للتعليم والعمل على النهوض بسرعته بعض التعديلات في الإدارة التعليمية وما تستد إليه من مبادئ واتجاهات، وكان في مقدمة هذه التعديلات الأخذ باللامركزية عن طريق تفويض السلطة من المستويات المركزية إلى الإدارات والأقسام داخل الوزارات وإلى المديرية في الأمانة أو المحافظات على مستوى الأقاليم والمحلات مع إعادة تنظيم هذه المديرية أو الأجهزة المحلية لزيادة عددها وتخويلها سلطات ومسؤوليات أكثر ضمانا لسرعة الحركة والتنفيذ وتحقيقا لمبدأ المشاركة وتوسيع نطاقها.

4-6-2 ومع تعدد أجهزة الإشراف المركزية على التعليم في كثير من البلاد العربية كما هو الحال في سوريا والسودان ودول المغرب والسعودية وليبيا، يبرز اتجاه حديد

يرمي إلى توحيد هذا الإشراف في سلطة واحدة أو جهاز مركزي بقصد ضمان التوجيه العام والتخطيط الشامل، والرؤية المتكاملة، والتنسيق بين الأجهزة القطرية والمحلية على السواء. وفي هذا المجال ظهرت في بعض البلاد المحالس العليا أو المركزية ولجان مشتركة من ممثلي عن التعليم والخدمات والإنتاج وهيئات التخطيط المركزية وورارات القوى العاملة.

4-6-3 ويتزايد الاتجاه الآن في كثير من البلاد العربية نحو رفع مستوى العاملين بالإدارة وتكوين الأطر القيادية على شتى المستويات، ولهذا العرص تنظم الدورات التدريبية سواء عن طريق كليات التربية أو إدارات التدريب بورارات التربية أو معاهد الإدارة أو الحلقات الدراسية.

4-6-4 ومع هذه التطورات ظهرت أجهزة التخطيط في أغلب البلاد العربية وأحدث نمو على المستويات المركزية والمحلية بل وطهرت على المستوى القومي وذلك في ضوء خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية واتحد هذا الاتجاه أشتكالا مختلفة منها وزارات التخطيط كما هو الحال في مصر والعراق واليمن الشعبية أو ورارات التنمية كما هو الحال في اليمن الشمالي وعمان أو هيئات مركزية للتخطيط كما هو الحال في سوريا والأردن والسعودية ومع هذه الورارات أو الهيئات تنشق لجان عليا أو محالس تعمل على التنسيق بين أجهزة التخطيط في القطاعات المختلفة سواء كانت للإنتاج أو الخدمات، وفي هذا الإطار العام تظهر أجهزة التخطيط التربوي بأشكال وأحجام مختلفة داخل ورارات التربية على المستوى المركزي والمحلي على السواء. وتعمل جميعا من أجل وضع خطط تعليمية بعيدة المدى وقصيرة المدى، في ضوء أهداف ومرام معلية تربط بين مراحل التعليم وأنواعه وأهداف ومرامي خطط التنمية، وتكاد هذه الخطط التعليمية تتشابه في البلاد العربية من حيث هذه الأهداف و المرامي، فهي تدعو إلى مريد من التوسع في التعليم، ومزيد من تكافؤ الفرص التعليمية وعدالة التوزيع وإلى زيادة الصلة بين التعليم والعمالة، وإلى تحسين نوعية التعليم، وتوثيق علاقته بالبيئة. وفي هذا الإطار ترر خطط لتحقيق التوازن بين التعليم العالي والتعليم الثانوي وتوثيق العلاقة بينها وبين مطالب التنمية والخطط الخاصة بتشجيع التعليم التقني ودعمه والخطط المتعلقة بمحو الأمية والتنمية الريفية وإعداد المعلمين وإنشاء المباني المدرسية وتوزيعها.

4-6-5 وإلى جانب أجهزة التخطيط على المستوى القطري، يوجد على المستوى القومي ثلاثة معاهد رئيسية للتخطيط هي: المعهد القومي للتخطيط بالقاهرة، والمعهد العربي للتخطيط الاجتماعي والاقتصادي بالكويت، ومعهد التخطيط الاجتماعي بدمشق، وهي تعنى بالدراسات والبحوث والتدريب وإعداد المتخصصين.

4-6-6 ومع هذا كله فما زال المحال في حاحة إلى الكفايات الفنية اللازمة سواء على مستوى المعلومات والحسابات . وعلى الرغم مما يعترض التخطيط من مشكلات ومعوقات مادية وبشرية، وتأثره بالمنعيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مثل التحديات الحارحية والتفحر السكاني، والتعيرات الاقتصادية فإنه يظهر في بعض البلاد العربية بدايات لاتجاهات جديدة مثل التخطيط الكيفي وما يطوي عليه من محاولات لتطوير التعليم من حيث أهدافه ومحتواه وأساليبه والتخطيط الشامل الذي يستوعب الأنظمة والمؤسسات المدرسية واللامدرسية على السواء و التخطيط على مستويات المحليات في إطار الطرة الكلية الشاملة.

4-6-7 وعلى الرغم من هذه البدايات في تطوير الإدارة التربوية والتخطيط التربوي فما يزال الشوط بعيدا في سبيل استكمال هذا التطوير.

فأما الإدارة فتحتاج إلى مزيد من الأساليب الحديثة في توصيف الوظائف وفي تنظيم هياكلها وفي تدفق الحركة بين القوات فيها، وفي تكوين أساليب التوثيق والمعلومات وحعلها أساسا لاتحاد القرارات، وفي تحسين العلاقات الإنسانية واعتماد الاتجاهات الديمقراطية في العمل على مختلف المستويات، وفي تطوير أساليب اختيار العاملين وأنظمة المكافآت والترقيات وسلم الرواتب وحعلها على أسس موضوعية تراعى فيها الكفايات والمؤهلات، وتطوير أساليب التدريب أثناء الخدمة، ودراسة الجدوى في المشروعات، كما تحتاج بصورة خاصة إلى التوفيق بين مزايا المركزية ومزايا اللامركزية واعتماد كل منهما في مواضعه الصحيحة مع وضوح الصلاحيات ومع تدبير الكفايات وتمكينها من الاضطلاع بمسؤولياتها. وأما التخطيط فيلاحظ أنه ما يزال يعي بالدرجة الأولى بالحواء الكمية حتى لقد يهبط في بعض الحالات إلى مستوى التمرينات الرياضية، ولا تتصح صلاته بالسياسات التربوية ولا بما وراءها من فلسفة تربوية محددة ولا بأية استراتيجيات واضحة ومتكاملة. ولا يزال الاهتمام بالحواء النوعية ضعيفا، ما حصل منه لا يزيد على البدايات ويقتصر على بعض الأقطار، ولا تتضح صلة كثير من الخطط التربوية بما يقابلها من خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل أن تتكامل معها وتعتبر جزءا مرتبطا عضويا بها ولا هي تترحم عادة إلى برامج محددة يتم تنفيذها ومتابعتها وتقييم نتائجها مرحلة بعد مرحلة مما يكمل التعذية الراجعة منها وتعديلها وفقا للظروف وصمان بلوغها لنتائجها وتحقيق حدودها وكما تمتد كثير من الخطط إلى المهحية العلمية والكفايات الفنية للعاملين فيها، فإنها تمتد السد الواسع للمشاركة من قبل العاملين في القطاعات المختلفة والعاملين في مياديتها ناهيك عن مشاركة المواطنين المعيين بها.

ويتصل سواحي الإدارة التربوية والتخطيط وتنظيم ساها وهياكلها وشؤون تمويلها وبأغراضها ومقاصدها أمر التشريعات التربوية فهي تؤلف السد الشرعي لحركتها. وعلى الرغم مما حصل فيها من تطوير في السنين الأخيرة فإنها ما تزال بحاجة إلى تغييرات جذرية تناول تحديد الأغراض واستيعاب المفاهيم الحديثة في التربية وفي إدارتها وتنظيم حركتها.

4-7 تعليم أبناء فلسطين

لا يتم التعرف على واقع التربية العربية من دون تناول تعليم أبناء فلسطين لا لما يكشف عنه ذلك من جانب من حوانب المأساة الإنسانية التي تعرض لها الشعب العربي في فلسطين بسبب العزوة الاستيطانية الصهيونية المؤيدة من الاستعمار فحسب ولكن أيضا لأن هذا التناول حري أن يكشف عن حيوية هذا الشعب واستعداده لبناء نفسه ناء يزيد من تنمية القوة العربية لمواجهة تحديات الصهيونية والاستعمار.

وقد كان التعليم في آخر العهد العثماني بين أبناء العرب من المسلمين والمسيحيين من أكثر أنظمة التعليم في البلاد العربية تواريا في نموه وعلوا في مستواه، يستمد ذلك بحكم الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في القطر بالقياس إلى غيره من الأقطار وربما إلى حد آخر بحكم ما استقاه من القوة بعد رد غزوات الحروب الصليبية وقد كان لمواجهة الحركة الصهيونية حظ من الاهتمام من قبل الأهالي في فلسطين ووعيم بالمخاطر التي تحيق بهم على الرغم من الصعوبات التي يعانون منها في عهد الانتداب وانحيازه إلى جانب الحركة الصهيونية، وربما تجلت صلة هذا التطور السسي للظام التعليمي في فلسطين في الحركة الثقافية والفكرية وفي الكفايات العلمية والمهنية التي تميزت بها فئات واسعة من الفلسطينيين في عهد الانتداب وبعده وفي الثورات التي قام بها الشعب العربي في فلسطين في عهد الانتداب وفي روح المقاومة التي ما تزال تنامي بين أبناء فلسطين وهم في المنفى أو تحت نير الاحتلال.

وكانت النكبة في 1948 وما تلاها من تشريد الشعب العربي في فلسطين عن أرضه واستلاب الصهاية لدياره ومساكه وممتلكاته في وطه السبب في تشتيته بين قلة ظلت تحت الاحتلال وبين من اضطروا إلى الالتجاء إلى المخيمات وبين من هاجر إلى الأقطار العربية بل وإلى حارج الوطن العربي فكان من الطيعي أن يتعرض أبناء فلسطين إلى كثير من الآلام والمشاق والتضحيات ، ومن ضروب الحرمان من حقوق أصلية ومنها حقهم في التعليم.

فأما من ظل تحت الاحتلال الصهيوني، فقد فرص عليهم نظام التعليم الإسرائيلي ويتضمن العمل على طمس شخصيتهم القومية وتشويه تاريخهم وإبعادهم عن حصائصهم الثقافية و الاجتماعية والتحيز العنصري ضدهم في توفير فرص التعليم كما تكشف عن ذلك تقارير سلطات الاحتلال نفسها.

وأما من اضطر إلى الالتحاء إلى المحيمات بعد 1948 فبعضهم شملته وكالة غوث اللاجئين وتلقى بعض ما أتاحته له المساعدات الدولية على صالكتها من فرص التعليم، غير أن هذه البرامج التعليمية سواء منها ما تحوله وكالة الغوث عامة أو ما تحوله اليونسكو إنما يمثل مستوى الكفاف والحدود الدنيا من الخدمات ويقصها التأكيد على الحوار القومية والتوجيه المعنوي لمواجهة تحديات الاحتلال.

على أن البلاء الأكبر على النظام التعليمي في هذه البرامج الدولية إنما حصل بعد 1968 وبعد احتلال مزيد من أراضي فلسطين في الضفة الغربية وغزة وفي الأراضي العربية الأخرى إذ أجهزت سلطة الاحتلال على مناهج الدراسة وكتبها بالتشويه والتحريف والعمل على طمس الشخصية لأبناء فلسطين وفصلهم عن روابطهم الاجتماعية والثقافية وشددت قبضتها على إدارة التعليم وطاردت الطلبة والمعلمين وألحقت بهم صنوفا من الإرهاب والاضطهاد وقمع أي تعبير عن مشاعرهم الوطنية والقومية واعتقال الكثيرين منهم وتعريضهم للإيذاء والتعذيب.

وبفضل جهود الدول العربية فقد أدا المؤتمر العام لليونسكو في دوراته المتلاحقة منذ سنة 1968 أعمال سلطات الاحتلال الصهيوني فيما يتعرض له التعليم والثقافة بين أساء فلسطين. وقد أُنشئت في الأراضي المحتلة جامعتان هما جامعة بير زيت وحامعة الحاح تستقبلان الطلبة لإعدادهم في بعض التخصصات والمؤسسات تتعرضان باستمرار لأنواع الإرهاب والقمع من سلطات الاحتلال وإيقاف الدراسات على فترات.

ويتلقى من هاجر من الشعب الفلسطيني إلى الأقطار العربية التعليم في المدارس العامة أسوة بأناء تلك الأقطار نفسها في أكثر الحالات لولا ما قد يتعرضون له من الصعوبات الاقتصادية التي تحرمهم كما تحرم غيرهم من أناء تلك الأقطار من الفرص التعليمية. وتتسع الجامعات العربية لأعداد تتزايد من أساء فلسطين وإن كان بعض تلك المؤسسات تطبق عليهم نظاما في المنح الدراسية تحدد أعداد المقبولين. ومن الطبيعي أن تعنى مطمة التحرير الفلسطينية والجامعة العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بشأن تعليم أساء فلسطين وأن تبذل هذه المؤسسات حميعا جهودا حميدة في سبيل تنظيم البرامج التعليمية في مختلف المستويات ومن بينها اهتمامها بإنشاء نظام للتعليم العالي لأساء فلسطين على عرار الجامعة المفتوحة.

ولا تتوافر البيانات الوافية عن أحوال الذين هاجروا خارج الوطن العربي وما لم تحل المشاكل الاقتصادية و الثقافية فإنهم أخرى أن يستفيدوا من الفرص المتاحة في المدارس العامة أو الخاصة ومنها مؤسسات التعليم العالي.

على أن ما يبدله أبناء فلسطين في المنفى من جهود على الرغم من الصعوبات الحمة التي تعترضهم ومن أحوال الاغتراب التي فرضها عليهم الاحتلال لتدل على حيوية هذا الشعب، وإنها تتحلى في انتظامها في صفوف المقاومة وهي إذ تلتقي مع الإرادة العربية في مواجهة تحديات الصهيونية والاستعمار كفيلة أن تلعب عايتها في التحرر واسترداد الحقوق الأصيلة للشعب العربي في فلسطين ولا بد أن يكون تعلم أبناء فلسطين واحدا قوميا تشتمل عليه إستراتيجية تطوير التربية العربية.

ثالثا: عوامل مؤثرة في حركة التربية المدرسية

4 - 8 وإذا كانت هذه الصورة العامة لحركة التعليم خلال هذه الأعوام الخمسة والعشرين الماضية تشير الى زيادة حجم التعليم وبسرعة التوسع فيه، وريادة الإيفاق عليه، فإن تفصيلاتها من ناحية أخرى تكشف عن كثير من المشكلات والمآرق، وقد حاءت هذه المشكلات والمآزق بسبب عوامل وظروف معينة يمكن رصد بعضها لما لها من أهمية في تقدير هذه الإنجازات التربوية ومداها بالنسبة إلى الاحتياجات الفعلية والمتوقعة

4 - 8 - 1 فهناك ما ورثه التعليم من آثار الماضي التي تمثلت في بقاء الحركة عامة بفعل سياسات الاستعمار والتخلف الاجتماعي والاقتصادي والقيود والعوائق التي عطلت حركة الجماهير، ومن هنا كانت مشكلات كبرى عرت عن نفسها في النسب العالية لأمية الكبار عامة وللإناث خاصة وفي الريف على وجه التحديد، فضلا عن عياب سياسات واضحة بالنسبة إلى التعليم الابتدائي مما جعله متدبدا، مضطربا في كثير من الأحيان. هذا إلى قلة الإنفاق على التعليم بصفة عامة لتخلف الاقتصاد وهبوط الإبتاحية في بعض البلاد العربية.

4 - 8 - 2 وقد أحدثت الحكومات الوطنية تواحه مد بداية الصف الثاني من هذا القرن مسؤوليات مركبة ومعقدة، وكان عليها أن تواحيها دفعة واحدة، ومنها السعي إلى استكمال الاستقلال الوطني وحمايته وإجراء عمليات إصلاحية لتسمية اجتماعية واقتصادية، ومواجهة التحديات الصحية من حاب الاستعمار والعدوان المتكرر من جوارب الصهيونية، وأدى هذا كله إلى توريح جهود هذه الحكومات وعدم اتفاق سياساتهم إزاء هذه المجالات المختلفة وتحديدها.

4-8-3 ويتصل بذلك قصور مفاهيم التنمية التي ظهرت في البلاد العربية، ففضلا عن حداثة هذه المفاهيم، فقد غلب عليها الطابع الاقتصادي واتحدت صور المشروعات المتفرقة وفي كثير من الأحيان تعرضت خطط التنمية لكثير من التعيير والتعديل بفعل عدم وضوح العلاقة بين المرامي والإمكانات، وقد أثر كل هذا على موقع التعليم من عمليات التعيير الاجتماعي والاقتصادي بصفة عامة وعلى تباين حركته من بلد إلى آخر وعلى نوعية مشكلاته وحجمها.

4-8-4 وكان لهذا القصور في مفهوم التنمية أثره على مفهوم الأسبقيات. فقد أحدثت الأسبقيات مأخذاً عاماً حيث كان الاعتقاد السائد أن التحلف الذي ورثته البلاد العربية عن الماضي يتطلب منها الاهتمام بجميع مراحل التعليم دفعة واحدة وأن تؤخذ الأسبقية في هذا الاهتمام بمعنى التوسع وزيادة عدد الملتحقين بهذه المراحل. غير أن هذا الاتجاه العام لم يرتبط في أكثر الأحيان بمطالب تنمية شاملة وكانت استحقاقاته لما يليه الطلب الاجتماعي من جانب الجماهير المطلعة إلى حقوقها أكثر من استحقاقاته لاحتياجات المجتمع عامة واحتياجات التنمية خاصة. وعبر هذا كله عن مسائل مختلفة مثل حجم الأمية وبقاء آفاتها واستمرار آثارها على إنتاجية العمل. وتحلف الريف عن دوره فيه وزيادة حرجي الجامعات في بعض التخصصات في بعض البلاد عن الحاجة إليهم، وتحلف التعليم عن تخريج الأطر المتوسطة اللازمة للعمل في قطاعات التنمية.

4-8-5 وهناك استمرار التحديات الخارجية للوطن العربي متمثلاً في الاستعمار والصهيونية وما ترتب على ذلك من ضغوط مالية على البلاد العربية بصفة عامة، ودول المواجعة بصفة خاصة، مما كان له أبعاد الأثر على حركة التنمية فيها. فاستمرار المواجعة مع الصهيونية وأطماعها في فلسطين منذ 1948 والحروب المتتالية ثم نكسة 1967 بصمة خاصة وما تلاها من استعدادات وتعبئة استمرت سبع سنوات متواصلة انتهت بالانقضاض على الغزو الصهيوني في حرب أكتوبر 1973، وما أعقب هذه الحرب إلى الآن من ماطلات وعقبات تحول دون حل القضية الفلسطينية.

4-8-6 إن كل هذا جعل بلاد المواجعة وهي نصف سكان الوطن العربي كله على الأقل تعيش اقتصاد حرب مما كان لا بد أن يؤثر على تطور التربة فيها ومن ذلك على سبيل المثال إن معدلات التسحيل في مراحل التعليم في الفترة ما بين 1965، 1970 كانت أقل مما شهدته هذه الفترة السابقة عليها من 1960 واللاحقة لها حتى عام 1975. ففي الصف الأول من الستيات كانت معدلات التسحيل في الأقطار العربية عامة تتراوح في المرحلة الابتدائية ما بين 49 % و 51 % وفي المرحلة الثانوية بين 35 % و 39 % وفي

التعليم العالي بين 6 % و 8 %، أما في النصف الثاني من الستينات فقد تراوحت بين 48 % و 49 % بالنسبة إلى التعليم الابتدائي و 18 % إلى 6 % بالنسبة إلى التعليم العالي ولكنها عادت إلى زيادة ملحوظة خلال السبعينات فأصبحت تتراوح بين 51 % و 69 % بالنسبة إلى الابتدائي و 39 % بالنسبة إلى التعليم الثانوي و 8 % إلى 13 % بالنسبة إلى التعليم العالي.

4- 8- 7 وهناك التفاوت بين البلاد العربية وأثره في تطوير التربية وفي مشكلاتها وقد يرجع هذا التفاوت إلى عوامل مختلفة فهناك العوامل السياسية والعسكرية التي أثرت على دول المواجهة مثل مصر و سورية والأردن وهناك عوامل تاريخية تتعلق بحداثة حركة التعليم في بعض البلاد مثل السعودية واليمن وبعض دول الخليج وهناك عوامل اقتصادية مثل قلة الإمكانيات أو وفرتها كما يبدو في الفروق بين الدول الغنية بالنفط كالسعودية ودول الخليج وليبيا، وبين الدول التي تعتمد على الزراعة أساسا مثل السودان وموريتانيا والصومال واليمن، وبين الدول ذات الاقتصاد المتنوع مثل مصر. إن هذه العوامل ما زالت تترك آثارها على التربية بظلال مختلفة ودرجات متباينة ويتضح ذلك في مسائل مختلفة مثل قضية تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي وتعميمه وفي مدى هذا الإلزام وكلفة الطالب بصفة عامة ومحو الأمية.

4- 8- 8 وهناك الفروق الحضارية الواضحة بين الريف والحضر وهي الفروق التي ورثها الوطن العربي عن الماضي والتي تشكل تحديا خطيرا أمام جميع الجهود المبذولة فيه من أجل قطع مسافة التخلف والقضاء على أسبابه. فهي تطوي على تناقضات ومشكلات مختلفة مثل التفاوت في مستويات المعيشة ومستوى الخدمات الاجتماعية ومنها مستوى الخدمة التعليمية والتفاوت بين الذكور والإناث وفي نوعية العمالة والإنتاجية، وفي نوعية التعليم وإمكاناته، وفي أثر كل هذا في إفقار الريف من ناحية وإثقال المدينة من ناحية أخرى.

4- 8- 9 وهناك تركيز الاهتمام في البلاد العربية خلال هذه السنوات الماضية على التعليم المدرسي دون التربية اللامدرسية، وعلى النمطية في هذا التعليم دون تعدد المسالك إليه وفي داخله، وتكشف البيانات الإحصائية عن نقص الاهتمام بمحو الأمية وتعليم الكبار، ويتحلى ذلك في ضآلة عدد الملتحقين بفصول محو الأمية بالقياس إلى حجم المشكلة، كما يتجلى في قلة العاملين فيها وفي نقص الموارد المالية ويترتب على ذلك ضرورة إعادة النظر في حركة التربية وفي أنماطها اللامدرسية.

4- 8- 10 وهناك النقص في التخطيط والأساليب الحديثة في الإدارة مما يعطل رصد حاجات المجتمع وحاجات التنمية فيه. ويعوق تعثتة الموارد وترشيدها للوفاء بها

في مراحل متتاعية ويتصل بذلك عياب الخرائط المدرسية التي تعين على حسن توزيع الخدمة التعليمية وعلى تحقيق التوازن فيها بين البيئات المختلفة والأقاليم المتعددة، فقد حاءت حركة التوسع عامة دون تحطيط وخضعت مرة أخرى لزيادة الطلب الاجتماعي في البيئات التي تشهد تدفقا أكثر من حضورها للحاجات الحقيقية في هذه البيئات، فكان التكدر في بعضها والتخلخل في بعضها الآخر وهو أمر لا يدو في حركة الأرقام العامة على الرغم من أهميته في التسمية الشاملة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتماذك الاجتماعي.

4 - 8 - 11 وهاك عياب فكر تربوي عربي وفلسفة موجهة للجهود المدولة في البلاد العربية. فالاطلاق إلى التوسع وريادة حجم المسحلين في التعليم يسع أساسا من إحساس بأهمية التعليم، ومن رغبة الحماهر في تعويض ما فاتها ومن سعي كل بلد عربي إلى تعزيز استقلاله، ولكن هذا الإحساس لا يشفعه رؤية مستقبلية لمطالب المجتمع العربي مستندة إلى دراسة وافية لإمكاناته الشرية والمادية وأساليب تحويلها إلى طاقات فعالة للتغير الحقيقي على الأرض العربية تحقق للأمة العربية كلها القوة الذاتية، ولا إلى تقدير واف لعاصر الأصالة في الأمة العربية ولا إلى تراتها الحي.

رابعا: مشكلات رئيسية

وفي ضوء هذه العوامل والظروف تبرز المشكلات والقضايا الآتية في صورتها العامة على مستوى الوطن العربي كله على الرغم من تفاوت أحكامها ومداهها وأساليب معالجتها على مستوى الأقطار العربية متفرقة.

3 - 9 المشكلات المتعلقة بقدرة التعليم على الأسبقيات:

تتباين العوامل التي أثرت على نمو التربية وتطورها من قطر إلى آخر وأسباب هذا التباين متنوعة مختلفة: منها التاريخي، ومنها السياسي بما في ذلك وقوعها تحت نير الاستعمار الفرنسي والابليزي والإيطالي، ومنها الاجتماعي والاقتصادي بما في ذلك التفجر السكاني وفقر البلاد أو عناها من حيث الموارد المالية والدحل القومي: ومنها التربوي والثقافي بما في ذلك مختلف أنواع السياسة التربوية والأهداف والمخططات.

فهنالك أقطار عربية استقلت حديثا ولم يمكنها المستعمر خلال فترة حكمه من تحقيق أي شيء يذكر في ميدان التربية، وهاك أقطار تحاول التغلب على آثار التفجر السكاني وما يصاحبه من ترايد في عدد السكان وبالتالي في عدد الأطلال الذين هم في سس التعليم،

وهناك أقطار لا تعاني من مشكلات التفحر السكاني ولديها وفرة الموارد المالية ولكنها تعاني من احتياجات تربوية وخاصة في ميدان المعلمين و مستوى التربية، وهناك أقطار توسعت في ميدان التعليم ولكنها تعاني من احتياجات في نواحي فرص العمل والاستخدام.

ولا بد من التمييز في الإبحار التربوي ما بين المستوى الأول من ناحية وبين المستوى الثاني والثالث من ناحية أخرى والمرر الرئيس لهذه الطريقة هو أن التعليم في المستوى الأول أصبح من حق جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي وأصبح من واجب الدولة تيسير هذا التعليم للجميع ولذا فإن كل دولة ستقاس ابحاراتها حسب هذا المعيار (أي التعميم الكامل للتعليم الابتدائي). أما التعليم في المستوى الثاني والثالث فلن يطر إليه على أنه يجب أن يعمم في السنوات القادمة بالدرجة الأولى وإنما أقرب مقياس لهدين المستويين هو مدى تليتهما لاحتياجات القوى الشترية اللازمة لتطوير البلاد.

فمن المسائل الحديرة بالاهتمام قدرة التعليم الابتدائي على استيعاب الأطفال في سن هذا التعليم وفي هذا الصدد نلاحظ أنه على الرغم من تكرار الإعلان عن هدف تحقيق الإلزام في الخطط التعليمية للبلاد العربية «صراحة أو ضمناً» وفي قرارات المؤتمرات العربية المتتالية (مؤتمر القاهرة عام 1955 ومؤتمر بيروت 1960 ومؤتمر طرابلس 1966 مراكش 1970) فإن التسوط مل رال بعيدا بصورة عامة أمام التربية العربية عن بلوع هذا الهدف في المدى القريب. فإن معدل القبول الإجمالي بالتعليم الابتدائي لم يرد على 69 % عام 73 / 75 بعد أن كان 63 % عام 70 / 1971 ويقدر أن أعداد الأطفال الذين هم خارج المدارس سوف تزداد مع افتراض استمرار الاتجاه السائد في حركة هذا التعليم لتصل إلى حوالي عشرة ملايين عام 1985.

ومع ذلك فإنه يوحد تفاوت بين البلاد العربية داخل هذه الصورة المحملة، قد يكون لها متضممات بعيدة الأثر. فهناك ست دول (هي اتحاد الإمارات والبحرين وقطر ولبنان وسوريا وليبيا) قد وصلت حدا أعلى في التوسع والإلزام وهناك خمس دول (هي الأردن والعراق والكويت وتونس والجزائر) بلغت معدلات تزيد على 80 % وهناك دولتان (هما مصر واليمن الحوبية) ما رال معدل التسجيل بين 80 % وأقل من ذلك. أما الدول العربية الأخرى (وهي السعودية والسودان وعمان والمغرب واليمن الشمالية وموريتانيا والصومال) فإن التسجيل فيها ما رال دون 50 % على الرغم من الجهود المتواصلة التي بذلتها في السنوات الأخيرة

ولكن إذا لاحظنا فتوة السكان في الوطن العربي وارتفاع نموهم وأعباء الإعادة وصعف مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي مما يتميز به الوطن العربي، خاصة، بررت ضخامة هذه المشكلة وضرورة السحت عن صيغ تربوية حديدة لمواحتها.

أما بالنسبة إلى التوسع في التعليم الثانوي والعامي وقدرتهما على الاستيعاب فيلاحظ أنه حدث تبيحة لعاملين رئيسيين : الأول احتياجات القطاعات الاقتصادية المختلفة للقوى العاملة، والثاني الضغط السعي لزيادة فرص التعليم والذي أدى في بعض الحالات إلى تضخم في التعليم وتزايد في عدد حريحي المدارس الثانوية والجامعات إلى حد يفوق المقدرة الاستيعابية لأسواق العمل الداخلية.

ومن الممكن أن نلمس ثلاث اتجاهات في هذا المحال:

الأول يتمثل في التوسع في فرص التعليم الثانوي العامي، وهو اتجاه يبدو بوضوح في الأقطار غير المنتجة للنفط، فقد تطور فيها التعليم إلى حد يفيض بدرجات واضحة عن متطلبات تطوير بعض نواحي اقتصادها وما يتوافر لديها من فرص عمل في المستوى المتوسط والعالي ومن الهرم المهني ولذا فإن جميعها بلاد تصدر القوى العاملة المدربة إلى باقي الأقطار العربية.

أما الاتجاه الثاني فتمثله أقطار في مجموعها قد حطت خطوات واسعة في ميدان التعليم الثانوي غير أن التعليم العامي لم يتطور فيها إلى الحد الذي يمكنها من تلبية متطلبات التنمية من الفنيين ذوي الاختصاصات العالية. ومعظم الأقطار التي تمثل هذا الاتجاه تستعين بالقوى الشرية المدربة في المستويات المتوسطة والعليا من دول أخرى من داخل الوطن العربي وخارجه ومن ناحية أخرى يبدو أن تطوير التربية في المستوى الثالث لأقطار هذه المجموعة يكاد يكون قضية زمن.

أما الاتجاه الثالث فتمثله الأقطار التي تعاني من انخفاض في نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي ومن ندرة التعليم في المستوى العالي.

نسب الالتحاق في المستوى الثاني والثالث

1975 / 74

المستوى الثالث	المستوى الثاني	القطر	المستوى الثالث	المستوى الثاني	القطر
2.86	53.9	البحرين	2.6	16.2	الجزائر
7.87	32.6	العراق	12.95	38.5	مصر
9.92	41.6	الأردن	11.11	44.5	ليبيا
6.3	54.7	الكويت	—	3.2	موريتانيا
	0.5	عمان	3.42	14.0	المغرب
3.4	38.6	قطر	0.5	7.17	الصومال
3.37	17.2	السعودية	1.5	20.1	السودان
9.86	47.7	سوريا	2.03	2.0	تونس
0.38	2.2	اليمن	—	25.6	الإمارات
23.04	50.00	لبنان	0.69	19.3	اليمن الجنوبي

المصدر: التطورات الكمية للتعليم في المستوى الثاني والثالث/ اليونسكو 1976

4 - 10 مشكلة التعليم الثانوي وتنويعه:

على الرغم من اضطراب أعداد المتحقين بهذا التعليم حتى وصلوا إلى 25 % من فئات الشبان في هذا الس عام 74 / 1975 مقابل 19 % عام 69 / 1970، فإن مشكلاته مع هذا أخذت تتعدد في ضوء عوامل جديدة منها:

- التطلع إلى إطالة مرحلة الإلزام، مما ينطوي عليه هذا الاتجاه من ضرورة إعادة النظر في هذا التعليم كله أو في الحلقة الأولى منه على الأقل، وعلاقتها بالتعليم الابتدائي.

- حاجة التنمية إلى الأطر المتوسطة الفية نظرا إلى قلتها وضعف تكوينها وأعدادها في الوقت الحاضر بسب سيادة الطابع الأكاديمي النظري على التعليم الثانوي، وهو الحلقة الرئيسة لتكوين هذه الأطر المتوسطة.

- تطلع الشبان إلى التعليم الجامعي، والنظر إلى التعليم الثانوي، على أنه السيل المؤدية إليه، وبالتالي ما يشهده هذا التعليم من ضغوط مستمرة على القول بالجامعات.

أما عن الإلزام وإطالته، فقد ظهرت محاولات في بعض البلاد لتحقيق هذا الاتجاه كما حدث في الأردن و الكويت وليبيا حيث تقرر مد الإلزام إلى الحلقة الأولى من التعليم الثانوي. وفي العراق وفي مصر تتخذ التدابير لتحقيق هذا الاتجاه أيضا، وفي الجزائر واليمن الشعبية جرت محاولة التعليم الأساسي تسع أو ثمان سنوات تجمع بين الدراسات النظرية والعملية لتقدم تعليمًا شاملاً للمواطنين ويساعد في تطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا. وفي كل الأحوال فإن هذا الاتجاه ينطوي على مفهوم حديد مؤداه إرساء قواعد المواطنة، وإتاحة الفرصة الواقعية لتكوينها. غير أن الطريق أمام تحقيقه مازال طويلا، ويحتاج إلى كثير من التعديلات في البنية التعليمية.

أما عن تنويع التعليم الثانوي فالنقص فيه يعكس عوامل اجتماعية واقتصادية وتاريخية وسياسية في تطوير التعليم الثانوي وصلاته بالطلب الاجتماعي وحاجات العمل والتنمية فيه.

فقد غلبت على التعليم عامة بمختلف مراحله الاتجاهات النظرية الأكاديمية سواء كان ذلك تأثير بعض آثار عهود التأخر والانحطاط أو كان نتيجة النقل والاقتباس من أنظمة التعليم المستحدث، وصاحب هذه الاتجاهات العد عن خصائص البيئة وحاجات المجتمع الواقعية والتأثر في أحسن الأحوال بمحرد الطلب الاجتماعي للإعداد للوظائف الديوانية التي كانت موضع اهتمام الحكومات والسياسات التربوية.

وظل هذا الاتجاه سائدا حتى في الخمسينيات حيث كان مفهوم التنمية يؤكد على النمو الاقتصادي وعلى مؤثراته في زيادة الناتج القومي ومعدل دخل الفرد باعتباره أن ذلك النمو يحد داته يوفر فرص العمل ويتشبع تحسين الأحوال الاجتماعية والثقافية صورة تالية له. وظل الاهتمام متعلقا بمادح التربية العربية ومادح أنظمتها التربوية في الجواب الأكاديمية منها خاصة وكانت أهداف تحريج فئات من العاملين في القطاع الحديث من الخدمات خاصة، وتررر منها وطائف دواوين الحكومة والطوائف الكتابية والإدارية في المؤسسات تؤيد هذه الأهداف اهتمام المواطنين بها واعتبارها سبيلا للتقدم الاجتماعي والاقتصادي وترتب على ضالة ذلك القطاع فيص من المتحرجين الذين لا يصلحون للعمل في محالات الإنتاج الأخرى وبررت مشكلة عدم الملاءمة بين النظام التربوي وبين مطالب العمل في كثير من البلاد العربية، بصدق ذلك على سائر مراحل التعليم وعلى مرحلة التعليم الثانوي بالذات كما هو معروف من الحاجة إلى الأيدي الصية على المستوى المتوسط. وتحلت هذه المشكلة في ضالة التعليم العام في هذه المرحلة سواء من حيث نسبة المتحقيين أو من حيث المنزلة الاجتماعية أو من حيث الإمكانيات وتطوير الماهج والدراسات.

فعلى الرغم من استتعار الحاجة إلى الأطر الفنية المتوسطة كما تتطلبها مشروعات التنمية وعلى الرغم من الإعلان في بعض السياسات التربوية عن تنوع التعليم الثانوي فان التعليم الفني مارال متعترا بطيئا في حركته متحلها في رسالته لا يحدث الباشئين إليه ولا تتوافر لهم فيه الإمكانيات والأساليب الحديثة في التعليم والتدريب. وما رال يحتاج إلى تطوير في المحتوى والطرائق وفي المكاة والموارد الشترية والمادية.

ولقد أحدثت الصورة تعبير لعص الشيء خلال السبعيات في بعض الأقطار دون أن يكون ذلك اتجاها عاما يصدق على معظمها. وتحلت طوابع التعبير خلال الستيات في زيادة الإقبال على الفروع العلمية دون الفروع الأدبية في نطاق التعليم العام نفسه وما رالت نسبة المتحقيين بها تتزايد حتى أصبحت تؤلف عالية الطلبة في كثير من الأقطار.

وما زال التعليم العام بأقسامه الأدبية والعلمية يؤلف عدد منتصف السبعيات أكثر من 75 % من جميع طلبة المدارس الثانوية في جميع الأقطار بلا استثناء، ويصل في 16 قطرا إلى أكثر من 85 % وفي 14 قطرا إلى أكثر من 90 % وفي 7 أقطار إلى أكثر من 95 %، على أن نسبة التعليم الفني على قلتها قد رادت خلال السبعيات في عشرة أقطار وان لم تتجاوز الزيادة 6 % في أحسن الأحوال وهي مؤهلة لمزيد من التحس في بعض الأقطار ومن بينها الجزائر والعراق، وتشمل السب العالية للتعليم الفني وهي في حدود 17 % مصر وتونس وليبيا.

وهناك مساع لتسويق التعليم الثانوي داخل المدرسة الواحدة وبخاصة في صيغة المدرسة الثانوية الشاملة، وتحري مشروعات تحريية على هذا الغرار في العراق ومصر والأردن والسعودية، كما تم إدخال نموذج المدرسة المتعددة الفون في الجزائر يستوعب أعدادا من الملتحقين في التعليم الثانوي العام.

وتؤلف دور المعلمين و المعلمات الابتدائية محالات للتعليم المهني على مستوى الدراسة الثانوية وقد تم التوسع فيها في بعض الأقطار مثل ليبيا والعراق وقد استأنت فيه في مطلع السبعينات بعد انقطاع دام عدة سوات وذلك لتلافي التوسع في التعليم الابتدائي وصولا إلى تحقيق الإلزام الذي تم الأحده في أواخر السبعينات ، وقد تناقص عدد هذه المؤسسات في بعض الأقطار بسبب الارتفاع بمستوى إعداد المعلمين وتمكين الطلبة من الالتحاق به في معاهد عالية تمتد الدراسة فيها لسنتين بعد الدراسة الثانوية أو في كليات التربية في نطاق الجامعات أو خارجها.

ولا تزال العناية ضئيلة باتصال المدارس الثانوية العامة والغنية بالمجتمع ومطالب العمل فيه وما يترتب على ذلك من فرص التدريب العملي للطلبة من داخلها أو للعاملين في قطاعات الإنتاج، ويعد هذا الاتجاه سبيلا إلى الربط بين المؤسسات التعليمية وبين المجتمع وعمودها وسطا لتطوير التربية اللامدرسية التي لا تزال في مهدها على الرغم من شدة الحاجة إليها.

ومهما يكن من أمر فإن تطوير التعليم الثانوي ساه ومحتواه وبطرائقه وأساليه ومن حيث تنويعه وتحديده وتحقيق المروية فيه ومراعاة ملاءمته لأحوال البيئات وخصائص المجتمعات ولطالب العمل والتنمية الشاملة يؤلف مشكلة رئيسة من مشكلات التربية والتعليم لاند من مواحتها بصورة وافية. وان تقديرات مطمة العمل الدولية تين أن هناك حاجة إلى فرص العمل في الوطن العربي لحوالي عشرين مليون من الناشئين عدد نهاية التمايبات ، ولا ند للتعليم الثانوي أن يتصدى لمشكلة إعدادهم وتمكين غاليتههم من الاضطلاع بالأعمال الفنية المطلوبة من الأطر المتوسطة من الشباب، وتبرز في إطار هذه المشكلة مسألة تعليم البنات وإعدادهن للمساهمة في النشاط الاقتصادي والمشاركة في المجتمع في المحالات الصالحة لهن.

4 - 11 مشكلة تطوير التعليم العالي من أجل التنمية الشاملة:

على الرغم من سيادة الطابع الأكاديمي للتعليم الثانوي وشدة ارتباطه بالتعليم الجامعي، وعلى الرغم مما يبدو من ضغط على هذا التعليم من حاب حريحي التعليم الثانوي، فإن

الظرة الشاملة لحاصر التعليم الجامعي ومستقبله في إطار عربي متطور، يدعو إلى القول بأن ما يبدو من توسع في التعليم الجامعي وزيادة في الملتحقين به، لا يتناسب وحاجات التنمية الشاملة في البلاد العربية مستقبلاً، وما يتوافر لها من إمكانيات طبيعية ضخمة تتطلب الكفايات العالية لاستثمارها. فإن عدد الملتحقين به لا يتجاوز 4/3 مليون من مجموع سكان الوطن العربي (البالغ عدده الآن 151 مليون نسمة) أي بواقع طالب واحد من بين 200 فرد، ولهذا فإن الظروف الحالية والمستقبلية وحاجات الوطن العربي المتطورة تدعو إلى مضاعفة هذا العدد. غير أن تحقيق هذا التعليم لدوره في تطوير الحياة العربية يتطلب مواجعة مشكلات أخذت تبرز أمامه بصورة واضحة وتدعو إلى البحث عن حلول و بدائل جديدة، ومن هذه المشكلات:

- احتلال التوازن بين الطلب الاجتماعي على هذا التعليم وحاجات المجتمع ومطالبه المجتمع والتنمية الشاملة مما يؤثر على كفايته الداخلية والخارجية معاً.

- عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في هذا التعليم مما ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط ورؤية واضحة. فتكررت أنماط الجامعات، والكليات، والتخصصات، وبدا القصر في أعداد هيئات التدريس، وبررت أسباب عدم الاستقرار بينهم، وراحت كلفة التعليم الجامعي بشكل ملحوظ في بعض البلاد، وهبطت في بعضها الآخر، وأصبحت هذه مشكلات مشتركة بين الجامعات القديمة والحديثة على السواء.

- عدم توافر أسباب البحث العلمي بصورة وافية، مما أدى إلى ضعفه، وعدم ارتباطه باحتياجات المجتمع، وعدم قدرته على تأصيل علم عربي وفكر عربي متميز واستمرار اعتماده في أكثر الأحيان على المصادر الأجنبية والنماذج العربية بصفة خاصة.

- القصر في أعضاء هيئات التدريس في تخصصات كثيرة، واستمرار الاعتماد على العنثاء الخارجية بصورة متزايدة، مما يضعف العلاقة بين المبعوتين ومجتمعاتهم من ناحية، ومما يساعد على الهجرة من ناحية أخرى، ومما يريد من تعدد الاتجاهات الفكرية وتضاربها داخل الجامعات العربية من ناحية ثالثة.

ويتحلى القصر في أعضاء هيئات التدريس بصورة واضحة عند مقارنة نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس فهي على المستوى العالمي 15 إلى 1، وفي البلاد الأوروبية والاتحاد السوفيتي 13 إلى 1، وفي البلاد الآسيوية 15 إلى 1 وفي بلاد أمريكا اللاتينية 11 إلى 1 وفي

البلاد الإفريقية 16 إلى 1 ولكنها تلغ 19 إلى 1 في البلاد العربية فهي أعلاها جميعا، وإذا أضيف إلى ذلك سوء توزيعها مما يؤدي إلى النقص في بعض المواقع والزيادة في أخرى أصبحت المشكلة أكثر تعقيدا.

- نقص الجوانب المهنية التربوية في التعليم العالي وعلّة الأساليب التقليدية في إلقاء المحاضرات والوقوف عند بصوص الكتب المقررة في كثير من الحالات واتحاد الطلبة مواقف سلبية إزاء المشكلات العلمية والنقص في تطوير المناهج وفي استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وفي أساليب التقويم والامتحانات

- غلبة الدراسات الإنسانية والاجتماعية على الدراسات العلمية والتقنية، فهذه لا تزال تمثل الأقلية في عدد المتحقيين بها.

وعلى الرغم من تبني اتجاهات الزيادة في الدراسات العلمية والتطبيقية وزيادة الأعداد المطلقة لهؤلاء فإن نسبهم قد قلت في بعض الأقطار، وآخر هذه النسب عد منتصف السبعينات تدل على أنها جميعها دون 50 % وأعلاها في سوريا وليبيا والجزائر (حوالي 47 %) تتلوها تونس 41 % والعراق 40 % ومصر 38 % والصومال 37 % والبحرين 34 % وتقل عن 30 % في بقية الأقطار ومنها تهبط النسبة إلى 4 % كاليمس.

ولم تتوافر لنا البيانات المفصلة عن الطلبة العرب الذين يدرسون في الجامعات الأجنبية وإن كانت أعدادهم تتزايد في السنوات الأخيرة حتى تلغ بضعة آلاف في كل من الولايات المتحدة وفي المملكة المتحدة وفي بعض بلاد أوروبا العربية وفي الاتحاد السوفيتي وبلاد أوروبا الشرقية سواء من كان منهم يدرس على نفقة الدول عن طريق البعثات العلمية والإحازات الدراسية أو كان يدرس على نفقته الخاصة وبمساعدة من بعض المؤسسات. ويلاحظ مريد من اتجاه طلبة البعثات إلى الدراسات العليا للتخصص وإلى الالتحاق بالفروع العلمية والتقنية مما لا يتوافر عادة في جامعات بلادهم وإنما يواجه هؤلاء الطلبة التعرض للهجرة عن بلادهم والبقاء في البلاد التي أكملوا دراساتهم فيها مما يطلق عليه ظاهرة هجرة الكفايات وقد جاءت الإشارة إلى السبب العالية لهذه الهجرة بين التخصصات المهنية العلمية العالية كالأطباء والمهندسين، وتسهم عوامل الحد في الظروف الاجتماعية وفي أحوال البحث العلمي في أسباب هذه الهجرة ولكنها تمثل على أية حال إهدارا كبيرا للكفايات التي يعتبر الوطن العربي في حاجة ماسة إليها.

4 - 12 ضعف الكفاية الداخلية:

تواجه هذه المشكلة جميع الأنظمة التربوية في البلاد العربية. وقد ارتطمت في أحيان كثيرة بقضية الكم والكيف، وأيهما أسق في ضوء الطلب الاجتماعي المتزايد وحاجات التنمية المتعددة. غير أن الاتجاه العام الذي تكشف عنه الجهود المذولة من حانب وزارات التربية في المنطقة، وما تسحله التقارير وما تعبر عنه قرارات المؤتمرات العربية المختلفة، هو انه لا تناقص بين الكم والكيف في التربية، وأنهما لازمان لمواجهة الطلب الاجتماعي من ناحية وحاجات التنمية من القوى البشرية الواعية والمدرية من ناحية أخرى.

ولهذا تذلل البلاد العربية سواء على المستويات القطرية أو القومية الكثير من العاية والجهد، لتطوير المناهج والكتب، وطرق التعليم وأساليبه، وتوفير أسباب الرعاية التربوية والاجتماعية للطلاب وتحسين أساليب إعداد المعلم وتدريبه، وتوفير التقنيات والوسائل الحديثة.

غير أن الخطوات التي اتخذت في هذا الصدد تكاد لا ترقى إلى مستوى التطلعات، وما رالت في نطاق محدود، كما أن صورة التربية في أكثر الحالات أميل إلى القديم. ويرجع هذا إلى أسباب تعددها الدول في تقاريرها، وفي الدراسات التي تصدرها، وتشير إليها معطيات الواقع في كل الحالات، وهذه الأسباب:

- تسلط الامتحانات بصورتها التقليدية والامتحانات العامة بصفة خاصة وما يرتبط بها من تأكيد طرائق وعلاقات ومواقف تقوم أساسا على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية من جانب المتعلمين، وتضييق نطاق العلاقات بينهم جميعا لتأخذ شكلا راسيا يعوق التفاعل الخلاق، والتحديد المستمر، والتفكير الناقد والتعلم الذاتي. وقد أدى كل هذا إلى تضييق مفهوم التحصيل الدراسي، فانصب على مقدار ما يحصله ويسترجعه التلميذ أكثر من أن يكون إحداث تعيرات سلوكية واسعة متعددة تتمثل في التغيير الإيجابي في قيم المتعلمين واتجاهاتهم ومهاراتهم ومواقفهم.

- صلالة المناهج وحمودها بالنسبة إلى مطالب التغيير في البيئات المختلفة وحاجاتها، ومن ذلك أن مناهج التعليم الابتدائي لا تراعي بصورة وافية خصائص البيئات، فتتكيف لها وتحسن استثمارها والإفادة من إمكاناتها، وهي عالما ما تصمم بهدف إعداد التلاميذ للتعليم الثانوي مما يفقد التربية حدواها بالنسبة إلى هؤلاء الذين يتجهون الى العمل في البيئة بعد هذه المرحلة مباشرة، فهي لا

تتنوع لمطالب البيئات ولا لخصائص المتعلمين وحاجاتهم. وهكذا بالقياس إلى مهج التعليم الثانوي، فالصفة النظرية غالبية عليها، موجهة إلى تحقيق التحصيل الدراسي بمفهومه الضيق.

- انغلاق المدرسة وابتعادها عن وسائط التربية في البيئة، مما جعل التربية المدرسية أسيرة تقاليد وقيود تحول بينها وبين التطور الحقيقي، فهي بعيدة عن مشكلات المجتمع لا تدرسها أو تعالجها بشكل يدفع إلى تطوير مباحثها، وهي لا تعيد مما يتوافر في البيئة من وسائل وموارد فتبقى فقيرة جامدة، وهي لا تستعين بالعوامل خارجها ولا سيما في الحالات المتخصصة فتعزل المعلمين عن مصادر غنية للمعرفة وللمهارة وأساليب الإنتاج.

- قلة الدراسات والبحوث الميدانية التي تعالج مشكلات المناهج، وطرق التدريس، ونظام الدراسة والتقييم. إذ الملاحظ أن الجانب الأكبر من هذه البحوث والدراسات تحرى في كليات التربية من جانب طلاب الدراسات العليا، وما رالت مشكلات الميدان في حاحة إلى مزيد من الاهتمام.

- وإلى جانب هذا كله فإن أهم أسس ومظاهر ضعف الكفاية الداخلية للتربية العربية بصفة عامة الإهمال: فما زالت هذه الظاهرة المتمثلة في التسرب والرسوب كبيرة الحجم، ذات آثار بعيدة في كفاية التربية الداخلية والخارجية وفي تحقيق أهدافها المعلنة؛ وبخاصة فيما يتعلق بتحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي، ولهذه الظاهرة أسس اجتماعية واقتصادية ونفسية، وتكفي الإشارة إلى أن نسبة التسرب والرسوب في الريف أعلى منها في المدن وهي بين الإنات أعلى منها بين الذكور، وهي في التعليم الابتدائي عامة أعلى منها في التعليم الثانوي.

وتشير الأرقام إلى ما يعاينه التعليم الابتدائي بصعوبة خاصة من هذه الظاهرة: إذ يقدر أن نسبة المتخرجين فيه مدة الدراسة المقررة على مستوى الوطن العربي لا تتجاوز الثلث في كل فوج، وفي حالة تعدد الرسوب ثلاث مرات، تبلغ هذه النسبة 75 %.

كما تصور الأرقام ارتفاع متوسط سنوات التخرج في التعليم الابتدائي في البلاد العربية عامة. فقد يصل هذا المتوسط إلى 13 سنة بدلا من 6 كما هو في بعض البلاد الغربية.

ومع صعوبة تقدير كفاية الأنظمة التربوية بصورة كمية دقيقة ووافية ونظرا إلى تعدد الأعراض التربوية وتعذر قياس مدى تحقق بعضها وتعدد المدخلات التي تطوي

عليها المؤسسات التربوية وتشمل الماهج والوسائل التعليمية والأنية المدرسية والمعلمين والتلاميذ وتعد العمليات التربوية التي تخضع لها هذه المدخلات في المواقف التعليمية وصعوبة تقدير المخرجات ومستوياتها فان أيسر القواعد التي تتع في تقدير الكفاية الداخلية للأنظمة التربوية احتسابها على أساس السنوات الطلابية التي تقضي بين التحاق الطلاب في مرحلة دراسية وبين تخرجهم منها. فالطالب الذي يقضي سنة دراسية واحدة يؤلف وحدة من هذه الوحدات ومن يقضي ثمان سنوات في مرحلة الدراسة الابتدائية بدلا من ست يؤلف ثمان وحدات طلابية سوية بموجب هذه القاعدة.

وقد أصبحت لهذه الظاهرة نتائج ومتضمنات خطيرة بالنسبة إلى هذا التعليم.

- فهي لا تهدد نوعيته وحسب بل إنها تجعل كل قرار يتخذ لمد الإلزام إلى مرحلة تالية موضع شك فهي في حقيقتها عملية تآكل داخلي لهذا التعليم تستنزف قواه وتعوقه عن تحقيق مراميه.

- إنها تكشف عن العلاقة العضوية بين الانتظام في التعليم والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي. فلقد وصل بعض البلاد العربية بالفعل إلى حالة تشعب في القبول بالمرحلة الابتدائية، ولما تتجاوز بعد الـ 70% أو الـ 80% من أطفالها في سس الإلزام لعجز الدولة عن توفير التعليم، وإنما بسبب عجز فئات اجتماعية - ثقافية واقتصاديا - عن تعليم أسائها. فهؤلاء يتعرضون في أكثر الأحوال إلى الرسوب أو يضطرون إلى التسرب والانقطاع بسبب الفقر وسوء الأحوال المعيشية.

- إنها تزيد من كلفة التلميذ الواحد، وتضعف من إنتاجية النظام التربوي كله. ومن ذلك أن الأرقام تشير إلى أن هذه الكلفة تتضاعف في كثير من الأحيان. فإذا كانت الكلفة النظرية لتخريج تلميذ واحد في سنوات الدراسة المقررة وهي ست سنوات تبلغ في الجزائر 403 دولارا وفي البحرين 756 دولارا، وفي قطر 1450 دولارا، فإن الكلفة الحقيقية لتخريج هذا التلميذ في هذه البلاد على التوالي: 895 و1263 و3261 دولار

- إنها تبرز حاجة التعليم الابتدائي عامة إلى تغيرات جذرية تخرجه من إطاره التقليدي وتجعله أكثر حركة وحيوية وتتناول حوالب الكيف فيه، من حيث أهدافه ومحتواه وأساليبه وطرق التقويم فيه، وتنقله من نظام يحتوي الجميع بصيغ مختلفة.

4- 13 ضعف الكفاية الخارجية

حوانب الصعف في الكفاية الداخلية تعكس في الكفاية الخارجية، وفي مقدمة ما يلاحظ في هذا الشأن عدم التراط الواضح بين الطرفين مما يفقد التربية العربية بصفة عامة قدرتها على تطوير ذاتها وتحقيق صفات جديدة في المواطن من ناحية، والوفاء بحاجات المجتمع ومطالبه من ناحية أخرى. ولعل تعدد الآراء بشأن مشكلات الشباب العربي ووجود البطالة المقنعة بين المتعلمين، وضعف المستويات الثقافية لديهم، وافتقارهم روح المبادرة والخلق والابتكار، وحمود الأنظمة التي يعملون بها بعد تحررهم، وقلة مشاركتهم في التعيرات المطلوبة، وهبوط مستوى الإبتاحية في العمل سواء في الدوائر الحكومية أو دوائر الإنتاج والخدمات، وعلبة الروتين وسيادته، والتعلق بعادات الاستهلاك والإفراط فيه، والإقبال على الاقتناس والمحاكاة دون التحديد والتفكير الذاتي - لعل كل هذا وتعدد الآراء حول تفسيره، والحلول المناسبة شأنه يعتر مؤشرا على ضعف الكفاية الخارجية للتربية، وانعكاس ما يشوب كفايتها الداخلية من ضعف على هذا كله. وقد يرجع هذا الضعف إلى أسباب منها:

- عدم وجود علاقات وقوات سليمة تصل مؤسسات التربية، في شتى المراحل المجتمعية في تطوراتها ومتغيراتها، ومشكلاته. وقد حجبها انعزالها بهذه الصورة عن أسباب تحديدها وعن دورها في المجتمع في آن واحد.
- الأحد مفاهيم ضيقة للتسمية، وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوي وبالأحرى على مستوى الجامعة، ولكن بصورة عامصة وبصورة عددية في أحسن الأحوال. واقتصار هذه المفاهيم على الجوانب الاقتصادية المحدودة والمتمثلة في القطاع الحديث منها، ويلاحظ في هذا المجال تحلف مناهج وبرامج التعليم عامة عن حاجات التسمية الشاملة في البلاد العربية فواضعوها من التربويين دون العاملين في مجالات الإنتاج والخدمات.
- ويتصل بذلك أن الحانب العلمي لم يأخذ مكانه في التربية العربية بعد، حتى يبدو غياب هذا العصر العام في جميع مراحل التعليم وكذلك في الدراسات التي يعتر جرها منها. فهناك تحيز واضح وصارخ للدراسات النظرية حتى في العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية، وهناك تباعد كبير بين نشاط المدارس والمعاهد ونشاط المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات. وفي أحسن الحالات محد محاولات لإدخال هذا العنصر ولكن بصورة هامشية أو إضافية، وليس بصورة مباشرة ليكون من صلب العملية التربوية.

- عدم استقرار خطط التسمية ومتابعتها، وعدم وضوح علاقاتها التربوية ولهذا يفترق التخطيط التربوي إلى الإطار الاجتماعي والاقتصادي الذي يسندُه ويوجهه، والذي تقاس عليه محركات التربية من الواحي الكمية والكيفية على السواء ولهذا قد نجد من حريحي الكليات العملية من يعمل بعد تخرجه في أعمال إدارية أو كتابية، وقد نجد من حريحي الكليات الأدبية من لا يجد عملاً يناسب تخصصه وكثيراً ما يجد محالات الإنتاج تنقصها أعداد كبيرة من الأطر المتوسطة الفنية، فتستعين « بذوي الخبرة » والذين تدرّبوا على مهارات العمل بالمحاكاة والتكرار دون سند علمي أو تدريب مهني.

- عموص «مفهوم الأسقيات» في عمليات التسمية وفي التخطيط التربوي داته مما جعل الطلب الاجتماعي هو الموجه لحركة التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة ومما جعل عمليات التطوير داخله بعيدة عن مطالب التغيير ودوره الإيجابي في إحداثه.

- عدم الوضوح الكافي بشأن عمليات نقل التكنولوجيات ومتضمناتها بالنسبة إلى أرامح التربية وعلاقتها بالمجتمع وتنوعية مخرجاتها. فهي تؤخذ إلى الآن على أنها استيراد آلات وأجهزة حديثة لا على أنها أساس تنمية اتجاهات ومهارات ومواقف إيجابية تجعل من البيئات العربية أوساطاً لتقبلها وتوليدها وتطويرها.

- النقص في العلاقات بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية والموازية، فهناك الإمكانيات الهائلة الممارسة في ميدان العمل والتدريب والتي صقلت وبلورت على مر السّوات الطويلة والموحدة حالياً في المؤسسات الصناعية الكبيرة والصغيرة والمسؤولة في معظم الأحيان عن إعداد العامل الحرفي ولكن ينقصها الأسس العلمية والأهداف الواضحة، التي يمكن بها أن تسهم بدور أكثر إيجابية في عمليات التنمية الشاملة، وعلى أسس عصرية ويتطلب هذا إيجاد التزاوج بين هذين النوعين من التربية: المدرسية واللامدرسية.

- جمود الأنظمة التربوية واتخاذها أشكالاً وقوالب مكررة في البيئات المختلفة بالبلاد العربية. فالحركة بين أنواع التعليم على المستوى الواحد ضعيفة أو معدومة، كما هو الحال بين التعليميين الأكاديمي والتقني وبين التخصصات الجامعية، كما أن مفهوم التعليم في هذه الأنواع لم يستوعب بعد مبدأ التربية المستمرة وبالتالي فهي تقسم حياة المتعلم بين مرحلتين منفصلتين: مرحلة التعليم المدرسي ويعقبها مرحلة التدريب والعمل في الوظائف والمجالات المختلفة. وبذلك ينفصل التعليم عن الحياة، وتنقطع الصلة بين العلم والعمل.

4 - 14 الكفاية الخارجية للتربية ومشكلات القوى العاملة:

تختلف الأقطار العربية فيما بينها من حيث توزيع أفراد القوى العاملة على مختلف الأنشطة الاقتصادية، فمذ ظهور النفط في العديد من هذه الأقطار أصبح النشاط الاقتصادي في كثير منها يتركز في قطاعين: صناعة النفط والخدمات، وأصبح هذان القطاعان وخاصة الخدمات يستقطبان معظم الأيدي العاملة، ومن ناحية أخرى هناك الأقطار العربية التي ما تزال الزراعة وتشكيلها التقليدي وغير التقليدي - تستقطب أكثر من نصف القوى العاملة فيها. ومن هذه الزاوية يمكن أن تقسم الأقطار العربية إلى ثلاث مجموعات:

وتتكون المجموعة الأولى من الأقطار التي يستقطب فيها قطاعا صناعة النفط والخدمات معظم أفراد القوى العاملة كما هو الحال في ليبيا والبحرين والكويت وقطر والإمارات ولسان وجميعها أقطار تنتج النفط وتصدره باستثناء لبنان التي تطغى فيها قطاعات الخدمات.

أما المجموعة الثانية فقد تلحق بأقطار هذه المجموعة الأولى من حيث تقلص القطاع الزراعي فيها كموظف رئيس للقوى العاملة وتشتمل على بعض الأقطار المصدرة للنفط والتي ما زالت الزراعة تستقطب أكثر من نصف أفراد القوى العاملة منها مثل العراق والحرائر والسعودية كما أنها تشمل أقطارا غير نفطية ولكن قطاعها الزراعي يقلص إلى حد ما مثل الأردن وتونس.

وتتكون المجموعة الثالثة من الأقطار التي ما زال قطاع الزراعة هو الموظف الرئيس للقوى العاملة فيها وهي مصر وموريتانيا والمغرب والصومال والسودان وسوريا واليمن الحبوبية.

وقد يعتد تقلص القطاع الزراعي من حيث هو موظف رئيس للقوى العاملة بمثابة التطور الطبيعي للدول السائرة في طريق النمو الاقتصادي وتشير الدلائل التاريخية إلى أن هذا القطاع قد تقلص من حيث استخدامه للقوى العاملة في الفترة ما بين 1886 و 1957 في فرنسا من 51 % إلى 26 % ومن 82 % إلى 33 % في اليابان في الفترة الواقعة بين 1888 و 1961، ومن 53 % إلى 8 % في الولايات المتحدة الأمريكية في المدة الواقعة بين 1870 و 1960. غير أن تقلص هذا القطاع كموظف رئيس للقوى العاملة وعمو القطاع الصناعي وقطاع الخدمات ليس نهاية المطاف فان الاتجاهات السائدة والحالية في الأقطار المتقدمة صاعيا تشير إلى ابتداء تقلص قطاع الصناعة كذلك نسب طعيان الأمتة على

الحياة العصرية وقد أثر هذا التحيز في البنية الاقتصادية في العالم الغربي على نظام التربية من حيث زيادة عدد سنوات التعليم الإلزامي لرفع المستوى الثقافي العام لجميع أفراد القوى العاملة من ناحية، والتركيز على التعليم الثانوي والجامعي والتكنولوجيا والبحث العلمي في الجامعات من ناحية أخرى.

والمتعضات التربوية لتوزيع القوى العاملة على مختلف الأنشطة الاقتصادية كثيرة أهمها أن تقلص القطاع الزراعي ونمو قطاعي الصناعة والخدمات يفترض توسعا وتطورا موازيا في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي لأن التنمية الصناعية تعتمد في الدرجة الأولى على وجود الفنيين والمهندسين والإداريين ذوي الثقافة العالية الذين يقومون بتسيير المؤسسات الصناعية، غير أن هذه النظرية لم تطبق في الواقع العربي في ميداني التربية والتنمية وخاصة في مجموعة الأقطار التي يستقطب فيها قطاع الصناعة وخاصة صناعة النفط والخدمات معظم أفراد القوى العاملة، فهي جميعا - باستثناء لبنان - ليست من الأقطار التي تطور التعليم الثانوي والعالي فيها إلى الحد الذي يستطيع فيه الحريحون المحليون وحدهم الاضطلاع بمسؤوليات الصناعة والقيام بجميع أنشطة الخدمات ولهذا فان كثيرا من الأعمال في المستويات العليا والمتوسطة في القطاعي الصناعة والخدمات يقوم بها أفراد من إنتاج نظم تربوية أخرى عربية وأجنبية ولا يستثني هنا فنيين محليين هم نتاج الددابات الأولى من التعليم العالي في هذه الأقطار أو نتاج التعليم العالي في نظم تعليمية خارجية عربية وأجنبية، ومن ناحية أخرى هناك قسم كبير من القوى العاملة في المستويات الدنيا في هذه الأقطار العربية من نتاج النظم التعاوية في الأقطار العربية الأخرى .

أما الأقطار العربية التي ما زالت الزراعة فيها تستقطب نسبة كبيرة من القوى العاملة فانها بالتالي تقسم إلى مجموعتين: الأولى منها تشمل سوريا ومصر والأردن ويبدو فيها تزايد مستمر في أعداد خريجي المرحلة الثانوية والجامعية، تفيض عن حاجتها وتستطيع أن تصدر جزءا منهم إلى أقطار المجموعة الأولى و إلى بعض الدول الأوروبية بل انها كذلك تصدر إلى الخارج بعضا من نتاج المرحلة الابتدائية وهم الأفراد الذين مارسوا مختلف الحرف وأتقوها بعد أن حصلوا على قدر من التعليم الابتدائي أو الإعدادي.

أما الأقطار الباقية والتي يستقطب فيها قطاع الزراعة أكبر نسبة من أفراد القوى العاملة على الرغم من وجود النفط في بعضها فإنها تستعين ولو بدرجات متفاوتة بالنظم التربوية العربية الأخرى لتزويدها بالفنيين في الأطر المتوسطة والعليا.

ويبدو أن ظاهرة التركيز أو الاستقطاب التي يتسم بها اقتصاد البلاد العربية تطوي على اتجاهات سلبية وإيجابية في وقت واحد. فقد ولدت الاتجاه نحو التعاون العربي في ميدان تبادل القوى العاملة واسند هذا الاتجاه إلى تقارب النظم التربوية بل وتشابهها، إلا أنها من ناحية أخرى كشفت عن عدم ملائمة محرجات هذه الأنظمة لاحتياجات التنمية من ناحية وعن ضيق مفاهيم التنمية ذاتها من ناحية أخرى. وتبدو المشكلة هنا متعددة الجوانب فقد أخذت البلاد صاحبة رؤوس الأموال الكبيرة تجتذب الأيدي العاملة من أقطار أخرى بصورة متزايدة أدت إلى حرمان غيرها من الأيدي العاملة اللازمة لتنميتها وتطورها. ومع هذا الاتجاه أدى عدم التوازن في العمالة وعدم توافر المساح السليم للعمل في بعض البلاد العربية إلى هجرة الأيدي العاملة من أقطارها إلى أقطار أخرى بل خارج الوطن العربي. ولهذه أمثلة متعددة:

منها أن عدد المعلمين الأردنيين الذين يعملون في مختلف الأقطار الشقيقة وخاصة في منطقة الخليج العربي والجزيرة العربية يكاد يساوي عدد المعلمين العاملين داخل الأردن. ومنها أيضا أن 6% من سكان الجزائر موجودون في أوروبا وخاصة في فرنسا وبلجيكا وسويسرا، وحوالي 20% من قواها العاملة موحدة في أوروبا، وأن عدد العمال الجزائريين في قطاع الصناعة في أوروبا كان يفوق عددهم في الجزائر في سنة 1966 ولم يكن جميع هؤلاء العمال من فئة غير الماهرين إذ أن نسبة هؤلاء كانت 54% في حين كان هناك 33,6% من المجموع من فئة غير الماهرين أو 11% من الماهرين وهناك نسبة ضئيلة في المستويات العليا الفنية. والمتتبع للإحصاءات الفرنسية عن القوى العاملة منذ سنة 1953 يلاحظ الهبوط التدريجي لنسبة العمال الجزائريين غير الماهرين وارتفاع نسب الفئات الماهرة. والملاحظ أيضا أن عددا كبيرا من العمال الجزائريين قد التحقوا بدورات ومعاهد التدريب المهني في فرنسا وقد اتخذت الحكومة الجزائرية قرارا في سنة 1972 بوقف الهجرة بصفة رسمية، كما بدأت منذ ذلك الوقت تشجع على الاحتفاظ بالعمال المؤهلين فيما لشد حاجات التنمية الصناعية بصفة خاصة. ويصور هذا الوضع إلى حد ما ما يوحد في أقطار المغرب العربي.

وعلى الرغم من محاولات إيجاد التوازن بين ما تنتجه مؤسسات التربية من حريجين وبين ما تستوعبه المؤسسات الاقتصادية من أفراد عن طريق تصدير الفائض منهم على المستوى القومي العربي والمستوى الدولي كذلك فإنه من الملاحظ - مع هذا - أن بعض

الأقطار العربية والتي توسع فيها التعليم الثانوي والعالي تعاني من وجود أعداد كبيرة من المثقفين العاطلين بسبب عدم زيادة فرص العمل بسسبة تقارب الزيادة في فرص التعليم وقد بدأت بعض الأقطار العربية التي توسعت في إتاحة فرص التعليم في المستوى الثاني والجامعي في إعادة النظر في هاتين المرحلتين بحيث يأتي التوسع في هاتين المرحلتين متسقا مع احتياجات مشاريع التسمية إلى الأيدي العاملة.

ولعل عدم التوازن في عدد الملتحقين بمختلف التخصصات في المستوى الجامعي والعالي يلقي ضوءا على مشكلات المثقفين العاطلين عن العمل من ناحية وفرص العمل التي لا يوجد لها أفراد يشغلونها من ناحية أخرى (وما يتبع عن ذلك من استعانة بالحررة الأجنبية). والوضع الحالي للتعليم الجامعي في الوطن العربي في مطلع السبعينات يشير إلى طغيان العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية (نسبتها 62 %) على العلوم البحتة والعلوم التطبيقية (نسبة 38 %). والوضع في الأقطار العربية التي تطور فيها التعليم الجامعي يختلف من قطر إلى آخر فنجد نسبة الملتحقين بالتخصصات الأدبية 87 % في لبنان و55 % في مصر و64 % في سوريا و81 % في المغرب و76 % في السودان و59 % في العراق و58 % في الجزائر.

ولعل هذه الصورة كما يوضحها الجدول التالي لوضع التعليم الجامعي من حيث عدم التوازن في التخصصات توضح الاتجاه المرغوب فيه والأقطار التي ينبغي لها أن توجه جهودها لتطوير تعليمها الجامعي في ضوء الاحتياجات الفعلية للتسمية، وقد تعبر هذا الوضع عند منتصف السبعينات واحتلقت السب بين الدراسات الإنسانية والاجتماعية وبين الدراسات العلمية والتطبيقية صعودا ونزولا وقد أشرا الى ذلك في فقرة سابقة.

نسبة عدد الطلبة في مختلف التخصصات في بعض الأقطار العربية

القطر	العلوم الإنسانية	تربية %	المهن %	الحقوق %	العلوم الاجتماعية %	العلوم الطبيعية %	الهندسة %	الطب %	الزراعة %	المجموع %
الجزائر	27,91	—	1,37	15,31	20,15	20,17	3,57	16,98	1,06	100
مصر	11,89	8,99	8,20	22,10	8,85	8,85	14,82	14,26	12,39	100
المغرب	26,99	8,52	—	18,15	23,35	5,19	1,50	9,55	2,72	100
السودان	21,20	7,42	1,83	9,89	35,08	7,92	5,57	4,79	6,24	100
العراق	31,17	—	1,10	7,27	17,40	14,04	11,30	8,96	6,72	100
سوريا	29,47	00,70	2,75	15,76	14,37	10,82	11,10	7,76	7,22	100
لبنان	43,57	4,82	2,13	9,84	26,77	5,64	2,04	3,22	00,71	100
السعودية	10,49	14,28	—	25,88	14,79	7,46	7,12	2,82	2,11	100

4- 15 مشكلة المناطق والفئات المحرومة:

وتتمثل هذه المشكلة بأبعادها المتعددة والمتشابكة في النظرة الشاملة إلى ما ياله حموع الناس في الوطن العربي على أساس الس والحس والمنطقة الجغرافية، فهناك الصغار والكبار، وهناك الذكور والإناث وهناك الأرياف والحضر. ويدو أن تطور التربة في البلاد العربية أتجه مند وقت مسكر، وفي كثر من الأحيان - إلى حد الاحيار - إلى الصعار وإلى الذكور وإلى المدن أكثر من أتجاهه إلى الكبار وإلى الإناث وإلى الريف. وعلى ضوء التطور التاريخي ومعدلات النمو في السكان، وتطور الأحوال الاقتصادية والمعيشية التقت أعاد وعناصر هذه المشكلة في الريف والبادية وفي الكار من سكانها، وفي الإناث منهم على وجه الخصوص مع تقدير ما لهذه المشكلة بهذه الأعاد من أثر عام على تربة الصغار أنفسهم وعلى قدرتهم على مواصلة التعليم واستثمار الفرص المتاحة لهم بصفة عامة.

فالريف العربي بمساحته الواسعة، وأعداد سكانه وبإمكاناته، يمثل القصبة الأساسية أمام الجهد العربي المتجه إلى التطور في الحاضر والمستقبل. فما زالت الزراعة هي أساس الاقتصاد في الوطن العربي عامة، وفي كثر من أقطاره خاصة، وما زال سكان الريف يؤلفون العالبة العظمى من مجموع سكان هذه الأقطار، وما زالت هذه الأعاد الضخمة المتزايدة بحكم المعدلات المرتفعة في نمو السكان تمثل إمكانات هائلة إذا ما توافرت لها فرص التغير وأسبانه بل إن الريف نفسه يمثل إمكانات هائلة في تطوير الاقتصاد العربي إذا ما أتاحت له فرص استثمار العلم والتكنولوجيا.

والصحاري من ناحية أخرى، وسكانها من البدو تمثل قطاعات واسعة من الوطن العربي. ففي بعض البلاد العربية، يؤلف البدو حوالي ثمانين في المائة من سكانها، مثل الصومال وموريتانيا، وهناك أقطار أخرى ما زال نظام القبائل فيها قائما، ويمثل قطاعا هاما مثلما يوحد في المغرب والجزائر والسعودية والإمارات وليبيا واليمن الجنوبية واليمن الشمالية والسودان، والأقطار الأخرى ما زالت تحتفظ بهذا اللون من النظام الاجتماعي الذي يوجد في الأردن وسوريا ومصر.

وتبدو مشكلة هذه المناطق الريفية والصحراوية بصفة عامة فيما تشهده من هجرات مستمرة إلى المدن وما يترتب على ذلك من انخفاض نسبي في الطلب على التعليم بالقياس إلى ما يحدث في المناطق الحضرية، وخلخلة في فصول الدراسة، وهبوط في مستويات العاملين في مدارسها. ويعكس كل ذلك على تكاليف التعليم فلا شك أن هذه الظاهرة مع ما يترتب عليها من نقص في مستوى الأنية المدرسية ونوعية المعلمين، والتجهيزات، يجعلها أقل كلمة من مدارس الحضر الذي يتميز بارتفاع أسعار الأراضي، والمباني

والتجهيزات وقد يعبر هذا كله عن نفسه في الفروق بين تكلفة التلميذ في الريف وتكلفة قرينه الذي يتعلم بالمدينة. وتتعدد مظاهر هذه المشكلة مع اتساع مساحتها وحمها في هذه المناطق الرئيسية، ونحملها فيما يلي:

1 - الأمية بين الكبار:

فعلى الرغم مما يبذل من أجل مواحتها من جهود متمثلة في الأهداف المعلنة، والسياسات الموضوعية والأجهزة القائمة، والمؤسسات المختلفة، والبرامج الكثيرة، سواء على المستويات القطرية أو القومية فما زالت تعد من أخطر المشكلات التي تواجه الأمة العربية، وتعتبر من المعوقات الرئيسية لجهود التنمية في جميع المجالات.

وتدل الأرقام -على الرغم من تباينها من عام إلى آخر، ومن قطر إلى آخر - على أن نسبة الأمية بين الراشدين عامة (15 +) تبلغ حوالي 90 % في بعض الأقطار العربية و45 % في بعضها الآخر، ولكنها بصفة عامة تقرب من 75 % ومع احتلاف هذه النسبة بين المناطق في كل قطر، وحسب الجنس، فمن الواضح أن 80 % من الأميين يوجدون في الريف والبادية، كما أن نسبة الإناث هي أعلى منها بين الذكور.

ويبدو أن أهم عوامل تفاقمها بصفة عامة - فضلا عما ورثته الأنظمة التربوية من عجز عن استيعاب المستحقين - ضآلة الجهود المددولة إزاء النمو السكاني والنقص في وضع خطط قومية شاملة، ذات أهداف وبرامج وافية وقلة الموارد المرصودة، وغياب فلسفة مسقة مما ولد الكثير من الذئبة والاضطراب بين الأهداف والوسائل.

ويتضح هذا كله في مدى الخطوات والجهود المددولة في هذا المجال، وعجزها عن تحقيق الأهداف المعلنة. ومن ذلك على سبيل المثال أن مجموع أعداد الذين شملتهم برامج محو الأمية في عشر دول عربية - وهي، الأردن والبحرين والجزائر، والسعودية والسودان، وسوريا والعراق ومصر واليمن الشمالية واليمن الجنوبية - لم يكد يبلغ على مدى خمس سنوات من الستينات ثلاثة ملايين من الرجال والنساء في حين أن العدد الإجمالي للأميين في زيادة مستمرة سبب دخول أعداد من الأطفال إلى صفوفهم، تقدر خلال هذه المدة نفسها بحوالي عشرة ملايين. ثم إن الأموال التي تم رصدها لبرامج محو الأمية مازالت هامشية إلى حد بعيد بالقياس إلى ميزانيات التعليم المدرسي، فلم تصل هذه المخصصات على طوال السنوات الخمس في خمس عشرة دولة عربية إلى ما يساوي 50 مليون دولار. وعلى الرغم من بعض مبادرات الأخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفي، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فما رالت المشكلة ضخمة، والحاجة إلى مواحتها تتطلب جهدا

اشمل، وتحطيطا أوفى ونظرة أعدد. فهناك إجماع على أنها تعد مشكلة أمية الكار في القراءة والكتابة، ولا مشكلة أعداد متزايدة تتراكم مدة بعد أخرى لقص الفرص في التربية المدرسية، ولا مشكلة فتح فصول يصطها نظام الحصور والعياب. وإما المشكلة في أعماقها وأبعادها ومداهها، وفي أسبابها ومظاهرها، مشكلة حضارية في المرتة الأولى، ولا يمكن الطر إليها إلا في سياق عملية التعير الحصارى، وصميمها هي التسمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كانت حواب من هذا الاتجاه قد حاءت الإشارة إليها في بعض المؤتمرات العربية التربوية، وبررت خاصة في الوثيقة التي أصدرها الحهار العربي لمحو الأمية، والوثيقة التي أصدرها مركز سرس الليان بشأن وصع إستراتيجية شاملة لمحو الأمية، فانه ما زال في حاحة إلى الطر من خلال إستراتيجية أشمل بقدر ما هي مشكلة حضارية متعددة الحواب.

2 - مشكلة المرأة وضالة نصيبها في الفرص التعليمية:

ويرز من مشكلة الأمية والكار في الوطن العربي، مشكلة المرأة بصفة خاصة، وهي مشكلة حضارية معقدة في أسبابها ونتائجها تتصل جميعا بمكانة المرأة في المجتمع، وفرص العمل المتاحة لها، وعمدى مشاركتها في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسة، وتحلى في نطاق الأسرة، وفي العادات والتقاليد وفي الحقوق والواحاحات، وتسع أصلا من التمييز الذي هو وليد مواقف حضارية تاريخية، وكلها لا تتفق مع أصول العقيدة أو مع مطالب المجتمع والحاصرة والمعاصرة.

وتتحلى هذه المشكلة في لغة الأرقام فقد قدرت نسبة الأمية عام 1960 في البلاد العربية بين الكار بحوالي 81 % وكان نصيب الإبات منها حوالي 91 % ونصيب الذكور حوالي 72 %، وفي عام 1970 قدرت النسبة العامة للأمية بحوالي 73 % (أي حوالي 68،300،000 رجل وامرأة) وكانت نسبة الأمية من مجموع الإناث 86 % ونسبة الأمية من الذكور حوالي 61 %.

وتتحلى هذه المشكلة على مستوى النوات في سن التعليم فعلى الرعم من ارتفاع نسبة النمو لصالحهن بالقياس إلى البن في المراحل التعليمية المختلفة، فان نستهن في مراحل التعليم عامة هي دون النسب المقابلة لهن في هذه البلاد البامية عموما. وتندو هذه المشكلة فيما يلي:

- هبوط نسبة السات الملتحقات بالمدرسة الابتدائية. فعلى الرعم من أن التعليم قد قفر قمزات واسعة خلال العقدين الماضيين، فما زال حارج المدرسة على مستوى

الوطن العربي حوالي 70 % من البسات اللاتي هن في سن التعليم الابتدائي . لهذا أسباب كثيرة، منها عدم التحاق نسبة كبيرة منهن منذ البداية لطروف اقتصادية، أو لتحكم العادات والتقاليد، أو بسبب تسرب الكثير منهن قبل إتمامهن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية أيضا، أو لعدم ملائمة مكان المدرسة، أو محتوى التربية، ومع ذلك فإن الاتجاه العام يعث على الأمل، فهناك بلاد اقترنت فيها نسبة البسات إلى نسبة الذكور في هذه المرحلة، بينما ما تزال سببتهن في بعض البلاد لا تتجاوز 10 %.

— ضالة نستهن في التعليم الثانوي فقد تصل نسبة من هن خارج المدارس من الفئة العمرية لهذا التعليم حوالي 85 % بل إن هناك بلادا عربية تقل فيها فرص هذا التعليم أمام البسات إلى حد بعيد.

— ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار من النساء (15 سنة فأكثر) بصورة بارزة، إذ تصل في بعض الأقطار 90 % وفي بعضها الآخر 80 %، وتنعكس هذه الحالة على مدى مشاركة المرأة بصفة عامة في القوى العاملة. ومن ذلك على سبيل المثال أن هذه النسبة تتراوح من 9,6 % في سوريا إلى 1 % وأقل من ذلك في لأقطار عربية أخرى، بينما تبلغ هذه النسبة حدا مرتفعا في البلاد المتقدمة. فهي في اليابان 37 % وفي الولايات المتحدة الأمريكية 30 % وفي تولدا 46 %.

ولهذا كله فإن المرأة — شأنها شأن نحو الأمية بصورة عامة — تدو مشكلة حضارية ذات أبعاد متعددة، ولا بد من مواجهتها مواجهة حاسمة، ذلك أن ما تحقق في هذا المجال في السنين الأخيرة ما زال دون المطلوب. ويتضح هذا في ضوء احتياجات أساسية أحدثت ترر في البلاد العربية:

— الحاجة إلى النهوض بمستوى الأسرة العربية التي طالما كانت أسيرة تقاليد وعادات تأثرت بجهل المرأة وعزلتها عن الحياة العامة.

— الحاجة إلى توفر المحيط الأسري السليم لتربية صحيحة ينعم بها الطفل العربي، فمن المسلمات أن التربية المدرسية والتربية اللامدرسية تتأثران بالدرجة الأولى بنوع التنشئة الأسرية، وبمواقف الآباء منها.

— حاجة التنمية الشاملة إلى تعنة الطاقات الشرية في الوطن العربي. والواضح أن مشاركة الإناث ما زالت ضئيلة إلى حد كبير، وما يوحد منها يقتصر على محالات هامشية مما يزيد في عبء الإعالة على الذكور، ويهبط مستوى إنتاجية العمل،

ويعمق حط الفقر في كثير من البلاد والبيئات. وبخاصة في المناطق الريفية وفي
أوساط المهاجرين منها إلى المدن.

3 - مشكلة المعوقين والمتفوقين:

وإذا كان التعليم لم يستوعب بعد جميع الناشئين من الأسوياء في المستوى الابتدائي
في أغلب البلاد العربية، وبالتالي في المستوى الثانوي، فإن مشكلة المعوقين تبرز من بين
المشكلات التي ينبغي طرحها. ذلك أن الأنظمة التربوية في البلاد العربية سارت منذ
نشأتها على توفير الفرص للأسوياء دون المعوقين، ومن ثم ما ظهر من اهتمام بهم كان
في صورة جهود فردية أو تطوعية كالتي تقوم بها جمعيات خيرية أو أهلية أو في صورة
جهود متواصلة تقوم بها ورايات التربية أو الشؤون الاجتماعية. ويظهر ذلك في تلك
المدارس والمراكز التي أنشأتها حديثا السعودية والكويت وليبيا لرعاية وتعليم المعوقين من
ناحية البصر أو الكلام. وكذلك فيما انشئ لهذا التعليم من وحدات أو إدارات التربية في
هذه البلاد باسم وحدات أو أقسام التربية الخاصة.

غير أن المشكلة ما زالت بعيدة عن الاهتمام العام، كما يبدو من أرقام المسجلين أو في
التقارير، وعلى أرض الواقع. ويزيد من هذه المشكلة ما يوحد من أعداد كبيرة للمتخلفين
دراسيا وصعاف العقول. ولا بد أن يظهر حجم هذه المشكلة بأبعادها المختلفة في سياق
حركة تعميم التعليم الابتدائي أولا، وإطالة مدة الإلزام ثانيا، مما يتطلب حصرا شاملا لهم
وتطوير برامج مناسبة لرعايتهم وتوجيههم واستثمار طاقاتهم، وتحطيطا أوفى للمعاهد
والمراكز المتخصصة، ومن بينها معاهد إعداد المعلمين المتخصصين في هذا المجال. إذ
يلاحظ ضآلة الموجود منها في البلاد العربية، بل عدم وجودها في كثير من الحالات، مما
يتطلب رعاية خاصة في ضوء الأحكام المدل الحق الأصيل في التعليم لكل مواطن. فمشكلة
المعلم في هذا المجال ترتبط ارتباطا وثيقا بمشكلة إتاحة الفرص المناسبة لهذا النوع من
الناشئين لممارسة حقوقهم كمواطنين.

ويبرز في هذا المجال أيضا، مشكلة الموهوبين والمتفوقين، وهي من المشكلات التي
أخذت قلة من البلاد العربية في الانتباه إليها، كما حدث في مصر حيث قامت فيها
منذ الخمسينيات مدرسة ثانوية للمتفوقين، وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين في اللغات
الأجنبية، والعلوم والرياضيات، وفي الفنون والموسيقى، كما حرصت المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم على حت البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون من التربية بأن
عقدت عدة حلقات دراسية، وأصدرت عددا من الدراسات في هذا الشأن.

غير أن المشكلة بحملتها مارالت تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وتطوير البرامج المناسبة لهم، واختيار المعلمين القادرين على الاضطلاع بهذه المهنة، وإيجاد الصيغ المناسبة في داخل المدارس أو البنى التعليمية بصفة عامة التي تواجه حاجات هذا النوع من الشباب.

وفي غياب الأرقام في هذا المجال، تبدو الحاجة إلى هذا كله وبخاصة أن التفوق والموهبة مشروطان ومتأثران دائما بأحوال البيئة وطروفيها، وبالمناخ العام الذي يتعامل فيه الشباب العربي. وهذا كله يرتبط ويؤثر - بلا شك - في مشكلات أخرى يتعرض لها الشباب العربي وفي مقدمتها مشكلة التكيف للظروف والأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومشكلة الهجرة وبخاصة هجرة ذوي الكفايات إلى خارج الوطن العربي التي أحدثت تؤثر على التسمية بصفة عامة، وعلى اتجاهات الشباب من حريحي الجامعات بصفة خاصة.

4- 16 مشكلات التمويل والإنفاق:

على الرغم مما تبدله البلاد العربية من جهود في سبيل الإنفاق على التعليم للتوسع فيه والنهوض بنوعيته. فإن قضية التمويل تتمثل فيها جميعا من حيث مصادره، وحجمه وكيفية توزيعه وأساليب ترشيده، وعلى ضوء عوامل مختلفة، منها حجم التعليم في كل بلد عربي ومساراته الرئيسية والمشكلات التي يواجهها، والأولويات التي يسعى إليها، ونوع الاقتصاد الذي يستند إليه ويعديه ويتغذى عليه، ومعدل نمو السكان واتجاهه. ولهذا تتعدد الزوايا التي تعبر عن هذه القضية كما تتعدد أبعادها.

وقد سبق أن عرضنا بعض الحقائق عن تمويل التربية العربية وقاربا بعض البيانات عنها ببيانات اقتسناها على المستوى العالمي وعلى مستوى الدول الصناعية الغنية وعلى مستوى الدول المتنامية على اختلاف أحوالها وكشفت تلك المقارنة عن تحسن في توافر الموارد للتربية العربية واتجاه نسبها إلى الارتفاع وتحاوز المستوى العالمي اقترابا وتمائلا مع سببها بين الدول الصناعية بصورة عامة، غير أن هذه الصورة العامة تخفي وراءها بعض الصعوبات فلا تحلو من النقص والقصور ويحذر أن ننسب هذه الصعوبات ومنها أن انطلاقة البلاد العربية لتطوير أنظمتها التربوية حديثة العهد وأن أمامها شوطا طويلا لكي تبلغه الدول الصناعية من استجابة أنظمتها التربوية لتوفير فرص التربية لجميع المواطنين وتحقيق إلزامية التعليم لضع سنين ومن تحقيق النمو المتوازن في هذه الأنظمة بصورة متواصلة ومستمرة. ولا تزال البلاد العربية تواجه تحديات كبيرة في بلوغ هذه المرحلة وفي الوفاء بحاجات الفئات المحرومة بين الإثبات وبين الكبار وفي المناطق الريفية

بالذات، وفي مواجهة تزايد السكان. وفضلا عن ذلك فإن أنظمة التعليم في البلاد العربية تعاني كثيرا من الإهدار المتمثل في الرسوب والتسرب والمؤدي إلى نقص الكفاية في الأنظمة التربوية وبالتالي فإن بعض الإنفاق على التعليم إما يذهب هدرا ويضيع هباء فلا بد من تلافيه.

ويدل تمحيص محالات الإنفاق على التربية في البلاد العربية على أن الرواتب والمصاريف الحارية تستوعب معظم الموارد وتتراوح في كثير من الحالات بين 80 % و90 % من الميزانيات، وأن الإنفاق على الحوالب النوعية والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ما يزال ضئيلا، ومن الأهمية بمكان أن يتطور النمو الاقتصادي وتتطور الإنتاجية على مختلف المستويات وتزداد مهارات العاملين وكفاياتهم في مختلف المحالات وأن ينال المعلمون نصيبهم العادل من ناتج الدخل القومي بما يتفق مع مؤهلاتهم ومهامهم الاجتماعية والقومية من ناحية ومع قدرة الموارد التي يتيحها العمل المنتج لتمويل رواتبهم بصورة عادلة من ناحية ثانية ومراعاة هياكل الرواتب على المستوى القطري والقومي باستمرار، وأن يعاد النظر في محالات الإنفاق على التعليم لكي تحظى جوانب الكيف في التربية وجهود تطويرها نصيب أوفى وأن تراعى متطلبات الأبنية المدرسية على المدى البعيد.

وقد ثبتت محامية التعليم وحققتها معظم الأقطار في كافة مراحل التعليم فزالت فيها الأجور المدرسية ومنها ما يروود التلاميذ والطللة بالوسائل التعليمية بل إن منها ما يوفر للطلاب منحا مالية وهي أغلب ما تكون شاملة لجميعهم من دون استثناء وبعض النظر عن مدى حاجتهم إليها.

وقد ارتفع معدل العقدة على الطالب الواحد (ويستخرج بتقسيم محمل النفقات على عدد الطلاب) في السنوات الأخيرة في جميع الأقطار بسبب ارتفاع كلفة مواد التعليم وخدماته بارتفاع الأسعار عامة وتضخمها وسبب تطوير في البنى والوسائل التعليمية في بعض الحالات.

وتؤلف كلفة التعليم الفني والعالي في كثير من البلاد عقدة كبيرة في سبيل التوسع فيهما وتضاف إلى هذه الصعوبات ما يترتب على إنشاء الأقسام الداخلية من نفقات وبخاصة بالنسبة إلى تلك الأقطار التي يفرض اتساع أراضيها وتوزع السكان فيها في المناطق الريفية على تجمعات صغيرة استقدام الطلبة إلى حيث تكون المدارس الثانوية بل والابتدائية أحيانا، تمكينا لهم من الالتحاق بفرص التعليم فيها.

وقد لاحظنا من قبل أن نسبة الإنفاق على التربية إلى إجمالي الناتج القومي قد زادت في السنوات الأخيرة على مستوى الوطن العربي زيادة ملحوظة حتى إنها بلغت سنة 1976 6,3% وهي النسبة المثيلة على المستوى العالمي بل على مستوى الدول الصناعية.

على أننا إذا تجاوزنا هذه الصورة العامة، وحدنا بعض الاختلافات اليسيرة في زيادة هذه النسب في الأقطار المختلفة، فقد رادت في ثمانية أقطار وانخفضت في خمسة بينها بعض الأقطار المنتجة للقطر كالسعودية والكويت والعراق وتتفاوت الأقطار العربية في نسبة الإنفاق على التربية بالقياس إلى الميزانيات العامة فيها منذ سنة 1970 فقد ارتفعت هذه النسبة في ستة أقطار هي الأردن والكويت ولبنان والمغرب والصومال والسودان واليمن وانخفضت في ستة أقطار هي الجزائر والعربية السعودية والعراق وليبيا وسوريا وتونس

وانخفاض نسب ما ينفق على التربية سواء بالقياس إلى الميزانية العامة بالقياس إلى إجمالي الناتج القومي لا يعني بالضرورة نقص الإنفاق على التربية والشح عليها وإنما قد يأتي الانخفاض بسبب الزيادة الكبيرة في الموارد كما حدث في الأقطار المنتجة للقطر وصعوبة استيعاب قطاع التربية لموارد إضافية تزيد عن حاجته إليها، فينبغي كما سبق أن لاحظنا ألا تؤخذ الأرقام على وجهها الظاهر وإنما يتم تفسيرها بالنظر إلى عدد من المتغيرات الأخرى المالية والاقتصادية عامة.

كما أن الصورة العامة التي عرضناها عن تحس تمويل التربية على مستوى الوطن العربي تخفي وراءها ما بين البلاد العربية من تفاوت كبير في الموارد الحقيقية المتاحة للتربية.

فبينما يتيسر هذا الإنفاق بصورة وافية في بعض هذه الأقطار وترتفع كلمة الطالب فيها بما يتجاوز الحد السائد في البلاد الغنية حتى إذا بدأ أن نسب الإنفاق عليها بالقياس إلى إجمالي الناتج القومي أو إلى الميزانية العامة قد انخفض، فإن هناك أقطاراً عربية تعاني صعوبات جمة في توفير الموارد الضرورية للتربية، ويزيد من صعوباتها الزيادة المستمرة للسكان وفي التضخم النقدي وفي الأسعار وفي الهدر بسبب الرسوب والتسرب فهي مضطرة إلى التنازل عن المرامي التي تضعها للتوسع في التعليم وتوفير الحد الضروري الأدنى منه للمواطنين. ولا يخفى أن هناك خمس دول عربية تعد بين الدول الخمس والعشرين الأشد فقراً من الدول المتنامية عامة.

والاستنتاج الرئيس في هذا المحال هو أن مشكلات التربية على مستوى الوطن العربي لا يمكن مواكبتها بالجهود القطرية وحدها ولا ماص من تناولها على الصعيد

القومي من حيث الفكر ومن حيث التطبيق ومن حيث الموارد البشرية والموارد المالية على السواء. فقومية العمل العربي ضرورة لا بد منها ولا بد من تنمية الجهود التي تبدل لحد الآن على أساس ثنائي يرتقي بعضها إلى جهود قومية شاملة ويبرز في مجال التمويل خاصة والحاجة إلى إنشاء صناديق قومية لتمويل المشروعات الرئيسية المشتركة كالتعليم الأساسي والتعليم الفني والتعليم العالي.

4- 17 مشكلة التعريب:

وتتصل مشكلة التعريب بالكفاية الداخلية وبالكفاية الخارجية وبالأهداف التربوية والقومية، ونحن نستخدم هذا المصطلح في هذا القسم بالدات بمعنى محدد ومحدود خاص بالتربية والتعليم ونقصد به اعتماد اللغة العربية لغة التعليم وندع المعاني الأوسع والأشمل لمعالجتها في غير هذا المقام.

فلا يستبعد أن يكون عدم استعمال اللغة العربية في أية مرحلة من مراحل التعليم مصدرا لضعف الكفاية الداخلية بقدر ما يتضمن من حرمان المتعلمين من الاعتماد على اللغة الأم في اكتساب المعرفة العلمية وبالتالي مواجهتهم لبعض الصعوبات في الاعتماد على لغة أحسية جديدة عليهم في ألفاظها وتراكيبها وفي إحياءاتها الثقافية والحضارية فيؤثر على تقدمهم في الدراسة بصورة أو أخرى ويؤدي إلى نقص كفاية النظام التعليمي الذي يتعهدهم، ولا يستبعد أيضا أن يكون ذلك مؤديا إلى إقامة حواجز بينهم وبين مجتمعهم وثقافته فيكون تعليمهم ضعيف الملاءمة مع حصائص بيئته وحصائص مجتمعه وثقافته، وينشأ من ذلك ضعف كفايته الخارجية.

وترر مشكلة التعريب في مراحل التعليم عامة في بعض أقطار المغرب كالمغرب وموريتانيا والجزائر وتونس ولكنها قائمة في أقطار المشرق فيما يتعلق بالتعليم العالي خاصة.

وهي حاصلة في أقطار المغرب العربي بسبب حداثة استقلالها ونزعة الاستعمار الفرنسي الذي كان يسيطر عليها إلى تغليب ثقافته ولغته في الأقطار التي يحتلها عامة. فاستمرارها بعد الاحتلال إما هو من قبيل الاستمرار وفقا لظاهرة القصور الذاتي من ناحية، وتأثير أسباب أخرى لاحقة بهذه الظاهرة لا يستبعد أن يكون بينها تيارات للإصرار على ظاهرة القصور الذاتي من فئات نشأت على التعليم الأجنبي لغة وثقافة، وقد يتصل بهذا الاتجاه الدعوى من أن اللغة العربية ما تزال قاصرة في المصطلحات العلمية وهي دعوى مردودة كما ستأتي الإشارة إلى ذلك.

وقد تكون هناك أسباب موضوعية، يؤمل أن تكون مؤقتة، ومنها القصر في عدد المعلمين المؤهلين للتعليم باللغة العربية وفي الكتب المدرسية وكتب المراجع المؤلفة منها والملائمة لأحوال القطر المعني ويسري ذلك على الوسائل التعليمية الأخرى ومنها الخرائط والمصورات. على أن المعالجة المكثفة والفعالة لهذه الصعوبات ومثيلاتها يمكن أن تحصل استناداً إلى سياسة تربوية واضحة تنبع من سياسة عامة للتعريب يتم تبنيها على أعلى مستويات الدولة وتشمل تعريب الإدارة والثقافة وسائر شؤون الحياة.

ولقيت أقطار المغرب التي تنسى مثل هذه السياسة نجاحاً طيباً لجهودها ومن مظاهر هذا النجاح استحالة بعض أقطار المشرق العربي توفير المعلمين لها على مختلف المستويات، وبرزت هذه السياسة وثمراتها في الجزائر خاصة على الرغم من الصعوبات التي تواجهها بحكم طول الاحتلال الفرنسي لأراضيها وعمله المتواصل لمحو شخصيتها الوطنية والقومية والقضاء على عقيدتها وثقافتها. ولكن هذه الشخصية وهذه العقيدة والثقافة هي التي وفرت الأرضية الصلبة للمقاومة وأمدت الشعب الجزائري بمدد لا ينفذ من قوة البضال والتضحية والعداء. إن هذه المقومات هي التي أعانت أقطار المغرب العربي عامة في كفاحها من أجل الاستقلال. وتلقى برامج التعريب نجاحاً متزايداً في تونس وكذلك في المغرب.

ومشكلة تعريب التعليم العالي كما أشرنا عامة تشمل المشرق العربي كما تشمل المغرب العربي على الأقل في بعض التخصصات، فلا تزال دراسة كثير من العلوم الطبيعية والتقنية تدرس بلغات أجنبية في كثير من الجامعات العربية بدعوى نقص كتب الدراسة والمراجع ونقص السجلات العلمية في اللغة العربية نفسها، وجميع مظاهر هذا القصر لا يأتي في رأينا من نقص في خصائص اللغة العربية ذاتها وإنما من نقص أبنائها في هذا العصر وهي مظاهر يمكن تلافيها. ويحذر الإشارة في هذا المقام إلى مودح جامعة دمشق، فقد اعتمدت اللغة العربية لغة التعليم مبكراً في نشأتها وحررت على ذلك مد العتريات في مختلف التخصصات، كما تجدر الإشارة إلى تحارب مماثلة في أم أخرى كالأمة التركية والقوميات البوعسلافية وغيرها. فقد اعتمدت لغاتها القومية أداة للتعليم.

ومعالجة مشكلة التعريب ضرورة قومية وتربوية على السواء ولا بد أن تتناولها الإستراتيجية المؤممة.

خامساً: التعاون العربي

5 - 1 وقد كان التعاون العربي في مجالات الثقافة والتربية في أوسع المحالات التي التقت عليها الجهود ومارالت تسمى في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وإن لم تقطع

على صورة من صورها قبل ذلك التاريخ، ولعل اتصال هذا التعاون بالمساعي الشعبية والتواصل فيه بين المواطنين بعض النظر عن مساعي الحكومات وإجراءاتها من أسباب ذلك الاتساع في مجالات التعاون وللتبكير فيه، فإن الدين ووحدة اللغة والثقافة كميلة بأن تتجاوز الحدود وتربط بين رجال الفكر بعضهم مع بعض، وبين فئات مازال تتكاثر بين المتعلمين بل بين سائر المواطنين يزيد من تكاثرها في العهود الأخيرة، انتشار الصحافة وظهور وسائل الإعلام الحديثة في الإداعة الصوتية والأشرطة المرئية والمسموعة.

وكان من أقوى مظاهر التعاون العربي في مجالات الثقافة والتربية تبادل الطلاب والمعلمين وهي طواهر كانت لها طوابع معروفة بعد الحرب العالمية الأولى، فالتحق الطلبة العرب من مختلف الأقطار بمعاهد التعليم العليا والجامعات في الأقطار التي نكرت في إنشائها مصر ولبنان وانتقل المعلمون العرب من أقطارهم إلى الأقطار الشقيقة في مراحل التعليم.

5- 2 وتنامت هذه الحركة بين الطلاب والمعلمين بعد الحرب العالمية الثانية وجاء إنشاء الجامعة العربية وإدارتها الثقافية وما نظمته من مؤتمرات واتفاقيات ثقافية دعماً لها، وشملت هذه المؤتمرات والاتفاقيات مجالات جديدة في معالجة قضايا التربية وإرساء أسس العمل العربي المشترك فيها، وبرز في هذا المجال المؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب الذي عقد في بغداد في شباط/فراير 1964م، وتم الاتفاق على ميثاق الوحدة الثقافية، وعلى الدستور أو النظام الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي تحقق إنشاؤها بانضمام تسع دول عربية إليها، فكان إنشاؤها منظمة متخصصة في إطار الجامعة العربية إيذاناً بحركة واسعة للتعاون العربي ما تزال برامج نسيانها تعمق وتعني في المجالات الثلاثة التي احتارنها لمهامها. وكان المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب بصنعاء ديسمبر 1972 إيذاناً بتوحيد الجهود من خلال هذه المنظمة، والتقاء على وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية وهي التي ينطوي عليها هذا التقرير بجملة. ولا يتيسر الإلمام بما حصل من تعاون عربي في مجال العلوم والتقنية وفي مجال الثقافة، وإن كان هذا المجال وقد نكر في الطهور ولعله لم ينقطع في يوم الأيام وهو أوسع وأكثر انتشاراً بين المثقفين والمواطنين خارج نطاق المؤسسات والحكومات نفسها، وإنما حسنا الإشارة الموجهة إلى التعاون في مجال التربية، وتشمل فضلاً عن تبادل الطلاب والمعلمين جهوداً ما تزال تنامي في تطوير المناهج والكتب الدراسية وتبادلها وفي التوثيق التربوي والتخطيط التربوي وفي دعوة متواصلة لتحقيق الإلزام وفي برامج لمحو الأمية وتعليم الكبار وبداءات في تنمية الحوث والدراسات التربوية وتبادلها وتطوير تقنيات التربية ووسائلها.

غير أن هذا التعاون لم يؤد بعد ثمراته في المشروعات الكبرى قبل الحملة القومية لمحو الأمية بين الكبار والتي بدأ العمل بشأنها منذ الستينات وأسهم فيها الجهاز العربي لمحو الأمية.

5 - 3 وتلتقي مع جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ميادين عملها بعض المؤسسات والاتحادات على المستوى العربي، ومن بينها اتحاد الجامعات العربية الذي نشأ في أواخر الستينات واتحاد المحامع العربية الذي ضم المحامع العلمية واللغوية في دمشق والقاهرة وبيداد وعمان، واتحاد المعلمين العرب الذي يضم نقابات المعلمين القائمة في بعض الأقطار العربية، والاتحاد العلمي العربي، وعدد من الاتحادات في بعض الميادين العلمية والأمانة العامة لمجالس البحث العلمي وجميعها تعبر عن الرغبة الأكيدة في العمل العربي المشترك.

5 - 4 عبر أن ماهو حاصل في جميع هذه المحالات لا يرقى في أية حال من الأحوال إلى مستوى الطموح ولا يعدو أن يكون للالتقاء على مواقف واتجاهات ودون أن يصبح لذلك برامج محددة يلتزم بها في العمل المشترك وصولاً إلى العمل الموحد، وإرساء لمبدأ قومية العمل العربي في مجال التربية والثقافة والعلوم وفي محالات التنمية الشاملة وسائر المحالات كما يدعو إليه هذا التقرير.

سادسا: التعاون الدولي

6 - 1 وقد تنامي التعاون الدولي في الوطن العربي في محالات التربية بعد الحرب العالمية الثانية بصورة ملحوظة وبصورة خاصة عن طريق مظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) مد إنشائها سنة 1946. فكانت بعض الدول العربية من مؤسسيها والتحقت بها الدول العربية التي كانت مستقلة عد إنشائها، وتعتها الدول التي استقلت في الخمسينات والستينات من هذا القرن.

وشمل التعاون المشاركة الواسعة في المؤتمرات العامة وفي تطوير سياسية المنظمة الدولية وبرامجها والتعرف على الحركة الفكرية في محالات التربية والثقافة في محالات التربية والثقافة والعلوم، كما شمل قيام المنظمة بتنظيم مؤتمرات للدول العربية كانت أسبقها مؤتمرات التربية وتلتها مؤتمرات العلوم والثقافة واشتملت مؤتمرات التربية على أربعة مؤتمرات توالى من 1960 في بيروت و1960 في طرابلس و1970 في مراكش و1977 في أنو ظي.

وشملت جهود المنظمة الدولية في الوطن العربي حملة من المساعدات والمشروعات في التخطيط التربوي وفي إعداد المعلمين في محو الأمية وفي التوثيق وغيرها وتحلت هذه

المساعدات في إنشاء بعض المراكز على المستوى الإقليمي وعلى المستوى القطري. ومن بينها على المستوى الإقليمي مركز التربية الوطيمية وتعليم الكبار الذي كان إنشاؤه في سرس اليبان سنة 1952، ومركز التخطيط وتدريب العاملين في الإدارة التربوية الذي كان إنشاؤه في بيروت سنة 1962، فأسهل المركزان في إعداد الأطر الفنية وفي نشر الأفكار والدراسات في محالتهما، وأسهم برنامج الأمم المتحدة للمساعدات الفنية وللتسمية في بعض هذه المشروعات وفي غيرها، كما أسهمت بعض وكالاتها المتخصصة الأخرى كمظمة الرراعة والتعذية ومظمة العمل الدولي ومنظمة الصندوق الدولي للطفولة ومشروعات ذات صلة بالتربية. وتعددت وحوه التعاون الثقافي الثنائي بين الدول العربية والدول الصديقة، وتم عقد عدد من الاتفاقيات لتبادل الطلاب والمعلمين وللتعاون في محالات متعددة تربوية وثقافية وعلمية. وحتى يكون لهذا التعاون الدولي حدواه، ولكي لا يكون في بعض جوانبه عاملا على تكريس التحرئة في الوطن العربي، فاه لا بد من التاكيد هـا على أن يتم التعاون الدولي في كل صورة من حلال العمل العربي المشترك والبرامج القومية على مستوى الوطن العربي كله، حرصا على دور الأمة العربية في التأثير على تطور الثقافة والتربية في العالم.

سابعا: تقويم مجمل للتربية العربية في واقعها

7-1 ويحدر لنا أن نقف لتأمل في حركة التربية العربية حلال الربع الثالث من القرن العشرين ونسعى إلى تقويمها بصورة مجملة. ولا بد في هذا التقويم المحمل أن نتجنب الأحكام القاطعة لأننا لائملك الأسانيد لها. وذلك أن مثل هذه الأحكام تحتاج إلى بيانات مستمدة بموجب معايير ومقاييس دقيقة وافية بأغراضها ولا تتوافر هذه البيانات لنا. فضلا عن ذلك فإننا نإزاء أنظمة تربوية تعدد تعدد أقطارها وتتجاوز العشرين منها، وتتفاوت في ظروف شأتها وتطورها وفي الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية المتفاعلة معها، فأما حكم يصدق على واحد منها أو على بعضها فم النادر أن يصدق على معظمها بله أن يصدق على جميعها فحسبا أن عرض بعض اتجاهات عامة، نسعى الى أن نستنتجها من الحقائق والاتجاهات التي استعرضناها في مختلف المجالات العربية تلخيصا لها وأن نضيف إليها ما يتاح لنا من بعض التحليل وبعض التفسير لطبيعتها ودلالاتها من دون أن يكون في هذه الملاحظات ما يتخصص في قطر واحد أو أقطار بداتها. وبتناول أول ما نتناول الجواب الكمية من تطور الأنظمة التربوية ليقوم ما حصل من توسع فيها، ودلالة هذا التوسع على اعتماد المساواة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية بين المواطنين عامة وبالتالي عما تحقق من ديمقراطية للتربية العربية في تطورها.

وقد لاحظنا نمو عدد الطلبة في سائر مراحل التعليم خلال الخمسينيات والستينيات والصف الأول من السبعينات نموا متواصلا تتزايد نسبته باستمرار، سوى ما طرأ على هذه النسبة من انحفاظات في بعض الأقطار خلال الصف الثاني من الستينيات بسبب ظروف النكسة في العدوان الصهيوني سنة 1967.

فقد تضاعف عدد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائي خلال عقد الخمسينيات ثم تضاعف خلال عقد الستينيات ورادت نسبة النمو فيه خلال التسعينيات، وكان معدل النمو في التعليم الثانوي وفي التعليم العالي أكبر مما حصل في التعليم الابتدائي خلال سائر هذه الفترات.

وقد وحدنا أن نسب النمو هذه تعث على حظ من الرضا على مستوى الوطن العربي بحملته اذا قوربت عملياتها على المستوى العالمي أو على مستوى الأقاليم للبلاد المتنامية عامة، فبيما تضاعف نمو التعليم الابتدائي بين 1960 - 1976 على المستوى العالمي، ويصدق ذلك على أقطار أمريكا اللاتينية وعلى الأقطار الآسيوية فقد راد عن ذلك في الأقطار الأفريقية وفي الأقطار العربية فبلغ 2،4 مرة.

وكانت نسبة النمو في التعليم الثانوي وفي التعليم العالي للأقطار العربية للفترة نفسها تزيد عن المستوى العالمي وتبلغ حوالي خمس مرات مما كانت عليه، لا يماثلها في ذلك إلا الأقطار الإفريقية.

وقد لاحظنا تزايد الإنفاق على التعليم على مستوى الوطن العربي وبخاصة خلال التسعينيات حتى زادت نسبة ما يتفق عليه سنة 1976 بالقياس إلى إجمالي الناتج القومي النسبة المماثلة على المستوى العالمي، بل على النسبة المماثلة في الدول الصناعية العنية نفسها.

وإذا قورن عدد المسجلين في المدارس وفقا للأعمار الملائمة لكل مرحلة من مراحل التعليم بأعداد الأطفال والناشئين في تلك الأعمار بين السكان عامة، فإن النسب تنخفض قليلا عن نسب إجمالي المسجلين، ويعود انخفاضها بالدرجة الأولى إلى وجود طلبة من أعمار أكبر من الأعمار المألوفة في تلك المرحلة، ومع ذلك فإن هذه النسب قد تحسنت بصورة ملحوظة بين 1960 - 1976 لجميع مراحل التعليم، وهو تحسن على مستوى الوطن العربي يماثل التحسن الحاصل في الأقاليم الأخرى ويزيد عليه في بعض الحالات.

فإذا تجاوزنا هذه المقارنات الدولية وحدنا على مستوى الوطن العربي أن نسبة من يلتحق بالمدارس الابتدائية من الأطفال في الأعمار من 6 - 11 لا تزيد عن 58 % سنة 75

76 - بالمقارنة نسبة 49 % سنة 70 / 71 ولم تبلغ هذه النسبة 90 % إلا في أربعة أقطار عربية. لو قصرنا النظر على قبول التلاميذ الجدد في الصف الأول الابتدائي وجدنا أن معدل القبول لهم إنما ارتفع بين سنة 70 وسنة 74 من 64 % إلى 69 % فقط، فالنمو الذي حصل في المسجلين وفي المسجلين الحدد وفقا لأعمارهم المألوفة ليس عموما كبيرا يدعو إلى الرضا والتفاؤل ولا يزال الشوط بعيدا أمام تحقيق الإلزام في التعليم على مستوى الوطن العربي جميعا. وهكذا نجد على الرغم مما حصل من انحرافات في تطور الأنظمة التربوية وفي الأقطار العربية فإن المساواة في الفرص المتاحة للالتحاق به على مستوى التعليم الابتدائي وهو الحظ الأوفى من التعليم، لا يزال هدفا تقترب منه بعض الأقطار العربية ويضل بعيدا عن معظمها خلال الثمانينات من هذا القرن إذا ظلت نسبة النمو على حالها.

فإذا تجاوزنا مجرد تكافؤ الفرص بالالتحاق للتعليم وهو معنى بسيط للمساواة إلى معنى أوفى يشمل استمرار المتحقيقين بالتعليم حتى التخرج منه، وجدنا أن أنظمة التعليم العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لا تزال بعيدة عن تحقيقها. فإن الإهدار في هذا التعليم بسبب الرسوب والتسرب يضيع عند منتصف السبعينات حوالي الربع من الجهود، فيعطل التخرج أو يحرم التلاميذ منه نهائيا وهي نسبة مماثل ما يحصل في البلاد المتنامية عامة، ولكنها تزيد كثيرا عما يحصل في البلاد الصناعية المتقدمة. ولا تيسر البيانات الدقيقة عن عوامل هذا الإهدار في الوطن العربي وعن الأنماط التي يمكن أن تتجدها في الأقطار المختلفة على أنها تأتي في أغلب الظن في مجموعتين من العوامل: - المجموعة الأولى هي الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لبعض الفئات بين السكان، والمجموعة الثانية هي الأحوال التعليمية في المدارس نفسها وضعف تكيفها لحاجات التلاميذ وغلبة الأساليب التقليدية عليها وجمود أنظمة الامتحانات فيها، وكثيرا ما تتداخل المجموعتان من العوامل وتتفاعل آثارها.

وعلى الرغم مما حصل من نمو في التعليم الثانوي وفي التعليم العالي في العقود الثلاثة الأخيرة، فإن نسبة من يلتحق بهما في الوطن العربي في الأعمار المألوفة لهما لا تزيد عن 33 % و 5 % على التوالي، وهي نسبة تزيد عن النسبة المماثلة في الأقطار الإفريقية وتشابه النسبة المماثلة في الأقطار الآسيوية وفي أقطار أمريكا اللاتينية سوى زيادة في نسبة التعليم العالي حيث تبلغ 11 % ولكنها تقل كثيرا عن السبطين المماثلتين في البلاد الصناعية.

ولا تتوافر البيانات الوافية الدقيقة عن تكافؤ الفرص في هاتين المرحلتين، وإنما المتوقع أن الانحياز في الالتحاق بهما وفي الاستمرار فيهما حتى التخرج، إما هو لصالح سكان المدن والفئات الميسورة من السكان، دون الأرياف والفئات الفقيرة.

ويزيد من الصعوبات التي يكشف عنها هذا الاستعراض المحمل للوحي الكمية في سائر مراحل التعليم ما بين الأقطار العربية من التفاوت الكبير فيها، فيمما تقترب بعض الأقطار من تحقيق إلزامية التعليم فإن بعضها الآخر لم تبلغ نسبة المتحقيقين في التعليم الابتدائي بها 20 % من المستحقين في الأعمار المناسبة، ويظهر التفاوت أيضا في مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي على صورة كبيرة، وتكمن وراء هذا التفاوت عوامل تاريخية واجتماعية واقتصادية يكفي التلميح إليها في هذا المقام.

7-2 فإذا انتقلنا إلى جواب كيف في التربية وحدنا الظواهر أكثر تعقيدا والبيانات عنها أقل وفرة والأحكام أقل تحديدا.

وقد يحصل الاختلاف في تعريف كيف في التربية وعما يتضمنه من جوانب في الأنظمة التربوية، والغالب أن يشتمل على الأهداف العامة وعلاقاتها بالوسائل المتاحة وعلى مقومات النظام التربوي كما تتحلّى في مداخلته والعمليات التي تحري فيه وعلى المستويات التي يمكن أن ترتقي إليها الاجازات، وعن الكفاية الداخلية وتكشف عنها المقارنة بين المدخلات والمخرجات. وعن مدى الملاءمة بين النظام التربوي وبين المجتمع ومدى ما يحققه ذلك من الأهداف المتوخاة أو المفترضة فيه في تنمية الأفراد وفي تقدم المجتمع. ولا تيسر لنا البيانات الدقيقة الوافية عن سائر هذه الجوانب كما تتحلّى في أنظمة التربية العربية تفصيلاتها ولكسا نلم بعض أحكام عامة عنها.

وقد سبق أن لاحظنا كيف نشأت أنظمة التعليم المستحدثة بتأثير النماذج الأوروبية فيها، وكيف غلب عليها أصلا هدف إعداد الموظفين لمؤسسات الحكومة ومع ما أضفت عليها جهود الإصلاح من تقريب نحو الأهداف الوطنية والقومية، فلا يستبعد أن يكون ذلك الهدف الرئيس قد ظل ملارما لها تسري آثاره بين ثاياتها وبخاصة في مراحل التبعية ومحارة لنزعة القصور الداتي. ومع بروز نزاعات التحرر والاستقلال ترايد من الاهتمام بالتعليم باعتباره أساسا لتقدم الشعب عامة ولتكوين الدولة فكان هذا هدفا آخر على ما يحيط به من عموض وما يصاحبه من العجز عن متابعة متضمناته على وحه واف في التطبيق، وربما تفرع عن هذا الهدف العام هدف آخر يتعلق بالتنمية الاقتصادية بمعناها الصيق باعتبار التعليم عاملا من عواملها، فكانت هذه الأهداف الثلاثة على ما نيسها من التداخل والترابط والتأثر بالمادج الأوربية هي الأكثر فاعلية وأبعد تأثيرا في مسيرة

الحركة التربوية مع تأكيد فيها جميعها على الاتجاهات القطرية إلى حد بعيد، فتركت آثارها في توجيه الأنظمة التربوية وفي تكوين ناهي ومحتوياتها في التعليم وأساليبها في التقويم.

وكان من أبرز آثارها العناية بتطوير النظام المدرسي والتعويل عليه خلافا للنظام اللامدرسي والانحياز نحو الصغار والبنين منهم خاصة ونحو الحواضر دون الأرياف، فكانت مدارس البنين في المدن هي المؤسسات التربوية التي تمثل النموذج المختار حير تمثيل وظلت كذلك هي الحال خلال الخمسينات والستينات ولا تزال هي العالبة في السبعينات على الرغم من نشأة الاهتمام بتعليم البنات وتزايد معدلات نموهم في التسجيل خلال السنين الأخيرة تزايد لم يتجاوز بهي بعد السبب المألوفة في الأقطار المتنامية عامة. وظلت التربية الامدرسية وتعليم الكبار نظاما حائيا لا تبدل فيه جهود توارى أهميته وخطورته وصلته بمطالب التنمية الشاملة، وظلت المناطق الريفية من حيث البنات والكبار رجالا ونساء على حظ كبير من الحرمان من فرص التعليم.

وظهرت آثار تلك الأهداف التربوية العامة على المواقف من المعرفة ومن الشخصية الإنسانية وبالتالي على محتويات التعليم وطرائقه ووسائله عامة.

فكان التأكيد فيها على المعرفة النظرية وعلى جمع المعلومات المتفرقة وعلى الجوانب اللفظية في الحصول عليها وفي التعبير عنها. وأهملت المهارات العملية كما أهمل إلى حد بعيد تطوير الشخصية الإنسانية من جميع جوانبها وتنمية قدراتها على تعددها والعناية بالقيم الإنسانية والفصائل الخلقية والاتجاهات الاجتماعية بحملتها.

وظل الاهتمام متعلقا بتطوير المزايا الفردية في الإنسان والأعراض الشخصية في نموه وتوجيهه نحو المكاسب الخاصة والحرص عليها والتنافس من أحلها، فبرزت النزعة الفردية المألوفة في النظام الرأسمالي في أوروبا وأمريكا والتي أريد لها أن تتكيف لطبيعة العمل في وظائف الدواوين وفي أسواق التجارة والمكاسب الخاصة عامة خلافا لتنمية المزايا الاجتماعية من التعاون والتسامح والتكافل والشعور بالمسؤولية نحو المجتمع.

وترتب على هذه النظرة للمعرفة وللتربية الاهتمام في طرائق التعليم بالالتقاء والتلقين من جانب المعلمين وبالحفظ والاستذكار من جانب التلاميذ، فكانت المواقف التعليمية محضة لا تكاد تعول على التعلم وعلى المواقف الإيجابية والجهود الذاتية فيه، وكان الكتاب المدرسي الوسيلة التعليمية المفضلة والأكثر شيوعا، وظلت الامتحانات تقليدية في أغراضها وفي أشكالها ومحتوياتها.

وتفاعلت هذه الأحوال في الأنظمة التربوية مع الأحوال الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المدن، فكان بين الجانين من الظواهر تبادل للتأثيرات، فهي اتجاهات تلائم مطالب الفئات المسورة التي تنأى عن الأعمال ذات المهارات الفنية والتطبيقية وتعلو شأن الأعمال التي تستند إلى المعرفة النظرية والكفايات اللفظية، فكان نمو النظام التعليمي يأتي استجابة للطلب الاجتماعي أكثر مما يأتي ملائمة لحاجات التنمية في المجتمعات، وكان نظاما للسخة من أناء المدن بالدات وبرزت الشواهد على هذه الاتجاهات التربوية والاجتماعية في غلة التعليم العام النظري في مرحلة التعليم الثانوي على الفني والمهني، وفي غلة الدراسات الإنسانية والاجتماعية على الدراسات العلمية والتطبيقية وفي سيطرة الامتحانات العامة على مصير التلاميذ في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة.

وتحلى ضعف الكفاية الداخلية للأنظمة التربوية بالنسب الكبيرة للإهدار بسب الرسوب والتسرب في سائر مراحل التعليم وبخاصة في التعليم الابتدائي وفي المناطق الريفية بالذات، كما تجلى ضعف الكفاية الخارجية في ضعف الملاءمة بين المتخرجين مع مطالب العمل، فكان النقص الكبير في الأطر الفنية المتوسطة، وكان الفيض الكبير في أصحاب الدراسات النظرية في الفروع الإنسانية، وكان في ذلك دلالة على انعزال المؤسسات التربوية عن مجتمعاتها والنقص في تعرفها على خصائص بيئاتها وعلى مطالبها في التقدم، وظهرت محاولات التخطيط التربوي خلال الستينات مقتصرة على الجوانب الكمية معزلة عن خطط التنمية التي كانت بدورها تحو إلى التنمية الاقتصادية بمعناها المحدود. وغلبت الاتجاهات المركزية في الإدارة والتأكيد على التماثل التام في تسيير المؤسسات وتحلى ذلك فيما يسودها من السمية والرتاة وعدم تشجيع المبادرات الفردية واتجاهات التجريب.

ولعل ما حصل من عناية بالتوسع في التعليم وتوفير الموارد لمو شغل الأذهان على مختلف مستويات الإدارة التربوية وصرفها عن الاهتمام بجوانب الكيف في التعليم فلا يستبعد أن يكون الانتقال من نظام تربوي للنحبة إلى نظام تربوي للأكثرية إن لم يكن بعد للجميع، قد ألقى أعباء على الإدارة ظهرت آثارها السلبية على كفاية الأنظمة وعلى مستوياتها ذلك أن جواب الكيف كانت بحاجة إلى الإصلاح على أحوالها الأولى فلما حصلت القلة لم تحفظ بعدها بمزاياها السابقة وما كان فيها من انتخاب للطلبة وللمعلمين ولم تظفر بمطالب هذه النقلة فضعفت كفايتها هبطت في أغلب الطن مستوياتها وكان من الممكن بالاعتماد على أساليب التخطيط السليمة وعلى المنهجيات العلمية التوفيق بين التوسع في الكم والتحسين في الكيف فهما ليسا متناقضين بالضرورة بل هما أحري أن يكونا متكاملين.

لعل هذه صورة قائمة نوعاً ما لحوانب الكيف وإنما أريد بها تصور الخصائص السلبية في بعض الأنظمة التربوية على أثرها وأغلب الظن أنها لا تنطق بجميع أبعادها على جميع الأقطار فهناك بينها من سعت إلى التطوير في أنظمة التربية المستحدثة فيها وإلى إصلاحها من حيث أهدافها ومن حيث مآهجها وطرائقها، ومن المؤكد أن بعض المؤسسات قد سلمت من بعض هذه الخصائص السلبية بل من المؤكد أن بعض الأفراد في سائر الأقطار من المعلمين والمتعلمين قد اتجهوا إلى ممارسة مهماتهم على صور سليمة فأما المعلمون فعلى هدى من الحكمة الإنسانية ومن الحرية المتعمقة والممارسة الواعية ومن بعض الفكر التربوي الحديث، وأما المتعلمون فبحكم الكفايات والمواهب وبحكم الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تتوفر لهم، ولا يحصى أن نماذج من النموذج الفردي على مستوى المعلمين والمتعلمين قد تحصل في نظام النخبة فيساعد على ظهورها مهما صغفت بعض الأحوال فيه وانحرفت أهدافه ومنطلقاته عن المقاصد الاجتماعية.

مهما يكن فإن تلك الخصائص السلبية في جوانب الكيف أخرى أن تصدق خلال عقد الخمسينات تأثراً بالقصور الذاتي لما قبل الحرب العالمية الثانية وفي عهود التبعية من الانتهاكات ثم أخذت طوابع التغيير تتوارد على الأنظمة التربوية قليلاً، ثم ظلت تتكاثر في أواخر الستينات وخلال السبعينات وهي عوامل تأتي متفاعلة متجاوبة مع عوامل التغيير في الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية من حارجها، كما تولدت عن الثورات الوطنية وجهود الإصلاح على مستويات الدول في الأقطار العربية، وربما كان لتحديد المواجعة الحضارية مع الاستعمار والصهيونية بعد 1967 آثاره في ضرورة الإصلاح والتغيير ومتأثرة من داخل الأنظمة التربوية نفسها بتوافر مزيد من الكفايات العلمية وتنامي الفكر التربوي واعتماد أساليب التخطيط وإلى عمق الوعي السياسي والإداري بين المسؤولين عن التربية العربية وإدراكهم للصعوبات التي تواجه الأنظمة التربوية.

7-3 وقد كان للعمل المشترك نصيبه الملحوظ في حركة التغيير، وتحلى ذلك منذ إنشاء الإدارة الثقافية في الجامعة العربية وبخاصة فيما عرف بالمؤتمرات الثقافية تم كان عقد مؤتمرات وزراء التربية العرب في نطاق الجامعة العربية أو بتنظيم من منظمة اليونسكو ومن الجامعة العربية، وفي السبعينات بتنظيم من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي كان في تسميتها دلالة واضحة على اتساع مهماتها وعلى إدراك دور التربية وصلاتها بالثقافة والعلم فكان في تلك المؤتمرات والتأكيد فيها على صلة التربية بالتخطيط للتسمية الشاملة وما تبعها من الدوات ومن الرامج ومن

الأجهزة والمؤسسات والمراكز على المستوى العربي أو على المستوى الدولي، كثير من الموجهات التي أيدت عوامل التغيير وأغت حركته ووجهت الاهتمام نحو جوانب الكيف في التربية وضرورة العناية بها.

وتحلى ذلك الاهتمام سلسلة من الإجراءات أخذت تظهر منذ أوائل الستينات وظلت تتكاثر عند أواخرها وخلال السبعينات.

فكانت هناك دراسات لأهداف التربية ومحاولات لإرسائها على بعض المنطلقات الاجتماعية والاقتصادية والقومية.

وكانت جهود لتطوير التخطيط التربوي بأجهزته وكفاياته ومجالاته لوضع الخطط التربوية والسعي لربطها بحطط التنمية الاقتصادية.

وبدلت الجهود لتطوير التشريعات التربوية وتطوير أجهزة الإدارة التربوية على مستوى مراكز الوزارات وعلى مستوى الأجهزة المحلية في المحافظات، وتعددت الجهود لتطوير المناهج والكتب الدراسية ولتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، كما تعددت الجهود لتطوير الأنظمة المدرسية وتم إنشاء عدد من مراكز البحوث التربوية وصدرت عنها بعض الدراسات التي انطلقت من دراسة المشكلات القائمة وكثير منها يتصل بجوانب الكيف في التعليم.

وتم اعتماد بعض البرامج التحريية في تطوير مناهج جديدة من المدارس كالمدرسة الثانوية الشاملة ومدارس اليافيين والمدرسة ذات المعلم الواحد وظلت آثار هذه الجهود تسري إلى ميادين العمل في المدارس والمؤسسات.

وكان لاتحاد الجامعات العربية دوره في توثيق التعاون بين الجامعات العربية فتعددت المؤتمرات والدوات لدراسة أحوال التعليم العالي والسعي للاتفاق على اتجاهات التطوير فيه وجميع هذه الجهود تمثل تطلعا جادا للتغيير، وما زالت بحاجة إلى أن تتنامى وأن تعمق وأن تنظمها مهنحيات علمية تستند إليها وإستراتيجية شاملة لتعتمد على قومية العمل العربي في تحقيق منطلقاتها.

ولعل تطلعا أن يتسع ويعمق ليتجاوز الأهداف الضيقة للتربية من حيث إعداد الموظف لمؤسسات الدولة إلى تكوين الإنسان العربي وتنمية شخصيته من جوانبها كافة وتعميق وعيه القومي وشعوره بالمسؤولية تجاه أمته والتحديات التي تواجهها ووحدة المصير لها.

- وأن يتجاوز نظام التعليم للحصة ثم نظام التعليم للكثرة لتحقيق نظام التعليم للجميع ويصبح التعليم حقاً وواجباً للمواطنين كافة لتحقيق بذلك ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص في أوفى معانيه.
- وأن يتجاوز الصيغ التقليدية في المناهج والطرائق والوسائل وأساليب الامتحانات إلى المهنقيات العلمية لتطويرها والاعتماد على الجهود الذاتية للمتعلمين وعلى قدراتهم في الإبداع والابتكار.
- وأن يتجاوز الأنماط التقليدية في التخطيط والإدارة إلى الأساليب الحديثة المستندة إلى الكفاية والمهارة والتعاون والثقة المتبادلة بين العاملين.
- وأن يتجاوز الانعزال عن مجتمعنا إلى التفاعل معه وتحقيق الملاءمة لأهدافه الترموية والقومية كافة. ولابد أن تستحيب الإستراتيجية التي تعني تطوير التربية العربية إلى توسيع تلك التطلعات وتعميقها وجعل التربية العربية حديرة بالمهارات القومية التي تناط بها. ولنا أن تساءل بعد هذا التقويم عن السياسات التربوية وما كان يترتب عليها من الاستراتيجيات.

ثامنا: السياسات التربوية وصلتها بالأهداف القومية

8 - 1 بعد ذلك الاستعراض المحمل لما تحقق للتربية العربية من انجازات في الربع الثالث من القرن العشرين ولما تواحهه من مشكلات في سياق حركة مجتمعها عامة وبعد هذا التقويم المحمل لتطويرها، يحق لنا أن نسأل عن السياسات التربوية التي كانت توحه التربية العربية وعن مدى وضوحها وتحديداتها وعن الاستراتيجيات التي تترتب عليها وعن مدى تأثيرها في تطور الأنظمة التربوية ومدى صلتها بالأهداف القومية للأمة العربية وتطلعها إلى الوحدة والحياة الكريمة في مستقبلها.

ويمكن القول بصورة عامة أن ما هو مدون من السياسات التربوية يبدو أوضح ما يبدو في دساتير الدول العربية نفسها ويعكس أحيانا في برامج وتشريعات الحكومات على صور متفاوتة وعلى فترات متباعدة، ومن الطبيعي أن تقتصر الدساتير على الأهداف والأحكام العامة وأن تدع تحديد هذه الأهداف وتحديد المسارات الرئيسية لتحقيقها إلى القوانين والتشريعات وإلى برامج الحكومات، وكثيرا ما تأتي السياسات التربوية على هذا المستوى من القوانين والتشريعات والبرامج على حظ من التعميم وبصورة متفرقة مجزأة غير متواصلة في مدتها ومداهها، وقلما تنظمها وثيقة تحيط بها لئلا أن تتميز بالشمول والتكامل فتحيط بميدان التربية تمامه وتحقق الترابط بين أجزائه وقطاعاته، ويذر أن تتقل

من عرص الأهداف إلى تعيين سبل العمل ومساراته وتحديد الإجراءات الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف، ولا هي في الغالب مما تتضح صلته بميادين النشاط الأخرى وبالجواب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية من حركة المجتمع مما يسغي أن تتميز به السياسات عامة ليتحقق لها الشمول والتكامل على مستوى مجتمعها وتعني خاصة بالنسبة الشاملة فيه وبالأهداف القومية عامة. ويبدو النقص أوضح حين نتساءل عن مدى استناد مثل هذه السياسات التربوية المدونة وغير المدونة إلى فلسفة اجتماعية تربوية متميزة تكشف عن معالم محددة في طبيعة المجتمع وخصائصه الثقافية والحضارية بين ماضيه وحاضره وعن تطلعاته إلى مستقبله وعم أهداف التربية في المساهمة في تحقيق تقدمه وتعني جميع ذلك بالتحليل الفكري المنسق.

وهكذا فإن ما هو مدون السياسات التربوية ليعتريه النقص سواء من حيث شموله وتكامله في ميدان التربية أو من حيث ارتباطه بغيرها من الميادين المجتمعية وتكاملها في نطاق التنمية الشاملة، أو من حيث استناده إلى فلسفة اجتماعية تربوية عربية متميزة. وهو في خير حالاته يتناول جوانب من العمل التربوي ليحدد أهدافا عامة لها ويعبر عنه في مواد دستورية أو في بعض القوانين والتشريعات أو برامج الحكومات وهذه في الغالب تقتصر على فترات محدودة من السنوات وتتفاوت بين حكومة وأخرى وبين عهد وآخر وليست لها استمرارية وأمل بعيد في حدود الرمان ولا آفاق واسعة تتجاوز المحالات القطرية إلى المجالات القومية تنمائها.

ويكفي أن يتأمل المرء في مسألة ديمقراطية التعليم وتوفير فرصه أمام جميع المواطنين وهما مما يرد عادة في نصوص الدساتير بل قد تذهب بعض الحكومات إلى أن القانون الإلزام في توفير التعليم الابتدائي، غير أن الواقع يكشف على أن التوسع في التعليم إنما يقوم على مبدأ الاختيار دون الإلزام وأن تكافؤ الفرص في التعليم لم يتحقق بأسسط معانيه دون تحقيق معناه الوافي بتكثيف التعليم لحاجات المتعلمين وتمكينهم من التحرر فيه، يكفي أن يتأمل المرء في هذه المسألة ليكشف أن النصوص المدونة في السياسات التربوية لا تجد في كثير من الحالات السند اللازم لها من الإجراءات، بل إن بروز مشكلات تربوية خطيرة تضعف الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية في الأنظمة التربوية لدليل آخر على نقص السياسات التربوية الصريحة والضمنية وعلى عدم شمولها لميادين التربية تنمائها.

وإذا كانت هذه الأحكام تصدق على السياسات التربوية وتكتشف عن النقص في تحديدها، فهي أخرى أن تصدق على الاستراتيجيات التي تترتب عليها وتستمد منها، ذلك أن مفهوم الإستراتيجية نفسه حديث العهد لم يشع استعماله خارج الميادين العسكرية

إلا في العقود الأخيرة ولم يكن مألوفاً في الشؤون الاجتماعية والاقتصادية ولا في الشؤون التربوية والثقافية في الوطن العربي، فإذا كان يعتمد إلى حد بعيد على السياسات، وكانت هذه ناقصة غير مستوفاة وبخاصة من حيث الإجراءات المطلوبة للعمل، فأولى ألا تتحدد الاستراتيجيات لها، فليست هناك نصوص صريحة للاستراتيجيات في التربية العربية يتسّر الرجوع إليها وتتضمن وضعاً وتحديداً لمسارات العمل المطلوبة منها.

إن هذه الملاحظات لا تمنع أن تكون هناك سياسات تربوية مهما كانت جزئية وضمنية وأن تكون هناك استراتيجيات مهما تكن هي الأخرى جزئية وضمنية، وإنما يمكن أن يستنتج كل منهما من حركة التربية وتطور أنظمتها.

وقد سعينا إلى أن نستنتج مثل هذه الاستراتيجيات حين تناولنا تطور التربية في الوطن العربي حتى منتصف القرن العشرين في الفصل الثالث - التحدي والصمود - في القسم المرقم 3-3-1، وبرز مما استنتجناه ثلاث استراتيجيات رئيسية للتعليم الأصلي والتعليم المستحدث وللإصلاح الجزئي فضلاً عن بعض استراتيجيات فرعية.

إن هذه الاستراتيجيات الرئيسية ظلت آثارها تسري في حركة التربية العربية إلى حد ما وربما برز منها جهود لتطوير التعليم المستحدث لتتميز بالعباية الكبيرة بالجوانب الكمية منه حتى أنه يمكن وصفها بأنها إستراتيجية الاستمرار الخطي لتطوير التربية العربية، وهي التي تجعل المستقبل في هذا التطور مجرد امتداد للحاضر وتلقي متغيراته في الغالب من دون كبير استعداد وتأهب لها تاركة الاتجاهات الحاضرة تنطلق في مداها من داخل التعليم وتتكيف بحكم القوى الساقطة المؤثرة فيها من دون كبير توجيه أو تعديل في مساراتها مع مواصلة لعملية النقل والاقتراس والمحاكاة للأنظمة الأجنبية، ومع محاولة لتبني - بين حين وآخر - إستراتيجية للإصلاح الجزئي، سواء تناولت هذه الإستراتيجية جوانب من نوعية التعليم كالمناهج والطرائق والوسائل التعليمية والامتحانات طمعاً في تحقيق حفظ من التحسين في الكفاية الداخلية للأنظمة التربوية، أو تناولت هذه الإستراتيجية تكيف البنية التربوية ومحتوياتها لمطالب العمل والتنمية الاقتصادية وإعداد المهارات والقوى الشريفة اللازمة لها.

ذلك وصف مجمل للإستراتيجيات التي تكمن وراء حركة الأنظمة التربوية في الأقطار العربية بعد منتصف القرن العشرين وهي ضمنية أكثر منها صريحة محددة تبدو بآثارها مما تبدو في منطلقاتها، وتلتبس في ما حصل للتربية العربية من تطوير كمي في التوسع في التعليم ومن سعي لإصلاح وجهاته ها وهاك في جهود متفرقة، دون أن تكون قادرة على مواجعة مشكلاته الرئيسية في عدم وفائه بالحق الأصل للتعليم وتحقيق

تكافؤ الفرص بصورة وافية وانحياره نحو الصغار دون الكبار ونحو الذكور دون الإناث ونحو الحواضر دون الأرياف. ودون أن تواجه مشكلاته في نقص الكفاية الداخلية كما تتجلى خاصة في الإهدار وفي نقص الكفاية الخارجية، كما تتجلى خاصة في ضعف الملازمة، مع مطالب العمل ومطالب التنمية الشاملة ودون أن تحيط بحوائب الكيف جميعا وتسعى إلى إصلاحها. وهذه الاستراتيجيات بعد، استراتيجيات قطرية تتعدد مساراتها ولا تتفق حركاتها بين قطر وآخر ولا تنظمها إستراتيجية شاملة على المستوى القومي، وما قد يحدث فيها من التوافق المحدود إنما يأتي عن طريق النقل والمحاكاة مما لا يراعي فيه التكيف لأحوال المجتمع وخصائص البيئات، فهو توافق أقرب إلى التلفيق تعوره الدينامية والداتية والاسحام.

وقد لاحظنا ضيق الأهداف التربوية التي كانت تنحو إليها التربية العربية في عهود التنعية واستمرت آثارها تسري في حياياها خلال الخمسينات وأوائل الستينات، ولا حظنا المحاولات الأولية للتخطيط التربوي واقتصار الحطط التربوية خلال الستينات على النواحي الكمية، وهناك دلالة في الحاليين على السياسات التربوية والإستراتيجية التي تترتب عليها من حيث النقص في شمولها وعجزها عن مواجعة مشكلات التربية تمامها، ومن حيث النقص في صلتها بواقع التربية ومشكلاتها، وفي ترجمة موجهاتها حيثما وحدث إلى إجراءات فعلية في ميادينها.

وعلى هذا النهج من استقصاء لشؤون التربية، فإننا نلمس فيما حصل من طلائع للتغيير خلال السبعينات ومن تطلع إلى المزيد منها تطويرا للسياسات التربوية وتوسيعا لمحاولاتها وتعميقا للوعي بمشكلاتها. وهو اتجاه ينبغي أن ينمى وأن تكون له مساهمات العلمية الوافية.

8-2 ولما أن نتساءل بعد جميع هذه الملاحظات عن صلة التربية العربية بمجتمعها وبالأهداف القومية للأمة العربية وتطلعاتها إلى الوحدة والحياة الكريمة لأنائها، ومدى ما أحدثته السياسات التربوية الصريحة والضمنية في هذه الصلة بالذات.

ونبادر إلى تأكيد مساهمة التربية العربية في حركة المجتمع ورفع مستوياته الحضارية وفي الحركات والتورات الوطنية التي ظهرت في الوطن العربي. في العقود الأخيرة، وفي الحركة القومية عامة وما انطوت عليه من اتجاهات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، وهي مساهمة تدل في حقيقتها على تبادل التأثيرات وتعددتها، فلا شك أنه قد كان لانتشار التعليم بصورة عامة آثاره في إدكاء الروح الوطنية والوعي القومي وفي انتشار آثارها وتعميقها بين فئات أوسع من المواطنين من ناحية، كما كان لتنامي الحركات

الوطنية والحركة القومية عامة آثار في الحركة التربوية وفي انتشار التعليم وانتفاع مزيد من المواطنين من الفرص المتاحة فيه فضلا عن تطوير في أهدافه وفي محتوياته وتدريبها لحاجات المجتمع وتطلعات الأمة. ولا شك أنه قد كان للطلبة وللمعلمين في مختلف المراحل نصيب ملحوظ في الحركات الوطنية وفي بذل التضحية والفداء في سبيلها حتى بلغت أهدافها في الاستقلال وفي الثورات الوطنية قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها، كما تلاحقت برخمها في الحمسيات والستينات وفي تنمية الوحدة العربية ونشرها بين الجماهير، وإضفاء الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية على أبعادها ومطالبها، كما كان للطلبة وللمعلمين نصيب ملحوظ في حركة الثقافة العربية وحركة الفكر العربي وتناميها في العقود الأخيرة. ومن الطبيعي كما تشهد بذلك الدراسات على المستويات الدولية أن يؤدي انتشار التعليم وبخاصة في مراحله الأولى إلى تعبيرات مهمة في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع، وأن يكون لذلك مردوده في تحسين مستويات الحياة وأساليبها. ولا ننسى ما كان للتربية العربية من آثار في سائر هذه المجالات فلا يشأ التساؤل عن وجود هذه الآثار بصورة عامة وإنما تحصل المهمة للتحقق من عمق هذه الآثار ومن مداها، وتحليلها في زيادة ملحوظة في إنتاجية العمل وحواء، وفي تمكين المواطنين من المشاركة الواسعة في حركة المجتمع وتوجيه مساراته، وفي تعميق وعيهم القومي وتمسكهم بالأهداف القومية للأمة العربية وفي المساهمة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة والارتفاع بمستويات الحياة للإنسان العربي وسويعتها. على أن الشوط في تنامي هذه المساهمة لا يزال طويلا، سواء من حيث ضرورة التحام التربية العربية بالأهداف القومية كما أحملناها وتحقيق هذا الالتحام في جميع الأقطار العربية على تعدد أنظمتها وتعميق الوعي بها ونشره بين المواطنين بلا استثناء، تنمية وتأصيلها بين الصغار وتنشئتهم عليه وتمكينهم من تشريه واستيعابه وتطويره استمرار، وترسيخه له بين الناشئين والكبار وهدايتهم إلى اعتباره ركنا أساسيا لهم في السلوك ومطلقا لارما لهم في الحياة. وأن تتجلى مساهمة التربية في تكوين هذا الوعي وترسيخه في تنمية إرادة التغيير في الأمة العربية وتمكينها من بلوغ حظها من المنعة والمكانة والحياة الكريمة في إطار وحدتها.

ومن واجب التربية العربية وهي تسمى إرادة التعبير أن تضيف عليها أصالتها كما تطوي عليها القيم السائدة في دينها الإسلامي العظيم وحرصها على عقيدة السماء كما تحلت في حركتها الحضارية الإنسانية، وأن تدفعها إلى تحديد ذاتها ومواجهة الحضارة المعاصرة بالإيجابية التي تسهم في توجيهها نحو وجهتها الإنسانية السليمة. فمع تقدير ما أسهمت به تهيئة التربية العربية في مستويات الحياة وبشر الثقافة بين الشعب وفي

الحركات الوطنية على المستويات القطرية وفي الحركة العربية عامة وما تولد عنها من الثورات وحركات التجديد والإصلاح، فإن الشوط أمامها لا يزال طويلا سواء من حيث الارتفاع بكفايات الإنسان العربي ومهاراته وبواعثه على العمل للإسهام الفعال في الإنتاجية وهي أساس التنمية، أو من حيث الالتحام بأهداف الوحدة العربية وترسيخ قيم هذه الأمة كافة وتنمية إرادة التغيير بينها وإضفاء الأصالة والتجديد على سير الأمة العربية نحو آفاق مستقبلها، والتقاءها على وحدة المصير وعلى الأمن القومي والحياة الكريمة لجميع أسائها، وتلك مهمات ينبغي أن تبرر بين أبعاد إستراتيجية تطوير التربية العربية كما نضعها.

الفصل الخامس

عالم اليوم والغد

عالم اليوم والغد

5-1 مقدمة

لا تحب إذا لقيت في حديث محوره التربية، ومصيرها، فصلا يطر في عالم اليوم وفي عالم الغد: فان إحدى الدعائم الكبرى، التي يسي عليها هذا الذي يكتب هو أن المسائل الإنسانية المترابطة متداخلة، متماسكة متشائكة. وإذا كان لا بد من التحليل، والفصل إلى العناصر المركبة، عندما يكس الدارس على عصر من العناصر، ليدرسه، ويمس الطر فيه، فانه لا بد أيضا من الانتباه إلى الروابط، التي تربط هذا العصر بما يمتد إليه، ويتصل به، من عناصر أخرى، تفعل فيه، ويفعل فيها، ويؤلف إحتماعه إليها الصورة الكاملة التي لا يمكن، دون معرفتها، فهم العصر المدروس نفسه فهما صحيحا، وإدراكه إدراكا سليما. فان لم نفعل ذلك، وأعملنا هذا الترابط العصوي، والتفاعل الداخلي كما كمن: «تحب عه الأشجار رؤية العانة».

ولا تدهش إذا قرأت أن أحد العناصر الرئيسية، المرتبط بالتربية، هو هذا العالم الذي نعيش فيه، فنسعد ونشقى، ونشئ ونفرح، إد عاية التربية القصوى، وهدفها الأسمى، أن تساعدنا على أن نفهم أنفسنا، وأهلنا الأقربين، وإخواننا الأبعدين، ومجتمعنا وأمتنا، وسائر إخواننا من بني الإنسان، وأن تزودنا بما نحتاج إليه، لكي ندرك الوسط الذي نحيا في كفه، بما فيه من طبيعة مادية، أتر فيها الشتر، كثيرا أو قليلا، أو لم يؤثر فيها قط، ومن بني اجتماعية، سوها وأحكموها، واشتقوها من عقائدهم وقيمهم، ومن أفكارهم وأوهامهم، وحعلوا فيها أحرء ثقافية، واقتصادية وسياسية، وفكرية وتربوية وعلمية وفنية، وكيف نفهم ما نفهم وبدرك ما ندرك، إلا بأن نفعل، فيه، ونفعل به. فما تشده التربية، من فهم وإدراك، مرتبط بما تشده أيضا من فعل وإحار. يؤثر بهما في أنفسنا، وفي إخواننا، وفي وسطنا المحيط بنا، مقدار ما نستطيع، وعلى هدى ما نعتقد.

وإذا كانت التربية تهيئنا للعالم، لؤثر فيه، ولنغيره، فهي إذن تغيّره بأيدينا، وتطوره
نفعل ما أعدتنا لنفعله، وما رودتنا لنقوم به. ولكن التربية، نفسها، ليست إلا نتاج هذا
العالم، وضلعا مشتقا منه. فالتربية إذن هي، في آن واحد، بنت هذا العلم وأمه، هي أدواته
التي تغيّره، وتصنع خليقته، وتهيئ وريثه، أي أن العلاقة بين التربية والعالم كالعلاقة بين
البيضة والدجاجة، تلد كل منها الأخرى، وتولد منها.

وسنظر في هذا الفصل في بعض صفات عالمنا، وسماته وفيما يقدر له أن يصبح
غدا، أو بعد غد، ولن يستطيع فصل قصير واحد، بل ولا سفر واسع كبير، أن يحيط بهذا
العالم وصفا وأن يستطيع له ضططا، وإما نتقي من بين صفاته الكثيرة، وسماته المتعددة
ما يحيل إلينا أنه يستحق العناية أكثر من سواه. وأنه أصدق تعبرا عن هذا العالم، وأبلغ
إفصاحا عنه، ثم يجمع هذه الصفات في مجموعات، ونصفها في صفوفها، فجعلها في
عشر فقرات متتالية. فأما الأولى فتتجه إلى وحدة هذا العالم، الذي يعيش على كوكب سيار
صغير، من مجموعة شمسية متواضعة، تنتمي إلى مجرة متوسطة، توجد مثلها في هذا الكون
الفسيح، مليارات ومليارات من المحرات، وتذكرنا هذه الفقرة بأن البشر، في هذا العالم،
متكاملون متضامنون، فيما بينهم أولا، ومع سائر الكائنات الحية فيه ثانيا، ومع البيئة
الأرضية كأكملها ثالثا. ثم تصف الفقرة التالية هذا العالم بأنه عالم التغير السريع المتسارع،
الذي يدعونا إلى أن نتكيف لتغيراته، وأن نلبس لكل حليلة لبوسها، حتى لا نساق إلى
الحيار الثاني الممكن، الذي لا ثالث له، وهو الزوال، فكان شعار هذه الفقرة ”التكيف
أو الزوال“ وفي الفقرة التي تليها ننظر في عالم الإسراف والفاقة، عالم الموسرين والجائعين،
فتنهنا الشفقة، وقد تستثيرنا المروءة والحنق. وعالم العف والعدوان هو موضوع الفقرة
التالية، وفيه نرى أن الحضارة الصناعية، إن كانت قد مكنت الإنسان من أن يعم بحيرات
الأرض، فإنها زودته أيضا بما يفتك به، بغيره ونفسه، عامدا متعمدا وغير متعمد. ثم
نظر في التكاثر والشباب، العالم الذي يزداد، في كل عام ثمانين مليون انس جديد،
ينبغي أن يهيأ غذاؤهم ومسكنهم، وفراغهم، وثقافتهم وتربيتهم. والطاقة، رحيق العالم
وأكسيره، التي إذا نضبت يموت، وإذا فاضت يتشوي ويزدهر، هذه الطاقة هي موضوع
الفقرة التالية. وبعدها ننظر في عالم الخيرات العقيمة المحدودة، هذا العالم الذي حباه
الله بالماء والأرض، والمعدن والثمر، والوقود والشجر، وجعل له كل ذلك كثيرا غزيرا،
ولكنه، مع ذلك منته محدود، لا ينبغي الإسراف فيه، ولا التفریط به. ونطل، في الفقرة
التالية، على عالم المدائن المهلهلة، التي تجمع القصور الشاهقة والأكوخ البائسة، والتي
تحيط بها حلقات من الأشقياء المساكين، يعيشون، قرب النعيم وهم في حال أصحاب
الحجيم. وفقرتنا الأخيرة، من اللواتي تنظر في عالم اليوم، فقرة تلتفت إلى الأمم المتحدة،

بمظلماتها المتعددة، وبالأمال المعقودة عليها، والعقبات التي صادفتها، والمؤتمرات التي عقدتها، والاحتماعات التي نظمتها، ليقول فيها مقالة الحق، ولسطر إليها نظرة التفاؤل والأمل. ونحتّم هذا الفصل بفقرة تتطلع إلى المستقبل، وتحاول أن تستشّمه، وتذكر جهود من يدرسون، وتبّه إلى محاحهم، حين يكون، وإلى إحفاقهم حين يحدث.

هذه إذن حلاصة حديثنا عن عالم اليوم والعد، وبفصلها فيها يلي: -

5-2 عالم الدار الواحدة:

”يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا أن أكرمكم عند الله أتقاكم“ (سورة الحجرات 13)

حلال مئات آلاف السنين، عاش أساء الشر من سلالة ”الإنسان الحكيم“ والدين سبقوهم، على سطح هذا الكوكب السيار، فئات وشيعا مفصلة، إن التقت فتنات - وقلما تلتقيان - فلتقتل وعدوان في أكثر الأحيان، ولتبادل واغتناء في حالات قليلة، تتعلم كل فئة من أختها وتقتبس من ثقافتها بما تحويه من دين واعتقاد، وفلسفة وعلم ولغة وفن. وما فتئت الفئات الإنسانية تزداد ححما واتساعا وشمولا وامتدادا، وتداخلا وارتباطا فحلت محل عصاة الصيد، قرية الزراعة، وقبيلة المواشي، ثم حلت، محل هذه وتلك، وحدات أكرم منها، وأكثر تعقيدا، وأمتن بيانا، حتى وصلنا اليوم إلى مرحلة الأمم التي يبلغ بعضها مئات الملايين، والتي تسي كل واحدة منها لنفسها دولة وسلطانا.

واليوم ترتبط أم الأرض بعضا بعضا بأربعة ترداد وثوقا يوما بعد يوم، وتمتزع الشعوب امتزاحا مترايدا. وكيف أن يبقى سو الإنسان منفصلين، وطائرااتهم النفاتة تحط محيط الأرض في يوم وبعض يوم وتقل، في كل عام منهم، عشرات الملايين من بلد إلى آخر، وأمواج الإذاعة المرئية والمسموعة تنقل، من موضوع الخبر، إلى كل مكان على سطح الأرض تقريبا، نبأه في أقل من ملح البصر، فيسمعه من شاء من سكان الأرض جميعا، أو يراه. وكيف يستقل سو الشر، بعضهم عن بعض، استقلالا كاملا، وخيراتهم تحوب الأرض من صقع إلى صقع، منها ما يستخرجونه من باطن الأرض أو على سطحها، ومن أعماق البحار والمحيطات، ومنها ما يصنعونه بأيديهم، ويصممونه بأفكارهم. لقد انقلبت الأسرة الإنسانية إلى منظومة عالمية أي إلى مجموعة من الأجزاء يتعلق بعضها بعضا تعلقا وظيفيا، ويقدم كل جزء منها مساهمته الذاتية للإنسانية، سواء أكانت هذه المساهمة موارد، أم ثقافة، أم وسائل اقتصادية، أم سواها. وأي حادث، في أي جزء من الأجزاء، لا بد من أن يتشتر إلى الأجزاء الأخرى ليؤثر فيها جميعا.

واليوم قامت نواة لإدارة عالمية واحدة لا تزال في صورة بدائية أولى، تتلمس طريقها وتتعثّر. وتنحصر مرة، وتحقق مرات، وتسير إلى الأمام خطوات، لتعود إلى الوراء خطوة وأكثر أحيانا. ولكها، مع ذلك، قائمة حية يعلّق عليها سو الإنسان الآمال، ويرحون منها الحير، ويلومونها على التقصير والإهمال.

إن هذا الاتجاه الواضح نحو التوحيد والتنسيق، مع ما يصحبه من تقلبات وتذبذب، يحتتم أيضا إلى اتجاهاين واصحين قد يبدو أنهما متناقضان متعاكسان، ولكهما في واقع الحال، متكاملان تكاملا جدليا تكاملا الشيء وبقيضه، اللذين يولد من تفاعلهما وتصارعهما الحديد الذي يطل على الوجود ليعيد سيرة من ولداه. هذان الاتجاهان الواضحان هما تجمع فئات من الدول و الأمم في مناطق، نستطيع أن نسميها أيضا مجموعات إقليمية، تضم كل منطقة منها عددا من الدول التي تشترك في رابط واحد أو أكثر يضمها ويشد بعضها إلى بعض. وأكثر ما يكون هذا الرابط ثقافيا، لان الثقافة، بالمعنى الواسع للكلمة، والمعنى الحديث لها، أقوى رابط وأوثق صلة، وان يستند هذا الرابط الثقافي أحيانا، أو يضعف بفعل العاصر الاقتصادية، أو السياسية، أو الطبيعية، أو سواها، وثمة بضع مناطق يتضح اتجاهها الطوعي إلى التقارب تم التوحيد، أولها، في ترتيب مبلغ اهتمامنا، منطقة الوطن العربي التي لا تشهد حدثا كبيرا أو صغيرا إلا وأدى، في نهاية الأمر، إلى تعديدها الدافع الجياش نحو الوحدة، نحو هذا الأمل الساطع، الذي تناقلته أحيال العرب، حيلة بعد حيلة يرى فيه كل حيل منهم محور دوامه، ونور أيامه، وحلم ليلاليه، ويحمله في قلبه، عزيزا طاهرا، حتى إذا حان الحين عهد به إلى الجيل الذي يليه، ليصونه، وليعمل على تحقيقه حاهدا كما عمل.

ومطقة أخرى تسعى أيضا نحو الوحدة هي إفريقيا التي تربطها بالوطن العربي وشائج القرى والتاريخ، وعواطف المحبة والتعاون، والتي حرحت من ليل طويل ألقاها فيه الاستعمار والاستغلال، وتسي اليوم، بحهود أسائها البررة، وأصدقائها المحلصين، صرح الوحدة والعزة.

وأوروبا العربية الثالثة التي يسوقها التاريخ، والفكر، والاقتصاد، نحو الوحدة.

وقد ست لها أسسها الاقتصادية، وهي تحط لمجلس شعبي متحبه مشترك قد يولد في عام 1978م، ويتحد لنفسه، تدريجيا، سلطة التشريع والتوجيه، وتسمية الحكومات، وفرص الضرائب، وإقامة الموارد.

وتمة مناطق أخرى بلغت مراحل مختلفة على طريق التعاون والتقارب، لن نستقصيها جميعا، وإنما نذكر منها أمريكا اللاتينية، والدول الاشتراكية الأوروبية، وبعض دول آسيا الحبوبية الشرقية.

هذا إذن هو الاتجاه نحو بناء المناطق الكبرى، وهو اتجاه يوائم الاتجاه العالمي نحو التوحيد الشامل وبشكل مساعد عليه، ومهيئ له. أما الاتجاه الثاني الذي ذكرنا أنه يخالف هذا الاتجاه، ويناقضه، في الظاهر على الأقل، فهو الاتجاه نحو تفتيت عدد من الدول التي تركبت تاريخيا من أكثر من مركب. والتي تسعى بعض أجزائها المركبة لها إلى الاستقلال بمصيرها، استقلالا محددًا أو كاملا.

وهذا الاتجاه مكمل للتطور التاريخي الحمار الذي شهدته الأرض بعد الحرب الثانية، وأدى إلى تفكيك الإمبراطوريات الاستعمارية الكبيرة بفعل نضال الشعوب، وعزمها على التحرر والاعتناق من قيد الاستغلال والاستعداد ولعله ليس من قبيل المصادف أن نشاهد أوضح الآثار عن هذا الاتجاه الجديد نحو الانقسام يتحلى في مركز أكر إمبراطوريتين شهدهما عهد الاستعمار. ففي المملكة المتحدة لبريطانيا وأيرلندا الشمالية، نشاهد تطورا يجعل أعدادا متزايدة من سكان سكوتلاندا يطالبون بصيب، كبير أو صغير، من الاستقلال عن المملكة، ويستندون في ذلك إلى نواح ثقافية وأخرى اقتصادية، مرتبطة، قبل كل شيء، بما اكتشف من نعط في بحر الشمال، وبما يعود به هذا النعط من ثروة عظيمة واردها اقتصادي وكذلك تشد فئة من سكان بلاد أعال (ويلز) إطارا خاصا بموطنهم يادون به لدواع ثقافية ترتبط بتاريخهم ولسانهم الذي كاد يضيع، ولكن لا تسعهم به، حتى الآن الظروف الاقتصادية. أما أيرلندا بحزنها الجنوبي الذي له في حرب التحرير تاريخ طويل ناصع، وبحزنها الشمالي، الذي ما يزال يعيش مأساة الدم والفواجع، فإنها عنية عن البيان. وفي فرنسا ينشد بعض سكان كورسيكا هويتهم وطريقهم، ويطالب بعض سكان بريطانيا (المقاطعة الكبيرة عرب فرنسا) بالحفاظ على لغتهم، وتحقيق موهم، ويلمح بعض سكان الالزاس واللورين في إدراك حاجاتهم، والاعتراف بداتهم، ويسعى بعض سكان جنوب الفرنسي إلى إحياء لهجاتهم وإنماء مناطقهم... الح وفي ألمانيا الاتحادية، وهي كما يدل اسمها عليها، دولة اتحادية، لكل دولة من دويلاتها حظ كبير من الإدارة المستقلة في الموارد، والإنفاق، والتربية، والتخطيط، يطالب، مع ذلك البعض بمزيد من الحكم الذاتي، والانفراد بالقرار حتى يصل بعضهم في ناهاريا إلى طلب إحياء الدولة المستقلة التي كانت فيها، وإعادتها إلى ما كانت عليه.

ولو مضيا في النظر في هذه القصية، لأمكسا أن نذكر أمثلة عديدة أخرى ولكسا نكتفي من ذلك بما ذكرناه، مستنتحين منه أن الاتجاه نحو الاستزادة من الإدارة المحلية في الأجزاء المختلفة من الدول الحالية، بأشكال فيها الاعتدال حيناً وفيها التطرف أحياناً أخرى، هو اتجاه عالمي قد يزداد شدة واتساعاً في المستقبل القريب وقد يمتد إلى مناطق جديدة من العالم ليس له فيها إلى حد الآن أثر واضح يذكر. إن ما سبق يقودنا إلى أن نلخص قائلين أن الأرض تصح أكثر فأكثر في كل يوم، داراً واحدة، تسكنها أسرة إنسانية متكافلة متضامنة، يرتبط أفرادها بعضاً ببعض بمصير مشترك، ويؤثر في كل فرع منها ما يحدث لأي فرع آخر، وأن هذا التوحيد المتواصل، والتكامل التدريجي، يمر عبر طريقين يدوان متعاكسين متناقضين. أولهما ائتلاف دول الأرض في مجموعات كبيرة، ذات عدد محدود، لا تزيد عن أصابع اليدين هي التي تسمى الوحدة منها منطقة، أو إقليماً والتي تجمع بين دولها روابط ثقافية وسياسية، واقتصادية وسواها، والطريق الثاني هو انعاث المظاهر المحلية، والنزاعات والمصالح الضيقة، والتطلعات الثقافية، داعية إلى إضعاف المركزية، والسماح بتفتح الشخصية والحفاظ على البواقي التراثية، والخصائص الشخصية.

فالعالم يسير إذن اليوم إلى وحدة، في تعدد، وإلى تكامل، في تمايز، ويستند في ذلك استناداً مكيناً إلى مركباته الكبيرة الأساسية، أي المناطق الواسعة القليلة التي يتألف منها عالمنا اليوم.

وإذا كان تضامن الحس البشري، وتكافله، قد بلغا مرتبة اليقين، وأصبحا من المسلمات المقبولة، فإن هناك تضامناً وتكافلاً آخر، لا يقلان أهمية عنهما، وإن كان الوعي بهما ما زال مقصوراً عن الوعي بمثليهما، وهذان هما تضامن الكائنات الحية على سطح الأرض، وتكافلهما جميعاً، ذلك أن الحس البشري ليس وحده ساكن هذا الكوكب السيار، بل هو يقتسمها مع الكائنات الحية الأخرى، التي بدونها لا يمكن لأية حياة أن تقوم على الأرض، ونعبر عن ذلك بكلام آخر بأن نقول أن حياة على الأرض، بما في ذلك حياتنا نحن بني البشر، يتعلق بتوازن المنظومة الكاملة التي تربط كل كائن حي بالوسط المحيط به، بما في ذلك الكائنات الحية الأخرى وسواها، فرعاية الإنسان للكائنات الحية الأخرى، وعنايته بها، ليست أمراً يدعو إليه الشفقة والحلق الكريم فحسب، بل هو داع تقتضيه مصلحة الإنسان المباشرة ومصلحته المقلدة وضمان بقاء نوعه على سطح الأرض، وتمتع أنثائه وأحفاده بحيراتها.

ونمضي بعد ذلك خطوة ثالثة أحيرة فنقول إن تكامل الكائنات الحية هذا وأولها الإنسان - وتضامنها ليس هو التكامل والتضامس الوحيد، بل إن البيئة الأرضية كلها، مركباتها الحية، وبرطبها ويأسها، وبحارها ومحيطاتها وجبالها ووديانها، منظومة متكاملة مترابطة أحكمت نسجها يد الأيام، وأقامها تطور مئات ملايين السنين على توازن بديع رائع دقيق قل أن أفسدته يد مفسد، أو أساءت إليه أعمال مسيء، اضطرب واحتل، واهتر وتقلقل، حتى قد يهوي من عليائه، لتحل فيه العوضى محل النظام، وتنكسر الروابط، التي تصم أجزاء بعضها إلى بعض، فيتأذى كل جزء من هذه المنظومة بهذا الضرر البالغ. ويكون مبلغ الأذى كلما كان موقع هذا الجزء من هرم المنظومة هذه أعلى وأسمى، لأنه يهوي من مرتبة أرفع، ويحرم من مدد أعنى. والإنسان هو في دروة الهرم، فهو الذي يحشى عليه من انهياره أعظم حشية، وهو الذي يحتاج إلى سائر أحزانه أكر حاجة ولكن الإنسان أيضا هو الذي يملك على هذا الهرم أعظم تأثيره وهو الذي يستطيع أن يفسده إن شاء وضل، أكبر إفساد ولنذكر أن الفساد أسهل من الإصلاح، بما لا يقاس، وأن التحريب أهون من البناء مما لا يقدر. ذلك أن شيمة الطبيعة، وقانونها الأزلي، هو المسير إلى فوضى متنامية واضطراب متزايد، ما لم تقيض لها يد تني النظام بالجهود والمشقة على حساب العوضى، وترعه منها انتزاعا.

والخلاصة أن هناك ثلاث وحدات ترز اليوم على سطح الأرض. الوحدة الأولى، وهي وحدة الجنس البشري، محتواة في الوحدتين التاليتين، والوحدة الثانية، وهي وحدة الكائنات الحية، تحتوي الأولى، وتحتويها الثالثة، والوحدة الثالثة الشاملة، التي تحتوي الوحدتين الأولىين، وهي وحدة البيئة الأرضية مركاتها الحية وغير الحية.

5-3 عالم التغير السريع المتسارع:

التغير هو طبيعة المادة والإنسان وقدرهما المحتوم، وذلك هو أيضا شأن هذا العالم الذي يصح فيه قانون حتمية التغير كما يصح في كل شيء سواه. إلا أن التغير درجات وله سرعات، فالتغير اختلاف في صفات كائن ما، يتم في الإطار، الذي يحري فيه كل اختلاف، أي إطار الزمن. فمن التغير ما يكون بطيئا إلى درجة يكاد معها الملاحظ لا يكشفه ومنه ما يكون سريعا إلى حد يكاد أيضا معها الملاحظ لا ينته إلى وقوعه. وتغير عالمنا اليوم تغير سريع متسارع، وهذا التغير السريع المتسارع هو من أبرز المظاهر التي ينبغي أن يعني بها، ويهتم لها، من يعمل في ميدان التربية. ذلك أنه إذا كانت غاية التربية هي أن تعد المربين ليعيشوا في عالمهم، وإذا كان أحد الأسئلة التي تطرحها على نفسها، ولهذا الغرض، هو: ما هو هذا العالم الذي يتهيأ المربون للعيش فيه؟ فإن الجواب عن هذا

السؤال قد يكون بأن هذا العالم يتغير إلى درجة من البطء تجعل كل حيل من المتربين لا يرون فيه إلا عالما واحدا تكاد معاملته لا تتغير أي تعبر يشتهون إليه، ويهتمون له، مد دخولهم إليه كمعاصر فعالة إلى لحظة معادرتهم له. ولقد كان هذا هو الحواب الصحيح لكل حيل من المتربين في كل العصور التي سقت عصرنا تقريبا ولا يستشي من ذلك إلا بعض مراحل استثنائية شهدت هرات عيفة وتورات شاملة، نقلت بعض أحرار العالم، أو أكثر أحراره، أو كلها من حال إلى حال وما كانت هذه التورات في الواقع - ومنها كانت ديبية، أو سياسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو علمية، أو صناعية أو غير ذلك - إلا تنويحا لتطور بطيء طويل ونصوح تدريجي متزايد، بلغ مرحلة النصوح، فاكسر بذلك توازن القديم، وزال، وانتقل الأمر إلى توازن جديد.

فإذا استشينا هذه اللحظات الحارقة، وهذه التورات العميقة فان التطور كان يحري بشكل بطيء تدريجي، فيدخل العالم حيل فيحده في شكل لا يختلف الا احتلافا يكاد لا يذكر عن الشكل الذي استقله به الجيل السابق، ثم يعادر الحيل العالم في الشكل الذي وحده فيه قبل وحوده تقريبا أما اليوم فقد أصححت الحال غير الحال ومن ما يعيش في عالم تشبه بالعالم الذي عاش فيه أبوه؟ ومن ما يرى في هذا العالم مثل ما كان يراه في طفولته؟ ومن ما يعتقد أنه سيحلف لأسائه عالما كالذي ورثه؟ لقد كان الإنسان يسير، في الماضي، نحو المستقبل، سير الهويني، ويراه كحط الأفق الذي لا يلعه صاحبه، مهما سعى إليه، أما المستقبل فهو الذي يحري نحوا بسرعة مذهلة فالواحد ما لم يعد يقضي كل حياته، كما كان يقضيها آناؤه، وأحداده في عالم واحد بل أصبح يقضي أيام حياته في بضعة عوالم تتوالى أمامه، ويقضي كل واحد منها معه جرها من حياته. وإذا أضما إلى ذلك امتداد حياة الإنسان الوسطى امتدادا محسوسا واحتمال استمرار امتدادها، تبين لنا مقدار التعبير الذي أصبح يحس به الإنسان خلال حياته. وكيف يمكن في ظل هذا الواقع المتغير بسرعة وباستمرار لتربية تتركز في مرحلة محددة من حياة الإنسان أن تهينه لعالم لم يكن قد ولد بعد، عندما أعدت الإنسان هذه التربية؟

إذا كان هذا مصير العالم نحو تعبر يزداد تسارعا يوما بعد يوم، فمادا يبقى من فروق بين هذين النوعين من التعبير اللذين الفتهما الإنسانية مد القدم، التعبير التدريجي البطيء (الذي سميته إصلاحا، عندما يكون مقصودا ومرادا)، والتعبر الشامل المفاجئ (الذي نسماه ثورة)؟ هل ستصح الثورة الدائمة، في محالات حياتنا الباموس التات، والمصير المحدد؟ لشد ما يذكرنا ذلك نقول حورح برناردو شو: "ما من فتى دون الثلاثين، علم شيئا عن نظاما الاجتماعي، ولم يكن ثائرا، إلا ورأيته أدبى منزلة من سواه".

إن هذا التغير السريع المتسارع يدعونا، ويلزمنا أن نسعى إلى أن نستشف المستقبل إلى مسافات أطول، وتواريح أبعاد. فالذي يقود سيارة تسير بسرعة ستين كيلو مترا لا يحتاج إلى أن يمتد بصره إلى مثل ما يحتاج إليه من يقود طائرة بعثة تسير بسرعة ألفي كيلومتر. فالأول يقطع في عشر الثانية (زمن رد الفعل الانعكاسي الوسطي)، مترا وبعض المتر، أما الثاني فيقطع في الزمن نفسه أكثر من خمسين مترا فما بالك بالذي يركب صاروخا نفاتا يقطع في عشر الثانية، ما يقرب من ألف متر؟ ألا ينبغي له أن يكون حاد البصر، بعيد الرؤية سريع الاستحانة، صادق العزم؟.

5-4. عالم الإسراف والفاقة:

تشير كثير من التقارير الاقتصادية إلى أن الفرد الواحد في العالم العربي يستهلك شهريا في المتوسط خمسة وأربعين لترا من وقود السيارات، ليرفه برحلاته عن نفسه وعن ذويه... وبهذا المقدار من الطاقة يمكن توليد الغذاء اللازم لإنسان من سكان الأرض لكي يحيا ويهنأ.

أليس في هذه الحقيقة المضحكة ما يستثير الحفيظة، ويدعو إلى الشفقة؟ ولو شاء المرء أن يواصل إبراز الفوارق التسعة التي تفصل بين بني البشر لما كفت هذه الصفحات القليلة، ولاحتاج إلى سعر ضخم، يمتلئ بهذه الأرقام المؤلفة، الحافزة على التفكير والعمل والتي تدعو إلى الإبصار والتعاون، ومن ما لا يذكر ما كان يشتر علينا قبل سنوات من أن نيويورك تستهلك، وحدها، للتدفئة في الشتاء، والتبريد في الصيف، طاقة كهربائية تزيد عن كل الطاقة الكهربائية التي تستهلكها الصين الشاسعة، لكل أعراضها، الصناعية والمنزلية، وهي التي يسكنها خمس سبي الإنسان، أو يزيدون عن ذلك؟

لو قارنا ما تنفقه الفئة الغنية، التي تعيش في أمريكا الشمالية، وبعض بلاد أوربا الشمالية، مما تنفقه الفئة الفقيرة، التي تعيش في بعض بلاد إفريقيا وحنوبي شرقي آسيا، لوحدا أن الفرد، من الفئة الأولى ينفق في المتوسط أكثر مائة مرة مما ينفقه الفرد من الفئة الثانية. وهذا يعني أن نصيب الأول مهما، من حيرات الأرض وتمراتها أكبر من حظ الثاني مائة مرة، أو تزيد. وهذه الحيرات والثمرات محدودة، فالأول يبالغ في التهامها حتى حد البطالة والثاني لا يزال منها ما يقيم أوده. وفي بعض الأرقام التي سذكرها ما يدل على هذا التنافس دلالة مفصلة، ويبرره أرازا عدديا. إن فاقة الملايين من سبي الشررتين في أجلى مظاهرها، في نقص الغذاء الذي يتوافر لهم. وموضوع التعذية الإنسانية موضوع معقد لا تزال فيه أسرار عديدة لم تكتشف بعد، إلا أن بعض أركانه الأساسية قد أصبح

واضحاً، فأهل العلم به متفقون اليوم على أن مقدار الحريرات العداثية، وكمية البروتينات المستهلكة هما الدليلان المفيدان. ولا بد للملاحظة على صحة الإنسان، وقوته، من أن يتوافر له من كل من واحدة من هاتين المركبتين، نصيب كاف، وقد أدرحنا في الجدول التالي ثبنا بمقدار الحريرات وكمية البروتينات الكلية أو ذات المصدر الحيواني فقط اللازمة للإنسان في كل يوم مع ما يستهلكه فعلاً فرد متوسط من سكان البلاد الصناعة، وآخر من سكان البلاد النامية.

الاحتياجات اليومية للفرد الواحد	الاستهلاك اليومي الفعلي للفرد الواحد		
	في البلاد الصناعية	في البلاد النامية	
3000 - 2200	3100	2150	استهلاك الحريرات (بالكيلو) حريرة
70	110 - 90	60 - 35	كمية البروتينات الكلية (بالغرام)
40	70 - 30	10 - 5	البروتينات الحيوانية (بالغرام)

ويدل هذا الحدول بجلاء على أن البروتينات هي التي تشكل أكبر نقص في تغذية الإنسان في البلاد النامية، وإذا أطعم الأطفال الصغار غذاء كافياً بما فيه من حريرات وناقصاً من البروتينات تسبب ذلك في مرض (الكواشيوركور) الذي هو أحد الأسباب الأساسية في مرض الأطفال في البلاد النامية، وقد يؤدي إلى وفاتهم وذلك أن البروتينات هي اللبنة الأساسية التي تبني منها الكائنات الحية أنفسها وهي تولف جزءاً أساسياً من تركيب الجهاز العصبي العضلي، والهيكل العظمي، في الجسم الإنساني، وهي التي تضبط، عندما تتخذ لنفسها شكل الحمائر الحوادث الكيميائية الحيوية في الاستقلاب ولا تبقى البروتينات في جسم الإنسان في حال السكون أبداً، بل أنها تتفكك باستمرار، وينبغي تحديدها، ومن أجل هذا التحديد، لا بد من استهلاك مقدار معلوم منها في كل يوم لتعويض ما يضيع منها بالضياح النسيجي من جهة ولتزويد جسم الطفل النامي بما يحتاج إليه نموه، من جهة أخرى. والسبب الأساسي في هذه الحاجة، شبه اليومية، إلى البروتينات، هو أنه ليس في جسم الإنسان ما يسمح بخزنها فيه، وإذا استمر جسم الإنسان الراشد محتاحاً إلى البروتينات مدة طويلة، فإن ذلك يؤدي أحياناً، إلى ازدياد احتمال تعرضه للالتهانات، وإحساسه بالإرهاق، وقد يقوده إلى الموت. ومن المعلوم المؤكد أن الطفل الذي لم يتعد، عندما كان حنبياً، وأثناء السنة الأولى بعد ولادته، كميات كافية من البروتين، يتعرض إلى خطر شديد بأن يصيبه تشوه جسمي أو عقلي دائم. ذلك

أن نمو الجملة العصبية المركزية، وتكامل الدماغ يتطلبان بروتينات من مستوى رفيع، لا يمكن الحصول عليها إلا من المنتحات الحيوانية كالحليب واللحم والبيض أما البروتينات النباتية، فإنها، على الرغم من فائدتها الكبيرة، غير كافية. ومع ذلك فإن الاستهلاك اليومي للبروتينات الحيوانية في بعض بلاد إفريقيا وآسيا وهو أقل من خمسة غرامات، ولا ينبغي أن نعجب من ذلك فإن ما ينفقه الفرد الواحد وسطيا، في الهند، على غذائه، لا يريد عن عشر الدولار.

ولندكر أخيرا أن استهلاك الفرد الواحد للبروتينات الحيوانية، في بلاد حوبي شرقي آسيا، لا يزيد عن جزء واحد من خمس وعشرين جزءا من استهلاك الفرد الأمريكي لها، فتأمل، لئن كما قد أسهبنا، بعض الشيء، في الحديث عن الواقع الغذائي في العالم، فلأيه أشد مظهر سوادا من صورة قائمة من التناقض الفاضح بين ترف مسرف يعيش فيه ربع سكان العالم، وفقير مدقع يعيش فيه ثلاثة أرباع سكانه. ولا يمكن لهذه الحال طعنا أن تستمر لأنها تحلق في العالم وضعا يهدد بالانفجار، ولا يسمح بالاستقرار، ولأنها تحد دائم لضмир الإنسان، وعدوان صارح على كرامته وقيمته. ولهذا الحالة الراهنة أسباب شتى ولكن سببها الأساسي، ومنبعها الأصلي هو الاستعمار، الذي نهض أكثر بلاد الأرض نهضا، وأقام الربح والكسب غير المشروع، قانونا له ودينا. وتنادى أم الأرض اليوم، وخاصة تلك التي ذابت الأمرين، من الظلم والاستغلال، إلى النظر في إصلاح النظام الاقتصادي العالمي الحالي ليحل محله نظام جديد، يقوم على الإنصاف والعدل، ويسعى إلى تحقيق النماء والازدهار لكافة أحرار الأسرة الإنسانية. وقد كانت الخطوة الأساسية الأولى، في هذا المجال، عقد الدورة الخاصة السادسة للجمعية العامة للأمم المتحدة، الذي تم في نيسان/أبريل من عام 1974م، هذه الجهود التي تبذل في الأمم المتحدة، لا تلاقي دائما ما تستحقه من عناية واهتمام بل إن بعض الدول العنية تضع في وجهها العراقيل، وتقيم أمامها الصعوبات. وهذا الموقف يدعو إلى العجب والاستنكار، لأن إزالة الفوارق، بين الأمم الغنية والأمم الفقيرة، أو البدء في إنقاذها، على الأقل، أمر لا يمكن بدونه - كما ذكر الأمين العام للأمم المتحدة - لهذا العالم أن يستقر وأن يزدهر. وكل مجتمع لا تبدأ فيه هذه الفوارق بالقصان ينذر سيانه بالتصدع، ثم بالانكسار تحت تأثير القوى البائدة الفاعلة فيه. ولن تزول هذه الفوارق أو تبدأ بالتناقص، إذا استمر النظام الاقتصادي العالمي الحالي، ونقيت العلاقات على ما هي عليه بين ما يسمى "شمال" العالم (أي حزنه الغني الذي يضم دول شمال الكرة الأرضية كما يضم أستراليا ونيوزيلندا) فتأمل أي شمال جغرافي هذا؟ وبين ما يسمى بحزنه أو حزنه الفقير. بل إن الدراسات تدل على أن الفروق بين هذين الجزأين سترداد كما يتبين ذلك من الشكل الآتي:

13 -	البلاد الغنية
12 -	
11 -	
10 -	
9 -	الدخل السوي الوسطي
8 -	للفرد الواحد
7 -	آلاف الدولارات
6 -	
5 -	
4 -	
3 -	
2 -	
1 -	البلاد الفقيرة
0 -	البلاد المدفوعة
1975/ 1985/ 1995/ 2005/ 2015/ 2025	
السنة الميلادية	

ليس من المفيد رسم محسى يمثل تطور الدخل السوي، للفرد الواحد، في الوطن العربي، لأن إحدى المقومات الأساسية لهذا الدخل، اليوم، ناشئة من واردات النفط وفي حديثنا عن الطاقة، سنتحدث عن النفط، وعن حياته الوسطي، فيتبين لنا أن هذه الحياة قصيرة محدودة، وأن التنبؤ بالمستقبل الاقتصادي، للوطن العربي، مرهون بما يفعله الوطن، بهذه الثروة النفطية، هل يبددها، أم يدرحها لمستقبله وبنيه؟

وقد بينا، في هذا الشكل تطور الدخل السوي الوسطي للفرد الواحد في ثلاث مجموعات من البلاد. الأولى هي مجموعة البلاد الغنية، وهي تضم أمريكا الشمالية، وأوروبا العربية واليابان وأستراليا ونيوزيلندا، والثانية تضم البلاد الفقيرة، وهي أمريكا اللاتينية، والثالثة تضم البلاد المدفوعة وهي بلاد جنوبي آسيا، ويدل هذا الشكل على حقيقة مفعمة، هي أنه إذا استمر إضعاف الدخل الوسطي للفقراء أكثر من عشرين ضعفا من الدخل الوسطي للمدفعين سيضاعف أربع مرات خلال السنوات الخمسين المقبلة، بينما سيتضاعف دخل الفقراء والمدفعين ثلاث مرات فقط، فإن دخل الأولين الوسطي يصبح في عام 2025، (13000) دولارا بينما يكون دخل الفئة الثانية (1800) دولار، ودخل الفئة الثالثة (800) دولار فقط. أتستحق إنسانية، تكون هذه صفتها، صفة الإنسانية؟

5-5 عالم العنف والعدوان:

روت أرض الجزائر دماء مليون شهيد من الشهداء الأبرار، بل يزيدون، سقطوا ليشتوا حق شعبهم في الحياة الحرة الكريمة، وقد قضى أكثر من ثلاثين مليوناً بحمهم في الحرب العالمية الثانية، وألقت الطائرات الأمريكية على فيتنام الشمالية، في فصل واحد من حرب العارات الحوية، من المتفحرات، أكثر مما استخدم في الحرب العالمية الثانية في سنواتها السبع، وما زال الدم العربي، يسفك على أرض لبنان الطيب، حتى زاد عدد الضحايا على ستة آلاف وما فتئت أورار الحرب الأهلية مشتعلة في إيرلندا الشمالية، منذ سبعة أعوام، وبلغ عدد القتلى فيها بضعة آلاف، وبلغ عدد الجرحى، والمشردين أكثر من ذلك وما زالت حرب عصانات المدن مشتعلة في الأرجنتين يقتل فيها من يقتل وما برحت الثورات والقتال والاضطرابات والمشاكل، تثور في كل صقع، فإذا سكنت برهة فلكي تتأجج من جديد. وما حلت من ذلك قارة ولا بحا مكان. وتستمر الحرب الضروس حرب الأعوام الخمسين، حرب فلسطين التي بدأت مع انتهاء الحرب العالمية الأولى، وإن كانت بذورها قد وضعت قبل ذلك بوقت طويل. وها هي حلقاتها تتصل ملتزمة حياء، وكامة حياء، وتستمر هذه الحرب التي يشنها عليها دحلاء، شردوا لنا شعنا، واغتصبوا ما أرضنا، وطمعوا في مزيد فهم يتربصون بنا الدوائر، ويحكيون لنا المكائد فيحدثوننا، تارة حديث السلم، وهم يوشكون أن يوقدوا لنا نار الحرب، ويهددوننا تارة أخرى بما بين أيديهم من سلاح وعتاد، ويسسون إلينا العجز والتقصير، ويرعمون أننا لم نخلق للحرب ولا نحن بقادرين على أن نتمرس سلاحها الحديث وتقنياتها المعاصرة.

ولقد غاب عن هؤلاء أنه ما شرد شعب، إلا وصار من الثوار وما اغتصبت أرض، إلا واقتداها أناؤها بالمهح والأرواح وإن أمة العرب عزيزة منيعة واحدة متماسكة، وإن أيام شهر رمضان المبارك، من عام ألف وثلاثمائة وثلاثة وتسعين، هي أيامنا البيض فيها هرع أساء أمتنا العربية العظيمة، عندما دعاهم الداعي، من أقصى معربها الأحضر، ومن أقصى مشرقها الأزهر ليموتوا دون بيت المقدس ودون كل ذرة من تراب الوطن العربي الكبير وليمزحوا دماءهم بدماء الدين وضعهم القدر، في قلب هذه الأمة ليكونوا على تراثها شهداء، وليكون الله عليهم شهيدا.

وإذا كانت هذه هي حال العنف اليوم في الدنيا، فإن ما يهبأ قد يكون أشنع وأنكى بكثير. وفي انتظار كل ذلك، مما قد يكون، وقد لا يكون، تتكدس الأسلحة الذرية، من قنابل يورانيومية وبلوتونية، إلى قنابل هيدروجينية، منها ما يسمونه التكتيكي ليدلوا بذلك على احتمال استخدامه وضيق محال فتكه، ومنها ما يدعونه الاستراتيجي ليشيروا

نه إلى تدميره الشامل وحطره الماحق. ويذكر أولو العلم والمعرفة أن مجموع ما يتوافر من الأسلحة النووية اليوم أكبر ما يلزم للفتك سني الإنسان جميعا بحمسين مرة، ومع ذلك لم يزل العاملون يعملون، والمفكرون يفكرون في اختراع وسائل أخرى للتدمير، تكون أكثر فتكا وأشد تدميرا.

ولئن كان عدد دول العالم التي يعرف الملأ عنها أنها تملك أسلحة نووية، أو فحرت متفجرات نووية، يبلغ اليوم الستة (6)، فإن عدد الدول القادرة اليوم على أن تصنع هذه الأسلحة لو شاءت ذلك وخصصت له، ما يلزمه، من جهد ووقت ومال هو أكثر من ذلك بكثير.

لقد ذكرنا أن العنف، الذي يهيمن على الأرض اليوم، والذي ما فتئت وطأته عليها تشتد مند سوات، ليس كله عنفا سياسيا، مظاهره الحروب، الدولية منها أو الأهلية، أو الماوشات الداخلية والحارحية، أو الاعتيالات وأعمال الاحتطاف والسجن والتعذيب، فثم، مطهران آحران من مظاهر العنف تحدر الإشارة إليهما: أولهما العنف الإجرامي البحت، المنظم. وثانيهما الضحايا العديدون لبعض مظاهر المدنية الحديثة. ويتخذ هذان المظهران أوضح معالمهما في البقعة التي نلعت فيها الحضارة الصناعية أوحها الحالي، ووصلت فيها إلى دروتها المعاصرة، أي في الولايات المتحدة. فمن المعروف أن مستوى العنف الإجرامي في الولايات المتحد قد نلغ في بعض نواحيها كنيويورك مثلا، حدا أصح معه الاعتداء الإجرامي على مواطن من المواطنين أمرا يعتبره هذا المواطن قدرا لا مفر منه، تحدد له قيمته الوسطى، ومقداره المحتمل المتوقع، فيقال له مثلا أنه يجدر به ليكون محتاطا واعيا أن يتوقع اعتداء عليه كلما انقضت وسطيا فتر ثمانية أشهر مثلا، وينصح بما ينغي عليه عمله في هذه الحالات، فيقال له أن عليه إن لا يكون حالي الوفاض من المال تماما، لأنه إن وجده كذلك المعتمدون عليه الطامعون في سلبه، جن حنونهم بخيبة الأمل فيقتلونه، وإن عليه أن لا يحمل كل ماله في مكان ظاهر، لأنه يفقده عندئذ كله بل عليه أن يحس حله في حرز حريز، لا يمكن اكتشافه، ولا تخميسه، على أن يحمل فضلا منه صعيرة، لا هي بالنزر اليسير فلا يرضى بها من يجدها، ولا تشفي له غلة، ولا هي بالفيض الكثير فيفح ضياعها، ويضعها في مكان واضح، يسهل الوصول إليها فيه، وانتزاعها منه، فيأحدها سرعة، وعلى أهون سبيل، ويحلى صاحبها وشأنه ولا يؤذيه سالبه ولا يستبقيه. وقد نلغ من اضطراب الأمن في عدد من المدن الأمريكية إلى حد لم يعد أصحابها يأمنون على أنفسهم، وأهليهم وأموالهم في بيوتهم إلا إذا تحصوا فيها، وأغلقوا الأبواب بالأقفال الكبيرة الصخمة وحعلوا نوافذها محكمة الإغلاق، لا تفتح

إلا بإذن صاحبها ومعرفته. وحصنوا مداحلها ومحارحها وشوا أحيانا حولها الكلاب الحارسة لصبط المتسللين، وتمسك بالعائثين. وأصبح احتلال الأمن السائد في الشوارع في الليل، فلا يخرج إلى الشوارع في الليل في بعض المدن الأمريكية إلا من كان مع عصاة تحميه وتدفع عنه، أو كان معتمدا على نفسه، مسلحا سلاحه، وبلغ عدد القتلى في الجرائم أعدادا مذهلة، فقد نشر أن عدد قتلى الجرائم في مدينة ديترويت وهي التي تملك نصيب السبق في هذا المجال بين المدن الأمريكية قد بلغ بضعة آلاف في عام واحد. ولا ننسى أن حمل السلاح في الولايات المتحدة أمر غير محطور ولا ممنوع وأنه لا يحتاج إلى إذن حاص أو ترخيص رسمي، وإن الأسلحة الصغيرة، التي يتداولها جمهور الناس يزيد على مئة مليون قطعة، وظاهرة انتشار السلاح هذه، وعدم الحاجة إلى الحصول على ترخيص به، هي من نقايا المراحل الأولى من التطور التاريخي للولايات المتحدة. والمظهر الثاني من مظاهر العنف الذي نذكره والذي يسبب أعدادا من الضحايا كبيرة، يسهم القتلى والحرى والمشوهون، تشويها كبيرا وصغيرا مؤقتا أو دائما مدى الحياة، وهو يتبع من حوادث السيارات ووسائل النقل الأخرى. وللسيارات في ذلك طبعا نصيب السبق الذي لا يدرك. وفي كل دولة من الدول الصناعية، التي تعشى فيها استخدام السيارات يصل عدد الضحايا في كل عالم إلى المئات، وفي بعضها إلى الآلاف، ويمكن القول، بشكل تقريبي، إن عدد قتلى السيارات، يبلغ في الولايات المتحدة خمسة آلاف في كل عام، وإن هذا العدد يصل في كل من بريطانيا وفرنسا، وألمانيا الغربية، وإيطاليا إلى ألف أو أكثر في كل عام. وتسير البلاد الأخرى في الطريق نفسها، وتسعى نحو نسب متشابهة بين عدد الضحايا وعدد الكيلومترات المقطوعة في كل عام، وتقترب من هذه النسب كلما ازداد فيها عدد السيارات.

والخلاصة أن العنف هو سمة من سمات عالمنا، وأن له أشكالا متعددة. فعنف سياسي مظهره الأسمى الحرب، خارجية كانت أم داخلية وعنف آخر منظم أو غير منظم، ويتصل أحيانا بأهل السياسة، ويتواطأ وإياهم، وعنف ثقافي يشتق من أدوات الحضارة الحديثة ويتعدى من آلاتها.

5-6: عالم التكاثر والشباب:

يزداد عدد سكان اليوم اثنين في المائة في المتوسط كل عام، أي يصبح عدده ضعفي ما كان عليه كلما انقضت ثلاثون سنة. ومهما سعى الساعون إلى تخفيف هذا المعدل في الزيادة فإن من المؤكد تقريبا أن عدد سكان الأرض في آخر هذا القرن سيقارب سعة مليارات. ولم يكن عدد السكان سريعا بهذا الشكل في الماضي طبعاً، فقد كانت الأمراض

والأوبئة ووفيات الرضع والأطفال، والمجاعات والكوارث، تجعل الزيادة بطيئة جدا، وأحيانا معدومة، بل إن بعض المجتمعات شهد تقهقرا في عدد سكان الأرض منذ مطلع التقويم الميلادي، كما تحدد أعدادهم المتوقعة، وفقا لعدة فرضيات ممكنة بشأن المعدل المثوي السنوي لازدياد عدد السكان. ويزداد الآن عدد سكان الأرض بمقدار ثمانين مليونا، تقريبا في كل سنة. ولم يكن الازدياد السنوي قبل الحرب العالمية الثانية مباشرة، يبلغ نصف هذا الرقم. وليس ازدياد السكان واحدا في أجزاء العالم المختلفة فهو أكبر في كثير من أجزائه الفقيرة المحرومة منه في أعماقه المترفة العنية. فمن أعلى معدلات الازدياد ذلك الذي نلقاه في الهند التي يقدر أن يبلغ عدد سكانها، في آخر هذا القرن مليارا وربع المليار.

ومن المعلوم أن معدل ازدياد سكان الوطن العربي هو أعلى معدل من أي منطقة أخرى، فهو يبلغ (3,3) في المائة تقريبا، وهذا يعني أن عدد المواطنين العرب سيزداد من العدد الحالي الذي يبلغ مائة وخمسة وأربعين مليونا إلى ما يقرب من ثلاثمائة مليون في آخر هذا القرن.

ويثير هذا الازدياد السريع قضايا عديدة، ويسب مناقشات حادة، ويحذر منه الذين يقلدون "مالتوس" تقليدا أعمى، ويدعون إلى الحد منه، وإلى اتخاذ التدابير السريعة لتحقيق ذلك ناسين أشياء أساسية منها:

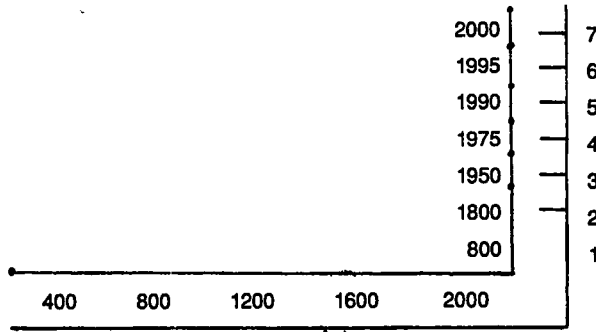
(1) أن كل طفل يولد في المناطق المترفة يستهلك من خيرات الأرض عشرات أضعاف ما يستهلك منها كل طفل يولد في المناطق الفقيرة، فإذا كان المنادون بالحد من تزايد السكان وجلهم من أساء المناطق الغنية يحشون كما يقولون من أن خيرات الأرض محدودة، وأن لا قبل لها بأن تلبى حاجات أباء الشر المترايدين وطلباتهم، فحير لهم أن يبحثوا عن وسائل للتخفيف من الإسراف والتبذير الذي تحضع له أقلية صغيرة من أبناء الشر وموارد الأرض وخيراتها.

(2) إن التكاثر طاهرة اجتماعية معقدة، وإن الاعتقاد بأن نداء مصلح أو جهود حبير، أو برامج حكومة أو خطط منظمة تستطيع أن تعير فيه شيئا يذكر اعتقاد غير واف، وإنما تعيره تجربة الناس الذين يكثرون انفسهم واعتقاداتهم، وآراءهم وبغيره بشكل أساسي نظام حياتهم المادي ومستوى معيشتهم ودور المرأة والفتاة في تنظيمهم الاجتماعي ومدى استقلالهم الاقتصادي والثقافي والفكري.

(3) أن اريداد عدد السكان ما هو إلا عصر من عناصر متعددة متشاككة مها العناصر الاقتصادية و الاجتماعية والمالية والعلمية والدينية يشكل اجتماعها جميعا الإطار الكير الذي تتم فيه تنمية المجتمع الإيسانى المدروس ويتحدد به معدل هذا النمو وأنواع مركاته وأشكال تقدمه وعقاته. فإذا كان المادون بالخدم من تزايد السكان حريصين على تحقيق التسمية في البلاد النامي كما يقولون فعليهم أن يطوروا في كل هذه العناصر وأن يتبهاوا بشكل خاص إلى آثار ما يتحقق من عدالة اجتماعية داخلية في دعم التنمية أو تأخيرها وإلى آثار الطام الاقتصادي العالمي وما يولده من عرقلة التنمية في البلاد الفقيرة، مما يسسه من بهت لخيراتها وشراء لمواردها الأولية بأحس الأثمان وإعراقها بصائع عالية لا تساعد في تميتها وتقدمها ومقاومة لصادراتها المصوعة ومحاربة لها.

بعد أن قلنا كل ما قلناه يبقى أن اريداد عدد السكان بشكل خاص والعصر السكاني بشكل عام يؤلف عصرا أساسيا من عناصر تطور عالم اليوم وانه لا بد لأية سياسة قومية من أن تأخذ في الحسان وأن تستقرئ نتائجها وتظر في أسانه ما يههما مه ونحن في هذا المجال التربوي الذي نعي له هو أنه يجعل العالم اليوم بلدا للثساب. فهم فيه الأكثرية الساحقة وإن هذا التصاني المتزايد للعالم سيستمر فترة طويلة من الزمن قد تصل إلى بهاية هذا القرن، أو تتعدها وذلك على الرغم مما يتصف به المجتمع الإيسانى أيضا من اريداد طول الحياة الإنسانية فيه ومن تكاثر أعداد الكهول والشيوخ تكاثرًا كبيرًا ذلك أن اريداد عدد الأطفال والفتيان والفتيات يبقى أكثر من اريداد عدد المتقدمين في السس ويحعل المجتمع أكثر فأكثر صيا. إن هذا التوزع للإسان في المجتمع يعي أن الأعاء التربوية ما بقيت بشكلها الحالي الذي يحددها في سسي الطفولة والصا ستكون أعباء مترايد ناريداد الأطفال والفتيان والفتيات.

إن شباب العالم يعني أيضا أن نرجو مه ما يرحوه المرء عادة من الشتاب من تفاؤل وحماس وتضحية وإحلاص وبتاوط وحرأة وبراعة وإن نحشى منه ما يحشى المرء عادة من الشتاب من تهوور وقوة وعضب وفردية وأناية.

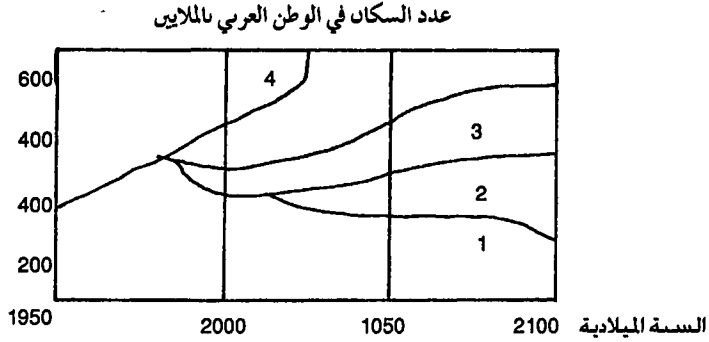


السنة (بالتقويم الميلادي)

كان عدد سكان الأرض ربع مليار تقريبا في مطلع التقويم الميلادي (السنة صفر على هذا المحطط) وانقضى خمسة عشر قرنا قبل أن يتضاعف هذا العدد مرتين فيصبح نصف مليار تقريبا في عام 1600 أما التضاعف الثاني الذي جعل العدد مرتين أي أوصل عدد السكان إلى مليار فلم يحتاج إلا إلى انقضاء قرنين فقط أي إلى حلول العام 1800 وفي قرن واحد فقط وحمس قرن تضاعف العدد من جديد مرتين فيبلغ ما يقرب من أربعة مليارات في عام 1975.

إذا عدنا إلى النظر في معدل ازدياد السكان في العالم تين لنا أن هذا المعدل لا يمكن أن يبقى على ما هو عليه دون ما حد ولا نهاية. ذلك أنه لو وقع ذلك لازداد عدد سكان الأرض، في سنة واحدة، من سني منتصف القرن الحادي والعشرين المقبل، بمقدار ما ازداد هذا العدد طيلة القرون الخمسة عشر كلها التي انقضت منذ ميلاد السيد المسيح وحتى مطلع القرن السادس عشر. بل انه يمكننا أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول إنه لو بقي معدل الازدياد على ما هو عليه فان عدد سكان الأرض سيبلغ في عام (2225) مليون مليار وعندئذ سيعود إلى كل فرد منهم حزة من ثمانية أجزاء من كل متر مربع من سطح اليابسة، أو بكلام آخر سيقف على كل متر مربع واحد من مساحة اليابسة مما فيها من صحاري وأدغال وحبال ووديان، وسهول وحلبد ثمانية أفراد من بني الإنسان، أي ستكون اليابسة كاملة معطاة سني الإنسان وقد ضموا بعضا إلى بعض ضما شديدا لا يملكون معه حراكا. هذه طبعا صورة افتراضية وما غايتها إلا بيان أنه لا بد لمعدل ازدياد البشر من أن يقص نقصانا محسوسا، وأنه قد ينزل إلى الصفر، وذلك في مستقبل غير بعيد، والسؤال الوحيد الذي يطرح نفسه هو: هل سيكون هذا الققصان في معدل تزايد عدد

السكان، نقصانا ناعما من سياسة مقصودة واعية منظمة، أم أنه ستفرضه قيود من النوع التي تسأ بها مالتوس؟ الذي يصور التطور المحتمل لسكان الوطن العربي خلال ما تبقى من هذا القرن، وحلال القرن الحادي والعشرين المقبل، وفقا لأربعة احتمالات ممكنة في سياسة الوطن العربي بشأن ازدياد عدد سكانه.



- 1: منحني ازدياد عدد السكان بفرض أن معدل ازدياد السكان بقي على مقداره العالمي.
- 2 و3 و4: محميات ازدياد عدد السكان بفرض أن سياسة سكانية وضعت للحد من عدد السكان وأن تنفيذها في أحد الأعوام التالية:

العالم 1975 للمنحني الأول

العالم 1975 للمنحني الثاني

العالم 1995 للمنحني الثالث

5-7 عالم العلم والثقافة:

إذا قال قائل إن عالم اليوم هو عالم العلوم والثقافة، فلن يحاجه في ذلك إنسان فما أكثر ما يرى في هذا العالم، من آثار العلم والثقافة مما يهحوا بعضه ويعصا بعضه وكل الحضارة الحديثة القائمة في أساسها على هذا الأسلوب العلمي الذي يبادي به القاصي والداي، ويدعي اعتماده، ويرر به أعماله (وأحيانا خرافاته).

هذا الأسلوب العلمي هو قال عنه " برتراند راسل " انه ولد من زواج مذهبين فكريين أتت بكل واحد منهما إحدى الحضارات العظيمة: أولهما تنطير الإغريق، وثانيهما اختبار العرب، فالإغريق هم الذين أبدعوا ما سميناه بالتنطير، أي بناء الفرضيات، وتخيل النظرات لتفسير واقع العالم الطبيعي. فهم مثلاً تحيلوا أن المادة مكونة من أجزاء مفصلة

كل جزء منها صغير جدا لا يقبل وسماء العرب بعدهم بالجوهر الفرد، ونسميه نحن اليوم بالذرة الانقسام إلى ما هو أصغر منه وسموا هذا الجزء بالجزء الذي لا يقسم (Atome)

أما العرب فقد كانوا سادة التحريب والاختار يقيسون ويفحصون، ويشاهدون ويدونون. إلا أن كل مذهب من هذين المذهبين يبقى وحده عاجزا عن أن يلد الأسلوب العلمي. فساء النظرات، دون إخضاعها لمحك التجربة وعرضها على حكم الاختار يبقى لهوا فكريا عقيما قد يرضي المفكرين والمتأملين ولكنه لا يرسم صورة صحيحة للطبيعة ولا يأمل في أن يؤثر فيها وبهيمن عليها، والاختبار غير المظم والذي لا يهتدي بهدى نظرية تقوده وتدله على الطريق، يبقى مضطربا لا يحلص بنتيجة شاملة ولا يكشف حقائق أساسية، وعندما تراوج هذان المذهبان في أوروبا، وفي عصر النهضة ولد من زواجهما الأسلوب العلمي الذي قاعدته الرئيسيتان: النظرية التي يفترضها ليفسر بها شيئا من ظواهر الطبيعة، والاختار يخضع له هذه النظرية لينقدها ويكشف عيوبها ويبقى العلمي راضيا عن النظرية ما صدقت لحكم الاختبار، واتفقت مع تنبؤاتها نتائج التجربة، فان خالفتها نتيحة واحدة وحب تغييرها، وحق تبديلها، وأحلت محلها بطرية أخرى، تضم ما كانت تلغته النظرية الأولى (المبوضة اليوم) من نجاح، وتتحاشى ما وقع فيها من تقصير. وتعيش هذه النظرية الثانية، كما عاشت سابقتها، في خطر ووجل، تنبأ بما لم تكشفه التجربة بعد وتدعو إلى التحقق منه، والتأكيد من صحته، وتبقى مقبولة ما صحت نبوءتها أو تأكدت توقعاتها، فإذا طاش سهمها مرة واحدة، صار مصيرها مصير أختها الكبرى، وحلت محلها أخت صبرى تسير على الطريق ذاتها، وتنسج على المنوال نفسه. من هنا نرى أنه لا توجد نظرية صحيحة، وإنما توجد نظرية فيها «شيء» من الصحة و«شيء» من الخطأ، وإن بناء النظريات سلسلة فكرية لا تنتهي، حلقاتها متتالية، كل واحدة منها تقابل مستوى محدد من تطور المعرفة ونموها، ومن هنا تبين لنا أيضا أن النظرية التي ترفض أن «تعيش هذه الحياة الخطرة» فلا تعرض نفسها، باستمرار، للحدس الممكن وللتكذيب التجريبي، ليست نظرية جديرة بهذا الاسم، في رأي الأسلوب العلمي، ولا هي بخليقة بان تسمى «نظرية علمية» فالنظرية العلمية هي التي تقبل أن تعرض نفسها للشك فيها، وتقدم الوسائل للكشف عن صدقها أو كذبها، وتوقن بأنها مؤقتة رائلة، قاصرة عاجزة. والأسلوب العلمي هو هذا الأسلوب الذي ديه التساؤل الدائم، والشك المستمر ووسيلته الاختبار والتجريب، وسيداه الواقع.

لم يكن هذا الأسلوب العلمي الشرط الأساسي لنمو العلم والثقافة فحسب، بل انه كان، في كل مرة استعمل فيها سببا في محاح المجتمعات التي تبنته في غوها واردهاها.

5-8 الطاقة رحيق العالم واكسريه:

الطاقة هي حاجة الحياة الأولى، وإمكان الحصول عليها هو الشرط الأول لكل تقدم إنساني، ومن المعلوم انه أحد المظهرين الأساسيين للمادة التي مظهرها الآخر هو الكتلة. ولذلك يمكن النظر إلى كل أنواع المواد على أنها طاقة مركزة قد اتحدت لنفسها شكلا مستقرا، وبالتالي فانه يمكن، إذا توافرت منابع غزيرة من الطاقة الموفرة، أن يفكر الإنسان في قلب المواد بعضها إلى بعض، وإن يصنع بالتالي ما يحتاج إليه ويندر وجوده. وسوف نرى في الفقرة المخصصة للغذاء أن مسألة الغذاء نفسها ترتد، إلى حد كبير إلى مسألة الطاقة ومن ذلك يتبين لنا الأهمية القصوى لموضوع الطاقة.

وعلى الأرض مسابح للطاقة متعددة كثيرة، وللطاقة فيها أشكال مختلفة، إلا أنه يمكن أن نرد في مرحلة أولى كل أنواع الطاقة المتوافرة على سطح الأرض إلى منابع أساسية ثلاثة:

- (1) الطاقة المختزنة في باطن المادة على شكل كتلة
- (2) الطاقة الإشعاعية الواردة من الشمس، ومن ثم المختزنة على سطح الأرض، أو فوقه أو في باطنها بشكل أو بآخر
- (3) الطاقة الميكانيكية، لحركة الشمس والقمر، التي تعدي على سطح الأرض، حركة المد والحزر وفي نهاية الأمر، ترتد هذه المنابع الأساسية الثلاثة إلى منبعين أصليين اثنين هما:

1 - الطاقة المختزنة في المادة بشكل كتلة، التي تستحيل إلى أشكال أخرى متى توافرت لذلك ظروف مؤاتية

2 - الطاقة المختزنة بشكل ثقالي، ناتج من حذب أحراء المادة بعضها لبعض والتي يمكن أيضا أن تنقلب إلى أشكال أخرى، متى توافرت لذلك ظروف مؤاتية.

وأكثر أنواع الطاقة، التي استخدمها الإنسان منذ القديم، مشتقة من طاقة الشمس الحرارية، المختزنة في الأرض بشكل أو بآخر. فأولى هذه الطاقات، في التسلسل التاريخي لاستخدام الإنسان لها، هي الطاقة العضلية، الإنسانية أولا ثم الحيوانية بعد أن سحر الإنسان الحيوانات لخدمته وروضها على ذلك. وهذه الطاقة العضلية التي يولدها في جسم الكائن الحي، نابعة من انقلاب طاقة الغذاء، الذي يستهلكه، إلى طاقة عضلية فيه.

وطاقة الغذاء، هي نفسها المختزنة في ما يستهلكه الكائن الحي من حيوان أو نبات، نابعة في أصلها من الطاقة التي احتزنها النبات فيه من طاقة الشمس التي تلقاها، فقلب جزءا منها إلى هذه الطاقة المختزنة فيه.

فالطاقة العضلية مستمدة إذن، في أصولها من الطاقة الشمسية. وبعد ذلك استخدم الإنسان، إثر اكتشافه للنار، طاقة الاحتراق المتولدة من حرق الأشجار، وأنواع الساتات الأخرى، وهذه أيضا كما أسلفنا، طاقة نابعة مباشرة من طاقة الشمس الإشعاعية المحتزنة في النبات.

ومن ثم انتقل الإنسان إلى استخدام طاقة الوسائل الجارية: فاستخدم الطاقة الحركية للماء المتدفق في نهر، أو للرياح التي تهب وهذه أيضا أصلها الطاقة الشمسية التي تحرر الماء من المحيطات والبحار والبحيرات وسواها وترفعه عاليا فوق الأرض ثم ليهبط عليها مطرا، ويتدفق، من بعد، على سطحها أنهارا وشلالات، أو التي تولد الشروط التي تجعل الرياح تهب من مكان إلى آخر.

ثم انتقل الإنسان في مرحلة تالية إلى استخدام أنواع من الوقود المستحاثي اكتشفها في باطن الأرض، وقرب سطحها، كالفحم أولا والتترول ثانيا، وهذه أيضا مابع للطاقة أصلها الطاقة الإشعاعية التي وردت من الشمس، واحتزنتها ساتات دفعت بعدئذ إلى باطن الأرض بقيت فيها، أحقا طويلا، وانقلبت بفعل ذلك إلى أنواع الوقود المستحاثي التي نعرفها.

يتبين لنا إذن أن الإنسان بقي، إلى عهد قريب جدا، لا يملك إلا مَسعا أساسيا واحدا للطاقة هو طاقة الشمس الإشعاعية المحتزنة بأشكال مختلفة شتى في محازن متعددة. ومنذ فترة قصيرة بدأ استخدام منبعين آخرين:

أولها: متمثل في طاقة المد والجزر، التي تستمد من الطاقة الحركية لجملة الشمس والقمر، والتي يلعب فيها القمر، بسبب قربه، الدور المهيمن.

وثانيهما: الطاقة النووية المحتزنة في باطن المادة، والتي بدأت مد انتهاء الحرب العالمية الثانية تملك بصييا متزايدا من الطاقة المستخدمة على سطح الأرض، بصييا لا يضاهيه أبدا نصيب طاقة المد والجزر التي ما تزال تشعل منرلا متواضعا في مراتب الطاقات، يبدو أنها ستبقى تشعله ربما طولا.

ولقد تساءل المتسائلون سوات طويلة عن مصدر هذه الطاقة الحبارة التي تصدر من الشمس والتي ما فتئت تصدر منها مذ بضعة مليارات من السوات، والتي ستبقى تفعل ذلك في مستقبل يمتد بضعة مليارات أخرى أو تزيد. والآن نعرض مصدر هذه الطاقة، ونعلم أنها مستمدة من المنبعين الأصليين لكل طاقة في العالم، ومؤلفة من اجتماعهما. فالطاقة بدأت بان ضمت مادة الشمس الأصلية، وهي من الهدروحين، بعضها إلى بعض.

فلما تجمعت هذه المادة في شكل كتلة نجم، هو الشمس، ضغطت على أقسامها الموحدة في داخلها بكل ثقلها الهائل، فأوقدت فيها نار الاندماج النووي، الذي يجعل نوى الهيدروجين تندمج معها ليتألف منها الهليوم، لتصدر، بفعل هذا الاندماج بعض الطاقة التي كانت مخزنة في الكتلة، بشكل طاقة إشعاعية أو حركية فهذا مسع طاقة الشمس الرائعة التي أصدرت، منذ ولدت، حتى يومنا هذا، طاقة تعادل الطاقة الحرارية المتولدة من احتراق مليار مليار طن من الفحم!!!

ولقد تعود المجتمع الشرقي على أن يستهلك، بإسراف واستهتار، طاقة الأحقاب، المنصرمة الطويلة التي اخترنتها في الأرض بمقادير هي عزيرة موفرة ولكنها مع ذلك، محدودة فعد أن قضى الإنسان علميا على أكثر عابات الأرض، وما يزال يعم في القضاء على ما بقي منها، خاصة في إفريقيا وأمريكا اللاتينية، وبسرعة وقوة، بدأ يستهلك، استهلاكاً مسرفاً، الوقود المستحاثي، وساعد من سرعة هذا الاستهلاك سهولة الحصول على الوقود المستحاثي، وخاصة النفط، وسعره البخس. فجعلت الدول الصناعية المتقدمة تستخدم البترول في أغراض كان لا ينبغي أن يحرق من أحلها، كتوليد الطاقة الحرارية البحتة، المستخدمة لتدفئة المنازل والمكاتب، وتسحين الماء مع أنه كان بالإمكان تحقيق ذلك بوسائل أخرى شتى، ابجح فائدة، واقل إسرافاً.

ومن الصعب تقدير الحياة المتوقعة لحرن الوقود المستحاثي، في الأرض، لأن من الصعب التنبؤ بمقدار استهلاكه في المستقبل، ولعدم معرفتنا بالمخازن الجديدة التي ستكتشف منه. ولكن يمكن القول، بشكل تقريبي إن الفحم سيقى معاً لضبع مئات السنوات، وخاصة إذا ما استخدمت بعض أنواع شبيهة به كالرمال الزفتية والصحور الرسوبية المتشربة بالفت ولم يشع بعد استعمالها لأنها لم تكن بعد قادرة على منافسة الفحم والنفط منافسة اقتصادية، ولكنها قد بدأت تتمكن من ذلك، وستصح أكثر مقدرة على المنافسة الاقتصادية في السنوات القليلة المقبلة.

أما النفط فسيصح نادراً حدا بعد فترة رمنية تتراوح بين ثلاثين وخمسين سنة، ذلك أن احتياطي النفط، الذي كان معروفا عام 1973 م يبلغ تسعين مليارات من الأطنان أي حوالي 670 مليار برميل. وإذا بقي الاستهلاك في المستقبل على مستواه الحالي وهو يساوي (2,5 مليار من الأطنان في السنة، فإن الاحتياطي المعروف اليوم سيستهلك في ستة وثلاثين عاماً) أما إذا استمر الاستهلاك بزيادة، كما حصل في الماضي، وكان معدل زيادته خمسة بالمائة في كل عام، فإن النفط سينفذ في عشرين عاماً تقريباً. ولا شك أنه تكتشف أحواض جديدة باستمرار ولكن اكتشافها يتباطأ، كما أن نفقاتها تصح باهظة

يوما بعد يوم. ففي بحر الشمال، الذي اكتشف فيه النفط في السنوات الأخيرة تزيد الرساميل الموططة، ونفقات التشعيل فيه على مثيلاتها في الخليج العربي، بعشرات المرات. وأكثر التقديرات تفاؤلا تذهب إلى أن احتياطي النفط الكامن في الأرض ما اكتشف بعد، تريطة أن يكون استثماره اقتصاديا (بما في ذلك الرمال الزيتية والصخور المشعة بالنفط) يصل إلى خمسمائة مليار (أي أكثر من الاحتياطي المعروف اليوم بست مرات). وإذا استمر الاستهلاك يزداد بالمعدل الذي ذكرناه، أي بمقدار خمسة بالمائة في كل عام، فإن احتياطي النفط بكاملة، ماهو معروف منه اليوم، وما يتوقع اكتشافه، سينفذ خلال خمسين عاما تقريبا.

وحال الغاز الطبيعي شبيهة بحال النفط، فمقدار الاحتياطي المعروف منه اليوم، قريب من سبعين مليار طن. وإذا استهلك بمعدل استهلاكه الحالي، نفذ بعد أربعين سنة تقريبا: أما إذا ازداد الاستهلاك بالمعدل السوي الوسطي، الذي احتراه وهو خمسة في المائة فسينفذ الغاز بعد ثلاث وعشرين سنة تقريبا. أما الفحم فإن مقاديره موفرة أكثر بكثير، ولقد ذكرنا ان الاحتياطي المعروف منه اليوم، يبلغ أربعة آلاف مليار طن فإذا استهلك بمعدل استهلاكه الحالي، بقي ألفا وسعمائة سنة، أما إذا ارتفع استهلاكه بمعدل سنوي قدره اثنين بالمائة فينفذ بعد مائة وثمانين عاما. ولا شك أن الاهتمام بالفحم عاد الى الازدياد بعد أن رسخ الاعتقاد بسرعة نفاد النفط، وبأن سعره سيزداد زياد فائقة في المستقبل القريب جدا، وأن تدابير قاسية ستتحقق للاقتصاد فيه وللحفاظ عليه.

ولذلك يتوقع التقيب عن مناحم جديدة للفحم، ومصادر أخرى له. إلا أنه، حتى لو أمكن اكتشاف منابع جديدة، تضاعف الاحتياطي المعروف حاليا، فإن الفحم لن يبقى معنى، إذا كان معدل الريادة السوية في استهلاكه، اثنين بالمائة إلا بمقدار مائتين وخمسة عشر عاما (أي خمسة وثلاثين عاما فقط أطول من حياته المتوقعة، له باحتياطيه الحالي).

إن ما ذكرناه يبين لنا أن ما سمي بأزمة النفط قد أدى إلى تركيز الانتباه على ضرورة اللجوء إلى مصادر أخرى للطاقة، وعدم الإسراف في إحراق النفط الذي ينبغي أن يستخدم مما يستخرج منه نصيب متزايد في الأعراض التي هو مهياً لها بالشكل الأمثل، والذي لا يستطيع أن يحل محله فيها شيء آخر، أي أساسي للصناعة البر وكمائية التي تنتج أنواع اللدائن، والألياف الصناعية والأصغة، والعقاقير، وعددا كبيرا من المواد الكيميائية العضوية، بل وحتى الروتوبات بفصل بعض الحراثيم التي تؤثر فيه. أما النصيب الآخر فينفي استخدامه حصرا في توليد الطاقة الميكانيكية في وسائل النقل التي لا يتوافر لها

الآن وقود أفضل كالسيارات والطائرات وقطارات الديزل، في انتظار أن تطور التقنية وسائل كهربائية مرضية لتحريك هذه البافلات، أو في انتظار أن يتم تطوير وقود جديد يحل محل النفط فيها، ويكون أفضل منه، غالبا ما سيكون ذلك الهيدروجين.

إن موقف الحكمة هذا، الذي يفرضه على الإنسانية كلها، ضرورة الحفاظ على خيارات محدودة كالنفط، وواجب استعمالها نثرو وتنصر، لا يلقى من بعض الدول الكبيرة الاحترام الذي ينبغي له. فبدلا من أن تدعم موقف الدولة التي تملك النفط، وأكثرها من الدول النامية، إذا جنحت إلى المحافظة عليه، والاقتصاد فيه، بل إن تحثها على ذلك وتدفعها إليه، نراها على العكس، تلحأ أحيانا إلى تهديدها، أو إلى الكيد بها، أو إلى الإيقاع بينها وبين إخوانها، واقفة بذلك موقفا لا يخدم مصلحة الإنسانية ومستقبلها، بما في ذلك مستقبل هذه الدول الكبرى التي تلحأ إلى هذه الأساليب، وعندما تزعم هذه الدول أن رفع أسعار النفط، أو محاولة الحد من استخراجه هو كسر للتضامن العالمي وإنهاك له. وليست الدول النامية المصدرة للنفط هي وحدها التي يقف بعضها هذا الموقف المتعقل، الذي يقابل بالظلم والضغط، فإن النرويج مثلا ترعب في أن تستخرج النفط الذي اكتشفته في حوارها، في بحر الشمال، بأسرع مما تدعو إليه حاجاتها الاقتصادية الداخلية والمحارحية. ولا شك أنها إذا زادت الإنتاج، فإن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى المعيشة فيها، ولكن ذلك يتطلب أن تدفع ثما اجتماعيا باهظا، كما انه يتطلب استقدام عدد كبير من العمال الأجانب وتغييرات جذرية في طبيعة الحياة النرويجية، وهذه كلها هي أمور غير مرغوب فيها، وبالإضافة إلى ذلك فانه لما كانت مقادير النفط محدودة، ستفد بعد فترة، فإن ما بعد النفط يمكن أن تكون صعبة فائقة، ولتنبه نحن أبناء الوطن العربي، أن فترة (ما بعد النفط) ستكون أصعب بالنسبة إلينا مما ستكون بالنسبة إلى النرويج، لأن مابع الطاقة الوحيدة في وطننا، إذا استثنينا الطاقة الشمسية التي ستحدث عنها بعد قليل هو النفط ولذلك فمن الطبيعي أن تتساءل عما إذا كان من مصلحة أن نساير العالم الصناعي في استهلاكه المسرف للنفط وأن نقدم له نفطا بهذا المعدل ولو كان ذلك يعطينا موارد مالية كبيرة نحتاج إليها في تميئنا الوطنية. ويحق لنا أن نتساءل: لم لا يكون حيرا لنا أن بطيل من حياة نفطا وخاصة وان سعره سيكون على العال في المستقبل أعلى من سعره الحالي بكثير وخاصة أيضا وأن معدلات التضخم المالي الحالي وما ترفع إليه في المستقبل القريب يجعلنا نستخرج هذا الذهب الأسود من خزائنه الأمية لاستبدل به أوراقا خضراء لا تلبث أن تدوب قيمتها بسرعة مع انقضاء فترة قصيرة كما تذوب الثلوج في شمس بلادنا الساطعة؟

وليس هذا السؤال المطروح سؤالاً للمستقبل فقد رأينا أن عصر النفط جيل واحد أو حيلان على الأكثر وأنه إن لم يحب عن هذا السؤال قريباً حداً فسيقت الأوان. وها نحن نرى جارتنا إيران تبدأ بالإحانة عن هذا السؤال عندما تحطط في حطط تميته للمستقبل القريب وللمستقبل البعيد، أن تصديرها للنفط سيبدأ بالتناقص تناقصاً سريعاً حتى يحتفي تماماً قبل انقضاء عشرين عاماً أي أنها ستستحدم بصيباً متزايداً من نفطها في صاعتهما التروكيمائية، بحيث لا تقضي عشرون عاماً إلا وتستهلك محلياً كل ما تنتجه من النفط في هذه الغاية.

لقد رأينا إذن أن طاقة الوقود المستحاثي محدودة الأمد وأنها ليست في حالة النفط والغاز إلا برهة أقصر من الحلم إذا ما قيست بمقياس التاريخ. ولا شك أن المستقبل البعيد يكون للطاقة الشمسية فهذه الطاقة «أنطف» الطاقات جميعاً وأكثرها غزارة وأطولها دواماً لأنها ستدوم ما دامت الشمس أي بصعة مليارات من السوات، ومن أروع الأمور أن الوطن العربي وضع الله فيه حوالي ثلثي نفط الدنيا جميعها هو في الوقت نفسه المنطقة التي حباها سبحانه وتعالى بأفضل الظروف لإنتاج الطاقة الشمسية، فسماءه الصافية ومساحاته الشاسعة وشمسه العالية في كبد السماء كلها عناصر تجعله يتلقى من الطاقة الشمسية ثروات وافرة ولذكر من حديد أن مقدار الطاقة الكلية التي تستمدتها النباتات الوحشية من الشمس في كل عام وتحتزنها حادثة التركيب الضوئي تزيد في كل عام أضغافاً مضاعفة على كل الطاقة التي يستحدها البشر جميعاً في كل عام لأغراضهم كلها سواء منها المنزلية أو الصناعية أو سواها.

5-9. عالم الخيرات العميمة المحدودة

لقد كان الأساس الذي استند إليه عمو الإنسانية منذ أحقاب هو أن حيرات هذه الأرض غير محدودة وأنها رخيصة موفرة وأنا نستطيع أن نقيم آمالنا وخططنا الاجتماعية على ذلك وكلماً عرصت فكرة مخالفة لذلك تنه إلى أن حيرات الأرض مع أنها عزيزة عميمة فإنها مع ذلك محدودة متتهية كانت هذه الفكرة تقابل بالإعراض من قبل الملأ الأعظم من المفكرين ومن القادة السياسيين ذلك أن قبولها لا بد من أن يلزم بإعادة التفكير بشكل حذري في أسس تفكيرنا الاجتماعي ووسائلنا في استخدام العمل وسياستنا العامة.

ويواجهها المستقبل ثلاثة محالات من الصعوبات ويرتبط كل منها بالآحرين ويتفاعل معهما، وكل واحد من هذه المحالات يحوي عناصر حيوية لحياة العالم وأي حل يطرأ على أحدها قد يؤدي إلى أزمات خائفة وهذه المحالات الثلاثة هي: المال والعداء (وما

يرتبط به من أرض زراعية) والموارد الأخرى (كالموارد المعدنية وشبه المعدنية والطاقة والماء والأسمدة الح. .). أما الطاقة فقد أفردنا لها فقرة خاصة لمنزلتها الفريدة ولتأثيرها العظيم. وسطر الآن في المحالات الثلاثة على التوالي.

فأما المال فلا يمكن طبعاً أن ينتج إلا من الجهد الإنساني ومن ادحار حرء من الإنتاج الشري وكل مجتمع يستهلك كل ما ينتج لا يستطيع أن يجعل المال يحتج بين يديه بشكل ملحوظ، وكل حكومة تلجأ إلى الإنفاق بإسراف وحلال فترات زمنية طويلة لا تكون فقط تكفل مستقل شعبها بديون حائقة بل إنها في الوقت نفسه تسيء إلى الحاضر لأنها لا تنظر إليه نظرة الصدق والصراحة. ولقد تعود الخبز العبي من عالمنا مد سوات على حياة من الإنفاق المسرف ومن الاستهلاك المفرط إلا أن هذه الحياة مد سوات على ما يبدو، مقبلة على نهايتها، ولا بد لها من تعبير حدري. وتدل كل الدلائل اليوم على أننا سنقل من عصر اردهار إلى عصر تقشف. إذا استمرت السياسات الحالية فسيحد العالم نفسه، على العال في وسط أزمة مالية ذات أبعاد رهبة. وليست لدى العالم حرية كافية بهذا النوع من الأزمات، فإن الأزمة الكبيرة الوحيدة التي شهدناها قبل يوم - وهي الأزمة التي امتدت من عام 1929م إلى 1932م، لم تتضمن، كإحدى مركباتها، هذا المقدار العظيم من الديون العامة، وهذا الصيب الوافر من الاقتراض الشخصي، الذي تعهده اليوم، والذي يشكل عوائق القاهرة في وجه أية محاولة لاسترجاع الثقة المالية إذا فقدت هذه الثقة وعلى الرغم من أننا نفهم اليوم، أكثر مما كنا نفهم في الماضي بكثير، القواعد التي تنظم تعبير الأمور المالية، فإننا قد لا نكون بعد قادرين تماماً على التحكم فيها. وإذا فشلنا في إيجاد حل للمسائل المالية الملحة التي تحاكيها اليوم المجموعة الدولية فإن هذا سيصعب أمام خيار مرير بين أمرين لا ثالث لهما، وكلاهما شر مستطير:

(1) فإما أن تلجأ دول الأرض، الصناعية منها والنامية، إلى وضع قيود صارمة للحد من استيراداتها، للحفاظ على ما يتوافر لديها من مال، وعدند تكون في الوضع نفسه الذي هيأ الأزمة الخطيرة التي وقعت عام 1929م، وابهار فيها بيا العالم إلى فترة طويلة من الرمس.

(2) وإما أن تستد الأزمة الحالية بطواهرها المحتلعة، من بطالة متمتية وتضخم مالي رهيب، واضطرابات اجتماعية تصل إلى الحد الذي يهدد فيه بالانهيار بعض مجتمعات الدول الصناعية القوية، فتلجأ هذه الدول عدند إلى القوة العسكرية مفردة، أو مجتمعة، موحدة عدوانها بشكل أساسي، إلى بعض بلاد العالم الثالث التي تنتج الموارد التي تشتهيها هذه الدول الصناعية وتحتاج إليها.

وننتقل بعد ذلك إلى المحال الثاني، وهو محال الغذاء، فقول إن الغذاء قد يكون هو المورد الأول الذي يهدد نقصانه بقاء الإنسانية بالخطر. وقد بلغ إنتاج العالم من الحبوب في عام 1974 (1200) مليون طن، أي كان نصيب الفرد الواحد من سكان العالم (330) كغ تقريبا في السنة. ومن العلوم أن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه الفرد في العالم، في العام الواحد من الحبوب لا يستطيع أن يعيش ندونه يبلغ (200) كغ ويبلغ الازدياد السنوي لإنتاج الحبوب، (30) مليون طن، وفي العام منها (22) مليون طن تغطي الزيادة السنوية من عدد السكان ويبقى ثمانية ملايين من الأطنان فقط لزيادة الاستهلاك الوسطي للفرد الواحد ولو أن سكان الأرض جميعا أرادوا أن يستهلك الفرد الواحد منهم وسطيا ما يستهلكه الفرد الأوروبي، وسطيا، من الحبوب في سنة وهو يبلغ (500) كغ وان يطول ذلك إلى نهاية هذا القرن، لوجب أن يزداد الإنتاج الكلي مرتين ونصف وان يصح (3000) مليون طن. أما لو أرادوا أن يصلوا إلى المعدل الاستهلاكي للفرد الأمريكي فان هذا يتطلب أن يزداد إنتاج الحبوب إلى أربع مرات عند نهاية هذا القرن. ولننظر في كيفية تطور ازدياد إنتاج الحبوب في الماضي لئلا نرى فيما إذا كان هناك أي أمل في تحقيق هذه الأرقام. لقد ازداد إنتاج الحبوب بين عامي 1950 و 1970 إلى الضعف سيما ازداد عدد السكان بمقدار خمسين بالمائة، أي أن سرعة ازدياد الحبوب كانت أكبر بمرتين من سرعة ازدياد السكان. إلا أن هذا الفيض قد توزع بشكل غير عادل أندا، فأخذ أكثر من نصفه سكان العالم الأغنياء الذين كانوا يستهلكون في الأصل أكثر من نصيبهم، مع أنهم لا يشكلون إلا ثلث سكان العالم، بينما بقي أقل من نصفه للفقراء الذين يشكلون أكثر من الثلثين، وقد سمحت بعض الإصلاحات الأساسية التي أدخلت على الزراعة، والتي كان من أهمها الثورة الخضراء بتحسين الموقف مؤقتا، ولكن عاد ازدياد السكان السريع فالتهمها. وتقدر منظمة الغذاء والزراعة للأمم المتحدة أنه ينبغي ألا يقل معدل الازدياد السنوي في إنتاج الحبوب، عن (3،6) بالمائة في كل عام، إلا أن كل الدلائل تشير إلى أن إنتاج الحبوب، اللازم لتأمين تغذية معقولة لسكان الأرض الحاليين لن يتحقق وان النقص سيبلغ ما يقرب من (100) مليون طن مما يهدد حوالي (500) مليون إنسان بالموت حوفا.

وإذا بحث الإنسان عن حلول بديلة، لتعادي هذه الحالة المفجعة لم يحد كثيرا مما يشتر بالخير. فالبروتينات في الأسماك لن تتمكن من تغيير الوضع تغييرا محسوسا، وليست هناك اكتشافات علمية أساسية يمكن استخدامها على نطاق واسع لإنتاج غذاء موفور، وذلك في المجالات التي تعقد عليها الآمال، وهي تثبيت الازوت (التروجين) وبرمينات الحلية الوحيدة وسواها، ويمكن تحسين الحال بمكافحة إضاعة الغذاء وفقدانه الذي يجري أثناء

خرنه بواسطة الحيوانات القارضة والحشرات وسواها من عناصر إفساد الغذاء وتنديده إلا أن مثل هذه التدابير تحتاج إلى أموال طائلة لبناء التجهيزات والأمكنة اللازمة. ولا يبدو أن مثل هذه الأموال متوافرة.

وأعظم مورد لزيادة إنتاج الغذاء هو الأرض الزراعية، وقد يبدو من الأمور المشجعة أن ما يزرع من سطح الأرض اليابسة لا يزيد على عشر مساحتها. ولكن ينبغي ألا يغرننا هذا الرقم، فإلى جانبه أرقام أخرى هي أعظم شأنًا بكثير، هي تدلنا على أن نسبة غالبية من كل الأراضي التي يمكن، بكلفة معقولة ونفقة معتدلة، أن تستخدم أرضا زراعية، مستخدمة فعلا كذلك منذ فترة، وأن هذه النسبة تصل إلى 47 % في أمريكا الشمالية، و63 % في أوروبا، و47 % في أمريكا اللاتينية، ولا يبدو أن هناك أملا كبيرا في زيادة الأرض المزروعة بل يمكن الأمل الأقرب تحقيقا، في السعي إلى استثمار الأرض المزروعة حاليا، استثمارا أكثر حدوى وأعظم مردودا، وذلك باللجوء إلى المزيد من الماء والأسمدة في زراعتها، لكن هنا أيضا نصل إلى نقطة المال الذي يحتاج إليه مثل هذا الاستثمار الكثيف للأرض الزراعية.

ويذهب العالم السوفيتي كوفدا، متفقا في ذلك مع منظمة الغذاء والزراعة للأمم المتحدة، ومع آخرين إلى أنه لا بد من زيادة الإنتاجية الزراعية الوسطى في العالم، من قيمتها الحالية التي تحتاج فيها إلى 0,04 هكتار لإنتاج ما يكفي للفرد الواحد من الغذاء، إلى قيمة تساوي مثلها حيث لا نعود نحتاج في عام 2000 إلى 0,2 هكتار لإنتاج ما يكفي الفرد الواحد إلا أن آخر تحليلات الطاقة العملية لإنتاج الغذاء تدل على أن الحد الذي لا يمكن تجاوزه، هو هكتار للفرد الواحد، لأنه بعد هذا الحد تصبح عملية تعديل الطاقة مفرطة في النفقة وغير معقولة. تدل الدراسات التي قام بها كوفدا على أن معدل تصنيع التربة الزراعية اليوم هو معدل مقلق جدا. فعبر القرون فقد العالم ما يقرب من 60 % من تربه السطحية العليا بسبب الإفراط في رعي المواشي، بسبب الاتسكال، وبسبب الملوحة وبسبب البناء. والتربة نفسها الآن قد أصبحت تكاد تكون حالية من الحياة العضوية الطبيعية، بسبب الإفراط في استخدام مواد كيميائية مختلفة لأغراض متعددة.

ويبدو من كل ما سبق أن الأمل في زيادة الإنتاج الزراعي يتعلق اليوم إلى حد بعيد بتوظيف استثمارات ضخمة في التجهيزات والآلات الحديثة، والمعدات وقيل كل شيء في الأسمدة.

وزراعة الكفاف وهي نصيب الشطر الأكبر من عالم اليوم، لن تتمكن من أن تحل مسألة الغذاء وهي لا تستطيع، في أحسن الأحوال إلا أن تحل نفسها نفسها.

5 - 10 عالم المدائن المهمة:

لا يشهد العالم ازدياد عدد سكانه الكلي فحسب وإنما يشهد معه ازديادا أسرع، وقد يكون أكثر هو ازدياد عدد سكان المدن فيه - على حساب سكان القرى والأرياف وهذا اتجاه تفرصه الظروف الاقتصادية وقد بدأ في البلاد التي انتشرت فيها الصناعة قبل سواها - أي في أوروبا وأمريكا الشمالية حيث أصبح سكان المدن في هاتين المنطقتين يشكلون العالوية العظمى من السكان ويتوقع ألا يقضي هذا القرن إلا ويكون سكان المدن فيهما قد أصبح أكثر من خمس وتسعين بالمائة من عدد السكان الكلي. وتحتاج العالم النامي منذ السنوات الظاهرة نفسها، بعنف وبشدة ويحار الناس في تفسيرها وكشف أسبابها ويرحون أن يتمكنوا من معرفة هذه الأسباب حتى يمكن أن يعيروها ليقفوا هذا المد الهائل وليسعوا، إن تمكنوا إلى أن يعكسوها. وكثيرا ما تتهم التربية بأنها أحد الأسباب الرئيسية وراء هذه الهجرة المتدفقة بل يعضي البعض إلى أكثر من ذلك فيعتقدون أنها سببها الرئيس، وأنه لو أمكن إصلاح التربية وحلها وظيفه ملائمة للمحل الذي تعمل فيه لأمكها أن تثبت أهل الأرياف بأراضيهم وان تصرفهم عن الهجرة. والواقع أن الأمر أشد تعقيدا من ذلك بكثير وان هذه الهجرة من الريف إلى المدينة حادثة متأصلة في طبيعة مجتمعنا الصناعي وأنها المظهر الأكبر والجزء الأعظم من حادثة تقبل من تمكها الظروف من ذلك وتواتيه الأيام من مكان إلى آخر سعيًا وراء الرق ووراء العلم ووراء الحياة ووراء دواع أخرى تفعل في الناس بأشكال شتى، وما هجرة الأدمعة التي كثر الحديث عنها في العقد المصرم إلا المظهر الأخير والمرتبة الأسمى من هذه الهجرة التي قد تحمل صاحبها على التوالي من إحدى قرى البعال لتوصله في خاتمة المطاف إلى نيويورك.

والبلاد الوحيدة التي وجدت لهذه الهجرة حلا جذريا هي البلاد الاشتراكية. وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي والصين فهي تلزم المواطن بان يبقى مستقرا في مكان سكنه وتزوده لضبط ذلك بوثيقة إقامة تحدد له هذا المكان وتلزمه فلا يحق له أن يعادره إلا بإذن ولا أن يقط سواه إلا بموافقة السلطة المختصة بذلك بل إن الصين، مضت إلى ما هو اعد منذ ذلك وحملت أعدادا كبيرة من سكانها على الهجرة المعاكسة من المدينة إلى الريف فأعرتهم بذلك وأقنعتهم به أحيانا وأجرتهم عليه وفرضته عليهم أحيانا أخرى.

وتمة هجرة معاكسة أخرى من المدينة إلى الريف ولكن على نطاق أصيق بكثير ولأسباب أخرى وأشكال غير هذه: هي هجرة بعض المترفين من المدن الكبيرة التي أصبحوا لا يطبقون الحياة فيها لما شملها من عى وإحرام واصطراط وأوساح وتكاثر طبقات أخرى فيها من المحرومين والفقراء وسكانهم في منازلها وملتهم لتسوارعها. وهذا مثال ما يحدث

في بعض المدن الأمريكية التي أصبح عدد كبير من سكانها السابقين يعادرونها ليسكنوا في ضواحيها القريبة أو البعيدة تاركين مراكزها وأحياءها وشوارعها للفقراء والأقليات من الزنوج وسواهم. إلا أن هذه الهجرة ليلية فقط في أكثر حالاتها فأصحابها ما يزالون يعملون في هذه المدن ويقضون فيها يومهم العامل وإنما يغادرونها في المساء عائدين إلى بيوتهم في الضواحي البعيدة وبذلك تصح هذه المدن في رأي هؤلاء المهاجرين كالثمرة الناضجة التي يأكل الدود شيئاً فشيئاً قلبها متجهاً نحو سطحها الخارجي.

وهذا هو الآن مثال عدد من المدن الأمريكية إلا أن مدن العالم الثالث تشهد نوعاً آخر من التطور شهدته المدن الأمريكية في المراحل الأولى من نموها فهي تنمو بشكل عيف سريع وتنمو أكثر ما تنمو بفعل الفقراء المهاجرين إليها من الأرياف المجاورة والقرى البعيدة إلا أن هؤلاء الفقراء لا يملكون في المرحلة الأولى أن يدخلوا إلى قلب هذه المدن فيكتفون بأن يعسكروا حولها في أكواح بئسة تبني من مواد رخيصة مختلفة فمنها ما يبنى من الطين ومنها ما يبنى من الصفيح أو من مواد أخرى ويعيشون في هذه المدن المهلهلة عيشة الفقر واليأس وتفتك بهم الأمراض ويتهدهم الجوع ويلارمهم الجهل وما من مدينة كبرى من مدن العالم الثالث إلا وتعرف هذه الأكواح البائسة التي ما إن تشتعل نار الاضطراب الحامح الا وكان أهلها وقودها الغزير ومادتها الأساسية.

فمدائن الدنيا الكبيرة كلها من حمت نفسها من ذلك بسطوة السلطان وعنف الحكام أو من رحمة ربك لأسباب أخرى - وذلك قليل - تعيش حياة حطرة ويهددها الانفجار في كل لحظة فما لم تدعم في خدماتها العامة من نقل وتمديدات صحية وتزويد بالماء والكهرباء وخدمات بريدية وهاتفية وتوزيع للغذاء والتموين وعناية صحية ووقائية وعلاجية ومنشآت مدرسية وتربوية أو تفكك في النيان الاجتماعي تؤدي إلى انتشار الجرائم واضطراب حبل الأمن وديوع الموبقات بين الشبيبة وانتشار الملل واليأس بين عامة الناس وانعدام الثقة وتفشي الاضطراب.

وها هي أكبر مدن العالم مدينة نيويورك تضيق إلى كل ما ذكرناه مما يتجلى فيها بشكل فاضح أنها تصل إلى عتبة الإفلاس المالي والحرب الاقتصادي ولا ينقدها من ذلك في آخر لحظة وموقتاً إلا دين تقدمه لها الحكومة الاتحادية ملزمة إياها في الوقت نفسه بأن تسلم شؤونها إلى أصحاب المصارف الكبرى يفعلون فيها ما يشاؤون وبأن تعلق عدداً من مدارسها وتصرف عن العمل كثيراً من موظفيها ممن يعملون في خدمات أساسية كحفظ الأمن وإطعام الحرائق وبأن تفرض الأقساط الباهظة على طلاب جامعاتها وتبدأ بانقاص رواتب التقاعد للمسنين من أنائها وبناتها.

وإذا بقي نمو المدن على ما هو عليه اليوم وبقيت تحركه وتغذيه منتحات التقانة كالسيارة وسواها والمصالح الاقتصادية بدلا من أن يكون مخططا مطما مبرجما هادفا يتناغم مع البيئة ويسعى إلى الحفاظ عليها فإن عددا من المدن الكبرى (كوسمي وكلكتا ومكسيكو ونيويورك) ستنتهي إلى الانهيار الأكيد وقد تتولد من انهيارها هدا أوثنة خطيرة يصعب ضبطها وحصرها فتنتشر في أرجاء العالم كله.

5 - 11 عالم الأمم المتحدة

الأمم المتحدة أحد آمال هذا العالم في مستقبل يسوده السلام والرخاء والتآحي وما أكثر ما حاب هذا الأمل في الماضي، أو لم تؤسس بقرار من الأمم المتحدة دولة الظلم والعدوان في فلسطين؟ أو لم يقم بإرادتها كيان الغصب والتشريد فيها؟ أو لم تشن تحت رايتها حرب العدوان في كوريا؟ أو لم تؤجج على مسمع ومرأى منها حرب الردة الاستعمارية في الكونغو؟ ألم يستمر الهب الاقتصادي والتاين الإنمائي في أرجاء العالم وهي لا تحرك ساكنا مدة طويلة؟ لو أردنا أن نعدد المآخذ على الأمم المتحدة في ماضيها لما كفتنا صفحات طويلة ولكن ليس من حاحة إلى ذلك فقد بدأت الأمور تعود إلى بصانها وها هي الأمم المتحدة اليوم وقد أصبح صوت الشعوب الحرة فيها جهوريا مسموعا تدرك أن الصهيونية مظهر العرقية وتعلن ذلك على رؤوس الإشهاد، وها هي تعلن في قرار لها اتحدته في دورتها السابعة والعشرين في اليوم الثاني والعشرين من نوفمبر 1974م أنها:

1 - تؤكد حقوق الشعب الفلسطيني في فلسطين وهي حقوق لا يمكن التخلي عنها وتشمل:

أ- حقه في تقرير المصير دون تدخل خارجي

ب- حقه في الاستقلال الوطني والسيادة الوطنية

2 - تؤكد من جديد أيضا حق شعب فلسطين الذي لا يمكن التخلي عنه في العودة إلى ديارهم وأموالهم التي انتزعوا منها وشردوا وتدعو إلى عودتهم

3 - تبرز أن الاحترام الكامل لحقوق الشعب الفلسطيني هذه لا يمكن التخلي عنها واسترداد هذه الحقوق بشروط لا يمكن بدون تحقيقها حل القضية الفلسطينية

4 - تدرك أن الشعب الفلسطيني هو طرف أساسي في إقامة سلم عادل ودائم في الشرق الأوسط

5 - وتدرك أيضا حق الشعب الفلسطيني في استرداد حقوقه بكل الوسائل بالاستناد إلى ميثاق الأمم المتحدة ومبادئه

6 - وتدعو كل الدول والمظمات الدولية لان تقدم دعمها للشعب الفلسطيني في نضاله لاسترجاع حقوقه بالاستناد إلى الميثاق

7 - تطلب من الأمين العام أن يقيم اتصالات مع منظمة التحرير الفلسطينية بشأن كل القضايا المتعلقة بفلسطين

8 - وتطلب من الأمين العام أن يعرض على الجمعية في دورتها الثلاثين ما حدث بشأن تنفيذ هذا القرار

ولو نظرنا في سكان الدول لوجدنا أن الدول التي أيدت القرار يسكنها أكثر من ثلاثة أرباع سكان الأرض وأن الدول التي صوتت ضده لا تشكل إلا ستة بالمائة من سكان الأرض

فإذا تأملنا في هذا الأمر، وتذكرنا أيضا أن مجلس الأمن قد دعا في كانون الأول/ديسمبر 1975 منظمة التحرير الفلسطينية إلى أن تشترك في مداولاته بمنزلة دولة من الدول الأعضاء، تبين لنا مقدار الطريق الذي قطعتة الأمم المتحدة وها هي اليوم، لا تكتفي بالقيام بمهمتها الأولى في الدفاع عن السلم القائم على العدل والحرية، بل تبذل جهودها أيضا في أمور التنمية الشاملة، لشعوب الأرض جميعها وخاصة منها تلك التي استعدها الاستعمار أحقانا طويلة بشكل فاضح أو مقنع واستنزف حيراتها، وأوقف نموها. وتعمل الأمم المتحدة، لتحقيق هذا الهدف بأشكال مختلفة، فتستند إلى منظماتها الاختصاصية وإلى مؤتمراتها الدولية.

وللأمم المتحدة اليوم، عدد كبير من المنظمات الاختصاصية، نذكر منها منظمة العمل الدولية، منظمة الصحة العالمية، منظمة الغذاء والزراعة للأمم المتحدة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، اتحاد المواصلات الدولية، صندوق الأمم المتحدة للأطفال، منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية، الاتحاد الريدي العالمي، منظمة الأرصاد الجوية العالمية، منظمة الطيران المدني الدولي.

وثمة مؤسسات أخرى ترتبط بالأمم المتحدة وتنسجها بشكل آخر بذكر منها:

الوكالة الدولية للطاقة الذرية، المصرف الدولي للتنمية والتعمير، برنامج الأمم المتحدة للتنمية، برنامج الأمم المتحدة للبيئة، جامعة الأمم المتحدة.

وللأمم المتحدة أجهزة أخرى أيضا بذكر منها اللجان الاقتصادية للمناطق المختلفة (إفريقيا، أوروبا، أمريكا اللاتينية، آسيا الغربية، آسيا والمحيط الهادي)، صندوق الأمم

المتحدة للنشاطات السكانية، معوض الأمم المتحدة السامي للوائح، برنامج الغذاء العالمي.

ويتعاون مع المنظمات الاختصاصية، كل في نطاق عملها، عدد كبير جدا من الاتحادات الدولية والإقليمية العاملة في مجالات اختصاصية، ومن المنظمات والمحاسن وسواها. ويكفي أن نذكر على سبيل المثال، ولتوضيح الفكرة، أن الاتحادات العلمية العالمية كلها تتعاون تعاوناً وثيقاً مع المنظمة الاختصاصية في هذا المجال وهي منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.

هذا كله بالإضافة طبعاً إلى السبيل المركزي للأمم المتحدة نفسها، المتمثل في الجمعية العامة وفي مجلس الأمن، وفي المجلس الاقتصادي والاجتماعي

ومن الوسائل الحديثة الساحة التي لحأت إليها الأمم المتحدة، في السنوات الأخيرة لتحسين عملها في خدمة المجموعة الدولية، إقامة مؤتمرات اختصاصية للأمم المتحدة يعالج كل منها موضوعاً خاصاً ذا أهمية كبيرة للمجتمع الدولي.

ومن أقدم هذه المؤتمرات تلك التي عقدت في حيف لدراسة استخدام الطاقة الذرية للأغراض السلمية وقد عقدت منها ثلاثة مؤتمرات. عقد أولها في صيف عام 1955، وتابها في صيف عام 1963 وتالتها في صيف عام 1971 ومدة ذلك التاريخ عقدت الأمم المتحدة عدداً من المؤتمرات بذكر منها. مؤتمر البيئة (في ستوكهولم عام 1976)، مؤتمر السكان (في بوحارست 1974) مؤتمر الغذاء (في روما 1974) مؤتمر العام الدولي للمرأة (في مكسيكو عام 1975) كما انها تعد العدة لعقد مؤتمرات أخرى بلغ التحضير لبعضها شأواً بعيداً وما يزال التحضير لبعضها الآخر في مراحل الأولى ونذكر منها:

مؤتمر المساكن في (فرنكفورت عام 1976م) مؤتمر الماء (في الأرجنتين عام 77م) مؤتمر العلم والثقافة (في عام 1978). هذا بالإضافة إلى ما سبق أن ذكرناه من عقد الجمعية العامة لدورتين خاصتين (في نيسان 1974، وفي أيلول 1975) بشأن النظام العالمي الاقتصادي الجديد. ونضيف إلى ذلك، أخيراً مؤتمرات الأمم المتحدة بشأن التجارة والتنمية التي عقدت عدة مرات كانت آخرها في ليما 1974، وكذلك مؤتمراتها بشأن قانون البحار وسواها.

وتشكل الأمم المتحدة اليوم، أحد الآمال الكبرى للإنسانية، لساء مستقبل يسوده السلام والوئام، والتعاون بين الشعوب، ويكون هدفه الازدهار الشامل والإحياء الإنساني.

5- 12 «وان غدا لناظره قريب»

أصبحت دراسة المستقبل والسعي إلى التنبؤ به، أمرا تكب عليه مؤسسات كبيرة ويحشد له اختصاصيون في فروع متعددة، وتقام له المعاهد وتستخدم في حساباته وتقديراته الحاسانات الالكترونية، وتستر الكتب وتطم المؤتمرات.

وتستوي في ذلك الدول الرأسمالية العربية، التي تعمل فيها عدة مؤسسات علمية كبيرة، بعضها مرتبط بالجامعات وبعضها مستقل عنها، والدول الاشتراكية الشرقية التي تعنى بدراسة المستقبل دراسة خاصة، وتحربة أشكال مختلفة فتأججه تارة معلنة منشورة، وتارة سرية مكتومة، وتنتشر بعض نتائج هذه الدراسات أحيانا على جمهور الناس الواسع فتثير ضجة إعلامية كبيرة ونقاشا واسعا صاخبا وتتخذ لنفسها عاوين مثيرة فتتحدث عن «صدمة المستقبل» وعن «حدود السماء» وعن «عام 2000» الخ.... وكثيرا ما تأتي الحوادث مرة لتكذب بعض ما تنبأ به المتنبئون ولتدحض ما توقعه الدارسون كما حدث عندما توقع دارسو معهد هندسي بأن فرنسا ستحتل المحل الاقتصادي الأول في أوروبا، وأنها ستنافس الولايات المتحدة واليابان، وإذا بها تواجه صعوبات جملة تضعها وراء الدول العربية في مستوى المعيشة، ومعدل التضخم المالي، وعدد العاطلين عن العمل، ونقص الصادرات عن الواردات الخ... وكما حدث عندما لم يتبأ أحد بالهزة الهائلة التي أحدثتها ارتفاع أسعار القمح أواخر عام 1973 وبالأزمة المالية التي سبقتها ورافقتها، والتي كان من أهم مظاهرها الركود الاقتصادي والتضخم المالي وانتشار البطالة ومن السهل أن يهرأ الإنسان بهذه الدراسات والواقع أن لهذه الدراسات أهمية حاسمة، وإن إخفاقها نفسه درس ثمين يحب التعلم منه. فقد ذكرنا فيما سبق أن سرعة التعبير في العالم اليوم، أصبحت تلزم كل من يتدبر أمور حياته بأن يفكر في المستقبل وأن يحاول أن يهيئ نفسه له. والدراسات المستقبلية نفسها تتعلم من محاحها ومن إخفاقها حتى تشدأ أسلحتها وتحسن طرائقها وتدرأ حدودها وتسد ثغراتها وتسعى إلى أن تمد بصرها إلى أبعد ما تستطيع، وتحرص على أن تقدر حدود خطئها، ومرتبة الثقة التي يمكن أن تمنحها تنبؤاتها.

ويلاحظ أن أكثر الدراسات المستقبلية متشائمة، وهذا أمر طبيعي ناتج من أحد الخوافز الأساسية إلى هذه الدراسات هو القلق من الحاضر والخوف من المستقبل والاعتقاد بأنه محفوف بالأخطار مدر بالمهالك.

ولنلاحظ أن روح العصر الحالي تدعو إلى ذلك أيضا، فقد كانت قصص الخيال العلمي في القرن الماضي مصوغة بروح التفاؤل بالتقدم التقني والابجاز العلمي وبروح الإعجاب بمتكرات الفكر الإنساني وخاصة في مجال العلوم ونرى أفضل أمثلة لذلك في كتب

جول فرن وهـ. ج. ويلز اللذين ألفا قصصا تستقي من روح الاعتقاد بالتقدم والثقة بعبقريّة المخترعين وبراعة المكتشفين، هذه الروح التي بقيت مهيمنة منذ عصر النهضة وسادت مرحلة الثورة العلميّة والثورة الصناعيّة، القرن التاسع عشر بكامله، ولم تبدأ الثقة فيها تترعرع إلا مدّ مطلع هذا القرن، وتوالي الحروب والكوارث فيه واكتشاف الأسلحة الدرية والحرائم الفظيعة التي فضح بها الاستعمار نفسه في آخر أيامه.

وفي الثلث الأول من هذا القرن أصبحت قصص الخيال العلمي، وما رالت عاليّتها الساحقة حتى يومنا هذا مصبوعة بالتشاؤم الأسود والتطير القاتل، اللذين يظهران في أعظم اثنين من أشهر مؤلّفيها الدس هكسلي وحورح أورول وفي كتابين شهيرين للمؤلّفين هما «عالم حديد ناسل» و«1984» وإذا نحن ذكرنا ما قلناه عن قصص الخيال العلمي فلاّن هذه القصص هي محاولة لتخليق المستقبل عن طريق الفس وهي لهذا ذات صلة بالدراسات المستقبلية التي هي محاولة التنبؤ بالمستقبل القريب العلمي.

إن هذه الخشية من أوضاع الحاضر والتشاؤم من أحداث المستقبل ليست مع ذلك أمرا حديدا كلّ الجدة ويكفي أن نذكر أن مفكرا فرنسيا أسمه «أولي لوروا» نشر في 1575 أي قبل أربعمائة عام كتابا شكّا فيه من التعبيرات التي تحدّثها التحديدات الاحتمالية والتقنية التي استحدثت في عصره. وبعد أن دم «لوروا» هذه البدع البعيصة حلص من ذلك إلى القول: لقد اختلط الحابل بالنابل وانقلب عالي الأمور إلى سافلها وسافلها إلى عاليها.

ولم يبق أمر لم يتسرب إليه الفساد ونقول للذكرى إن هذا الذي قرأتموه قاله قائله عن عصر النهضة الذي انطلقت منه الثورة العلميّة والثورة الصناعيّة والتي بني على منجزاته العالم المعاصر.

وتستند هذه النظرة الجديدة للمستقبل إلى دواعي متعددة ومتداخلة: منها التغير الذي تميّزت به الحضارة المعاصرة وما تحلّى فيه من الشدة والسرعة ومن الاتساع والعمق ومن الاندفاع والتلاحق حتى شمل الإنسانيّة وعمت آثاره في أرحائها وتعددت مياديه في سائر شؤون الحياة ففرض نفسه على الفكر الإنساني فأصبح أمرا لا مفر من التأمل فيه والتأهب له، والاستعداد لتتابع احتمالاته من جانب رجال السياسة والإدارة والحرب والاقتصاد ويبدو هذا في الدراسات الخاصة بالمستقبل وفي البرامج والحطط لمواجهة.

وهذا التعبير الذي تميّزت به الحضارة المعاصرة ثمرة من ثمرات الثورة العلميّة وقوة دافعة لحركتها وديناميتها في آن واحد، فلم تعرف الإنسانيّة في تاريخها الطويل تفحرا في المعرفة من صناعة الإنسان وتألّف كما شهدت في القرن العشرين فأصبحت النتائج

العلمية تنمو ممتواليات همدسية متسارعة عقدا بعد عقد حتى ليقدر أن أكثر من تسعين بالمائة من العلماء الذين شهدتهم السترية عاشوا في القرن العشرين وحتى ليقدر أن نمو المعرفة على إطلاقها أصبح يتضاعف من عشر مرات الى خمسة عشرة مرة في كل عقد من الصف الثاني من القرن العشرين ولم تقتصر هذه الثورة العلمية على الحواب النظرية بل تعدته إلى الحواب العملية. فقد تقلصت الفهوة الرمية بين النظرية وتطبيقها، بصورة واضحة ملحوظة، كما يلاحظ في محالات الزراعة والصناعة والمواصلات والصحة وغيرها. ولم تقتصر الثورة العلمية على الطبيعية بل شملت العلوم الاحتماعية والنفسية فخضعت المجتمعات والثقافات كما خضعت شحصية الإنسان للدراسة والتحليل واتضحت معالم التطور الإنساني على مستوى الأمم وتعاقب الحضارات على مستوى الأفراد وتطور الشخصيات وزاد الفهم للعوامل المحركة لهذا التطور ومظاهره للمستويين على السواء وكان من النتائج الرئيسية لهذا الفهم وعوامله والقوة المؤثرة فيه ررور الاتجاهات التالية:

١ - أن تعيرت النظرة التاريخية للإنسان واتسعت عوالمه في الزمان والمكان واهتدى بالدراسات التاريخية إلى أصول الحضارات وإلى نشأتها وتطورها وتناوعها وما بين الجماعات الإنسانية من تفاعل واتصال وتبادل ومشاركة في تكوينها.

٢ - وكشفت تلك الدراسات عن دور الإنسان في صاع التقدم ومواجهة التحديات فلم يعد التاريخ سحاً مكررة عصراً بعد عصر وإنما هو جهود متواصلة تتضمن محاولات مستمرة إلى الإبداع والتطور فهو ذو صعة ديمية على الدوام.

٣ - وانعكست هذه الطرة في القرن العشرين أوضح ما انعكست في حركات الشعوب من أحل التحرر والتقدم وفي سعيها المتواصل للخلاص من الاستعمار وتجاوز التخلف والتأخر ونشدان الحياة الكريمة. فكان في ذلك ثورة أخرى متفجرة لطموح الإنسان وآماله وسعيه إلى التغيير والتقدم امتدت على مدى القرن العشرين وبلعت دورتها في النصف الثاني منه فانحصر الاستعمار القديم وظهرت على مسرح السياسة الدولية أمم وشعوب تمثل قوى جديدة وتضمنت هذه الثورة إسقاطاً لكثير من المفاهيم الخاطئة والبالية التي سادت في حقب من التاريخ رسحها الاستعمار الحديث في صبيعة العصرية والتفاوت بين الشعوب والتماير بين الطبقات.

لعل أبرز مثال يوضح هذه الحقيقة ظهور دول العالم الثالث في مظمات الأمم المتحدة كقوة كبيرة مؤثرة وموجهة في إدارة الأنشطة واتخاذ القرارات كما أنطلت معطيات العلوم الاثنولوجية القائمة على التمايز الجنسي الآري وذكاء الجنس الايصوص كما اندثر

شعار الشرق شرق والعرب غرب ولم يلتقيا أبداً، ذلك الشعار الذي أطلقه رديارد كبلج
مثلاً لفلاسفة التمايز العصري والاستعمار الجنسي.

وأسهمت كثير من الحركات السياسية والاجتماعية ومنها الحركات الاشتراكية في دحض
تلك المفاهيم وفي تبديلها بالمساواة وإقرار مكانة الإنسان أي إنسان - وقدرته على صنع
حياته ومستقبله والعمل من أجل العدالة الاجتماعية وتدوين الفوارق بين الطبقات.

وتجلت هذه النظرة الجدلية على مستوى الإنسان الفرد وعلاقته ببيئته وتطور شخصيته
وتكاملها فأسهمت الدراسات النفسية والاجتماعية وتدوين الفوارق بين الطبقات.

وتجلت هذه النظرة الجدلية على مستوى الإنسان الفرد وعلاقته ببيئته وتطور
شخصيته وتكاملها فأسهمت الدراسات النفسية والاجتماعية في الكشف عن قوى
الإنسان وقدراته وعن بواعثه ومنازع اتجاهاته وعن تفاعله المستمر ببيئته أخذاً وعطاءً
تأثراً بها وتأثيراً فيها . واستتبع ذلك تأكيد قدرة الإنسان على تطوير ذاته وبيئته وعلى
إرادة التعبير التي يمتلكها وتأثيرها في ثقته وفي تشكيل مستقبله ومصيره.

والتقت النظرتان الاجتماعية والنفسية على إمكانية التقدم وضرورته وانه في حيز
حالاته ثمرة من المشاركة الواسعة على مستوى الشعوب ومن المساهمة الداتية الواعية
على مستوى الأفراد.

وهو بالتالي خاضع لإرادة الإنسان وإمكانياته وما يصطنع في سبيل تحقيقه من مآهج
علمية وأساليب فنية وأدوات تقنية.

ولا يعني هذا أن التقدم يأتي بالضرورة في حط مستقيم لا تعرج فيه بل أن استقراء
تاريخ الحضارات يدل على تعرضها للكسات والانحلال والتلاشي ولكن الإنسانية
نجملتها وعلى المدى البعيد تسعى إلى محجة التقدم مهما طرأ عليها بين فترة وأخرى من
بطء في مسيرتها أو بعثرة في خطواتها أو اختلال في نظام المسيرة بكامله.

ورافقت هذه الطرة الجديدة للمستقبل وللمواقف الإنسانية إزاءه والإيمان بالقدرة
على التحكم فيه وجعله وعاء لصنع التقدم بشأة أساليب جديدة في التخطيط كانت
بدورها وليدة النظرة الجديدة وأداة لترسيحها.

وتحلى التخطيط في حيز صورة أسلوباً قائماً على حسن التفكير والتدبير واستثمار
الإمكانات وتنظيم العمل والإجراءات اللازمة لها. وبذلك كان قائماً على مآهج علمية
ما رالت متطورة باستمرار فلم تعد مواقف الإنسان إزاء المستقبل كما كانت من قبل

مقتصرة على ضروب، التخيل الطليق والتأمل الخالص بلا ضوابط تقيدها بل أصبحت مستندة إلى العلم وما يتيح من التوقع بتقديرات لا يدعي لها الدقة الوافية والحلاص من الخطأ جميعا بل حسبها أن تقترب من الصواب بدرجات متفاوتة تبعا لتعدد الظواهر التي تنظمها وتشانك عواملها من ناحية ولأساليب التخطيط التي تعتمدها وملاءمتها لتلك الظواهر من ناحية ثانية والأخذ بعين الاعتبار احتمال تغير الظروف على صور لا يمكن أن يحيط بها الإنسان بصورة سابقة لحدوثها ولم يعد المستقبل حالة واحدة لا معدى عنها، بل مجموعة من الصور والاحتمالات قابلة للمفاضلة والاختيار وتعدد صور المستقبل واحتمالاته يعرضه تعدد القوى المؤثرة فيها وتعارضها وتشانك آثارها والتفاعل بين متغيراتها وقد لا يسهل ضغطها وإنما يتهيأ للاختيار بينها وتتاح ممارستها اعتمادا على أسس رئيسية تتمثل خاصة في:

- تحليل الواقع وحس تبين العوامل التي يتألف منها بعضها مع بعض.
- إرادة التعبير وما تستند إليه من وضوح الرؤية في الأهداف والاتجاهات ومن توفير الإمكانيات.
- تنظيم الموارد على هدى من تحليل الواقع وما فيه من إرادة التعبير واختيار الوسائل المناسبة وما يوفره من أساليب في التخطيط السليم.
- والتربية بوصفها نظاما ذا وظيفة اجتماعية تلتقي مع حوائج المجتمع الأخرى، وتؤثر بها وتصطبغ بصبغتها على صورة متعددة ولكنها بدورها تؤثر في المجتمع وفي حوائج الأخرى تأثيرا يتسع ويعمق تبعا لما تتصل به من إرادة التعبير التي تنبثق من المجتمع ومؤسساته المسؤولة.
- وما زال دورها في التعبير والتبديل يتضح وتزايد أهميته حتى أصبح الاهتمام به وتحديد غرضا مقصودا تشده الحكومات ومن ورائها رجال الفكر والتربية والمحتصون.
- فالتربية بهذه المنهجية هي الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها المجتمع في التعبير عن إرادة التغيير فيه وفي استحداث التقدم الذي ينشده.
- وصدق الله العظيم إذ يقول «إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم» ولم يسبق للتربية في سائر عصورها أن انكشفت وطيفتها الاجتماعية ودورها في إحداث التغيير كما حصل لها في القرن العشرين وبخاصة في العقود الأخيرة مه.
- فإنها - إزاء التعييرات المتلاحقة وإزاء تفجر آمال الشعوب ومطامحها - وإزاء السياسات الاجتماعية المقصودة لتحقيق الرفاهية للجماهير - أصبحت تتحمل مسؤوليات واسعة

وخطيرة يزيد من اتساعها وخطورتها أنها تواجه صورا واحتمالات متعددة من المستقبل. وعليها أن تلتزم المفاضلة والخيار بينها. ومن هنا لا يكون دورها في مجرد تقبل التعيير أو العمل على استحداثه أيا كان وإنما يقتضي دورها الحديد أن يستند الخيار فيها إلى اعتبارات أساسية نابعة من خصائص المجتمع وطبيعته ومعتقداته ومشكلاته ومن تطلعاته وآماله في المستقبل بل في نطاق فلسفة اجتماعية متكاملة متطورة تتطور المجتمع وتفاعله مع العالم.

5- 13 معطيات الواقع واحتمالات المستقبل:

إن استعراض الواقع في الفصول السابقة عن المجتمع العربي والتربية العربية وفي الفصل الحاضر عن العالم المعاصر هو المصدر الرئيس للمعطيات التي بين أيدينا ولكن الواقع - كما رأينا - هو المدخل إلى المستقبل ولا معدى من تطوير التربية العربية من أن يستند إلى ذلك الواقع ومعطياته وسيلنا الآن أن نستفيد من تلك المعلومات وأن نستنتج منها استنتاجات رئيسية تكون أساسا لتصور احتمالات المستقبل بلفتت فيها بصورة محملة إلى العالم المعاصر وما عسى أن يكون فيه من القوى المؤثرة في الوطن العربي سلنا أو إيجابا أحدا وعطاء ونعي تفصيل أكثر بأحوال الوطن العربي وصور تطورها لتكون عوننا لنا في عرض احتمالات المستقبل للتربية العربية نفاضل بين هذه الاحتمالات ونسعى إلى ممارسة الاختيار بينها.

5- 13- 1 معطيات الواقع واحتمالات المستقبل على المستوى الدولي:

فعالما المعاصر يزحر بالقوى المتصارعة والتيارات المتعارضة والاتجاهات والمذاهب المختلفة يعني بعضها إلى ناحية الخير والساء والاعتماد وتحقيق التقدم للإساية ويتحده بعضها إلى ناحية الشر والهدم والتدمير وعرقلة مسيرة الحضارة الإنسانية.

ففي ميدان السياسة يرر الصراع الدولي وكانت من نتائجه في القرن العشرين الحربان العالميتان ونشوء المعسكرات والأحلاف الدولية وتسلط الدول الكبرى وسباق التسلح بينها واعتمادها على التقية الحديثة في تطوير أسلحة الدمار وفرض مناطق النفوذ ومسايعها في التأثير على مجموعات من الدول الصغيرة واستبقاء أماط من التبعية في صور الاستعمار الجديد.

ويرتبط بذلك التحالف الوثيق بين الصهيونية والاستعمار وأطماعها في الوطن العربي وما أدى إليه هذا التحالف بالفعل خلال العقود الثلاثة الأخيرة مد ظهور إسرائيل والعوامل الممهدة لنشأتها من عدوان إثر عدوان على البلاد العربية ومن عرقلة لموها وتطورها

وما زال الغزو الاستيطاني الصهيوني يمثل أسوأ نماذج الحركات العنصرية العدوانية وعلى عرار ذلك توجد النزاعات العنصرية الأخرى في إفريقيا. وكلها رافقت الاستعمار القديم وما ترال سارية في أجزاء أخرى من العالم.

ويطوي ذلك على احتمال تزايد التوتر بين الدول الكبرى وتنازعها على مناطق النفوذ وقد ينتهي إلى صورة من صور العنف السافر أو المستر ويزيد من خطورة هذا الاحتمال ما يتصل به من سباق التسلح الدري وما قد يؤدي إليه من تهديد بقاء الجنس البشري.

ويقابل ذلك انتصار حركات التحرر وانحسار أشكال الاستعمار القديم وتجمع شعوب العالم الثالث وبوادرها قوة مؤثرة في ميادين السياسة الدولية وبخاصة في نطاق الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة وبوادرها من الوفاق الدولي ومساعدى الحد من التسلح والسيطرة على الأسلحة الدرية واتساع الإيمان بحقوق الإنسان واستكار التفرقة العنصرية وإدانتها بصورة عامة وحركات الشعوب في مقاومة العدوان وبخاصة نضال الشعب العربي المتواصل لمواجهة الغزو الصهيوني والوقوف في وجه تحديات الصهيونية والاستعمار، وتنامي حركة عدم الانحياز وازدياد قوتها.

وازداد نشاط منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ومساهماتها في تطوير الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومساعدتها في حل الخلافات السياسية وازدياد دور العالم الثالث ودور حركة عدم الانحياز فيها. وهذا الاحتمال يمكن ان يترك آثاره الايجابية في الوطن العربي وبخاصة حين تظهر الدول العربية قوة مؤثرة على المسرح الدولي تتضامننا ووحدتها وتعاونها مع دول العالم الثالث.

وفي ميدان الاقتصاد: تبرز آثار الاستعمار على مدى طويل في السيطرة على موارد الشعوب وأسواقها واستغلال ثرواتها الطبيعية والبشرية واستثمار الثروة الصناعية وتسخير العلم والتقنية لأغراضه. واستناد البحث العلمي لوائعث المنفعة الضيقة ومصالح أقطار وفئات محدودة فيها وفصله عن أغراضه الاجتماعية وبروز النزاعات الاستهلاكية واحتكار الرفاهية للدول المتقدمة دون سواها وسوء استغلال الموارد الطبيعية وتبديدها وبروز الاحتكارات العالمية وازدياد الفجوة في المستويات بين الدول المتقدمة والدول النامية وتدني هذه المستويات بالنسبة إلى كثير من سكان العالم وسوء نقل التقنية الى البلاد المتنامية وعدم مراعاتها للأحوال الاجتماعية والاقتصادية والعمل على إقائهم في مستويات الحدود الدنيا في الدخل والمعيشة مما يعث على القمة والتمرد ويزيد الفجوة بين الطبقات الاجتماعية

وقد برزت في السنوات الأخيرة مساوئ النظام الرأسمالي كما تجلت في الأزمات المالية المتلاحقة وفي معدلات التضخم المتتالية وفي اختلال أسواق العملات واتساع نطاق البطالة كما ظهر نقصه باعتباره نظاما يمكن نقله إلى شعوب البلاد المتنامية.

ويقابل ذلك بوادر ايجابية من اعتماد أطماع من التنمية في بعض البلاد المتنامية وسعيها إلى استرداد ثرواتها وإلى التقليل من التفاوت بين أنائها سعيًا وراء العدالة الاجتماعية والأخذ بالتصنيع وازدياد الكفاءة الإنتاجية فيها وجهودها الأخيرة في سبيل إقامة نظام اقتصادي حديد يكفل المساواة بين الدول وسيطرة الشعوب على ثرواتها الطبيعية وحققها في الاستقلال الاقتصادي وفي اعتمادها سياسات اقتصادية ومالية ملائمة لها ومشاركتها في اتخاذ القرارات ذات الصيغة الدولية وفي حماية المواد الأولية التي تنتجها وتنظيم التجارة الدولية تنظيمًا يلائم تجاوز الافتتانات على مصالحها.

وفي ميدان الاجتماع يبرز التفاوت في مستويات المعيشة بين شعوب الدول المتقدمة وشعوب الدول المتنامية كما يبرز التفاوت في نطاق المجموعتين من الشعوب بين الفئات والطبقات المختلفة وهو تفاوت يتراوح في الحالتين بين الإسراف المفرط وبين العوز الشديد، كما تبرز مشكلات الصحة والتلوث والتغذية والسكان والتفجر السكاني وضعف الروابط الأسرية وانتشار العنف والعدوان وانحراف الشباب والاستهانة بحقوق الإنسان واقتصار خطط التنمية في كثير من الحالات على الجوانب الاقتصادية المحضة وإعمالها للجوانب الاجتماعية والثقافية وتأكيد النواحي المالية المحضة في إدارة المشروعات وضعف رعاية الحواجز الإنسانية والاجتماعية فيها، ويتجلى ذلك في مفاهيم التنمية التي كانت سائدة في الخمسينات والستينات إلى حد بعيد.

ويقابل ذلك أحد بعض الدول الصناعية والمتنامية باتجاهات العدالة الاجتماعية وسعيها نحو المساواة واتحاد إجراءات لتذويب الفارق بين الطبقات في بلادها وإتاحة مزيد من الفرص لأبناء الطبقات الكادحة من العمال والفلاحين في العمل وممارسة الحقوق وقيام منظمات عمالية وتعاونية لتخدم مصالحهم وانتشار الدعوة لحقوق الإنسان، والانتفاع بالوسائل العلمية والتقدم العلمي في ميدان الصحة واعتماد وسائل جديدة في الوقاية والعلاج. واتساع فئات المنتفعين منها، وبلوغ حط كبير في السيطرة على الأوبئة، وبعض الأمراض المستوطنة وحماية الطفولة والأمومة، وارتفاع معدل الأعمار واتحاد مبادرات في بعض الدول للحد من تفجر السكان، وتنظيم برامج الارتفاع بمستوى الغذاء وتوفير المساكن الشعبية، وحماية الشباب وتوجيهه والقضاء على أسباب العنف والانحراف.

ويتصل بهذا تطور مفهوم التنمية ليشمل النواحي الاقتصادية الاجتماعية والثقافية والسياسية، وتأكيد مكانة الإنسان فيها.

وفي مجال التربية والثقافة: تبرز أزمة التربية على نطاق دولي وتتجلى في مجالات متعددة منها:

عجز الإمكانات والموارد المتاحة للوفاء بالطلب الاجتماعي على التعليم، وطموح الناشئين والكبار للإفادة من الفرص. واستمرار هذا العجز في صورة نقص المعلمين ونقص الوسائل التعليمية والأنسية المدرسية، ونقص الموارد المالية، وارتفاع تكلفة التعليم، ومتابعة التضخم المالي من ناحية وما تتطلبه صناعة التعليم من تكديس الأيدي العاملة واستيعاب أعداد أكبر من العاملين، ومها الإهدار بنسب كبيرة بسب الرسوب والتسرب. وعدم ملاءمة الخريجين لمطالب العمل، ولطالب المجتمع، وضعف التعليم في المساهمة في تنمية المهارات وفي تكوين أساس مرن لتطورها، وملاءمتها لوسائل الإنتاج الحديثة ويستند جميع ذلك إلى ما يسود الأنظمة التربوية من النزعة التقليدية والمحافظة على القديم ونقص الكفاية في الإدارة، ومقاومة نزعات التحديد وسوء التقدير في متابع تطور المعرفة وفي حس استثمارها في المناهج، والوسائل التعليمية. وصاحب كل ذلك الشك في مكانة المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية، وبشوء الدعوة إلى الخلاص منها والبحث عن وسائل أخرى.

ويقابل ذلك ازدياد الوعي التربوي وتفجر طموح الشعوب وسعيها إلى تأكيد الحق الأصيل في التعليم وازدياد مسؤولية الدول في توفير فرص شره وتنويعه وارتفاع نسب الملتحقين بأنواعه المختلفة. وتأكيد الإلزام في التعليم والتوسع في التقنيات وفي التحديد والتجريب والسعي إلى إعداد القوى البشرية لمطالب التنمية الشاملة واستيعاب الأدوات العملية والتقنية في التدريب والتحديد وتطوير الفكر التربوي واعتماده على العلوم الأساسية والعلوم الاجتماعية واعتماد اقتصاديات التربية وتطوير أساليب التخطيط والسعي إلى تضيق الفجوة بين المعرفة العلمية وتطبيق نتائجها في الطرائق والأساليب وتأكيد التعلم والجهود الذاتية للمتعلم وتطوير الشخصية والاهتمام بتطوير النظام اللامدرسي في محو الأمية وتعليم الكبار وفي حضم تلك التيارات السلبية والإيجابية على المستوى الدولي تبرر بعض الخصائص الرئيسية مما رصدته تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية حيث أكد ابتداء على ثلاثة اتجاهات في التربية ذات أهمية نظرية وعلمية لعلها تبرر لأول مرة في التاريخ وهي:

الأول: الميل إلى أن يأتي تطوير التربية سابقا للنمو الاقتصادي وليس تاليا له كما كانت الحال في تطور الأنظمة التربوية في أوروبا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. ويتحلى هذا خاصة في اليابان والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتنامية التي اتبعت هذا الاتجاه.

الثاني: عناية التربية المعاصرة في الإعداد لمجتمع لما يوجد بعد، ذلك أن التربية وهي تأخذ بنظر الاعتبار ما تتميز به الحضارة المعاصرة في التعبير الشديد المتسارع الواسع أصحت مسؤولية عن إعداد الأفراد لمجتمع متغير على الدوام وتأهيلهم لتقبل هذا التعبير وأصبح هذا المطلب يفرض على المحتصرين في التربية أن يواجهوا مشكلات جديدة وان يعتمدوا على التفكير المستقل في توجيه التربية.

الثالث: ميل بعض المجتمعات إلى أن ترفض بعض النتاج التربوي للنظم القائمة واستشعار القصر في المتخرجين منها وذلك أن التنمية المتسارعة وتغيير البنى الاجتماعية ومطالبها أخذت تزيد من الفجوة بين أنواع النى الأساسية والقومية.

وفضلا عن هذه الاتجاهات البارزة التي تحدث لأول مرة فقد أشار التقرير إلى بعض الاتجاهات الأخرى التي تحد بعض الانتشار في بعض البلاد المتقدمة والنامية ومنها الميل إلى الأحد بأنظمة تربوية منفتحة بحلاف الأنظمة التربوية التقليدية القائمة على الانتخاب والاختيار والمعينة بتربية السحة ومنها الاهتمام بالحوانب التقنية والفنية في التعليم والتدريب ومنها اعتماد مبدأ الحرية في التعليم وازدياد مسؤولية الدولة في توفير التعليم وفي تنظيمه ومها فترة التعليم نرولا إلى السنوات الأولى للطفولة وصعودا في رفع الإلزام لمطالع الشباب.

وقد حصل تطور واسع في مؤسسات التعليم ومن هذه التطورات اتجاهان متقابلان يذهب أحدهما إلى تجميع الموارد والبنى في مؤسسة كبيرة تحت إدارة واحدة على عمت الحامعات متعددة الأغراض، والاتجاه الثاني يميل إلى تكوين مؤسسات متنوعة مرنة تتكيف لتلائم الأحوال المحلية في بيئاتها وقد أصبح التعليم العالمي أكثر تورعا في مراحله ومال إلى تداخل الموضوعات وبناء الدراسات ذات الميادين المتداخلة كما مال إلى التخصصات الدقيقة وراد الاهتمام بالبحث العلمي وجوانبه التطبيقية.

ويضاف إلى جميع هذه الاتجاهات الاهتمام بالتربية اللامدرسية وتطوير نماذجها لتعليم الكبار والعمل على تحقيق التربية المستدامة وتوثيق التعاون بين الأنظمة التربوية

وبين مطالب التنمية الشاملة وتتفاوت الدول في ميلها إلى المركزية واللامركزية في تنظيم التعليم.

وان كثيرا من التعيرات التي حصلت للأنظمة التربوية في العقدين الأخيرين أتت من مصادر متعددة في التفكير وفي النقد وفي عمليات الرفض وهي مصادر نجملها في حركات أربع.

الأولى: تتألف من محاولات الإصلاح وإعادة تنظيم البنى الحاضرة وتوحيد طرائق التعليم بصفة خاصة من دون اشتراط إحداث تعيرات سيوية على المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

الثانية: تتضمن إحداث تعيرات عميقة في البنى التربوية تشمل مجموع التلاميذ وطرق الالتحاق بالمراحل المختلفة وتطوير المناهج وتحديث طرائق التعليم.

الثالثة: تتمثل في رفض المدرسة كمؤسسة وتخليص المجتمع منها وليس لأصحاب هذه الدعوة أساس واقعي تحريري ولذلك ظلت على مستوى التأملات الفكرية وهم يذهبون إلى إدانة أي تنظيم للتربية قائم على المؤسسات وينحون إلى تنظيم التربية وربطها بخطط حدرية في تخليص المجتمع من النظام المدرسي بجملته. وهذه الوجهة المتطرفة تفترض أن التربية إنما هي متعير مستقل عن المجتمع وأنها عامل يؤدي إلى التناقضات الاجتماعية فهي عاجزة عن خدمة المجتمع بل وإنها على العكس من ذلك يقصد بها تقييد المجتمعات ودفعها إلى الاغتراب وإضعاف الحواب الإنسانية فيها وهذه الأفكار لا تنتسب إلى أي نظام اجتماعي سياسي قائم في العالم الحديث وأصحابها يعتقدون أن الخلاص من المدرسة يؤدي بالمجتمع إلى تغيير اجتماعي شامل يحلص فيه من المآزق التي تقع فيها التربية.

الرابعة: تحلى في مواقف من يستثمرون الأنظمة التربوية ويتفعون منها وبخاصة تجد بواعثها في مواقف النقد التي يتخذها من ينتفعون من الأنظمة التربوية وقد بررت في تلك البلاد التي تسيطر على التعليم فيها فئات المحتصين والإداريين والسياسيين وتجلت في حركات الرفض الطلابية وفي سريان روح اللامبالاة وعدم الاكتراث التي شاعت بين فئات من الطلاب.

وفي محال الثقافة وصلتها بوسائل الإعلام العامة يظهر صراع المذاهب الفكرية والسياسية واستعمال وسائل الإعلام للغزو الثقافي كما تظهر نماذج من الاصططاط والتدني في الأدواق وفي الانطلاق وراء الشهوات والنزعات الجسدية والمادية في الأدب والصون. ويقابل ذلك تنمية الثقافات القومية والاعتزاز بها ودعم مقوماتها والتوسيع في بشر الثقافة الجماهيرية وفي اعتماد اللغات القومية فيها وفي التربية والتعليم والعناية بهذه الجوانب الثقافية في مشروعات التنمية ومراعاة صلتها وصلة تطوير العلم والتقنية بالأغراض والقيم الاجتماعية الأصيلة في مجتمعات البلاد المتنامية.

5-13-2 معطيات الواقع واحتمالات المستقبل على مستوى الوطن العربي:

وإذا تأملنا في واقع الوطن العربي نفسه فهو بلا شك متأثر بواقع العالم المعاصر بحملته بما فيه قوى إيجابية وسلبية ومنطوق على قوى أخرى تكاد تكون خاصة به.

فقد حرح الوطن العربي من فترة طويلة من الركود والتخلف والتبعية فظهرت فيه بوادر اليقظة وبدايات النهضة والإصلاح وحركات التحرر والاستقلال، وهو يتطلع الآن إلى المزيد من التقدم والحياة الكريمة ومن الوحدة والتكامل ويسعى إلى إichاد صيغة جديدة لتحصيته القومية لتجتمع فيها أصالة ثقافته ومعتقداته إلى مطالب العصر ومواجهة تحدياته، فلا عجب أن تتصارع في هذه المرحلة الجوانب السلبية مع الجوانب الإيجابية وإن تكون الأولى آتية من عصور الركود والتخلف والتبعية ومن الآثار السيئة في العالم المعاصر والثانية أصيلة عميقة الحذور ومتصلة بعراقة الحضارة وسلامة العقيدة ومقومات الأمة العربية في ماضيها وحاضرها.

ففي ميدان السياسة ما ترال بعض آثار الماضي القريب ماثلة من قبيل التحرئة وما يترتب عليها من الفواصل ومن التعرض للحلافات بين فترة وأخرى وماثلة في أطماع الاستعمار ومحاولة استبدال وحوده القديم بأشكال وصور مختلفة جديدة ومساغية في استمرار تأثيره في بعض الأوساط، على أن التحدي الخطير الذي تواجهه الأمة العربية في ميدان السياسة هو التحدي الباع من الغزو الصهيوني ومساغية في فرض استيطانه في فلسطين وتوالي عدوانه على البلاد العربية مؤيدا من الاستعمار ليكون أداة لتمزيق شملها والوقوف في وجه وحدتها وتقديمها ويترتب على هذه الجوانب السلبية وجود محاطر تنذر بتبديد الطاقات والإنباء على الأوضاع السانقة وتأصيل الفواصل بين البلاد العربية وتعثر التعاون بينها فضلا عن اشتداد الخلافات وتأثيرها بالاتجاهات القطرية الضيقة وتؤدي في النهاية إلى تعطيل مسيرة التقدم نحو وحدة الصف ووحدة العمل والمصير.

ويقابل ذلك مقومات الأمة العربية ونوازعها نحو التحرر والاستقلال ومسايعها نحو وحدة الفكر والمصالح ووحدة الهدف والمصير واجتماعها في نطاق جامعة الدول العربية قوة سياسية تسعى إلى رصد العدوان وردّه وحماية مصالحها وتوثيق صلتها بالدول الإسلامية والدول الصديقة وبمجموعة دول العالم الثالث وتعاونها وإيائها في نطاق المنظمات الدولية وخارجها في سبيل تأكيد مبدأ الحياد الإيجابي والدفاع عن مصالح الدول المتنامية وتبرز هذه الجهود والاتجاهات نضال الأمة العربية في وجه تحديات الصهيونية والاستعمار وردّ عدوانه في حروب متلاحقة وإدراكها لخطمية المصير الواحد والعمل على طريق الوحدة للوغه وهذه الواحي الإيجابية الماثلة في الواقع حرية أن تنامي وتعظم آثارها وتؤدي إلى توثيق التعاون والتكامل العربي وفقاً لأهداف جامعة الدول العربية والمنظمات المتخصصة لها وفقاً للصيغ المألوفة الأخرى مما اقتضته مواجهة مشكلات متعددة في الوطن العربي ويمكن أن تأخذ هذه الاحتمالات صيغاً جديدة أخرى على هدى من تقدير التحديات المصيرية التي يواجهها الوطن العربي وضرورة مواجهتها بحشد الطاقات العربية جميعها وتجاوز التحلف للانطلاق إلى آفاق جديدة يتحقق لها وحدة الصف والهدف ووحدة المصير وتحشد لها الإمكانيات الزاحرة في الوطن العربي فتظهر الأمة العربية قوة متماسكة تستثمر إمكانياتها في مواجهة تحديات الصهيونية والاستعمار وفي إحداث التنمية الشاملة بما يكفل الحياة الكريمة لأنائها وفي تنمية ثقافتها لتكون قوة مؤثرة في إغناء الحضارة الإنسانية.

وفي ميدان الاقتصاد ما تزال آثار التخلف ماثلة في اتساع الاقتصاد التقليدي بالنسبة إلى القطاع الحديث وفي ضعف الإنتاجية في الزراعة وفي تحلف المناطق الريفية وضعف إنتاجيتها وتدني مستوى الحياة فيها وفي انتشار البطالة السافرة والمقنعة على السواء والقص في وضع سياسيات للعمالة وافية بأحداث التنمية الشاملة والقص في جواب الإدارة والتنظيم، وفي جوانب الاستثمار للموارد والإمكانيات وفي نقص التكامل الاقتصادي وفي التفاوت في الأجور ومستويات المعيشة والدخول بين الأفراد في القطر الواحد وبين الأقطار المتعددة وفي استمرار نشاط الاحتكارات العالمية وسعيها إلى السيطرة على الموارد والأسواق وإلى جذب الاستثمارات العربية واستيعابها خارج الوطن العربي وفي النقص في نقل التقنية الحديثة وفي ضعف الاعتماد على أساليب التخطيط ونقص أحزته.

ويرتبط بهذه الأوضاع السيئة مخاطر استمرار بعضها أو جميعها في بقاء التحلف وزيادة الفجوة بين الطبقات الاجتماعية وبين البلاد العربية بصفة عامة والبلاد المتقدمة

وسوء استثمار الثروة العربية الطبيعية والبشرية وتبديدها واضطراب التوازن بين الانتفاع منها في الوقت الحاضر وبين تأهيل ذلك لصالح الأجيال القادمة والتقصير في استثمار ما هو متحقق منها في الوطن العربي نفسه وتنامي الاتجاه إلى استثمارها في مراكز في البلاد الصناعية وما يصاحب هذا كله من استمرار عدم الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي. ويقابل ذلك الجهود التي تدل لإصلاح الزراعة واليهوض بالريف وتطويره عن طريق تشريعات الإصلاح الزراعي ومشروعات الري وتنامي الثروات الطبيعية في الوطن العربي والكشف عن مصادرها وبخاصة في مجال النفط والجهود الحديثة في السيطرة الوطنية عليه والتعاون مع الدول المنتجة للنفط في زيادة أسعاره تعويضا عن تدنيتها على مدى عقود طويلة وخضوعها لسلب الاحتكارات العالمية ويرر النفط مصدرا رئيسا للطاقة في العالم وقوة اقتصادية يقتضي استثمارها ومراعاة ما تتعرض له من أخطار الفقد العاجل في السنين المقبلة وفضلا عن ذلك فهناك محاولات التصنيع في بعض البلاد العربية ومسابغ بعضها لتحديث الاقتصاد والعمل نحو التكامل الاقتصادي وما طرأ على خطط التنمية من التحسن سواء في تحديد أهدافها وفي شمول عناصرها وتكاملها واستثمارها الموارد المتزايدة في بعض الدول.

وهذه الاتجاهات الإيجابية حذيرة بأن تتنامى وتعظم فتؤلف احتمالات لتطوير التنمية الشاملة في البلاد العربية وتنمية التكامل بين خططها القطرية بعضها مع بعض تحقيقا للوحدة الاقتصادية وإرساء لها وحسن استثمار الثروات الطبيعية في الزراعة والصناعة وزيادة الإنتاجية وتحقيق الاستقلال الاقتصادي وحسن استثمار الموارد في الكشف عن مزيد منها وفي إقامة مشروعات تفي بحاجات الجماهير وحل الاقتصاد العربي قوة فعالة في ترسيخ النظام الاقتصادي الدولي الجديد والتعاون مع الدول البامية في سبيل جعل العالم الثالث قوة في تنمية التعاون الدولي والتفاهم بين الشعوب واعتبار التنمية ورفاهية الشعوب عدا رئيسا للسلام العالمي.

وفي مجال الاجتماع يؤلف التفجر السكاني عدا رئيسا في أحوال الوطن العربي له متضمناته في التنمية الشاملة وفي الأمن القومي وفي التربية على وجه التحديد. فمس المعروف أن نسبة النمو السكاني في الوطن العربي بحملته تعتبر من أكبر نسب النمو في العالم وأنها أخذت بالتزايد في السنوات الأخيرة وإن من نتائجها زيادة فتوة السكان بصورة ملحوظة مما يلقي أعباء كبيرة ومتزايدة على التربية العربية بالقياس لما هو حاصل في البلاد المتقدمة فيقدر معدل النمو الطبيعي للسكان عام 1975م بحوالي 2,8% وهو بمائل ما هو حاصل في دول أمريكا اللاتينية ويزيد على سائر الأقاليم الأخرى في العالم

وتزيد نسبة هذا النمو لفئات الأعمار الصغيرة فقد قدرت بين 1965م، 1970م للأطفال بين (0-4 نحوالي 3،3%) وللأطفال من (5-9) نحوالي 3،4% وعلى العموم فإن الزيادة السكانية سوف تستمر في المستقبل القريب وهي كما هي مقدرة في الأمم المتحدة عام 2000 ستكون وفقاً لأدنى معدل للنمو بنسبة 2،6% أو نسبة 3،1% وفقاً لأعلى معدل للنمو وعلى أساس هذه التقديرات يتوقع أن يتراوح سكان الوطن العربي في سنة 2000 بين 267 مليون نسمة و302 مليون نسمة تبعاً لهذين التقديرين على التوالي ولو استمر النمو الحاضر كما هو لبلغ السكان حوالي 328 مليون نسمة.

تلك هي الاحتمالات المختلفة لنمو السكان خلال الربع الأخير من القرن العشرين وأدائها يؤلف تحدياً ضخماً للتربية العربية يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار ويلاحظ أن هذه المشكلة يمكن أن تتفاوت مواجعتها بين احتمالين واسعين.

أولاً: أن تظل السياسات فيها مقتصرة على المستويات القطرية مما يؤلف مشكلات ضخمة في زيادة السكان لبعضها أو مشكلات أخرى لأقطار غيرها بسبب صغر حجم سكانها بالقياس إلى مطالب التنمية الشاملة.

ثانياً: أن يتم تطوير سياسة قومية شاملة مهما تعددت أنماط تطبيقها في الأقطار العربية المختلفة ولعل هذه السياسة الشاملة تطوي على إمكان تنقل السكان بين الأقطار العربية وإمكان التعاون والتكافل في مواجعة المشكلات المترتبة عليها عن طريق الاستثمارات والمشاركة في مشروعات التنمية.

والى جانب المشكلة السكانية هناك أوضاع أخرى في الوطن العربي منها الأيدي العاملة والتفاوت الكبير في مستويات المعيشة بين الأسراف المفرط والفقر المدقع والبون الشاسع بين الريف والحضر في العمران والخدمات وفرص العمل وتعرض المدن لهجرة متزايدة تميل إلى إفقار الريف من دون أن ترتفع بمستوى العمالة في المدن، هذا إلى جانب ما يتعرض له نظام الأسرة وأحوال الطفولة والمرأة من مصاعب تناول الرعاية الاجتماعية والصحية والإسكان والتغذية، كما تمس العلاقات الإنسانية، والحقوق الأساسية للإنسان العربي وقد تضعف القيم الأصلية للأمة العربية.

وترتبط الآثار السيئة بالعوامل الاقتصادية وما قد يكون لها من آثار سيئة في استمرار التخلف وتدني مستويات المعيشة وترسيخ التفاوت بين الطبقات والقص في توفير حقوق الإنسان العربي الأصلية وفي ضمان أمه.

ويقابل ذلك ما تطوي عليه حركة الوعي العربي من مفاهيم جديدة في تأكيد القيم الأصلية للمجتمع العربي من حيث حقوق الإنسان وصيانة كرامته ومن حيث المساواة والعمل من أجل تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وهي مفاهيم أخذت طريقها إلى التطبيق في اتساع نطاق الخدمات الاجتماعية والتعليم والرعاية الصحية والاجتماعية وفي السعي إلى توفير مزيد من فرص العمل وما أدت إليه مشروعات التصنيع في نطاق خطط التنمية من زيادة أحور العمل والتحسين وشواء المطمات والهيئات النقابية للعمال والفلاحين وللعاملين في ميادين الخدمات والإنتاج ومساعي هذه المنظمات لحماية ورعاية مصالح هذه الفئات العاملة وتحسين مستويات معيشتهم والانتفاع بكفائتهم الإنتاجية.

وتنامي هذه الاتجاهات من احتمالات المستقبل وهي متصلة بما أشرنا إليه من احتمال التنمية الشاملة على مستوى الوطن العربي وفي محاح السياسات الاجتماعية وتكاملها ومن بينها سياسة العمل والرعاية الاجتماعية وتنظيم الحركة التعاونية والنقابة وحل الجواب الاجتماعية بعدا رئيسا من أبعاد خطط التنمية في مستوياتها القطرية والقومية.

وفي محال الثقافة تظهر آثار الركود والتحلف للعهود الماضية في ضعف المستويات الثقافية للجماهير التي طال حرمانها من مصادر الثقافة ووسائلها في الريف وبين الفئات العاملة وانتشار اللهجات العامية واستمرار نزعات المحافظة والتقليد، واعتماد المتعلمين على مصادر الثقافة الأجنبية وسيادتها على بعض أوساطهم، وتعرضهم للعزو الثقافي وبخاصة عن طريق أجهزة الإعلام العامة وعن طريق أشرطة العرص (السينمائي) وعن طريق الكتب والمحلات الرخيصة أو ذات الاتجاهات المذهبية الأجنبية والقص في رسم سياسات ثقافية على المستوى القطري والقومي، والقص في توفير الوسائل الثقافية وسوء تنظيمها والعجز عن استثمار ما في الثقافة العربية من أصالة وقيم تجعلها نظاما ثقافيا متميزا وقابلا للإبداع الانتكار يلبي حاجات الجماهير والشباب بصفة خاصة ويغني مطامح نفوسهم ونزعاتهم. وبخلاف ذلك تتعرض الثقافة العربية لصراعات في داخلها وإلى غزوات ذات اتجاهات معرضة من خارجها والنقص في رسم السياسات العملية وتوفير الإمكانيات للبحوث العلمية وربطها بمطالب التنمية الشاملة وتوفير المناخ السليم للعاملين فيها وتنمية اختصاصاتهم وتمكينهم من حسن استثمار قدراتهم وكذلك القص في متابعة الثورة التقنية ووضع الأساس لبنائها وتطويرها وجعلها في خدمة التنمية الشاملة والقومية في الوطن العربي.

ويقابل ذلك بوادر النهضة الثقافية في القرن العشرين وما أصابته حركة التحديد من نجاح في محالات الأدب وبرور أعلام الفكر العربي المعاصر وتجدد أساليب اللغة العربية

وريادة حيويتها وتحليصها من شوائب وتعقيدات صور الركود وتنامي أنماط جديدة من الأدب كالقصة والمسرحية وجهود المجامع اللغوية العلمية في الحفاظ على سلامة اللغة ووضع المصطلحات الحديثة فيها وجهود فئات من المتقنين والمعلمين في المهن المختلفة وإسهامهم في الإبتاح الثقافي والعلمي والارتفاع بمستويات الأداء في مجالات أعمالهم وبرور بعض العلماء والمختصين ونشاط الجامعات العربية وهيئات التدريس فيها في توحيه الحركة الثقافية العامة وتطوير البحوث العلمية وزيادة الوعي بمشكلة التعريب ومحاولة تكوين فكر عربي.

5- 13- 3. المؤثرات الرئيسية لمعطيات الواقع:

هذا الاستعراض العام لمعطيات الواقع واحتمالات المستقبل قد اقتصر على رصد بعض الاتجاهات العامة بصورة مجملة على مستوى العالم وعلى مستوى الوطن العربي. وقد اقتصرنا في الغالب على عرض للاحتمالات كأنها تمثل قطبين متقابلين، يتصل أحدهما بالسواحي السلبية السيئة ويتصل الآخر بالساحية الايجابية الحسنة منها ولا شك أن بين هذين القطبين، وما يطويان عليه من متغيرات كثيرة في السياسة والاقتصاد والإجماع والعلم والتربية وما يشأ من التداخل بينها والتأثر بقوى متعددة يتعدى التنبؤ عنها، خليطا متعددا من الاحتمالات تكون وسطا بين هذين القطبين، لعل الإرادة الموجهة دات المسؤولية حرية أن تترك أثرها في توحهها والميل بها نحو الخير.

وبحن ندعو في هذا المقام:—

أولاً: إلى تقصي هذه الاحتمالات في مرحلة آية بمزيد من توافر المعلومات عنها ومن إعمال الفكر واعتماد أساليب المسح المستقبلية فيها.

ثانياً: إدراك ما بينها من التداخل متبادل التأثيرات والدينامية مما يقتضي اعتماد منحنى النظم في دراستها ومتابعة متضمناتها.

ثالثاً: متابعة متضمناتها في التربية على وحه التحديد بوصفها النظام الذي يعني به هذا التقرير.

وفيما يتعلق بالأمر الأخير لعلنا نؤكد بعض العوامل وخاصة على مستوى الوطن العربي دات الأثر في تطوير التربية العربية ويحسن أن نرزها تمهيدا لعرض احتمالات المستقبل في ميدانها ولعلنا نتابعها في مراحل تالية بمزيد من التفصيل.

وهذه العوامل هي:

- الموقف الدولي وما عسى أن يتطور إليه وبخاصة من حيث الميل إلى تحفيف الصراع، والانفراج ومن حيث خفض التسلح، وتخفيف الإنسانية مخاطر الدمار، ومن حيث ردع العدوان على فلسطين وتمكين أسائها من العودة إلى وطنهم وكامل ترابهم والتمتع بحقوقهم الأصلية، ومن حيث تماسك الأمة العربية وظهرها قوة فعالة في نطاق العالم الثالث، وفي تأييد الحياد الإيجابي ودعم السلم العالمي، من حيث رسوخ النظام الاقتصادي الدولي الجديد وتوثيق التضامن في مجالات التنمية على المستوى الدولي وتوطيد أركان الأمم المتحدة ووكالاتها الخاصة.
- التنمية الشاملة في الوطن العربي، بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وما يتولد عنها من نمو اقتصادي وعدالة اجتماعية وتوفير الحقوق الأصلية للإنسان العربي، ومن تمكينه من ممارسة تلك الحقوق والنهوض بواجباته نحو مجتمعه وما تنطوي عليه التنمية الشاملة من تطوير الأساليب العلمية والبحوث وتطوير لأساليب الإدارة وجعلها أكثر انفتاحاً على مشكلات الجماهير من ناحية وعلى التطور العلمي من ناحية أخرى. وما يترتب على هذا كله من مواجهة مشكلات الريف والمرأة والشباب والأمية، وكلها من المشكلات الرئيسية التي ينبغي مواجهتها بإستراتيجية التربية.
- النمو السكاني وما يتولد عنه من وسائل تتعلق بالأمن والتنمية الشاملة ومن طلب اجتماعي على الخدمات ومنها التربية، ومن تأثير في فرص العمل وتوزيع الدخل، وفي البناء العمري للسكان وأهمية مواجهة هذه المسائل على مستوى السياسة القومية والتعاون في تنظيم حركة السكان مراعاة لمطالب التنمية الشاملة.
- قومية العمل العربي: إن ظهور الأمة العربية قوة متماسكة على المستوى الدولي ذات أثر فعال في حماية مصالحها، ومواجهة التحديات المصيرية أمامها، وفي ترسيخ التعاون والسلام العالمي وقدرتها على تحقيق التنمية الشاملة بجميع أبعادها رهن بقومية العمل العربي.
- ان لجميع هذه العوامل الرئيسية وما يتفرع عنها من آثار متعددة متضمنات بعيدة المدى في تطوير التربية العربية سواء من حيث ما يمكن أن توفر لهذا التطوير من إمكانات وموارد ومناخ وطروف وسياسات وإستراتيجيات سليمة أو من حيث مهمات التربية ودورها ومساهماتها في تحقيق الأهداف التي تبرز في سائر الميادين. وسوف نتناول هذه الاحتمالات في صورة عدد من الاستراتيجيات في الفصل التالي.

الفصل السادس

طبيعة الإستراتيجية ومبادئها

طبيعة الإستراتيجية ومبادئها

ألمما في الفصول السابقة بأحوال المجتمع العربي في ماضيه وحاصره وبعض جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وطربا في واقع التربية العربية، وفي القوى المؤثرة في مسيرتها وفي نواحي القوة والضعف فيها، وتناولنا بصورة محملة أحوال العالم المعاصر وأبرزنا بعض خصائصه الرئيسة واتجاهاته ومشكلاته، وما عسى إن ينشأ عنها من صور الاحتمالات في المستقبل، وما يمكن أن تتركه من آثار في أحوال الوطن العربي وفي صور الاحتمالات لمستقبله، ومن هنا فإننا نحاول الانتفاع من الاستنتاجات الرئيسة التي وصلنا إليها واعتمادها في تصورا لمسيرة التربية العربية ذاتها، وفي الاحتمالات التي يمكن أن تتعرض لها في صيغة مسارات رئيسية لها يمكن أن يطلق عليها استراتيجيات، للمفاضلة واختيار الإستراتيجية الملائمة من بينها، للمضي في تفصيلها انطلاقا من مبادئها إلى عاصرها وسل تنفيذها.

ويحذر بنا ونحن نضطلع بهذا الأمر مما يؤلف المهمة الرئيسة لهذا التقرير بحملته أن نقف قليلا باستعيد المهجية التي اعتمداها ونوضح بعض جوانبها استيفاء لدلالاتها ومتابعة لمتضمناتها.

6 - 1 مفاهيم ومناحي في المنهجية المتبعة:

وسوف نتناول من ذلك بعض المفاهيم والمناحي التي اعتمدت في التقرير عامة، والتي ستتضح متضمناتها في الأجزاء المقبلة بصورة أوفى. وأول هذه المفاهيم مفهوم الإستراتيجية نفسه، وقد أحملنا الحديث عنه في الفصل الأول، كما يستخدم للظواهر المجتمعية وتوجيه مساراتها وهو مفهوم مقتبس من المجالات العسكرية، ولا يزال سائدا فيها، ويقع في مرحلة وسطى تبدأ من الفلسفة الاجتماعية فالسياسة فالإستراتيجية لتنتهي بالخطوة وما يليها من برامج، وجميعها ضروب من التفكير والإرادة والتدبير، يترتب أدناها على ما هو أعلى منها في تسلسل متتابع ويكون تعبيرا عنه في صورة أكثر تحديدا وأقرب

إلى الواقع، وما يمكن أن يشأ فيه من العمل، وتتميز جميعها على حير صورها بالشمول والتكامل والدينامية والمرونة، بالتدرج في حظها من الإجمال والتجريد والأحل العيد، فتمثل أعلى مراتبها وأكثر حظوظها من هذه الحصائص في الفلسفة الاجتماعية، وتلح أوفى نصيب من التفصيل والواقعية والأجل القريب في الرامح ذاتها.

6-1-1 وعلى هذا فالإستراتيجية تتألف من مجموعة من المادئ والأفكار الدالة على المسارات الرئيسة للعمل وللوسائل والإمكانات المتاحة لها، الراصدة لاحتمالاتها، وبدائلها المتعددة المنظمة لها بعضها مع بعض بصورة متماسكة، المنطوية على المرونة لإعادة تشكيلها وفقا لتغير الظروف والأحوال.

وعلى هذا ففيها حظ من التدر والتفكير، وحظ من الإرادة والمسؤولية، وحظ من التصرف والتدبير مما يمكن أن يؤدي إلى عمل ذي تأثير. وهي تعبر عن السياسة وما تطوي عليه من الاتحاهات من ناحية، وتؤلف سدا للتخطيط وما يستتبع من التحديد للمرامي واستعراض للموارد والإمكانات من ناحية ثانية.

ولا ينبغي أن يظن أن تتابع المستويات وفقا لشمولها ووطائفها كما أحملناه من الفلسفة الاجتماعية إلى السياسة إلى الإستراتيجية إلى الحطة فالبرنامج يقضي بصورة حتمية أن تكون حركتها في اتحاه واحد وفقا لهذا التسلسل باستمرار، فلا تنتفع تلك الحركة من التغذية الراجعة. فهذا مخالف لما بين مستويات النشاط الفكري عامة وما تتطلبه أساليب التخطيط خاصة من تبادل التأثيرات بين المستويات. فالفلسفة الاجتماعية إنما تكتمل عناصرها بالاستناد إلى الممارسة الفعلية في شؤون المجتمعات وما يتمخض عنه الواقع من أفكار واستنتاجات، وكذلك هو الشأن في السياسة، يكون تصور الإستراتيجية والسعي إلى تطبيقها وممارستها في الواقع كفيل بإجراء التحويرات اللازمة عليها باستمرار. ويصدق ذلك في الحطة وأثر الحطة في الإستراتيجية على درجات متفاوتة الظروف والأحوال. فالانتفاع من التغذية الراجعة وتبادل التأثيرات والاستناد إلى الواقع واعتباره المصدر الرئيس للتفكير والاحتكام إليه أصول أساسية في نماذج التفكير والتدبير التي أشرنا إليها في تحديد معنى الإستراتيجية.

ويورد بعض علماء الاجتماع ثلاثة أنماط أو أنواع من الإستراتيجيات التي تتصدى للتغيرات المجتمعية، وهي كما أشرنا إليها في الفصل الأول:

(1) العقلانية، (2) التوجيهية، (3) السياسة الإدارية.

ولست هذه الأعماط متعارضة بالضرورة، بل إنها تكون متكاملة، كلما كانت التعبيرات المجتمعية المقصودة منها واسعة وشاملة وذات آثار عميقة وآجال طويلة. ومثل هذه الإستراتيجية التوليفية هي التي ندعو إليها لتطوير التربية العربية وتمكينها من الاستجابة لإرادة التغيير في مجتمعاتها، إذ لا يستعنى فيها عن العلم وتناججه وبحوثه التي تصدر عن المختصين، ولا عن المواقف الإيجابية والمشاركة الواسعة للعاملين في ميدانها وللمواطنين عامة، ولا عن القرارات السياسية والإدارية وما توفره من التشريعات ومن الموارد والإمكانات ومن الإجراءات الملائمة لتطبيقها.

ومن الطبعي في كل إستراتيجية سليمة - كما يدل على ذلك مفهومها أن تطلق من الواقع لتحريكه، وأن تتجه نحو المستقبل لاستحداث التعبيرات فيه وفقاً للأهداف المتوخاة منها.

فالواقع ماثل يمكن تقصي المعرفة به، ورصد ما فيه من الحاجات والإمكانات وهو مصدر الملاحظات والتحارب العلمية، وهو امتداد للماضي من ناحية، ومدخل إلى المستقبل من ناحية ثانية، تكمن فيه تحارب المحتملات وحرارتها، وترز فيه آمالها وتطلعاتها.

ولا عسى في رسم السياسات ووضع الإستراتيجيات عن تصور المستقبل، لأنها في جوهرها تأهب له، فلا يصح انتظار أحداثه تتوالى دون استعداد وتنظيم.

وقد كسبت النظرات المستقبلية في النصف الثاني من القرن العشرين أبعاداً جديدة فأصبحت تستند إلى العلم وتقنياته، وانتقلت من مستوى التأملات والخيالات المحضة إلى مستوى الاستنتاجات التي يتزايد اعتمادها على الواقع وعلى هدى البصيرة في تطويره، ولعرض الاحتمالات الممكنة له، وبهذه الصورة فقد نال المنحى المستقبلي حطاً من الدقة والموضوعية وإن لم يبلغ منهما حد الجزم واليقين.

إن النظر في الواقع والنظر في المستقبل، والاعتماد عليهما في التعبيرات المجتمعية بحاجة إلى أن تنظمهما معاً منهجية تقي تعدد الظواهر التي تشتمل على تلك التغييرات وبما ينشأ عنها من علاقات ديدامية متبادلة ومن صيغ واحتمالات ومنحى النظم أو تحليل النظم يمثل تلك المنهجية تمثيلاً طيباً، وما زال الاعتماد عليه في دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية يتزايد باستمرار.

إن منحى النظم في جوهره أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات حيثما كان الهدف في معالجتها إدراك ما بين الظواهر فيها من علاقات متبادلة، وهو يستند إلى أن «الكل»

حاملته يشتمل على خصائص ليست موجودة في أجزائه متفرقة، فهو ليس مجرد جمع لها، وإنما هو تأليف بينها وحصيلة لتفاعل بعضها مع بعض وتكاملها مما يولد له تلك الخصائص التي يتميز بها.

وإذ يطبق هذا المحى على إحدى الظواهر المجتمعية كالتربية فهو يعتبرها نظاما يتميز بالتفاعل والتكامل بين أجزائه ويعني بفهم ما بينها من علاقات متبادلة وقد يتجاوز ذلك إلى تفاعل هذا النظام مع أنظمة أخرى في مستواه وتكامله معها وإلى تفاعلها جميعا مع نظام أشمل يظمها جميعا، يمكن أن يوصف بأنه «النظام الأم» وكما يمكن تصور تلك العلاقات على المستويات المثيلة وعلى المستويات الرفيعة صعودا إلى أعلى، يمكن تصورها على المستويات التالية نزولا إلى أدنى، حيث تأتي أجزاء النظام نفسه في منظومات فرعية تتميز بالتفاعل والتكامل والدينامية.

وقد انطلقت التطورات الأساسية عن التربية العربية في هذا التقرير من هذا المنحى، بعد أن سلمنا بأن دراسة التربية العربية دراسة وافية لا تكون بمعزل عن مجتمعتها، وبعد أن حاولنا تبين الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بأبعادها العامة في دراسة هذا المجتمع، بل كان تناول التربية العربية منظورا فيه إلى اعتبارها نظاما ينطوي على مجموعة من النظم الفرعية في أهدافها ومحتوياتها وطرائقها، وفي المعلمين والمتعلمين فيها، كما كان تناول المجتمع العربي منظورا فيه إلى اعتباره نظاما يتفاعل في ماضيه مع الحضارات الإنسانية الأخرى ويتفاعل في حاضره مع العالم المعاصر بقواه وعوامله واتجاهاته، وكان هذا التناول ملحوظا فيه في الحالين أحوال الواقع واحتمالات المستقبل ما أمكن ذلك.

وسوف يتبع هذا المحى بصورة عامة في عرض الإستراتيجية المقترحة لتطوير التربية العربية، وبخاصة من حيث التأكيد على التفاعل بين التربية وبين النظم المجتمعية الأخرى في المجالات الاقتصادية والثقافية والسياسية، وانتظامها جميعا في نطاق التنمية الشاملة وارتباطها بالأهداف القومية الإنسانية للأمة العربية، ومن حيث التأكيد على اهتمام التربية العربية نفسها بمبادئ عامة متكاملة وعلى ما ينظم تطويرها من ضرورة تماسك عناصرها بعضها مع بعض والتحرك في تطبيقها باتجاهات متوافقة متوازنة مرحلة بعد مرحلة. ولن نبلع تطبيق هذا المنحى تمامه وتفصيلاته عاية ما يتطلبه من التحليل، ولكننا بهتدي باتجاهاته العامة بصورة محملة وبدعو إلى متانة متضمناتها في تطوير الدراسات عن التربية العربية وعن المجتمع العربي وفي تعميقها وتنظيم حركتها، والانتقال من ذلك إلى ممارستها في مواقف التعلم والتعليم الجزئية، مهيأة جذيرة للإتباع والتطبيق.

6 - 1 - 2 ويجدر أن نحتم هذا الاستعراض للمسيحية لتحديد مفهوم آخر على الرغم من شيوع استعماله وتوافر حظ من الاتفاق عليه بين المحتصين، وهو مفهوم التربية نفسها، ولا نقصد من تحديده الدحول في مناقشات مفصلة أو ذات طبيعة فلسفية عنه، وإنما تحليله من سوء التفسير لمعانيه ولإبراز بعض دلالاته، مما لم تعب عن الحكمة الإنسانية مد القديم، ويأتي الفكر الحديث ليؤكددها، ويمضي هذا التقرير ممتاعة متضمناتها، والتربية يجدر أن ينظر إليها باعتبارها عملية إنسانية - سلوكية اجتماعية وحسارية، تتألف في جوهرها من التعلم القائم أصلا على الجهود الذاتية للمتعلم المتحلية في تشكيل سلوكه المؤدية إلى تطوير شخصيته، وبالتالي إلى مساهمته في تقدم مجتمعه، وتمكيه من المساهمة في بناء الحضارة الإنسانية وبهذه الصورة فهي عملية سلوكية واجتماعية غايتها القصوى خير الإنسان وخير المجتمع وخير الإنسانية جمعاء.

والتربية بهذا المعنى معروفة في الكتابات التربوية، مد القديم، ولكها أخذت تنال مزيدا من التأكيد والتحديد في العصر الحديث، فأصبح التعلم باررا فيها وهو لا يقتصر على المعرفة والفكر كما توحى الدلالة اللفظية للكلمة، وإنما يشمل جوانب الشخصية الأخرى كالمهارات والقدرات والعواطف والاتجاهات، وكالحلق والإرادة، فجميعها مما يتأثر بالتعلم ويتجلى في نمو الشخصية وتطورها وفي تمكيهها من المساهمة في تقدم مجتمعه.

وواضح أن التربية بهذا المعنى لا تقتصر على ما يحدث في نطاق المدرسة وإنما تشمل أيضا ما يتفاعل معه الإنسان مد أيامه الأولى من عوامل ومؤثرات في نطاق الأسرة ونطاق المجتمع، وهي عوامل ومؤثرات أخذت تترايد أهميتها في الحضارة المعاصرة، مما يمكن أن يوصف بالتربية غير المدرسية، كما يشمل أنماطا من التربية تحدث خارج المدرسة في مؤسسات العمل وغيرها مما يمكن أن يوصف بالتربية اللامدرسية، وهذه التربية بأنواعها الثلاثة على تفاوت حظوظها في ذلك مما يمكن أن يحض للولوجيه ويتميز بالقصد والنظام.

6 - 2: بدائل محملة لإستراتيجية تطور التربية العربية:

وعلى هدى من المنهجية ومما يتمحض عنها من احتمالات تطور التربية العربية وتطور المجتمع العربي في نطاق العالم المعاصر واتجاهاته، مما سبق أن أحملناه يحدر لنا أن نتأمل في بدائل لإستراتيجية تطوير التربية العربية، نتناولها محملة لمحصها ونفاضل بينها، ولنمضي في دراسة ما يختاره منها مما تستحقه من التفصيل من حيث مبادئها وعناصرها وأساليبها وسل تنفيذها.

وبين هذه البدائل ما سبق أن لاحظنا أن التربية العربية قد اتعته في بعض أقطارها أو في معظمها، بصورة صريحة أو ضمنية، وما سبق أن كشفنا عن بعض جوانب القص فيه كما جرى اتباعه، نعود لنمحصها الآن للتحقق من مدى صلاحه لتطوير التربية العربية في مستقبلها، ولنشفعها بدائل أخرى لم يسبق اتباعها عسى أن ستهي إلى رأي حاسم فيها.

6-2-1 . إستراتيجية الاستمرار الخطي:

وتعى مد الحاضر إلى المستقبل في اتجاه خطي واحد ومتابعة الاتجاهات الحاضرة دون تعديل كبير لها، ولعلها أكثر ما جرى اتباعه في تطوير أنظمة التربية العربية متفرقة بين أقطارها، وهي تعبير عن نزعة المحافظة والجمود والتمسك بصيغ ثابتة لا تتعداها، وقد بدا من صغفها وقصورها كما جرى تطبيقها، بعض الاستنتاجات نعملها على الصورة الآتية:

- لقد برزت عايتها بالنواحي الكمية في استيعاب التلاميذ، ولكن على الرغم مما تحقق لها من إنجازات في هذا المحال، فإنها كما يبدو من الأرقام ما تزال دون مستوى الاستحانة للطلب الاجتماعي، فضلا عن عجزها عن الاستجابة للحاحات الواقعية لتشمل الفئات المحرومة في المناطق الريفية وبين الإناث والكبار، وان تواجه النمو السكاني المطرد، وان تنجح في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الوافي، الذي لا يقتصر على التحاق الأطفال بالمؤسسات التربوية بل يشمل اختيارهم ما يلائمهم منها ليواصلوا تربية أنفسهم بعدها.

- أدى فرط عنايتها بالنواحي الكمية إلى إغفالها للجوانب الكيفية، وتمسكها بالنسب التقليدية في تنظيم مراحل الدراسة والقوالب الحامدة لحركة الطلاب وتعرضت للإهدار بسبب الرسوب والتسرب، وكاد اهتمامها أن يقتصر على التربية المدرسية دون عناية بالتربية اللامدرسية وتعليم الكبار.

- النقص في كفاءتها الداخلية والضعف في تنظيمها في استثمار الموارد المتاحة لها، وصعوبة ملاءمتها مع الأحوال السائدة وضعف حدوها.

- اضطراب التوازن فيها من حيث اهتمامها بالخواضر دون الأرياف والذكور دون الإناث وبالصغار دون الكبار، وبالحوانب النظرية واللفظية دون الجوانب العملية التطبيقية، وضعف اهتمامها بالعلم والتقنية.

- أنها تعتمد بصورة صريحة أو ضمنية على نظرة تحريضية للتعليم، فتعنى بحشد المعلومات دون تنمية القدرات، وبالجوانب المعرفية دون الجوانب الوجدانية الخلقية، والجمالية، فلا تنظر إلى شخصية المتعلم بصورة متكاملة ومتوارنة.
- اعتمادها على النقل والمحاكاة والاقتباس من الأنظمة التربوية في العرب دون الاعتماد على البحوث التربوية في معالجة مشكلاتها والاهتداء بفلسفة تربوية عربية متميزة بفكر عربي يغذيها.

والاستنتاج الرئيس هو أن إستراتيجية الاستمرار الخطي في تطوير التربية العربية لا تتوافر لها الكفاية الداخلية ولا الخارجية، ولا تتجسم مع الأهداف القومية في إحداث التعبير الشامل وتوفير الحياة الكريمة للأمة العربية، وبالتالي يتعذر الاعتماد عليها في المستقبل.

6-2-2: إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الداخلية:

وهي كما لاحظنا تؤلف فرعاً مهماً كان ضئيلاً في الجهود الحاضرة لتطوير التربية العربية، وتتجلى في بعض المحاولات لإصلاح جوانب من العمليات التربوية هي في الغالب في نطاق التربية المدرسية، وفي ميادين متفرقة منها كالمناهج والكتب الدراسية وطرائق التعليم. وهي في حير حالاتها تمثل وعياً بعض جوانب النقص في الأنظمة التربوية ومحاولة في تغييرها، ويرد الاهتمام بها في المؤتمرات التربوية العربية، وقد توصف بأنها إستراتيجية الكيف، على أن جوانب النقص في هذه الإستراتيجية يمكن إجمالها على الصورة الآتية:

- إنها لا تصدر عادة من تصور شامل متكامل للأنظمة التربوية، يتناول أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وصلاتها بالتنمية الشاملة والأهداف القومية، وباعتبارها شاملة لجميع المواطنين، معنية بالتغييرات المجتمعية الواسعة لمستويات الحياة عامة.
- إنها كثيراً ما تقتصر على جوانب متفرقة من التربية المدرسية، وتعتمد على أفكار عامة بشأن إصلاحها، دون الاستناد إلى بحوث تربوية وتجارب تخضع للتقويم وهي بصورة عامة تفترض الإبقاء على الأنظمة التربوية الراسخة بأساليبها دون تغيير واسع وخطير لها.
- إنها تقتصر في خير حالاتها على محاولة إصلاح الكفاية الداخلية دون عناية واضحة بالكفاية الخارجية، ودون الاهتمام بحصائص المجتمع ومطالب التنمية الشاملة.

- حيثما جاءت، بمعزل عن التوسع في التعليم، فإنها لا تعني بتوفير الفرص التربوية وتحقيق تكافئها للجميع، فهي ترسيخ لنظام النخبة فلا تعنى بديمقراطية التعليم.
- قد تكون ناهضة التكاليف، بطيئة الخطى، والاستنتاج الرئيس بشأنها أنها إذا اعتمدت بمفردها من دون تصور شامل لإصلاح الأنظمة التربوية وتجديدها تظل عاجزة لا تفي بمتطلبات الأهداف الرئيسية للتربية العربية ومهامها المجتمعية.

6-2-3. إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الخارجية:

ويتركز الاهتمام في هذه الإستراتيجية على الكفاية الخارجية للطاقم التربوي وعلى السعي لتحقيق التوافق بينه وبين النمو الاقتصادي في المجتمع من حيث مطالب العمل وإعداد القوى البشرية للمساهمة في تحقيقه.

وعلى الرغم مما في هذه الإستراتيجية من حساسات لمواجهة بعض نواحي النقص في أنظمة التربية العربية، وتلافي ضعف اهتمامها بمطالب العمل وأساليب الإنتاج وتطوراتها التقنية، وعلى تأكيدها على حواسب الاستثمار في التربية فإن الإفراط في هذا الاتجاه قد يؤدي إلى بعض الصعوبات، وهي:

- إنها كالمشأن في البديل السابق لإصلاح الكفاية الداخلية لا تصدر عن تصور شامل متكامل للأنظمة التربوية، فتقتصر على نظرة تجزئية لها.

- إن عنايتها بمطالب العمل والنمو الاقتصادي لا تفي بمفهوم التنمية الشاملة وما تتطلبه من تطوير سائر مجالات الحياة ومن الاعتماد على تطوير شخصية الإنسان من جوانبها كافة.

- إن الإعداد الوافي للعمل وفقا لمطالب التعبير الحضاري المتسارع وتحدد أساليب الإنتاج تتطلب حذرا وافية من التربية لا يقتصر على الإعداد المهني الخاص بل ينطق من أساس علمي شامل يكفل التنقل بين التخصصات والمرونة الكافية للاستجابة لتحديد مطالب العمل وتحدد أساليب الإنتاج فيها كما يتطلب أنماطا من التدريب تلازم العمل وتستمر طوال الحياة على منوال التربية المستديرة.

- إنها كثيرا ما توجه إلى إعداد الكفايات العالية، وبخاصة في مستوى التعليم التقني والتعليم العالي، ويضعف الاهتمام فيها بالتعليم الأساسي للصغار والكمّار وتوفير مقوماته لسائر المواطنين، فهي إن كانت صالحة لبعض الأنظمة التربوية الراححة التي حققت التعليم الأساسي لجميع المواطنين وتوسعت في الثانوي توسعا

ملحوظا، واتضحت فيها مطالب الاقتصاد القومي، فقد لا تكون مناسبة لمواجهة حاجات البلاد المتنامية عامة.

- لا تزال أساليب التخطيط للقوى العاملة كما تعتمد في هذه الإستراتيجية تواجه صعوبات في الطر وفي التطبيق، وبخاصة من حيث حاجتها إلى إجراء المسوخ للمهن وتحديد مواصفات العمل فيها وتنظيم هياكلها والتحقيق في اتجاهات تطورها المستقبلية، ومتضمناتها التربوية، وهي صعوبات أكثر وأبرز في الدول المتنامية.

والاستنتاج الرئيس عن هذه الإستراتيجية أنها جزئية، تتضمن بعض الصعوبات في تطبيقها، ولا تفي بمفرداتها بمطالب الهدف الرئيس لتطوير التربية العربية.

6-2-4: تعدد الإستراتيجيات:

على الرغم من العوامل المشتركة التي تتأثر بها الأنظمة التربوية في البلاد العربية وعلى الرغم من الجهود التي تدل لتحقيق التعاون بينها، وتقريب بعضها من بعض على مدى السنين الأخيرة، فإنها لا تحلو من تعدد الإستراتيجيات المتبعة واختلافها وتعارض بعض اتجاهاتها، مما يأتي بسبب آثار سابقة ناتجة عن الاستعمار والتشيع أو من اعتماد إستراتيجية الاستمرار الخطي على أخطائها وتفاوت صيغها، أو آثار التفاوت في نشأة الأنظمة التربوية واختلاف مستويات تطورها، أو من آثار التطورات السياسية والاقتصادية والتفاوت في الحاجات والموارد والإمكانات.

ويجدر في نقد هذه الأحوال التمييز أولا بين التعدد الآتي عن عوامل عفوية أو عوامل لم تعد ملائمة، والتعدد الآتي عن أسباب موضوعية.

فمن النوع الأولى ذلك التعدد الآتي عن آثار عهود سابقة أو أن يكون مجرد تعبير عن إستراتيجية الاستمرار الخطي على الرغم من نقصها وأخطائها، فليس في هذا التعدد ما يبرره، فضلا عما يكشف عنه من التشتت والتفرق في المواقف والجهود مما لا يتفق مع وحدة الفكر وتنظيم الجهود كما تتطلبها الأمة العربية.

أما ما يمكن أن يترتب على أسباب موضوعية كاختلاف النشأة والتطور وتفاوت الحاجات والإمكانات، فينعي التمييز فيه بين تعدد بلا أهداف يتوخاها ولا صواب يرعاها وهو تعدد يدل على التشتت والتفرق، وبين تعدد يترسم أهدافا كبيرة وبعيدة، ويقرّب بين المسارات إليها، فهو أحدر أن يسمى بالتفرع الذي يتفق مع التوحد، أو

بالوحدة القائمة على التوسع، لتطوير التربية في إطار عربي ولتكون سبيلا إلى ترسيخ الأهداف القومية.

6-2-5: إستراتيجية التجديد الشامل للتربية:

وهذه الإستراتيجية تسلم من كثير من الأخطاء التي وردت في الأنماط السابقة من الاستراتيجيات، وهي تعتمد الشمول، بمعنى أنها تتناول الأنظمة التربوية بجمليتها من نواحيها الكمية والكيفية، ومن حيث أغراضها وماهجها وطرائقها وأساليبها ومن حيث التخطيط لها وإدارتها، وهي تعتمد التجديد بمعنى أنها تحو إلى الاستناد إلى البحوث العلمية وإلى الفكر التربوي الحديث في تغيير الأنظمة التربوية وتطويرها.

وقد تكررت الدعوة إلى هذه الإستراتيجية في صيغة أو أخرى من صيغها في كثير من المؤتمرات التربوية العربية، وفي بعض الدراسات عن تطوير التربية العربية، كما برزت في المؤتمرات العامة لمنظمة اليونسكو وفي الدراسات التي صدرت عنها، وإنما قد يؤخذ على هذه الإستراتيجية كما اقترحت للبلاد العربية:

أ- أنها لم تنقص العلاقات المتبادلة بين التربية وبين المجتمع العربي، فترسي تطويرها على أساس من إدراك واف بخصائصه في ماضيه الحي وقيمه السامية واتجاهات حضارته وفي إرادة التعبير التي تعمر الأمة العربية وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة.

ب- إن الشمول الذي دعت إليه يقف في الغالب عند التربية نفسها، فلا يتابع تفاعلها مع الأنظمة الأخرى في مجتمعها في المحالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ولا يمتد ليشمل التنمية الشاملة جميعها.

ج- إن التحديد الذي دعت إليه يستقي عناصره من الفكر المعاصر عامة، من دون تأكيد واف على ضرورة استناده إلى فلسفة عربية متميزة، وإلمام واف بخصائص الأمة العربية وقيمها السامية، وعلى ضرورة تكيفه لأحوالها وحاجاتها وإمكاناتها وتطلعاتها.

د- إنها لم تبرز قومية العمل العربي في مجال التربية وفي مجال التنمية وضرورة الجهود المشتركة والتنسيق الوافي بدءاً من السياسات فالإستراتيجيات والخطط والاعتماد على التعاون والتكافل في استثمار الموارد والإمكانات ويترتب على هذا أن إستراتيجية التحديد الشامل للتربية على ما فيها من المزايا لا تبلغ من الشمول ما يؤكد العلاقات المتبادلة بين التربية وبين المنظومات الأخرى في مجتمعها، ويرز

نشاطها في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي ويجعل التحديد المنشود فيها متلائما مع حصاص الأمة العربية وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة.

6-2-6: إستراتيجية التحديد الشامل للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي:

وإما يبقى بين أيدينا بعد استعراض للإستراتيجيات المتبعة أو المقترحة لتطوير التربية العربية، والكشف عن حواب القصد فيها، بديل واحد، لعله يصمد لمعايير القصد التي اعتمدها، فيجمع بين مزايا الدائل الساقية ويخلص من سلبياتها ويوحي القصور فيها، ذلك هو إستراتيجية التحديد الشامل للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي. وإذا كان في عنوان هذا الدليل بعض الدلالة من حيث أن التحديد الشامل للتربية لا يكون بذاته ولذاته، بل في نطاق التنمية الشاملة على المستوى القومي نادلا للتأثيرات وإيها، وإسهاما في تحقيقها فإنه يحذر أن تنأى في الحكم على هذا الدليل حتى تستوفى تفصيلاته، فستعرض مادته التي تمثل مطلقاته وعناصره لتدل على مساراته، وسل تنفيذ لتكشف عن حركته المتوازنة مرحلة بعد مرحلة، وإما حسبنا في هذا المقام أن نلم بعض الاعتبارات الأساسية التي تستند إليها هذه الإستراتيجية.

أ- إنها تسعى إلى متابعة مبادئ الشمول والتكامل والتفاعل في نظرتها إلى التربية العربية، وإلى المجتمع العربي، وفي العلاقات المتبادلة بينهما أحدا وعطاء تأترا وتأثيرا، في كافة المستويات وعلى سائر المحالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وفي محمل تطورها بين ماضيها وحاضرها وتطلعها إلى مستقبلها. وبهذه المثابة فهي نظرة تتمسك بالمنهجية التي ألمحنا إليها والتي تجمع بين دراسة الواقع واحتمالات المستقبل، وتتابع بصورة مجملة محي الظم وما يفترض من علاقات ديامية بين الأنظمة المجتمعية.

ب- إنها إستراتيجية حضارية. بمعنى أنها تسعى للاستجابة لإرادة التغيير الحضاري في مجتمعها، وتسم بخصائصه وتمسك بأهدافه القومية والإنسانية، فهي لا تشدد تجديد التربية مهما يكن شاملا بذاته ولذاته، وإما من حيث تفاعله مع المجتمع العربي وهي تخصص ذلك التحديد لينطلق من أصالة الأمة العربية وخصائصها معقدها وقيمها السامية وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة وليكون تحديدا متلائما لدائيتها القومية وتكليفها لمطالب الحضارة المعاصرة في جوانبها السليمة إسهاما منها في مسيرتها.

ج- إنها إستراتيجية ذات سمات إنسانية، بمعنى أنها تسعى إلى الاعتماد على الإنسان العربي وجعله محورا وأداة وغاية للتربية والتنمية الشاملة على السواء وبالتالي لتحقيق الرفاهية والمساواة والعدالة الاجتماعية في مجتمعه. ويترتب على ذلك أنها تشد غمطا متميزا للتربية العربية وللتنمية الشاملة في الوطن العربي. بمعنى أنها تفتتح على التعاون مع الشعوب الأخرى ومع المجتمع الدولي وتنشد التفاعل الوثيق مع الاتجاهات السليمة فيه.

د- إنها إستراتيجية تنطلق من الإيمان بقومية العمل العربي في مجالات التربية والتنمية الشاملة، وترى أن طبيعتهما والمهمات المناطة بهما لا تتحقق على وجهها السليم ولا تلغ عاياتها الوافية إلا بالجهود العربية المشتركة من ناحية وإن للأمم العربية من مقومات القومية ما يندر أن يتوافر لغيرها، فهي مؤهلة لتلك الجهود المشتركة وصولا إلى وحدة الإرادة ووحدة المصير. وبهذه المثانة فالتنمية الشاملة سبيل من سبيل الوحدة الشاملة ورافد من روافدها.

هـ- إنها تسعى إلى أن تستند إلى استقرار حصيلف للتاريخ الحديث وما كشف عن تطور الأمم والشعوب وعن دور التربية والتنمية في تقدمها، وتخلص من الخلاف حول كون التربية ساقية أو لاحقة للتقدم كما يتمثل في التنمية بما تؤكد من «المعية» بينهما ومن تطور التربية مع التنمية الشاملة جنبا إلى جنب في تفاعل متواصل أخذًا وعطاء باستمرار، مع مراعاة ما تستدعيه التربية من زمن قبل ظهور آثارها، ومراعاة ظروف وأحوال خاصة قد تستدعي التفكير بها نسيا كما هي الحال في الوطن العربي في ظروفه الحاضرة، وهي لذلك تمثل صيغة جديدة لعلها لم ترز بمثل هذا الوضوح والتلاؤم من قبل.

و- إنها تسعى إلى أن تستند إلى العلم منهجا ومحتوى وإلى الفكر الحديث اتجاهات وتطبيقات، وتدعو إلى إقامة التربية في الوطن العربي على أسس فلسفية متميزة نابعة من خصائصه وأصالة قيمه، وعلى أسس علمية يسهم في إرسائها العلماء العرب ويؤكدون التزام العلم بالأهداف والحاجات القومية، كما يعملون على الارتفاع بمهنة التربية ليزداد نصيبها من منهجية العلم ولتستوعب حظها من الثورة العلمية ونتائجها.

ز- إنها إستراتيجية توليفية تجمع بين أنواع الإستراتيجيات الرئيسة العقلانية والتوجيهية والسياسية الإدارية، لتستند إلى العلم وتعول على إرادة الجماهير وإرادة المعينين والعاملين في ميادينها، وتستعين بعزم رجال السياسة والإدارة وقراراتهم بشأنها وممارسة سلطتهم في سبيلها.

6-3 مبادئ الإستراتيجية المقترحة:

ويحذر أن تطلق الإستراتيجية المقترحة من اتجاهات محددة وافية في السياسة التربوية ومن ورائها مبادئ فلسفة اجتماعية متميزة للمجتمع العربي ذات صلة بالتربية العربية ذاتها.

وقد وحدنا في مواضع متعددة من هذا التقرير الحاجة إلى تطوير مثل هذه الفلسفة الاجتماعية المتميزة وإرسائها على أصول الثقافة العربية الإسلامية وعلى خصائص الأمة العربية وخصائص الإنسان العربي ومواقفه العامة في الحياة ونظراته إلى الكون والوجود، ومواجهته لمشكلات الحضارة المعاصرة ومطالبها.

ولا يخفى أن كثيرا من السياسات التربوية المعمول بها في الأقطار العربية بصورة صريحة أو ضمنية، فضلا عن افتقادها إلى حد بعيد ذلك السند الفلسفي المتميز، فهي لا تتوافر لها، كما سبق أن لاحظنا، خصائص الشمول والتكامل، ولا هي مشموعة في الغالب لتحديد مجالات العمل وموجهاته التي تكشف عن قابليتها للتطبيق في الواقع وهي في أغلب الحالات موضوعة حيثما وحدث من مطلقات قطرية لم تتسع للإحاطة بالآفاق القومية بصورة وافية وجميع ذلك يقتضي مراعاة شاملة لها والسعي لاستكمالها وتأكيد الأبعاد القومية فيها.

ولو كان بين أيدينا مبادئ تلك الفلسفة الاجتماعية المتميزة وما يترتب عليها من سياسات تربوية يتوافر لها الشمول والتكامل ولا تقتصر على الأهداف الرئيسة وإما تناول موجهات العمل لتحقيقها، ولا تكفي بالأبعاد القطرية بل تسمو إلى الآفاق القومية إدن لتيسر مهمة وضع الإستراتيجية وأمكن التوجه إلى استعراض عناصرها واحدا بعد الآخر، ومن هنا وجدنا أن هناك حاجة ملحة إلى وقفة متأنية نسعى فيها إلى عرض بعض مبادئ رئيسية، يمكن أن تتطور بمزيد من التحليل لتكون مبادئ أولية للفلسفة الاجتماعية التربوية المتميزة التي نفتقدها، وبمزيد من التحديد لتكون أبعادا في السياسة التربوية الشاملة المتكاملة ذات الأبعاد القومية التي ندعو إليها، ولتكون هذه المبادئ كما نعرضها أساسا للإستراتيجية التي نضعها. إن هذا يجعل المهمة أصعب وأكثر عناء ولكنه قد يكون ذا مردود مح في إعنائها على المدى البعيد بما يمهّد لاستكمال الفلسفة الاجتماعية المتميزة من ناحية، ولاستكمال السياسات التربوية ذات الأبعاد القومية من ناحية ثانية. وقد سبق أن أشرنا عند تحديد معنى الإستراتيجية في مطلع هذا الفصل (الفقرة 6-1) إلى تداخل التأثيرات في التوجيه والتخطيط للحركات الاجتماعية وما تستدعيه من التفكير والتدبير على مستويات الفلسفة الاجتماعية والسياسة والإستراتيجية والخطة

والبرنامج، بالتغذية الراجعة المستندة إلى التصور السليم والممارسة الواقعية. فالإستراتيجية التي يحس تصورهما، والتي تكشف الممارسة الأولى لها عن واقعيتها، كفيلا أن تعود بمردود في تطوير السياسات التربوية القائمة وتحسينها بل في تطوير الفلسفة الاجتماعية التي تنطلق منها. واستنادا إلى هذه الملاحظات وسعيا لسد القصور في تطور التربية العربية في حاضرها سعينا إلى وضع مبادئ أولية نستمد منها حملة من المصادر الرئيسة كما يلي:

- من أصول الثقافة العربية الإسلامية وبخاصة كما أغناها الإسلام بالقيم الإنسانية السامية وتأكيد مكانة الإنسان في المجتمع وفي الوجود عامة.

- من أحوال الأمة العربية المعاصرة وما يحيط بها من تحديات الصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة وما تطوي عليه من الإمكانيات الشرية والمادية وعلى رأسها مقومات وحدتها وما يترتب على هذا الصراع بين التحديات وبين الإمكانيات من إرادة التغيير وما تشمل عليه هذه الإرادة من أهداف قومية أحملناها في الوحدة والأمن القومية والتنمية الشاملة والديمقراطية وتنمية الموارد الشرية وإعداد الإنسان العربي الجديد.

- من واقع التربية العربية، وما يتوافر فيها من سياسات وما تحقق لها من إنجازات وما تواجهه من مشكلات ومن تطلعات إلى التميز بقيمتها الإسلامية وأصالتها القومية وإلى تحديد ذاتها ومما يؤدي إلى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص بأوفى معانيه وإعداد الإنسان العربي الجديد والملاءمة مع خصائص الأمة ومطالبها في التنمية الشاملة ووفرة كفايتها.

- من الحصار المعاصرة وتميز جوانبها الإنسانية السليمة وما يتوافر فيها من العلم الحديث والفكر المعاصر في التربية وفي التنمية وفي تطور الشعوب والأمم وتعاونها لخير الإنسانية.

تلك هي المصادر التي أستندنا إليها في اختيار تلك المبادئ التي نقدر كما أشرنا أن تقع وسطا بين الفلسفة الاجتماعية وبين السياسة التربوية فهي بحاجة إلى مزيد من التحليل والسند الفكري لتؤلف مثل تلك الفلسفة وتحتاج إلى مزيد من التحديد والتكييف للأحوال المحتمعية لتسهم في تطوير السياسات التربوية القائمة وتريد من شمولها وتكاملها ووفائها بمطالب الواقع وإحاطتها بأبعادها القومية، ولا بد أن يطرأ إلى هذه المبادئ بصورة شاملة متكاملة تكشف عما بينها من التداخل والتفاعل واستناد بعضها إلى بعض، وإن تتم متابعة متضمناتها في عاصر الإستراتيجية وفي تألفها في حركتها المتواصلة.

6-3-1 المبدأ الإنساني:

ويشتمل بين دلالاته:

- تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع وفي نظام الوجود عامة.
- تمكين المتعلم من تطوير شخصيته من حوائها الروحية والفكرية والوجدانية والحلقية والحسنية والاحتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة.
- تبصير المتعلم بحقوقه الأصلية وبواحائه الدبية والاحتماعية والقومية، وتمكيه من التمسك بتلك الحقوق والاستمتاع بها، ومن النهوض بتلك الواجبات والاضطلاع بمسؤولياتها.

- تمكين المتعلم من الاعتماد على جهوده الذاتية في تربية نفسه وتطوير شخصيته من جميع جوانها وفي التمسك بحقوقه الأصلية والقيام بواجباته، ومن التعويل على عقله وضميره وعلى قدراته في العمل والإبداع والابتكار.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المدأ ما يلي:

- أصول الإسلام ومبادئه وتأكيدا على مكانة الإنسان في نظام الوجود ونظام المجتمع، وعلى تشئة شخصيته من جميع حوائها بصورة متوازنة توفق بين مطالب الروح ومطالب الحسم، وبين الحياة الدنيا والآخرة وعلى اعتماده على عقله وضميره واضطلاعاه بمسؤولية أعماله.

- النزعة الإنسانية في المذاهب الفكرية منذ القديم كما تجملت في آراء الحكماء والفلاسفة وفي دعوات المصلحين، وكما تتجلى في الفكر المعاصر والاتجاهات الحديثة في العلم والاحتماع والتربية.

- حركة حقوق الإنسان وتحدد الدعوة إليها في العصر الحديث في طموح الشعوب الى التحرر والحياة الكريمة وفي دساتير الدول الحديثة وقوانينها وفي مواثيق المنظمات الدولية وبرامجها، واقتران تلك الحقوق بواححات احتماعية وقومية وعالمية يقتضي القيام بها.

- واقع المجتمع العربي وما يفرضه هذا الواقع من حاجة إلى تطوير مقومات الحقوق الإنسانية وتوفرها بتمامها وترجمة التشريعات إلى إحراءات تلائمها وتوثيق الصلة بين الحقوق وبين الواجبات وتمكين المواطنين من النهوض بمتطلباتها وواقع التربية العربية وما يفرضه من تطوير للتربية يشمل تسمية الشخصية من جميع حوائها ومن اعتماد على الجهود الذاتية للمتعلمين.

6-3-2 التربية للإيمان

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي:

- عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمين، وبالإسلام حاتم رسالات السماء، وبالديانات الأخرى لأتباعها من أهل الكتاب، واعتبار الدين من أخص ما يتميز به الإنسان.
- عناية التربية بما أقره الدين من مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع، ومن اعتماده على هدى عقله وهدى ضميره في سعيه المتواصل نحو الكمال.
- عناية التربية بتحقيق التوازن في شخصية الإنسان، من حيث حاجات الجسم وحاجات الروح، والفكر والعمل، والحاضر والمستقبل.
- عناية التربية بما أقره الدين من القيم الإنسانية وتنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة وعلى المحبة والتعاون والسعي في خير المجتمع ومن أجل تماسكه وقوته وتمكينه من السوء والتعمير.
- عناية التربية بالإخاء الإنساني والدعوة إلى التعاون بين الناس على الحق والخير والصالح.

ومن اعتبارات الأساسية التي تسد هذا المدأ ما يأتي:

- الحاجة الأصلية في نفس الإنسانية إلى العقيدة الدينية، واعتبار أن الإيمان لازم في حياة الإنسان، ومصدر للقوة والاطمئنان، مما تؤكد دراسات نفسية وفلسفية ودراسات في تاريخ الحضارات وتطورها.
- ما أقره الإسلام بين المؤمنين به من عقيدة التوحيد باعتبارها أعلى ما بلغه التصور لله وصفاته السامية وأسمائه الحسنى، ومن تنظيم لحياة الإنسان وحياة المجتمع، وكان التمسك بها مصدر خير وقوة في تاريخ البشرية.
- ما تؤكد ديانات أهل الكتاب عامة من القيم الإنسانية والأخلاق الفاضلة حري أن يؤدي تمسك أتباعها بها إلى صلاحهم وتحسين أحوالهم.
- ما تشكو منه الحضارة المعاصرة من المساوئ والعيوب الناتجة عن ضعف التمسك بالقيم الإنسانية وفضائل الأخلاق، ومن بعض التذلل والتحلل والانعماس في الشهوات مما يصدر في أغلب الأحوال من ضعف العقيدة الدينية، ونقص الوارع إلى الإيمان.

- ما يشكو منه المجتمع العربي المعاصر من بعض مظاهر الضعف الأخلاقي وبعض مظاهر الضعف في الروح المعنوية، مما قد ينسب بعضه إلى التهاون في أمور الدين والتقصر في القيام بما يحص عليه من الإحاء والتماسك الاجتماعي ومن مكارم الأخلاق.

- حاجة الشباب في هذا العالم، وبخاصة في الوطن العربي، إلى قيم واضحة تجبهم الحيرة الفكرية، وتكون لهم سندا في تبيين صور المستقبل بين المداهب والدعوات التي يمجج بها العالم في الوقت الحاضر.

6-3-3. المبدأ القومي في التربية

ويشمل بين دلالاته:

- إن التربية ذات وظيفة اجتماعية، تتفاعل مع مجتمعتها تأثرا به وتأثيرا فيه وتعمل على خيره وتقدمه.

- إن التربية ذات انتماء قومي، تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعتها وعليها أن تتمثلها، وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطورها فتعمق الوعي بها وبالمساهمة في تحقيق أهدافها، يصدق ذلك خاصة على التربية العربية.

- إن من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه، المتمثل لشخصيته القومية في نقائها وصفائنها، العامل على الوفاء بمطالبها.

- إن الولاء للمجتمعات المحلية وللمجتمعات القطرية، إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي شامل، فلا تنشأ التناقضات بينهما، وإنما يتكاملان في وحدة قائمة على التسوع.

- إن العمل التربوي ذو أبعاد قومية وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى حيسما يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكافل.

- إن تفاعل الشعوب بعضها مع بعض وتعاونها في سبيل السلام القائم على العدل لا يعني ذوبان قومياتها وإضعافها، بل يعني تعزيزها وإتاحة فرص أرحب أمامها للنمو والإسهام في تطوير الحضارة الإنسانية. بما تملك من خصائص مميزة وقدرات خلقة، وللتربية دور كبير في تحقيق متضمنات هذا التفاعل في شحسية المواطن، فهو إذ يلتزم بأهداف أمته ومصالحها يعي مطالب الإنسانية والمصالح المشتركة، وفي تأكيد الجوانب الإنسانية في القومية فكرا وتطبيقا ما يحقق ذلك.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسد هذا المدأ ما يأتي:

- ما تؤكد أصول الإسلام من الصلة الوثيقة بين الفرد والمجتمع، كما تتمثل في سعي الفرد من أحل حير المجتمع ومسؤوليته نحوه ورعاية المجتمع لأفراده وتحقيق التعاون والتكافل بينهم، ومن مهمة التربية تحقيق هذه الصلة، كما تجلّى ذلك في تطور التربية العربية والإسلامية.

- ما يكشف عنه تطور التربية على مر العصور من علاقات بينها وبين مجتمعها وما أكدته الدراسات الحديثة من احتمالات تعدد هذه العلاقات وخضوعها للتطوير والتوجيه وفقا للسياسات المتوخاة.

- بروز القومية كحركة قومية في تحرر الشعوب وفي تكوين الدول الحديثة، وظهور التجمعات الإقليمية على أساس المصالح المشتركة في النصف الثاني من القرن العشرين، ودور التربية في الحركة القومية وفي بناء الأمم والدول الحديثة، وتعظيم مهماتها في هذا المجال.

- كون الأمة العربية حقيقة تاريخية حضارية، اتصل كيانها بالحضارة الإنسانية منذ نشأتها وكان لها تأثير واسع وعميق في مسيرتها، وهي تملك في حاضرها من مقومات القومية ودواعي الوحدة ما يندر أن تملكه أمة أخرى، فهي تتميز بوحدة اللغة والثقافة ووحدة الوطن والتاريخ، ووحدة المصالح والمصير.

- إن التحديات الضخمة التي تواجهها الأمة العربية وتتمثل في الصهيونية والاستعمار وفي التخلف نآفاته وفي التجزئة، وما يتوافر لها من الإمكانيات العظيمة المادية والبشرية تفرض عليها استثمار مقوماتها في الوحدة وإمكاناتها المتنامية في مواجهة تلك التحديات وفي الانطلاق نحو الحياة الكريمة والمكانة الرفيعة، ومن الطبيعي أن يكون للتربية دور كبير ومساهمة فعالة في هذا المجال.

ويترتب على هذا المبدأ حملة من الموجهات في التربية فكرا وتطبيقا، ومنها:

- ابراز المهمات الاجتماعية والقومية للتربية وتيسير نهوضها بوظائفها لتكوين المواطن العربي الملتزم، عضوا نافعا في مجتمعه وممثلا لخير خصائص أمته، ساعيا أبدا، في وحدتها وفي حيرها وتقدمها.

ويجري على مطالب هذا التكوين التشتتة السليمة المتوازنة، كما تتطلبها أصول العقيدة الإسلامية ومقومات الثقافة العربية والحركة القومية في الوطن العربي، والتمسك

بالقيم والفضائل الإسلامية العربية، والتعبير عنها في أنماط سلوكية ومواقف عقلانية وإرادة مفعمة بروح المسؤولية الاجتماعية والقومية، وليكون المواطن معبراً عن الشخصية القومية في صورها المتطورة، وفي خصائصها الثقافية الداتية وفي تصوّرها لحياة الأمة العربية وتطلعاتها الى الوحدة والتقدم والحياة الكريمة، متمسكا بأهدافها عاملاً على تحقيقها.

- تطوير صيغ تربوية وثقافية جديدة لمواجهة التحدي الصهيوني في فلسطين والوطن العربي عامة، ومراعاة ذلك في الأهداف والمحتوى وفي أساليب التوجيه والتدريب وفي شحذ إرادة النضال بين الجماهير العربية، على أن تشمل هذه الصيغ تربية جديدة لأبناء فلسطين حتى يستردوا حقوقهم فيها كاملة.

- التوجيه القومي العربي للتربية والثقافة والعلوم، من حيث سياساتها وأهدافها ومحتواها ومؤسساتها وسائر نشاطها وحل العمل من أجل الوحدة العربية محورا رئيسا لها.

ويترتب على ذلك إرساء النظام التربوي بجملته على أسس قومية وتوجيهه وتنظيمه وفقا لها، لتمتد حذوره في واقع مجتمعه فيتعدى عليها ويواجه مشكلاتها ويسهم علماءؤه في تطوير فكر تربوي عربي، يجمع له فلسفة عربية متميزة، ومشاركة فعالة في العلوم الأساسية للتربية وتطبيقاتها كما يترتب عليه تعريب الثقافة، لغة عربية فصيحة معتمدة في التعليم والإعلام وفي المؤسسات وفي الأسرة والحياة العامة ونتاجا أدبيا معبرا عن حياة الأمة العربية وخصائصها، وأساليبها في الحياة وأنماطها في القيم والفضائل والسلوك وتعريب العلم تأكيدا لولاء العلماء لأوطانهم ولأمتهم وسعيهم في خيرها وتقدمها، ويسري ذلك على التقنية فلا تكون مجرد نقل لها بل استيعابا لأساليب نائها وإرساء لها بأيدي عربية لحاجات قومية.

- قومية العمل التربوي العربي: فنهوض التربية العربية بمهماتها القومية رهن بالعمل العربي المشترك في رسم سياساتها وصياغة أهدافها ووضع إستراتيجياتها والتخطيط لها وتطوير مؤسساتها، وما يترتب على ذلك من حشد الكماليات وتبادل الخبرات والتعاون والتكافل في الموارد والإمكانات.

إن المهمات القومية للتربية العربية من الضحامة والأهمية بحيث يتعذر تحقيقها بصورة محزاة وعلى البطاق القطري، فهي تستدعي العمل العربي الموحد ويزيد من إلحاح الحاجة إلى ذلك تباين المستويات في أنظمة التربية العربية وتباين الإمكانيات المتوافرة

سواء من حيث الكميات أو من حيث الموارد المالية ولن يتحقق التعليم الأساسي للصغار والكار لعص الأقطار العربية على مدى ما تبقى من القرن العشرين اعتماداً على مواردها البشرية والمادية، فإن كان توفير التعليم الأساسي هدفا قومياً كما يحب أن يكون، لا بد أن يكون مهمة قومية في تصورهما وفي تنفيذها. ويصدق ذلك في الطرف المقابل على التعليم العالي، كما يصدق على مراكز البحوث وعلى التعريب بمعناه الشامل وعلى الفكر التربوي المتميز وعلى العلم والتقنية جميعها.

6-3-4: المبدأ التنموي

ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- اعتبار التنمية الشاملة وما تستدعيه من تراطط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض، ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها على شريعة التعاون والمساواة - هي الصيغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه.
- تأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية وبين منظومات النشاط المجتمعي الأخرى، وبينها وبين التنمية عامة، وتميز كل منها بالشمول والتكامل واعتمادها على الإنسان عاية وأداة على السواء.
- تأكيد التنمية بمفهومها الحديث على تنمية الإنسان من حيث مهاراته وكفاياته وقيمه ومواقفه نحو الحياة والمجتمع وبحو العمل، وتنمية المجتمع وتوفير الحقوق الإنسانية الأصلية لجميع المواطنين وتمكينهم من النهوض بواجباتهم وتحقيق وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع وما تتطلبه من الديمقراطية والمساواة، ومن إحداث التغيير في المجتمعات والشعوب وإعداد الأفراد للمساهمة فيه والتكيف لمطالبه.
- العناية بالبيئة وصيانة مواردها والحفاظ عليها من جوانبها الطبيعية والتاريخية والثقافية وتطوير التربية والتنمية معاً وفقاً لخصائصها وتنمية المواقف السليمة إزاءها وحسن استثمار خيراتها واعتبارها مصدراً غنياً للتربية وللتنمية على السواء.
- اعتماد التربية والتنمية كليهما شمولهما وتكاملهما على أساليب التخطيط وارتباطهما بسياسة الدولة، وبأهدافها القومية.
- اعتماد التربية والتنمية كليهما، شمولهما على العمل القومي وبالتنسيق والتكافل وتعبئة الموارد وترشيدها واستثمارها.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسد هذا المبدأ ما يأتي:

- ما في أصول الإسلام من تأكيد لحق الإنسان في الحياة الكريمة القائمة على المساواة والعدالة الاجتماعية ومن تأكيد للتضامن والتكافل في المجتمع وصيانة للمصالح العامة.

- تطور مفاهيم تحرر الشعوب وتجاوزها لمفهوم الاستقلال السياسي إلى الاستقلال الاقتصادي، وتنامي طموح الشعوب إلى الحياة الكريمة في سائر مجالاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتجلي ذلك في حركة القومية العربية فكرياً وتطبيقاً.

- تطور مفهوم التنمية وتجاوزها لمحض النمو الاقتصادي، كما كان تصورهما من قبل، وشمولها للنواحي الاقتصادية والثقافية والسياسية على السواء، ولارتفاع مستويات الحياة لسائر المواطنين، وتحلى ذلك في المذاهب الاجتماعية والاقتصادية الحديثة، وسريان هذه المفاهيم إلى سياسات بعض الدول وبرامجها في التنمية الشاملة.

- الكشف عن العلاقات المتبادلة بين التربية والتنمية، في الدراسات الحديثة، وتنامي هذه العلاقات في مجالاتها وفي إمكاناتها وبعد تأثيرها، وحضورها للتوجيه والتخطيط، وبرور دور الإنسان فيها غاية وأداة على السواء.

- واقع المجتمع العربي وحاجاته الملحة لواحة تحديات الصهيونية والاستعمار والتخلف والتحرز، وتنامي إمكاناته البشرية والمادية، وضرورة اعتماده في مواجهة تلك التحديات وفي استثمار تلك الإمكانيات على التنمية الشاملة، وتقدير دور التربية في تحقيقها، وإدراك قصورها - حتى الوقت الحاضر - عن الهوض بمهماتها، وضرورة التخطيط للتربية والتنمية الشاملة من حيث صلاتهما بالأهداف القومية والتعويل على العمل القومي في المحالين على السواء.

6-3-5: المبدأ الديمقراطي:

ويشمل بين مدلولاته ما يأتي:

- المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون وفي تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفايات، وتقدير كرامة الإنسان واحترامها.

- تنمية التعاون والتكافل بين المواطنين، وتمكينهم من المساهمة في خير المجتمع وفي اتخاذ القرارات في الشؤون العامة وفيما يتصل بشؤونهم في الحياة.

- تنظيم المجتمع تنظيمًا مستندًا إلى إرادة الجماهير مؤديًا إلى ما يكمل مصالحها، والاعتماد على الشورى في ممارسة السياسة والإدارة.

- الاعتماد على المواقف العقلانية وحسن التعامل مع الآخرين ورعاية أحوالهم ومصالحهم وعلى العلاقات الإنسانية السليمة أسلوبًا في الحياة.

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ ما يأتي:

- إن الديمقراطية بدلالاتها السافلة قائمة في أصول الإسلام تجلت فيه نظامًا فكريًا وتطبيقًا عمليًا، واستندت إلى ما أقره من مكانة الإنسان واعتماده على هداية عقله وهداية ضميره، ومن المساواة بين الناس في تنظيم المجتمع ورعاية مصالحه على أساس الشورى في الرأي والعدالة والتكافل في المعاملات واقتران الحقوق بالواجبات.

- تطور مفهوم الديمقراطية وتطبيقها في العصر الحديث، فلم تعد تقتصر على السياسة وتنظيماتها، وعلى نماذجها البرلمانية، بل تجاوزت ذلك لتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولتكون تعبيرًا عن طموح الشعوب لنيل حقوقها وتحسين مستويات حياتها ومشاركتها في تنظيم شؤونها. فاقترنت الحرية بمستوى المعيشة ونوعية الحياة واقترن التنظيم للنشاط الاقتصادي بالعدالة الاجتماعية، وأصبحت الديمقراطية بهذا المفهوم مطمح شعوب العالم الثالث والمحرك الأساسي في مطالبتها بالإسراع في التغيير الشامل في مجتمعاتها.

- تطور هذا المفهوم للديمقراطية صراحة وضمنًا في حركة القومية العربية في مراحلها الأخيرة، فلم تعد تقتصر في أذهان الناس على الاستقلال السياسي أو تقنع به، واتسعت آفاقها في تعيين الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتنظيم المجتمع على أساس من ضمان حقوق الإنسان وتمكينه من المساهمة في هذا التنظيم. وقد مر الإنسان العربي بعهود طويلة من التخلف وخضع لأحوال مختلفة من الاستغلال وعانى من بلاء الاستعمار فكان بلاؤه في سبيل الاستقلال السياسي شحذاً لإرادته في المطالبة بحقوقه الأصيلة. وإذا كان واقع الحياة لا يزال دون تحقيق هذه المطالبة تمامها، فإنه لا يزال يطمح ويتطلع إلى تعبير شامل وعميق يتيح له الحياة الكريمة بجميع حقوقها ومسؤولياتها.

- اعتماد التربية وسيلة فعالة للتنشئة على الديمقراطية أسلوبًا في الحياة، وإعدادًا للمساهمة في المجتمع وتنظيمًا قائمًا على العدالة والمساواة في الحقوق

والواحات، كما أنها محال صالح لممارسة الديمقراطية في الإرادة والتنظيم وفي العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية، وفي التمتع بحرية التفكير والتعبير، وقد تمثلت الديمقراطية في التربية العربية قديماً، كما اقترنت في بعض مبادئها في العصر الحديث، فأسهم الطلاب والشباب في الحركات الوطنية وفي محاربة الاستعمار من أجل الاستقلال السياسي، ولا يزالون يسهمون في الفترات الأخيرة بمزيد من الوعي بالأبعاد الشاملة للديمقراطية.

6-3-6: مبدأ التربية للعلم:

ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- أن تعنى التربية ترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى، فكرياً وتطبيقاً، وبالتالي أن تجعله حانئاً من الثقافة العامة وأساساً للحياة وللتنمية الشاملة في الوطن العربي.

- أن تسهم التربية في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسساته ومؤسسات التعليم العالي عامة في الوطن العربي والعلماء العرب من المشاركة الفعالة في الثورة العلمية استيعاباً لمحزاتها وإسهاماً في إعنائها، وفي ربطها بحير الإنسان على المستوى القومي والعالمي.

- أن تسهم التربية في إرساء أسس التقنية في الوطن العربي باعتبارها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة وفي توفير مقومات تطويرها وتكسيماً لمطالب التنمية الشاملة، فتكون ذات صبغة قومية في أهدافها ومحتواها وفي العاملين عليها.

- أن تستند التربية في الوطن العربي ذاتها إلى أسس علمية، مستوعبة لمنهجية العلوم الأساسية لها ولنتائجها مساهمة في تطويرها، متكيفة للأحوال والمحاحات القومية، لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز.

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها هذا المبدأ ما يأتي:

- ما في أصول الإسلام من تأكيد على التفكير وتقدير للعلم وللمواقف العقلانية في الحياة، مما تغلغلت آثاره في الثقافة العربية الإسلامية وتحلت في إسهام الحضارة العربية في تطوير المباحث العلمية وبخاصة الحوارات التحريية العملية في الملاحظة والاختبار.

- الثورة العلمية المعاصرة، باعتبارها حصيلة جهود متواصلة بدأها الإنسان في حصاراته السابقة على مر العصور، وهي جهود تنحو إلى فهم الطبيعة وما فيها

من موجودات واستثمارها، وباعتبارها قائمة على مهجية عامة قابلة لمشاركة الإنسان حيثما كان، وما تولد عن الثورة العلمية من آثار بعيدة المدى واسعة الانتشار، ومن تغييرات شاملة في سائر مجالات الحياة، حتى كانت سمة بارزة من سمات الحضارة المعاصرة ومصدرا ضخما للثروة والقوة فيها، وحتى أنها تولد حركة فكرية عظمى في تاريخ البشرية عامة.

- ما تولد عن الثورة العلمية في التطبيق من ثورة تقنية، تجلت في الصناعة والزراعة وفي وسائل النقل والتواصل وفي الصحة والتربية وغيرها من مجالات الحياة، وهي ثورة ما تزال تتزايد وتولد مصادر ضخمة للثروة والقوة لمن يملكها، لم تخل من آثارها السيئة في تطوير أسلحة الحراب والدمار وفي تعريض الإنسانية للمخاطر والويلات وفي تزايد الفجوة بين الدول وتمكين بعضها من التسلط على بعضها الآخر في مجالاتها.

- الحاجة إلى تخليص الثورة العلمية وما يتولد عنها من الثورة التقنية من حوائها السلبية ومن آثارها السيئة على الإنسانية، ربطهما بأهداف اجتماعية وإنسانية، وجعلهما قوة للخير والنماء، بدلا من أن تكونا في بعض حالاتهما قوة للنشر والفساد، وتكثيفهما لحاحات الأمم والشعوب، وتمكين العلماء من استخدامهما للتعبير عن ولائهم القومي لأوطانهم وولائهم الإنساني للبشرية عامة، وإرسائهما على نظام من القيم الإنسانية السليمة.

- تطور العلوم الأساسية للتربية، وبخاصة العلوم السلوكية، وتطور تطبيقاتها العلمية والتقنية في مهنة التربية وفي طرائقها وأساليبها ووسائلها. وحاجة التربية العربية إلى متابعة هذا التطور والإسهام فيه والانتفاع منه منها ومحتوى، فكريا وتطبيقا.

- واقع المجتمع العربي وحاجته الملحة إلى اعتماد العلم والتقنية في مواجهة التحديات الضخمة التي تحيط به، وتمثل في الصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة وفي استثمار إمكاناته لتحقيق التنمية الشاملة وما تطوي عليه من الحياة الكريمة لأنائه، وواقع التربية العربية وحاجتها الملحة إلى اعتماد العلم والتقنية وجعلها أساسا لتطويرها ومصدرا لإغنائها باستمرار.

- حاجة الوطن العربي إلى متابعة الثورة التقنية وأسسها العلمية وإلى تطوير نماذجها الصالحة لحاجات التنمية الشاملة، بإرساء أسسها بإعداد العلميين وتكوين الأجهزة الملائمة وصياغة المشروعات بمنطلقات قومية، وجعل جميع هذه الجهود مستندة

إلى الكفايات العربية وملائمة لحاحات المجتمع العربي، وتجنب أخطاء نقل التقنية بصيغتها الحاضرة والاعتماد فيها على التصورات والكفايات الأحسية.

6-3-7. مبدأ التربية للعمل

ويشتمل بين دلالاته ما يأتي:

- عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما حابين رئيسين في الخبرة الإنسانية.
- اعتبار العمل على تعدد أنواعه العلمية والفكرية والاجتماعية ركيزة للتربية وحاديا رئيسا في محتواها وأساليبها.
- إدراك أن العمل جاب على عاية من الأهمية في حياة الإنسان يضفي عليها القيمة والمعزى وهو أساس نشأة الحضارة وعماد تقدم الأمم والشعوب.
- إدراك حق المرأة في العمل وأهمية مشاركتها بما يصلح لها منه.
- عناية التربية ترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل باعتباره مزية إنسانية عالية وقيمة حضارية رفيعة واهتمامها بتنظيمه والتعاون فيه واحترام مواعيده وتحقيق كفاية الإنشاحية له، والاستمتاع به.
- عناية التربية بإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوراته المستقلة وتوثيق صلاتها بمؤسساته والمساهمة في الاستحاة لحاحات التنمية الشاملة.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسد هذا المبدأ ما يأتي:

- ما في أصول الإسلام من تقدير للعمل وحض على إتقانه، ودعوة للسعي في طلب الرزق واستثمار خيرات الأرض، وفي التعاون والتكافل في أدائه.
- أهمية العامل الشري في الإنتاج وفي تكوين الثروة وفي تقدم المجتمعات وتطور الحضارات عامة، وزيادة هذه الأهمية في الحضارة المعاصرة، واعتبار العمل حقا أصيلا للإنسان وارتباطه بمستوى حياته وإقرار كرامته ومكانته، وواجبا يلتزم به تجاه مجتمعه.
- آثار الثورة العلمية والتقنية في تطوير أساليب الإنتاج، وما أدت إليه من استدال طاقة الإنسان الحسمة بالطاقة المولدة من الآلات، والاعتماد على القوى الإنسانية العقلية وقدراته التنظيمية، مما يتطلب حذا وافيا من التنمية والإعداد بالتربية والتدريب المتواصل، ويستدعي توثيقا للصلات بين التربية ومطالب العمل.

- واقع المجتمع العربي المعاصر وما فيه من البطالة السافرة والمقنعة ومن ضعف في الإنتاجية في سائر المجالات ومن نقص ملحوظ في المهارات الوسطى وفي سائر الكميات ومن نقص في تقدير العمل وفي تنظيمه وإدارة مؤسساته.

- واقع التربية العربية وما فيها من ضعف الصلة بحاجات البيئة وخصائص المجتمع، ومطالب العمل وضعف الرباط بينه وبين الفكر، وعنايتها بالجوانب اللفظية والنظرية في التعليم ونقصها في إعداد المهارات والكفايات اللازمة من ناحية أو تحريضها لمن لا تدعو إليهم مطالب العمل وتقصيرها في إعداد المرأة للمشاركة في نشاط المجتمع.

- ما كشفت عنه العلوم السلوكية وبخاصة علم النفس من شمول الشخصية الإنسانية وتعدد قدراتها وبواعثها وتكاملها، وتحلى ذلك في خبراتها وأنماط سلوكها، وما يترتب على ذلك من ارتباط الفكر بالعمل، وما كان لهذه النتائج العلمية من آثار في طرائق التربية وأساليبها. وفي تنمية القدرات على تعددها واحترام التفوق في أي منها وتمكين أصحابها في سائر المجالات من استثمار مهاراتهم وكفاياتهم في العمل لخير المجتمع وتقدمه.

6-3-8 التربية للحياة:

ويشمل هذا المدأ بين دلالته ما يأتي:

- تقرير الحياة باعتبارها نعمة من الله بها على الإنسان فالمحافظة عليها حق أصيل يجب أن يسان.

- إدراك أن التعلم قائم في صميم حياة الإنسان وأنها إما تتطور وتعني به وأنه إما يحدي كلما اتصل بالبواعث الأصيلة للحياة وبحاجاتها المتحددة باستمرار.

- إدراك أن التربية حياة متحددة ونمو متواصل وحرمانها مهما حرمان لأخص خصائصها.

- اعتماد التربية على خبرات إنسانية مستمدة من واقع الحياة، وضمان شمولها لأنماطها الرئيسية في مجتمعتها وتنقيتها من شوائبها.

- عناية التربية بتجلي أعراضها في حرات إنسانية وأنماط سلوكية سليمة في المتعلمين، واتصالها بحاجات المتعلمين وبواعثهم وملاءمتها لقدراتهم واستعداداتهم.

- جعل التربية نشاطاً معبراً عن فيض الحياة في المتعلمين وسبيلاً لمحو شحصياتهم وتطورها وإعائها بالمآذح المنتقاة من الحياة.

- توثيق الصلات بين التربية وبين المجتمع وحملها وسيلة لاستثمار خير ما فيه ولتنقيته وتمكيه من التطور باستمرار.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المدأ ما يأتي:

- ما في الإسلام من حض على أن يكون العلم نافعا في الحياة مؤديا إلى انسجام مطالبها في الإنسان.

- ما هو معروف منذ القديم من الصلات بين التربية وبين المجتمع، وإمكان تعرض هذه الصلات إلى الضعف والانحراف. ومن هذا القيل فرض قيود على التربية يجعلها تقتصر على المحافظة على الصور التقليدية وعلى النخبة، بدلا من أن تكون شاملة لصور الحياة عاملة على تطورها، وعلى جميع المواطنين على تعدد ما لديهم من المواهب والاستعدادات وما كشفت عنه الدراسات الحديثة من إمكان توسيع هذه الصلات وتعميقها وتحسينها، لتستوعب المؤسسات التربوية خير ما في مجتمعاتها وتعمل على تطويرها وتقديمها.

- ما تتعرض له المؤسسات التربوية في كثير من الأقطار ومن بينها أقطار الوطن العربي من تأكيد لجوانب المعرفة ونقل المعلومات، وضعف في الاهتمام بتوفير الخبرات الإنسانية الباضة بالحياة من جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والحلقية والعملية، الملائمة لحاجات المتعلمين الحاضرة مما يولف الأساس الصالح لتنشئة الشحصية وتكاملها.

- ما تتعرض له الأنظمة التربوية كما تتعرض له مجتمعاتها من نزعة القصور الداتي والاستمرار على حالها بصورة مطردة رئيسة، وبأساليب نمطية ثابتة، فتكون هي نفسها نماذج من المحافظة والتقليد، منعزلة عن مجتمعاتها. ومن هنا ينشأ كثير من التوتر بينها وبين حاجات الناشئين الحقيقية، وبين مطالب العصر في التطور والتغير. وقد يصدق هذا على أحوال الأنظمة التربوية في الوطن العربي.

- التأكيد على المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية الرئيسة بل الوحيدة، وإغفال ما في المؤسسات الأخرى بدءا من الأسرة ومن مؤسسات العمل ومجالات الترويج من الفرص التربوية، والتقصير في بناء نظام للتربية اللامدرسية يلائم الكبار خاصة ويتكيف لتطور حياتهم وينفتح على ما في المجتمع من تغييرات متوالية. وتلك

نواحي من القص تشهدها بعض الأقطار المتنامية وتحضع لها إلى حد ما الأنظمة التربوية العربية.

6-3-9: مبدأ التربية للقوة والبناء:

ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- إن التربية للحياة كلما كانت ذات شمول وتكامل ودات تنظيم وكفاية، فهي تربية للقوة.

- إن التربية للقوة يمكن أن تتجلى قوة في شخصية المتعلم وإرادته، وقوة في المجتمع وتماسكه، وقوة في الأمة ومعيتها.

- إن إنشاء الحضارات أثر من آثار القوة في الإنسان، والعلم الحديث مصدر ضخم للقوة لامراء.

- لا تشد القوة في التربية السليمة وفي المجتمع السليم لداتها، وإنما لتكون سبيلا للحير والساء وتعبرا عن سعي الإنسان المتواصل إلى الكمال، وبذلك تجمع بين غنى الحياة وكفائتها، وبين سموها ورفعتها. والقوة البناء الخيرة بهذه المثابة مقصد من مقاصد التربية، وغاية من عاياتها، وهي دعامة الأمم والمجتمعات.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسد هذا المبدأ ما يأتي:

- إن الإسلام بما يؤكد من مكانة الإنسان في الوجود ومن الاعتماد على عقله وضميره إنما يمنحه القوة لا يحشى معها أحدا إلا الله. وقد جاء حركة حضارية كبرى في محرى التاريخ وقوة غالبية بهداية العقل والإيمان.

- إن مسيرة الحضارة الإنسانية بجملتها تعبير عما يملكه الإنسان من القدرة في مواحهة تحديات الطبيعة نفهمها والسيطرة عليها واستثمارها لمفاعله. وجاء العلم الحديث وما صحبه من تطورات تقنية متعددة ليكون مصدرا عظيما للقوة تتحلى آثارها في سائر محالات الحياة وتنافس الدول على امتلاكها.

- إن المفهوم الحديث للدولة يستند إلى تنمية القوة وتوفير أسبابها والاعتماد على وحدة الأمة وتماسكها في ضمان أمنها وتأييد مكاتها.

- وإذا كان قد تحقق للإنسانية من العلم والحضارة قوة كانت في بعض حالاتها إلى الخير فقد أصابها منهما بعض الشر، كما يتحلى في الحروب المتوالية على مر

العصور وفي الاستعمار ومما يمتلئه من الاستغلال والعدوان، وفي تطوير أسلحة الدمار التي ما تزال تهدد الإنسانية شتى المحاطر التي تمس وجودها تمامه. ومن هنا فإن القوة لا يصح أن تنشأ لذاتها وإنما تقصد في التربية السليمة والمجتمع السليم مقترنة بقيم سامية وأهداف إنسانية نبيلة.

- وقد نال الأمة العربية في تاريخها الحديث من شرور الاستعمار وشرور الصهيونية أسهمت في الصعف والتحلف والتحرئة. ومن حقها أن تشد القوة تدفع بها تلك الشرور وتقي آثارها. وما حققتها الحركات القومية فيها من التحرر والاستقلال وما يتوافر لها من الإمكانيات المادية والبشرية كفيلاً أن يوفر لها مصادر متعددة للقوة، وفي قيمتها الإنسانية وتراثها الحضاري ما يجعل منها قوة للخير والبناء، تتخذ من التربية وتطويرها أداة من أدواتها في هذا السبيل.

- من الأهمية بمكان أن تعنى التربية العربية بمتابعة مبدأ التربية للقوة والبناء منذ الصغر: قوة في الجسم تتفق مع الصحة، وقوة في النفس تتجلى في الثقة بها والاعتماد عليها وفي توازن نموها، واعتزازها بالانتماء إلى الأمة العربية والمساهمة في منعتها، واعتبار التدريب العسكري واجبا تربويا وقوميا يشرف الناشئون به، وكذلك الشأن في التدريب على العمل.

6-3-10 مبدأ التربية المتكاملة:

وتشمل بين دلائلها ما يأتي:

- حاجة الإنسان إلى تربية شاملة متكاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيته الروحية والفكرية والخلقية والجسمية.

- قدرة الإنسان غير المحدودة بزمان أو مكان على التعلم وعلى متابعة تربية ذاته طوال مراحل عمره.

- خصائص الحضارة المعاصرة عامة وما تنطوي عليه من الثورة العلمية والتقنية وما تؤدي إليه من التعييرات المتسارعة والمتنامية، وما تقتضيه من تكيف الإنسان لها بالتربية المستمرة.

- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع، ودور التربية في تحقيق ذلك التفاعل وفي تأهيل الفرد للاستجابة لمطالب المجتمع وللعمل من أجل تقدمه.

- طموح الإنسان فردا ومواطناً في مجتمع إلى مواصلة تحسين حياته ومواصلة سعيه نحو الكمال، ودور التربية في تحقيق ذلك الطموح.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسد هذا المدأ ما يأتي:

- ما في أصول الإسلام من تأكيد على العقل والضمير ودعوة الإنسان إلى الاعتماد عليهما للنظر في شؤون الحياة في سائر المجالات، وما استوعبته التربية العربية الإسلامية من هذه الأصول في تأكيدها على التربية المتكاملة المستمرة، وما مثل في الحضارة العربية الإسلامية في عهودها الراهرة من نماذجها الطيبة.

- تأكيد العلوم السلوكية، وبخاصة علم النفس الحديث على الجوانب المتعددة في شخصية الإنسان وتنوع استعداداته وقدراته وبواعثه، وأهمية تنميتها وتكاملها، وعلى قدرته على التعلم في سائر مراحل الحياة.

- ما تتطلبه الحضارة وما فيها من الثورة العلمية والتقنية ومن التغيرات المتسارعة الواسعة في سائر مجالات الحياة، ومن بينها أساليب العمل والإنتاج، ومن تكييف ومتابعة متواصلة تجعل التربية المستمرة مطلباً أساسياً للأفراد والجماعات.

- تفجر طموح الشعوب وتزايد آمالها في تحسين أحوالها، وإيمانها بالتربية سبيلاً إلى ذلك وتنامي الحاجات للانتفاع من فرصها، وبخاصة بالنسبة إلى من سبق حرمانهم منها، وما يترتب على ذلك من الحاجة إلى وضع صيغ جديدة تعوض المحرومين وتلائم الكار، وتساعد الشعوب المختلفة على السعي من أجل سد الفجوة الحضارية بينها وبين الشعوب المتقدمة.

- إن ما يتطله مفهوم التسمية الشاملة من اعتماد على الإنسان غاية وأداة، وما يترتب على ذلك من أهمية المشاركة الواسعة في تحقيقها، وتنمية المواقف الإيجابية نحوها والاستعداد لتقبل التغيير وتكوين بواعثه لتحسين مستويات الحياة وتطوير أساليب الإنتاج، جميعها تقتضي مواصلة التعلم والاعتماد على التربية المستمرة.

- إن التغيرات الاجتماعية وبخاصة في المجتمع العربي وما تتضمنه من التجدد في العلاقات الإنسانية في نطاق الأسرة وفي نطاق المدرسة وفي نطاق مؤسسات العمل وفي المجتمع عامة، وتعزيز مكانة المرأة، ومكانة الطفل كثيراً ما تتطلب مواقف متحددة عن المواقف تختلف عن المواقف المألوفة في أنماط الحياة السائدة في عصور التخلف وتضيف آثار الحضارة المعاصرة وما تعتمده من وسائل التواصل أبعاداً جديدة ومطالب ملحة في تلك التغيرات الاجتماعية، وجميعها تتطلب من المواطنين عامة الاعتماد على التعلم المستمر، في مواجعة هذه التغيرات ففهمها واستيعاب فحواها والتصرف إزاءها على أساس من التفكير والتوجيه الاجتماعي.

- ان عملية الساء القومي وتطلعات الأمة العربية إلى التحديد والتعبير وترسيح الوعي القومي بين أبنائها وتمسكهم بأهدافها وتطوير العمل المشترك إلى عمل موحد يفرض مطالب متحدة ثقافية واجتماعية وسياسية وتربوية، لا تستوفي إلا بالتفتح على المعرفة والمعلومات والتميز بينها، وعلى التعبيرات الحضارية ومطالبها، والاعتماد في ذلك التفتح على التعلم الذاتي في فهم المتطلبات القومية ومتابعة متضمناتها في العمل والسلوك.

6-3-11 مبدأ الأصالة والتجديد:

ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- الأصالة تعني التمسك بحير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، فهي تمثل الماضي الحي.
- التجديد يعني توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية متميزة بالابتكار ملائمة لتغير مطالب الحياة وأحوالها في الزمان والمكان، مظلة على المستقبل.
- إن هذين الاتجاهين ليسا بالضرورة متناقضين، بل الأحرى أن يكونا متكاملين، وهما ماثلان في التطور السليم للأحياء عامة وللإنسان خاصة وللمجتمعات والحضارات.
- إن هذين الاتجاهين متكاملان يدلان على مواقف إنسانية وحضارية معتدلة.
- إن الأصالة والتجديد كليهما يلتقيان في حير حالاتهما على الذاتية وعلى القدرة على الإبداع والابتكار.
- إن التربية وحوهرها التعلم تستند إلى الخبرات السابقة وتستفيد من أصالتها تتطلع إلى مواجهة المشكلات وإيجاد حلول لها فتستفيد من جدتها.
- إنما تتميز الأمم بحفاظها على ذاتيتها وأصالتها وثقافتها وقدرتها على تحديد أساليبها في الحياة باستمرار.
- ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المدإ ما يأتي:

- إن الإسلام أتى ليتم رسالات السماء من الديانات الأحرى ويؤيدها ويحتمها، وأتى ليحدد عقيدة التوحيد ويحددها، ويرسم للإنسان مساراً جديداً في التدين والإيمان فهو بهذا بمثابة نموذج رائع للتكامل بين الأصالة والتحديد.

وهو ينهى عن عبادة السلف، ويأمر الإنسان، بالسعي المتواصل نحو الكمال

- إن التوفيق بين الاتجاهين - الأصالة والتحديث - سمة النمو المتواصل المتكامل السليم لشخصية الإنسان، استثمارا لحصيلة الحرات السابقة ومواجهة للمشكلات بخبرات جديدة، وسنة النمو المتواصل المتكامل السليم للحضارات الإنسانية، يأخذ بعضها من بعض ويستفيد اللاحق من السابق على نهج التقدم والتطور.

- تميل الأمم في فترات التحول ومواجهة الحضارات الأخرى إلى اتخاذ مواقف بين العكوف على الذات والانطواء عليها والانعزال عن غيرها وبين ذوبان الذات والتخلي عنها والاندماج بحضارة من الحضارات الأخرى. وليس هذا شأن الأمم ذات الحضارات الإنسانية كالأمة العربية، فموقفها هو الموقف الوسط الذي يتسم بالقوة والاعتدال ويتميز بالتوفيق بين الأصالة والتحديث، يتكاملان ويتصل الواحد منهما بالآخر كما هو الحال في نمو البنية السليمة، ويتحقق لها الدوام مدى حياتها وتحديد ذاتها باستمرار.

- وقد تفاعلت الأمة العربية عبر تاريخها الطويل بالحضارات الأخرى ووقفت معها ذلك الموقف المتسم بالقوة والاعتدال فأخذت وأعطت وتأثرت بها وأثرت فيها. وتجلى ذلك أوضح ما تجلى إبان ازدهار حضارتها، فقد واحتهت الأمم الأخرى نظام متكامل من القيم الإنسانية هداها إليها الإسلام وأنتجت مقومات حضارية متميزة واتجاهات عقلانية في الحياة، فاعتمدت على جميع ذلك في تفاعلها مع الحضارات الأخرى، فأخذت منها ما يلائمها وحددت لها صيغا حضارية اشكرتها فكان لها تأثير بعيد في الحضارة التالية.

- ولا يزال للأمة العربية من عقيدتها ذلك النظام المتكامل من القيم الإنسانية والاتجاهات العقلانية. وما يزال لها من تراث حضارتها دحية وافية من الخصائص الذاتية والانحازات الفكرية، وهي حرية أن تحتفظ بهذا الخير جميعه وأن تستثمره في مواجهة هذا العصر والاستفادة من تقدم العلم والتقنية والفنون فيه، واتسار صيغ جديدة منه، تتلاءم وحاجاتها ومطالبها وتتفق مع حصائصها ومقوماتها، وهي جدرة أن تنشئ لها نظاما متميزا من الفكر والثقافة ومن شؤون الحضارة العامة - يستمد مقوماته من أصولها السليمة في ماضيها الحي، يكشف عن مقدرتها على الإبداع والابتكار، ويؤلف لها رسالة تسهم فيها بداية الشعوب، وابعاء الحضارة الإنسانية وتطورها.

- إن ما يتميز به العصر الحاضر من أساليب الحضارة ومنازعها المستندة بحاصة إلى العلم الحديث وإلى التقنية المتطورة يؤلف ثورة فكرية كبرى لا تزال تفجر، لا يسع الأمة العربية أن تتخلى عن مواجهتها، وبحاصة وقد غزتها وكادت من مظاهرها السيئة في صيغة الصهيونية والاستعمار، وقد أدركت ما في جوانبها الحسنة من منابع القوة والمعة ومن معاني الفكر وتحسين أساليب الحياة، وهي في هذه المواجهة لا تقف موقف المتلقي المستسلم بل موقف المستوعب القادر على التطوير والابتكار وعلى الإضافة المتميزة باستمرار.

- إن حركة التحرر التي انطلقت من الشعوب عامة في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية يلازمها طموح هذه الشعوب وسعيها إلى تنمية ثقافتها القومية وتطوير مقوماتها الذاتية والخلاص من آثار الاستعمار والتبعية، وما صاحبها من العزو الثقافي ويتجلى ذلك في جهودها حاصة لتنمية لغاتها القومية وجعلها أداة الثقافة والتربية بين مواطنيها، والرأي السائد بينها عدم التعارض بين أصالة الثقافة وعالمية العلم.

- وموقف الأصالة والتحديد متكاملان تمليه من ناحية مواجهة المشكلات الثقافية والحضارية التي عانت منها الأمة العربية في ماضيها القريب، وما تزال بعض صيغها باقية فيها، ومنها الصراع بين القديم والجديد وبين العامة والفصيحة وبين الدين والعلم وبين الاعتماد على التعريب والاعتماد على اللغات الأجنبية في الثقافة والتعليم، وغيرها من المشكلات، كما يمليه من ناحية أخرى تطلع الأمة العربية إلى التغيير واتجاهات الحركة القومية للتحرر والعمل من أجل الحياة الكريمة للإنسان العربي، وللاخذ بالعلم والتقنية سبيلا إلى القوة والمنعة في مستقبل مليء بالتحديات الضخمة وبالتغيرات السريعة والتطورات الواسعة.

- موقف الأصالة والتحديد تمليه أيضا أحوال التربية العربية سواء نظرنا إلى نشأتها في العصر الحاضر واعتمادها على النقل والاقْتباس وتأثرها بالأنظمة العربية إنان عهود الاستعمار والتبعية، أو نظرنا إلى ما تواجهه في الوقت الحاضر من نقص في الكفاية الداخلية والخارجية، ونقص في الملاءمة مع الأهداف القومية، أو نظرنا إلى مهماتها في المساهمة في تكوين المجتمع العربي الحديث، فلا بد لجميع هذه الاعتبارات أن توفق بين الأصالة والتجديد متكاملين.

6-3-12: مبدأ التربية للإنسانية:

ويشمل بين دلالاته عناية التربية بما يأتي:

- وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والأحوة الإنسانية عامة.
- الخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان ومن الحروب وأسلحة الدمار.

- العمل من أجل التفاهم والإخاء بين الشعوب ومن أحل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة باعتباره السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان.

- العمل من أجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمظمات الدولية وتقييم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ ما يأتي:

- ما يؤكد عليه الإسلام من الإيمان بالمساواة بين الناس وما يدعو إليه من التفاهم بين الأمم والشعوب، وما تميزت به الحضارة العربية الإسلامية من الاتصال بالحصارات الأخرى أخذاً وعطاءً وتأثراً بها وتأثيراً فيها، وما أحدثت به حركة القومية العربية من التعاون والتضامن مع حركات التحرر للشعوب وتأييد نضالها من أحل التنمية والتكوين القومي.

- ما يميز مع العالم المعاصر من تشابك وترابط بين أطرافه وأجزائه نتيجة للثورة العلمية وما يترتب عليها من إحازات في مجالات المواصلات ومجالات التواصل، ونتيجة لطموح الشعوب لنيل استقلالها وانحسار الاستعمار عن كثير منها، ونتيجة للإدراك العام لتداخل المصالح، ولجهود المنظمات الدولية، مما أضاف أنعادا جديدة لمفاهيم التعاون والأمن والحرية والسلام، فأصبحت تتطلب مزيدا من المشاركة وتكافؤ الفرص وتنأى عن العزلة والانعلاق والعجز عن متابعة التقدم.

- إن التقدم الحضاري في العصر الحديث على شموله وتعدد جوانبه ليس وليد جهود مفردة ولم يأت عفواً، وإنما اعتمد وما زال يعتمد على المشاركة الواسعة وعلى التفاعل بين الأمم والشعوب وبين الثقافات والحضارات أخذاً وعطاءً وتأثراً وتأثيراً، ويصدق ذلك على شؤون العلم والثقافة والفكر خاصة.

- إن مستقبل الإنسانية وحلصها مما يحيق بها من أخطار تهدد كيانها وتذر تدميرها رهن تعاون الأمم والشعوب وتفاهمها والتفانها على مبادئ وقيم سليمة تقرر كرامة الإنسان وحق الشعوب في الحرية وحق الدول في السيادة على ثرواتها. وتعمل على توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتيح القضاء على الاستغلال وعلى المروق الصارخة بين الشعوب وبين فئاتها بعضها مع بعض كما تعمل من أجل السلام القائم على الحق والعدل والمساواة، على هدى من وضوح الرؤية وسلامة الأهداف وحسن الاختيار والانتقاء بين الوسائل والاتجاهات وملاءمتها للمقاصد والعايات.

6-4 تحليل المبادئ الرئيسية للتربية:

لقد سعينا في عرض هذه المبادئ الرئيسية إلى أن نستخلص من المصادر الأساسية التي انطلقنا منها- أصول الثقافة العربية الإسلامية وأحوال الأمة العربية المعاصرة وأهدافها نحو مستقبلها، وواقع التربية العربية بين محازاتها ومشكلاتها والحضارة المعاصرة بجوانبها السليمة وعلومها وفكرها الحديث - المفاهيم والأفكار والاتجاهات التي نعتقد بصلاحها لأن تكون أساسا لتطوير التربية العربية وتفاعلها مع مطالب أمتها وتطلعها إلى وحدتها ومنعتها وإلى الحياة الكريمة لأسائها، ولا ندعي أننا بهذه المبادئ قد استقصينا جميع ما يمكن أن يستنتج من هذه المصادر أو من غيرها، ولا أننا قد أثبتنا دلالات هذه المبادئ واحدا واحدا وجميع الاعتبارات الأساسية التي تستند إليها، ومع عرما أن نتابع هذه المبادئ وهي تؤثر في تصورنا للعناصر المختلفة التي تمثل مسارات الإستراتيجية وتسري في الصيغ الإجرائية التي تتجلى بها تلك العناصر، في الواقع فإن مهمة استقصاء الأفكار والاتجاهات المتصلة بها وصلتها بالنظام الفكري والتطبيق وإخضاعها لمزيد من التحليل والتحديد تظل مهمة تؤلف بحد ذاتها عنصرا من عناصر الإستراتيجية التي نفترضها تمهيدا لتنمية فلسفة عربية متميزة ذات أبعاد اجتماعية وتربوية ولتحديد سياسات تربوية شاملة متكاملة ملائمة لحركة التربية العربية في مستقبلها.

6-4-1: وأول ما يلاحظ عن هذه المبادئ هو أنها تتناول عن قصد بعض طواهر رئيسية لا تكاد تستغني عن تناولها أية فلسفة اجتماعية تربوية وهي الإنسان والمجتمع والحضارة والتربية نفسها. وهي لا تتوزع بين هذه الظواهر تختص كل مجموعة منها بظاهرة واحدة بعينها، بل إن كل مدأ من هذه المبادئ يكاد يتناول هذه الظواهر جميعها فتكون له صلات ومتصنات بكل واحدة منها على صعيد الفكر وعلى صعيد التطبيق. ونأخذ على سبيل المثال المدأ الإنساني وهو معني أصلا بالإنسان المرد وبحقوقه وواجباته

وقدراته وكرامته ولكنه يتصل بالمجتمع والحضارة والتربية على السواء. فلا يمكن تصور المجتمع أي مجتمع تصورا وافيا إن لم يتعرض هذا التصور للموقف من الإنسان ومن حقوقه وواجباته ولا يمكن تصور أية حضارة حديرة بهذه التسمية إن لم يكن المعيار الحقيقي لقيمتها يكمن أصلا في نظرتها للإنسان. وليس للتربية مهمة أحص من مهمتها في تنشئة الإنسان وتمكينه من تنمية شخصيته بجميع جوانبها وتأهيله للمساهمة في تنمية مجتمعه.

ونأخذ مثالا آخر يكشف عن مثل هذه الصلات وهو المدأ التنموي. فالتنمية الشاملة كما يتحدد مفهومها الحديث معنية أصلا بالإنسان أداة وعاية على السواء ومعنية بالمجتمع بجميع فئاته وسائر مجالاته تسعى الى تقدمه بصورة متوازنة، وقد أصبحت التنمية الشاملة بهذا المفهوم عماد الحضارة وعنوان سلامتها وتقدمها، وبين التنمية والتربية من الصلات وتبادل التأثيرات ما يكفي فيها التلميح وقد أشرنا إليها في مواضيع كثيرة من هذا التقرير. وهكذا نحن حريون أن نكشف في كل مبدأ من هذه المبادئ صلات ومتضمنات للظواهر الأربع جميعها.

وقد كانت عنايتنا أن نربط الظواهر الثلاث الأولى بالظاهرة الرابعة - التربية - بالذات باعتبارها مما يعني به هذا التقرير خاصة بين الظواهر الإنسانية والحضارية الأخرى وهي التي حملتنا أن ننسب معظمها الى التربية في عناوينها فقول على سبيل المثال التربية للإيمان والتربية للديمقراطية وغيرها فإن لم ثبت ذلك بالعنوان في جميع الحالات فهو يثبت بالمضمون عن الدلالات والاعتبارات الأساسية، ويتخلل تناول هذه المبادئ وتناول صلتها بالتربية اتجاهاً في المعرفة الإنسانية وأبعادها مما تلم به الفلسفة عادة.

6-4-2: ويلاحظ ثانياً أن هذه المبادئ في هذه المرحلة من صياغتها على حظ من الشمول والتكامل والملائمة لميادنها وللأعراض المتوخاة منها.

فأما من حيث الشمول فهي أنها قد انطلقت من الإنسان الفرد في المبدأ وانتهت في آخر مبادئها إلى الإنسانية جمعاء واستعرضت بين هذين القطبين كثيرا من الأفكار والاتجاهات التي تمس الظواهر الأربع التي عني بها في صميمها وتكشف عن خصائصها، فجمعت الفرد والمجتمع والتنمية والديمقراطية والقومية والإنسانية والأصالة والتحديد والعمل الدائب والتربية المستمرة والقوة والنماء والتعاون والإخاء والتربية للحياة بجميع أبعادها مجموعة من الأقطاب لا يكون تعارضها إلا أمرا ظاهرا يعبر عن سوء اعتمادها على صعيد الفكر أو عن سوء تطبيقها في الواقع، أو عنهما في كثير من الحالات وإلا فهي في حوهرها متلائمة تحري لدى التحليل الدقيق والتطبيق السليم على عاية من الاتفاق والانسجام.

6-4-3: وأما التكامل فالإشارة إليه واردة في العبارة السابقة، فإن هذه المبادئ يسد بعضها بعضا وتؤلف حلقة على حظ واف من الاتفاق والتكامل. فلا يصلح المجتمع إلا بصلاح أفراده، وسلامة الأمرين تقتضي التوافق والتناغم والانسجام بينهما، فلا يقصّر الفرد في واجباته نحو مجتمعه ولا يحور المجتمع على الحقوق الأصلية لأفراده. ولم تعد الديمقراطية مقتصرة على الحوانب السياسية وعلى اختيار السلطة مهما صلح هذا الاختيار وإنما هي معنية بمصالح الجماهير، وهي بهذه المثابة تلتقي مع التنمية الشاملة وتكملها، وتوفر المناخ التنظيمي على مستوى المجتمع للمشاركة الواسعة بها أداء لمشروعاتها واستماتعا ثمراتها.

ولا داعي إلى القول بأن هذه المبادئ ليست جميعها على مستوى واحد من الشمول وبعد التأثير فمثل هذا التساوي ليس شرطاً أساسياً في اختيارها، وحسب أي مبدأ منها يتناول أفكاراً واتجاهات ذات أهمية وقيمة في حياة الإنسان وفي نظام المجتمع وتطور الحضارة. فمبدأ التربية للعمل قد يبدو محدوداً بالنسبة إلى المبدأ الإنساني، فلا أحد ينكر أن العمل يؤلف جانبا مهما في حياة الإنسان، وفي أنظمة المجتمعات وفي مسيرة الحضارات، يحض عليه الإسلام كما تحض عليه الأديان السماوية الأخرى وتقدر به قيم المواطنين ويضفي على حياة الإنسان معزاهاً، وتتقدم به المجتمعات والحضارات، وهو أساس التنمية ومعيار من معايير الديمقراطية حيثما كان وفاء الحقوق فيها يقتضي الهوض بالواجبات التي تستدعيها والعمل المجدي يأتي في مقدمتها. فكل مبدأ من هذه المبادئ له وزنه وتأثيره في الظواهر الأربع التي تصدى لها، ولا يضعف من هذه القيمة أنه يلتقي في بعض أفكاره واتجاهاته وبمبادئ أخرى لأن مثل هذا التداخل أخرى أن يدل على الترابط والتكامل لا أن يترتب عليه بالضرورة نقص التحديد أو التبعية والتكرار لمبدأ آخر في الميدان. فالديمقراطية مثلاً معنية بإرادة الجماهير ومصالحها، وكذلك الشأن بالتنمية الشاملة فهما متداخلان، ولكن الديمقراطية أخرى أن تصور النظام العام للمجتمع، وتكون التنمية الشاملة سبيلاً رئيساً لتحقيق ذلك النظام فتتحقق في الواقع بمساهمة المواطنين ولخيرهم.

6-4-4: وأما الملاءمة فتتجلى في صلة هذه المبادئ بالأمة العربية بالذات.

فمع أن أي مبدأ من هذه المبادئ فيه من الأفكار والاتجاهات ما يصدق بصورة عامة وينطبق في تفصيلاته على كثير من الحالات فإنها بمجموعها ملائمة أيما ملاءمة لأحوال الإنسان العربي والمجتمع العربي، وبالتربية العربية على وجه التحديد. ولا يعني ذلك أنها متمثلة بتمامها في أحوال الأمة العربية في حاضرها ولكن معاً أنها متفرعة من أصول

ثقافتها ومما أضافه الإسلام عليها من القيم الإنسانية والمواقف العقلانية، وإنها تتفق مع تطلعاتها وإرادتها في التعبير وتحديد ذاتها. فبينما تجد هذه المبادئ أسانيداً في أصول الثقافة العربية الإسلامية فإنها تستجيب لحاجة الأمة العربية الملحة في استعادتها لأصالتها وفي سعيها للإسهام في الجوانب السليمة من الحضارة المعاصرة والاستعانة بها في تطويرها وتقديمها، وما أحرى التربية العربية أن تنهض مهمتها على خير وجه لو استوعبت هذه المبادئ بتمامها وتابعت متضمناتها في التطبيق.

الفصل السابع

عناصر الإستراتيجية وبدائلها

عناصر الإستراتيجية وبدائلها

إذا كانت المبادئ الرئيسة التي استعرضناه في الفصل السابق تمثل منطلقات الإستراتيجية، وتستمد قيمتها من سعيها للتعبير عن الفلسفة الاجتماعية وعن السياسة التربوية التي تترتب عليها وتظل مصدرا لاعناء العمل التربوي بالفكر وإطارا لتوجيهه نحو مقاصده الرئيسة ومعيارا لجدواه في تكوين الإنسان العربي والمجتمع العربي، فإن علينا أن نحث عن عناصر الإستراتيجية التي تمثل المسارات الرئيسة لحركتها والاتجاهات العامة التي تحكم نشاطها في تفاعلها مع مجتمعها وبذلك تسعى إلى تجسيد المبادئ الرئيسة التي انطلقت منها، وتجعلها واقعا إنسانيا في سلوك المواطنين ومجتمعيا في كيان الأمة العربية وتماسكها.

وكما حرصنا أن تأتي تلك المبادئ الرئيسة شاملة متكاملة، تلم بالمفاهيم والمقاصد الأساسية كما تسعى التربية الى استيعابها من الخصائص الحصارية لمجتمعها، فإيا كذلك نحرص أن تكون عناصر الإستراتيجية هي الأخرى شاملة للمسارات الرئيسة لحركة التربية العربية مؤدية إلى توافق تلك الحركة وتكامل أجزائها في وجهتها المتعددة. فلا يكفي على سبيل المثال أن تقتصر حركة التغيير على إصلاح الماهج وتجديدها، أو على تطوير الإدارة التربوية وتحديثها، بل لا بد من متانة النظرة الشاملة المتكاملة للنظام التربوي بحملته ولما يطوي عليه من الدينامية بين أحرائه وهي نظرة يترتب عليها أن يراعى في تطويره أن يتحرك في مسارات متعددة، كما تتحرك الحيوث في جهات القتال مع السعي لضمان توافق تلك الحركات وتكاملها، ليس كما تحصل داخل النظام التربوي فحسب، بل كما تحصل في تفاعله مع مجتمعه والأنظمة الفاعلة فيه.

ويحذر أن نوكد هذه الخصائص في هذه العناصر ونعني بها واقعيته وشمولها وتكاملها وملاءمتها لتطوير التربية العربية. فأما واقعيته فإنها تتحلّى في أنها جميعها تستدعي العمل وتوحه. فترتب عليها إجراءات بعينها، وهذا هو المعيار الرئيس لاختيارها. ولا يشترط مع هذا المعيار أن يكون جميعها من نوع واحد أو على مستوى واحد من الشمول والأهمية فهي مجموعها تتناول مدخلات النظام التربوي وعملياته واحدا واحدا وتشير ضمنا إلى مخرجاته ولذلك فإن منها ما يتصل بالأهداف ومنها ما يتصل بالبنى والمحتويات، ومنها ما يتصل بالمعلمين وتكوينهم ومنها ما يتصل بالتخطيط والإدارة، وبالتنموي والتشريع وغيرها. فكل واحد من هذه العناصر الإستراتيجية إما يدرج في النظام التربوي مدخلا من مدخلاته، أو عملية من عملياته وجميعها يقتضي تطوير التربية العربية تأوله ولا يكاد يستغني عنه ولا داعي للمفاضلة بينه وبين غيره من العناصر في مستوى الأهمية واتساع الأثر، وحسبه أن يسهم في تطوير التربية وفي انتظام حركتها ومعياري اختياره أنه يتطلب إجراءات معينة في هذا التطوير.

- وهي شاملة تنطلق من الأهداف ومن المهمة الرئيسة للتربية العربية في تكوين المجتمع العربي، وتتناول على حظ من التتابع والتسلسل البنى والمحتويات والإدارة والتخطيط والبحث والدراسات إلى غيرها من المدخلات والعمليات، لتؤكد استنادها جميعها إلى قومية العمل العربي.

- وهي متكاملة يستند بعضها إلى بعض، تسهم جميعها تفاعل في تطوير النظام التربوي بحملته. فالسوى والمناهج والطرائق وثيقة بالأهداف ولما يتفرع عنها من المقاصد والأغراض وذات صلة بالإدارة والتخطيط والبحوث والدراسات. ولا يهض النظام التربوي بحملته إلا على جهود المعلمين والمتعلمين ولا يكاد تتناول أي عنصر من هذه العناصر وتأمل فيه حتى تتكشف لنا علاقاته بسائر العناصر بلا استثناء.

- وهي بعد ملائمة لأحوال أنظمة التربية العربية وخصائصها وحركاتها في مستقبلها والإجراءات التي تنطوي عليها مقدرة وفقا لهذه الخصائص ولهذه الحاجة إلى الحركة والتطور، ويمكن أن تتعدد الصيغ التي تنتظم فيها هذه الإجراءات على المستويات القطرية مما لا يسعنا في هذا المجال أن نتناولها بتفصيلاتها وإنما سبلنا أن نعرض العناصر جميعها ثم نحدد ما يمكن أن تتضمنه من أساليب وما يمكن أن يترتب عليها من مبادئ نسعى إلى ملاءمتها لأحوال أنظمة التربية في الأقطار العربية المتعددة.

وإذا كانت تلك العناصر تمثل المسارات الرئيسة لحركة تطوير التربية عامة فما أحذر أن يستحصر في الأدهان أنها تتطلب انطلاقاً من موقع إلى آخر، أو على الأصح من حال سكون أو حال احتلال واضطراب، إلى حال نشاط وحيوية، أو حال توارن واسجام نحو مقصد وعاية. ولعل خير وصف لاتجاه حركتها ظرف المكان "نحو" لكل عنصر من العناصر الآتية يمثل مساراً نحو وجهة معينة تتمير بأحوال بعينها، كما يتحه السهم نحو هدفه وهي حركة دائبة متواصلة باستمرار تحدد داتها على الدوام.

وقد تشعب المسارات الرئيسة وتتفرع، ويكون منها بدائل متعددة لتلائم أحوال هذا النظام التربوي أو ذاك من أنظمة التربية العربية أو من مرحلة إلى مرحلة تطوره وتوجه حركته، سرعة أو بطناً، واحتزلاً أو إطالة، وتطل الوجهة هي قائمة، والمححة المحتارة هي المقصودة وكما يكون هذا التشعب والتفرع على مستوى القطر الواحد، فمن الطبيعي أن يكون على مستوى الأقطار المتعددة وفقاً لتعدد أحوالها وطروفها الموضوعية، تأكيداً للوحدة القائمة على التنوع.

ولا بد أن نذكر أن المادئ التي استعرضناها تظل تصاحبا عند استعراض هذه العناصر بصورة صريحة أو ضمنية، لأن المسارات التي نقترحها كما لاحظنا تترتب عليها وتسعى إلى تحقيقها، ولا يستعنى عنها في إغناء الفكر لتلك المسارات وفي تعميق معنى الحركة وحدواها.

7-1 نحو فلسفة اجتماعية عربية للتربية:

7-1-1 العرض قائم في سلوك الإنسان لا يخلو منه بصورة صريحة أو ضمنية. بل هو قائم في نشاط الكائنات الحية عامة: وإذا كانت الحكمة الإنسانية قد أشارت مد القديم إلى أن خير الأعمال ما اتجهت نحو غايات محددة واتضحت مقاصدها، وكان من ذلك دلالة على إرادة صاحبها، فإن هذه الحكمة قد تحلت أو ضح ما تجلت فيما يؤكدته الإسلام من مسؤولية الإنسان وكونه يستوحي في أعماله وعلى أحواله أمانة ضميره ويتحمل نتائجها فلا تزر وازرة وزر أخرى، وقد اصسحت هذه الحكمة مما تفرسه الأساليب العلمية ومنها أساليب التخطيط ومنحى النظم على وحه التحديد، فهي تتطلب أن تأتي الأعمال عن قصد وأختيار، وأن تتحدد أهدافها ومراميها مد بدايتها.

والنساؤل عن غايات التربية ومقاصدها وهي عملية انسانية اجتماعية حضارية أمر لازم تلمية الحكمة ويتبع أصول العقيدة، وتستدعيه الأساليب العلمية وهي أشد لزوماً حيثما أدركنا أهمية التربية ومهامها ودورها في تقدم الأمم والشعوب، وحيثما أدركنا

اتساع نطاقها وتعدد محالاتها، وعموها مهمة جماهيرية يتمي إليها الملايين من المتعلمين، وتستفيد الكثير من الموارد البشرية والمادية وتنطوي على مدد متواصل منها حتى لتعلو على كل مهمة في هذه الأبعاد في المجتمعات الحديثة.

وإذا كانت الغاية البعيدة للتربية هي خير الإنسان وخير المجتمع فإن هذه الغاية بحاجة إلى تحديد وتفصيل لما يترتب عليها من أهداف وأغراض ومن وظائف ومهام، مما يتصل بخصائص المجتمعات. وهي أخرى أن تتفاوت من عصر إلى عصر ومن مجتمع إلى آخر وفقا لأصول ثقافتها وأساليب حياتها وتفاعلها مع العصر الذي تواجه مشكلاته وتحدياته وتستجيب لمطالبه وإمكانياته بل إنها يمكن أن تتغير بالنسبة إلى الأمة الواحدة تعال لدواعي التعبير فيها تمسكا بأصالتها واستحاة لدواعي التحديد ومطالب التقدم في عصرها.

ومثل هذه العايات والمقاصد تتصل بالتطورات عن مكانة الإنسان في الوجود ومواقفه في الحياة، وعن تنظيم المجتمع ومقوماته، والبحث فيها وتقصيها من شأن الفلسفة الاجتماعية خاصة. وقد أكدنا في مواضع متعددة في هذا التقرير على ضرورة تطوير فلسفة عربية متميزة تعبر عن روح الأمة العربية وخصائصها ومواقفها الشاملة، كما تستمد منها أصول عقائدها وأصول ثقافتها مما يتفرع عن هذه الفلسفة من فلسفات اجتماعية وتربوية على تنوعها وتواليها واستناد بعضها إلى بعض، واعتدنا ذلك مطلقا لتطوير الثقافة العربية وحمل رسالتها إلى العالم وإلى تطوير الفكر التربوي الحديث في الوطن العربي ليكون من هذه الفلسفات ما يعني العمل ويعمقه، ويوضح عاياته ومقاصده وما يتفرع عنها من أهدافه وأغراضه.

وما أخرى أن تعني مثل هذه الفلسفة المتميزة تحديد صيغة الإنسان وصيغة المجتمع اللذين يراد من التربية أن تسهم في تقويمهما وأن ترسم هذه الصيغة في جهدها وبمحمل نشاطها فتضفي عليها القصد والتوجيه، وتكسيها مغزى وعمقا في بلوغ نوعية الحياة التي تنشدها وهذا ميدان قد أصبح يحتل عناية الفلاسفة والباحثين في التربية والعلوم السلوكية، يشاركونهم في الاهتمام به رجال السياسة والاحتماع والاقتصاد والمعيون بالثقافة القومية، وله متضمنات بعيدة في إغناء الفكر التربوي وفي تنظيم العمليات التربوية بدءا من محتوياتها إلى طرائقها وأساليبها وأساليب تقويمها. وشمول مفهوم التربية وعمقه وتجاوزه لحواجز المؤسسات المدرسية، وامتداده في الزمان والمكان، وضرورة ملائمة النشاط التربوي لخصائص المجتمع ومطالب العصر يجعل من وضوح العايات والمقاصد وما يترتب عليها من الأهداف والأغراض مطلبا ملحا من مطالب تجديد التربية وميدانا لتطوير إستراتيجيتها.

7- 1- 2 وقد ألمحنا إلى أن المادئ الرئيسة التي استعرضناها في الفصل السابق يمكن أن تؤلف مادة أولية لمثل تلك الفلسفة الاجتماعية التربوية، بعد أن تخضع إلى مزيد من التحليل والتعمق وتحقيق التسيق والتكامل بين بعضها وبعض والتماس السد الفكري لها من مصادره الرئيسة وبخاصة من أصول العقيدة الدينية وأصول الثقافة العربية ومن التراث الحضاري العربي الإسلامي عامة من ناحية ومن أحوال مجتمع الأمة العربية وحاجاتها وإمكانياتها وحركة القومية العربية فيها وتطلعاتها نحو المستقبل ومن العلم والفكر الحديث والحضارة الإنسانية في تخير صورها من ناحية ثانية، لتخرج منها فلسفة متكاملة تعبر عن روح الأمة العربية ومقوماتها الذاتية، ونظراتها المتميزة في الحياة ومواقفها الحضارية وتهديها إلى رؤية واضحة تير مسيرتها، وتؤلف لها مدها فكريا متميزا يغنيها، ولعله أن يكون رسالة متحدة لها تتصل بتحارب الشعوب عامة وتسهم في هداية شعوب العالم الثالث لتحلصها من صراع المذاهب والدعوات.

وبهذه الأصول، فإن هذه النظرة الفلسفية لا تقرر من تمييز إلا ما يوجد بين الإلهوية وكمالها، وبين الوجود والوجودات ومكانة الإنسان منها، وسعيه إلى الكمال في حياته، ولهذا فإنها باستثناء هذا التمييز لتسقط جميع ألوان الثنائيات والتناقضات في شخصية الإنسان وفي تكوين المجتمع وتنظيمه، وفي علاقته به وبالكون كله - وهي الثنائيات والتناقضات التي كثيرا ما تظهر بصورة أو بأخرى في بعض الفلسفات القديمة والمعاصرة على حد سواء، وتتجلى في واقع الظواهر الاجتماعية كما نعانيناها.

فالإنسان - وفق هذه النظرة الفلسفية - وحدة شاملة متكاملة، لا يفصل فيه الحسم والوحدات والضمير عن العقل والتفكير والإرادة، فكلها جوانب من شخصية تتكامل، ويؤثر بعضها في بعض. وهو دائم السعي لتحقيق التوازن بين هذه الجوانب بالتنشئة والتربية ليكون طاقة خلاقة للتعبير والباء في الحياة والمجتمع.

وأساس المجتمع المشاركة الإيحائية من جميع أفرادها وفئاته وعاصره دون تمييز، بسب اللون أو الحس أو العقيدة من أجل تحقيق أهداف واحدة ومصلحة مشتركة. والسيل إلى ذلك الشورى والعمل المشترك مما ينطويان عليه من تقدير كرامة الفرد وفكره، ومكانته، ومسؤوليته، وتقدير مصلحة الجماعة والخير العام.

وبهذه المبادئ تكون الديمقراطية هي أسلوب حياة هذا المجتمع، فهي تستند إلى مبادئ العقيدة وتعر عن القيم التي ناضلت من أجلها الحماهير لصيانة حقوقها وإثبات دورها في الحياة المنتجة المسؤولة. إذ فيها تتلازم الحرية والمسؤولية والفكر والعمل. ومصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة، والحق مع الواجب، والتفكير العلمي مع القيم الإنسانية.

والديمقراطية بهذا المعنى تؤكد الكفاية كما تؤكد العدالة الاجتماعية وأساسها ما يبذله كل فرد من جهد حسب استعداداته وطاقاته في فرص يتيحها له المجتمع بمؤسساته، دون عوائق من أحل تحقيق الخير العام. فالكفاية والعدل متلازمان في حياة الفرد، وفي حياة الجماعة، بحيث تسقط ما عسى أن يكون من فوارق بين الأفراد والطبقات، تحقيقاً لبذل الجهود، ووفرة الإنتاج وعدالة التوزيع، والتماسك بين الجميع.

والكفاية والعدل متلازمان أيضاً في علاقة المجتمع بغيره من المجتمعات وفي مكانته بين الأمم، فقدر ما يعطي ويسهم في تطور الإنسانية بالمواقف الإيجابية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية - يمكن أن يأخذ من هذه الحضارة. ولا يكون ذلك إلا بسعيه إلى تحقيق سلام قائم على الحق والعدل، وبإتاء علاقات بين الأمم أساسها تكافؤ الفرص بينها.

وبهذا الاتساق بين النظرة إلى الفرد، والمجتمع والنظام الاجتماعي والعالم، تؤكد هذه النظرة الفلسفية التي يدعو إلى تطويرها، أنه لا تعارض بين العلم والدين، أو بين الفرد والمجتمع، أو بين الدنيا والآخرة، أو بين العقل والحس، أو بين الحرية والمسؤولية أو بين الكفاية والعدل، أو بين التغيير والاستقرار، أو بين القوة والسلام، أو بين القومية والعالمية.

وإذا كانت فلسفة التربية تستند إلى فلسفة اجتماعية عامة، فأحرى بنا أن ننسج هذه الفلسفة التربوية في إطار هذه الملامح العامة لهذه النظرة الفلسفية العامة بخصائصها المميزة لثقافتها العربية.

وواضح أن مثل هذه الفلسفة الاجتماعية إذ تنامي عناصرها وتتضح أبعادها وتتكامل مبادئها، جديرة أن تغني التربية العربية وتهديها إلى غاياتها ومقاصدها، وتضفي عليها النظام والانسجام في حركتها والمغزى والعمق في محتواها، لتكون حقاً تربية عربية متميزة، معبرة عن الأمة العربية في ماضيها الحاضر والعامل على تكوين المواطن المتمثل لشخصيته القومية، وتلك مهمة جديرة أن تتحرك نحوها الجهود، وتؤلف مساراً رئيساً في حركة التربية العربية في تحديد ذاتها.

7-1-3 ورشما تبرز تلك الفلسفة الاجتماعية بمعالها الرئيسة وأساسها الفكرية لعلنا أن نلتمس العون من تلك المبادئ الرئيسة في تحديد أهداف التربية ومتاعنها في أغراضها مستوى بعد مستوى، ويمكننا لهذا الغرض أن نستخلص منها ملامح للإنسان العربي وللمجتمع العربي، كما يراد للتربية أن تسعى إلى تكوينها، وهي ملامح عامة

تقريبية ما تزال بحاجة إلى استيفاء واستكمال لترز منها الشخصية القومية بحلائها، وتتضح من حلالها صورة المجتمع العربي الحديدي ليستقبل القرن الحادي والعشرين، مستحجعا لمقوماته القومية متهيئا لأداء مساهمته الحضارية في ثقة وعلى دراية وبصيرة بمقوماته وإمكانياته.

ملامح الإنسان العربي والمجتمع العربي للمستقبل

والحق إن ملامح الإنسان العربي والمجتمع العربي للمستقبل يمكن استخلاصها من تلك المبادئ الرئيسة مدأ بعد آخر، واستيفاء متضمناتها تابعا، ولكننا نكتفي عرض تلك الملامح بصورة مجملة، ونشير الى مقوماتها عامة فالإنسان العربي وفقا لتلك المبادئ: -

معترز بكرامته، على وعي بحقوقه، متمسك بها، وعلى وعي بواجباته حريص على النهوض بها، يجعل من إيمانه بالله ورسالات السماء استحابة لدواعي العقيدة الدينية، وهي من أحص ما يتميز به الإنسان، ويستمد من ذلك الإيمان التمسك بالقيم الإنسانية والاعتماد على هداية عقله وهداية ضميره في مواجحة مشكلات الحياة وتحمل مسؤولياتها، والموازنة بين مطالب الجسم ومطالب الروح فيها والسعي في خير مجتمعه وحيث الإنسانية، بلا تناقض وانقسام.

- يعتمد على جهوده الذاتية في التعليم لتربية نفسه وتطوير شخصيته من جميع جوانبها، ويقبل على الحياة في تجارب منتقاة على تعدد أنماطها ويحفل بها سبيلا لتطوير شخصيته ومواصلة تربيتها غير متقيد بزمان أو مكان.

- وكما يستمد بواعثه في الاعتماد على العقل من إيمانه، فإنه يتخذ من العلم سبيلا لتنمية تلك المواقف العقلانية، فيسعى إلى استيعابه والى الإلمام بجوانب منه محتوى، كما يجعل من ممارسة الديمقراطية وسيلة لتنمية تلك المواقف العقلانية وإشاعة العلاقات الإنسانية السليمة فيها، وأداة لتعزيزها في مجتمعه، ويرى في العمل حقا وواجبا وشرفا ينمي المواقف الإيجابية نحوه والمهارات اللازمة لحسن أدائه، وهو إلى جانب أصالته وتمسكه بقيمة يتقبل التعبير ويسعى إلى ابتكار وسائله وأساليبه، ويستمد من إيمانه وتربيته وعلمه وعمله ومواقفه الديمقراطية بواعث الالتزام بواجبات المواطنة، ومطالب التنمية الشاملة في مجتمعه، وباستيعاب الخصائص القومية وتمثلها سلوكا وإرادة في النضال في سبيل أمته العربية ووحدتها وتعزيز مكانتها، وتمكينها من التوفيق بين الأصالة والتجديد ومن المساهمة في الحضارة الإنسانية وفي دعم السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة. والخلاصة

في تصور الإنسان العربي أنه معتر بكرامته، مهتد بإيمانه، تتوازن فيه مطالب الحسم، بمطالب الروح، معتمد على تعلمه في تطوير شخصيته، مستوعب للعلم، ناهض بالعمل، يجري على الأساليب الديمقراطية، مقبل على تجارب الحياة، ملتزم نحو مجتمعه ووطنه، وبالنضال في سبيل أمته يجمع بين ما في الأصالة والتجديد من داتية وابتكار ويسعى لخير الإنسانية ويعمل من أجل عالم يسوده السلام القائم على الحق والعدل والمساواة.

والمجتمع العربي الجديد هو الذي يوفر هذه الخصائص لمواطنيه بما يكفل لهم من الحقوق ويسر لهم من الهوض بالواجبات عن طوعية واختيار، ويشيع بينهم الإيمان بالله وبرسالات السماء ويهتدي بقيمها السامية في تنظيم نشاطه على أساس الديمقراطية تعبيراً عن إرادة الأمة وضماناً لمصالحها وتحقيقاً للتماسك الاجتماعي وإزالة التناقض بين الفئات واعتماداً على الإنسان في التربية وفي التنمية الشاملة عاية وأداة لهما وضماناً لوفرة الإنتاج وعدالة التوزيع والارتفاع سوعية الحياة، وهو مجتمع يحرص على أصالته ولعته وثقافته وعلى تجديد داته، ويتخذ من مقومات القومية سبيلاً إلى تماسكه وبناء قوته ووحدته، ويسهم في تطور الحضارة وفي الأخوة الإنسانية وصيانة السلام العالمي.

تلك ملامح للإنسان العربي ولما يقابلها في المجتمع العربي نستخلصها بصورة مجملة من المبادئ الرئيسة التي استعرضناها، وهي حرية أن تتضح وتتحدد بتطوير الفلسفة الاجتماعية المتميزة، لتكون تعبيراً صادقاً عن روح الأمة العربية ونظراتها ومواقفها في الحياة، ولتؤلف تحديداً لرسالتها في إغناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها.

والتربية العربية بحاجة إلى أن تعمل من أجل بناء تلك الفلسفة الاجتماعية لتستلهمها في مسيرتها، وتصوغ منها مقاصدها وأهدافها وتغني بها نشاطها في تكوين الإنسان العربي وتطوير المجتمع العربي الجديد، وهي بحاجة إلى أن تستعين بالمبادئ الرئيسة التي عرضناها في حركتها ريثما تستكمل فلسفتها المتميزة، فتستوحي منها موجّهات حركتها.

7-1-4 توصيات

-تدعو الحاجة الماسة الى تطوير فلسفة عربية متميزة تتفرع عنها فلسفة اجتماعية تربوية، تستند جميعها الى خصائص الأمة العربية في أصالتها ومقومات عقيدتها وثقافتها، وما ينشأ عنها من مواقف عقلانية وحضارية، والى مقوماتها القومية وإمكاناتها، وإرادة التغيير التي تعمرها ونزعتها إلى التجديد وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة على

خير صورها واستيعابها لما فيها من ثورة علمية تقية، لتحل من تلك الفلسفة تعبرا عن روحها المتميزة ورسالة متحددة تسهم فيها في تطور الحضارة الإنسانية وفي توجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية، وتهتدي بها التربية العربية في عايتها ومقاصدها وفي أهدافها وأغراضها مستوى بعد مستوى، فتغني نشاطها وتعمقه في مغزاه وحدواه وتأثيره في نوعية الحياة التي يحياها الإنسان العربي ويتطمع بها مجتمعه، وتزيل ما فيه من الثنائيات والتناقضات.

- تسهم الجامعات العربية ويسهم المفكرون العرب والمختصون في ميادين مختلفة في تطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية المتميزة، وتنظم المظلة العربية للتربية والثقافة والعلوم أبحاث تطلق من دراسة أهداف التربية والسعي لتحديد أهدافها وبيان أسسها الطرية ومحالات تطبيقها وتتم مراعاة هذه الأبحاث وتقويمها مرحلة بعد مرحلة.

- يكون على العاملين في التخطيط التربوي والبحوث التربوية عامة وعلى العاملين في تطوير المناهج والطرائق متابعة الدراسات المقترحة لتطوير الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية المتميزة وتنظيم بدوات واحتماعات يشارك بها المعلمون من مختلف المراحل في سبيل نقد تلك الدراسات وتمحيص الأهداف المقترحة والسعي لاستيعابها بعد تمحيصها في المناهج والطرائق والحطط التربوية مرحلة بعد مرحلة.

وربما تستكمل تلك الفلسفة الاجتماعية التربوية معالمها، لعل في المادئ الرئيسة التي استعرضناها في الفصل السابق ما يستحسب لحاجة التربية العربية في تعيين أهدافها ومقاصدها وأغراضها وفي توجيه حركاتها وتجديد نشاطها.

7-2 نحو مجتمع عربي متعلم:

وإذا كان تكوين المجتمع العربي الحديث من مهمات الأنظمة المجتمعية حميعها تسهم فيها التربية بصيها، فإن تمييز ذلك المجتمع بالتعليم خاصة، هو الآخر مهمة مجتمعية عامة، مهما بدا من وصفه أن له صيغة تربوية خاصة، تنصدي لها التربية وتجعلها مهمتها الرئيسة، تحتاج فيها ولا ريب إلى مساهمة الأنظمة الأخرى في مجتمعا.

7-2-1 وحصائص المجتمع المتعلم عامة يمكن إجمالها على الصورة الآتية: -

- إثبات حق التعليم لجميع المواطنين بلا استثناء، حقا أصيلا تفرضه حملة من المادئ الرئيسة التي استعرضناها الإنساني والإيماني والقومي والتموي والديمقراطي

وعبرها، وهو حق متصل بمكانة الإنسان في المجتمع واعتماده على هداية عقله وضميره وسعيه في طلب الكمال. وقد نصت عليه شريعة منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (1948)، ونصت عليه دساتير الدول الحديثة وأصبح من مسؤولية الدولة وواجبا من واجباتها.

- تفسير مبدأ تكافؤ العرص التربوية أمام الجميع وتوفير المساواة فيها تفسيراً يتجاوز مجرد توفير حق "الالتحاق" بها، إلى التغلب على الصعوبات والعقبات التي تحول بعض الفئات دون ذلك الالتحاق وتعويضهم عما أصابهم من الحرمان بسببها، وتكييف التربية بمحتواها وطرائقها لحاجاتهم وتمكينهم من التحرّج من مراحلها ومن مواصلة التعلم بعبرها.

- تغير ملحوظ في مفهوم التربية نفسها، يجعل التعلم حوهرها ويضمن شمولها وتكاملها واستمرارها في الزمان والمكان. فالتعلم القائم على الجهود الذاتية المؤدي إلى تطور الشخصية من جميع جوانبها الروحية والفكرية والحلقية والحمالية والحسبية والمستند إلى قدرة الإنسان على مواصلته غير مقيد بزمان أو مكان أساس للمجتمع المتعلم في خير تصوره، ويترتب على هذا المفهوم تعبير في طبيعة المؤسسات التربوية وبيئاتها، وتجاوزها لطايق المدرسة وتغيير النظرة التقليدية إليها باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية القيمة عليها.

- تحاور التحلف وتحقيق التنمية الشاملة وما تستند إليه من وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع والموازنة بين الحقوق والواجبات والمساواة فيها بين جميع المواطنين، لتحقيق للتربية على خير صورها محالات تفاعلها مع مجتمعتها، وليكون المجتمع جميعه مجالا فسيحا لها.

7-2-2 ولكننا نسأل عن مثل هذا المجتمع المتعلم مثل هذه الخصائص والأبعاد هل هو قابل للتحقيق في الوطن العربي في مدى القرن العشرين وهو المدى الذي تصدى له الإستراتيجية الحاضرة؟

وللحواف عن هذا السؤال نلاحظ الصعوبات التالية التي قد تؤلف عقبات جسيمة في سبيل الوصول إليه: -

- عجز التربية المدرسية في واقعها حتى في حير صورها عن توفير مطالب المفهوم الحديد للتربية، فهي في واقعها وفي كثير من البلاد المتنامية، منها البلاد العربية

كما رصدنا أحوالها مقتصرة على المعرفة وعلى "الحمة" تؤكد على التعليم دون التعلم، وهي محدودة في الرمان والمكان.

- عجز أنظمة التربية عن تحقيق ديمقراطية التعليم وعن استيعاب المستحقين للتعليم في التحديد الشائع لهم وبقاء فئات كبيرة في المناطق الريفية وبين الإناث والكار بمعزل عن حركة التعليم، محرومة من فرصها وهم يؤلفون مشكلات حصارية مثلما هي مشكلات تربوية.

- احتلال التوازن في الأنظمة التربوية، سواء في ما بينها من تفاوت، أو ما في الطام الواحد من هذا التفاوت، كما حادت الإشارة إلى فئات المحرومين.

- ضعف جوانب الكيف في الأنظمة التربوية وضعف كفاياتها الداخلية.

- ضعف ملائمة الأنظمة لمطالب المجتمع ومطالب التنمية، وبالتالي ضعف كفاياتها الخارجية.

- ضعف ملاءمتها للأنظمة التربوية وللأهداف القومية.

- عجز التربية العربية عامة عن استيعاب المفهوم الجديد للتربية، واعتمادها على التعليم بالدرجة الأولى دون التعلم وعلى المعرفة دون الجواب الروحية والخلقية والوجدانية خاصة.

- توالي التحديات الضخمة على الأمة العربية.

- مظاهر التخلف التي يشكو منها المجتمع العربي عامة، وجميعها مشكلات حصارية مثلما هي مشكلات تربوية تبعد المجتمع العربي عن صيغة المجتمع المتعلم كما ندعو إليه.

على أننا إذا تأملنا في الواحي الإيجابية لاحظنا: -

- توافر الإمكانيات الثرية والمادية في الوطن العربي وتنميتها.

- ما حققته الأنظمة التربوية في الوطن العربي من انجازات في سنواتها الأخيرة.

- إرادة التغيير الشاملة التي تعمر الأمة العربية وتطلعاتها إلى المستقبل.

- ما قد يؤدي إليه اعتماد المفاهيم الحديثة للتربية وإستراتيجياتها من تعبير ملحوظ في تطوير الأنظمة التربوية في سياها ومحتوياتها وأساليبها ويحل منها سبلا صالحة لاستيعاب تلك المفاهيم واعتماد التعلم حوهرًا في عملياتها التربوية.

- استثمار التقنيات التربوية الحديثة في العمليات التربوية ومساهمتها في سد الفجوات القائمة.

- اعتماد تطوير التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة وإحداث تغييرات حضارية واضحة ومحددة في المجتمع العربي.

- اعتبار ان المجتمع المتعلم ليس حالة واحدة تعني أن يصبح حافلا بالعلماء والمختصين يبلغ عاية التعقيد الحضاري، وإنما هو في جوهره مجتمع مرته الأولى أن يوفر المناخ الملائم والظروف والأحوال المناسبة للتعليم بدءا من أساسياته وأصوله ويمكن الإنسان من استثمار ظروف بيئته لتطوير شخصيته وتوفير التعاون والتكافل والمساواة أمام الجميع، فهو لا يقاس بما يبلغه من أعلى درجات العلم والتقنية بقدر ما يقاس بالمواقف السليمة عن الإنسان وتقدير مكانته وتمكينه من التعويل على جهوده في التعليم وفي تحسين أحواله. وهو حالة لا تقدر عما يبلغه تعقد الحضارة وارتفاع مستوياتها بقدر ما يقاس سلامة الحياة الاجتماعية وتقديرها لمكانة الإنسان وتمكينه من الاعتماد على هدى عقله وضميره وعلى قدرته على التعلم وبان المجتمع جميعه مجال فسيح للتربية أمرا بالمعروف وبهيا عن المنكر وتمكيننا للشخصية من النمو والتطوير.

- ان مثل هذا المجتمع السليم قد توافرت له نمادجه في الحضارة العربية الإسلامية، وأولها وأبرزها بلا نزاع مجتمع المدينة المنورة في عهد النبي(ص) وفي صدر الإسلام كما سبق أن لاحظنا، فقد كان يسوده الإخاء والتعاون والتكافل والمساواة بين المسلمين، وتسوده النزعة إلى الاعتماد على العقل والضمير، والاستبصار بأمور الدنيا والدين.

فإذا قيل هل أن المجتمعات المتقدمة المعاصرة هي التي يلتبس منها صيغة المجتمع العربي المتعلم كما يدعو إليه، فالجواب واضح:

- فان ما بلغته بعض هذه المجتمعات من التقدم العلمي والتقني ومن تعقد الحضارة ومن استيعاب الثورة العلمية التقنية واستحداثها والانتفاع منها يفوق ما تقدر أن يبلعه المجتمع العربي في الأمد المحدود للإستراتيجية المقترحة.

بل إن هذه المجتمعات المتقدمة نفسها تتفاوت فيها بينها في هذا الميدان وقد لا يطمع بعضها أن يلحق بسابقه في مدى فترة معقولة من الزمان، ولا يعني هذا نأية حال من الأحوال تقصيرا في السعي لاستيعاب الثورة العلمية التقنية والمساهمة في تطويرها ولا استثمارها في التنمية الشاملة في الوطن العربي.

إن ذلك التقدم العلمي والتقني والتعقد الحضاري على ما فيه من مزايا وحسنات، لا يخلو من كثير من العيوب والتناقضات، ومنها ما يتصل بضعف القيم الإنسانية والاستهانة بها، ونرعات العنصرية والعدوان، وضعف تقدير كرامة الإنسان، وهي بهذه العيوب والتناقضات تتعد عن صيغة المجتمع المتعلم في جوهرها، ودلالاتها الحضارية كما نقصدها.

- إن المجتمع العربي المتعلم صيغة حضارية قومية، لا يستعيرها من غيرها، وإنما نريدها نابعة من مقوماتنا وجهودنا ملائمة لحصائص معتقداتنا وثقافتنا ولعل أن يكون من المزايا الإنسانية العامة ما يصلح أن تقتدي به الأمم والشعوب الأخرى وتأخذ منه ما يلائمها.

7-2-3 وهكذا فإن المجتمع العربي المتعلم سعى لتحقيق ما ندعو إليه من الفلسفة العربية المتميزة، جوهره تقدير مكانة الإنسان في الوطن العربي، وتمكينه من الاعتماد على هداية عقله وهداية ضميره والإيمان بقدرته على التعلم بما يؤدي إلى تطوير شخصيته من جوانبها كافة ومواجهة مشكلات الحياة على تواليها بثقة واطمئنان ولا يشترط التعقيد الحضاري وبلوع أقصى درحات العلم والتقنية فيه بقدر ما يقصد منه سلامة الحياة وبساطتها والإيمان بكرامة الإنسان وقدرته على التعلم، وليكن هذا هدفا تتحرك نحوه جهود التربية العربية مقترنة بجهود المجتمع العربي جميعه، وجهود التنمية الشاملة توفر له الحياة الكريمة.

ونسأل الآن عن مسار حركة التربية العربية نحو المساهمة في تكوين هذا المجتمع العربي المتعلم، فنرى أن يتحد الاتجاهات الرئيسة التالية:-

أ- إرساء أسس التعليم لجميع المواطنين بدون استثناء، وتحقيق ديمقراطية التعليم بمعناها الوافي.

ب- استيعاب مفهوم التربية بحمل التعلم جوهرها وشمولها في الزمان والمكان، وتطوير الأنظمة التربوية على المستوى القومي وفقا لهذا المفهوم.

ج- استيعاب المفهوم الإنساني للتنمية الشاملة، والعمل على تحقيقها على المستوى القومي وفقا لذلك المفهوم.

وحسبنا في هذا القسم أن تناول الاتجاه الأول بعض التحديد والتفصيل وهو يتطلب ما يلي:-

- 1 - تحقيق ديمقراطية التربية بمعناها الوافي، بإثبات الحق الأصيل للتعليم واعتباره حاجة ملحة ومسؤولية تضطلع بها الدول ولا تتحلى عنها، فتمنحها أسبقية ملحوظة لا تغلوها أسبقية أخرى.
- 2 - اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل الحديدي في تحقيق ديمقراطية التربية، وما يترتب عليه من عدم الاقتصار على توفير فرص الالتحاق بالفرص التربوية وتجاوز ذلك إلى التغلب على الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون ذلك الالتحاق، وتعويض المتعلمين عما يلحقهم من ضرر بسبب تلك الصعوبات، وتكثيف التربية لحاحات المتعلمين عامة وتمكينهم من "التخرج" منها ومن مواصلة التعلم بعدها.
- 3 - مما يترتب على الاتحامين السابقين بالضرورة تحقيق التزام الدولة بتوفير فرص التعليم الأساسي وإلزام المواطنين صغارا وكبارا بالانتماء منها، وتطوير صيغ من التعليم الأساسي مه، متكيفة لحاحات المتعلمين صغارا وكبارا معتمدة على توفير المهارات الأساسية للتعليم وللعمل وتنمية الاتجاهات السليمة للمواطنة وترسيخ الوعي القومي وجعل التربية شاملة متكاملة ووظيفية في الحياة.
- 4 - على هدى من الاتجاهات السالفة إيلاء أسبقية ملحوظة للفئات المحرومة وبخاصة في المناطق الريفية، وبين النساء والنات، وبين اليافيين واليافعات، وبين الكبار من الأميين وبين المعوقين، وتمكينهم من فرص التعليم الأساسي الملائمة لهم.
- 5 - إدراك الجواب الحصارية في مواجهة مشكلات الفئات المحرومة خاصة وتنظيم مشروعات تنمية متكاملة لهم وبخاصة في المناطق الريفية تناول سائر قطاعات الإنتاج والخدمات وتراعي النمو الاقتصادي في ميادين الزراعة وميادين الحرف والصناعات الزراعية وتسعى إلى تكوين البنى الاقتصادية مثل المواصلات ومشروعات الإسكان والتعاونيات ومجال التموين والتسويق كما تراعي القطاعات الاجتماعية مثل الصحة ورعاية الأسر والطفولة والأمومة، وجعل التربية حانبا رئيسا في هذه المشروعات.
- 6 - يقتضي تنوع مشروعات التنمية المتكاملة أن تتنوع تنوع البيئات وتعدد حاجاتها وأن تراعى فيها الأبعاد الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية وكما

تتكامل المشروعات الريفية في القطاعات الأخرى فإنها تتكامل في نطاق النظام التربوي، فلا تنشأ ثنائية بين التربية الريفية والتربية الحضرية، ويراعى في هذا التكامل استيعاب خصائص البيئة في محتوى التربية ووسائلها في الحالين وتأكيدا للخط المشترك العام من الثقافة القومية.

7 - يتم تنظيم مشروعات تنمية متكاملة خاصة بالمرأة في الريف والمدينة ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية، متكيفة لحاجاتها ولتصحيح مكانتها في المجتمع، تكون التربية فيها تربية اجتماعية وظيفية متصلة بالحياة وبفرض العمل والمشاركة المجتمعية.

8 - يتم تناول محور الأمية من منظور مجتمعي وتربوي على السواء والتأكيد على اعتبارها كمشكلة المناطق الريفية ومشكلة المرأة مسألة حضارية مع ما يقتضي في مواضعها من اعتبارها وفاء بحق أساسي وأنها عامل من عوامل التنمية الشاملة على أن تعتمد المواجهة على الإرادة السياسية والتخطيط الوافي والمشاركة الجماهيرية وتنظيم الموارد واستثمارها وتطوير برامج مناهجها وطرائقها ووسائلها لتكون ملائمة لها، واعتماد كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم في أدائها، وربطها بتحقيق التعليم الإلزامي.

9 - العناية بفئات اليافعين واليافعات ممن حرموا من فرص التعليم ولما يلتحقوا بعد فئات الكبار من الأميين، وتنظيم برامج خاصة بهم.

10 - العناية بالتربية الخاصة بالمعوقين وتنظيم برامج ذات حواف إنسانية وتربوية ومضامين اجتماعية وتنموية لهم وإرساء هذه التربية على أسس مستمرة.

11 - العناية بمرحلة الطفولة الأولى، وتطوير حواف التربية غير المدرسية في نطاق الأسرة ورعاية الأمومة والطفولة فيها من ناحية، وجوانب قبل مدرسية على عرار مدارس الحضانة ورياض الأطفال واعتبار ذلك حائنا مهما من حواف تطوير النظام التربوي عامة.

12 - اعتبار التربية غير المدرسية مجالاً للمساهمة في رعاية الفئات المحرومة بين الأميين والأميات خاصة وفي توجيه التربية وجهة وظيفية أثناء العمل بجعل التدريب متصلاً بها، واعتبارها نمطاً للتربية المتكاملة المستمرة.

13 - الاعتماد على الإرادة السياسية والإدارية من ناحية وعلى المشاركة الجماهيرية في مواجهة استيعاب التعليم الأساسي وبرامج المناطق الريفية والأمية والمرأة خاصة، ويحفل هذين الاتجاهين ممارسة مبدئية لاتجاهات يحب أن ترسخ في

النظام التربوي بجملته بحيث تصبح التربية مسؤولية الدولة في أعلى مستوياتها من ناحية ومسؤولية الجماهير ومشاركتها الفعلية من ناحية ثانية.

14 - ولهذه الحركة في ديمقراطية التعليم رافدان في محتواها هما الثقافة الإسلامية العربية، بما تهدي إليه من أصول العقيدة وقيمها السامية وفصائلها وآداب السلوك فيها ومن اللغة العربية الفصحى أداة للتفكير والتعبير وسبيلا لتذوق آدابها، والعلم الحديث مهحاً في التفكير ومحتوى متصلاً بالحياة وأساليب المعيشة فيها.

وأما الاتجاه الثاني في الحركة نحو تحقيق المجتمع المتعلم وما يتطلبه من تطوير لمفهوم التربية بشمولها وتكاملها واعتمادها على التعلم، فإن معظم أقسام هذا التقرير مخصصة له، وسوف نتاوله في الأقسام التالية من حيث سى التربية ومحتواها وطرائقها ومن حيث التخطيط لها وإعداد المتعلمين والعاملين في ميادينها وغيرها.

وأما الاتجاه الثالث عن التنمية الشاملة، فعلى الرغم مما حاء عنه آنفاً من التأكيد على المشروعات المتكاملة، ومما سوف يأتي عنه في الأقسام الأخرى عامة فإن له قسماً مخصصاً يتناول التنمية الشاملة في مجالاتها المختلفة على مستوى الوطن العربي، فليكن في تحقيق ديمقراطية التعليم، كما سنفصلها في فصل لاحق عن الأسقيات والمادج، وفي اعتماد المفهوم الشامل المتكامل للتربية كما تتابع متضمناته في كثير من الأقسام التالية، وفي حركة التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي ما يرسى الأسس للمجتمع العربي المتعلم كما تتطلع إليه عد نهاية القرن العشرين.

7-2-4 ونختتم هذا القسم بالتوصيات التالية:-

- تسهم التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي، في تكوين المجتمع العربي المتعلم، باعتباره صيغة حضارية ملائمة لخصائص الأمة العربية حوهره تقدير مكانة الإنسان في الوطن العربي، وتمكيه من الاعتماد على هداية عقله، وهداية ضميره، والإيمان بقدرته على التعلم ما يؤدي إلى تطوير شخصيته من جوانبها كافة، ومواجهة مشكلات الحياة على تواليتها ثقة واطمئنان، والاعتماد في ذلك على ما يلي:-

- تحقيق ديمقراطية التعليم واعتماد مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الوافي أمام جميع المواطنين، وإيلاء أسبقية ملحوظة للفئات المحرومة في المناطق الريفية وبين الإناث

وبين الكار من الأميين خاصة، وذلك ناعتماد الإلزام في التعليم الأساسي استنادا إلى التشريع.

- تطوير مفهوم التربية وجعلها شاملة متكاملة ممتدة في الزمان والمكان يكون التعليم حوهرها.

- تطوير التربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي جميعه.

7-3 نحو تنويع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها:

من الأسئلة الرئيسة التي يحذر الاهتمام بها عن تطوير الأنظمة التربوية سؤالان: متى يكون التعليم؟ وأين يكون؟ والإحانة عن هذين السؤالين تقود إلى الحديث عن سية النظام التربوي والشكل العام الذي يتحده، وعلاقات مراحل ومؤسساته بعضها ببعض. وكثيرا ما تكون هذه البنية معرة عن غايات التربية ومقاصدها كما يتصورها المسؤولون عنها، وبالتالي كما قد يتصورها مجتمعها أو فئات معينة منه.

7-3-1 حاجة النظام التقليدي إلى التطوير:

ومعروف أن أنظمة التربية العربية كما لاحظنا قد نشأت منقولة عن الأنظمة التربوية في البلاد العربية ونقلت عنها الكثير من خصائص نيتها، ورافق النقل نزعة المحافظة التي رانت عليها، وما يترتب على ذلك من قصورها في الملاءمة لمطالب الحاجات المتحددة في مجتمعها، فتميزت بحظ من الصلابة والجمود، متمثلة في التقسيم الحاد إلى مراحل، وإقامة الحواجز والفواصل الرأسية التي تقتضي اجتياز امتحانات عامة شكلية والفواصل الأفقية وبخاصة بين التعليم العام والتعليم الفني وبين التعليم الأصلي والتعليم المدي وكانت هذه الخصائص تعبرا عن مقاصد صيقة من حيث اقتصار التربية على "الحنة" ونقل المعرفة المحدودة والتأكيد على التلقين وطلت المدرسة بهذا الشكل وهذه الخصائص هي المؤسسة التربوية الرئيسة أو الوحيدة في أغلب الأحيان وعجزت في نطاق هذه المهمة عن أن تستوعب كثيرا من الفئات وبخاصة الإناث والكار والمعوقين والياغبين فضلا عن المناطق الريفية عامة، وتضافرت هذه العوامل وغيرها لعزل المدرسة عن مجتمعها.

وإذا كان على التربية العربية أن تسهم في تكوين المجتمع العربي المتعلم وما يستند إليه من إثبات الحق الأصل في التعليم لجميع المواطنين ومن تمكيتهم من مواصلة التعلم وفقا لحاجاتهم واستعداداتهم وتطوير شحسياتهم ومن المساهمة في تقدم مجتمعهم، فواضح أن البنى التعليمية الحاصرة لا تعي تحقيق متصمات هذا الهدف ولا بد من إعادة نظرة

جذرية لها، لتحقيق هذه المتصمات، تؤدي إلى مرونتها وتنوعها وإلى اتصالها بمجتمعها وتطوير نظام للتربية غير المدرسية وإضفاء القصد والقيمة في سائر محالاتها وجعل المجتمع نفسه مجالا رحبا لممارستها أو إغنائها.

7-3-2 مرونة السلم التعليمي:

إن من المتصمات الرئيسة لتلك الاتجاهات في تكوين المجتمع المتعلم وضرورة احتواء الأنظمة التربوية على جميع المواطنين والعناية بالفئات المحرومة وإعادة النظر في السلم التعليمي في البلاد العربية.

ولا خلاف في أن التماثل في ساء السلم التعليمي بين البلاد العربية وفي فترات مراحله له مرراته الكثيرة وهو سبيل إلى إقرار قواعد المواطنة عن طريق توحيد المناهج بينها وتيسير حركة الطلاب من قطر إلى آخر، غير أن هذا التماثل لا يشترط أن يكون مفروصا على الأنظمة التربوية منذ البداية، وإنما يكون هدفا تتحرك نحوه وتترب منه وفق خطط مقصودة بل قد يتطلب الأمر أن تشد عنه بصورة مرحلية بعض الأنظمة التربوية بصورة مقصودة مراعاة لأحوالها وظروفها الموضوعية وريثما تواحه مشكلاتها وتحقق الهدف الرئيس لاستيعاب المستحقين للتعليم.

وقد يترتب على ذلك أن تحو بعض الأقطار العربية إلى وضع صعبة لتعميم التعليم الأساسي للأطفال وتحقيق الإلزام فيه، تتطلب تقصير مدة الدراسة ويمكن أن يتبع هذا التقصير في سبيل نشر التعليم الثانوي أو في سبيل إعداد المعلمين، على أن تكون أية من هذه الصيغ مشفوعة بإعادة تنظيم المناهج بما يكفل مستوى مناسب من التعليم، وأن تكون إحراء مرحليا حتى تتحقق مرامي خططها في استيعاب المستحقين لذلك التعليم الأساسي أو للتوسع في التعليم الثانوي أو لضمان الأعداد المناسبة من المعلمين والمعلمات.

وملاءمة الدواعي النفسية والتربوية للأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتكييفها بعضها لبعض قد تستدعي عدم المغالاة في تقدير المدة الزمنية لمراحل الدراسة، مما ظل سائدا ومقتنسا من أنظمة أجنبية. فقد كانت هذه المغالاة آتية من الاعتقاد بأن المعرفة العلمية التقليدية ثابتة وأن المدرسة هي المؤسسة التربوية الرئيسة أو الوحيدة لها وأنها تنتهي بانتها المراحل الدراسية ولم يعد هذا الاعتقاد مقبولا إزاء تفجر المعرفة وإزاء الاعتماد في اكتسابها على الجهود الذاتية في التعليم وتسمية المهارات الأساسية في المتعلمين وتمكينهم من مواصلتها بل ولم يعد مقبولا. كلما انعقد العزم على الخلاص من نظام النحاة إلى توفير الفرص أمام الجميع.

وقد راعت البلاد تكييف قصر مدة الدراسة وفقا لمطالب الاستيعاب وتحقيقا للعدالة الاجتماعية، ثم مصت في هذا الاتجاه عن اختيار في ضوء النتائج التي أسعرت عنها الدراسات النفسية والتربوية والتي أتاحت تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات والمفاهيم الأساسية في فترة أقصر من السابق.

والمعيار الصحيح في تحديد فترة الدراسة هو الاستجابة لمطالب الحق الأصيل في التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع واعتماد الأساليب التربوية الملائمة لضمان الكفاية وتنمية مهارات التعلم باستمرار ولعل البلاد العربية اشد حاجة إلى إعادة النظر في مراحل التعليم من هذه الناحية استجابة للطلب الشعبي المتزايد على التعليم والحاجات الحقيقية للمستحقين من الصغار والكبار والحرص على نحو الأمية بصورها المختلفة وتنظيم الإيقاع على التعليم بصورة تكفل الجودة في أقل مدة ممكنة والإفادة من طاقات التساب في ميادين العمل والإنتاج والوفاء بمطالب التنمية الشاملة.

ولا خلاف في أن الأقطار العربية تتفاوت في تطور أنظمتها التربوية وفي إلحاح حاجاتها وفي توافر الإمكانيات المادية لها يتعلق بتحقيق الإلزام في التعليم الأساسي ومثل هذا التفاوت قد يتطلب كما لاحظنا تنوع عدد السلم التعليمي بصورة مرحلية واعتبار التماثل فيه هدفا تتحرك نحوه الجهود ولا يفرض فرضا دون نظر للاعتبارات الأساسية التي أوردناها وإنما يكون التماثل في خير حالاته تماثلا في الأهداف والأعراض وفي المفاهيم والاتجاهات ثم يكون السلم التعليمي إطارا مرنا يحقق هذا التماثل على تعدد صيغه حتى يبلغ ما يراد له من تماثل المدد.

7-3-3 المرونة في تدفق المتعلمين:

ومن الأهمية بمكان أن يتوافر للسلم التعليمي عامة المرونة بما يتيح تدفق المتعلمين رأسيا بين مراحل وأفقيا بين أنواعه، من دون حواجز خطيرة كثيرا ما تكون شكلية تقليدية أكثر مما هي وظيفة موضوعية، ويتصل بهذه المسألة مشكلة الامتحانات العامة وسوف تناولها في قسم آخر من هذا التقرير، كما يتصل بها النظرات التقليدية القائمة على التمييز الاجتماعي لأنواع التعليم الثانوي، وتفضيل الأنواع النظرية على الأنواع المهنية العملية مما سوف تأتي الإشارة إليه وإنما يمكن القول عامة أنه يجب النظر إلى مرحلة الدراسة الثانوية نظرة شاملة تحببا للفصل القاطع بين مستوياتها وأنواعها، وتمكين الطلاب من التنقل بين مساراتها.

ويجدر مراعاة هذا التدفق الرأسي والأفقي للطلاب ليس في القطر الواحد فحسب، بل بين الأقطار العربية المختلفة، واعتماد المفهوم العام والمستوى المحمل دون الوقوف عند تفصيلاتها ومدد الدراسة وسنواتها، فلا يصح أن يضار قطر عربي يجعل من مدة الدراسة الابتدائية أو الثانوية خمس سنوات، مع ما يتحدّه من إجراءات لتنظيم الماهج وفقاً لها، فيحال بين طلائه وبين الاعتراف بإكمالهم هذه المرحلة أو تلك في بلد آخر، تمسكاً بأساليب تقليدية في تنظيم الاعتراف بالدراسات والشهادات.

ومطالب المرونة والاستعداد لاستيعاب المستحقين للتعليم تتطلب المدارس من حيث تجمع الطلاب فيها، وترز بين هذه التنظيمات الحاجة إلى ما يسمى اصطلاحاً "مدرسة التعلم الواحد" وإن لم يشترط فيها المطابقة الحرفية لهذه التسمية إذ المعول فيها أن يقوم المعلم الواحد بالإشراف على تلاميذ من أعمار ومستويات تعليمية مختلفة ينتمون إلى صفوف مختلفة ويدعو إلى هذا التنظيم بالدرجة الأولى قلة أعداد التلاميذ في بعض الأحوال وبخاصة في القرى الصغيرة مما يبرز تعدد صفوفهم وتعدد معلمهم تجسّاً لزيادة الكلفة. ومع ما يتطلّبه هذا التنظيم من مهمات تتطلب الإعداد والتدريب، فإن الممارسة السليمة لهذه المهمات على هدى من الإعداد والتدريب السليم، يمكن أن يقلب الصعوبات إلى مزايا، فيستفيد الطلاب من تبادل الخبرات ويعتادون الاعتماد على الجهود الذاتية، وقد يتحقق لهم أمّاط من تبادل النشاط ودينامية الجماعات. وهو تنظيم شائع في كثير من البلاد المتقدمة ونموذج صالح للبيئات الريفية، لجأت إليه بعض البلاد العربية ولكنه جدير بالتعميم واعتماده سبيلاً للتغلب على صعوبات استيعاب التلاميذ. ومع الاعتراف باختلاف الأحوال الاجتماعية في البلاد العربية من حيث المدارس المختلطة بين السبى والبنات، وأهمية مراعاة هذه الأحوال حتى في القطر الواحد من حيث تعدد بيئاته فإن مطالب الاستيعاب وإلحاحها وضرورة تحقيق الإلزام في التعليم الأساسي قد تتطلب اعتماد صيغ مناسبة من هذه المدارس المختلطة في التعليم الابتدائي مع مراعاة الضوابط التي يمكن أن تجعل من هذه المدرسة وسيلة للتنشئة السليمة والتهذيب ولترسيخ التعاون بين الجسدين وتكوين المواقف والاتجاهات الصحيحة بينهما.

7-3-4 التنوع في التربية:

إن اتصال التربية العربية بجميع الفئات وجميع الهيئات لإثبات الحق الأصيل في التعليم من ناحية والمساهمة في التنمية الشاملة وفي جعل التربية متلائمة مع مطالب المجتمع، عاملة على تكوين المجتمع العربي المتعلم يفرض عليها أن تغير نيتها على أسس جديدة لتحرّج من النمطية التقليدية وعليها أن تعدد من صيغها وتنوع من تنظيمها مهما

يخضع ذلك لاعتبارات أساسية تراعى فيها الأهداف القومية والإنسانية ومطالب الكفاية والإتاحة.

التعليم الأساسي:

وهناك حاجة إلى محور رئيس من المهارات الأساسية والاتجاهات الـدينية والحلـفية وأصول المواطنة والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية وهذا ما يمكن أن يوصف بالتعليم الأساسي وعلى أساس من هذا المحور يحوز اعتماد التنوع مراعاة للبيئات ولـحاجات التلاميـد واستعداداتهم، ويمكن أن يتحلى حظ من هذا التنوع في مرحلة الدراسة الابتدائية وفي محو الأمية على أن يحصع للاعتبارات الأساسية المشار إليها، ولـحاجات الكبار وتنايـس حراتهم ومطالبهم المهنية والثقافية.

التنوع في مستوى التعليم الثانوي:

ويصبح هذا التنوع مطلباً ملحاً في مرحلة الدراسة الثانوية، كلما راعينا تمايز القدرات والاستعدادات وتمايز الميول والحاجات في مرحلة المراهقة وكلما راعينا تعدد المطالب المهنية وفرص العمل في المجتمع، مما يتطلب الخروج من الصيغة التقليدية للمدرسة الثانوية النظرية، أو الخروج من الفصل القاطع بينها وبين المدرسة الثانوية المهنية، ومواصلة جهود البلاد العربية في تحريب صيغ جديدة من التعليم الثانوي وبخاصة المدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة التقنية.

فالمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن يعتمد في تنظيمها على ثلاثة مبادئ رئيسة:

الأول: الشمول، بمعنى: الشمول لجميع الطلاب على اختلاف أحوالهم واستعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم، والشمول لميادين الدراسة الرئيسة: الفكرية والعملية الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتقنية.

الثاني: مدأ التكامل في تنمية شخصية الطالب من جوانبها الروحية والفكرية والحلـقية والجسمية والتكامل في الدراسات وربط الفكر بالعمل، والجوانب الإنسانية والاجتماعية بالجوانب الطبيعية والتقنية، تأكيداً لتكامل المعرفة.

الثالث: التفاعل بالمجتمع وتوثيق الصلة ورفع الحواجز بين المدرسة وبينه، تأثراً بحير ما فيه وتأثيراً في تقدمه.

ومن الأهمية بمكان عدم الاقتصار على مدد التمويل، مما هو سائد في صيغ هذه المدرسة ومنه تستمد تسميتها، وإنما مراعاة المدد الأحيين ليكون في تحقيقهما إضافة تربوية متميزة.

والمدرسة التقنية تعنى بالتأكيد على اقتران الفكر بالعمل واعتمادها على العلم والتقنية وتطبيقها في الحياة واتصال المدرسة بمؤسسات الإنتاج والإسهام معها في مهماتها والاستفادة من إمكانياتها.

ولعل في هذه الصيغ ما يفض الحلافات التقليدية حول موعد البدء في التكوين بالدراسات المهنية، وإنما يحسن التأكيد على ضرورة ملاءمة الخصائص النفسية في الطلاب للخصائص المجتمعية من ناحية، ولطالب أساليب الإنتاج، والظر الى مرحلة الدراسة الثانوية بحملتها وتيسير تدفق الطلاب رأسياً فيها مما يستدعي تغييراً في المفاهيم الأساسية لتنظيمها والخلص من الفواصل القاطعة بين مستواها الأول ومستواها الثاني، كما يستدعي الاتفاق على تسميات مناسبة لها مما تختلف حوله البلاد العربية في الوقت الحاضر.

وبصورة عامة يحذر النظر إلى مرحلة الدراسة الثانوية باعتبارها وحدة متكاملة مع ما يسبقها ومع ما يلحق بها من مستويات التربية والتدريب مع ما يترتب على هذا النظر من تحقيق التوازن بين الفروع النظرية والفروع المهنية التقنية والتسيق الكامل بينها وفقاً لاستعدادات الطلاب ولحاجات المجتمع وسد القصور الكبير في إعداد أصحاب الكفايات الوسطى التقنية، ولكيما تؤلف الدراسة في المدرسة الواحدة أو في المدارس المتنوعة، امتداداً للتعليم الأساسي ويكون التعليم بحملته أساساً للنمو المتكامل للشخصية وأساساً للتدريب الوظيفي لمطالب المواطنة ومطالب العمل وأساساً لأنواع من التخصص تتفق وميول الشباب واستعدادهم وبذلك نقضي على الثنائيات ومجمل التنوع تنوعاً في إطار الوحدة وليس تشتتاً واحتلالاً في توازن الوظائف والاختصاصات.

7-3-5 صيغ جديدة للتعليم العالي:

وتشأ الحاجة إلى طرح صيغ جديدة للتعليم العالي، وقد يكون منها جعل الدراسة الجامعية الأولى لثلاث سنوات، أو توزيعها على مستويين كل منهما لستين، وجعلها لثلاث سنوات يناسب بعض أنواعها وبعض الأقطار سواء مما هي بسبيل إنشاء مؤسسات جامعية جديدة أو مما هي قد تعددت مؤسساتها وشعرت بالحاجة إلى تطوير معاهد فية وإضفاء الصفة الجامعية عليها. فقد تكون هذه المدة كافية للإعداد لبعض المهن كالتعلم

الاستدائي ورياض الأطفال، والخدمة الاجتماعية والسياحية والصدقية وأعمال الإدارة والمحاسبة. ويمكن أن تتبع هذه الفترة فترة أخرى للتحصص في بعض المحالات لنيل درجة الشرف.

وتوزيع الدرجة الجامعية الأولى إلى مستويين نافع لبعض المهوس وبعض الحالات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، ونافع حيثما أمكن تكوين شبكة من الكليات الإقليمية التي تربط بالجامعات وهو تنظيم ذو صلة بالتعليم المتناوب كما سوف نتناوله في هذا القسم.

ويبدو أن التعليم الثانوي والتعليم العالي كليهما بحاجة إلى تنمية الاستمرار على التعلم من خلال المرونة والتنوع ومن خلال أساليهما ونشاطهما التربوي عامة، وعليهما في هذه الناحية أن يوفقا بين اتحاهين قد يبدوان متناقضين: الأول الإعداد للعمل مما يقتضي نمطا من المهمة بأساليبها ومطالب الإنتاج فيها والثاني تمكين المتعلم من الاستمرار في التعلم واكتساب أسس المعرفة مما يمكنه من تنمية القابلية للانتقال من أساليب في الإنتاج إلى أخرى متبعة لتطوراتها المتحددة أو من مستوى أعلى في المهمة الواحدة أو من مهمة إلى أخرى حيثما تطلت فرص العمل ذلك. ولا تعتمد هذه القابلية على مجرد الممارسة النمطية للعمل بل تستند بالدرجة الأولى إلى القدرة على تنمية المهارات ومتابعة تطور المعرفة والاستجابة لمطالب الكفاية المستمدة من تكامل الشخصية والثقة بكفاياتها لمواجهة مهمات الحياة.

7-3-6 مطالب التربية المستديمة في توفير الفرص التعليمية:

والاعتبارات الأساسية السالفة الداعية لتطوير نية الطام التربوي تدعو إلى مده في الزمان والمكان وفقا لمطالب التربية المتكاملة المستديمة.

التربية قبل المدرسة: وأول ما يترتب على ذلك تنمية مآذح من التربية قبل المدرسة للأطفال في صيغة مدارس الحضانة ورياض الأطفال فهذه المؤسسات ظلت هامشية في البلاد العربية وما رالت الدراسات النفسية تكشف عن أهمية التنشئة في سنوات الطفولة الأولى سواء في نطاق الأسرة أو في نطاق المؤسسات الاجتماعية والتربوية وما يحصع له الطفل من مؤثرات تؤدي إلى تشربه لأصول الثقافة القومية وما تتميز به من شخصية قومية مما يزيد في أهمية التعمق بأساليب التنشئة والتحقق من صحتها وسلامتها في نطاق الأسرة وفي نطاق المؤسسات.

والعدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل يتطلب أن تكون المؤسسات التربوية لسنوات الطفولة الأولى حاجة أشد من الحاجات بالنسبة إلى الفئات الضعيفة

المحرومة ثقافية منها بالنسبة إلى الفئات الميسورة، خلافا للواقع في انتشار هذه المؤسسات فهي مطلوبة في المناطق الريفية وفي البيئات الفقيرة وفي بيئات الأمهات العاملات لتعويض الأطفال ما يعانون من صروب الحرمان الثقافي والاجتماعي ويترتب على ذلك تطوير صيغ منها تلائم هذه البيئات ولا تلتزم بالصيغ المألوفة ذات الكلفة الباهظة مع مراعاة متطلباتها التربوية والاجتماعية والتأكيد على الحركة والطلاقة وعلى اللعب والمشاركة والاهتمام فيها بالانتماءات الدينية والقومية وترسيخ أصولها في نفوس الأطفال ولعل الأمهات أن يشاركن في تنظيم هذه المؤسسات فتكون مراكز لتثقيفهن من مطالب الأمومة والأساليب السليمة في التنشئة.

التربية اللامدرسية والتعليم الموازي:

وكما تمتد التربية إلى سوات الطفولة الأولى فإنها يجب أن تمتد إلى السنوات التالية للتعليم الأساسي في التعليم الثانوي وفي التعليم العالي، وإلى جانبها في نظام من التربية اللامدرسية.

ذلك أن أنظمة التربية العربية بحاجة إلى أن تخرج من نطاق الانحصار في المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية الرئيسة الوحيدة أو الرئيسة لتنشأ لها مؤسسات من التربية اللامدرسية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ومهما كان بعض هذه المؤسسات مرحلية كتلك التي تعنى بمحو الأمية على أمل القضاء عليها في مرحلة زمنية قريته فإن هناك حاجة إلى إنشاء نظام متنام للتربية اللامدرسية ولتعليم الكبار يتم العمل على تطويره، وتعدد نماذجه ومؤسساته ليكون مواريا للتربية المدرسية ولعله أن يحتاج إلى العناية والموارد والإمكانات بما يقرب مما تناله التربية المدرسية.

مدارس اليافين:

من المؤسسات التي تقع بين يدي، فتكون أقرب إلى نظام التربية المدرسية وتأخذ صفة مرحلية مؤقتة هي ما يسميه بمدارس اليافين لتستوعب فئات الذين حرّموا من الدراسة ممن تقع أعمارهم بين المستحقين للدراسة الابتدائية وبين الكبار من الأميين وهم فئات لا تحد ما تستحقه من الاهتمام في أنظمة التربية العربية فتضيق المدارس وتضيق صفوف محو الأمية دون استيعابهم بحكم بعض القواعد التشريعية في الحاليين وهم حريون أن يحملوا الأمية معهم إذ يتقدمون إلى سن الرشد.

وحدير أن تنشأ لهم مدارس أو مؤسسات تمتد الدراسة فيها إلى ثلاث أو أربع سنوات لتبلغ بهم ما يقارب مستوى الدراسة الابتدائية وعسى أن يؤدي ذلك بمعظمهم إلى الالتحاق بالمدارس الثانوية حيثما توافرت لهم الظروف المناسبة.

مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار:

ومحو الأمية مشكلة حضارية كبيرة تحتاج إلى أن تولى أسبقية ملحوظة، وإما تناولها ههنا من حيث بنية المؤسسات التي تعني بها سواء أكانت في صفوف تعتز امتدادا للمدارس أو امتدادا للمؤسسات العمل والإنتاج ومؤسسات الإدارة والخدمات أم كانت في رحاب المساجد والمعابد أو في مجالات الجمعيات التعاونية والنوادي أم كانت مؤسسات قائمة بذاتها، يأتي تنظيمها لتشتمل على حظ واف من التعليم الأساسي ومن التربية الوظيفية، وهي محال ذو أسبقية خاصة في العمل القومي سيأتي التأكيد عليها عند استعراض الأسبقيات.

ولقد يكون ما يتوافر للمؤسسات العاملة في محو الأمية من التحارب والحرار ومن أساليب التنظيم ومن تدريب العاملين وتزويدهم بالكفايات، ما يجعل منها منطلقا لتطوير نظام لتعليم الكبار يتخذ صفة الاستمرارية والدوام، فمهما كانت الحملات الوطنية للقضاء على محو الأمية إجراءات مرحلية تنتهي كما يؤمل لها في حوالي عقد من الزمن أو أقل، فإن تمكين الكبار من امحت أميتهم في مرحلتها التكميلية من مواصلة التعلم، ومن الاتصال بصيغة أو أخرى بتنظيم تربوي مؤسس داخل مؤسسات العمل أو خارجها من ناحية، وما يتوافر في مؤسسات محو الأمية، بعد انتهاء حملاتها الوطنية من مهمتها من مزايا أشرنا إليها من ناحية ثانية، يجعل هذه المؤسسات كفيلة بالاصطلاح بوظائف تعليم الكبار سواء من جوانبها التربوية والثقافية أو المهنية، ويرسي ركنا من أركان التربية اللامدرسية من ناحية ثالثة.

7-3-7 المشاركة الايجابية والاندماج في المجتمع:

وما دام المجتمع هو محال التربية الأول، فعلى الأنظمة التربوية في الوطن العربي أن تندمج فيه تأثرا بحير ما فيه وتأثيرا في تقدمه استيعانا لخصائصه وقيمه السامية وإسهاما في نشر المعرفة والهداية إلى الفصيلة والعمل في سبيل خير المواطنين، يصدق ذلك على روضة الأطفال وعلى المدرسة الابتدائية ومشاركة الآباء والأمهات فيها كما يصدق على المدرسة الثانوية وعلى المعاهد والجامعات وعلى مؤسسات التربية اللامدرسية ومراكزها ومشاركة العاملين في مؤسسات العمل والإنتاج ويسري على التكيف لأحوال البيئة واستعمال مواردها في المدرسة الابتدائية، وعلى التعرف على وسائل الإنتاج في مؤسساتها في المدرسة الثانوية إلى دراسة الجوانب الاجتماعية والاقتصادية واستيعاب متضمناتها في مراكز التدريب وإلى معالجة المشكلات الميدانية بالحوث والدراسات في الجامعات،

وما لم يتم العمل على أن يكون المجتمع جميعه تتعدّد عوامله المجال الرحب للتربية وأن تكون مسؤولياتها وظيفه مشتركة للآباء والأمهات والمؤسسات بل وللمواطنين عامة، أمرا بالمعروف ونهيا عن المنكر، وتوفيرا للمعرفة، وتمكيننا لمناقشة المسائل وإبداء الرأي والمشورة، وحرصا على ما فيه صالح الجماعة، وحسن استثمار للوسائل التقنية الحديثة والأموال المتاحة والإمكانات المتوافرة ووسائل الثقافة المختلفة من مسارح ومكتبات وبنادي ومراكز ومؤسسات وصحافة فلن تبلغ ما نريد من تكوين المجتمع العربي المتعلم. بما يقوم عليه من ركائز هي: إتاحة الفرص للمواطن أن يعتمد على نفسه في التعلم وتعدد مصادر المعرفة وتوفيرها، والمشاركة الإيجابية من جانب الجميع ليكونوا متعلمين ومعلمين، وإسهام جميع المؤسسات والأجهزة بدورها التربوي، واستثمار الإمكانات الموجودة والمحتملة بصورة أفضل باستمرار وتوجيه المعرفة توجيها اجتماعيا، وإكساب التربية مضمونها بأن تكون وسيلة لتطوير الشخصية بحوانها المختلفة وبإزالة الحواجز بين المؤسسات والفواصل بين فئات المجتمع.

7-3-8 التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية:

وهناك لا شك كما لاحظنا في مواضع سألقة من هذا التقرير نماذج للتربية اللامدرسية في البلاد العربية أحدث أعدادها وأنماطها تنامي في السنوات الأخيرة، سواء ما كان منها للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والموظفين وللعمال والفلاحين أو كان للثقافة العامة، ومنها مراكز الثقافة العمالية وقد أخذت حركتها تنامي وتنشط وتضطلع بمهمات اجتماعية وقومية، ومنها مراكز للثقافة الزراعية. وإذا تأملنا أن مثل نماذج التربية اللامدرسية عريقة في تراثنا التربوي برزت في المدينة المورة في صدر الإسلام حينما كان المسجد مؤسسة للعبادة وللتربية والتهديب والأدب والثقافة، وظل كذلك على مدى قرون ونشأت إلى جانبه مؤسسات أخرى كمجالس الأدب والرواية والمكتبات، وإذا علمنا ما بلعته حركة تعليم الكبار من التطور والاتساع في القرن العشرين في البلاد المتقدمة وسريان آثارها للبلاد المتنامية، وإذا علمنا ما يتطلبه مبدأ التربية المتكاملة المستمرة من توفير فرص التعلم طوال الحياة، استحابة للتغيرات المجتمعية وتطوير للشخصية وتحسبا لمستويات المعيشة، وبوعية الحياة، إذا علمنا جميع ذلك قدربا الحاجة الملحة إلى تطوير نظام التربية اللامدرسية للكبار في الوطن العربي، وهي مهمة تتطلب الإحاطة الوافية بأهدافه ووظائفه وإعداد راجحه ومحتوياته، وتكليفه لحاحات الكبار على تعددها وإنشاء مؤسساته وتوفير الموارد لها واستخدام التقنيات الحديثة من بينها وسائل الإعلام، وتنظيمه وبمشاركة واسعة من المؤسسات ومن الجماهير عامة. وتبرز بين وظائفه النواحي المهنية والثقافية العامة

والمواحي الإنسانية والقومية، كما تتررب الحهاا المسؤولة عنه مؤسسات العمل والإنتاج ومؤسسات الإدارة والخدمات وأجهزة الثقافة والإعلام، إلى حاب الحهاا المسؤولة عن التربة وىحدر أن يكون جابا مهما من وظائفها الرئسة، وعصرا أساسيا لتدريب القوى البشرية في مشروعات التنمية الشاملة، وهذا يؤلف حابا من مسؤولة الأجهزة العلى المسؤولة عن التربة وعن التنمية الشاملة والتخطيط لها. إن التربة للحياة ممتدة وواسعة لا تحصرها المدرسة مهما صلحت وطاب نشاطها والتربة اللامدرسية جاب لا يستعى عه من حواسها، بل إن التربة لتتغلغل حارج الطامىن فى البىة وفى الحى وفى البادى، وحيثما كان هناك تفاعل بشرى يحرى فىه التواصل فى الآراء وأماط السلوك، فالمجتمع حمىعه محال للتربة ومىدان من مىادىها، تلتقى فىه التربة المدرسية والتربة النظامىة ولا نقول المقصودة، فجمىعها حدىرة بأن تحرى إلى عاباتها بحط من القصد والتوحيه.

7-3-9 العلم المتاب والعلم المفتوح:

والتدريب على العمل وفى أثناء الخدمة يؤلف محالا رئيسا للتربة وهو من أقرب المجالات لتحقيق التنسيق والتكامل بين الطامىن المدرسى واللامدرسى للتربة تأخذ المدرسة نصىب مه بإرساء أسسه العامة وتتولى مؤسسات العمل نصىبها مه بتكيفها لأعراصها وبالأستفاده من إمكانيات المدرسة والمعهد والجامعة فى تطىمه وفى توفير بعض الكفايات له، وبذلك تكون التربة المدرسىة تمهيدا للعمل، ويكون العمل عودة إلى التربة ومطالبها.

ويؤلف العلم المتاب أسلوبا للتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوىة وبين مؤسسات العمل والإنتاج، والاتصال بالمجتمع وتقدير الحاجات التربوىة للشباب وللمواطنين عامة. ويعنى فى حوهره تنظيم الفرص التربوىة للشباب المواطنين عامة. وتمكىهم من استثمارها خلال ممارسة العمل أو بعده وفى تنابع مقصود بىهما.

وقد برر التفكير فى هذا التنظيم خلال السىن الأخيرة فى البلاد الصاعىة شأت الدعوة إلى جعله بديلا لنظام التربة المدرسىة المألوف الذى تمتد فىه الدراسة بلا انقطاع خلال ثمانية عشر أو عشرين عاما تتصل فىها المراحل واحدة بعد أخرى ولكسر ذلك النظام الصلب الذى يشترط أن يأتى العمل تاليا للدراسة منقطعا عنها وبجعل منهما عالمىن مختلفىن.

وتتعدد الدواعى التربوىة والاحتماعىة للعلم المتاب فى البلاد المتقدمة ولعل فى أحوال البلاد المتنامىة دواعى لا تقل شأنًا عن غيرها، فهو سىل لتكافؤ الفرص ولإعلاء

التربية بالعمل ولجعلها متكاملة مستدامة. على أن تطبيقه يتطلب إعادة جذرية في أنظمة القبول وفي الدراسات، وفي تطوير نماذج من مؤسساتها ومن برامجها، وقد نشأت عن ذلك اتجاهات في التعليم العالي خاصة عرفت بمؤسسات التعليم المفتوح، وهي تخرج عن القوالب التقليدية في نظم القبول وإزالة الحواجز وألوان الاختيار للطلبة وللدراسات فيها وتسعى إلى اعتماد مبدأ التعلم الذاتي وتتيح الدراسة لفئات من المواطنين في ميادين العمل وتعدد وسائلها ونماذجها في تنظيم الدراسات فيها.

7 - 3 - 10 الأبنية المدرسية:

ولا يكون الحديث عن امتداد التربية في الزمان والمكان كما تؤكد عليه الفقرات السابقة في هذا القسم دون الحديث عن الأبنية، وبخاصة ما يتعلق منها بالمدرسة باعتبارها مؤسسة على حظ من الثبات ومراكز التدريب وامتدادات مؤسسات العمل باعتبارها تحسيدا للتلية اللامدرسية.

وتؤلف الأبنية المدرسية مشكلة كبيرة في البلاد العربية كما لاحظنا ولا تقتصر معالجتها على توفير بالأعداد الوافية وضمان الموارد المالية لها وبالكلفة الملائمة، وبالسعة المطلوبة فحسب، بل تقتضي حسن توزيعها على المواقع الجغرافية بالنسبة إلى التجمعات السكانية على نواحي القطر كافة وحسن صيانتها وملاءمتها مع بيئاتها، ومع الوظائف الاجتماعية المناطة بها واستنادها في تصميمها وفي تنظيمها إلى الشروط التربوية والصحية وتزويدها بالأثاث واللوازم المتناسبة مع الحاجات التربوية المتطورة فيها، وتطوير وسائل النقل منها وإليها وإذا كانت حوانب من هذه المسائل وبخاصة التمويل والإدارة والتنظيم مما يدرج في أقسام أخرى غير هذا القسم، فما أحذر أن نبه إلى بعض الاتجاهات من الجوانب الأخرى ومنها العمل على اعتماد أسلوب الخريطة المدرسية للتغلب على مشاكل التوزيع السكاني وتحقيق تكافؤ الفرص فيها وإنشاء المدارس عفوا وارتحالا أو محرد استحانة لصغوط اجتماعية لا يراعى فيها الحاجات الحاضرة والمقنلة وإعداد الخريطة المدرسية أمر يحب أن يشارك فيه المهندسون والمحيطون والمسؤولون عن الإدارة التربوية كما يستعان فيه بالعاملين في الميدان من مديري المدارس ومعلميها ويلتمت إلى تطور حركة السكان في المستقبل المنظور. ويتصل بتصميم الخريطة المدرسية وتنفيذها في الواقع اختيار الأراضي والمواقع اللازمة وملاءمتها لحركة العمران من ناحية وللكلفة من ناحية ثانية.

وهناك حاجة إلى تطوير معايير معتمدة خاصة بالأبنية المدرسية تراعى فيها الشروط الفنية والصحية والتربوية، ومواصفات الأداء الوظيفي كما تراعى فيها قابلية التوسع

وتعدد الوظائف بما يكمل افتتاح المدرسة على مجتمعتها، وتعدد الأحكام وفقا لتنظيم المدارس بأنواعها.

ومن الأهمية بمكان تبين العلاقة بين الأسية المدرسية وبين الثقل وهي علاقة لم تجد ما تستحقه من الاهتمام. ولعل دراستها واكتشاف متضمناتها تؤدي إلى معالجة كثير من المشكلات المتصلة بتيسير التحاق التلاميذ والطلاب وبخاصة مشكلات وصول البنات إلى المدرسة مع شعورهن بالأمن والاطمئنان. وتشمل هذه المشكلة توفير شبكة الطرق واختيار مواقع المدارس بصورة ملائمة لها، كما أن وسائل النقل لا تقتصر على السيارات الكبيرة بل تشمل الدراجات مما تعتمد على الجهد العضلي وهي وسيلة تستعمل على نطاق واسع في البلاد الصناعية لأغراض الدراسة والرياضة والنزهة وأولى أن يشيع استعمالها بيسا لجميع هذه الأغراض وأن يكون استعمالها نموذجا لإنشاء الصناعات الخفيفة في بلادنا.

وكما تراعي الخريطة المدرسية في التعليم الأساسي للصغار والكبار والتعليم الثانوي فإن معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية باعتبارها مصادر تخرج أعداد كبيرة من المهنيين ولمهامهم جوانب اجتماعية تتصل ببيئاتهم - حذيرة بأن تراعي الأبعاد الرئيسة للخريطة المدرسية. ومن ناحية أخرى فإن الاتجاه نحو اللامركزية يقتضي أيضا حسن توزيع المعاهد العالية والحامعات لتكون ذات صلة بتطوير مجتمعاتها بالنشاط العلمي والثقافي عامة.

والأنية المدرسية يجدر أن تجسد التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية وإن تفتتح على تعليم الكبار وتسهم في تطوير الوظائف الاجتماعية للمدرسة وتحقق افتتاحها في مجتمعات، كما أن مؤسسات العمل والخدمات يجدر أن يراعي في إنشاء أنيتها أن تشمل الوظائف التربوية للعالمين فيها سواء من نواحي التدريب المهني أو من نواحي الثقافة العامة والمساهمة في الاستمتاع بها وفي إبداعها.

7-3-11 التوصيات

يتم العمل لتطوير بنى الأنظمة التربوية بما يتفق مع المبادئ الرئيسة للاستراتيجية ومطالب تكوين المجتمع العربي المتعلم عامة، وجعل هذه البنى معرة عن عايات التربية ومقاصدها وفقا لتلك المبادئ الرئيسة وتأكيدا لمبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل أمام الجميع ويراعى في ذلك خاصة:

- أن يتم تحقيق المرونة بين مراحل الدراسة وتيسير تدفق المتعلمين فيها بصورة رأسية وأفقية وإزالة الحواجز الشكلية منها وتأكيد التكامل بينها واستناد بعضها إلى بعض وتمكين المتعلمين فيها من مواصلة التعليم وتربية أنفسهم.

- أن يتم تطوير السلم التعليمي بما يلائم مطالب استيعاب المستحقين للتعليم وتكافؤ الفرص بما قد يقتضي من تقصير المدة مع مراعاة تنظيم الماهج للحفظ على المستويات وجعل التماثل في السلم هدفا تتحرك نحوه الجهود.

- أن يتحقق التنوع في المؤسسات التربوية تكيفا لخصائص البيئة واستثمارها لمواردها ومراعاة لحاحات المتعلمين واستعداداتهم وتنمية لها واستحابة لحاجات المجتمع ومطالبه، والتدرج في إبراز هذا التنوع في مرحلة الدراسة الثانوية. والنظر إليه بمستوياتها وأنواعها نظرة شاملة متكاملة، وجعل هذا التنوع وسيلة لاصلاح الاحتلال الملحوظ في الانظمة التربوية العربية واعادة التوازن لها، وبخاصة بين الدراسات الطرية والدراسات التقنية المهنية، وتحقيق التكامل بينها واعتبارها امتدادا للتعليم الاساسي من ناحية وأساسا للعمل المهني ولمواصلة الدراسة العالية من ناحية ثانية.

ويقتضي هذا التنوع طرح صيغة جديدة للتعليم الثانوي كالمدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة التقنية وتكيفها لحاحاتها وتحريتها والظفر في التوسع فيها وتعميمها:

- يتم تطوير نظام التربية اللامدرسية ليكون نظاما موازيا للتربية المدرسية والاستفادة من حملات محو الأمية في إرساء أسسه من ناحية ومن اعتماد مبدأ التدريب أثناء الخدمة لسائر العاملين في ميادين الإنتاج والخدمات وتطوير هذا النظام لتعليم الكبار من حيث وظائفه المهنية والثقافية والعلمية وتحقيق التنسيق والتكامل بينهما وجعلها سبيلا لتحقيق مبدأ التربية المتكاملة المستدامة.

- يتم تطوير مؤسسات التعليم المتناوب والتعليم المفتوح وجعلها نماذج للتنسيق والتكامل بين ميادين التربية وميادين العمل وبين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية وبخاصة على مستوى التعليم الثانوي والتعليم العالي.

- يتم الاتصال بالمجتمع والتفاعل معه تأثرا بخير ما فيه وتأثيرا في تقدمه، يصدق ذلك على التربية المدرسية والتربية اللامدرسية في سائر مؤسساتها ويكون المجتمع بتعدد عوامله ومؤثراته هو المحال الفسيح للتربية.

- تتم العناية بالأبنية التربوية المدرسية واللامدرسية وتوفيرها وفقا للحاحات وبخاصة من حيث مراعاتها لمتطلبات الخريطة المدرسية ودلائلها على توزيع السكان ومن حيث مراعاة وظائفها التربوية والاجتماعية وتوافر الشروط الصحية فيها وتنوع تصاميمها، والمعايير الوظيفية لها وتكاملها مع وسائل النقل ومتطلباتها.

7-4 نحو تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها:

إن التساؤل عن ماذا يتعلمه المتعلمون، وكيف يتعلمونه، وكيف يمكن التحقق من إتقانهم له وجدواه في حياتهم، أسئلة على حانب كبير من الأهمية والخطورة، تتصل بمحتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها وهي أمور تكمن في تصميم العمليات التربوية وتؤلف جوهرها كما تحصل في الواقع، وكما تحري ممارستها يوما بعد يوم في المؤسسات التربوية وخارجها وهي أشد ما تكون تمثيلا لحوانب الكيف في التربية ومستواها وجدواها في سلوك المتعلمين وفي تطوير المجتمع وتحلى فيها كفاياتها الداخلية من حيث ملاءمة عملياتها مع الأغراض المتوخاة منها في تسلسلها وإسناد بعضها إلى بعض، كما تتحلى فيها كفاياتها الخارجية من حيث ملاءمتها لأحوال - مجتمعها وحاحاته وإمكاناته وتحقيقها لأهدافه، ومن حيث كفايات المتخرجين ومؤهلاتهم. ولا يحفى أن كفاية الأنظمة التربوية الداخلية والخارجية وما في حوانب الكيف فيها من النقص والقصور مصدر شكوى حتى أنها لتؤلف أزمة تربوية كبرى على المستوى الدولي في البلاد الصناعية والبلاد المتنامية على السواء. وقد تناولنا هذه الجوانب عد عرض واقع التربية وسعيا إلى تشخيص مشكلاتها الرئيسة وقد دعت إلى هذه الأزمة في البلاد العربية الثورة العلمية والتقنية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وازدياد الطلب الاجتماعي على التعلم، وتولد عنها اتجاهات تربوية حديثة عنيت بتطوير المناهج على أسس علمية حديثة.

وأخرى أن تكون هذه الأزمة أشد وأشمل في البلاد المتنامية بحكم نشأة أنظمتها التربوية في كثير من الحالات منقولة عن بلاد أجنبية وعجزها عن الاستجابة للطلب الاجتماعي وضعف ملاءمتها للأهداف القومية في مجتمعاتها ونزعتها إلى المحافظة والتقليد وضعف حركة الفكر التربوي فيها.

7-4-1 منهجية علمية للتطوير:

وفي مواجهة المشكلات الماثلة في أنظمة التربية العربية من حيث جواب الكيف فيها ونقص كفاياتها الداخلية والخارجية، كما سبق أن شخصناها وفي سبيل تمكيها من النهوض بمهماتها الإنسانية والقومية، وطرائقها ووسائلها وأساليب التقويم فيها، واعتبار أن تطبيق هذه المنهجية عملية مستمرة متواصلة حتى ليصدق القول ان المناهج لا توضع لتتبت دائما وإنما هي تقترح ليتم تطويرها باستمرار، وهذا مبدءاً يؤلف منطلقاً لتلك المنهجية العلمية وموجهها لها.

ولعل هذه المنهجية العلمية تستند إلى العناصر الآتية:-

1 - استيعاب المبادئ الرئيسة للتربية العربية كما عرضناها في الفصل السابق وما ينشأ عنها من فلسفة اجتماعية تربوية متميزة والعمل على متابعة متضمناتها في محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها، والتحقق من تمثلها في محمل النشاط التربوي وفي الخبرات والأنماط السلوكية التي يتجلى بها.

2 - التأكيد على الشمول والتكامل في التربية، سواء من حيث تعدد أبعادها المدرسية واللامدرسية وغير المدرسية وتغلغلها في مجتمعها، أو من حيث عملياتها بدءاً من تحديد أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها واعتبارها عملية موحدة متصلة الحلقات.

3 - التأكيد على التفاعل مع مجتمعها وتحقيق الملاءمة لخصائصه وأهدافه وحاجاته والتكيف لبيئته، وبالتالي إضفاء الصعة القومية على التربية العربية، وبعبارة أخرى تعريب التربية من حيث أهدافها وقيمها، ومن حيث محتواها وأبعادها السلوكية، ومن حيث الفكر التربوي المتميز، والذي يعيها، مع ما يتضمنه ذلك من تأكيد للحواس الإنسانية في عملية التعريب، ومع تأكيد أن يكون التفاعل انتقائياً ابتكارياً ويتأثر بحير ما في المجتمع بصورة فعالة فيختار الجوانب الحسنة من القيم والمواقف ويؤثر فيه بتجديده وتطويره وتحقيق تقدمه.

4 - التأكيد على خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وحل التربية سبيلاً إلى تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها، وتمكينهم من مواصلة التعلم.

5 - استيعاب الثورة العلمية التقنية ومتابعة تطوراتها وإرساء مباح العلم وتحديد مفاهيمه واقتراح الفكر بالعمل فيه ومتابعة آثاره في الحياة والمساهمة في تطويره وفي استثماره في التنمية الشاملة.

6 - متابعة الفكر التربوي الحديث والانتفاع بالجهود العلمية والعملية في مياديه وتطوير البحوث التربوية لمواجهة المشكلات التربوية في الوطن العربي وتنمية فكر عربي متميز ونشر المعلومات والاتجاهات المترتبة عنه.

7 - اعتماد المشاركة الواسعة من قبل المختصين في التربية وفي العلوم السلوكية وفي ميادين المعرفة الأخرى. ومن قبل العاملين في ميادينها من المعلمين والمسؤولين عن الإدارة التربوية ومن ممثلي المؤسسات ومن المواطنين.

8 - اعتماد التحريب، وجعل المؤسسة التربوية وحاصة (المدرسة) في واقع نشاطها ميدانا للتحديد، وتنني المستحدثات واحتبارها وتعميم نتائجها، والمطلق الرئيس لمواصلة تطويره.

7- 4- 2 بعض الاتجاهات التطبيقية للمنهجية العلمية:

تلك هي بعض العناصر الرئيسة للمنهجية العلمية التي تدعو إلى اعتمادها لتطوير محتوى التربية وطرائقها وأساليب تقويمها وسوف نتابع بعض الاتجاهات المؤملة من تطبيقها في هذا القسم وفي الأقسام الأخرى في مواضعها المناسبة من هذا الفصل. وهذه الاتجاهات كما نعرضها هنا تنطلق من موقع يمثل غالبا غمطا من الواقع الماثل لتحدد موقعا آخر يؤمل أن يتحلى فيه النشاط التربوي في المؤسسات المعنية به عامة وهي كالآتي:-

1 - من العفوية الى القصد:

ونعني بالعفوية ما قد يتحلى على الأنظمة التربوية وبالتالي على مؤسساتها من غموض في أهدافها ونقص في التسلسل بين مستوياتها، انطلاقا من فلسفة اجتماعية تربوية فسياسية فإستراتيجية فخطط وبرامج، وبالتالي افتقاد حظ كبير من القصد في النشاط التربوي كما يتجلى في واقع العمل اليومي، يصدق ذلك على الأنماط الثلاثة من التربية المدرسية على الرغم مما تحظى به من الاهتمام النسبي.

والتربية باعتبارها وظيفة اجتماعية ذات أهمية كبيرة في تطور المجتمع يجب أن تتميز أول ما تتميز بالقصد الذي يوجه حركتها ويكسبها مغزاها ودلالاتها، يتحلى في وضوح غاياتها وأهدافها ومهامها في تكوين المجتمع العربي المتعلم وفي ترجمة هذه الأهداف إلى مرامي وأعراس وآرب في تتابع وتسلسل وبدقة وشمول حتى تتحانس في صيغة خترات إنسانية يستوعبها المتعلمون ويتمثلونها في أنماط سلوكية واقعية.

إن هذا الاستيعاب المتسلسل للعلايات والمقاصد مرتبة بعد مرتبة هو السبيل إلى إضفاء القصد على حركة التربية وما يترتب عليه من الإدارة والتصميم والتنظيم في مختلف المستويات حتى يتجلى في سلوك المتعلمين لتصبح التربية واقعا حيا في حياتهم وأي عمل إنساني يأتي بلا قصد أخرى أن يكون عبثا بلا طائل والتربية وظيفية اجتماعية أعلى من أن تضيق فيها الجهود هباء والقصد سمة من سمات العلم والتخطيط السليم، وسمة من سمات الحياة في صميمها وفي أعلى مستوياتها، وأول ما يتطلبه ذلك أن تكون

للتربية فلسفة تهتدي بها في تعيين مقاصدها، وسياسة توضح أهدافها ويمكن ترجمتها إلى أعراس أكثر تحديدا وأقرب إلى الواقع في السلوك.

2 - من الجزئية والتشتت إلى الشمول والتكامل:

من الصفات التي تلاحظ على محتوى التعليم وطرائقه الجزئية والتشتت، يتحلى ذلك في الاقتصار على المعلومات والتأكيد على تلقيها متفرقة دون التأكيد على المفاهيم والمبادئ التي تنتظمها ودون الالتفات إلى الجوانب الأخرى في الشخصية، كما يتجلى في فصل موضوعات الدراسة، وفي فصل مراحلها وأنماطها المدرسية واللامدرسية وغير المدرسية ونحو بحاجة إلى مهيبة تؤكد الشمول والتكامل بين أنماط التربية ومراحلها وبين ميادين المعرفة وبين جوانب الشخصية والاهتمام بها جميعا.

ولا بد من متابعة هذه النظرة الشمولية التكاملية في تطوير المناهج بدءا من التعليم الأساسي فالتعليم الثانوي والعالي، وفي نماذج التربية اللامدرسية وفي الطرائق والوسائل وأساليب التقويم بحيث يستفاد من هذه التغذية الراجعة في تطوير الأعراس والمحتويات والطرائق باستمرار، بل لا بد من متابعتها على المستويات العليا في التخطيط للأنظمة التربوية في البلاد العربية وتحقيق التنسيق والتكامل بينها عامة لتؤلف حركة واحدة في تكوين الإنسان العربي وفي بناء الأمة العربية ووحدةها.

3 - من محض التعليم إلى التعلم:

فالتربية السائدة تكاد تكون محض تعليم يتحلى في جهود المعلمين في الإلقاء والتلقين ووقوف المتعلمين مواقف سلبية تقتصر في العال على التلقي والاستقبال دون الاستيعاب وعلى الحفظ والاستدكار دون الفهم والابتكار. والتعلم كما أكدنا هو جوهر العملية التربوية المستديمة فيها.

ولهذه الحقائق متضمنات بعيدة في أهداف التربية وأغراضها وفي محتواها وطرائقها وأساليب التقويم فيها ومن أبرز هذه المتضمنات تنمية القدرات والقالبية على التعلم وتنمية البواعث عليه والاتجاهات السليمة نحوه، وتمكين المتعلمين من ممارسته والاعتماد على جهودهم الداتية في مواجعة المشكلات والتماس حلولها وحل ما يتعلمونه دا وظيفة في حياتهم وفي تطوير شخصياتهم.

تفرض هذه المتضمنات الفهم السليم لطبيعة التربية وما كسفته الدراسات الفسفية عن قدرة الإنسان على التعلم غير المحدودة زمان أو مكان، وتنامي المعرفة العلمية وتعدد الحضارة وأساليب الحياة، ومتابعة هذه المتضمنات واجب رئيس في تطوير التربية العربية.

4 - من الاختصار على المعرفة إلى شمول العناية بالخلق والإرادة والعمل:

فلا تخفى علبة الحوانب المعرفية على التعليم كما حاءت الإشارة إلى ذلك آنفاً، ومبدأ الشمول والتكامل يتطلب الاهتمام بالحوانب الأخرى من التحصية وتمييزها بالمواد والطرائق المناسبة لها، فألى جانب المعرفة على أهميتها لا بد من الاهتمام بالحياة الوجدانية والقيم والفضائل الأخلاقية والإرادة وروح المسؤولية، ولا بد من الاهتمام بالعمل، لتكون التربية تهديداً للأخلاق والسلوك وتأثيراً في موقع الحياة وتحديد متواصلاتها.

5 - من اللفظية إلى الوظيفية:

والتعليم الذي لاحظنا غلبته على التعلم كثيراً ما يتميز باللفظية فيعول على ظاهر الألفاظ أكثر مما يعول على دلالاتها، ويقف عندها متفرقة دون المفاهيم والمبادئ والطريات التي تنظمها على أن هذه لا تكفي بل يحب أن تتم متابعة متضمناتها في عمل مؤثر وتكون لها وظيفة في تطوير الواقع وتحديد الحياة ويترتب على ذلك أن تكون الحرات الإنسانية مادة التربية فتؤلف محتواها الرئيس، وأن يعتمد فيها على التعلم وتؤدي إلى تطوير أممات السلوك في واقع الحياة المجتمعية وتكون لها وظيفة إنسانية واجتماعية.

6 - من الانعزال إلى الملاءمة مع المجتمع:

ومعروف ما تشكو منه أنظمة التربية المدرسية من انعزالها عن مجتمعاتها واقتصارها على المعرفة وعلى الإعداد للوظائف الديوانية في الحكومة، بعيداً عن الحاجات الواقعية للمتعلمين والحاجات المتطورة للمجتمع، يتجلى ذلك في نقص كفاياتها الخارجية وضعفها في الاستجابة لمطالب التنمية الشاملة.

ولا بد أن يطلق تطوير مستوى التربية وطرائقها من الخلاص من هذه العزلة ومن الحرص على الملاءمة لحاجات المتعلمين ولطالب التنمية الشاملة في المجتمع ومن التكيف لخصائص البيئة واستثمار مواردها.

7 - من تعليم النخبة إلى تعلم الجميع:

وقد نشأت الأنظمة التربوية العربية محدودة في نطاقها ومواردها فكانت أنظمة "النخبة" وحافظت على هذه الصفة طويلاً متأثر الماذج التي نقلت عنها، وبزعة المحافظة التي سادتها وعموض الرؤية ونقص الموارد، فكان لذلك آثاره في مناهجها وتنظيمها.

وهي إذ تنهض بمهامها الجديدة لتسهم في تكوين المجتمع العربي المتعلم وتكون تربية للمجتمع، فلا بد لها أن تعبر من أهدافها ونهاها ومحتوياتها وطاقاتها وأن تتابع متضمنات هذا التعبير مستوى بعد مستوى ومحالا بعد آخر، فتعتمد مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل مع ما يقتضي من تعويض للمحرومين، وتكييف النشاط التربوي وفقا للفروق الفردية وبما يمكن الجميع من بلوغ أغراضهم من المؤسسات التربوية ومن مواصلة التعلم بعدها.

8 - من الجمود إلى الحيوية:

تعلو الشكوى من حمود العمل التربوي، مما يترتب على الاقتصار على الإلقاء والتلقين، ويتحلى في استسلام التلاميذ ووقوفهم مواقف سلبية دون الفهم والابتكار، وتظل المعلومات التي يتلقونها غير متصلة ببواعثهم وأشواقهم ومواقع اهتمامهم فلا تثير فيهم الحيوية والطلاقة.

والترتية في جوهرها حياة ناضجة لكل ما فيها من بواعث وإرادة وتطلع إلى المعرفة ومحاولة في الفهم والاستيعاب ومن مواجهة المشكلات ومن ممارسة للمهارات والقيام بالحركة الدائنة. وعلى مثل هذه الحيوية والنشاط يجب أن يكون سلوك المعلمين والمتعلمين.

9 - من النمطية إلى التنوع:

وانطوت بعض الاتجاهات السابقة - الانعزال عن المجتمع وتعليم الحجة والجمود - على اعتماد مناهج محددة تحري على نمط واحد ومطالبة المعلمين بالالتزام بها حرفيا واتناع طرائق متماثلة في تطبيقها لا تعي بالفروق الفردية ولا ما بين الصغار والكبار من تفاوت، فتعطلت في المعلمين والمتعلمين خصائص المادرة والتطوير والسعي إلى الإبداع والابتكار ولم يراع اختلاف البيئات في مواد التربية ووسائلها.

وقد أكدنا على التنوع في البنى التربوية ولا بد من التأكيد على التنوع في محتوياتها وطاقاتها حتى أدنى مستوياتها، وإدراك أن التربية كالحياة لا تحصر في قوالب ثابتة، ولا بد من متابعة ذلك فيما يتاح للمعلمين من محال في تفسير المباح وفي ترجمتها إلى خيارات إنسانية وتكييفها لحاجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم وتمكين المتعلمين من اختيار الخيرات الملائمة لهم ومن مواجهة المشكلات والتماس حلولها اعتمادا على جهودهم الذاتية.

10 - من الثبات والاستقرار إلى التطور والابتكار:

ويترب على المظمية السائدة ثباتها واستقرارها وفرضها على المعلمين والمتعلمين - والحيلولة دون ممارستهم لحظهم من المادرة ومن الإبداع والابتكار.

ولا ند من تغيير ملحوظ في هذه الباحية وتشجيع الإبداع والابتكار في المتعلمين والمعلمين واعتبار ان التربية مباحها وطرائقها متطورة باستمرار تطورا تفرضه دواع من طبيعتها ومن عصرها وما فيه من تفحر في المعرفة وتطور أساليب الإنتاج وتعبيرات محتمية تحدث بلا انقطاع.

11 - من الفصل والانقطاع إلى الوصل والاستمرار:

يتحلى الفصل بين التربية المدرسية والتربية الالمدرسية وبين مراحل التربية المدرسية نفسها ويصاحب هذا الفصل توقف عملية التربية وانقطاعها عن إكمال هذه المرحلة أو تلك من مراحل الدراسة وتأكيذ النمط الذي يفترض أن الحياة تأتي في مراحل منفصلة: طفولة و مراهقة تخصص للتعليم وكهولة تكرس للعمل وشيخوخة للخلود إلى الراحة والانقطاع عن التربية وعن العمل. وهو تصور يترك آثاره على مراحل الدراسة وعلى أهدافها ومناهجها.

وقد دعونا في بنى التربية إلى التعليم المتساو والتعلم المفتوح وأكدنا على ضرورة تطوير نظام للتربية الالمدرسية للكبار يتيح لهم مواصلة التعلم على مدد التربية المتكاملة المستندمة، ومن الأهمية مكان متابعة متضمنات هذا المدد في تطوير المناهج والطرائق وأساليب التقويم.

12 - من تبديد الطاقات والموارد إلى تنظيمها وحسن استثمارها:

وترز في الأنظمة التربوية ما تتعرض له من إهدار بسبب الرسوب والتسرب مما يقص من كفاياتها ويبدد طاقاتها ومواردها وما ينقصها من ضعف التخطيط والتنظيم. ويتحلى ذلك في مستويات النشاط المدرسي والتقصير في تقدير قيمة الزمن في اليوم المدرسي وفي السنة المدرسية وضعف الاهتمام بالحوائب الاستثمارية في العملية التربوية.

ومهمات التربية الحديدة تفترض الاهتمام بهذه الحواب بدءا من النشاط اليومي للمعلمين والمتعلمين وبروز المؤسسة التربوية وحدة متكاملة قائمة على التعاون والتكافل وعلى التخطيط والتنظيم وعلى كفاية الأداء في سائر مجالاتها.

ان الاستناد إلى منهجية علمية في تطوير حوانب الكيف في التربية ومراعاة تطبيقها في مواجهة مشكلات التربية وفي سبيل تيسير حركتها التي اشربا إليها آفأ وممكيتها من التوفيق بين الأصالة والتحديد، بما يؤكد ذاتيتها واعتمادها على الابتكار، جميعها أمور كفيلة لأن تحقق لها شروط الكفاية الداخلية والخارجية واتصال نموها وتطويرها.

7-4-3 طبيعة محتوى التربية:

ولعلنا نتابع متضمنات هذه الاتجاهات في محتوى التربية على وجه التحديد وأول ما يبرز فيه الموقف من المعرفة ذاتها. فالنظرة التقليدية السائدة في المدرسة تقصر المعرفة على معلومات متفرقة يعتمد فيها على التلقين من جانب المعلم وعلى الاستظهار من جانب المتعلم ويفترض أنها نسيا تتقل من جيل إلى جيل، يظن أنها ذات نفع مباشر في الحياة العملية، وإن كان بعضها أخرى أن يكون نمانة الشعائر التي يميز اكتسابها بعض الفئات في المجتمع. وهذه نظرة تعتمد على التقليد والمحاكاة وعلى الركود والحمود.

ورعما كان حيرا من تلك النظرة اعتبار المعرفة أنها مجموعة من القواعد والمبادئ ومن القيم والاتجاهات، يستوعبها المتعلم ليمثلها في سلوكه وفي شخصيته ولتكون جزءا من تكوينه ويستعين بها في مواجهة مشكلات الحياة. وهذه نظرة تميل إلى إضفاء حظ من القيمة الذاتية للمعرفة قد تصل إلى حد القداسة ويفترض فيها حظا كبيرا من الثبات وبعض المعارف وفقا لها ذات قيمة بذاتها.

وإنما نبلغ مستوى أعلى حين يتم النظر إلى المعرفة على أنها متطورة باستمرار وأن وظيفتها الرئيسية في التربية أن تمكن المتعلم من النمو والتطور وتتيح له أن يتجاوز القواعد لبيتكر بدائل لها كلما استدعى ذلك تجدد المشكلات وتعقدتها. والمعرفة بهذه المثابة دينامية متغيرة لا يقف معها المتعلم موقف الاستسلام والإذعان بل موقف التفاعل والتطوير والابتكار، وقيمتها الرئيسية تنبع من كونها أداة يستثمرها وسبيلا إلى تمكينه من ممارسة الابتكار ومن إضفاء جهوده الذاتية عليها ووعيه بداته في التسلط وفي تطويرها وفي استثمارها لخير مجتمعها والإنسانية جمعاء.

ويعزز هذه النظرة إلى المعرفة الثورة العلمية المعاصرة وما تميزت به من تفحر المعرفة وسرعة تناميها وتعدد نظرياتها وتنمية النزعة التحريية حيالها، وجهود الباحثين في تطويرها من ناحية، واعتبار تطوير الشخصية من جميع جوانبها وتمكين المتعلم من تنمية شخصيته بجهوده الذاتية وممارسة الابتكار في مواجهة مشكلات الحياة هدفا رئيسا للتربية من ناحية ثانية.

على أن محتوى التربية مهما كانت المعرفة تؤلف حاننا رئيسا فيه لا يقتصر عليها بل يشمل الخبرات الإنسانية من جميع جوانبها: المعرفية والوجدانية والنزوعية في التعابير النفسانية: المعرفية وما تنطوي عليه من إدراك وتفكير وحيال، والوجدانية وما تشمل عليه من انفعال وعاطفة واهتمام، والنزوعية وما تتضمنه من إرادة وعمل. وهذه الخبرات الإنسانية حيثما كانت متقاة هي المحال الصالح لتطور الشخصية وتحقيق التوازن والتكامل بين جوانبها، وبالتالي هي السبيل لإعناء حياة الإنسان وإضعاء المعزى والقيمة عليها. وتلك حقائق يجدر أن نستحضرها في الأدهان عند تطوير المناهج وبرامج الدراسات.

7-4-4 وما يترتب على هذه الحقائق تعدد الصيغ التي تنظم فيها محتويات الدراسة ومواردها. فلا يظن كما يحدث كثيرا أن المادة المدرسية تؤلف صيغة واحدة للميدان العلمي الذي تنتمي إليه لا يمكن تجاوزها، بل من الممكن أن تشتق عدة صيغ يمكن تكييفها للأعراض المتوحاة منها لمستويات المتعلمين وللطرائق التي تلائمها يحصل ذلك في الميدان العلمي الواحد، وهو أخرى أن يحصل كلما تم تنظيمها في ميادين عملية متعددة، وهو اتجاه في تأكيد التداخل والتكامل في المعرفة يحس تنميته والتوسع في تطبيقه ليتمكن المعلمين والمتعلمين من تفاعل مع الفروع المتعددة واستثمارها في مواجهة المشكلات المجتمعية والتماس الحلول لها بجهودهم الذاتية. وفي هذا تصحيح للاتجاهات السائدة من اعتبار موضوعات الدراسة مجرد معلومات متفرقة للحفظ.

والنتيجة الرئيسة التي نستخلصها من استعراض المهجبة العلمية والاتجاهات التي يمكن أن تتولد عنها في معالجة جوانب الكيف في التربية هي أن مثل هذه - المنهجية إذ تنطلق من تشخيص المشكلات وتعمل على تصحيح مسارات الأنظمة التربوية وتحقيق الكفاية الداخلية والخارجية لها جذيرة بأن تعني بالتأكيد على القصد من حيث وضوح الأهداف التربوية وتسلسلها إلى واقع، وعلى الشمول والتكامل في النظام التربوي بحملته وفي ومراحله ومستوياته وفي حلقات العملية التربوية كما تتحلى في المواقف التربوية الواقعية حتى يتحقق الشمول الكامل في تطوير الشخصية، وعلى التفاعل بالمجتمع تفاعلا انتقائيا ابتكاريا وعلى أن يكون التعليم تنظيميا للمواقف التربوية يتيح التعلم القائم على الجهود الذاتية وإلى تطوير الشخصية بجميع جوانبها وعلى جعل التربية وظيفية ذات أثر في حياة الإنسان وفي مجتمعه، تتميز بالتنوع والحيوية والابتكار وتعتمد على حس استثمار الموارد والطاقات وتسهم في تكوين المجتمع العربي المتعلم، تلك حصائص التربية السليمة التي يحدر السعي المتواصل لبلوغها.

- التربية الدينية: وهي المستجيبة لحاجة الإنسان العميقة إلى العقيدة وإلى الإيمان بالإله خالق الكون، وما يؤدي إليه من إقرار مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع ومن استشعاره القوة والثقة والاطمئنان في الحياة وقدرته على مواجهة مشكلاتها وتطوير شخصيته بصورة متوازنة من جميع جوانبها وسعيه في العمل الصالح للدين والدنيا وفي حير المجتمع والإنسانية.

وما دام الإسلام دين الغالبية العظمى من أبناء الأمة العربية، وما دام يؤلف نظاما متكاملًا للإنسان والمجتمع فلا بد أن تستند إليه التربية العربية وتستمد منه فلسفتها ومبادئها وقيمتها الإنسانية ويعزز ذلك تقدير الإسلام للديانات السماوية الأخرى وحرصه على ترسيخ المبادئ المشتركة في عبادة الله وفي الأخلاق وتنظيم المجتمع ولا خلاف في حق أصحاب تلك الديانات في تنشئة أسائهم على عقائدهم والالتقاء على الخير والصالح.

- التربية الحلقية والاحتماعية.

وهي شاملة للقيم والفضائل الإنسانية، كما أكدت الديانات السماوية وكما أكدت مذاهب الفلسفة وكما أكدت حركة القومية العربية ومبادئها، فهي شاملة للاتجاهات والمواقف العقلانية في مواجهة المطالب المجتمعية ومشكلات الحضارة المعاصرة والاستجابة للجوانب الإنسانية فيها وتسميتها.

- التربية القومية:

وفيها تأكيد على التنشئة على الاعتزاز بالأمة العربية وثقافتها وحضارتها الإنسانية وبنضالها في سبيل التحرر والاستقلال وفي سبيل الوحدة والحياة الكريمة، وترسيخ النضال بين أسائها في مواجهة التحديات المتمثلة في الاستعمار والصهيونية، وفي التحلف والتجزئة إلى التنمية الشاملة من نطاق الوحدة الشاملة.

- التربية البيئية:

والتربية البيئية أو التربية للبيئة مطلوبة منذ القديم لأساس نفسية واجتماعية وتربوية فهي سبيل لتمكين المتعلمين من تثبيت المعرفة بحقائقها وبمفاهيمها والاتجاهات السليمة نحوها اعتمادا على خصائص البيئة وخصائص الموحودات والظواهر فيها. وقد جاءت الإشارة إلى ذلك في مواضع متعددة من التقرير. وتلقى العناية بالبيئة وضرورة الاستناد إليها في التربية دواعي تنمية جديدة نسب ما أدى إليه

تطور العلم والتكنولوجيا من استكشاف لمواردها ومن نشأة المدن الكبيرة وغلبة النزاعات الاستهلاكية عليها، والابتعاد عن بساطة الحياة الريفية، وما حصل من أثر ذلك في الحالين من تعرض الموارد ومواد البيئة عامة للفساد والفاذ كالتصحر والتلوث والاستهلاك المفرط لمواد الطاقة كالنفط والغاز والماء وتخريب المواقع الثقافية والأثرية والمناطق الجميلة والحيوان والنبات مما يستدعي تجديد الاهتمام بوضع برامج شاملة لتحلل سائر الدراسات في سائر المستويات من البيئة وصيانتها.

- التربية العلمية التقنية:

وتطلق من حيث المدل من اعتبار العمل بجميع أنواعه الجسمية والفكرية والمجتمعية ركيزة من ركائز التربية ومحالا لتنمية الشخصية وتتألف أصلا من الحرات العلمية وما تشتمل عليه من المهارات الحركية والحسية وتشمل الإدراك والتفكير والممارسات الجمالية والمجتمعية وتتطور بما يتفق مع نمو الشخصية وتطورها وتؤدي الى استيعاب الأسس العلمية والتقنية والى استثمار نتائجها في تطوير أساليب الإنتاج وربطها بوظائفها المجتمعية، وفي مجالات الزراعة والصناعة والخدمات، ليكون العمل متصلا بكرامة الإنسان وبشرفه مؤديا إلى تقدم المجتمع ورفاهيته. وهكذا يتم التأكيد على العمل من حيث هو قيمة حضارية ذات وظائف إنسانية مجتمعية ومن حيث هو مهارة جسمية وعقلية.

- التربية العلمية:

وتؤكد على الروح العلمية وما تتضمنه من مواقف ومن مناهج وأساليب كما تؤكد على تطوير الشخصية وتمكينها من مواجهة المشكلات بالروح والمواقف والأساليب العلمية ومن استيعاب الثورة العلمية وما فيها من المفاهيم والمبادئ والنظريات العلمية ونقدها والعمل على تطويرها والانتكار في مجالاتها وعلى تطبيقها في الحياة لخير الإنسان وخير المجتمع، والعناية بمتضمنات الثورة التقنية وإزساء أسسها القومية.

- التربية الجمالية:

وتؤلف ركنا أساسيا في الثقافة وفي حياة الأفراد وحياة المجتمع والأمة. وفيها بجالا الاستمتاع والإبداع والتعبير عن ذاتية الأمة وبالتالي فهي سبيل لإغناء الحياة وتعميق معناها.

- التربية العسكرية:

وهي جانب من الجوانب الأساسية التي تفرضها أحوال الأمة العربية في المرحلة الحضارية وما تواجهه من التحديات الخطيرة من قبل الاستعمار والصهيونية ولا بد أن تتصل هذه التربية بالمجالات الأخرى السالفة، وخاصة التربية الحلقية والقومية والتربية العلمية والعملية وإن تكون حاملة سبيلا لتحقيق التربية والبناء.

- التربية الصحية والرياضية:

وتشمل الاهتمام بالصحة الجسمية والنفسية وتنمية العادات والاتجاهات السليمة والملائمة لها في مجالات التغذية والنوم والراحة والألعاب والرياضة والالتزان الانفعالي والمشاركة الوحدانية مع ما تتضمنه من قيم اجتماعية مثل الانتماء إلى الجماعة والعمل التعاوني والاستمتاع بالطبيعة وتنمية العواطف المتوارية بما يعني الحياة ويزيد من حدواها وبهحتها.

- التربية الاقتصادية:

وتشمل الاهتمام بالعمل وبأساليب السليمة في الإنتاج وتنمية الكفاية والموارد عن طريقه وحسن استثمار تلك الموارد ومراعاة المواقف العقلانية في الاستهلاك والادخار والاستثمار ورعاية مصلحة الجماعة والثروة القومية والعمل على تسميتها وصيانتها وما يرتبط بهذا كله من قيم أساسية مثل الإتقان والدقة في العمل وتجنب التبذير والإسراف وتقدير الزمن وحسن استثماره، وتشمل الاتصال بالمجتمع والعناية بالبيئة وصيانة مواردها. إن الاهتمام بهذه النواحي التربوية لا بد أن يأتي في إطار التطوير الشامل المتكامل لمحتوى التربية بحملتها تأكيداً لما بينها وبين النواحي الأخرى من التكامل وارتباط بعضها بعض وإنما جاء التأكيد عليها خاصة لما تتعرض له من بعض الضعف بسبب الإغفال والإهمال في واقع التربية العربية نفسها.

7-4-5 ولا بد أن يتفق تطوير محتوى التربية مع أهداف التربية في كل مرحلة من مراحلها ومتابعة هذه الأهداف في أعراض محددة يمكن ترجمتها إلى خبرات إنسانية وأنماط سلوكية مع ما تنطوي عليه من القيم والاتجاهات ومن القدرات والمهارات ومن المفاهيم والمبادئ والنظريات وأن يتحلى ذلك بالنسبة إلى كل ميدان من ميادين الدراسة والشاغل التربوي عامة. وكذلك لا بد أن يتفق تطور محتوى التربية مع السى التربوية وما يقتضي لها من المرونة والتنوع والانفتاح لتسهم في تكوين المجتمع العربي المتعلم. ويراعى لهذه الأعراض الاتجاهات الآتية:

- أن تتوفر للتعليم الأساسي العاصر اللازمة لتنمية المهارات الأساسية للتعلم ولاستثمار المتعلمين لها في تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها، وتنمية القدرات والمهارات والاتجاهات الملائمة لمطالب المواطنة في المجتمع والمشاركة الفعالية في نشاطه وفي تحقيق التنمية له بما في ذلك مطالب الحياة السليمة في الأسرة وفي المؤسسة التربوية وفي مؤسسة العمل والابتاح وفي النشاط القومي عامة مع تكييف تلك العاصر لخصائص البيئة وللخصائص النفسية والاجتماعية للصغار والخصائص الأفراد وتمايز شخصياتهم والفروق الفردية فيها لكي تكون التربية وظيفة ذات أثر في تحسين مستويات الحياة ونوعيتها، وحضارية متصلة بالأهداف القومية، وأن يكون لها رافدان في الثقافة العربية الإسلامية وفي العلم الحديث.

- النظر إلى مرحلة الدراسة الثانوية باعتبارها وحدة بتمامها متكاملة مع ما يسبقها ومع ما يلحقها من مستويات التربية والتدريب. ومع ما يترتب على ذلك من تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني والمهني فيكون التعليم العام امتدادا للتعليم الأساسي من ناحية ويؤلف قاعدة واسعة تشمل مجالات المعرفة الرئيسة وتؤكد ما تنطوي عليه من خبرات إنسانية ومن أصول ومهارات لتكون أساسا للسمو المتكامل في الشخصية ومصدرا للتدريب الوظيفي لمطالب العمل كما تكون أساسا لأنواع من التخصص تنفق وميول الشباب واستعداداتهم.

- وهذا التعليم العام يحتوي على حظ مشترك يلائم الكثيرين ويتيح لهم النمو والتطور في شخصياتهم كما يشتمل على نماذج متعددة متكافئة في المستوى متنوعة في المحتوى، تراعى فيها حاجات الأفراد واستعداداتهم وحاجات المجتمع والمطالب الملائمة لها، وهكذا يمكن أن تنطوي على نماذج من التعليم المهني. ومهما يكن من أمر فلا بد من تجنب الفصل بين النوعين والتخلص من الظن بأن هناك تعليما عاما ذا طبيعة ثقافية حرة ليست له صلة بالعمل والانتاج فتلك ثنائية تمت إلى الماضي وإلى ظروف اجتماعية سابقة يجب تجاوزها، لما تتضمنه من الفصل بين فئات المواطنين وبالتالي بين مسارات التعليم وتنظيماته، وهنا لا بد من مراعاة المرونة والتوفيق بين الأنواع المختلفة من التعليم وفقا لمستوى تطور النظام التربوي وللمطالب العمل والفرص المتاحة فيه، ولتوافر الموارد البشرية والمادية، ويترتب على ذلك إمكان طرح عدد من البدائل المختلفة في هذا المحال يمكن أن تختلف باختلاف الأقطار ويرز بين هذه البدائل نموذج المدرسة الثانوية ونموذج المدرسة التقنية المتعددة الأغراض، وهما نموذجان يصح أن يشتملا على

مرحلة الدراسة الثانوية جميعها أو على القسم الأخير منها، وقد جاءت الإشارة إليهما في قسم سابق.

- ومن المسائل التي تنشأ الحاجة إلى مواجهتها في مرحلة الدراسة الثانوية خاصة، مسألة التربية الجنسية والاتجاه السليم فيها يقتضي التمهيد لهذه التربية منذ مرحلة الدراسة الابتدائية والتوفيق فيها بين مطالب التربية الحلقية من ناحية ومطالب التربية العلمية والتربية الصحية من ناحية ثانية، وتمكين الأطفال الناشئين من مواجهة الحقائق باتجاهات سليمة تستحيب للتطلع وتعبر عن المهتم الصحيح للدوافع المختلفة وتوجيهها وتجنب مخاطرها، وحل ذلك التوجيه الداتي سيلا للاتزان الانفعالي وللصحة النفسية وبالتالي إلى نمو الشخصية وتكاملها.

- وقد تنشأ الحاجة في تطوير المناهج إلى إمكان طرح مستويين أو أكثر من مستوياتها في بعض الفروع وبخاصة للقسم الأخير في الدراسة الثانوية يكون الأول فيها متاحا للكثيرين ويشتمل الثاني على حظ من التخصص يقبل عليه من الناشئين من توافر له الواعث والاستعدادات ولقد تعدد الفروع التي يحصل فيها هذا التخصص وتتسع المشاركة فيها للكثيرين، كل منهم وفقا لبواعثه واستعداداته، وبذلك تعدد حالات التفوق وفئات المتفوقين ويؤلف ذلك اتجاهها نحو حظ من المرونة في المستوى من ناحية، وحظ من تكييف مناهج الدراسة وفقا للميول والقدرات وسبيلا إلى تشجيع التفوق والابتكار، وتمكين الناشئين من الاعتماد على جهودهم الذاتية في التعلم وفي تطور شخصياتهم من جميع جوانبها. وتتضمن الإجراءات اعتماد مبدأ الاختيار لموضوعات الدراسة وتجاوز الأنماط الثابتة فيها وذلك اتحاه يجب تشجيعه حيثما توافرت له الإمكانيات وأمكن تحقيقه في حدود الكفاية والجدوى.

- وتطوير المناهج بصورة عامة يستند إلى الحوث العلمية واعتماد المستحدثات ويتطلب التجريب والاجتهاد، وحرية أكبر للمعلمين في تفسير المناهج وفي التماس الخبرات الإنسانية والشواهد لها من البيئة المحلية وفي ممارسة المبادرة والإبداع والابتكار.

- الاتجاهات العامة والأساليب العلمية التي اقترحت للتربية المدرسية جديرة بأن تبع في تطوير مناهج التعليم للكبار سواء أكانت ذات أغراض مهنية محددة أم كانت ذات أغراض ثقافية وعلمية عامة.

ومن الأهمية بمكان أن تتعدد برامج التدريب المهني وبرامج الثقافة العامة، ويأخذ تعليم الكبار مبدأ النظم المفتوحة، فيكون في نماذجه ما يوازي التعليم الثانوي وما يوازي التعليم العالي ويمكن أن تكون أحهرة الإدارة العامة في مؤسسات الحكومة وفي غيرها من المؤسسات مجالات واسعة لمثل هذه البرامج بحيث يتطور نظام اللامدرسية ليكون متواريا مع نظام التربية المدرسية ويحصل التنسيق والتكامل بينهما في سائر المحالات.

وتطوير المناهج في مستوى التعليم العالي يجدر أن يستند إلى الاتجاهات الرئيسة الآتية:

- تعريب التعليم العالي. بمعنى أوسع من مجرد اعتماد اللغة العربية فيه بل يشمل بناء فكر عربي علمي متميز وتوجيه التعليم العالي لتحقيق الأهداف القومية في التنمية الشاملة وفي القوة والمعة للأمة حفاظا على أمنها، وفي المساهمة في إغناء الثقافة العربية وحعلها معبرة عن الأصالة والتجديد وعن أساليب السلوك المتقاة فيها، وفي وحدة المصالح والمصير.

- ضرورة متابعة الثورة العلمية والتقنية واستيعاب نتائج البحوث والمساهمة في تطويرها بصورة عامة وفي تكييفها لحاجات الأمة العربية وأهدافها القومية.

- توجيه التعليم العالي لتطوير المجتمع واليهوض بوظيفته في توفير الخدمات المجتمعية.

- التوفيق بين مطالب التعليم ومطالب البحث العلمي وتحقيق التنسيق والتكامل بينهما.

- تطوير نماذج من التعليم المفتوح ملائمة لحاجات المجتمع العربي.

- تطوير مؤسسات جامعية ذات صيغة قومية شاملة وذات تميز في مستوياتها الرفيعة تصح مقارنتها بمثيلاتها على المستوى الدولي.

- الاهتمام بالجوانب التربوية للتعليم العالي وجعل تطوير المناهج والطرائق وأساليب التقويم مستندا الى منهجية علمية في التربية ومصدرا لإعلاء الفكر التربوي العربي.

- الاهتمام بالدراسات المتداخلة المتعددة الفروع والتخصصات لتحقيق تكامل المعرفة من ناحية وللنظر الى قضايا المجتمع نظرة شاملة متكاملة. من ناحية ثانية.

- دعم الجهود القومية للعمل العربي في مجالات التربية والثقافة والعلوم وفي محالات التنمية الشاملة والاضطلاع بمسؤولية كبيرة في قيادة هذه الحركة بصورة عامة

وفي قيامها بمشروعات تؤلف - نماذج صالحة في ميادينها، ولعل اتحاد الجامعات العربية واتحاد المجاميع العربية وغيرها من الاتحادات العلمية أن تؤلف مؤسسات رائدة في هذا المجال.

7 - 4 - 6 وإنما نحتّم هذه الفقرات عن الميادين الرئيسة لتطوير المباح بالغة العربية تأكيداً لأهميتها ولأن الحديث عنها أساس عام لسائر الميادين وحظ مشترك بينها جميعاً. فاللغة أداة التفكير والتعبير وأداة التفاهم والتواصل وهي في جوهرها لفظ وفكر ووجدان، وفيها تتمثل حبرات الحياة بمختلف جوانبها من معرفة وانفعال ومن إرادة وعمل، فهي بهذه المثابة لازمة في ميادين المعرفة عامة وفي تطوير الشخصية وتنمية قدراتها وقيمتها واتجاهاتها وفي تمكينها من العمل المحدي والتفاعل مع المجتمع، وفي تشرب الثقافة القومية وتمثل الشخصية القومية.

واللغة العربية تملك مزايا اللغة الحية المتطورة التي أثبتت جدارتها على مر العصور تمثلت فيها آيات الذكر الحكيم وما فيها من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة وكانت وعاء للثقافة العربية، وأهلتها مزاياها أن تكون لغة حضارة إنسانية، فاستوعبت الفلسفة والعلوم والآداب.

والاهتمام باللغة العربية في التعليم أمر لازم لدواعي تربوية دينية وقومية ودواعي ثقافية وحضارية ومن الأهمية بمكان مواجعة أية مشكلات يمكن أن تنشأ في هذا المجال، وهي مشكلات قد تأتي من شيوع العامية وتعدد اللهجات المحلية أو تأتي من الحاجات إلى وضع المصطلحات العلمية والمصطلحات الحضارية وتيسير شيوعها على الألسنة والأقلام.

أما شيوع العامية وتعدد اللهجات المحلية فهو من آثار التحلف وانتشار الأمية ومن آثار التخرئة ومعالجتها تيسير التعليم ومحو الأمية وتمكين المتعلمين من استعمال الفصحى وتيسير تعلمها وتعميق الوعي القومي وتوثيق مقومات الوحدة في أذهان المتعلمين. ومن الاتجاهات التي يجدر أن تراعى في هذا الشأن ما يأتي:

— حصر الثروة اللفظية السائدة بين المتعلمين في مختلف المراحل والمستويات ونقدها وبيان نواحي القوة والضعف فيها والسعي إلى ردها إلى الفصحى وإلى دلالات معانيها ومدى عناها وملاءمتها لمستويات المتعلمين.

— إعادة تنظيم تلك الثروة لتنقيتها من العامية وردها إلى الفصحى وإغنائها بمفردات جديدة مراعى فيها الوضوح والسهولة وبإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النمو العقلي.

- الاعتماد على العلوم اللسانية الحديثة في دراسة اللغة العربية إبرازاً لمزاياها وحيويتها من ناحية وتيسيراً لتعلم أصولها وقواعدها من ناحية ثانية.

- الاعتماد على التقنيات الحديثة في دراسة اللغة العربية من حيث أصواتها وتراكيبها والكشف عن خصائصها عامة وفي تيسير تعلمها.

- استيعاب نتائج هذه الدراسات في وضع الكتب المدرسية وفي إعداد المعلمين وفي تدريبهم أثناء الخدمة.

- إدراك أن العناية باللغة الفصحى لا تقتصر على المعلمين المحتضنين بها وإنما هي من مهمات المعلمين كافة.

- إدراك دور أجهزة الإعلام الجماهيرية وتمكينها من النهوض بمهماتها للخلاص من العامية واعتماد الفصحى في برامجها.

وأما المصطلحات وتيسير شيوعها فيقتضي الأمر فيها:-

- تطوير منهجية علمية لوضع مصطلحات عربية مقابل المصطلحات الأجنبية.

- توزيع مهمات وضع المصطلحات على الجهات المعنية بها.

- تيسير نشر المصطلحات الموضوعية وتمكينها من الشيوع والتداول.

وتلك مهمات يحذر أن يضطلع بها اتحاد المجامع العربية، يعتمد فيها أصلاً على المجامع العربية القائمة ويشاركه فيها اتحاد الجامعات العربية والجامعات المرتبطة به ويتم بسبل متعددة منها المؤتمرات المتخصصة.

وقد تجاوزت كثير من البلاد مرحلة اعتماد اللغة العربية في التعليم العام، ويستثنى بعض الحالات في المغرب العربي التي لا تزال دائرة اللغة الأجنبية فيها تضيق بتوافر المعلمين في الموارد العلمية المختلفة. على أن الاتجاه إلى التعريب بمعناه الخاص من اعتماد العربية تقتضي مواجعة حاسمة في التعليم العالي، ولا بد لسائر الأقطار العربية من بذل الجهود لتحقيق هذا الهدف ليؤلف جانباً من المواجعة الشاملة للتعريب بمعناه العام: اعتماد اللغة العربية الفصيحة في الإدارة والتشريع وفي الثقافة والحياة عامة وإضفاء الخصائص العربية عليها وقيمها وفضائلها مما جاءت الإشارة إليه في مواضع متعددة من هذا التقرير وهي مهمة جدية أن تحظى بدعم السلطة السياسية في أعلى مستوياتها وأن تعتمد لها الدراسات وما يترتب عليها من الخطط والبرامج وتكفل تحقيقها التشريعات اللازمة.

7-4-7 على أن الاهتمام باللغة العربية لا يتناقض مع الاهتمام باللغة الأجنبية وإنما هو أخرى أن يستدعيه ويفرضه، حيثما كان من الاتجاهات العامة المتفق عليها الاتصال بالثقافات الإنسانية ومتابعة تطورات المعرفة العلمية والتقنية. والحق أن تعريب التعليم العالي يتطلب كرافد من روافده تطوير اللغات الأجنبية واعتماد الطلاب عليها ذلك أن الاعتماد على العربية وحدها دون اللغات الأجنبية يحجب المتعلمين عن متابعة تطور البحث العلمي. فاللغة العربية ما ترال فقيرة فيما ينشر فيها من البحوث العلمية لا لتقصير منها ونقص حصائصها وإنما الآن واقع البيئة العلمية في الوطن العربي ما يزال ضعيفا ولأن تطور المعرفة العلمية قد أصبح ميدانا واسعا وصناعة كبيرة تبدل فيه الدول المتقدمة جهودا كبيرة، ولا تكفي الواحدة منها بما يشر بلغتها من البحوث على وفرتها، وإنما لا تستعني عما يشر في غيرها فالتبادل في المعرفة العلمية ضرورة لازمة تحتاج إليها البلاد المتنامية على السواء.

على أن تعلم اللغات الأجنبية نينا يجب أن يقوم على أسس سليمة يراعى فيها من ناحية الاعتماد على الأساليب الحديثة في تعلم اللغات ويراعى فيها من ناحية ثانية تنوع هذه اللغات وعدم الاقتصاد منها على لغة واحدة أو لعتين. فقد ظلت الانجليزية أو الفرنسية سائدة في هذا القطر أو داك من البلاد العربية، وقد آن أن يتسع مجال الاختيار لغيرهما من اللغات الأخرى يراعى في ذلك مصالح التبادل الثقافي والعلمي وتوافر الامكانيات.

على أن تأكيد تعلم اللغات الأجنبية لا يعني بالضرورة البدء بهذا التعليم من مرحلة الدراسة الابتدائية فإن الحاجة الى تحقيق الالتزام فيه ونشر التعليم الأساسي بين الكبار وما يتطلبه ذلك من توفير اعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين وتحقيق التوازن بين الحواضر والأرياف في توزيعهم يفرض أعباء كبيرة قد لا يتيسر النهوض بها لأن ذلك يشترط توافر الشروط والظروف الملائمة ومنها توافر المعلمين المؤهلين وألا يكون ذلك التعلم على حساب اللغات القومية. ويلاحظ أن اللغات الأجنبية لا يتم البدء بها في المدارس الابتدائية في البلاد الأوروبية بصورة عامة على الرغم ما بين لغاتها وثقافتها من التشابه وما بين مصالحها من التداخل. ويتوح هذه الاعتبارات ضرورة الاهتمام باللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لا ينازعها غيرها لأسباب تربوية وقومية.

7-4-8 الطرائق التعليمية:

وهي حلقة وسطى في سلسلة العمليات التربوية تتحلّى فيها جهود المعلمين في الواقع التربوي بصورة مباشرة وتتألف في حوهرها من ترجمة الاغراض والمحتويات

التربوية العامة الى حرات انسانية في المواقف التعليمية ووظيفتها الاساسية هي تنظيم هذه المواقف مما يؤدي الى تنمية القدرة على التعلم وتمكين المتعلمين من ممارسته اعتمادا على جهودهم الدائمة، وبالتالي من تطوير شخصياتهم بكافة جوانبها ويترتب على ذلك أن هذه المواقف حير ما تكون اذ تتألف من تواصل فعال وحوار نشط بين المعلم والمتعلم يتحجب فيه المعلم مواقف التلقين وفرص المادة فرصا، ويستندل بذلك مواقف الهداية والتوجيه وتنمية اهتمام المتعلم وبواعثه على التعلم وتمكينه من الاقبال عليه بشوق ورعة ومن استثمار قدراته في مواجهة مشكلاته وبالتالي تنمية تلك القدرات والاتجاهات والقيم الملائمة لها، وتطوير شخصيته عامة. والمعلم الناحح هو الذي يجعل المتعلم قادرا على أن يستعني عنه تدريجيا والى حد بعيد، معتمدا على جهوده الذاتية في مواصلة التعلم. ذلك هو جوهر التربية كما يتحلى في المواقف التعليمية الواقعية، وذلك هو المنطلق لجعلها مستديمة متكاملة.

اتجاهات عامة في الطرائق:

ليست هناك طريقة واحدة وإنما هناك طرق متعددة مهما أمكن أن يتنظمها محي واحد أو نظرية شاملة وأن تفسرها مبادئ متكاملة وهي إنما تتعدد وتنوع بتنوع أعراض التعلم ومحتوياته وتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم ولكن يحذر أن يؤكد على اتجاهات عامة فيها:

— تنمية التطلع لدى المتعلم وتمكينه من السعي لفهم الأشياء والظواهر واتخاذ موقف المستكشف لها.

— اثارة اهتمام المتعلم وبواعثه المختلفة بمادة التعلم وجعلها متصلة بحاجاته.

— تنمية النزعة في المتعلم الى مواجهة المشكلات وتشخيص المواقف وتحليل الظواهر وتجميع الوقائع واستقراءها وصولا الى استنتاجات عنها تكمن فيها حلول تلك المشكلات وبالتالي تنمية المواقف العقلانية وممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلونا في فهم الطبيعة والإنسان والمجتمع وفي فهم الكون عامة.

— جعل التعليم متسما بالمتعة من ناحية وبالمنفعة من ناحية ثانية يأخذ من اللعب ما فيه من المتعة والمسرة ويأخذ من العمل ما فيه من المنفعة والحدوى، فتتصل هذه العناصر الثلاثة: لعب وتعلم وعمل، وتلتقي فيها الحرية بالأصول وخيال الفن بمنهجية العلم.

- تنمية الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي واحترام الآخرين والاضطلاع بالمسؤولية ورعاية المجتمع والمصالح العامة.

- إن مثل هذه الاتجاهات العامة كفيلة أن تعني الطرائق التعليمية وتجعلها وسيلة لإقرار مكانة المتعلم وقدرته على التعلم وتمكينه من تطوير شخصيته في إطار القيم الإنسانية في مجتمعها وبما يكفل إبراز ما لديه من التفرد والتميز.

وقد يترتب على هذه الاتجاهات تنظيم المواقف التربوية على صيغ متعددة حسبنا أن نشير إلى بعض النماذج الرئيسة منها:

- تجميع المتعلمين على صيغ متعددة وفقا للأغراض التربوية المتوخاة وعدم الوقوف عند صيغة جامدة هي صيغة الصف المدرسي على أن يراعى في هذه الصيغ عامة الفروق الفردية وأنماط الاستعدادات وتعدد المهامات وتكييف الزمن الدراسي لحاجات المتعلمين ومعالجة حالات الضعف وتشجيع التفوق.

- إفرادية التعلم وتعني تكييف عمليات التعلم لحاجات المتعلم واستعداداته ومواضع اهتمامه.

- تعليم الفريق: يعني مشاركة عدد من المتعلمين في عملية التعليم وتوزيع مهماتها بينهم وتبادل الخبرات في أدائها وممارسة النقد والتقويم لسيرها ونتائجها.

ولهذه الأنواع من التنظيم متصنعات بعيدة المدى في الأبنية المدرسية وفي جداول الدراسة وتوزيع وحدات المنهج وتعيين مواعيد الدراسة على أن أبرز ما تقتضيه أن تكون المدرسة مؤسسة قائمة على التعاون تعتمد على مساهمة واسعة من المعلمين ويؤلف المعلمون فيها فريقا متكاملًا وأن تكون بهذه المثابة هي البؤة للتجديد التربوي، تتجاوز نطاقها للتعاون مع مدارس أخرى في بيئتها لتكوين رابطة من المدارس تتصدى للتجديد عن عمد وقصد وتصميم وتنظيم. ويؤلف حجم الصفوف مسألة مهمة لها متضمناتها في التخطيط وفي طرائق التعليم وتنظيم النشاط المدرسي ويجدر الاعتدال فيها وتجنب التطرف بين القلة والكثرة، لما يكون في الأول من تذكير ولما قد يكون في الثاني من إغفال للفروق الفردية بين المتعلمين وإنما يراعى فيها ضرورة التوسع في الفرص التربوية لتشمل جميع المستحقين وكفايات المعلمين وتقدير الفروق الفردية والسعي إلى إفرادية العملية التعليمية.

ويقتضي الأمر تكييف الطرائق التعليمية لحالات الشواذ من المعوقين ومن المتفوقين تمكيبًا للفئة الأولى من التغلب على الصعوبات التي تواجهها وتمكيبًا للفئة الثانية من استمرار قابليتها وذلك لحين الفئتين في الحالين وخير مجتمعهم. ولا تزال العناية بالفئتين

في أنظمة التربية العربية ضئيلة، وقد تطورت أساليب التربية الخاصة للمعوقين وتنوعت بتنوع أنواع العاهات العقلية والجسمية التي تعترضهم، وهي تعتمد على الوسائل التعليمية وتشمل الاهتمام بالجوانب الوجدانية وترسيخ الثقة في أنفسهم، ويمكن العناية بهم في مدارس خاصة أو عند الحاجة في صفوف في نطاق المدرسة الاعتيادية والتفوق حصيلة حملة من العوامل تتفاعل فيها الاستعدادات الأصلية وعوامل البيئة بصورة عامة وتلتقي القدرات الفكرية بالمواعث والاتجاهات وتبرز بينها القدرات الابتكارية وتشمل القابليات الفكرية والمثارة والإرادة.

ولا شك أن كثير من القابليات تتعرض للضياع والإهدار لأسباب من عوامل التحلف الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ولقص في توفير الفرص التربوية بمعناها الوافي والتنظيم التربوي السليم والطرائق التربوية الحديثة كفيلة بمواجهة هذه المشكلة، في نطاق المدارس الاعتيادية أصلاً، وفي صورة مدارس خاصة حيثما توافرت الإمكانيات، على أن لا تكون مدارس للحبسة استناداً إلى اعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية بل بحلاف ذلك أن تستند إلى معايير موضوعية في اكتشاف القابلية على تعددها وأن تتضمن برامج تعويضية عن بعض نواحي النقص التي قد تعرض لها الناشئون وإن يكون تنظيمها مراعيًا فيه تنمية قابلياتهم ومواهبهم لحيرهم وحير مجتمعاتهم.

7-4-9 الوسائل التعليمية:

تعتمد الوسائل التعليمية أصلاً على وسائط التواصل وتشمل اللغة والصورة والرمز والحركة. والطرائق التقليدية تؤكد في اللغة النصوص المكتوبة وتعالى بها حتى تحيطها بحظ من القداسة وقد أعادت وسائل الإعلام الحديثة وأحوال التنظيم الاجتماعي عامة أهمية اللغة المنطوقة وأصبحت اللغة بجانبها لفظاً مطوقاً ومسموعاً ونصاً مكتوباً مقروءاً وظيفه حضارية لا بد من استثمارها في التعليم.

وتجلى الصور في وسائل الإعلام الحديثة مثل الأشرطة في السينما وفي الإذاعة المرئية واستخدمت الرموز في العلوم الطبيعية والرياضية وشملت الحركة المشاهدة والتطبيق والمحتبرات والتعلم بالخبرات العلمية.

واستثمرت الوسائل التعليمية الحواس وحملت من الإدراك الحسي سيلاً لتيسير التعلم وقد توسعت التقنيات الحديثة حتى تجاوزت هذا الحجاب إلى الحواب العقلية.

ولا بد من استثمار الإمكانيات الواسعة التي تتحها هذه الوسائل وتحقيق تكاملها مع الطرائق التعليمية ولا يزال في توفيرها وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدامها

وفي صاعتها بشكو من نقص كبير نحتاج إلى تلافيه، وإنما نحتم هذه الملاحظات العامة بالإشارة إلى الكتاب المدرسي وهو يسا من أقدم الوسائل وأكثرها انتشارا حتى ليرتكز الاهتمام به دون سواه وفي إخراجها وبشره وعلى الرغم من أن العناية به تكاد تقتصر على جوانبه المعرفية دون اهتمام بما يمكن أن ينطوي عليه من القيم والاتجاهات التي إذا أحسن تناولها أمكن أن تسري إلى النفوس وتترك آثارها في تنمية البواعث وفي تطوير الشخصية.

ولا بد من العناية بالوسائل التعليمية بكافة أنواعها وإعادة النظر في أساليب استخدامها وفي توفيرها والاستفادة منها بصورة متكاملة مع الطرائق وأساليب التقويم.

7-4-10 تطوير أساليب التقويم والامتحانات:

تؤلف الامتحانات مشكلة كبيرة من أنظمة التربية التقليدية في كثير من البلاد المتنامية وهي نبينا كثيرة العيوب والأخطاء من حيث أعراضها ووظائفها ومن حيث محتوياتها وأشكالها ومن حيث إجراءاتها وآثارها في شخصيات المتعلمين وفي كفاياتهم في مجتمعاتهم.

فهي تقتصر على اختيار المتعلمين في جوانب المعرفة وكثيرا ما تكتفي منها باسترجاع الحقائق المنفرقة دون حل المعصلات والابتكار ولا يتفق لها في كثير من الحالات الدقة والموضوعية والصدق والثبات وترز فيها الساذج التحريرية دون غيرها وتتخذ إجراءاتها حتى لتحاط بأحواء من القلق والرغبة وتترك آثارها في نفوس المتعلمين وتعمق تلك الآثار بالنسبة إلى من يعجزون عن اجتيازها فتخالطها فيهم عالما مشاعر الخيبة والإحفاق، وقل أن تستخدم نتائجها في تعديل العمليات التربوية وإصلاحها.

والاتجاهات العامة التي يحذر اتباعها في هذا الصدد يمكن إحمالها على الصور التالية:-

- تشخيص مشكلات الامتحانات بأعماطها الحاضرة وتعمق أسبابها والتماس حلولها بإجراءات تسعى إلى علاجها واعتبار ذلك مرحلة عاجلة لإصلاحها.

- النظر إلى الامتحانات باعتبارها عملية تقويم وأنها تؤلف حلقة متصلة بحلقات أخرى في العمليات التربوية وإدراك علاقتها بتلك الحلقات ليأتي إصلاحها في نطاق جهود أشمل وأوفى لتحويد العمليات التربوية وتحديدتها في مرحلة طويلة المدى.

- استيعاب متصمات الإحراءات في المرحلتين في أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وتمكينهم من الهوص مهماتهم في تحقيقها.

- تنظيم برامج البحوث وبرامج إعداد الكفايات من المختصين وتكوين الأجهزة اللازمة للهوص مهمات الإصلاح في المرحلتين.

فالتقويم بحوره حلقه متصلة بحلقات أخرى في العملية التربوية وهذه تصدر أصلا عن تحديد الأعراض التربوية في المواقف التعليمية وفي اختيار المحتويات الملائمة لتحقيقها في صورة خيرات إسانية وما تشمل عليه من العمليات العقلية واعتماد الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لتنظيمها وتمكين المتعلم من بدل جهوده لممارسة تلك الخبرات وتلك العمليات العقلية ومن التحقق من مدى بلوغه للأغراض المحددة التي تدور عليها العملية التربوية بتمامها وبتقويم جهوده وما أنجزه فيها وبالتالي استثمار نتائج هذا التقويم بمكافأة الانحاز واستتعار الرضا والثقة بالفس من أجله وتعديل الجهود حيثما كمن التقصير فيها أو بتعديل العملية التربوية أو بعض أحزائها حيثما كانت هي مصدر التقصير وذلك مما يمكن أن يوصف بالتغذية الراجعة.

وهكذا لا يكون التقويم عملية مستقلة منفصلة عن غيرها قائمة بذاتها بل هي حلقه في سلسلة متصلة متعددة الحلقات يكون التقويم حتما لها، بل تستخدم نتائجها في دورة جديدة من دوراتها المتواصلة وحركتها دائرية أكثر منها حطية وهي حلقات شاملة ومتكاملة يستند بعضها إلى بعض.

وإدراك طبيعة الحلقات في هذه العملية التربوية جميعها وإدراك ما بينها من علاقات ومتابعة متضمناتها ليس أمرا يسيرا، وإنما هي بمثابة النفاذ إلى جوهر العملية التربوية في المواقف التعليمية المحددة في الزمان والمكان، فهي تحتاج إلى كفايات المختصين ومن ورائهم كفايات المعلمين المؤهلين ولكن تحقيق العملية التربوية على صورتها السليمة يتطلب هذا النفاذ، وهي بهذا النفاذ تنتقل من مستوى العمل الآلي الرتيب إلى مستوى المهنة الرفيعة المستندة إلى الأصول العلمية.

إن جميع عناصر الإستراتيجية ما سبق أن تناولنا منها، وما سوف نتاوله تكاد تكون مطلوبة لبلوغ ذلك النفاذ في طبيعة العملية التربوية وبالتالي توحيه الحلقات وجهاتها السليمة وتحقيق التكامل بينها.

وعلى سبيل المثال فان تحديد الأعراض في العملية التربوية إنما يستند إلى الإحاطة بأهداف التربية، وهي مشتقة من غاياتها ومقاصدها كما تلم بها الفلسفة الاجتماعية،

والأغراض نفسها لا تكون عادة في مستوى واحد من التحديد وإما تتفرع من الإحمال إلى التفصيل، حتى تبلغ درجة يمكن أن توصف بالمآرب لصلتها الوثيقة بالواعت الذاتفة للمتعلمفن.

واختفار محتوى الترففة وما ففضمه من خراف إنسانفة ملائمة للأغراض والمآرب وتفعف فطبعة العمليات العقلفة الفف ففحل ففها ففطلب إحاطة بطففة تلك العمليات العقلفة والمفاهفم والمعارف والقفم والاتحافات الفف ففحل ففها.

- ثم فأتف دور الطرافق والوسائل التفعلفمة الفف ففحل ففها لتفشففر جهور. المتعلمفن وفور عملفة التفقوم لتفحفصف هفه الجهور ذاتها. وللحور الترفوفة وإعداد المعلمفن وتدرففهم فضلا عن ففففد الإدارة واعتماد أسالفب التفططف-صلات ملحوظة سلوع ذلك النعاذ.

وإذا كان التعلم هو جهور العملفة الترفوفة ففعمد على الجهور الذاتية للمتعلم كان حزاء من تلك العملفة نفسها فففر التفقوم ففن ما كان ذاتفا فمارسه المتعلم نفسه.

وهذا ما فسعى فله الأسالفب الفففة فف التفقوم، ففف فففف المعلمفن فف ففظم المواقف التفعلفمة التفعلفة، ففظماف ففركون ففه الأعراض الففوخاة مها فففخارون الففرفات وففحدون لها العمليات العقلفة ففها وفففخارون الطرافق والوسائل الفف ففف للمتعلم أن فمارس التعلم ففها وبالفالف فففرون السبل والأسالفب الصالحة لعملفة التفقوم، وفففكون المتعلم من فمارسة بعض جوانبها.

وتففر العمليات العقلفة الفف ففصل بالمعرفة وتفقء بءاء من الففذكر والففصور ففف ففلف ففستوفاف أعلى وفف الففهم والاستفعاف وفف الففففر وفحل المعضلات وفف الففكار، وففكون منها ما ففشمّل الإحاطة بالمفاهفم وففهم المباءف والنظرفاف وففكون منها ما ففصل بالفطفق وموافهة المشكالات العملفة والأسالفب الفففة فعف بففففدها وففففق ملاءمتها لمحتوفاف التعلم والففرفاف الإنسانفة الفف فعرض ففها وففمكن المتعلم من فمارستها، ففكون من وطففة التفقوم أن ففففق من مءى قفامه بها ومءى ففقانها لها، ففف مائلة بأنواعها ومستوفافها فف المسائل الفف ففشمّل عليها التفقوم ولا فكون الفائف المستحصلة مها مقفصرة على افففار المتعلم وتقوم جهوده وتفففلها أن اسفءعت الحاجة بل لعلها أن فشمّل تفقوم جهود المعلم نفسه فف ففظم المواقف الترفوفة من ففف أعراضها ومحتوفافها وطرافقها، فتوفف فف ففففلها ولقد ففمع فمافج وففرة من هفه الأسئلة لتولف ما فسمى "مصرف" الأسئلة، ففزود منه المعلمون بعض فمافجه لفففخدموها فف آءاء مهمافهم.

وإذا كانت مثل هذه الاتهامات قد طبقت في نواحي المعرفة خاصة فإن هاك أساليب أخرى تطبق في النواحي الوجدانية والخلقية وسمات الشخصية الأخرى وتستخدم في تقديرها ملاحظة السلوك أحيانا وبعض القياسات العقلية أحيانا أخرى ويمكن أن تسجل النتائج في الحالتين فيما يسمى " السجل المجمع" للتلميذ يدون فيه مثل هذه التقديرات فترة، وقد تشتمل على نتائج التحصيل الدراسي وعلى بعض الأحوال الاجتماعية والثقافية للمتعلم ولأسرته، لتكون من جميعها صورة شاملة عن جوانب من شخصيته ومهما كانت التقديرات لثل هذه النواحي فإنها لا تلغ من الدقة والموضوعية ومن الصدق والثبات ما تبلغه أساليب التقويم للنواحي المعرفية فإنها إذ تتجمع على مدى فترة طويلة ويتعاون على تدوينها عدد من المعلمين الحاذقين المؤهلين، كفيلة أن تهديهم إلى التعرف على جوانب من شخصية المتعلم لا تكشف عنها القياسات وأساليب التقويم التي تقتصر على النواحي المعرفية وحدها.

ولعل النوعين من الأساليب مما يصلح أن يعتمد معا في التوجيه التربوي والمهني والإرشاد النفسي مع أية أساليب أخرى تستدعيها معالجة حالات الاضطرابات النفسية، وحالات الضعف العقلي والتخلف المدرسي وتكون من أدوات مراكز التوجيه والإرشاد أو العيادات النفسية.

وهكذا نجد أننا إزاء أساليب حديثة في التقويم تشمل النواحي المعرفية وقد بلغت حظا وافيا من الدقة والموضوعية ومن الصدق والثبات جاءت في نطاق تطوير شامل ومتكامل لحلقات العملية التربوية كما تشمل النواحي الوجدانية والخلقية وبعض سمات الشخصية يعتمد فيها على الملاحظة وعلى بعض القياسات العقلية، تستخدم للتوجيه التربوي والإرشاد النفسي يستعان به مع أساليب أخرى لمعالجة حالات الشدود لتتألف منها جميعا أدوات على حظ في الإتقان في التقويم والتعرف على جوانب متعددة من شخصية المتعلم مما يتفق مع النظرة الشاملة المتكاملة للتربية كما أشرنا إليها.

إن اعتماد هذه الأساليب في أنظمتنا التربوية هدف جدير بأن تتحرك نحو الجهود وإنما يتيسر الوصول إليها بالبحوث والدراسات وإعداد المعلمين وتدريبهم وتكوين الأجهزة وإعداد كفايات المحتصين للهوض بمهماتها.

ولن يكون بلوغ هذا الهدف بنقلة واحدة أو بصورة عاجلة ولكنه يستحق أن توضع له البرامج المتلاحقة وان تتواصل الجهود للوصول إليه في سائر مراحل التعليم.

ويكون من بين الأسبقيات في هذه الجهود معالجة المشكلات الحادة في أنظمة الامتحانات، كما هي قائمة بيننا، وهي جهود تنطلق كما أشرنا من دراسات تشخيص طبيعتها وأنماطها وأساليبها وتلتمس الحلول الملائمة لها. ولعل من الإجراءات التي يمكن أن نتخذ لها العرص ما يلي:-

- وضع الأسئلة بموجب معايير محددة تكسبها حظا من الموضوعية والثبات واعتماد التجريب في إعدادها.
- تحليل العمليات العقلية الحديرة بالتقويم ومراعاة أن تتناولها الأسئلة عن عمد وقصد، وبخاصة ما يتصل بالتفكير والابتكار وحل المعضلات.
- إتاحة مزيد من فرض الاختيار للمتعلمين.
- اختيار موضوعات الامتحان واختيار الأسئلة في الموضوع الواحد.
- اعتماد اللامركزية في تنظيم الامتحانات.
- اعتماد مبدأ الترقية الداتية في المدرسة الابتدائية وحلل التقويم بين سنة وأخرى تقويميا يتقصى حالات الضعف لعلاجها.
- تدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التقويم في مرحلة الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.
- استدال الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية بمسوح عامة للمناطق التعليمية لضمان مستوياتها.
- التمييز بين مستويات الامتحانات وأعراض الدراسات العالية ومستوياتها لأعراض العمل والحياة العامة.
- التوسع في استخدام الامتحانات الشفوية والامتحانات العملية تأكيدا لوظائفها وأهميتها.
- اعتماد صيغ ملائمة في السحل المجمع يدرّب المعلمون على تسحيل ملاحظاتهم فيها.

ولقد تكون هذه الإحراءات طلائع لحركة أشمل وأوفى في تطوير أساليب التقويم وتجديدها استنادا إلى التجديد الشامل للعمليات التربوية وإلى البحوث والدراسات في ميادينها وإلى مساهمة المعلمين مساهمة فعالة وإعداد المختصين في التوجيه التربوي والمهني وفي الإرشاد النفسي.

7-4-11 مشكلة الإهدار:

ولا نختتم هذه الملاحظات عن أساليب التقويم دون الإشارة إلى مشكلة خطيرة تواجه الأنظمة التربوية في البلاد العربية، هي مشكلة الإهدار بسبب الرسوب والتسرب، وفيها تتعدد الأسباب وتتداخل وتشتمل على عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية وتؤدي إلى تبديد كثير من الجهد وضياح كثير من الطاقات والطاقات.

ومعالجة المشكلة معالحة شاملة وافية تقتضي تقصي أسبابها على تعددها ولعلها تتحلى في أبعاد مختلفة باختلاف البيئات والأحوال المجتمعية من ناحية، وتتصل بالتطوير الشامل للأنظمة وتجديدها وزيادة كفاءتها من ناحية ثانية. فكما أنها من أسباب نقص الكفاءة فهي أيضا نتيجة من نتائجها.

على أن خطورة المشكلة تستدعي إجراءات يمكن أن تشتمل على الإجراءات التالية:

- تحديد مرام عليا لا يجوز تجاوزها في الرسوب تنحفص تدريجيا بزيادة كفايات المعلمين.

- اعتماد مبدأ الترقية الذاتية للتلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية.

- بذل الجهود للتغلب على الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى التسرب ومبها توفير التغذية المدرسية.

- تنظيم دورات لتدريب المعلمين وتمكينهم من مواجهة مشكلات الرسوب والتسرب.

- العناية بمواجهة المشكلة في نطاق برامج إعداد المعلمين.

7-4-12 توصيات:

(1) يتم العمل لوضع منهجية علمية لتطوير حوالب الكيف في التربية تعني خاصة بمحتوى التربية وطرائقها وأساليب التقويم فيها وتستند إلى مبادئ الشمول والتكامل والتفاعل مع المجتمع وملائمة خصائصه ومطالبه وإلى العلم والفكر التربوي. بمشاركة المختصين والمعلمين خاصة وبالاعتماد على التحريب في نطاق شبكات من المدارس والمؤسسات التربوية، ويؤكد في اتجاهات التطوير على الأصالة والتحديد ويراعى أن تؤدي إلى الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية.

(2) يتم النظر إلى تطوير جوانب الكيف بموجب المنهجية العلمية المشار إليها في إطار التطوير الشامل للأنظمة التربوية من حيث عاياتها وأهدافها والسى التربوية فيها ومن حيث عمليات التخطيط والإدارة وتنمية الموارد البشرية والمادية، وباعتبارها تمثل جانباً لا يمكن فصله عن جوانب الكم وما تضمنه من تحقيق ديمقراطية التربية.

(3) يراعى في تنظيم محتوى التربية وما يشتمل عليه من المعرفة والخبرات الإنسانية وفي تطوير طرائق التربية ووسائلها وأساليب تقويمها أن تكون سبلاً للتعليم ولتمكين المتعلمين من الاعتماد على جهودهم الذاتية وبالتالى من تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها ومن الابتكار والإبداع والمساهمة في تطوير المعرفة ذاتها، وتقديم المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة فيه.

(4) يتم التأكيد على تكامل حلقات العملية التربوية انطلاقاً من أهدافها وأغراضها ذات الصلة ببواعث المتعلمين إلى محتوياتها وطرائقها ووسائل وأساليب تقويمها وتوثيق العلاقات بينها وربط بعضها ببعض والاستفادة من نتائجها بالتغذية الراجعة، ومراعاة ملاءمتها لحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع مع ما يقتضيه ذلك من المرونة والتنوع في الماهج والطرائق والوسائل وأساليب التقويم واعتماد افرادية التعلم حيثما توافرت الإمكانيات لتحقيقه.

(5) يتم الاهتمام ببعض الميادين التي لم تنل بعد ما تستحقه من العناية وبخاصة التربية الدينية والخلقية والقومية والعملية والعلمية والبيئية والصحية والعسكرية والاقتصادية وتطوير مناهج للتعليم الأساسي ولتحقيق التنوع في التعليم الثانوي والارتفاع مستوى التعليم العالي وتوثيق صلاته بالتنمية الشاملة.

(6) يتم الاهتمام بتقنيات التربية والعمل على تطويرها لخصائص الأنظمة التربوية واعتمادها أدوات في سبيل تطوير المواقف إزاء المستحدثات التربوية وتيسير تقبلها وفي سبيل توفير الفرص التربوية وتحقيق تكافؤ الفرص أمام المواطنين والإسراع في نشر التعليم ومواجهة المشكلات الرئيسة في تحقيق ديمقراطية التعليم وخفض كلفته.

(7) إيلاء أهمية ملحوظة وأسبقية خاصة لمواجهة المشكلات الخطيرة التي تواجه جوانب الكيف في التعليم وبخاصة مشكلات الإهدار، سبب الرسوب والتسرب واعتماد إجراءات عاجلة للتخفيف من آثارها وإجراءات طويلة المدى

تعتمد على الدراسة والحوث في طبيعتها من أجل الخلاص من أسبابها ويتصل بهذه المشكلة تطوير أنظمة الامتحانات والخلاص من شكلاتها وجعلها وظيفية في تقويم الجهود الداتية للمتعلمين وفي تقويم النشاط التربوي بجملته.

(8) يعنى عند تطبيق المنهجية العلمية لتطوير جوانب الكيف في التربية التأكيد على القصد من حيث وضوح الأهداف التربوية وتسلسلها إلى واقع، وعلى الشمول والتكامل في النظام التربوي والعمليات التربوية، وعلى التفاعل بالمجتمع تفاعلا انتقائيا انتكاريًا وان يكون التعليم تنظيمًا للمواقف التربوية يتيح التعلم القائم على الجهود الذاتية وإلى تطوير الشخصية من جميع حواسها وعلى جعل التربية وظيفية في حياة المتعلم وفي تقدم مجتمعه، تتميز بالتنوع والحيوية والانتكار وتعتمد على حسن استثمار الموارد وتسهم في تكوين المجتمع العربي المتعلم.

7 - 5 نحو تطوير مهمات وأساليب الإعداد والتدريب للمعلمين بوصفهم رواد للأصالة والتجديد:

إن تطوير المناهج وتفسيرها وترجمتها إلى واقع في النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلمين إلى حد بعيد، وعلى كمياتهم ووعيتهم ومهماتهم وإخلاصهم في أدائها، وبالتالي فإن إستراتيجية تطوير التربية العربية بجملتها تعتمد عليهم، وهم يؤلفون ركنًا رئيسًا من أركان تحقيقها. وهناك اعتبارات أساسية تدعو إلى مراعاة أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وبالتالي تطوير مهماتهم وجعلها بعدًا رئيسًا من أبعاد الإستراتيجية المعتمدة لها ويصدق هذا القول أيضًا على فئات من المحتصين بالتربية وعلومها أو من العاملين في ميادينها ممن سترداد الحاجة إليهم في تطوير أنظمة التربية العربية ومن هذه الاعتبارات الأساسية ما يأتي:-

7-5-1 إن كثيرًا مما تشكو منه أنظمة التربية العربية يرجع إلى النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين وتدريبهم وتمكينهم من أداء مهماتهم فإن هناك نقصًا ملحوظًا في الأعداد وفي ظروف العمل وما يرين عليه من الحمود والتقليدية، وتقييد حرية المعلمين في المبادرة والتجديد مما هو آت من نقص الإدارة التربوية وضعف تصوراتها.

- إن ما تتطلبه إستراتيجية تطوير التربية العربية في تحقيق ديمقراطية التعليم وإثبات الحق الأصيل فيه وتوفير تكافؤ الفرص يتطلب أعدادًا كبيرة من المعلمين. ومن الأهمية بمكان تنظيم حسن اختيارهم ووضع برامج وافية لإعدادهم، مع ما

يتطلب ذلك من تكوين مؤسسات ومعاهد لهذا الإعداد متعددة وموزعة في مناطق محتلمة من القطر والاستغناء عن المعلمين الأحانب في مرحلة التعليم العام.

- إن ما تتطلبه إستراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير، ومساهماتهم في تحقيقه، وبالتالي تطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وحل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتحديد.

- إن الثورة العلمية وضرورة انعكاسها في محتويات التعليم وتطوير الفكر التربوي الحديث وتطور أساليب التربية وتقنياتها تقتضي متابعة متضمناتها في تطوير مهمات المعلمين، وبالتالي في إعدادهم وتدريبهم.

- إن مبدأ التربية المستديمة وظهوره كاستحاة لحقيقة التغيير وضرورة اعتماده في التربية يفرض على المعلمين أن يكونوا طلائع في تطبيقه وفي استثماره في تطوير مهماتهم وتطور المعرفة العلمية والتربية وما يشكو منه الجهاز التعليمي من نقص في التدريب هو مطلب ملح، ويوجب تطوير أنماطه ونماذحه لتلائم مهنة التعليم.

- إن تطوير الأنظمة التربوية ودعم منزلة المعلمين وضمان الحياة الكريمة لهم من ناحية ثانية يتطلب مراعاة حسن استثمار الموارد المالية ولا يتحقق ذلك بالاندفاع وفقا للاتجاهات الحاضرة تتزايد عدد المعلمين من محض النواحي الكمية بل بإحداث تغيرات جوهرية في مهماتهم وكيفية أدائها وبالتالي فإنه يفرض أساليب جديدة في الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.

- إن المعلمين الذين يتم إعدادهم في الوقت الحاضر أخرى أن يواصلوا ممارستهم لمهمة التعليم خلال الربع الأخير من القرن وحتى العقد الأول والثاني من القرن الواحد والعشرين مع ما يمكن أن تتمخض عنه هذه السنوات من تغيرات خطيرة في شتى مساحي الحياة القومية والاقتصادية والتقنية والعلمية في الوطن العربي وفي العالم. فلا بد أن يكون منظورا في إعدادهم إلى مطالب المستقبل وتطوراته وأن يكونوا على وعي بالتحديات المرتقبة فيه.

7 - 5 - 2 والمادئ الرئيسة التي نرى أن يستند إليها في تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم من حيث سياستها وراحتها هي ما يأتي:-

- أن يكون المعلمون دعاة مبدأ الأصالة والتجديد في التربية وأدواته والمساهمين في تحقيق اتجاهاته.

- أن تكون برامج إعداد المعلمين وأن تكون برامج تدريبهم أثناء الخدمة مما دج صالحة للتجديد التربوي وأن تكون منطلقا لتحقيق مبدأ التربية المستديمة وأن تحمل معهم مريين بالمعنى الشامل لا محرد معلمين بالمعنى التقليدي.

- أن تكون مؤسسات الإعداد والتدريب وثيقة الصلة بالمجتمع ومؤسساته والمؤسسات التربوية ذات الصلة ببرامجها على مستوى الجامعات وعلى مستوى المدارس نفسها وأن ترتبط هذه المعاهد بعضها ببعض وبالمؤسسات بروابط قومية.

- أن يبرز في إعدادهم وتدريبهم الأهداف القومية ومطالب العمل القومي لتطوير التربية العربية وتطوير التنمية الشاملة على مستوى الوطن العربي وأن يدركوا مهماتهم المتجددة في هذه المجالات.

- أن يتمكن المعلمون من تطوير مظماتهم وحميعياتهم المهنية بحيث تسهم في تطوير مهماتهم، وتمكينهم من الاضطلاع بها، وفي دعم منزلتهم استنادا إلى كفاياتهم العلمية والمهنية، وتقديرا لدورهم في المجتمع وانفتاحهم على المهن والمظمات المهنية الأخرى وتعاونهم وإياها والمساهمة معها في الأهداف الاجتماعية والقومية وأن يكون لاتحاد المعلمين العرب دور بارز في تطوير مهنة التعليم من جوانبها العلمية والمهنية والقومية.

7 - 5 - 3 ولعل أخرى المؤسسات تحقيق هذه المبادئ هي مؤسسات إعداد المعلمين وتشمل كليات التربية في الجامعات ويحسن أن تتطور برامج الإعداد فيها وفقا للاتجاهات التالية:

- تستوعب من حيث محتواها العلمي التطورات الحديثة في ميادينها المختلفة وتعمل على تكييفها ومتابعة متضمناتها في التربية.

- تطوير العلوم الأساسية التي تستند إليها التربية بميادينها الفلسفية والاجتماعية والفنية وتحديد ماسحها استيعابا لتطور المعرفة العلمية واتجاهات الفكر الحديث من ناحية، ومتابعة متضمناتها في الواقع التربوي وعدم الوقوف عند مبادئها العامة المجملية وبعبارة أخرى الاستناد إلى هذه العلوم الأساسية في تطوير البرامج والمشروعات التربوية والاهتمام بالجوانب الإجرائية في تطبيقها وتمكين الطلاب من ممارسة تصميم البرامج.

- أن تكون المباح وطرائق التعليم ووسائله وأساليب التقويم التي تتم ممارستها في كليات التربية ومعاهد المعلمين ذاتها نماذج للتجديد فلا يخفى أن ما يتدرب عليه المعلمون وينشأون عليه يتسرب إلى نفوسهم ويرسخ فيها بجوانبها الصريحة والصميمة وينقلونه بدورهم في ممارسة مهنتهم ومن هنا وصفت مهنة التعليم أحيانا بالمحافظة ومؤسسات إعداد المعلم يجب أن يكون نماذج صالحة للتجديد فكريا وتطبيقا.

- أن تعنى هذه المؤسسات بتطوير الموضوعات الخاصة بطرائق التعليم وبما يترتب عليها من تطبيقات تربوية، وبالممارسات الفعلية للتعليم. فالموضوعات ينبغي أن يتوافر لها سلامة الأسس الفلسفية والعلمية والاجتماعية والفنية المستندة إليها وسلامة نقل هذه الأسس إلى إجراءات قابلة للتطبيق وقابلة للتقويم وتمكين الطلاب من فهمها وممارستها ومن التدريب على تصميم مادحها وتطبيقها ويجدر استخدام التدريس المصغر، كما يجب تنظيم مهمات التطبيق في المدارس وتنمية مواهب الطلاب في تطبيق النظم وتحليلها والاستفادة من التغذية الراجعة ونقد جهودهم وتقويمها.

- يكون الإعداد لمهنة التعليم في جميع مراحلها قبل المدرسية ولمرحلة الدراسة الابتدائية ولمرحلة الدراسة الثانوية بأنواعها أصلا على المستوى الجامعي، على أن يتم الوصول إلى هذا الهدف في مراحل بالنسبة إلى الأقطار التي لم تحققه بعد ولا يتيسر لها تحقيقه قريبا بحكم ظروف وأحوال موضوعية تتعلق بضرورة الإسراع في تخريج المعلمين للوفاء بمطالب تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي وسعيا لاحتذاب الطلاب إلى معاهد المعلمين من مختلف المناطق في القطر وبخاصة المناطق الريفية واجتذاب الطالبات إلى تلك المعاهد ومن تلك المناطق بالذات على أن يتم الارتفاع بمستوى هذه المعاهد وتقريبها من مستوى الكليات تمهيدا لانضمامها إلى إحدى الجامعات.

- إن كليات التربية يجب أن تتطور في برامجها، وفقا للاتجاهات التي اشرنا إليها آنفا وان تتسع لتهض بمهمات متجددة فتشتمل على إعداد المعلمين لمختلف المراحل وتتسع لإعداد مختصين في التربية وميادينها المختلفة مثل الإشراف التربوي والتخطيط التربوي وتطوير المناهج والتوجيه التربوي والإرشاد النفسي، والقياسات العقلية والإدارة التربوية.

- إن المؤسسات التربوية جميعها يجدر أن تعنى بالبحوث التربوية متابعة لها، وتنمية لمجالاتها وممارستها وتجريبها تطبيقاً لنتائجها بحيث يتماشى التعليم فيها مع البحوث التربوية.

- يتبع في برامج المؤسسات التربوية في مستوى المعاهد والاتحاد التكاملي في التوفيق بين الجانب العلمي (الأكاديمي) والجانب التربوي المهني ويحذر أن يتبع هذا المسعى التكاملي على مستوى كليات التربية في الجامعات، ولا يجمع أن يطل فيها إلى جانب المنحى التكاملي المنحى التتابعي في الإعداد حيثما دعت إلى ذلك دواعي موضوعية واقتضته الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

وفي هذه الحالة يحسن تحديد مهمات النظامين، والسعي إلى تخصيص كل منهما ومقارنة نتائجهما في أداء المهمات المشتركة والمهمات الخاصة حيثما وجدت.

- يتم توثيق الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين ومعاهد وكليات التربية وبين الجامعات وبخاصة القائمة في بيئتها، وتحقيق التعاون بين الحائنين أحذا وعطاء وبخاصة من حيث استيعاب المؤسسات التربوية لتطور المعرفة العلمية الحديثة والتعاون مع المؤسسات الجامعية في تكييفها للأغراض التربوية، ومتابعة متصماتها في المباح وفي طرائق التدريس، وفي تطوير البحوث التربوية من ناحية، كما يجدر بكليات التربية خاصة أن تسهم في تطوير الجوانب المهنية التربوية في التعليم العالي، وأن تتعاون مع الجامعات المتصلة بها في هذا السيل من ناحية ثانية.

- يجد أن يتحلى التعاون بين كليات التربية والجامعات والأقسام العلمية المختلفة فيها في دعم التربية وتطويرها بوصفها ميداناً للدراسات العلمية قائماً بذاته غير مقتصر على الجواب التطبيقية المهنية المحضة فيه ويترتب على ذلك أن يتاح التخصص فيه ولا يشترط في المتخصصين أن ينتهوا إلى ممارسة التعليم، كما يترتب على ذلك أن يتم تبادل المسائل التربوية بموجب المنحى متعدد الميادين، وأن تتضافر العلوم الطبيعية والاجتماعية والدراسات الفلسفية في معالجة مسائل التربية وقضاياها.

- يتم توثيق الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين بعضها بعض وتبادل الخبرات فيها، ووضع برامج مشتركة في التطوير والتحديد والتجريب في البحوث التربوية، وتبادل الخبرات والخبراء والمدرسين والطلاب بينها، ومشاركتها في إصدار

مجالات وبحوث وكتب في ميادين نشاطها وينبغي أن تسهم كليات التربية في الجامعات في تكوين هذه الرابطة وان تكون مراكز إشعاع في المعاهد الأخرى على نطاق القطر وطاق الوطن العربي.

- يتم توثيق الصلة بين المعاهد التربوية وبين المدارس الواقعة في بيئتها، وتكوين رابطة معها تتعاون في الجوانب التطبيقية وفي إحراء التجارب وتقويمها وفي نشر الوعي للتجديد التربوي، وتؤلف مثل هذه الشبكة منطلقا للتحديد وتنظيما حديرا بأن تتعدد مآذحه على مختلف المستويات.

- يتم توثيق الصلة بين مؤسسات اعداد المعلمين وبيئاتها، وجعل هذه مجالا للدراسة والتطبيق والتفاعل مع المؤسسات القائمة فيها وتمكين طلابها من الاندماج بها.

- تكون كليات التربية مراكز لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وبذلك تحل بامح التدريب امتدادا لها ولإغناء بامح الاعداد تستثمر فيها الخبرات الواقعية للمعلمين في التغذية الراجعة وتتسع لاستيعاب الاتجاهات الحديثة وتأكيد جوانب التجديد فيها وتكون بامح التحديد وسيلة لاتصال هذه المؤسسات بالواقع التعليمي من ناحية، وميدانا يفتح لتعاون المشرفين التربويين والمسؤولين عى الإدارة التربوية وغيرهم من المختصين من ناحية ثانية.

- تدل عناية خاصة لتكوين هيئات تدريسية تتميز بالكفاية والإحلاص لمعاهد إعداد المعلمين ولكليات التربية يسهمون في تطوير بامح الاعداد والتدريب باتجاهاتها الحديثة، وفي قيادة الحركة التربوية وتكوين فكر تربوي عربي متميز.

- تتسع بامح الإعداد والتدريب لتأهيل المعلمين للقيام بمهمات تربوية حديثة وبخاصة نماذج لتعليم الكبار ومحو الأمية وتطوير نماذج للرعاية الاجتماعية في المناطق الريفية، ومراكز التربية اللامدرسية في تلك المناطق وفي تنظيم العمل الشعبي وفي تطوير مشروعات التنمية وتوعية المواطنين بشأنها.

- يكون الاختيار لانتساب الطلاب إلى معاهد المعلمين وفقا لمعايير موضوعية تراعى فيها الكفاية والصلاحية لمهنة التعليم ويراعى بخاصة احتذاب الطلاب والطالبات وفقا للحاجات والأسبقيات في نشر التعليم وبخاصة من حيث انتمائهم وانتمائهن للمناطق الريفية تيسيرا لعودتهم وعودتهن إلى تلك البيئات والتأثير فيها بالريادة الاجتماعية، والمثل الصالح، فضلا عى مراعاة أن التعليم قبل المدرسي والتعليم

الابتدائي محال صالح لعمل الفتاة، وبما يتفق والسياسة المتساوية لتوسيع فرص العمل في المجتمع.

7-5-4 تنظيم برامج وافية للتدريب أثناء الخدمة، وتكون من مهماتها الرئيسة استكمال التأهيل، وتمكين المعلمين من متابعة التطورات الحديثة في التربية وأساليبها، ومن بلوغ مستويات أعلى في العمل المهني والتخصص في تطورات التقية الحديثة، ويؤكد فيه على اتجاهات التجديد وأساليبها ومتطلباتها، وتكفل هذه البرامج شمول المعلمين جميعهم وانتمائهم إليها بصورة دورية، ويعتمد في برامج التدريب خاصة على الأساليب بالوسائل المتعددة يتم تنظيمها بصورة متكاملة لتجمع بين التعليم بالمراسلة، والتعليم عن طريق الوسائل الإذاعية فضلاً عن الدورات والحلقات الدراسية والمشاعل - ويكون لمعاهد إعداد المعلمين وللإشراف التربوي دور كبير في تنظيم هذه البرامج.

7-5-5 يحد المعلمون في مواقع عملهم، تشجيع روح المبادرة والبرعة إلى التجريب والتجديد واستشعار الثقة في تنظيم النشاط التربوي وتمكينهم من ممارسة أعمالهم بحرية واختيار، وتتخذ الوسائل الكفيلة بذلك في تنظيم المدرسة لتكون الهيئة التعليمية متعاونة ويكون لمدير المدرسة دور في تنظيم هذا التعاون، وفي تشجيع حسن التصرف والتجديد والابتكار، كما يكون في الإدارة التربوية عامة ما يكفل هذا الاتجاهات، ويحقق المرونة والدينامية في النشاط التربوي داخل المدارس وبعضها مع بعض، ويرسخ المناخ المناسب للتجريب والتحديث وتبادل الخبرات.

- يتم دعم منزلة المعلمين وترسيخ مكانتهم في المجتمع في مختلف مستويات عملهم ويكون للمهنة مكانتها في المجتمع دون تمييز بين تلك المستويات بلا استثناء وبحكم ما يضطلع به من مهمات ويكون لهم حقهم في التنظيم وتعبي مظماتهم بالحوافز الاجتماعية والعلمية والثقافية، والمهنية عنايتها بالحوافز الاقتصادية.

- يستمد المعلمون مكانتهم في المجتمع بحكم تعدد مهماتهم الاجتماعية والتربوية وارتباطها بالأهداف القومية والتنموية، وبحكم كفاياتهم المهنية وجوانبها العلمية والفنية ويكون في اضطلاعهم بهذه المهمات ومساهماتهم في تطوير جوانب الكيف فيها، وفي تنظيم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، وحسن استثمارهم للوسائل التعليمية والتقنية وفي نتائج تدريبهم ونموهم ما يؤدي إلى زيادة ملحوظة في المردود الاقتصادي ويجعل التوسع في التعليم وزيادة كفايته مقترنا بخفض كلفته بالنسبة إلى المتعلم الواحد وبذلك يساهم في بلوغ أهداف الإستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

إن تطوير أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة بصورة مستمرة طوال ممارستها وتطوير أساليب التنظيم والإدارة في نطاق المدرسة وحارجهما يجب أن تؤدي إلى فهم واف متعمق من قبل المعلمين لمهامهم إزاء مجتمعهم وأمتهم ومحور هذه المهمات هو الموقف التعليمية وما ينشأ فيها من علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرة تتعدى نقل المعرفة من طرف إلى آخر لتؤدي إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع وتهذيب الأخلاق، وتطوير الشخصية بجمليتها، ومن ثم تؤدي إلى المشاركة في تقدم المجتمع وتقدم الأمة. ويشارك المعلمين في أداء مهماتهم هذه فئات المحتصين في التربية كالعاملين في وضع الخطط التربوية وتصميم الماهج وفي التوجيه والإرشاد النفسي، وفي تطوير التقنيات التربوية لأغراض تربوية، وعلى رأسهم هيئات التدريس في معاهد إعداد المعلمين أنفسهم وأن تتطور المؤسسات والأجهزة الخاصة بهؤلاء بما يتناسب مع مهماتهما المتحددة.

7-5-6: توصيات:

- 1- يؤلف إعداد المعلمين وتدريبهم وتطوير مهماتهم التربوية والمجتمعية والقومية ركنا أساسيا لتجديد التربية العربية، وبعدا رئيسا من أبعاد الإستراتيجية المعتمدة لها.
- 2- يجب إعادة النظر بصورة وافية في برامج إعداد المعلمين وحعلها أصلا في مستوى التعليم العالي، والعمل للوع ذلك الهدف، وتطويرها من الجوانب العلمية والمهنية والثقافية، وربط مؤسساتها بالجامعات من ناحية وبالمدارس والمجتمع من ناحية ثانية، وتوثيق صلاتها مع بعض، واعتمادها على اتجاهات التحديد وعلى مبدأ التربية المستديمة، وجعل التدريب أثناء الخدمة موصولا بالإعداد فيها ويترتب على هذا التطوير الاهتمام بإعداد المربين والمحتصين العاملين بهذه المعاهد وتوسيع محالاتها لإعداد محتصين في الميادين التربوية المختلفة بما يؤدي إلى جعل المعلمين دعاة الأصالة والتحديد التربوي وأدواته.
- 3- تحديد إعداد المعلمين وبرامج التدريب ينبغي أن يؤدي إلى الارتقاء بكفاياتهم المهنية، والاضطلاع بمهماتهم الاجتماعية والقومية والارتقاء بمستوى المهنة وكفائتها وما يؤدي إلى كفاية الأنظمة التربوية وزيادة جدواها وحفص كلفتها.

7-6 نحو تنمية البحث التربوي لتحقيق الكفاية والأصالة والتجديد

أشرنا في أكثر من موضوع عند استعراض مبادئ الإستراتيجية المقترحة وعناصرها إلى ضرورة استناد الأنظمة التربوية إلى البحث العلمي، والحق أنه ما من مبدأ من المبادئ

الإستراتيجية وما من عصر من عاصرها أو محال من محالاتها إلا وتشتد الحاجة فيه إلى أن يستند في تطويره إلى الأساليب العلمية، وإلى أن يتبناها منها ومحتوى، ويعتمد على نتائجها في الإجراءات بدءاً من تحديد أهداف التربية وأغراضها، وتطوير بيانها إلى تجديد محتوياتها وطرائقها وأساليب تقويمها، وصولاً إلى المواقف التعليمية في أصغر مستوياتها. وإذا كانت الحاجة إلى البحث العلمي في التربية قائمة في البلاد المتقدمة فإنها من أشد الحاجات في البلاد المتنامية ومنها البلاد العربية، ولعلنا نوحز دواعي ذلك في الواحي الآتية.

7 - 6 - 1 ضخامة المشكلات التي تواجهها الأنظمة العربية والتربوية وحدتها مما أتى أثراً من آثار النقل عن أنظمة أجنبية، وحلها تتسم بالمحافظة، والتقليد وبالحمود والرتانة إلى حد بعيد.

- ضخامة المهمات التي على التربية العربية أن تضطلع بها في المستقبل وخاصة من حيث المساهمة في إرساء أسس المجتمع العربي المتعلم وحل التربية معتمدة على أصالة الثقافة العربية متصلة بالأهداف القومية.

- ما تتطلبه هذه المهمات من إسناد إلى تطوير المعرفة العلمية وتطور الفكر التربوي الحديث ومن حاجة إلى تجديد الأنظمة التربوية تجديداً شاملاً.

- إن التصدي لتطوير شامل وواسع لأنظمة التربية وجعلها قائمة على جذورها الأصلية في وطنها، نابعة من قيمه وخصائصه، عاملة على التعبير عن مقوماته وذاتيته، متصلة بأهدافه الكبرى، خالصة من التقليد والمحاكاة كما تؤكد على ذلك إستراتيجية تطوير التربية يحل من البحث التربوي أداة رئيسة لا يستغنى عنها ويتطلب تطوراً فكرياً عربياً متميزاً وتكشف التحارب السابقة في محاولات الإصلاح التربوي في البلاد العربية أن تعثرها وإخفاقها دون الوصول إلى عايتها في كثير من الأحيان يأتي بسبب الاقتصار فيها على الحبرات والاجتهادات والاتجاهات العامة في الفكر التربوي دون إقامتها أسساً متينة من البحوث التربوية الواقعية في مجتمعتها.

7 - 6 - 2 وتنوع البحوث التربوية في مستوياتها وأنماطها بدءاً من نماذجها البسيطة في جمع البيانات وتحليلها، وفي استطلاع الآراء وفي رصد الاتجاهات والتجارب الفكرية، والمشروعات في مجتمعتها وخارجها والمضاهاة بينها، وفي إحراء المسوح والدراسات التشخيصية على النماذج القائمة على المبهجة المحكمة والمعتمدة

على الكفايات الشخصية سواء أكانت من البحوث العلمية النظرية أم من البحوث العلمية الإجرائية ذات الصلة التطبيقية وما يتبعها من تطوير لتأثيراتها، وتطوير لها في ميادين العمل بحيث تؤلف الحلقة التامة بين البحث والتطوير. وهي الحلقة التي تعرف (ب-ت) لتقابل (البحث-التسمية). والحاجة تدعو إلى تنمية جميع هذه الأنواع واستثمار الإمكانيات المتوافرة لها، والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات والاهتمام خاصة بتطوير النماذج العليا المعتمدة على المنهجية العلمية المحكمة، وبخاصة أنواعها الإجرائية، ومتابعة نتائجها بالتطوير للمساهمة في تحديد الأنظمة التربوية وزيادة كفاياتها الداخلية والخارجية.

وما أحرى أن ترسم هذه البحوث التربوية مختلف مستوياتها أعراضا ذات صلة وثيقة بالأنظمة التربوية العربية، انطلاقا من دراسة واقعها والكشف عن خصائصها، وتشجيع مشكلاتها البارزة والعمل على معالجتها ودراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع العربي وأحواله، دراسة قائمة على التحليل الفلسفي وعلى المنهجية العلمية، لتحقيق الملاءمة بينها وبينه وبالتالي زيادة كفاياتها والعمل من أجل التحديد والانتكار تحديدا يستند إلى الأسس العلمية وينتفع من الفكر التربوي الحديث، وأساليب التخطيط السليمة من ناحية والمساهمة في تكوين فكر عربي تربوي متطور ومتميز.

7 - 6 - 3: ويجب الاهتمام بتطوير مقومات البحث التربوي في الوطن العربي وبخاصة من حيث:-

- توفير ذوي الكفايات المختصة، حشدا للموجود منها، وإعداد لفئات جديدة وفقا لبرامج ذات آجال متوسطة وبعيدة واعتماد مبدأ التدريب المتواصل باستمرار.

- تنمية الأجهزة والمؤسسات سواء في نطاق الوزارات والأجهزة المركزية أو في نطاق مراكز متخصصة، أو في نطاق معاهد وكليات التربية أو في نطاق الجامعات، ولا بد أن يكون في كل قطر عربي وحدة معنية بالبحث التربوي تستوفي متطلباته الأساسية من حيث التوثيق والكفايات وإعداد البرامج على أن تتطور هذه الوحدة أسرع ما يكون لتؤلف مركزا مخصصا بالبحث التربوي، على أن تتسع هذه الجهود في الأقطار العربية عامة لتشمل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية والجامعات.

- إن نشاط هذه الأجهزة يجب أن يخضع لتنظيم واف يتجلى في برامج محددة متوسطة الأجل، تتضح فيها الأغراض والمشكلات والمجالات وأدوات البحث وإجراءاته.

- اعتماد المساهمة الواسعة في تنظيم البحوث وإحرائها، بدءاً من مشاركة المحترفين في ميادين العلوم المختلفة، والمعنيين بالتخطيط والإدارة والتقويم، والعاملين في ميدان المعلمين والطلاب.

- اعتماد مبدأ التحريب، سواء من حيث إخضاع نتائج البحوث للتمحيص والامتحان في نطاق تطويرها، أو في نطاق تشجيع المبادرات، وروح التجديد والابتكار بين المعلمين، وجعل المدارس ميادين للبحث وتكوين شبكات منها لهذه الأغراض.

- ضمان توفير المواد المادية والبشرية، وزيادة الاعتمادات المالية المخصصة للبحوث بما يتفق وأهميتها، ودورها في تطوير الأنظمة التربوية ومراعاة ما يتطلبه في المراحل الأولى من نفقات رأسمالية للأبنية والأجهزة ونفقات جارية للمشروعات والأعمال والأنشطة المختلفة.

- اعتماد التعاون الوثيق بين الأقطار العربية بعضها مع بعض وبصورة متكاملة في تطوير البحث التربوي، وفي تنظيمه، وتبادل الخبرات فيه. فهذا التعاون ضرورة ملحة، يستدعيها تشابه المشكلات وندرة الكفاءات، وحجم النفقات، واعتماد مبدأ قومية العمل التربوي ووحوب النظر إلى مشاكل التربية نظرة قومية شاملة، تتجاوز المحاولات الجزئية المحدودة وتعتمد على التعاون والتكامل في مواجهة المشكلات وفي الانطلاق نحو آفاق جديدة في التطوير والتجديد.

7-6-4 ويترتب على كثير من الاعتبارات الأساسية السابقة العمل من أجل إنشاء مؤسسات قومية للبحث التربوي يمكن أن تبدأ على صيغة مركز قومي للبحث والتحديد التربوي يستمر امتداداً للمراكز القائمة، ويعتمد على شبكة من المؤسسات القطرية، تشاركه في مهمات البحوث التربوية، ومشروعات التحديد والتطوير للأنظمة، وتشتمل وظائف المركز على تدريب ذوي الكفايات فضلاً عن إحراء البحوث والدراسات وتقويم نتائجها باستمرار ويمكن أن يتطور هذا المركز ليصبح بمثابة أكاديمية للعلوم التربوية في الوطن العربي، تعنى بالبحوث الأساسية في العلوم التي تستند إليها التربية، كما تعنى بالبحوث الإجرائية.

ولا بد أن تشتمل برامج البحوث التربوية في النطاق القومي على موارد بين الاتجاهات الرئيسة، تعمق من ناحية في دراسة الشخصية العربية وتحليلها وفي دراسة المجتمع وخصائصه، ومتضمنات جميع ذلك في التعليم، وفي تطوير شخصية الإنسان العربي المتكاملة، وما يتطلبه ذلك من بحوث أساسية في علم النفس وعلم الاجتماع وعلم اللغة،

وعبرها من الميادين كما تتناول المشكلات المتصلة بتخطيط التربية وتطويرها، وبمحتوى التربية وطرائقها وأساليب تقويمها، وبنى التربية المدرسية واللامدرسية وغير المدرسية في البيئة العربية، مع ضمان توجيه هذه البحوث نحو الأهداف التربوية والقومية في البلاد العربية، وتأكيد الصلة بين تطوير التربية والتنمية الشاملة واعتمادها على التجديد والابتكار.

يؤلف تجريب المستحدثات التربوية بعدا مهما في أبعاد تحديد التربية العربية، وتتوافر الأحوال الملائمة لهذا التحديد في المدارس والمؤسسات التربوية عامة لتشجيع المبادرات الصادرة عنها، وتنظيم برامج لتنمية الجهود في هذا المجال وتقويم النتائج، ويتم التنسيق بين برامج البحوث التربوية وبرامج المستحدثات على المستويات القطرية والقومية.

7-6-5 توصيات:-

إن معالجة المشكلات الصخمة التي تعاني منها أنظمة التربية العربية وتمكينها من النهوض بالمهام الكبيرة التي تفرضها عليها الإستراتيجية المقترحة لتطوير التربية العربية في جميع عاصرها ومجالاتها، وإقامة الأنظمة التربوية على أساس الأصالة والتحديد والفكر التربوي الحديث وإسهامها في إرساء قواعد المجتمع العربي المتعلم والاعتماد على العلم منها ومحتوى يتطلب البحث التربوي في الوطن العربي ويراعي ذلك:

- تنمية مقومات البحث التربوي كما تتمثل في الكفايات، حشدا وإعدادا، وتدريباً وفي الأجهزة والمؤسسات تطويراً وإنشاء، وفي توفير الموارد المالية والشرية لها.

- تنظيم برامج البحوث وتحديد أغراضها ومجالاتها، بما يتفق مع الأهداف التربوية والقومية وإيلاء أسبقية فيها لمواحه المشكلات الضخمة والنهوض بمهام التحديد والابتكار، وجعلها متصلة برسم معالم الشخصية العربية وخصائص المجتمع العربي واستثمار نتائجها في التعليم وفي زيادة الكفاية الداخلية والخارجية في الأنظمة التربوية.

- التأكيد على التعاون والتكامل في تطوير البحث التربوي على مستوى الوطن العربي متانة لمبدأ قومية التربية العربية وتحقيقاً لمتصماته وحسن استثمار الجهود والكفايات، بما في ذلك من تبادل للخبرات والخبراء ومن إنشاء مركز قومي للبحث والتحديد التربوي يتصل بشبكة من الأجهزة والمراكز على مستوى الأقطار العربية يمكن أن تتطور إلى أكاديمية للعلوم التربوية، وتمكين الجهود العربية من المساهمة في تطوير فكر تربوي عربي حديث.

7-7-1 نحو اعتماد أساليب التخطيط وتحديث الادارة التربوية:

من المفاهيم التي أخذت تسود في تنظيم التعليم بجملته الترابط والتكامل بين التخطيط والادارة والتقويم، وهي جميعها تنصدي للمسألة الرئيسة التي يمكن طرحها بالتساؤل الآتي كيف ينظم التعليم؟ والحق أن هذه المفاهيم الثلاثة متداخلة بعضها ببعض ويمكن أن يشملها جميعها مفهوم واحد وهو مفهوم التخطيط، وفي هذه الحالة يمكن النظر إليه لاعتباره مكونا من ثلاثة عناصر أو عمليات رئيسة هي: وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها. وهي عمليات متداخلة، وجميعها تمثل في تنظيم العمل، وفي توجيه مساراته واتخاذ الخطوات الاحرائية والتوجيه بأساليب فعالة نحو أهداف محددة، ومن ثم التحقق من مدى بلوغ تلك الأهداف ومدى كفايتها في ذلك - ويلاحظ أننا نستعمل عبارة التقويم بمعنى مماثل لما سبق أن استخدمناه في قسم سابق، ولكن بصورة أشمل: فذلك تقويم للمواقف التعليمية وهذا تقويم للأنظمة التربوية بجملتها.

وقد كانت عملية الإدارة وهي أقدم هذه العمليات معنية بالتنفيذ دون خطط تستهدف بها، ودون معايير تستند إليها في تقويمها والتحقق من كفاياتها غالباً، وهي أقدم هذه الأساليب لأنها أكثر اتصالاً بمسارات العمل اليومية وأكثر انتشاراً في محالاته المكانية، فهي شاملة في الحقل، وفي المدرسة، وفي الدائرة وفي المصنع وعلى المستويات العليا المركزية والمستويات التابعة لها في كل ميدان . وكان من آثار هذا التقدم والانتشار في الزمان والمكان أنها عادت في كثير من الأحيان تقليدية تعتمد في أحسن حالاتها على الخبرة الشخصية أكثر مما تعتمد على العلم وأصوله.

7-7-2 وقد حاء التخطيط أسلوباً حديثاً معتمداً على الأصول العلمية مهتدياً بتطوراتها نتيجة لدواعي سياسية واجتماعية واقتصادية، وقد اتسع مفهومه ليشمل وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها، وما قد يترتب عليه من تغيير مسارات التنفيذ أو من تعديلها على صورة جديدة، واعتماداً على التغذية الراجعة والاستفادة من تمحيص الواقع ومضاهاته بالأعراض المشورة.

وتظل الإدارة في صورتها المألوفة مسؤولة عن التنفيذ، وحيثما كان التخطيط شاملاً وافياً لجميع النشاط تفاصيله تظل مرتبطة به، مؤلفة الحلقة الثانية من حلقاته وحيثما تعذر على التخطيط ذلك الشمول والتفصيل فلا معدى ان تقسم الإدارة إلى قسمين:

قسم يكون مسؤولاً عن تنفيذ الخطط مع ما فيها من الإجمال والتفصيل،

وقسم ينطلق في التنفيذ وفقاً لأوامر عاجلة سريعة لا تبلغ مستوى التخطيط السليم، وهذا مصدر من مصادر التفاوت الملحوظ بين الخطط وبين تنفيذها فلا تزال الفجوة في

هذا المجال قائمة، والشكوى مرتفعة على المستوى الدولي العربي وهي محوة قد ترد إلى جملة من الأسباب منها:

ضعف واقعية الخطط ونقص الإمكانيات لها. ومنها ضعف التكامل بين الأجهزة المسؤولة عن وضعها والأجهزة المسؤولة عن تنفيذها. ونقص الكفاية فيها، وضعف إيمانها بالتحطيط أسلوبا في التنظيم.

ولعل المحوة أكر بين تنفيذ الخطط وبين تقويمها، فلا تزال مهمات التقويم غير محددة ولا يزال التنسيق والتكامل بينها وبين وضع الخطط وتنفيذها ضعيفا، بل لا تزال أجهزة التقويم ناقصة أو معدومة، فلا اعتماد على التنظيم والتحليل.

7 - 7 - 3 إن إستراتيجية التربية العربية، إذ تجعل من التحطيط بعملياته الثلاث المتكاملة عصرا من عاصرها، ووسيلة لتحقيقها، فلأنها، إنما تتحقق بقدر ما يتاح لأنظمة التربية العربية من أن تستحدث التطورات اللازمة في اعتماد التخطيط وتحديث الإدارة، وتعمل من ذلك منطلقات سعيها لتحقيق الإستراتيجية. ومعروف ما تشكو منه أنظمة التربية من ضعف التخطيط وضعف الإدارة فيها سواء من حيث تطوراتها أو من حيث إمكانياتها، مما يرد إلى حملة من الأساليب والمشكلات وهي أمور حرية أن تؤدي بها إلى مقاومة التعبير، لارتباطها بمصالح فتوية من ناحية ولما يبطي عليه التغيير من احتمال التعرض لصلاحيتها وامتيازاتها ولنزعتها بصورة عامة إلى المحافظة والتمسك بالمألوف، ولعجزها بصورة عامة عن استيعاب ما يتطلبه التغيير الشامل من إحاطة شاملة، ومن قراءة للواقع، وتكامل العناصر ونزعة إلى التحديد وهذه الأنظمة في أحسن الأحوال - إذا أرادت أن تأخذ بالتجديد، فإنما تأخذ به جزئيا، متفرقا، مبعثرا، ولا تربط بين عناصره وحزنياته رؤية شاملة ونظرة تحليلية متكاملة.

وتصدق هذه الملاحظات العامة عن تنظيم الأعمال وضعف التخطيط فيها ونقص التكامل والتنسيق بين عناصره وعملياته، على كثير من البلاد العربية وعلى كثير من مجالات نشاطها، ومنها تنظيم التربية والتحطيط لها.

وأول مطلق لتحسين الأحوال في هذا المجال هو إدراك طبيعة التخطيط بحملته والسعي إلى جعله شاملا ومفصلا ومتدرجا من العام إلى الخاص وتحقيق التنسيق والتكامل بين عملياته الثلاث: وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها. والتحطيط بهذه العمليات يراعى فيه - على أحسن صورة - الاتجاهات العامة الآتية:-

- أن يتصل بالسياسة التربوية، ربما يترتب عليها من إستراتيجية أو، إستراتيجيات، لتجعل من هذه الإستراتيجية مطلقاً في وضع الخطط وبالتالي في تنفيذها وفي تقويمها.

- أن يعتمد على أصول علمية، مستمدة من تطور العلوم الطبيعية والاجتماعية والرياضية، وما يتفرع عنها من تقنيات، ومن هذه التطورات على سبيل المثال منحى النظم وتحليلها.

- أن يعتمد بعملياته الثلاث على المعلومات، وأن تكون دقيقة وافية، واقعية وعلمية، وأن تتعدد مصادرها ويمكن المقابلة بينها، وتيسير انتقالها باتجاهاتها المختلفة الأفقية والعمودية، وأن تحصص للتنظيم والحزن والاستعادة. وأن تكون مادة "للتواصل" في القنوات الملائمة وبالسرية المطلوبة وهذا المطلب هو وسيلة لتقدم المعرفة ونتيجة من نتائج نموها على السواء.

- أن يستند إلى الأصول العلمية من ناحية وإلى المادة الوافية من المعلومات الملائمة لميادينه.

- يكمل تعاون الاختصاصات المختلفة وتحقيق الثقة المتبادلة بينهم وما يترتب على ذلك من مواقف إيجابية- أن يأتي في مراحل متتالية من الإجمال إلى التفصيل ومن العموم إلى التخصص، وفي مراميها وأسبقياتها، وفي مساراتها وفي سبيل تحقيقها حتى يمكن نقلها إلى مستوى البرامج المحددة التي تتفرع عنها المشروعات وهي أكثر تحديداً وتفصيلاً وإنما يؤدي هذا التابع في وضع الخطط إلى تيسير تنفيذها وتقويمها.

- أن تتوافر للخطط المرونة سواء في ما تعرضه من البدائل المشتقة بدورها من الإستراتيجية أو التفتح على صورة متعددة من المستقبل وإمكاناته واحتمالاته أو فيما يتمحض عنه من تغيرات في ظروفه وأحواله، وفي مصادره ومعوقاته. مما يستدعي تدليل الخطط لثلاث هذه التعيرات وتأخذها بنظر الاعتبار.

7-4- إن التخطيط بعملياته الثلاث لا يحصل في فراغ ولا يمارس لذاته، فكما أنه مرتبط بأهداف ومرام يكون وسيلة لتحقيقها، فإن عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار الوسط الاجتماعي الذي يدور فيه.

والتخطيط بعملياته الثلاث يحتاج إلى أن يستند إلى البحوث العلمية باستمرار، وأن يتغذى عليها. وهي حاجة تشأ من تعقد الظواهر المجتمعية وتعدد عواملها.

والتخطيط بعملياته الثلاث يستدعى بصورة مستمرة اتخاذ القرارات. فهي عملية ملزمة له، ومن الضروري أن تكون حصيلة الاتجاهات السابقة جميعها، ومودحا صالحا لتطبيقها، وبصورة خاصة ينبغي أن تتميز هذه القرارات بالعقلانية، وما تستند إليه من تحليل للظواهر، وإحاطة بالعوامل المؤثرة فيها، وتشخيص للمشكلات، والتماس للحلول المختلفة، وإخضاعها للتمحيص واستنادها في جميع ذلك إلى فيض من المعلومات الصحيحة والملائمة لموضوعها، وإلى نتائج البحوث العلمية، وإلى الإلمام بالوسط الاجتماعي وما فيه من ظواهر اجتماعية ونفسانية وأن يتم ذلك اعتمادا على المشاركة الواسعة لجميع المعنيين وأن يلائم اتحاد القرارات بين الحاجة إلى العمل والابجاز من ناحية والحاجة إلى المراجعة والتعديل على هدى من انكشاف عملية التنفيذ وعملية التقويم.

إن هذه الاتجاهات العامة تكشف أن التخطيط في جوهره عملية تفكير وتدير وإضفاء عقلانية على مسيرة العمل في ميدانه.

ويجدر بنا أن نتابع الاتجاهات العامة التي استعرضناها فورد بعض أساليب متطورة ثلاثها.

فقد أدى تأكيد الشمول والتكامل في التخطيط واستناده إلى التطور العلمي إلى ظهور حيل جديد من المحططين لا تقتصر عنايتهم على الواحي الكمية في التربية بل تشمل نواحي الكيف فيها، ومن ذلك أسلوب تخطيط الموجهات، وهو أسلوب يعنى بمسيرة الحركة التربوية، والاحتمالات المتوقعة لآثارها واتحاد الإجراءات المناسبة لتوجيهها، ويطلق من تصميم المستحدثات التربوية وبرمجتها وتعميمها ويستفيد من التغذية الراجعة والتصحيح الدائري في تطبيقها. وهو إذ يؤكد على اتجاه التغيير لا يشترط تحديد مرام كمية للوغيها، ويسلم بأن حوالب الكيف في التعليم لا يتيسر التنبؤ بنتائجها بصورة حاضرة للقياس الكمي والتقدير الدقيق.

وقد أدى التوسع بتطبيق تحليل النظم من ناحية، وظهور أساليب واتجاهات ومبادئ علمية تتناول المستقل من ناحية ثانية، إلى ظهور النعمة المستقلة في التخطيط التربوي.

وإذا كان التخطيط جوهره محاولة للاستعداد للمستقل فإن النزعة الجديدة لا تقتصر على مجرد افتراض المماثلة التامة بين المستقل والحاضر ولا على مد الحاضر انطلاقا من بعض الدلالات بشأنها ولا على العناية بمنعيرات محددة تصور حركاتها المستقلة بل

إلى العاية بعدد من المتغيرات وعدم الاختصار في تصورها على بديل واحد للمستقبل لا يتعداه التخطيط.

التخطيط السليم يتطلب التوافق بين أساليب المركزية وأساليب اللامركزية استنادا إلى الأصول العلمية في تحديد المهمات وتوزيع الاختصاصات وتنظيم الإجراءات وضمن تدقق المعلومات وإلى المشاركة في الخبرات وتنمية روح التعاون بين المعنيين وتمكينهم من الاندماج في التخطيط بجملته في سائر العمليات المترتبة عليه ويترتب على ذلك تطوير الأجهزة بما يلائم التوفيق بين مزايا كل من المركزية واللامركزية ومراعاة الاعتبارات المجتمعية في هذا التنظيم مع تأكيد روح المبادرة وتشجيع الابتكار وتنمية الاضطلاع بالمسؤولية. والاستفادة مما في المركزية من السرعة في اتخاذ القرارات ومن الشمول والتوازن وتوفير الإمكانات ودعمها بقوة السلطة السياسية، وما في اللامركزية من اتصال بالواقع وتقدير للحاجات والإمكانات واستثمار الموارد المتاحة.

والإدارة التربوية على وجه الخصوص تتطلب فهما وتقديرا للجوانب الإنسانية في عملية التربية ذاتها واعتبار الإدارة في جوهرها وسيلة لخدمتها وتيسير الجهود الذاتية لبلوغ أهدافها ولهذه لا بد من متابعة متضمنات تلك العلاقات الإنسانية بين المسؤولين عن الإدارة من ناحية وبين المعلمين والطلاب من ناحية ثانية وهي علاقات خاصة تتميز عن غيرها من التنظيمات في مجالات العمل الأخرى، ففي الإدارة التربوية إنما تهدف أساسا خدمة المعلمين والطلاب لتنظيم أفضل المواقف التعليمية والوصول منها إلى أفضل النتائج ولهذه فهي وسيلتهم لتبادل المعلومات والخبرات وتوفير الإمكانات والبحث عن أفضل الوسائل للتفاعل بين الأجهزة المختلفة وتقويم تقدمها.

7-7-5 وجميع المادئ الساقية يسغي أن تتحلى على جميع المستويات حتى أصغر وحدات العمل التربوي، من المدرسة إلى الصف، وبين الفئة من المعلمين والطلاب أو الطالب الواحد. بمفرده ليكون المسح العلمي في التفكير والعلاقات الإنسانية في التعاون وتبادل الحرة والتغذية الراجعة أساليب راسخة في أنماط السلوك اليومية فينشأ عليها الأفراد ويمارسونها خلال مراحل النمو وفي محال الحياة عامة.

ومن الأهمية بمكان أن يقدر المسؤولون عن الإدارة مهماتهم وأدوارهم في التخطيط وان يعتبروا أنفسهم يمثلون عنصرا مهما من عناصره وحلقة رئيسة فيه ويترتب على ذلك أن تكون مواقفهم من الخطط الموضوعية مواقف ايجابية، وأن من مسؤولياتهم القيام بتنفيذها وإذا لم تلغ تلك الخطط الموضوعية حظها من التفصيل كما هو منتظر في كثير من المشروعات الواسعة فلا بد أن تكون مواقف المنفذين اعتماد منحى التخطيط في النواحي

التي لا تفصلها الخطط ذاتها، وذلك باتخاذ المواقف العقلانية وحسن التصرف والاعتماد على المبادرة والاجتهاد واتخاذ القرارات استنادا الى أصولها السليمة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها، وبينما يراد للتخطيط أن تتسع مجالاته وأن يتناول مزيدا من التفاصيل فإن المجال يظل قائما أمام حسن تصرف المسؤولين في الإدارة وتبينهم المواقف العقلانية في التعاون واتخاذ القرارات.

7-7-6 ولا بد من تسمية مهمات التقييم وتبين وظائفه والأجهزة المعنية به وهي مهمات تتطلب جميع البيانات عن الخطط وعن سير تنفيذها، وتحليل تلك البيانات واستنتاج الاتجاهات الرئيسة منها والمقابلة بين مراميها وأبعادها من ناحية وبين ما تحقق لها من إنجازات وتشخيص المشكلات والمساهمة في معالجتها واقتراح الحلول في ضوء الإمكانيات تمهيدا للإجراءات في مراحل التنفيذ أو تعديلا للخطط ومراجعتها في مرحلة ماساة.

ويترتب على ذلك تحقيق المشاركة بينهم وبين المفذين وبسهم وبين واضعي الخطط ومصمميها ليكون التخطيط بجملته متكاملا بعملياته الثلاث.

7-7-7 أن الخطط العامة تتطلب أن يتفرع عنها خطط أكثر تفصيلا وتحديدًا في الزمان والمكان، فتكون لها شرائح سنوية وشرائح للمناطق الجغرافية وشرائح للنظام المدرسي والمراحل المختلفة، وشرائح للنظام اللامدرسي وينبغي المضي في التخطيط في هذا الاتجاه إلى مرحلة أعد تنفيع الخطط إلى برامج ومشروعات أكثر تحديدا وأكثر تفصيلا تتناول المهمات التربوية وتعتمد في تنظيم النشاط التربوي على مواصلة مسحي النظم وتحليلها وتقدير المدخلات والعمليات والمحركات وما يبسها من التفاعل والدينامية وتقدير المصادر والحدود والعقبات وتشخيص المشكلات ووضع البدائل لمعالجتها على مستوياتها المحددة، ومثل هذا التخطيط المفصل لا بد أن يصحبه وضع الميزانيات المبرمجة المراعى في وضعها الحساب الدقيق للموارد وتوزيعها وفقا للمهمات التربوية وحساب الكلفة فيها حسانا دقيقا، وهي بجملتها متكامل على حير صورها مع خطط التسمية الشاملة وتنسجم معها من حيث أهدافها وراميها ومتطلباتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

إن جميع هذه الاتجاهات تشند الحاجة إليها في تطوير النظام التربوي بجملته ولا بد من اعتماده خاصة فيما يمكن أن يوصف بتدبير ومشروعات المستحدثات التربوية وما تتضمنه من السعي إلى إحداث التغيرات في النظام التربوي وخاصة في نواحي الكيف في التربية وإنما تستخدم عبارة التدبير لتحمل جميع دلالات التخطيط السليم واعتماده على الأصول العلمية وتكامل عملياته الثلاث.

7 - 7 - 8 تطوير أنظمة التربية العربية استنادا إلى أساليب التخطيط العلمي وأن يجعل من ذلك عنصرا أساسيا في الإستراتيجية المعتمدة لها ويراعى في ذلك إدراك ما تتضمنه عملية التخطيط من تنسيق وتكامل بين حلقاتها الأساسية الثلاث، ووضع الخطط وتفيذها وتقويمها، واعتماد هذا التنسيق والتكامل في التطوير من أعلى المستويات.

كما تتمثل في السياسات التربوية وإستراتيجيتها وحططها وبرامجها إلى أداها كما تتمثل في وحدات العمل الصغير وصولا إلى العمل الإحرائي في المواقف التعليمية والتعليمية.

- إن اعتماد هذه الأساليب بمفهومها المتكامل يتضمن ضرورة إحداث تغيرات واسعة وحديثة في الإدارة التربوية وتأكيد دورها في التخطيط وعلاقتها بوضع الخطط وتقويمها واستادها إلى الأساليب العلمية وإلى العلاقات الإنسانية الديمقراطية مما يعتبر ملارما لجوهر العملية التربوية أصيلا فيها.

- إن تطوير أساليب الإدارة والتخطيط يتطلب بالدرجة الأولى توفير الإمكانيات ومصادر نشاطها، وبخاصة ما يتعلق بتنظيم المعلومات ومتابعة ما فيها من ثورة في الوفرة والتنظيم والاعتماد على السحوت والتقنيات الحديثة، وهذا كله يحتاج إلى تدريب مستمر وإعداد سليم للقائمين بإدارة التربية والتخطيط لها في البلاد العربية، وقد تدعو الحاجة إلى إنشاء مراكز ومعاهد قطرية وإقليمية لتحقيق هذا الغرض.

- واعتماد أساليب التخطيط التربوي يتطلب تكاملها مع أساليب التخطيط للتسمية الشاملة ومراعاتها لمطالب القطاعات المختلفة وتعاونها معها وإحاطتها بالعوامل الاجتماعية والفسية المتصلة بالمشروعات التربوية ومشروعات التسمية الشاملة.

7 - 8 تمويل التربية

لاحظنا ما تبدله الأقطار العربية في تمويل أنظمة التربية وزيادة إنفاقها على التعليم في العقود الأخيرة على الرغم من التفاوت السبي بينها، ولكن هناك اعتبارات أساسية تفرض استمرار الريادة لا من حيث الكميات المطبقة فحسب مما هو مألوف في اتجاهات التمويل على المرافق العامة وإما من حيث نسبتها إلى الناتج الإجمالي للمجتمع ومن هذه الاعتبارات الأساسية:

7 - 8 - 1 النمو السكاني وفتوة السكان

- تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم وطموح الجماهير للانتفاع من فرصه.

- ما تؤكده الإستراتيجية المقترحة من تحقيق ديمقراطية التعليم، وما يؤدي إليه تحقيق الإلزام فيه من زيادة الطلب على المراحل التالية،

- ما تؤكده الإستراتيجية المقترحة من تحديد الأنظمة التربوية وبداه كفايتها.

- ما تؤكده الإستراتيجية المقترحة من التفاعل بين التنمية الشاملة وبين التربية، وصلاحيات هذه أن تكون مجالاً للاستثمار، وبخاصة عند زيادة الموارد المالية في بعض الأقطار العربية.

ويلاحظ ما بين البلاد العربية من تفاوت في إنفاقها على التعليم فبعضها لا تزيد فيه نسبة الإنفاق عن 3 % من إجمالي الناتج القومي وبعضها يتجاوز 6 % وبما تدعو الحاجة إلى زيادة الإنفاق على الوطن العربي، وعلى جميع الدول فيه، فإن هناك حاجة أيضاً إلى التعاون والتكافل في هذا المجال.

7-8-2 تعدد مصادر التمويل وتنويعها:

وتؤكد في هذا الصدد اعتبار الدولة هي المصدر للتمويل وجعل هذه المسؤولية حانبا رئيسا في السياسة التربوية والأحد عمداً مجانية التعليم لتحقيق تكافؤ الفرص فيه. بمعاها التامل.

ومن بين المصادر المالية التي يحسن تنميتها المصادر المحلية عن طريق التبرعات أو الجمعيات الخيرية أو الضرائب المحلية.

على أن هناك موارد غير مالية حديرة بأن تنمى وتستثمر مصادرها: منها التطوع لمحو الأمية وتعليم الكبار، ومساهمة الأمهات في تنظيم مراكز الطفولة وفي عمادح من رياض الأطفال، وتطوير نظام للتعليم الرياضي يضطلع بها المتفوقون من الطلاب.

7-8-3 توزيع النفقات على ميادين التربية وحسن استثمارها:

يحب إعادة النظر بصورة شاملة في أنواع الإنفاق وإيلاء أهمية خاصة للأسسقيات الموضوعية للإستراتيجية المقترحة، وبخاصة تحقيق ديمقراطية التعليم وتجويده وريادة كفايته ويترتب على ذلك إيلاء أسقية للمناطق الريفية وللثلاث المحرومة وهناك حاجة إلى زيادة الإنفاق على جوانب الكيف: المساهم والطرائق والوسائل وإعداد المعلمين وتدريبهم ولا بد من الاهتمام تنظيم الموارد المتاحة وحسن استثمارها وترشيد الإنفاق في مجالاتها ويرز في هذا الصدد ظاهرة الإهدار سبب الرسوب والتسرب وضرورة القصاء عليها.

ومن ذلك يتّسّى نظام المدرسة ذات المعلم الواحد ونشرها في المجتمعات السكانية الصغيرة والظفر في إمكان الاعتماد على وسائل النقل ومن بينها السيطرة قليلة الكلفة بمتانة دليل للأبنية المدرسية وفي مجالات كثيرة لترشيد الإنفاق عن طريق تسييط التصاميم وتكييفها للحاجات المحلية وحسن توزيع الإنفاق على برامجها والعناية بصيانتها، ومراجعة كلفة التعليم مراجعة شاملة وجدريّة وتعديلها بما يكفل حسن استثمار الموارد المتاحة لها.

7-8-4 تنظيم الموارد المالية:

ويحدر تنسيق العمل بين المعنيين بالتربية وبين المعنيين بالتمويل على مستوى الوزارات الأخرى وإيلاء أهمية لمطالب التربية في إقرار الاعتمادات وتحقيق التنسيق والتكامل بين الجهات المسؤولة عن القطاعات المختلفة للتربية، ويمكن المؤسسات من حسن التصرف في الموارد المتاحة لها، وصولاً إلى مستوى المدارس نفسها ودورها لتنظيم ميرانيات خاصة بها.

ومن الأهمية مكان التخلص من القواعد الصلبة في التشريعات وما يطرأ في تنفيذها من صعوبات ومن تعقيد ومعوقات من ناحية، وتسمية الاعتماد على الأساليب الحديثة في تنظيم الميزانيات المبرمجة وتدريب العاملين في ميدانها.

7-8-5 يحتاج تطوير الأنظمة التربوية بصورة عامة إلى موارد متعددة بشرية ومادية ويبرز المال بينها باعتباره عنصراً أساسياً لسير الأعمال، ولا شك أن البلاد العربية رادت من هذه المصادر العمل الشعبي الذي يكفل مساهمة المواطنين عن طوعية واحتيار في بعض المرافق والخدمات التربوية، ومنها الأبنية المدرسية وتعيد الطرق إليها في المناطق الريفية ومساكن المعلمين.

وحيثما اقتضت الحاجة الإبقاء على نماذج من التعليم بمصروفات في بعض الأقطار، فإنه يجب أن يتم بإشراف الدولة ووفقاً لمبدأ تكافؤ الفرص للجميع وتمكين القادرين على الإنفاق على أبنائهم.

7-8-6 العمل العربي المشترك:

ولا بد من مراعاة قومية العمل العربي في محال تمويل التعليم سواء من حيث دعم المؤسسات المشتركة أو تنمية المساعدات الثنائية أو دعم الصناديق المشتركة أو تيسير انتقال الطلاب والمدرسين والخبراء والمختصين.

7-8-7 توصيات:

إن تطوير التربية العربية بما يكفل إرساء الأسس للمجتمع العربي المتعلم على مدى الربع الأخير من هذا القرن، يتطلب زيادة الموارد المالية على نطاق واسع وملائم وحسن توزيعها واستثمارها ويراعى في ذلك ما يأتي:

- اعتبار التربية مجالاً رئيساً للاستثمار وإيلائها أسبقية في تحديد السبب بين القطاعات المختلفة، ومراعاة ما يتطلبه ذلك من توجيه سياستها وتوثيق صلتها بمطالب التنمية الشاملة.

- تعدد مصادر التمويل وتنويعها، بحيث يكون تمويل التربية من مسؤولية الدولة ويعتمد فيه أصلاً المحانية في جميع مراحله، ويمكن أن تتعدد وتنوع مصادره على المستوى المركزي والمحلي كما تستثمر الموارد البشرية مثل مساهمة المواطن بالعمل الشعبي للمشروعات التربوية، وحسن توزيع الموارد على قطاعات التربية وفقاً للأساليب المعتمدة، ولتحسين جوانب الكيف في التعليم وحسن استثمارها وترشيد الإنفاق عليها وتنظيمها في ميزانيات مبرجة وحسن إدارتها والاهتمام بزيادة كفاية المعلمين والارتفاع بمستوياتهم المهنية والمادية بما يحقق عائداً متزايداً ومستمرًا على كفاية التعليم، الأمر الذي يتصل بترشيد الإنفاق بصور متعددة.

- مراجعة كلمة التعليم بكافة مراحله ومستوياته مراجعة جذرية وتعديلها بما يكفل حسن استثمار الموارد وترشيد الإنفاق بإجراء دراسات متخصصة متواصلة.

- تأكيد قومية العمل العربي ومتابعة متضمناته في مجال تمويل التربية وتوثيق التعاون بين الأقطار العربية وتسمية مشروعات مشتركة وفي تمويل المبادئ ذات الأسقية.

7-9 نحو تطوير التشريعات التربوية:

7-9-1 يؤلف التشريع السد القانوني للأعمال العامة، وكيفية تنظيمها وسيرها وبيان اتجاهات نشاطها، وما يلاحظ على الأعمال الإدارية العامة والإجراءات المالية من تعقيد وجمود، ومن نزعة للاضطراب والمحافظة على صيغ ثابته في أنظمة البلاد العربية يرد إلى حد ما، إلى طبيعة التشريعات الإدارية والمالية والتي أتى الكثير منها من عهود الاستعمار والتبعية وما يرافقها من حصر للسلطات وحظ من نزعة استبدادية من جانب الرؤساء على المرؤوسين وضيق اختصاصات هؤلاء وتجنّبهم بالتالي لتحمل المسؤولية كما

أنها تأثرت باتجاهات كانت الحكومة فيها معية بالنخبة لا تبسط الخدمات والمصالح للمواطنين.

كما أن هناك نزعة إلى تراكم التشريعات وجزئياتها مرحلة بعد مرحلة لتتألف منها قواعد متشعبة صلبة، متضاربة أحياناً، كثيراً ما تنشأ الحيرة في متاهاتها وتؤلف قيوداً ثقيلة على حركة العاملين في الإدارة والتمويل مما تعكس آثاره على العمل التربوي بمستوياته المختلفة، وكثيراً ما تعجز هذه التشريعات عن التمييز بين العمليات التربوية ذاتها كأنها دواوين حكومية وبحلاف ذلك فإن إستراتيجية تطوير التربية العربية وما تتطلبه من التحديد والابتكار ومن استيعاب المفاهيم والأفكار التربوية الحديثة، واعتماد أساليب التخطيط العلمية ومن تأكيد المساهمة والروح الديمقراطية والعلمية في اتخاذ القرارات، ومن نظرة تقدمية للمستقبل العربي - كل هذه الاعتبارات تدعو إلى نظرة جديدة للتشريعات التربوية لتمكينها من استيعاب تلك الاتجاهات من ناحية، والتسيق بينها وجعلها وسيلة للحركة الدينامية وللتحريب والتحديد والابتكار من ناحية أخرى.

7- 9- 2 وهذه المراجعة الشاملة يحسن أن تؤدي إلى تشريع قانون شامل للتربية ينتظم المبادئ الرئيسة ويعبر عن السياسة التربوية وعن مهمات التربية القومية والاجتماعية والاتجاهات العامة لتطويرها.

ومن المبادئ الرئيسة التي يمكن أن يستوعبها هذا القانون ما يأتي :-

- أن يكون تعبيراً عن السياسة التربوية بعد تطويرها وبتيح المجال لمتابعة الإستراتيجية المعتمدة عليها، كما يتعرف على التطورات المقللة لها فيؤدي إلى النزعة للتطوير لمواجهة المتغيرات المتتالية في إitanها.

- أن يوضح مهمات التربية وصلاتها بالأهداف القومية وبمطالب التسمية الشاملة وتكوين المواطن العربي الحديث والظروف والشروط اللازمة لذلك.

- توثيق الصلة بين التربية والثقافة العربية والإسلامية وبين العلم والتقنية والقيم الإنسانية.

- أن يؤكد الحلق الأصيل في التعليم للصغار والكبار وواحاحات المواطنين في استثمار الفرص المتاحة، وتحقيق الإلزام في مرحلة التعليم الأساسي فالتعليم العام.

- أن يعمل على تحقيق التربية المستديمة والحركة نحو تكوين المجتمع العربي المتعلم.

- أن يؤكد على التزام الدولة في توفير فرص التعليم ومقوماتها المادية والبشرية وتحقيق تكافؤ الفرص أمام المواطنين في استثمارها وتطوير النظام لايصالها إلى مستحقيها.
- أن يظلم الهياكل العامة، والبنى التربوية المدرسية واللامدرسية ويؤكد العلاقات بينها والمرونة في تناعها والانتقال بينها أفقياً وعمودياً وتطوير نماذج جديدة وروابط وجسور بين المراحل والنماذج المختلفة.
- أن يعمل على تطوير التربية: محتوى وطرائق وأساليب للتقويم وجعلها في خدمة المتعلمين والمجتمع.
- اعتماد أساليب التخطيط العلمي والبحوث والتجريب وتشجيع جهود الابتكار ونزعة التحديد في تطوير التربية العربية.
- تنظيم الهياكل الإدارية للتربية.
- إعداد المعلمين والمتعلمين وتدريبهم في ميدان التربية.
- العناية باقتصاديات التربية من حيث توفير الموارد.
- تنظيم المساهمة من جانب المواطنين والآباء والمعلمين وبين المؤسسات المختلفة المعنية.
- تنمية التعاون العربي وتبادل الطلاب والمعلمين والخبرات والمعلومات وتأكيد قومية العمل العربي في ميدان التربية.
- تنمية التعاون الدولي والاتصال بتطور العلم والفكر التربوي المعاصر وعلى تجارب الشعوب وتبادل المعرفة والخبرة معاً.
- 7-9-3 إن هذه المبادئ يمكن أن تحدد في نموذج لقانون يتضمن أحكاماً تشريعية بشأنها، ويمكن أن يتكيف لحاجات الأقطار العربية المختلفة وظروفها وأساليب التشريع فيها. والحق أن في التعاون بين البلاد العربية وفي قرارات المؤتمرات وتوصيات الدورات واللجان والحواء ما يؤيد هذه المبادئ وما يؤيد أهمية التشريع بشأنها فضلاً عن الاتجاه العام في التقريب بين تشريعاتها والعمل على توحيدها، مما تدعو إليه الدول العربية وكثير من المنظمات الإقليمية واتحاداتها المهنية والعلمية، والتربية من أخرى الميادين لتحقيق هذا الاتجاه نحو التوحيد بسبب طبيعتها وتشابه أنظمتها واستنادها إلى وحدة الفكر والثقافة واحتمال بعدها عن مواضع اختلاف في التشريعات المالية والإدارية المرتبطة بالأنظمة الاقتصادية وتباين أساليبها ومعاملاتها.

7-9-4 أن مثل هذا القانون الشامل للتربية يكون بمثابة الهيكل العام والمحرى الكبير الذي تنفرع عنه تشريعات تفصيلية على المستوى القطري، في صورة أنظمة ولوائح وما يترتب عليها من تعليمات تتناول أساليب التنفيذ في ميادين العمل الرئيسة ومن الأهمية بمكان أن تعبر هذه التشريعات وتستوعب روح القانون وطبيعة العملية التربوية وتعبر عن خصائصها وتميز الإجراءات فيها عن الإجراءات الإدارية وإن تؤكد على نزعات التجريب والاجتهاد ودينامية الحركة للعاملين في ميدان التربية وعلى الجهود الذاتية والابتكار.

7-9-5 توصيات:

لما كانت التشريعات توفر السند للعمل، وترسم موجهاته نحو المستقبل فإن العمل لإرساء المجتمع العربي المتعلم يتطلب:

- مراعاة شاملة وجذرية للتشريعات التربوية ويراعى في ذلك:

العمل على وضع نموذج لقانون شامل للتربية يستوعب أهداف التربية العربية ومساهماتها في تكوين المجتمع العربي المتعلم، وتأكيد الحق الأصل للتعليم واعتماده مبدأ التربية المستديمة، وتوثيق صلة التربية بالتنمية الشاملة وما يتصل بذلك من المبادئ والاتجاهات وتأكيد نزعات التحديد والابتكار ودعوة الدول العربية إلى تبنيه ليكون في ذلك نموذج تشريعاتها في هذا الميدان.

- أن يكون هذا القانون الشامل أساساً لتشريعات تربوية تستند إليه وتنظيم العمل وفقاً للاتجاهات الحديثة في التخطيط والإدارة والتقييم.

7-10-1 نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها:

لقد أوضحنا في قسم سابق طبيعة الإستراتيجية التي اخترناها لتطوير التربية العربية، ووصفناها بأنها التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي، وانطلقنا فيها من أن التربية بوصفها نظاماً مجتمعاً لا تعمل بمعزل عن الأنظمة الأخرى في مجتمعها، وإنما تتفاعل معها، وسيلنا الآن أن نتقصى بعض تلك العلاقات المتبادلة في ذلك التفاعل، فسأل: أي تلك الأنظمة في المجتمع ذات الاتصال بالتربية على وجه التحديد، وما سبيل ذلك الاتصال واتجاهاته؟

ويجب القول بصورة عامة إن التربية تعمل مع مجتمعها بكافة جوانبه بصورة مباشرة وغير مباشرة، يشمل ذلك الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية على

السواء، والمفهوم الحديث الذي يجمل هذه الجوانب ويتنظمها ويؤلف بين أعماط تفاعلها في حركة دينامية مستمرة هو مفهوم التنمية الشاملة، فقد أصبحت علامة بارزة على حركة المجتمع وسبيلا إلى تقدمه وفيها تنطوي مفاهيم الثورة والقوة والرفاهة والتقدم.

والترية والتنمية الشاملة كلاهما يلتقيان في الإنسان بوصفه محورا لهما وبوصفه غاية لهما وأداة لبلوغها، وهما يتميزان معاً بالشمول والتكامل إحداهما بالأخرى وبين أحزائهما بعضهما مع بعض.

فالتربية على حير صورها تتناول شخصية الإنسان بجميع جوانبها وتسعى إلى تمكيه من تطويرها وتحقيق التكامل لها والتنمية الشاملة على خير صورها تتناول المجتمع من جميع جوانبه وتسعى أن تتيح له التقدم والتماسك والتكامل والإنسان وحدة في المجتمع ولا تتحقق ذاته إلا بانتمائها إلى مجتمعتها.

ولا تكون التنمية الشاملة على خير صورها من غير جهود التربية في تنمية الثروة البشرية وما تنطوي عليه من القدرات والمهارات ومن القيم والاتجاهات لتجعل أصحابها مؤهلين للنهوض بمهمات التنمية من ناحية وللاستمتاع بثمراتها بما تتيحه من نوعية الحياة من ناحية ثانية. ولا تكون التربية على حير صورها من دون التنمية الشاملة، ليس بما توفره لها من الموارد والإمكانيات فحسب بل لما تكافئ به المتخرجين منها المتفعين بفرصها من أساليب العمل واستثمار كفاياتهم وإحقاق ذاتهم وبالتالي الاستمتاع ثمرات جهودهم واستشعار الثقة في قيمة الحياة.

وتتعدد الصور التي تتجلى بها العلاقات المتبادلة بين التربية والتنمية الشاملة وحسبنا أن نشير إلى بعض نماذجها الواقعية:

فمعروف أن للتربية مهمات في تنمية الثروة البشرية، وهي عنصر أساسي ورئيسي في التنمية ما تزال أهميته ودوره يتكشف للباحثين بما يتجاوز تقديراتهم الأولى، ويبرز بين مهمات التربية في هذا المجال إعداد الكفايات والمهارات والارتفاع بمستوياتها، ولكن الدراسات الحديثة تكشف عما هو أخصى وأدق في هذه المهمات وهو اعتماد التنمية الشاملة لأعلى الكفايات والمهارات المعرفية في الإنسان فحسب، بل أيضا على القيم التي يتمسك بها وعلى المواقف والاتجاهات التي يتحدها حيال كثير من الأمور في المجتمع ومنها حيال العمل وطبيعته والرمس واستثماره والتعاون ومداه، فعلى مثل هذه الجوانب الوجدانية والخلقية والارادية في الإنسان وعلى ما فيها من الإيجابيات تعتمد التنمية الشاملة إلى حد بعيد وأهميتها قد لا تقل عن أهمية الجوانب المعرفية فيها، ويمكن

الاستشهاد على بعض الأمثلة المعروفة في تصوير هذه الحقائق، ومنها أهمية المواقف الاجتماعية والنفسية حيال تعليم المرأة وحيال أنواع التربية المتوخاة والميل السائد في المجتمعات التقليدية لتفضيل الأنواع النظرية منها ومجال التعليم بصورة عامة وما يؤدي إليه بعض المواقف السلبية مه إلى ظاهرة الإهدار بمصدريها: الرسوب والتسرب ومن الطرف المقابل ومعروف أن التربية والتنمية إنما يكونان أكثر حدوى في المناطق الريفية حيثما جاء في مشروعات متكاملة، تعنى تربية الشحسية من جميع جوانبها وتنطوير المجتمع في سائر محالاته وتحقيق الارتباط والتكامل في الحالين.

ولعلنا الآن في الموضع الذي نتناول بعض محالات التفاعل بين التربية ومطومات مجتمعية أخرى في نطاق التنمية الشاملة، لتابع متضمناتها للإستراتيجية المقترحة واتجاهات مسارها.

7-10-2 التربية والعمل:

والصلة بين التربية والعمل من أبرز المجالات التي يحصل فيها تفاعل بين المنظمات المجتمعية بعضها مع بعض واتصال حركتها بحركة التنمية الشاملة بحملتها، فكلاهما رافدان من روافدها وإنما ترداد حدواهما لتحقيق التنسيق والتكامل بينهما في نطاق التنمية الشاملة ومطالبها.

فالعمل عماد التنمية الشاملة ومصدر رئيس لما قد يتوافر لها من الثروة ولكن إنتاجيته إنما تعتمد على مستوى كفايته وتنظيمه وتقدير قيمة الزمن وتحقيق التعاون وتوزيع الأدوار فيه، وهي أمور إنما يتم تحقيقها في خير صورها.

ومسؤولية التربية في هذا المحال لا تتحلى في مجرد تخريج أعداد كبيرة من المتعلمين أيًا كانوا، وإنما في تخريج مثل هذه الأعداد بكفايات معينة وناسحام في مستوياتها، ومواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وحيال المجتمع ومطالبه، والتربية لا يتاح لها أن تحقق هذه الخصائص في المتعلمين إلا إذا كانت ظروف العمل وأحواله في المجتمع تساعد عليها، ومنها تنظيم هيكل العمالة بما يحصله من المظاهر الاجتماعية التقليدية وإحداث تغييرات في أنظمة الأجور والرواتب تكافئ الإنتاجية، وتراعي مطالب العدالة الاجتماعية وإذا كان هذا الاسحام بين منظومة التربية ومنظومة العمل مطلوباً لذاته فهو مطلوب لتحقيق التنمية الشاملة التي تجمع المنظومتين في إطارها كما أن تحقيق التنمية الشاملة أساس ومصدر لتحقيق الانسحام بين المنظومتين.

7- 10- 3 ونخلص من هذه البطرة المحملة للتفاعل بين المنظومتين في إطار التنمية الشاملة إلى تأكيد بعض المتضمنات لكل منهما ليسهما في التنمية الشاملة من ناحية وليكونا حقا مجالا صالحا للاستثمار فيها. وتشمل هذه المتضمنات في التربية ما يأتي:

- جعل العمل ركيزة التربية والتأكيد عليه من حيث هو قيمة ومن حيث هو معرفة ومن حيث هو مهارة.

- اعتماد مبدأ الملاءمة بين محتوى التربية وبين خصائص العمل وأماطه في المجتمع وتوثيق الصلة بين مؤسساتها.

- مراعاة مبدأ المرونة في التعليم العام وجعله شاملا للأسس العلمية مستندا إلى الخبرة معنيا بتطوير الشخصية من جميع جوانبها مما يمكنها من التكيف لتعدد مطالب العمل والإنتاج في المجتمع ولتطور أساليب الإنتاج فيه، ومن استشعار الوعي الذاتي وتحمل المسؤولية، واستشعار الوعي الاجتماعي للمساهمة في تقدم المجتمع.

- التأكيد على التربية المستديرة والمتكاملة، واعتماد التدريب أثناء الخدمة امتدادا للتربية المدرسية وسيلا لمواصلة التعلم.

وتشمل هذه المتضمنات في مجال العمل ما يأتي:

- توسيع فرص العمالة وتحقيق تكافؤ الفرص حيالها أمام المواطنين رحالا وساء وجعل العمل وظيفة اجتماعية واعتباره حقا وواجبا وسيلا إلى تحسين الحياة على مستوى الأفراد وعلى مستوى المجتمع.

- إعادة تنظيم هيكل العمالة بما يحلصه من المظاهر الاجتماعية التقليدية البالية في الإنتاج وبجعله قابلا لاستيعاب أفواج جديدة متلاحقة من المتخرجين واستثمار الكفايات والمهارات، والاتجاهات السليمة التي يتمتعون بها وتحقيق التوازن بين أنواعهم ومستوياتهم.

- إحداث تغييرات في أنظمة الأحرار والرواتب والمكافآت وفي توفير الحوافز والضوابط للعمل اعتمادا على معايير موضوعية تراعى فيها الكفاية والإنتاجية والقدرة على التعلم والتقدم.

- مراعاة الأحوال الاجتماعية والاقتصادية بقصد تحسينها وتطويرها دون الخضوع لمطالبها اللاعقلانية ودون نقل نماذج مستوردة منها مقتبسة من أنظمة أجنبية لا تتفق مع القيم السليمة العربية الإسلامية.

- تحقيق درجات عالية من الإتاحة على شتى المستويات بحس التنظيم وتوفير المناخ الإنساني السليم.
- رفع مستويات الكفايات المطلوبة بصورة متدرجة، ناعتماد الأساليب الحديثة في الإنتاج.
- مساهمة مؤسسات العمل بالتربية عامة والتدريب خاصة واعتبارها من مهماتها ومسؤولياتها.
- تطوير العلاقات الإنسانية في مواقع العمل بين العاملين وجعلها قائمة على أسس التعاون والتكافل وبالروح والأساليب الديمقراطية.

إن متاعاة الوعين من المتضمنات حري بأن يسهم في تحقيق الانسجام بين التربية وبين العمل ويسهما وبين التنمية الشاملة أحدا وعطاء، وتأثرا وتأثيرا وبأن يوثق العلاقات المتبادلة بين هذه المنظومات جميعها، مما يتطلب التنسيق والتكامل على مستوى السياسات والاستراتيجيات وعلى مستوى الخطط والبرامج والحق أن جوانب كبيرة لتحقيق الملاءمة بين التربية وبين العمل في إطار التنمية الشاملة تتطلب التخطيط لتنمية القوى البشرية وتكييفها لمطالب العمل وحاجات التنمية مع ما يتطلبه التخطيط عامة من بطرات مستقبلية تشوف اتجاهات التقدم في أساليب الإنتاج. ومن الحق أن يقال أن المجتمع المتعلم هو مجتمع عامل يؤلف العمل كما يؤلف التعلم بعدا من أعاده ومزية حضارية من مزاياه في إطار التنمية الشاملة والأهداف الإنسانية القومية.

7- 10- 4 التربية والعلم والتقنية (التكنولوجيا):

وتلتقي التربية بالعلم وبما عليه من التقنية وتحصل بين المنظومتين علاقات متبادلة في إطار التنمية الشاملة. حيث تؤثر كل منهما في الأخرى وتتأثر بها.

والعلم والتقنية مصدران للثروة والقوة، وهما بهذه المثابة حاصة من الأسس التي تستند إليها التنمية الشاملة، ومن المزايا التي تتسم بها الحضارة المعاصرة مع ما في هذه المزية من حوانها السلبية والإيجابية.

والتربية مسؤولة عن استيعاب العلم محتوى ومهجا في التفكير وفي السلوك ويؤلف محالا مهما من محالاتها، ينبغي العمل على توسيع نطاقه من ناحية وتعميق أسسه وترسيخ أساليبه من ناحية ثانية. والعلم في جوهره من أدوات التربية وأساليبها، بما يهدي إليه من دقة الملاحظة والتفكير وبالتالي إطلاق القوى المبدعة في المتعلمين، وبما يستثمر في العمل والتطبيق فيجعل التربية ذات نفع وحدوى في الحياة.

ويبهض على أساس هذه العلاقة العامة التي تنشأ بين التربية والعلم أحدا وعطاء وتنحلي في مراحلها الأولى -، مهمة أدق وأوفى هي مهمة إعداد الكفايات المتخصصة على مستوى أعلى في التعليم العالي خاصة، وهي مهمة ما رالت قيمتها تبرز ومجالاتها تتسع، مما يقتضي زيادة الاهتمام بالعلم في مؤسسات التعليم العالي من حيث أوزانه في برامج الدراسة ومن حيث توفير الإمكانيات له ومن حيث عدد المنتمين إليه، ويترتب عليها بعض الاتجاهات التالية تراعيها التربية.

- ترسيخ العلم أسلونا في التفكير وأداة في مواجهة المشكلات عامة.
- إرساء أساس شامل للمعرفة العلمية يتدرج في التخصص، والتأكيد على التداخل بين فروع المعرفة وتكاملها.
- الربط بين المعرفة العلمية وبين تطبيقاتها التقنية.
- اتباع الأساليب التربوية الحديثة في التعلم وتمكين المتعلمين من مواصلة جهودهم في اكتساب العلم.
- توثيق الصلة بين التعليم والبحث العلمي.
- توثيق الصلة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وتطبيق تكاملها في دراسة الظواهر المجتمعية ومشروعات التنمية وتكييفها لحصائص المجتمع.
- متانة تطور المعرفة العلمية ومتانة الثورة العلمية.

- تيسير تبادل العلماء والباحثين والطلاب والمدرسين على مستوى التعليم العالي. ولا يكفي أن تسهم التربية بإعداد الكفايات وبل لا بد لها أن تعنى بالجوانب الإنسانية والمجتمعية للعلم وتنمية وظيفته الاجتماعية وترسيخ استخدامه لخير المجتمع وخير الإنسانية، فهو سلاح ذو حدين، يكون للخير كما يكون للشر ومن واجب التربية تنمية المواقف والاتجاهات السليمة في العلماء، فإذا كان العلم لا ينتمي إلى وطن، فإن للعلماء ولاؤهم لأوطانهم ولمجتمعاتهم وأمتهم. والتربية مسؤولة عن المساهمة في تكوين الماسخ الإنساني الذي يتسم بالتعاون والإخلاص في العمل والروح الديمقراطية، ومن وراء ذلك مساهمتها في جعله حائلا من الثقافة العامة ونشره بين المواطنين.

7 - 10 - 5 والعلم بدوره يسند التربية بإغناء محتواها وأساليبها والانتقال بها من مستوى مجرد الخبرات الشخصية بالأساليب التقليدية إلى مستوى المهنة المستندة إلى الأصول العلمية المستوعبة لنتائجها، فضلا عما جاءت الإشارة إليه من كونه أداة من

أداتها في إطلاق القدرات المدعة في الإنسان. وقد أصبحت التربية تعتمد على العلوم السلوكية، وعلى البحث العلمي في مجالاتها. وقد أدى تطور التقنية الحديثة إلى إعناء التربية بمواد وأجهزة وأساليب حديثة، وما زالت الجهود تذل لتطويعها لحاجات المتعلمين. وتبرز آثار العلم على أوسع نطاق في محال التقنية مما يوفر من ثروة ومن قوة، والتقنية لا يستعنى عنها في استثمار الموارد وفي تطوير الزراعة والصناعة والخدمات وبالتالي في تحقيق التنمية الشاملة، يؤلف نقلها تحديا كبيرا للوطن العربي لا بد للتربية أن تسهم في تحقيقه، وتجنب المخاطر التي تشأ من النقل الأفقي بجلبها من خارج الوطن، واعتماد النقل الرأسي الذي يجعلها تنمو على أساس الكفايات الوطنية وتوفير الإمكانيات لهذا النماء.

فلا يصح أن ينظر إلى نقل التقنية من محض الاعتبارات المادية في المشروعات المتفرقة، واللجوء إلى استعمالاتها من الخارج بعض النظر عن نتائجها السلبية ومها خلق العقبات أمام النقل الرأسي الذي يتضمن الاعتماد على الكفايات الوطنية فيها.

ويترتب على ذلك أن يتم نقل التقنية انطلاقا من السياسة العامة للتنمية الشاملة وبالتوافق مع السياسة العلمية التقنية وتحقيق التنسيق والتوافق بين النقل الأفقي والرأسي، واعتماد الأخير أساسا لها، وممارسة الاختيار بين بدائلها والمشاركة المتزايدة في إنتاج نمادجها الجديدة. لا شك أن للتربية نصيبا في سائر هذه المحالات وحسبها في هذا النصيب أنها مسؤولة عن إعداد الكفايات. ويتصل بنقل التقنية، في ميدان العلم مسألتان كبيرتان على غاية من الأهمية في مستقبل الوطن العربي أولا هما تطوير البحوث العلمية، وثانيتها استقطاب الكفايات العلمية ووقف هجرتها وضمان عودة أصحابها إلى الوطن العربي، فلا تزال البحوث العلمية في عددها وفي مستوياتها وفي جدواها وصلتها بالتنمية الشاملة تعاني نقصا شديدا، ولا تزال حجرة الكفايات العربية إلى البلاد الصناعية تمثل هدرا خطيرا لعله أشد مما هو حاصل بالنسبة إلى الأقاليم الأخرى من البلاد المتنامية.

فأما مسألة تطوير البحوث العلمية فتتطلب حشدا للكفايات الحاضرة وإعدادا للمزيد من المعلمين وتمكينا للعلماء من استثمار طاقتهم، وإنشاء للمراكز والمؤسسات وتوفيرا للإمكانيات، وتنظيما لبرامج البحوث وفقا لأسبقياتها ومن حيث صلاتها الوثيقة بمطالب التنمية الشاملة.

وأما استقطاب الكفايات وإيقاف هجرتها وضمان عودتها إلى الوطن العربي فتتطلب إحاطة بأبعاد المشكلة وتعمقا في أسبابها، وتوفيرا للحوافز الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الملائمة لها، وأبرزها تكوين المناخ العلمي السليم الذي تنهيا فيه متطلبات

البحث والانتكار وتسوده الروح الديمقراطية والعلاقات الإنسانية ويزدهر الولاء للأمة العربية والسعي الى تقدمها.

إن جميع هذه المسائل - نقل التقنية (والتكنولوجيا) وتطوير البحث العلمي وتوثيق صلته بمطالب التنمية الشاملة واستقطاب الكفايات العلمية - لا تيسر معالجتها على المستويات القطرية ولا بد لها أن تتجاوزها الى المستوى القومي الشامل الذي ينتظمها.

ونخلص من هذا الاستعراض للعلاقات بين التربية وبين العلم والتقنية وما يزرع عنها من المسائل إلى الحاجة الماسة إلى التنسيق والتكامل في السياسة والاستراتيجيات وإلى العمل القومي في محالاتها.

7 - 10 - 6 أن الشأن في الثقافة من حيث صلتها الشاملة بالتربية كالشأن بين العلم والتربية فهي تؤلف في المجتمع نظاما من أنظمتها ربما كان من شأنه أنه متغلغل في أنماط السلوك وأساليب الحياة بصعقتها كلما نظرنا إلى الثقافة بمعناها الواسع باعتبارها جماع أساليب الحياة وقيمها التي تتميز بها الأمة، وتتجلى فيها خصائصها وذاتيتها وكما كانت التربية والتسمية شاملة تجعل الإنسان محورها وأداتها وغايتها، وكما كانت كل منهما ذات أعداد اجتماعية ودات رسالة أخلاقية تتصل بقيم الأمة وفضائلها، وتستمد منها صيغتها وخصوصيتها، كما تستمد منها بواعثها على الحركة والتوسع والانفتاح، فالتنمية الشاملة بهذه المثابة كالتربية لا تنقل أنماطها من الأمم والمجتمعات الأخرى، وإنما يتطور نسيجها من نسيج ثقافة الأمة ونظراتها ومواقفها إزاء الكون والعالم وأساليبها في الحياة، وهي تتفاعل مع هذا النسيج لتكسب منه خصائصها، وتستمد منه بواعثها، ولتسهم في تطوره وتفتح وديمومته في صور متحددة على الدوام.

ويترتب على ذلك أن يكون تحديد غايات التسمية مظهرا فيه إلى قيم الأمة وخصائصها كما تشتمل عليه ثقافتها عن استيعابه لحاجاتها وتطلعاتها إلى التغيير وهذا هو الشأن في التربية أيضا، فهي كالتسمية تنسج قيم الأمة وفضائلها وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة، وتستند إليها في صياغة غاياتها ومقاصدها.

وهناك محالات لهذا التفاعل بين الثقافة والتربية النظامية المدرسية واللامدرسية والتربية غير النظامية وغير المدرسية وهذه الأخيرة هي التي توصف بالتربية غير المقصودة لأن آثارها قد تقع على الأفراد دون قصد واضح، وإن كما نريد أن نضفي على هذه الآثار حظا من القصد ونتناول هذه الآثار على مستويين مهما تباعدت الثقة بينهما بين الضيق

والإتساع، وهما التربية غير المدرسية في نطاق الأسرة والتربية غير المدرسية عن طريق وسائل الإعلام.

7 - 10 - 7 فالأسرة مجال مركز تشد فيه التربية لتستثمر عوامل الثقافة وجوانبها وتتيح للناشئين تشربها والتأثر بها وحيثما كانت الثقافة صادقة في تعبيرها عن خصائص الأمة وذاتيتها مستوعبة لقيمها الإنسانية معبرة عنها، كانت التربية في نطاق الأسرة وسيلة صالحة لتنشئة الأجيال عليها، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى دراسة أساليب التنشئة السائدة وصلتها بالشخصية القومية وتقويمها لتحقيق الملاءمة السليمة بينهما واعتماد هذه الدراسات أساسا لرامج لتوجيه الآباء والأمهات في أصول التنشئة السليمة وجعل التربية المدرسية محالا من مجالات هذا التوجيه.

ومثل هذا التنسيق والتكامل بين الثقافة والتربية في محال الأسرة يصدق بصورة أوسع وأشمل على وسائل الإعلام الحديثة. فان ما لهذه الوسائل من سعة التأثير وعمقه في العقول والمواقف الوجدانية والفنية يجعلها سلاحا ذا حدين يمكن أن يتسرب منها عناصر ثقافية مضرّة مفسدة، لا تتلاءم مع القيم الإنسانية أو مع التماسك القومي، وقد يتمثل فيها الغزو الثقافي بأدق معانيه. ومن ناحية أخرى قد تكون وسيلة فعالة في التعبير عن الخصائص الأصلية لثقافة الأمة وتطلعاتها في الحياة بحيث يؤدي استثمارها بالوسائل التربوية إلى ما تنشده من القيم العلمية ومن التماسك الاجتماعي والوحدة القومية، وبالتالي نوعية الحياة كما تتميز بها الثقافة القومية والفرق بين الأمرين لا يأتي اعتباطا وإنما يحتاج إلى القصد والتنظيم وهكذا يمكن أن نجعل من هذين المجالين: الأسرة ووسائل الإعلام مجالين للتربية تلتقي بهما مع الثقافة القومية وتعبر عن خصائصها وتضفي على التربية في هذا المحال حظا من القصد والتصميم والتوجيه.

وسواء نظرنا الى هذين المجالين، وما بينهما من مجالات أخرى كاللقاءات في أماكن العبادة، وأماكن الثقافة وفي أماكن الراحة والاستمتاع وممارسة الفنون وغير ذلك، فإنها مجالات يمكن أن تلتقي فيها الثقافة السليمة بالتربية السليمة ليتعاونوا معا في تهذيب الإنسان وفي تمكينه من تشرب خصائص الثقافة وقيمها وفي تنمية مواهبه وتطوير شخصيته بخصائصها المميزة. وفي جميع هذه المجالات، صغيرها وكبيرها يمكن معالجة قضايا ثقافية وعلمية وتربوية واجتماعية على غاية من الأهمية مثل: اللغة العامية ووسائل استدالها بالعربية الفصحى، ومثل التقاليد البالية والعادات المتخلفة وأساليب استدالها بالقيم السليمة واتجاهات التحديث والتجديد. ومثل العلاقات بين الجنسين ومشكلات

المرأة في المجتمع العربي والتخلص من المواقف غير السليمة إزاءها، والعودة إلى أصالة القيم العربية في تقدير مكانتها السليمة واللائقة بها.

7 - 10 - 8 وإذا تحدثنا عن هذه العلاقات المتبادلة في التربية غير المدرسية فإن التحصيل فيها في التربية المدرسية والتربية اللامدرسية للكبار أيسر. فالثقافة القومية ولا شك ميدان للنوعين من التربية أهدافا ومستوى وأساليب، ويكفي أن يتأمل المرء في اللغة القومية ذاتها وفي كونها أداة التعبير والتفكير ليقدر على إتقانها، والشأ على صيغتها السليمة سبيل إلى نمو القدرات الفكرية، ومفتاح إلى العلوم الأخرى. والوطن العربي، مهد الحضارات الإنسانية وعلى وديانه وسواحه شواهد ماثلة منها فلا بد أن تستلهم هذه في التربية والثقافة، وأن ترسخ في الناشئين والشباب ويممي اعترازم تراث أمتهم وثقتهم بمكانتها في الحضارة الإنسانية وأن يتحلى هذا التاريخ تراثا للإنسانية جمعاء.

فدور اللغة القومية في التربية منذ المراحل الأولى لا يدور حوله الخلاف بل إن الدراسات النفسية الحديثة تكشف عما لهذا الدور في أهميته من حيث وضوح التفكير ودقة التعبير - ويسر التواصل بين المتعلمين وبينهم وبين المعلمين. ولا تستقيم أسس التربية وأصولها بدون إتقان هذه الأداة وتمكين الأطفال منذ سنواتهم الأولى من اكتسابها وحسن استثمارها، ويتصل باللغة القومية آداب اللغة باعتبارها صورا من حياة الأمة وسحلا لتاريخ حضارتها وعبريتها، فهداية الناشئين إليها إنما هي هداية إلى خبرة وافية من القيم ومن الانحاز الفكري، والعلوم الاجتماعية ميدان آخر تلتقي فيه الثقافة والتربية وتعاونان معا في سبيل فهم الظواهر وتحليلها كما هي قائمة في مجتمعا وفي سبيل تشرب القيم الاجتماعية والقومية وترسيخ الولاء للوطن وللأمة العربية.

ولا بد أن تنمى الجهود الثقافية، في إحياء التراث العربي وتحديد الثقافة العربية ووصلها بمطالب العصر وإبراز مقوماتها الأصلية، وما تنطوي عليه من القيم الإنسانية والمواقف العقلانية وتطوير فلسفة عربية متميزة تتألف من مبادئها مذهب فكرية توحاه المذاهب الفكرية المعاصرة وتحافظ على شخصية الأمة ودورها في تطوير الفكر الإنساني. ولعل أن يكون لهذه المذاهب الفكرية شأن بين شعوب العالم الثالث خاصة وعلى المستوى الإنساني عامة في هدايتها إلى طريق سواء بين تناقضات المذاهب واضطرابها.

7 - 10 - 9 والدين من أخص ما تتميز به ثقافة الأمة يؤثر في نظراتها إلى الكون والعالم وفي أساليبها في الحياة، ويشع فيها القيم الإنسانية ويؤكد مكانة الإنسان في الوجود كما يؤكد نظام المجتمع واستناده إلى العدل والمساواة وكرامة الإنسان وإلى التعاون والتكافل بين الناس فلا بد أن يكون للتربية دور بارز في تمكين المتعلمين صغارا وكبارا من فهمه

وتشرب فضائله وقيمه، والاعتماد عليه في تطوير أُمَاط السلوك والمعاملة بين الناس وبين المعلم والمتعلم وهو في جوهره أسلوب في التفكير ومسحى في مواحهة المشكلات العقلية والعلمية، فهو يؤثر في أُمَاط السلوك ويوحها وان كان مشتركاً بين الأمم، إلا أنه يقدر قبوله الناس وتأثيرهم به واندماجهم فيه وتأثيره في أُمَاط سلوكهم يؤلف عصراً من عناصر الثقافة ويكسب بهذا الاندماج خصوصية وانتماء إلى ثقافة الأمة.

والأمم قد تتفاوت في مدى تمثّلها للمواقف العقلانية ومدى اعتمادها في حياتها. وقد كان للأمة العربية نصيب كبير من هذه المواقف العقلانية تستمدّها من أصول العقيدة ودعوتها المستمرة إلى التفكير السليم وإلى الاعتماد على العقل في تطوير الحياة وتجديدها وفي إنماء الثقافة وإحياء قيمها وجعلها موافقة لمطالب عصورها، فتكون لها رسالة متحددة لبائها الإسلام والثقافة العربية تنقلها إلى العالم الإسلامي خاصة وإلى شعوب العالم الثالث عامة لتعصمها من صراع المذاهب والدعوات وتفتح لها سبل المساهمة الفعالة في مسيرة الحضارة الإنسانية.

وهناك قضايا رئيسة أخرى تلتقي فيها الثقافة والتربية لا بد من تفصيلها في أية سياسة شاملة تؤكد هذا التفاعل وفي أية استراتيجيات تترتب عليها منها:

7 - 10 - 10 قضية التعريب واعتماد اللغة العربية لغة التعليم ولغة في الدولة ودواوينها ولغة الأمة في ثقافتها وفي حياتها العامة. وهي قضية ينبغي أن تتم معالجتها انطلاقاً من المستوى العالي في الدولة بأن تكون من قضايا السياسة العليا تتخذ الإجراءات الفعالة لمتابعة متضمناتها. وتتعاون المحامع والجامعات العربية في دراسة المسائل المترتبة على ذلك ويتسع التعليم العام ومعاهد تعليم الكبار لتكون ميادين صالحة لترسيخ سياسة التعريب بكل أبعادها، وتلتزم وسائل الإعلام من الإذاعة والصحافة بنسائر مسؤولياتها في هذا السيل ولا بد أن توضع برامج لتحقيق هذه المهمة في سائر المؤسسات والمحالات على المستوى القومي، وعلى المستويات القطرية باعتبار اللغة العربية وعاء ثقافة الأمة وهي بالتالي تعبير عن ذاتيتها وخصائصها القومية فالاعتزاز بها وتطويرها متصل بكيان الأمة ومستقبلها، ومصيرها بين الثقافات الإنسانية، وقد أخذت بعض الدول ومنها دول عربية كالعراق ودول أوروبية كفرنسا تشريعات للحفاظ على سلامة لغتها واعتمادها في الحياة العامة بل يراود للتعريب أن يكون تمثيلاً للفضائل العربية ولخير حصائص الأمة العربية في السلوك وبالتالي في تطوير الشخصية العربية بمقوماتها المميزة.

7 - 10 - 11: قضية الثقافة الجماهيرية: فلم تعد الثقافة تقتصر على الخاصة وتستمتع بها نخبة وإنما هي وفقاً للحقوق الأصلية للإنسان حظ مشاع بين الناس ويجب أن

يكون من نصيب جميع المواطنين على السواء، يالون هذا الصيب استمتاعا به وإداعا لمداحه، ووسيلة لتربيتهم وتمكينهم من تطوير شخصياتهم والمشاركة في الحياة العامة، وفي صياغة أبحاثها الطيبة. والسبل الرئيسة لهذه الثقافة دور العبادة وما فيها من تهذيب للنفوس وأماكن الثقافة كالمتاحف والمسارح والآثار ومجالات الفنون الشعبية والجميلة ومؤسساتها ووسائل الإعلام الحديثة الإذاعية والصوتية والمرئية والصحافة والكتب والمجلات وجميع هذه المجالات يمكن أن تكون سبلا صالحة للقاء الثقافة السليمة بالثروة السليمة، وتعاونها في سبل إغناء الإنسان العربي وتطوير مجتمعه.

7 - 10 - 12: قضية الإبداع والابتكار: ذلك أن التجديد والتطوير في الثقافة رهن بجهود منظمة ومنهجية تضطلع بها الجامعات والمعاهد من ناحية، ورهن بتشجيع الإبداع والابتكار وتنمية التفوق والامتياز وتفتح المواهب والعقريات. أما الجانب المنهجي في تطوير التعمق في أصول الثقافة العربية وفي استيعاب الدراسات الحديثة في علم الألسنة وتطبيقه على اللغة العربية للكشف عن مزيد من خصائصها ومزاياها، ولاستثمار هذه الخصائص والمزايا في تيسير تعلمها للناشئين وفي نشر الصيغ السليمة بين الجماهير واعتمادها في وسائل الإعلام الإذاعية والصحفية ووسائل النشر، فهو من شأن المحامع والجامعات ويمكن التوسع بهذه المنهجية لتشتمل على استثمار المحي التكاملي في العلوم الاجتماعية بطبيعتها المتداخلة في دراسة الثقافة العربية تاريخا وعادات، وأساليب في المعيشة وقد تسهم هذه الدراسات ونتائجها في الكشف عن خصائص الشخصية العربية وبالتالي في الإسهام في تنمية ثقافة عربية متميزة.

وأما تشجيع الإبداع والابتكار والمواهب بين الكتاب والشعراء وأصحاب الفنون الجميلة فيعتمد من ناحية على جهود في تنشئة هذه المواهب في نطاق التربية المدرسية منذ المراحل الأولى كما يعتمد على برامج في نطاق السياسات الثقافية والتربوية وتتصل أساسا بالذوق العام والاستمتاع بها بين المواطنين وتقدير الإبداع والابتكار تقديرا واسعا وحماية حق التأليف والإنتاج الفكري والعلمي والفني حمزا للعلماء والمفكرين على الإسهام في تطوير الثقافة العربية، وفتح آفاق جديدة لها، تجعلها متجددة، على صلة بثقافات العالم، وليزيد من إسهامها في تطوير الثقافة الإنسانية.

7 - 10 - 13: قضية ثقافة الطفل: إذ ينبغي أن تكون موضع اهتمام من المسؤولين عن الثقافة والتربية على السواء. وهي مجال يتسع للأساليب المألوفة في القصص والحكايات وكتب الرحلات والكتب العلمية، وغيرها من ضروب الثقافة المكتوبة،

كما يتسع للأساليب الحديثة في الأشرطة السينمائية والبرامج الإذاعية ويجب العناية بها من جوانبها اللغوية والمعرفية ومن جوانبها الأخلاقية والوجدانية والاحتتماعية لتكون سبيلا إلى اكتساب اللغة السليمة وأساليب التعبير الصحيحة واستيعاب الأفكار والمفاهيم الاجتماعية والعلمية وسبيلا إلى عرس القيم والفضائل وتسمية الذوق الجمالي في الأطفال وتنمية مهارات التعليم ونزعات الإبداع والابتكار، وإلى تعميق الوعي القومي وتمثل الشخصية القومية في حير صورها.

7 - 10 - 14: قضية الشباب: وهي قضية كبرى في الثقافة والتربية وفي التسمية الشاملة فهم يستحقون أن يستمتعوا سماذجها القيمة ويسهموا في صنعها ويحب أن تكون سبيلا إلى تنمية قدراتهم وتهديد وجدانهم وأذواقهم وتمكينهم من تصور النماذج الطيبة في عمار الفكر والأخلاق وفي إبداع الفنون وتطور العلوم والمعرفة ولا بد أن يكون لمنظمات الشباب في نطاق المؤسسات التربوية والثقافية وفي نطاق النوادي وفي الحياة العامة دور كبير في التطوير الثقافي للملائم لروح الشباب وبرعته.

فالشباب في الوطن العربي يكونون قطاعا ضخما من سكانه وهو عصب الحركة والتغيير، ولهذا لا بد أن يراعى في منظماتهم الصفة التربوية بحيث تصبح هذه المنظمات مكملة في رسالتها للتربية المدرسية، يلتقي الوعان - التربية المدرسية والتربية اللامدرسية في هذا المجال في توفير توعية تمكن الشباب من مواجهة مشكلاته الاجتماعية والنفسية وتخلصه من كثير من المفاهيم والأفكار التي تعطل حركته وانطلاقه، وتنظيم برامج اجتماعية واسعة يكون للشباب الدور الرئيس فيها ومن ذلك حملات محو الأمية ومحالات الخدمة العامة وتعبيد الطرق واستصلاح الأراضي وتعمير الصحارى. على أن تكون لهذه البرامج أهداف واضحة وحوافز مادية ومعنوية تثير اهتمامهم وبواعثهم وقد يصبح عمل الشباب في هذه البرامج جزءا من تقويمه تشارك فيه التربية اللامدرسية مع التربية المدرسية. وبذلك يمكن للشباب أن يسهموا بفاعلية في قضية التنمية الشاملة، والاعتماد عليهم في الدعوة إليها والمساهمة في مشروعاتها وفي تحقيق ما يتطلبه العمل فيها من إنتاجية وتنظيم وتعاون. ولهم ولا شك دورهم في القضايا الوطنية وفي العمل من أجل الأهداف القومية ليواصلوا نضالهم في سبيلها.

7 - 10 - 15: تلقي التربية والثقافة والعلم في إطار التنمية مبدان آخر من مبادئ الحياة القومية، وهو الدفاع القومي وما يتطلبه من تربية للقوة تحتاج إليها الأمة في مواجهة التحديات الخطيرة التي تواجهها من الاستعمار والصهيونية وتحقيق هذه التنمية للقوة في: تنظيم الشباب والجهود التطوعية المنظمة وفي بث الروح الرياضية والفتوة وقيمتها

وفضائل الفروسية في السالة والتضحية والفداء وهذه التربية العسكرية يمكن أن تتطور في غاياتها وفي أساليبها وفي تنظيمها استنادا إلى الأصول التربوية السليمة، وبخاصة من حيث التأكيد على كرامة الإنسان المتدرب وعلى تنمية مهارات التعليم فيه والاعتماد على بواعثه وإراداته والتوفيق بين جميع هذه الأصول وبين ما تتطلبه الحياة العسكرية من شدة ونأس ونظام.

وتتسع التربية العسكرية نماذج من التدريب التقني وتمكين الشباب من التدريب على أحدث اتجاهاتها وأدواتها، ويدب التالي تزويدهم بالمهارات التي يمكن أن يتنفعوا بها.

ويجدر أن يتم تنظيم التدريب العسكري تحقيقا لخدمة العلم في الالتزامية وليكون فترة تفصل بين مرحلة التعليم العام وبين مرحلة التعليم العالي وخاصة بالنسبة إلى الشباب الذين لا تتاح لهم فرص الالتحاق بهذه المرحلة مباشرة، فيكون في التدريب العسكري مجال لتقريبهم من واقع الحياة العملية وتدريبهم على مهارات عملية لكي يستفيدوا منها في عمليات الإنتاج في مرحلة تالية، فضلا عما يكتسبونه من توجيه نفسي واجتماعي وقومي وترسيخ الثقة بالنفس وتنمية الاتجاهات السليمة للمواطنة.

وهكذا فإن التدريب العسكري مجال صالح لنماذج حية من الثقافة القومية وما فيها من قيم أصيلة تؤكد على التعاون والتماسك، والولاء والدفاع عن الشرف والحق والوطن.

7 - 10 - 16: وإذا كنا قد أكدنا عند الحديث عن العلاقات المتبادلة بين قطاعات التنمية على العمل وصلة التربية به، فإننا لا نعفل صلتها وصلة الثقافة بالراحة والاستجمام وحسن استغلال أوقات الفراغ. ولاشك أن هذا من الأبعاد الحضارية التي تبرز الحاجة إليها لتعقد المجتمعات، وتعقد مطالب العمل ومهامه التي تعقدت بل أنه أصبح الآن جزءا مكتملا للعمل معينا على إتقانه. وهو يمكن أن يكون سلاحا ذا حدين تكمن فيه كثير من محاطر الحضارة المعاصرة في الانسياق وراء الشهوات أو في تنديد الجهود سدى بلا طائل ينفع النفس أو الجسم كما يمكن أن يكون مجالا لتفتح المواهب والقابليات ولتحديد الحيوية والنشاط وبالتالي لاغناء الحياة والارتفاع بمستوياتها.

وللتربية دور كبير في تنمية المواقف العقلانية السليمة لدى الصغار والكار وتنمية الاتجاهات والمهارات التي يمكن أن تساعد في حسن استغلاله وإثرائه عن طريق الاهتمام بالتربية الرياضية وتشجيع الإقبال عليها، والاهتمام بالهوايات الفنية والعلمية والثقافية والسياحة والتعرف على معالم الوطن وخصائصه، وتطور الحياة في الوطن العربي وحياة الشعوب الأخرى.

7 - 10 - 17: ويتضح من استعراض هذه العلاقات المتبادلة بين التربية وبين التنمية الشاملة في منظوماتها المختلفة - وقد أبرزنا منها منظومات العمل والإنتاجية والعلم والتقنية، والثقافة والأمن القومي - اتصال إحداهما بالأخرى اتصالاً وثيقاً، وإبها جميعاً السبيل الرئيسي لتجاوز التخلف والارتقاء بمستوى المعيشة للإنسان العربي وتمكينه من الحياة الكريمة. فهي تمثل إمكانية الأمة العربية على مواجهة التحديات الخطيرة والمشاركة في مسيرته الحاضرة والمعاصرة ويترتب على ذلك أن التنمية بهذا المعنى الشامل للأبعاد المختلفة قضية الأمة العربية الأولى لمواجهة التحديات الحاضرة والتقدم إلى المستقبل بما فيه من احتمالات متعددة. وأن أية إستراتيجية شاملة توضع لتطوير التربية العربية لا بد أن تستند إلى هذه التنمية تعديها وتعزى عليها، ومن هنا لا بد من مراعاة ما يأتي:

توصيات:

- التأكيد على التنمية بحوانها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وارتباط هذه الحوان بعضها بعض وحل الإنسان العربي عايتها وأداتها، وتنظيم حططها لترسيح حقوقه الإنسانية الأصلية وتمكينه، من التمتع بها، وتنظيم المجتمع على أساس المساواة بين الجميع في الحقوق والواجبات وعلى أساس وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع والارتفاع بمستوى الحياة ونوعيتها وتقرير مكانة الأمة العربية وتقديمها وأن يتحلى هذا التنظيم على مستوى السياسات والإستراتيجيات والخطط.

- التأكيد على التنسيق والتكامل على مستوى السياسات والإستراتيجيات والخطط بين التربية وبين كل من المنظومات المجتمعية الأخرى وتنظيم إستراتيجية للتنمية الشاملة على مستوى الوطن العربي تنظيم الإستراتيجيات في القطاعات الأخرى وتحقيق التنسيق والتكامل بينها.

7 - 11 - 1: نحو قومية العمل العربي للتربية وللتنمية الشاملة:

أكدنا عند استعراض مبادئ الإستراتيجية على قومية التربية العربية وقومية العمل من أجلها وأن إستراتيجيتها لا بد أن تنطلق كما أقره المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب في صعاء(1976م) من وحدة الأهداف ومن العمل المشترك في سائر مياديهها وصولاً إلى توحيد حمله، وسيلنا أن نتابع متضمنات ذلك في محلات العمل ومساراته. ولما كما قد أوضحنا الصلة الوثيقة بين التربية وبين التنمية الشاملة، ودعونا إلى إستراتيجية التحديد الشامل في نطاق التنمية الشاملة فلا بد أن تشمل متابعتنا متضمنات هذه الإستراتيجية، وأن تقرر قومية العمل العربي في سبيل التنمية الشاملة، واعتار التربية رافداً من روافدها.

7 - 11 - 2: إن هذه الدعوة إلى العمل المشترك وصولاً إلى العمل الموحد في مجال التنمية الشاملة عامة لتكون التربية في نطاقها تستند إلى الاعتبارات الأساسية التالية:

- إن السعي لتحقيق التنمية الشاملة لا بد له من مواجهة مشكلات ضخمة ومعقدة ومتشابكة ومتداخلة، يصدق ذلك على البلاد المتنامية ومنها البلاد العربية وهي مشكلات يصعب أن تواجهها دولة واحدة بمفردها لارتباط ذلك بظروف وأحوال وإمكانيات خارج حدودها فلا بد من تضافر الجهود في مجموعات إقليمية لمواجهةها.

- لقد برزت الحاجة إلى التعاون في مجال التنمية الشاملة على المستوى الدولي وعلى مستوى التجمعات الإقليمية، فأقرت الأمم المتحدة عقد التنمية الأول في الستينات وعقد التنمية الثاني في السبعينات وشاركت فيهما وكالاتها الخاصة وقطعت دول أوروبا الشرقية ودول أوروبا الغربية شوطاً بعيداً في هذا الاتجاه.

- إن الدول العربية بحكم مقوماتها القومية وأواصر الوحدة التي تربطها وبحكم تقائها على مصالح مشتركة وعلى مصير واحد أخرى من جميع التجمعات الإقليمية أن تواجه مشكلات التنمية بإرادة واحدة وجهود متضافرة متعاونة متكاملة.

وفضلاً عن الدواعي السياسية والاقتصادية والاجتماعية فإن خصائص العلم والتقنية وما تتطلبه تطبيقاتها في الصناعة والزراعة وفي مجالات المواصلات والتواصل وفي أساليب الإدارة والتخطيط من موارد وإمكانيات، يجعل من الصعب على دولة واحدة مواجهتها بمعزل عن غيرها ومنطق العصر يفرض التعاون الوثيق في هذه المجالات، ومن أخرى التجمعات الإقليمية في ذلك البلاد العربية ذاتها.

لهذه الاعتبارات جميعها تصح التنمية الشاملة قضية قومية كبرى لا بد أن يعمق الوعي بأهميتها على مختلف المستويات ولا بد أن تواجهها الدول العربية مجتمعة وأن تحشد الجهود السياسية والفنية وراء هذا الوعي في حركة قومية كبرى، شأنها شأن قضية الاستقلال وكنتيحة من نتائجه.

وأول ما يترتب على ذلك الحاجة إلى وضع إستراتيجية شاملة للتنمية على نطاق الوطن العربي تشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، كما تشمل النواحي السياسية وتبع من الإرادة المشتركة لبذل الجهود المتصافرة في هذا السبيل، كما سق أن أكدنا في مواضيع متعددة من هذا التقرير.

وفي هذا الإطار القومي للتنمية الشاملة تكون إستراتيجية التربية العربية حاناً رئيساً من جوانبها ورافداً من روافدها وتأتي في مطلع الجهود لتحقيقها لتكون نموذجاً من

المادج لصياعتها واستعدادها بدورها إلى التعديل والتطوير في ضوء ما يستقر عليه الرأي بشأن المشروع الأكبر واعتباره قضية قومية كبرى وهو مشروع إستراتيجية التنمية الشاملة.

وحسبنا أن نؤكد على بعض المجالات الرئيسة المتعلقة بقومية العمل العربي لتطوير التربية العربية كما تقترحه هذه الإستراتيجية، وهي:

- التنسيق والتكامل في تطوير السياسات التربوية وتوحيد أهدافها وغاياتها البعيدة ومحالاتها الرئيسة وتحقيق تكاملها مع السياسة للتنمية الشاملة.

- اعتماد إستراتيجية تطوير التربية العربية وتكييفها للأحوال والحاحات القطرية.

- تضافر الجهود العربية الموحدة في سبيل تعميم التعليم الأساسي للصغار والكار واعتباره حقاً وواحاً تلتزم به الدول العربية متصافرة متعاونة متكاملة في سبيل توفيره لجميع أبناء الوطن العربي وملازماً لهم رحالاً ونساء على السواء.

- تطوير العمل العربي المشترك وصولاً إلى العمل الموحد في سائر المجالات التربوية والثقافية والعلمية وبخاصة في مجال العلم والتعليم التقني والعالي والبحث العلمي والعمل على تطوير مؤسسات قائمة أو إنشاء مؤسسات جديدة تكون ذات صبة قومية في هذه المجالات، والعمل على ترقيتها لتبلغ مستويات رفيعة وتضارع مثيلاتها على المستوى الدولي.

- تنسيق الجهود والتكامل في مجال الأصالة والتجديد من حيث تعريب التربية وجعلها قائمة على أصولها الداتية ومقوماتها القومية تستند إلى أسس البحث العلمي والفلسفي بما يؤدي إلى زيادة كفايتها وإلى تنمية فكر تربوي متميز يغني الحركة التربوية ويسهم في تطويرها، وتشمل هذه الجهود اعتماد التعريب بمعاها الشامل وتمكين المعلمين من أن يكونوا دعاة التحديد والعاملين عليه كما تشمل تطوير التقنيات الحديثة لحاحات البيئات العربية والعمل على إنتاج نماذجها.

- تبرز الحاجة إلى العمل العربي المشترك على أساس التعاون والتكامل في تمويل التربية العربية بما يكفل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للتعليم الأساسي أمام الجميع ولتمويل المشروعات المشتركة ذات الصبغة القومية وبخاصة في مجالات التعليم التقني والتعليم العالي والبحث العلمي وتمويل جهود الأصالة والتحديد.

7 - 11 - 3: وقد كان من دواعي المباشرة لإعداد هذا التقرير المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب في صنعاء (سنة 1972) لوضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية، كما كان

من مطلقاته الرئيسة اعتماد تلك الإستراتيجية لتكون تحديدا شاملا للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي جميعه، وبررت في هذا التقرير اقتراحات محددة تترجم هذا المطلق وما تتصل به من مبادئ في أحواء عملية، تؤكد على العمل العربي المشترك وصولا إلى العمل العربي الواحد، مما أرسى أسسه ميثاق الوحدة الثقافية الذي اقره المؤتمر الثاني لوراء التربية العرب المعقد في بغداد سنة 1964م.

ومن دواعي العبطة والتفاؤل أن تكون جامعة الدول العربية وأمانتها العامة ووكالاتها المتخصصة قد عنيت في الفترة الأخيرة بالعمل على وضع إستراتيجية قومية في مجالات تخصصها نذكر منها على سبيل التمثيل والاستشهاد المنظمة العربية للعمل ومركز التنمية الصناعية ومجلس الوحدة الاقتصادية، فضلا عن عناية الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالعمل من أجل وضع إستراتيجية اقتصادية، وجميعها نوادر تبشر بالخير ويؤمل أن تؤتي ثمراتها، لتكون تحقيقا للدعوة التي أكد عليها هذا التقرير من حيث الحاجة الملحة لتطوير إستراتيجية للتنمية الشاملة للوطن العربي تنظم إستراتيجيات فرعية في قطاعاتها المختلفة.

7 - 11 - 4: ونختتم هذا القسم بالتوصية التالية:

يتم العمل من أجل تطوير إستراتيجية للتنمية الشاملة على نطاق الوطن العربي تستند أصلا إلى الإرادة السياسية في أعلى مستوياتها وإلى مساهمة المختصين في سائر مجالاتها، وإلى مشاركة الجماهير ووعيتها بضرورة تجاوز التحلف وتحقيق تحسين ملحوظ في الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لأبناء الوطن العربي عامة، بلوغا لوفرة الإنتاج وتحقيق العدل والمساواة في الحقوق والواجبات.

- يراعى في تنظيم إستراتيجية التنمية الشاملة انتظامها لاستراتيجيات متعددة في القطاعات المختلفة ترر بينها إستراتيجية تطوير التربية العربية، وتحقيق التنسيق والتكامل بينها، وتعتمد جميعها على الأساليب العلمية في التخطيط.

- اعتماد قومية العمل في سائر مجالات إستراتيجية التنمية الشاملة، وسائر مجالات إستراتيجية تطوير التربية العربية، والانطلاق فيها من أسسها وتكييفها للأحوال القطرية واعتماد السمادج الملائمة لها.

7 - 12 - 1: نحو تنمية التعاون الدولي والمشاركة الفعالة فيه وفي توجيهه وجهاته السليمة:

يمثل التعاون الدولي بعدا من أبعاد إستراتيجية التربية العربية وعصرا من عناصرها الرئيسة تصدر في ذلك عن جملة من مبادئها وبخاصة المدأ العلمي والمدأ الإنساني

ومبدأ الأصالة والتحديد وجميعها تؤكد اتجاهات حضارية أصيلة راسخة للأمة العربية، في اتصالها بالحضارات الأخرى وتفاعلها مع الأمم والشعوب، وفي تداخل ثقافات مع ثقافات الشعوب الإسلامية والشعوب الإفريقية والآسيوية عبر التاريخ.

وتحد هذه الاتجاهات الحضارية روافد معاصرة في نضال الأمة العربية للتحرر والاستقلال وسعيها لمواجهة التحديات الخطيرة التي تواجهها بها الصهيونية والاستعمار وفي مشاركتها في حركة تحرر الشعوب وإيمانها بتسمية التفاهم بين الأمم وتبادل ثقافتها، وفي المساهمة في الثورة العلمية والتقنية وجعلها لخير الإنسانية وفي الجهود للتنمية الشاملة وإقامة نظام اقتصادي دولي حديد، تتحقق فيه المساواة بين الدول ويكفل الإنصاف للدول المتنامية، ويعزز سيادتها على ثرواتها الطبيعية وعلى حقها في تنظيم مواردها في التجارة الدولية، ومساهمتها في إقرار السلام العالمي القائم على الحق والعدل وصيانة حقوق الشعوب في أوطانها.

وتتطلب مثل هذه الاتجاهات ولا ريب جهوداً متواصلة في رد المحاطر والتحديات كما تتمثل في العصرية والصهيونية والاستعمار، وفي التسابق في التسلح وتطوير أسلحة الدمار، وفي التخلص من بقايا العلاقات الدولية البالية القائمة على التسلط وفرض النفوذ والتبعية، وفي إرساء العلاقات الدولية على أساس من رعاية مصالح الشعوب واستعادة حقوقها.

7-12-2: وفي موثيق منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها الخاصة أهداف نبيلة لإرساء التعاون الدولي على أسس سليمة، وبرزت في كثير من برامجها اتجاهات محمودة وإن لم يخل نشاطها بصورة عامة من بعض الصعف والقصور ومن استبقاء آثار من العلاقات الدولية القديمة على التسلط مما تتطلب تخليصها من جوانب النقص وتوجيهها نحو أهدافها النبيلة لتكون كما هو مؤمل منها مؤسسات فعالة لخير الإنسانية جمعاء.

وللتربية العربية نصيب واف في حركة التعاون الدولي إرساء لأسسها في الوطن العربي، ومشاركة في اتجاهاتها السليمة، وانفتاحاً على تجاربها وحرارتها، وبخاصة في توثيق التعاون الثقافي والتربوي والعلمي مع العالم الإسلامي ومع الشعوب الإفريقية، بحكم الصلات التاريخية والتقاء الثقافات وتشابكها، ومع شعوب العالم الثالث والدول المتنامية دفاعاً عن مصالحها وإقراراً لحقها في المساواة ومشاركة لحركات التحرر فيها، وجعلها قوة للسلام العالمي.

7- 12- 3: ويترتب على هذه الاعتبارات الأساسية اتجاهات العمل التالية:

- متابعة جهود الدول المختلفة في تطوير أنظمتها التربوية وإدراك صلاتها بأحوال مجتمعاتها ومدى مساهمتها في التنمية الشاملة وفي إبراز أصالتها وجهودها في التحديد والابتكار، وتحليل هذه الجهود وتقييم نتائجها بصيرة وبنافذ وبيان مدى الانتفاع من هذه الحرات والتحارب.

- توثيق التعاون الثقافي مع شعوب العالم الإسلامي ودعوتها للمشاركة في إحياء التراث الحضاري بينها وبين الأمة العربية وإبراز ما فيه من الأصالة الدالة على الذاتية والابتكار، واعتماده في تنمية ثقافتها وتجديدها، وتمكينها من الوقوف إزاء الحضارة المعاصرة مواقف قائمة على البصيرة والتمييز والتفاعل مع اتجاهاتها السليمة، والتخلص من حواش الضعف والقصور فيها، وتنمية فكر متميز يستند إلى أصول الإسلام ومواحهة مطالب العصر ومشكلات الحضارة، لتركن إليه بعيدا عن صراع المذاهب والدعوات.

- توثيق التعاون مع الشعوب الإفريقية عامة، إحياء للعلاقات الثقافية التاريخية القديمة لها، وترسيخا للنضال المشترك في سبيل التحرر والاستقلال وفي مهادنة الصهيونية والحركات العنصرية الأخرى في إفريقيا ومهادنة الاستعمار، وتنمية الجهود والمواقف المشتركة على صعيد دول العالم الثالث والدول المتنامية للدفاع عن مصالحها وتعزيز سيادتها وتمكينها من التقدم وتحقيق التنمية والحياة الكريمة لشعوبها، وعلى الصعيد الدولي دفاعا عن القضايا المشتركة ودعمًا للنظام الاقتصادي الدولي الجديد ولإرساء السلام العالمي على أسس الحق والعدل والمساواة.

- يكون للغة العربية مساهمة ملحوظة في الوعي من التعاون الثقافي المشار إليهما آنفا، باعتبارها الوعاء للقرآن الكريم والسبيل إلى كنور الدين الإسلامي وأداة لمشاركة ثقافية واسعة مع شعوب إفريقيا وآسيا والعالم الثالث ودول عدم الانحياز وباعتبارها لغة ذات قيمة حضارية ومكانة دولية، يكون للتربية مساهمة ملحوظة في الوعي من التعاون الثقافي إثراء للتحارب والحرارة مع شعوب العالم الإسلامي والشعوب الإفريقية وشعوب العالم الثالث وتبادلا لها وتنمية للمساهمة في تطوير الفكر التربوي الملأئم لتلك الشعوب.

- إحياء العلاقات الثقافية التاريخية مع اسيا والبرتغال ومع دول أمريكا اللاتينية باعتبارها مجالات لالتقاء الحضارة العربية الإسلامية مند القديم بالشعوب

الأوروبية، ومدخلا لانتقالها إلى أوروبا وتأثيرها في نهضتها العلمية، فضلا عن المصالح المشتركة مع دول أمريكا اللاتينية في نطاق دول العالم الثالث وحركات التحرر فيها.

- تنمية التعاون الثقافي والعلمي مع البلاد الصناعية، وتيسير تعلم لغاتها وتبادل المعلومات والخبرات معها في ميادين التربية والعلم والثقافة واعتماد أسس سليمة لنقل التقنية منها، وبصورة تؤدي إلى إرساء أسسها في الوطن العربي والمساهمة الفعالة لها.

7- 12- 4: توصيات:

- تعتمد إستراتيجية تطوير التربية العربية على التعاون الدولي في مجالات حركة تحرير الشعوب، والتنمية الشاملة لها، وتطوير نظام اقتصادي دولي حديد، وفي مجالات التربية والثقافة والعلوم، ويشتمل هذا التعاون على متابعة الجهود التي تبذل في سبيل تطوير الأنظمة التربوية وصلتها بالعلم والثقافة والتنمية الشاملة، واستنادا الى الفكر الحديث وتقديم المعرفة التي تستند إليها التربية، وتمحيص هذه الجهود وتقويمها والانتفاع منها، اعتمادا على مطلق الاصاله والتحديد.

- توثيق التعاون مع المنظمات الدولية وبخاصة الأمم المتحدة ووكالاتها الخاصة وفي مقدمتها منظمة اليونسكو. والمساهمة في جهودها في سبيل التنمية الشاملة، وتطوير التربية والثقافة والعلوم، وفي سبيل محاربة الاستعمار والعصرية وفي سبيل تنمية التفاهم بين الشعوب والتبادل بين الثقافات وبدل الجهود لإقرار السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

- الاعتماد على التعاون الدولي في سبيل دعم قضية فلسطين وفي مسؤولية المجتمع الدولي في توفير الفرص لتمتع أبناء فلسطين بحقوقهم بما يلائم حاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتمكينهم من العودة إلى وطنهم وتمتعهم بحقوقهم الأصلية.

الفصل الثامن

أسبقيات ونماذج

في إطار الإستراتيجية المقترحة

أسبقيات ونماذج في إطار الإستراتيجية المقترحة

8 - 1: أسبقيات

تكون العاصر السابقة في مجموعها، وفي ترابط بعضها بعض الإستراتيجية الشاملة التي يمكن أن تتحرك عليها التربية العربية خلال السنوات القادمة من هذا القرن غير أن نداية العمل بها وتطوير الواقع في ضوء مبادئها مع تقدير ما فيه من مآزق ومطالب وإمكانات يعي الاتجاه إلى إحراءات معية، وهذه الإحراءات تعي الحاجة إلى التخطيط والتخطيط بدوره يتطلب مواقع معية يبدأ بها في ضوء أهداف واضحة، وهما ترر أهمية الأسبقيات حيث يصعب القيام بكل شيء مرة واحدة وحيث لا بد من ممارسة الاختيار بين عاصر الواقع ومشكلاته لمواجهة مباشرة. واختيار الأسبقيات بهذا المعنى واعتبارها البدايات أو المطلقات الأساسية للإستراتيجية المقترحة يستند إلى الاعتبارات الآتية:

- إنها تعبر عن ضرورة مواجهة مشكلات حادة تتجمع فيها ومن حولها مواطن الضعف في التربية العربية بوجه خاص وفي الحياة العربية بوجه عام، وهي مشكلات دارت حولها الحلول منذ مدة طويلة، ولكنها ما زالت قائمة بأحجام كبيرة، وتمتد آثارها إلى قطاعات رئيسة في المجتمع وإلى جوانب حيوية في حركته.
- إنها تتناول قضايا ومشكلات تشترك فيها جميع البلاد العربية ولو بدرجات مختلفة نسبيا، ومعالجتها بالتحليل والعرض ماثلة في ثنايا هذا التقرير.
- إنها تحتاج إلى تضافر الجهود سواء على المستويات القطرية أو القومية لأهميتها وحظرها في وضع أو استكمال البنية القاعدية اللازمة للانطلاق في حركة التربية والتحديد في نطاق التنمية الشاملة.

- إن هذه الأسبقيات تتصل مباشرة بمطالب التنمية وحاحتها من القوى البشرية، ومن الظروف الاجتماعية المواتية التي تضمن لها الحركة والاستمرار.

- إن اختيار هذه الأسبقيات يتضمن التحرك من الفكر إلى الواقع والبدء بتطبيق الإستراتيجية المقترحة من المداخل التي يتوقعها من أحل تقدمه نحو المستقبل المشود.

وفي ضوء هذه الاعتبارات يمكن تعيين الأسبقيات الآتية في نطاق الإستراتيجية المقترحة:

- التعليم الأساسي: لإقرار الأصول الديمقراطية في التربية العربية ومعالجة مشكلة الفئات المحرومة.

- تنويع التعليم الثانوي: لتوفير الأطر المتوسطة اللازمة للتنمية الشاملة.

- الهوض نوعية التربية: لتحسب الفقد في التربية بأسبابه ومظاهره.

- تطوير مؤسسات التعليم العالي: لقطع مسافات التخلف بسرعة وتوحيه المستقبل العربي نحو الأهداف المشودة، وربطه بمطالب التنمية الشاملة.

- تطوير الإدارة التربوية: لضمان سرعة الحركة وجودتها على مستويات العمل التربوي كله.

- تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم: للرفع من نوعية التعليم.

8-1-2: التعليم الأساسي:

ترجع أهمية التعليم الأساسي وإعطاؤه أسبقية في الإستراتيجية المقترحة إلى اعتبارات أساسية تلتخص فيما يلي:

- بروز أهمية التعليم الابتدائي على قمة الأسبقيات في الوقت الحاضر بعد أن احتل المرتبة الثانية بعد التعليم الثانوي والعالي خلال الستينات. ففي تلك السنوات ساد الاعتقاد بأن لهدس التعليم بالذات الدور الأول في التسمية الاجتماعية والاقتصادية واقرن ذلك بظهور ميدان حديد أسهم فيه المربون والاقتصاديون هو التخطيط التربوي، وركز هذا الميدان على التخطيط لهدس الوعين من التعليم في محاولة لربطهما بالتنمية. غير أن تأكيد الحواب الاجتماعية في التنمية، وبرز أهمية قيمة الاستثمار في التعليم الابتدائي، وإسهام هذا التعليم في تحقيق توزيع أفضل للدخول وبخاصة في البلاد المتنامية وإدراك أهميته في إقرار الأصول

الديمقراطية للتربية والحياة الاجتماعية قد أعاد هذا التعليم إلى مكان الصدارة في ترتيب الأسبقيات. ولهذا الجهود إلى هذا التعليم مرة أخرى لا على أنه مدارس ومناهج، وإنما على أنه قضية اجتماعية حضارية يمكن للتربويين مواجعتها للتأثير في التنمية وصورها.

- اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص وإقراره كحق أصيل في التعليم لكل مواطن مع توفير الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تمكنه من ذلك، والسعي إلى إيجاد الصيغ التربوية المناسبة لتربية الصغار والكبار، بمقتضى هذا الحق. فهو يطرح نوعين من التحديات. الأول ذو صفة اجتماعية تطوي على ضرورة توفير حد أدنى من فرص التعلم لا ينبغي أن يفوت أي مواطن صغيرا كان أم كبيرا. والثاني ذو صفة تربوية تعني في مضمونها جعل المرحلة الابتدائية أساسا سليما لبقية التعليم وحلقاته وأنواعه. وفي محاولة الجمع بين العدين الاجتماعي والتربوي، تظهر أهمية التعليم الأساسي وأهمية حجمه ومستواه ومفهومه وفقا للظروف الاجتماعية في كل قطر ودرجة التطور فيه.

- التحول من التنمية بمفهومها الاقتصادي البحث إلى مفهومها الشامل، والإدراك المتزايد بأن التوزيع العادل للدخول لا يأتي نتيجة آلية للمو الاقتصادي دائما بل بتوجيه إستراتيجية التنمية إلى تحقيق مشاركة أوسع في عوائدها عن طريق خلق عمالة منتجة كاملة تشمل العمال والفلاحين على السواء وتحقيق لهم سبل التغيير لأنفسهم ولظروفهم. ومن المتضمنات الهامة لهذه الإستراتيجية التنموية الموسعة، اعتبار التعليم الأساسي ضرورة اقتصادية واجتماعية وهو السبيل إلى تمكين الجماهير التي لم تتأثر سمو القطاع الحديث من الاقتصاد من المشاركة الإيجابية في عملية التنمية كعمال منتجين، وليقوموا بأدوارهم كمواطنين، وأعضاء أسر، وقادة في بيئاتهم يعملون في أعمال تعاونية وفي محالات متعددة ومعنى هذا إتاحة فرص التعليم والتدريب لجميع قطاعات السكان والارتفاع بأعليبتهم فوق مستوى خط الفقر الاقتصادي والاجتماعي والتربوي.

وهذه الاعتبارات تجعل الاختيار بين الأسبقيات في مجال التعليم الابتدائي ذاته أمرا ضروريا:

- فهو يحتاج إلى إجراءات معينة في جميع البلاد العربية مع استثناءات قليلة في الوقت الحاضر للتوسع فيه وتحقيق مبدأ التعميم وسد الثغرات فيه بمواجهة مشكلة التسرب منه.

— وهو يحتاج أيضا الى جهود متواصلة لتحسين نوعيته ورفع مستوى الكفاية فيه.

ولكن البدء في الاختيار بين هذين الاتجاهين لا يعني إهمال أحدهما على حساب الآخر، وإنما يعني التأثير على توزيع الجهود بينهما، مما قد يضعف هذه الجهود بصفة عامة إذ الملاحظ أنه يندر في البلاد النامية بصفة خاصة أن يتمكن التعليم الابتدائي — بما يتوافر له من إمكانات وبما يواجهه من مشكلات ناجمة عن حدائته وكثرة المطالب عليه — من الجمع بين الهدفين. ولهذا يصبح الاختيار موجهًا إلى تأكيد حق الجميع — صغارًا وكبارًا — في حد أدنى من التعليم هو ما نسميه بالتعليم الأساسي، ويكون قاعدة لتعميم التعليم الابتدائي حسبما تسمح به إمكانات كل قطر من الأقطار وظروفه وحسبما تملكه درجة التطور في الأنظمة التربوية لهذا القطر أو ذاك.

ذلك مفهوم التعليم الأساسي — مداه ومحتواه — يختلف باحتلال الظروف الاجتماعية والاقتصادية في كل قطر من الأقطار ومدى ما يتوافر له من تطور وإمكانات. وفي هذا الإطار يبرز مفهومان رئيسان لهذا التعليم عند ترتيب الأسبقيات في مجاله:

الأول: له صفة تربوية، والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، يمثل قاعدته وقد يطول مداه في بعض البلاد فيتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائي، ليشمل إلى جانبه ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة، بل أحيانًا يمتد إلى أبعاد من ذلك ليشمل بعض سنوات المدرسة الثانوية أو كلها. وتوفير مثل هذا التعليم بهذا المفهوم رهن بوفرة الإمكانيات المالية، وبتطوير قاعدة التعليم بصورة يتمكن بها من استيعاب جميع الناشئين في سن التعليم، وبفاعلية التربية الالمدرسية ومساندتها للتربية المدرسية.

الثاني: له صفة اجتماعية والمقصود به توفير حد أدنى من الفرصة التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكار لم يحظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعي وضعف المستوى الاقتصادي. وهذا الحد قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية حيث لا يقل عن الأربع سنوات الأولى منها، وهو في هذا محدد بقدرة الدولة على الإنفاق وفي نفس الوقت ضرورة التزامها بتوفير الحق الأصيل في التعلم للجميع.

وهذا التعليم بمفهومه الثاني قد يكون الصيغة المناسبة للبلاد العربية بصفة عامة ولبلاد معينة منها بصفة خاصة. فقد سبقت الإشارة إلى ضخامة مشكلة أمية الكار فيها جميعًا، وإلى عجز أنظمة بعضها عن استيعاب جميع الناشئين في أنظمتها التربوية القائمة. ولهذا

فإن هذا التعليم بهذا المفهوم يعتبر محاولة للوفاء بحاجات قطاعات رئيسة من السكان، وبخاصة الفئات المحرومة منهم خلال مدة زمنية معقولة. فهو تنظيم أساسي ومكمل لنظام التربية المدرسية وليس منافسا لها أو بديلا عنها، يقصد به توفير تربية وظيفية ومرنة ورخيصة لهذه الفئات تأصيلا لحقها الأصل في التربية وإقرارا للأصول الاجتماعية للديمقراطية.

وترتز أهمية هذا التعليم بهذا المفهوم، ووضعه في مرتبة الأسقيات في المناطق الريفية بصفة خاصة لمواجهة حوائب القصور التي حرت للهوض بالتربية في هذه المناطق، وهذه المداحل هي:

- تطوير محتوى التربية المدرسية وطرقها عن طريق، تريف المدارس التقليدية ومحاولة إكساب التربية بعض الجدوى والوظيفية، غير أن هذا الإجراء التربوي كثيرا ما كان منعزلا مستقلا، لا يسده توافر الأعمال الإنتاجية أمام المنتهين من المدارس. ولهذا لم تتجمع هذه الجهود في تثبيت هؤلاء في مناطقهم الريفية أو في تعميق مشاركتهم في الأعمال الإنتاجية "تريف" المدارس التقليدية قد يكون مدخلا سليما إذا تم كحزء متكامل من التنمية الريفية وصم خطة واسعة للعمالة. وقد يأتي ذلك بالجمع بين الجانب الطري والتدريب العملي وربطهما مباشرة بعملية إيجاد فرص جديدة للعمل.

- اتخاذ مشروعات لا مدرسية أو برامج موازية للتربية المدرسية، فهناك الكثير منها والتي تتعدد في أهدافها وحصائصها وتختلف فيما تشمله من فئات غير أنها مستقلة وليس في إطار أو شبكة متكاملة مع غيرها من أجهزة التربية المدرسية ومشروعات التنمية.

- برامج محور الأمية الوظيفي وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تقوم به تنمية مهارات الكتابة والقراءة كحزء من التدريب على مهارات العمل والأداء، فإن نتائجها قد تكون مختلفة فبعض مشروعاتها يعاني من مشكلات تنظيمية، ومن نقص في التوجيه ومن ارتفاع في الكلفة.

8- 1- 3: وعلى الرغم من اعتبار المرحلة الابتدائية الإطار العام لهذا التعليم إلا أنه يختلف عن المفهوم التقليدي لهذه المرحلة من ثلاثة أوجه:

- إن أهدافه ومحتواه تتحدد وطيفيا في ضوء الحد الأدنى من الحاجات التعليمية لفئات معينة، وليس باعتبارها خطوات في السلم التعليمي.

- إن الفئات أو المجموعات المقصودة من هذا التعليم ليست هي بالضرورة الأطفال الذين في سن الدراسة. فقد تتفاوت هذه الفئات من حيث السن (فتشمل الأطفال والشباب والكبار) والخصائص الاجتماعية والاقتصادية (فتشمل الجماعات الحضرية والريفية، والإناث والذكور والمشاركين والعاملين في برامج تنمية معينة).

- يأخذ نظام إيصال التعليم الأساسي صورا مختلفة (كإعادة تنظيم المدارس الابتدائية وبرامج التربية اللامدرسية أو تشكيلات مختلفة من الجمع بين هذا وذاك) مع ملاءمتها لحاجات مختلف الفئات وقلة الموارد والإمكانات.

وأهم ركن من أركان هذا التعليم توفير الحد الأدنى لحاجات التعليم " ناعباره شرطا أساسيا لمشاركة الأفراد في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية" وهذه الحاجات تشمل التعليم الوظيفي للقراءة والحساب والمعرفة والمهارة اللازمة للإنتاج، وقواعد الصحة والممارسات العملية لها والتخطيط الأسري ورعاية الطفولة وأساليب التغذية السليمة، والمعارف والمهارات المطلوبة لممارسة حقوق المواطنة وواجباتها. ويمكن تحديدها إجرائيا بأنها المجموعة الأساسية للتعليم التي ينبغي للجميع الحصول عليها. وقد تختلف هذه المجموعة في مكوناتها وفي أوران عناصرها باختلاف البيئات وحاجات الأفراد ولكنها تكون في مجموعها المستوى الذي لا ينعي الهبوط دونه في تكوين المواطن، صغيرا كان أم كبيرا.

ان هذه المجموعة الأساسية للتعليم تستند إلى اتجاهات فكرية جديدة:

فالمفكر التربوي الحديث يهتم بالتعليم المتناوب والتربية المستمرة. غير أن الثغرات القائمة في التعليم الابتدائي في البلاد العربية تعتبر عائقا للأخذ بهذا الفكر، ولهذا فان التعليم الأساسي بما يسمح به من تناوب بين العمل والتعلم قد يسد الثغرة بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية، ثم أنه يعتبر البناء الأصل لتحقيق مبدأ التربية المدرسية.

- وثمة خط فكري حديد يستند إليه هذا التعليم، وهو النظر إلى البيئة وعملية التواصل بأبعادها الكثيرة على أنها النظام التربوي الحقيقي وان التربية المدرسية هي النظام الفرعي ولا بد لها أن تتصل وتترابط بألوان التربية المدرسية فقد ثبت أن نصف ما يتعلمه الطفل يأتي من مصادر بيئية في لغة مختلفة غير المدرسية. كما ثبت أن فشل المدرسة في كثير من الأحيان يرجع إلى أنها تعمل من خارج البيئة لا في سياقها.

وفي هذا الإطار تبرز ملامح هذا التعليم:

- فهو يجعل من التعليم الابتدائي التقليدي جزءا من نظام إيصال الخدمة التعليمية للأطفال الشباب، حيث يمكن أن يوجد بحانه برامج وألوان من التربية اللامدرسية

مثل مراكز الترية الريفية، ومراكز محو الأمية، المنتشرة في المناطق الريفية في البلاد العربية والمدارس القرآنية التي ما زالت قائمة والتي يمكن استثمارها وتطويرها كما هو الحال في موريتانيا.

- انه يتطلب مراحة لسن القبول ومدة الدراسة بالنسبة إلى المدارس الابتدائية والرامج الأخرى الموازية. فقد تقتضي ظروف بعض اليئات رامج قصيرة ومكتفة تقدم للأطفال في أعمار متقدمة نسبيا وذلك اقتصادا للتكاليف وتحقيقا لمشاركة أوسع للفرص التعليمية.

- إنه يتيح الفرصة لرامج جديدة، متنوعة مراعاة لمن يتركون التعليم في س مبكرة، وهؤلاء قد يكونون أعدادا كبيرة سواء من الأطفال أو الكار.

- انه يتطلب تغيرات موازية في إعداد المعلم وتدريبه أساسها تبسيط الطرق وتوجيه المحتوى وتكييفه لحاحات الأفراد في البيئة وفهم نفسية المتعلمين.

- استخدام وسائل الاتصال والإعلام وبخاصة وسائل الإذاعة المرئية والمسموعة المتاحة في البيئة.

- إن هذا التعليم يتيح الفرصة لتربية مستمرة لا تنحصر في أعمار معينة أو مستويات معينة أو فترات معينة.

- انه يتطلب إحداث تغيرات هامة في الحواب الأخرى من النظام التربوي يتحقق فيها الرط بين التعليم والعمل عن طريق رامج تدريبية قد تكون قصيرة وفي مؤسسات أخرى، ومفتوحة للكار والصغار وخاصة لمن يعملون في القطاعات التقليدية من الإنتاج كما أن التعليم بعد الابتدائي قد يحتاج إلى إعادة توجيه لمواحة التعيرات الحاصلة على هذا المستوى الأساسي.

4-1-8: وقد يبدو أن الأخذ بهذا المفهوم للتعليم الأساسي ينطوي على إدخال ما يشبه بالثنائية، من ناحية حيث يقدم تعليمًا موازيا " للجزء الأول من المرحلة الابتدائية على الأقل" ولكنه تعليم مته، وبين التعليم الابتدائي الذي يوفر تعليمًا أعلى مرتة وينفتح على ما بعده من ألوان مختلفة من ناحية أخرى. قد يثار الاعتراض على هذه الثنائية في ضوء التفرقة في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ومحاولة تقصير المرحلة الابتدائية للكثرة من الأطفال والكار. وقد يجد هذا الاعتراض تأييدا واسعا من حانب الآباء الذين ينظرون إلى المدارس الابتدائية على أنها السيل الوحيد للتقدم الاجتماعي لأسائهم.

غير أن هذا الاعتراض يقوم على افتراض أن التعليم الابتدائي بوصفه الراهس قادر على استيعاب جميع الأطفال خلال مدة معقولة وإن محو أمية الكبار ممكن في المستقبل المنظور بالوسائل والاستراتيجيات القائمة.

ولكن يبدو أن هذا الافتراض بعيد عن التحقيق وخاصة على مستوى الوطن العربي جميعه بالنسبة إلى ارتفاع نسبة الأمية عامة وبين الإناث خاصة ولهذا فالبلاد العربية أمام اختيارين:

- إما إن تتمسك بصيغة واحدة للتعليم الابتدائية. وهي القائمة والسائدة وإن تكفي به لخدمة نسبة معينة من الأطفال لا تتجاوز الآن 65 % ونسبة ضئيلة جدا من الكبار كما هو الحال في بعض البلاد العربية.

- وإما أن تحد بديلا بجانب هذا التعليم يتيح الفرصة للجميع - الكبار والصغار، والذكور والإناث، وفي الريف والحضر، وفي تعليم يحقق لهم حدا أساسيا للمواطنة لا ينبغي الهبوط دونه.

- إن الأخذ بهذا البديل يتطلب تجنب التعريفات الجامدة أو القوالب المكررة للبى التعليمية وخاصة فيما يتعلق بإتاحة الفرص التعليمية أمام الناشئين على مستويات أعلى وهذا يعني توفير معايير ووسائل سليمة للاختيار تسمح للقادرين منهم بالتحرك إلى أعلى.

- وفي هذا المجال يمكن إحداث بعض التغييرات في نظام المدرسة الابتدائية للتقليل من هذه الفروق بينها وبين التعليم الأساسي. فتنقسم إلى حلقتين، الأولى من أربع سنوات والثانية من ستين وتكرس الجهود والتكاليف للحلقة الأولى حيث أنها سوف تستوعب الكتلة من الأطفال والكبار. وسوف تكون أساسا شاملا وورصيا لتقدم القادرين منهم على مواصلة الدراسة بعد الانتهاء منها. وبازدياد الموارد والإمكانات مستقبلا قد تتزايد أعداد الملتحقين بهذه الحلقة الثانية وتتقارب من الحلقة الأولى إلى أن تتحقق الأهداف الاجتماعية والتربية لجميع الفئات وتتحول المدرسة الابتدائية كلها إلى تعليم أساسي للجميع.

ففي هذا البديل كما أشرنا مواجهة مباشرة وإجرائية لمشكلات أساسية تعاني منها التربية العربية وتكلفتها أموالا طائلة وتعوق مسيرتها نحو الأهداف المعلنة والمبادئ المقترحة للإستراتيجية الشاملة فهو موحه:

- للمتسربين من التعليم الابتدائي بأعدادهم المتزايدة.

- لضمان استمرار الطفل أو اليافع في استثمار فرصته التعليمية إلى أقصى حد ممكن.

- للمعاونة في تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي.

- للإسهام إيجابيا في محو الأمية وتعليم الكبار.

وبه يتحقق مبدأ الشمول في ثلاثة أمور أساسية:

الأول : الاتفاق على حظ أساسي من التعليم يتاح لجميع المواطنين صغارا وكبارا
بلا استثناء، وان يكون هذا الحظ من الأسقيات التي تلزم الدولة بتنفيذها
وتحملها على رأس خطط التنمية الشاملة.

الثاني: معالجة مشكلة الفئات والمناطق المحرومة مباشرة والعمل على تحقيق
التوازن في توزيع الفرص التربوية وجعل نموها وتعميقها وتعددتها مضطردا
ومنسجما مع أهداف العدالة الاجتماعية ومطالب التنمية الشاملة.

الثالث: أن يكون مبدأ تكافؤ الفرص في المستويات التالية للتعليم الأساسي مستندا
إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة والاعتماد في ذلك على معايير
موضوعية والتخلص من محاباة الفئات ذات النفوذ والتأثير أيا كانت.

8-1-5: وبهذه الأركان الثلاثة يمكن أن يكون التعليم الأساسي صيغة مرنة جديدة
تواجه مواطن الضعف في السية التربوية الاجتماعية على السواء وترسي قواعد المجتمع
العربي المتعلم.

فهو يعالج استيعاب الملزمين في كثير من البلاد العربية وبخاصة في المناطق الريفية
ويواجه مشكلة التسرب والانقطاع.

فقد ترتب على عجز التعليم الابتدائي في كثير من البلاد العربية وتزايد المتسربين منه
كما سبقت الإشارة، وجود أعداد ضخمة ومتزايدة من الناشئين خارج التعليم هذا فضلا
عما تفعله الظروف الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة في هذه المناطق من حيث الضغط
على هؤلاء الناشئين وآبائهم وإبعادهم عن التربية المدرسية بوضعها الراهن.

إن هذا التعليم بما يقدمه من برامج مرنة تجمع بين أساسيات المعرفة والدراسات العملية
يمكن وما يتحقق له من مرونة تمكن التلميذ من الجمع بين التعلم والعمل، وتجوّر الأعمار
المقررة في التعليم التقليدي، وقد يتطلب ذلك:

- الإفادة من المراكز والوحدات والمؤسسات القائمة في البيئة، فالمباني المدرسية والكتاتيب ومراكز الثقافة والمؤسسات الاجتماعية، والنوادي وغيرها لا بد أن تسهم في تكوين شبكة متكاملة لتحقيق أهداف هذا التعليم.

- الإفادة من العاملين في هذه المؤسسات والمراكز بالتعاون مع المعلمين الذين ينبغي أن يطوروا أساليب أدائهم بما يتفق وأهداف التعليم.

- تقديم برامج متنوعة مع احتفاظها بالمقومات الأساسية لهذا التعليم حتى تناسب أعمار التلاميذ ومطالبهم في البيئات المختلفة.

محو أمية الكبار: بأعدادهم الضخمة والمتزايدة وبخاصة في المناطق الريفية، فقد يكون هذا التعليم بديلا جديدا يحقق الأهداف المعلنة في الخطط التي أصدرتها كثير من البلاد العربية في هذا المجال وبتحس حوائب القصور في المفاهيم والإجراءات التي تحكم العمل فيه في الوقت الحاضر من نظرة كمية إلى أعداد الأميين ونظرة تقليدية إلى برامج تعليمهم للقراءة والكتابة، ونظرة دراجة إلى فصول محو الأمية، ويوجه هذه المشكلة في إطار التنمية الشاملة أو على الأقل تراعي من خلاله سرعة التنمية ومصاينها في محو الأمية.

غير أن توجيه التعليم الأساسي لهذه المشكلة يتطلب ما يأتي على المستوى الإجرائي:

- إرادة سياسية تجعل من هذه المشكلة قضية قومية حضارية لا مجرد قضية تعليمية أو مشكلة فردية تحصى الامي فقط.

- تخطيطا وافيا ومشاركة واسعة من حاسب الجماهير تكشف عن احتياجات الكبار في بيئاتهم وتكسب برامج هذا التعليم جدواها ووظيفتها.

- تنظيما للموارد وحس استثمارها وفي مقدمتها تعبئة الجهود على المستويات المحلية والقطرية والقومية وتشجيع الجهود الأهلية من أجل التمويل وتوفير الإمكانات.

- تطويرا للبرامج وما يتصل بها من طرائق ووسائل تعليمية مع الإفادة من الوسائل الحديثة المتاحة.

- تنسيقا وتكاملا مع المؤسسات والمجالات التي يعمل بها الكبار.

- توعية الرأي العام توعية شاملة.

- استثمار جهود الشباب والمشاركة الشعبية وتنظيمها.

تعليم الإناث وتمكينهم من المشاركة: وهي قضية تتطلب مواجعة حاسمة وشاملة لضحامتها ولتأثيرها في الحياة العربية وفي الإنتاج فهي مشكلة محتمية حضارية يمكن لهذا التعليم أن يواجهها بما تنطوي عليه من مواقف تقليدية نحو تعليم المرأة، ودورها في فرص العمل وفي المشاركة في الحياة الاجتماعية. ولا يمكن للمجتمع العربي بلوغ هدفه الأكبر خلال السنوات الباقية من هذا القرن في أن يكون مجتمعاً متعلماً دون أن يتصدى لهذه المشكلة.

ويتطلب ذلك على المستوى الإحرائي:

- إرادة سياسية تساند حملة واسعة لهذا التعليم على مستوى الوطن العربي والمستوى القطري.

- الدعوة وتنوير الرأي العام والمشاركة الواسعة من جانب المفكرين وعلماء الدين.

- تكييف البرامج الخاصة بالمرأة لتلبية لحاقتها ولأعمالها في المواقع المختلفة.

- استخدام وسائل الاتصال والإيصال الحديثة بكفاية وعلى نطاق واسع لمعالجة هذه المشكلة في سائر المواقع.

- تنسيق الجهود المختلفة المندولة في مؤسسات التربية اللامدرسية والمعنية بتعليم المرأة وتربية الطفل ورعايته بالخدمة الاجتماعية والصحية، ليتحقق معها شبكة واسعة مترابطة تتمكن من سد الثغرات في التربية المدرسية.

النهوض بالريف العربي: سقت الإشارة إلى أن الريف - وهو قاعدة المجتمع العربي كله - يعتبر أضعف ما في المجتمع العربي، وهذا مما يلح في ضرورة المواجهة الشاملة لمشكلاته الأساسية. ومن هنا فإن التعليم الأساسي في معالجته لهذه المشكلات الساقية لا بد أن يكون عنصراً متكاملًا في التنمية الريفية الشاملة وهي بدورها أسقية من الأسبقيات الملحة في هذه الإستراتيجية الشاملة المنظور إليها في إطار التنمية العربية الشاملة.

وهذه التنمية الريفية الشاملة تركز على المحاور الأساسية الآتية:

- الشمول والتكامل في المشروعات. بحيث تناول قطاعات الإنتاج والخدمات وتراعي النمو الاقتصادي في ميادين الزراعة وميادين الحرف والصناعات الزراعية، وتطوير السى القاعدية مثل طرق المواصلات والإسكان والتعاونيات والتسويق كما تراعي القطاعات الاجتماعية مثل الصحة ورعاية الأسرة والطفولة والتأميمات. وهذه النظرة الشاملة تعامل التنمية الريفية تمويل شامل وبعيد المدى

للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والعلاقات والعمليات الأساسية في المناطق الريفية وتتجاوز أهدافها مجرد النمو الاقتصادي والزراعي، بمعناه الضيق المحدود إلى تنمية اجتماعية اقتصادية متوازنة مع تأكيد على توزيع عادل للإنتاج وإحداث فرص أكثر له ليكون من أهدافها توليد عمالة جديدة، وتحقيق مزيد من الانفتاح على أراض جديدة، وانتشار أوسع لأسباب الصحة والتغذية والسكن. وفرص أرحب لجميع الأفراد ليحققوا ذواتهم عن طريق التربية ومشاركة أعمق في صنع القرارات التي تشكل حياتهم. وقد تكون هذه أهداف بعيدة المدى، ولكنها تكون موجّهات رئيسة للحطّ القرية وإطاراً لاستراتيجيات التنمية الريفية ومن بينها التعليم الأساسي.

- تؤلف التربية جانباً رئيساً في هذه التنمية الريفية المتكاملة، وعليها أن تواجه تحدياتها الكبيرة في إثبات قدرتها على تعبير أساليب الحياة وتجديدها فتجعل أهدافها إيقاظ الوعي الاجتماعي والقومي وتبصير المواطنين بحقوقهم الأصلية، وواجباتهم في المواطنة السليمة، وإكسابهم المهارات الأساسية وجعلها وظيفة في تحسين حياتهم، فتنكّيف لأحوالهم وتستجيب لاحتياجاتهم.

- كما تنكّيف التربية في المناطق الريفية للتنمية المتكاملة فيه فعليها أن تنكّيف وتتكامل مع التربية على المستوى القطري والقومي عامة. فلا تكون مجرد نسخة مكررة للتربية في المدن ولا تكون نظاماً معزولاً عنه يخلق ثنائية في داخلها فعليها أن توفق بين خصائص الريف وحاجاته وخصائص المجتمع عامة وحاجاته وبين حاجات وخصائص المتعلمين واستعدادهم وبين تطلعاتهم ليكون الاختيار مفتوحاً أمامهم فيجدون في الريف محاللات الاستقرار والعمل والمساهمة في تقدمه ومواصلة التعليم فيه كما يجدون فرصاً متساوية للعمل ومواصلة التعليم خارجة. فالقضية ليست في "ترييف" الريف في أوضاعه القديمة وإنما في تحضيره بصورة يتكامل بها مع المدينة ولا يتناقض معها، ويساندها ولا يكررها.

- تنظيم التربية على أساس مرحلي يوفق بين جوانب الاستثمار في التربية وجوانب الاستهلاك وتكون الأسبقية في المرحلة الأولى لجوانب الاستثمار فيكون لمشروعات التعليم الأساسي للصغار والكبار وللتدريب المهني وتوسع التربية في مجالاتها وآمادها في المرحلة التالية. وتتميز في المرحلتين بمزيد من المرونة والتكامل بين التربية المدرسية واللامدرسية وغير المدرسية وتعتمد على نماذج من التعليم المتناوب، وتؤلف المدرسة مراكز لتنسيق العمل بين أجهزة التربية كلها، لتشمل

الصغار والكبار، وتعمل للمعرفة كما تعمل للمهارات ولتسمية الأفراد كما تعمل لتطوير البيئة. على أن يؤكد في هذا كله وظيفة المؤثرات الدينية والثقافية ودور القيم الأصيلة بما تطوي عليه من التعاون والتكامل والالتقاء إلى الأرض والحس العميق بخيراتها وقدرة الإنسان العربي على التحديد والتطوير.

– الاعتماد في هذه التنمية على أساء الريف وتدريبهم وتمكينهم من القيادة لعمليات التنمية والارتفاع مستوى الحياة فيه. يصدق ذلك على العاملين في الزراعة والصناعات الريفية والخدمات الاجتماعية والصحية وعلى المعلمين وأصحاب المهن المختلفة. وهذا يعنى تنمية قدرة أساء الريف على التنمية الذاتية، وبعث الطاقات الكامنة فيه.

تلك هي محاور أساسية في التنمية المتكاملة للريف ودور التعليم الأساسي فيها. وما دامت مشكلته مشكلة حضارية كبرى تلتقي فيها مشكلات صحة هي الأمية والمرأة والصغار وما يرتبط بذلك من انخفاض مستويات المعيشة والثقافة والإنتاج – فهي جديرة بأن تخصص لها خمس سوات من العمل المتمثل في الدعوة والحث والدراسة والتخطيط وفي تنظيم الجهود والحملات الوطنية والقومية، ويكون للحامعات العربية والجهود الشعبية والشباب بصفة خاصة الدور الطبيعي في ذلك، ويكون كل هذا المدخل الرئيس والشرعي لإرساء الأسس السليمة للمجتمع العربي المتعلم.

8-1-6 تنويع التعليم الثانوي لمطالب التنمية والتطور:

احتل هذا التعليم – بحكم تاريخه وتطوره في السياق الاجتماعي – مكانة كبيرة في السلم التعليمي. وتحكمت فيه في البلاد العربية عوامل تاريخية وجهته نحو مسار رئيس:

– فقد اقتصر على الحجة من المنتهين من التعليم الابتدائي وفرصت لذلك قيودا معينة بعصها تعليمية وبعضها اقتصادية.

– ارتبط بالتعليم العالي والجامعي أكثر من ارتباطه بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية.

وكان ذلك بفعل سببين رئيسين:

– انه كان مستوردا من الخارج بأهدافه ومحتواه ووجهته فعلبت عليه الصفة الارستقراطية والطرية.

- إن قضية التنمية الشاملة، والتنمية الشاملة الذاتية، سواء على المستوى القطري أو المستوى القومي لم تطرح في البلاد العربية إلا منذ سنوات قليلة حيث كانت موارد هذه البلاد في قبضة غير أبنائها تخضع للاحتكارات الأجنبية.

غير ان التعليم الثانوي واجه منذ عقدين عوامل جديدة استوجبت إحداث تغييرات كبيرة في شكله ومضمونه وأهم هذه العوامل:

- انه أصبح جزءاً من نظام تربوي متكامل استقرت قواعده في البلاد العربية.
- إنه يقع دائماً وبصورة متزايدة تحت ضغط الطلب الاجتماعي بعد المرحلة الابتدائية، مما جعله يكتسب صفة شعبية.
- إنه يكتسب أهمية في تكوين المواطنة السليمة بعد حصول البلاد العربية على استقلالها السياسي والاقتصادي.
- إنه يواجه قضية التنمية الشاملة بعد أن أصبحت ضرورة لتحقيق القوة الذاتية في كل قطر عربي، وللوطى العربي كله.

التحولات الحاصلة فيه:

اتجهت البلاد العربية إلى إحداث تغييرات لنتائج بعض هذه العوامل ومن أهمها كسر الحواجز بين هذا التعليم والتعليم الابتدائي رغبة في توفير قاعدة تربوية أوسع لإعداد المواطنة السليمة ومن هنا كان ظهور الحلقة الأولى من هذا التعليم بأسماء مختلفة هي الإعدادية والمتوسطة لتكون أقرب إلى التعليم الابتدائي ويتفرع عنها التعليم الثانوي وكان وراء هذا التغيير اتحاه إلى رفع سن الإلزام في التعليم إلى السادسة عشرة بدلا من قصره على الانتهاء من المرحلة الابتدائية.

والى جانب ذلك ظهرت محاولات لتحريك المدرسة الثانوية وتطويرها، ومن ذلك تجربة المدرسة الشاملة والمدرسة التقنية وتطعيم المناهج بدراسات عملية أو بمجالات تكنولوجية.

ومع ذلك ما زال هذا التعليم في حملته مرتبطا بالتعليم الجامعي أكثر من ارتباطه بمطالب التنمية، وما زالت النزعة الأكاديمية هي الغالبة، وما زال يشكل مشكلة أمام التعليم الجامعي وحركة التنمية على السواء.

8-1-7 التنوع وأولوية النهوض بالتعليم التقني:

وعلى ضوء ذلك فانه إذا كان تنوع هذا التعليم أصبح في باب الأولويات لمواجهة هذه المشكلات وإعادة توجيحه فإن الاهتمام بالحانب التقني فيه ينبغي أن يكون على رأس هذه الأولويات وذلك للاعتبارات التالية:

- إن الصعوبات التي تصادفها أغلبية البلاد العربية في توسعها الاقتصادي وفي التنمية الاجتماعية تكشف لنا أن الأولوية التي أخذها التعليم الأكاديمي بالنسبة إلى التعليم التقني والمهني في إطار سياسة تعليم الشباب، لم تسفر عن نتائج مشجعة. وهناك شواهد كثيرة تشير إلى أن نواحي النقص الخطيرة في التقنية المشاهدة في عدد كبير من البلاد العربية لا تجعلها عاجزة عن تنفيذ مشاريع التصنيع التي أخذت بها فحسب بل تعوقها عن صيانة الأجهزة والمعدات التي تحصل عليها ما لم تستعن باليد العاملة الأجنبية.

- إن نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض العربية واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة عامة لا يمكن أن ينجح باستيراد آلات، والأجهزة والمعدات الحديثة فقط، وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تسمية الموارد البشرية الفنية، المدربة والواعية، والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية العربية.

- إن التطوير الحاصل في التعليم العالي (التقني) لا يناسب بصفة عامة مع التطور في التعليم التقني الثانوي. واستمرار هذا التفاوت يعني إحلال التوازن بين فئتين لازمتين في مجالات التنمية إذ الملاحظ زيادة أعداد حاملي الشهادات الجامعية بالنسبة إلى الأطر المتوسطة التي يعتمدون عليها بالضرورة في عملهم. وطالما كان هناك قصور في التعليم التقني الثانوي في تزويد سوق العمل بهذه الأطر التي تحتاجها فسيظل هذا الخطر قائما.

- إن التوسع في التعليم الجامعي في جميع البلاد العربية خلال السنوات القليلة الماضية تضمن توسعا كبيرا في التعليم الثانوي العام باعتباره السبيل إلى الجامعة. ولا شك أن لهذا الاتجاه أثره على التعليم التقني.

ولمواجهة هذه الاعتبارات وتطوير التعليم الثانوي كله مع الاهتمام بالتعليم التقني وإسقاط الثنائيات بينه وبين التعليم العام وإيجاد القنوات المختلفة بين هذين الوعين من التعليم، يمكن النظر إلى أولوية العمل في هذا المحال من راويتين - إلى جانب السمادج

والتجارب التي تأخذ بها بعض البلاد العربية في هذا الصدد: الراوية الأولى: تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية، واعتبار التربية التكنولوجية جزءاً لا يتجزأ من وظائفه. الراوية الثانية: النهوض بالتعليم التقني الثانوي داته والتخطيط له وفتح القنوات بينه وبين سائر فروع التعليم ومرحلة.

أولاً: تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية:

نظراً إلى ضخامة الجهود التي تبذلها أو تفكر في بذلها جميع البلدان العربية في سبيل التنمية، ينبغي أن يقوم مفهوم التعليم على أساس أنه يعد الإنسان للحياة في عصر يتميز بتقدم كبير في مجال العلم والتكنولوجيا. ومن ثم يجب أن تتخذ الخطوات العملية لجعل التعليم التقني والمهني جزءاً لا يتحرأ من النظام التعليمي العام والاهتمام بنوع خاص بقيمته الثقافية. ومن ناحية أخرى يجب أن تتخذ الإجراءات أيضاً حتى لا يستهدف التعليم العام تلقين المعارف فحسب بل على إعداد الطالب أيضاً للمشاركة الفعالة في الحياة، وذلك بتعويده على استخدام وإنتاج الأدوات التي أبدعتها التكنولوجيا، وعلى فهم العالم المحيط به.

ومن هنا لا بد من جعل العلوم والتكنولوجيا الأساسية جزءاً أساسياً من أية ثقافة عامة، ودعم الصلات بين التعليم العام وميدان العمل مع عدم المعالة في التخصص أو التوسع قبل سن الخامسة عشرة.

والشروط الممهدة للتربية التكنولوجية تمس أكثر من جانب في مناهج التعليم العام فيشترط في هذه المناهج وبخاصة في المرحلة الأولى من هذا التعليم أن تقي بالأعراض الآتية:

- تسهيل اتصال التلاميذ بعالم التكنولوجيا عن طريق توجيه المواد المختلفة وبخاصة الرياضيات والعلوم الطبيعية.
- تدريب التلاميذ على لغة التعبير التكنولوجي وأساليبه وبصفة خاصة الرسم الصناعي.
- تعريف التلاميذ بالموضوعات التكنولوجية الأساسية ولا سيما خواص المعادن واسعة الانتشار وطرق تحويلها الشائعة.
- تزويد التلاميذ بسائر المعلومات التي يمكن لهم استيعابها بشأن المنجزات التكنولوجية التي يتعاملون بها ويشاهدونها في حياتهم مثل السيارات والقطارات والطائرات والأجهزة الكهربائية والآلات الحاسبة.

- تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى الشباب مما في ذلك إصلاح الأدوات والأجهزة وتشجيع حب العمل اليدوي واحترامه بصفة أساسية.

ولا شك أن تعريف التلاميذ بالنواحي التكنولوجية التي تتمشى مع مستقبل التنمية الشاملة واستكمال ذلك بأنواع متنوعة بعناية من الشاغل العملي كفيل بحل المشكلة التي يواجهها التعليم العام عند إعداد التلاميذ لمتطلبات التقنية الحديثة. وفي هذا الاتجاه محاولة لدعم المناهج في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) وتخليصها من اللفظية الشديدة، والصيغة الطرية المحتة، وإتاحة الفرص أمام التلاميذ للكشف عن استعداداتهم وميولهم الحقيقية وإلعاء التعليم على مستوى هذه المرحلة ما كان يعني على الإطلاق تركيزها على الدراسات النظرية دون الحوان العملية وعزل التلميذ عن التطورات الحاصلة في بيئته وفي المجتمع بصفة عامة، وقطع الصلة بين الدراسة في هذه المرحلة وما يوحد في التعليم التقني وإحيائها إلى المدرسة الثانوية الطرية إختيارا كاملا.

والى جانب ذلك، يلزم دعم الاتجاه الذي بدأت به بعض البلاد العربية وهو تحريب نماذج جديدة من التعليم الثانوي يتحقق بداخله الشمول والتنوع في الدراسة. فالمدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة التقنية وغيرها قد تكون نماذج صالحة لتحقيق أمرين عند التوسع فيهما:

الأول: إثبات أهمية التنوع في المرحلة الثانوية ورفع مستوى الدراسات العملية إلى مستوى الدراسات الطرية وتطعيم كل مجموعة منها بالأخرى.

التالي: تحقيق المرونة أمام الطالب وإتاحة الفرصة لاحتياره بين هذه الدراسات وبذلك تكون خطوة عملية لإيجاد قنوات بين التعليم الفني ذاته والتعليم العام.

ثانيا: مواجهة مشكلات التعليم التقني:

إن تحقيق التنوع في المرحلة الثانوية وإيجاد صيغ ومادج مختلفة لذلك يتطلب كخطوة مبدئية وأساسية إعطاء أسقية للتعليم التقني ذاته حتى يتكافأ في قيمته الاجتماعية والاقتصادية مع التعليم العام، وحتى تسقط عنه روااسب الماضي التي علقت في أذهان الشباب والآناء، وحتى تتحقق له الحدودى والفاعلية في عمليات التنمية، ويترتب على ذلك عدة إجراءات نوحرها فيما يلي:

- التخطيط لهذا التعليم وربطه بحاحات التنمية بصورة عضوية وفعالة.

- خلق قنوات واضحة ومتعددة بيه وبين التعليم الثانوي العام، وانفتاحه من ناحية أخرى على التعليم العالي.

- تحسين نوعيته وتوفير وسائل التوجيه لدعمه وتوجيه الرأي العام لأهميته ودوره في تحقيق التنمية الشاملة.

- وضع نظام لهذا التعليم لا لمواجهة الحاجات الصناعية والتجارية والزراعية على مختلف المستويات فحسب بل كذلك لتقدير هذه الحاجات والتنويعها. ومعنى ذلك تحديد الأهداف الحقيقية لهذا التعليم حتى تبرز اتجاهاته ويمكن تدبر المشكلات الكبرى التي يواجهها في المدى القريب والبعيد وحتى يشارك بشكل ملائم في تقرير نوعية الإنتاج واحتياجاته من ناحية وحتى يسهم في سد الاحتياجات إلى اليد العاملة في المستقبل من ناحية أخرى حيث أنها تؤثر في توجيه القرارات التي تتخذ اليوم بشأن التعليم عامة والتعليم التقني خاصة.

والأخذ بهذا النظام والحرص على التخطيط في إطار التنمية من شأنه أن يخلص التعليم التقني من مظاهر تعوق حركته في أكثر البلاد وهي انطباعه بمفاهيم كمية فقط، وعدم التماسك بين درجات التدريب ومستوياته وأنواعه داخل المدرسة وخارجها وعدم الالتفات بدرجة كافية للعوامل الإدارية والمالية والتقويم العام للاحتياجات التي يجب أن تقابل خطط التنمية. وحلاف ذلك يؤدي به إلى تحقيق الاتجاهات الآتية:

- قيام تعاون وثيق داخل كل بلد بين الجهات المسؤولة عن الصناعة والزراعة من جانب والجهات المسؤولة عن هذا التعليم من جانب آخر بقصد تطبيق سياسة للتنمية تتفق مع مصالح كلا الطرفين وتخدمها على أحسن وجه. ولعل قيام المجالس العليا للتعليم التقني الموحدة الآن في بعض البلدان العربية يحتاج إلى مزيد من الدفع والاهتمام. فهذه المجالس تضم عادة ممثلين عن الأوساط العلمية والثقافية والصناعية والنقابية وتتولى تنسيق الجهود بقصد إنشاء مدارس جديدة واستكمال البرامج التدريبية وحل مشكلات التمويل والمعدات والأجهزة. وهي تستطيع كذلك العمل على خلق عقلية أكثر إقبالا على التعليم التقني والمهني في مختلف الأوساط الاجتماعية.

- جعل التعليم يتكيف مع الوضع الحديدي الناشئ عن التقدم التكنولوجي إذ لم يعد الأمر مقصورا على تدريب مجموعة من العاملين المؤهلين ولكن ترويضهم بأسس رياضية وعلمية وثقافية متينة وهذا يرتبط بدوره بمشكلة الحجاب الإنساني في

التقنية فيما يتعلق بالهدف المزدوج الذي يتوخاه هذا التعليم وهو تلبية المستلزمات التي تتطلبها التنمية وذلك عن طريق فعاليته ومستواه وتلبية مستلزمات الارتقاء بالحانب الإنساني لدى الملتحقين به.

- جعل إعداد المعلمين لهذا التعليم في قائمة الأولويات الخاصة بهذا التعليم. فوفرة المعدات ورصد الأموال ووضع المحطات لا تكفي وحدها دون معلمين مدربين ومؤهلين. وقد تبرز هنا بعض المحاولات القليلة التي قامت في بعض البلاد العربية وهي إنشاء معاهد عليا أو كليات لإعداد المعلمين لهذا التعليم. غير أنه أمام الصعوبات التي تواجهها هذه المعاهد والكليات يحدد التفكير في اضطلاع كليات التربية ذاتها بمسؤوليات الإعداد بالتعاون مع الكليات المتخصصة فتنشأ بها شعب للتعليم الزراعي وللتعليم الصناعي وللتعليم التجاري، ويورع عليها الطلاب أسوة بما ينطبق على شعب المواد الأخرى وتعاون في إعدادهم علميا ومهنيا مع الكليات المعنية مثل كليات الهندسة والزراعة والتجارة.

8-1-8: تطوير التعليم العالي:

إن مستقبل الأمة العربية في المدى القريب والبعيد على السواء يتوقف على هذا التعليم، باعتباره السبيل إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة، ومجال توليد الفكر، وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج، وأداة تحديد الثقافة، وهناك اعتبارات رئيسة تجعل منه أسبقية من الأسبقيات التي يسعى البدء بها في هذه الإستراتيجية المقترحة:

- والتنمية الشاملة بما تنطوي عليه من ضرورة القضاء على أشكال عدم المساواة النبوية وتحقيق التنمية الذاتية واختيار المسارات الأكثر ملاءمة لسيئة المجتمع وقيمه وتقاليده وموارده وحاحاته، تلقي مسؤولياتها العديدة على هذا التعليم وتطاله تغييرات كثيرة يحقق بها المرونة لنفسه والفاعلية في النماذج الجديدة لهذه التنمية الشاملة. فالملاحظ أن هذا التعليم لم يرتبط منذ البداية بحط تنمية شاملة، تم كانت محاولات لربطه بالمو الاقتصادي ولكنه احصر في تلبية احتياجات القطاع الحديث في كثير من الأحيان، وهو القطاع الذي لم يتمكن إلا من استيعاب نسبة قليلة من خريجي المدارس والجامعات، وقد ترتب على ذلك ما يشبه البطالة السافرة والمقنعة بين خريجي هذا التعليم. وارتبط بالمؤهلات والشهادات أكثر من ارتباطه باحتياجات التنمية الشاملة.

- وعملية نقل التكنولوجيا لم تعد مقتصرة على الاستعانة بالعقول الأحبية واستيراد الآلات والمعدات، وإنما تتوقف في المرتبة الأولى على توافر المختصين والفنيين من أبناء البلاد القادرين على تكييفها وملاءمتها لظروف المجتمع وأحواله واحتياجاته. والتعليم العالي في البلاد العربية مسؤول مباشر عن تطوير هذه التكنولوجيا واستثمارها أو إعاقتهما، لتطوير برامجهم وعلاقاتهم بالمجتمع أو عزلته عنه.

- والاحتفاظ بالكفايات العربية، واجتذاب العناصر المهاجرة أصبح ضرورة في وقت تحتاج فيه البلاد العربية إلى تحقيق التوازن بين الإمكانيات الشريفة والإمكانات المادية المتزايدة، فإن الثروة المتوفرة فيها في الوقت الحاضر وحاجتها إلى حسن الاستثمار، وضرورة قطع مسافات التخلف، تتطلب أن يتوافر للتعليم العالي ذاته الأساس والإمكانات التي تمكنه من الاحتفاظ بالكفايات والإفادة منها في اضطلاعهم بمسؤولياته العديدة في الوطن العربي.

- والعمل على تحقيق مزيد من التفاعل مع الثقافات المختلفة، والاتصال خاصة بالبلاد الإفريقية والآسيوية، ومشاركتها في عمليات البناء الثقافي والتعبير الحضاري، يعني دورا جديدا للتعليم العالي في البلاد العربية تحقيقا لرسالة الأمة العربية بين بلدان العالم الثالث.

وفي ضوء هذه الاعتبارات تبرز أمام التعليم العالي الأمور الآتية التي تستوجب الأخذ بها:

- تنسيق الجهود المبذولة للتوسع فيه. فقد سبقت الإشارة إلى أن الوطن العربي في حاجة إلى أكثر من الخمسين جامعة التي تنتشر على أرضه في الوقت الحاضر وفي حاجة إلى أكثر من ثلاثة أرباع المليون من الطلاب الذين تضمهم هذه الجامعات. ولكنه في أشد الحاجة إلى تنسيق سليم يمنع التكرار بين مؤسساته ويتجنب الفقد في الجهود المبذولة فيه. ويحقق له الكفاية في الأداء.

ويعني هذا وضع خريطة متكاملة لواقع التعليم العالي الجامعي ومستقبله وقد يتطلب ذلك دورا جديدا ومسؤوليات جديدة لاتحاد الجامعات العربية وهو كيان لا بد من دعمه وإكسابه مضمونا يتفق خطر هذا التعليم في مستقبل الأمة العربية.

- إعادة النظر في التخصصات القائمة وتوجيه الاهتمام نحو فروع جديدة في ضوء مسح شاملة لاحتياجات الوطن العربي في مسيرته نحو التنمية الشاملة، وترتيب هذه الاحتياجات في أسقيات، وحسن توزيع هذه التخصصات والفروع على الجامعات العربية لتكثيف الجهود واستثمار الأموال المرصودة، وتحقيق أفضل عائد في أقل وقت ممكن.

- طرح نماذج جديدة من التعليم العالي في ضوء حاجات التنمية، ف نظام الكليات الصغرى أو المتوسطة، والكليات البيئية، والجامعات الاقليمية، والجامعات المفتوحة والتعليم بالمراسلة والتعليم المتناوب - كلها نماذج وصيغ تحتاج البلاد العربية إلى تجربتها والأخذ ببعضها وتطويرها، فالتنمية العربية الشاملة في حاجة إلى مستويات من العمل والأداء قد يتوسط بين الشهادة الحامعية والشهادة الثانوية، وهي تحتاج إلى أعداد كبيرة تنتشر في المواقع المختلفة وتجمع بين الدراسات النظرية والمهارات العملية، ثم إن الأقاليم والبيئات العربية خارج العواصم في حاجة إلى دور جديد ورؤية جديدة من الجامعات بالذات، حتى تتمكن من إحداث التغيير الحضاري السليم واتخاذ مكانها الصحيح في التنمية الشاملة.

- ممارسة جهود مركزة لتكون الجامعات العربية مراكز فكر وتأهيل، فتضطلع بدور حلاق في تحقيق الأصالة والتحديد. وفي تنمية فكر عربي متميز، وتطوير علم عربي يعبر عن حاجات الأمة العربية ومقوماتها، وأن يتخلى عن محض الاقتباس من الحضارة الغربية والاستيراد منها مع إيجاد صيغ سليمة للانفتاح عليها وعلى غيرها والتفاعل معها، ويكون أمام الجامعات العربية بذلك فرصة لان تطور نفسها وتكسب مكانة متميزة بين جامعات العالم، وان تقوم بدور حاص في هذا المحال مع جامعات العالم الثالث على وجه الخصوص. وذلك مثلاً لدعم جامعة الأزهر وجامعة القيوان وجامعة الزيتونة لتقوم بدورها التاريخي للعالم الإسلامي كله وتطوير كليات متخصصة في الطاقة وفي بعض التخصصات التي يمكن أن تكتسب سمعة عالمية.

- إعادة النظر في نظام البعثات الدراسية إلى خارج الوطن العربي، وتطعيم الدراسات العليا والبحوث بقصد تنمية " المدارس الفكرية " داخل الجامعات العربية ذاتها وتوجيه طلاب الدراسات العليا إلى دراسة الواقع العربي ومشكلاته والكشف عن صور للمستقبل بمعايشته من خلال الدراسات الميدانية. وقد يتعين على الجامعات العربية التي استكملت مقوماتها وتطورت على مدى زمني طويل أن تقوم بهذه المسؤولية على أن تتوافر لها الإمكانيات والمقومات المادية والبشرية والمناخ السليم، وهذا يتطلب عملاً عربياً مشتركاً ليتحقق له السمو والاستمرار.

- إيجاد علاقات إيجابية بين الجامعات العربية بعضها ببعض واستحداث صيغ فعالة لذلك. ومن ذلك أن تنشأ علاقات بين جامعة قديمة وجامعة حديثة على أساس من التعاقد والتكامل والتعاون في تبادل الأساتذة والرامج والمنح الدراسية والبحوث، وان توضع نظم جديدة لتبادل الأساتذة وحركتهم بين الجامعات وفي التخصصات المختلفة، وان توضع أسس سليمة لمعاملة أعضاء هيئة التدريس

بحيث تتقارب المستويات المادية ويتحقق لهم الاستقرار وينمو شعورهم بالانتماء إلى مؤسساتهم، وأن توجد نظم لتبادل المعلومات والمؤلفات والأبحاث والإفادة منها وتطوير العمل بها، وأن توجد قواعد ومعايير مشتركة للقبول وتبادل الطلاب وتنلقهم.

- إيجاد البرامج المهنية المتكاملة لتدريب المعيدين والأعضاء الجدد، وتمكين أسباب التفاعل والحوار بين أعضاء هيئات التدريس الجدد والقدامى لتجديد مستويات الأداء وتجويدها مع توفير الإمكانيات والمستحدثات الجديدة المساعدة في هذا المجال.

- إنشاء مركز أو معهد لتطوير التعليم العالي بالبلاد العربية على المستوى القومي في اتحاد الجامعات العربية للقيام بعمليات التخطيط والتنسيق والدراسات والبحوث عن مشكلات هذا التعليم، ووضع قواعد القبول وتيسير حركة الطلاب والأساتذة والتوثيق وتبادل المعلومات.

8-1-9: التكامل بين الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية:

فقد أصبح هذا التكامل من الأسبقيات في تطوير التربية العربية، بعد أن تعددت الاستراتيجيات واحتلفت المداحل إلى الإصلاح ويدعو إلى هذا التكامل ما يأتي:

الأخذ بالتنمية الشاملة إطاراً " لاستراتيجية التربية مما يؤكد الترابط بين النواحي الكمية والنواحي الكيفية، وكلاهما ضروري لضمان أعلى درجة من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية. فالسعي إلى ديمقراطية التعليم تدعو إلى تعميم التعليم لا لمجرد إتاحة الفرص أمام الجميع وإنما لضمان فرص متساوية للنجاح والتقدم والنمو لأكثر عدد منهم وبعبارة أخرى إتاحة فرص تربوية تفي بحصائص وطموح جميع الفئات. فالخائنان متلازمان، مترابطان، حيث أن التركيز على الكفاية الداخلية وحدها يقطع التعليم عن وظائفه الاجتماعية والاقتصادية ويتحول إلى مجرد طرائق وأساليب ومناهج، والاهتمام بالكفاية الخارجية يفرض على التعليم مطالب اقتصادية بحيث تترجم في كثير من الأحيان في أعداد وأرقام.

- النظرة المتكاملة للإنسان العربي التي تؤكد وظائف التربية الاجتماعية والاقتصادية والحلقية والسياسية، وتحمل من التربية سبيلاً حقيقياً لنمو الفرد وتقدم المجتمع ويتحقق بذلك التكامل بينهما، ويتعد مسار التربية عن الاتجاهات المتطرفة فالتربية لا تعنى بالفرد وحده، فالفرد يمو في سياق المجتمع، والمجتمع نفسه لا ينمو ويتقدم إلا من خلال أفراد.

– منهج تحليل النظم الذي يجعل لكل عنصر أو وحدة في التربية قيمتها ودورها بالنسبة إلى نقيه العاصر والوحدات. فالطريقة تؤثر على عمليات التقويم، وهذه وتلك تؤثران على قيم ثلاثة أرباع المتعلمين واتجاهاتهم ولهذا كله أثر على ما يتخذه هؤلاء المتعلمون من مواقف أثناء تأدية أدوارهم في المجتمع، وهكذا فإن الترابط بين عناصر التربية وجوانبها ومطالب المجتمع وعناصره لا ماص منه بمقتضى النظرة المتكاملة لكل من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية.

فالبنى التربوية لا بد من إعادة تشكيلها وتجديدها، ولكن محتوياتها وأساليبها لا بد لها من تطوير يستمر حتى يتحقق لهذه البنى الكفاية الداخلية والخارجية. ومع ذلك فإن الكفاية الداخلية تأتي في المقدمة عادة، حيث أن النسب العالية من التسرب والتكرار – والتي تعتبر سببا كبيرا في الفقد وعائقا كبيرا أمام التوسع الكمي – ترجع في الأساس الى عدم ملاءمة المناهج والطرق، والقصور في الأجهزة التعليمية وسيادة اللفظية والتلقين، والنقص في تأهيل المعلمين، وازدحام الفصول وسوء إدارة المدارس والفصول، وعدم كفاية المباني المدرسية، وهذا النوع من التربية الذي يفشل في توفير البواعث عند الباشئين، ويتناقض مع قيم بيئاتهم ولا يمس حاجاتهم ومطالب واقعهم، فلا يثير اهتمامهم بالدرجة التي تثار بها عن طريق وسائل الإعلام – إن هذا النوع من التربية مصيره الفشل، ولا بد من أن يفقد قيمته اجتماعيا وقوميا، ومن ناحية أخرى، تأتي الكفاية الخارجية حيث أن التربية التي لا ترتبط عضويا ببيئة المتعلمين، والتي لا تمكنهم من تصور العالم الذي سوف يعيشون فيه ويواجهون تغييراته، والتي لا تزودهم بالمعارف والمهارات والأدوات لإعدادهم لمحاولات العمل – فإن هذه التربية أيضا لا تؤدي إلا للاعترا ب والعجز عن التكيف للمجتمع وحاجات العمل والإنتاج.

10-1-8: وهذه النظرة المتكاملة لحوانب الكم والكيف، وللکفاية الداخلية والخارجية، تعني ما يأتي في تطوير التربية العربية:

– اعتبار القضية الجوهرية في هذا كله هي تغيير الفلسفة التربوية ومحتواها وأدواتها وتعديل علاقاتها بالمجتمع لكي تحسن وظيفتها الأساسية وهي تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وقوام هذه الفلسفة – كما أسلفنا – نظرة متكاملة للإنسان العربي من حيث وحدة شخصيته وتفرداها، ومن حيث تفاعله مع مجتمعه وأصالة وسعيه الى التجديد. والمناهج والطرائق والأساليب والأدوات التي لا تحدم هذه الفلسفة وترجمها سوف تجعل التربية العربية تفقد دورها في صنع المواطن العربي الجديد.

- العمل على تحقيق التوازن في التربية العربية وإقرار قواعده وأسبابه: ونعني بذلك التوازن بين الدراسات الإنسانية والأدبية والدراسات العلمية والتقنية والتوازن بين أحجام أنواع التعليم وفروعه المختلفة، والتوازن بين مخرجات التعليم في كل مرحلة ومدخلاته في مرحلة تالية، والتوازن بين مخرجات التعليم واحتياجات المجتمع من العمالة الماهرة في شتى المستويات، والتوازن بين ميول واستعدادات الطلاب ومطالب المجتمع وحاجاته، وبين مشاركة المعلمين ومشاركة الطلاب في العملية التربوية.

- اتخاذ " الحرية بالعمل " محورا لتطوير المناهج في جميع مراحل التعليم، واستثمار العلاقات بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية، وإيجاد خطوات متعددة يسهما بحيث تزول اللفظية والتلقين والسلبية والرتابة من التربية المدرسية وتحقق المشاركة والايجابية من جانب الطلاب والمعلمين على السواء.

- رصد الاتجاهات والمبادئ التي أقرتها المؤتمرات العربية بشأن تطوير محتوى التعليم وأدواته وطرائقه وأساليبه ووضع استراتيجيات واضحة لتنفيذها، ويجدر أن يتطور أحد المراكز القائمة والمعنية بتطوير المناهج أو إنشاء مراكز جديدة يعنى بهذا المجال على المستوى القومي، أو أن يكون هذا المجال من اختصاصات وحدة البحوث التي تقرر إنشاؤها في صلب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتكون من نواة شبكة واسعة تحقق الترابط والتنسيق بين المراكز والوحدات التي أحدثت تظهر وتنتشر في البلاد العربية سواء المعنية بتطوير اللغات وتطوير العلوم والرياضيات. ذلك أن المناهج العربية في حاجة إلى أسس رصينة لبائتها، ومعايير واضحة لتقويمها ومتابعتها، ووضعها وتصميمها مازال يعتمد على الاجتهاد والحس العام أكثر من اعتماده على نتائج البحث والدرس وهناك اتجاهات تأخذ بها البلاد العربية في حاجة إلى مزيد من الاهتمام من خلال مثل هذا التنظيم وبالتعاون مع الأجهزة المعنية على المستويات القطرية ومن ذلك:

- توجيه عناية خاصة إلى العلوم والرياضيات الحديثة.

- العناية الكافية باللغات الأجنبية في مختلف مراحل التعليم لتكون وسيلة الاطلاع على تطور العلوم والثقافة والاتصال بالعالم إلى جانب العناية بالتراث القومي وباللغة العربية.

- تطوير أساليب تدريس اللغات وإدخال الوسائل الحديثة وبخاصة المعامل اللغوية في تعليمها.

- تركيز اهتمام حاص على توفير الكتب المدرسية الصالحة وتطويرها باعتبارها من أهم أدوات التعليم.

- المبادرة في أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم. ويرتبط بهذه النظرة المتكاملة للكفاية الداخلية والخارجية باعتبارها، أسقية، أسبقيات أخرى تؤثر فيها وتعيدها وهي:

مواصلة الجهود للارتقاء بمهنة التعليم:

بتوحيد مصادر إعداد المعلم، وتحقيق التكامل بين الإعداد والتدريب أحداً بمبدأ التربية المستدامة، ووضع شروط مناسبة لاجتداب أفضل العناصر للالتحاق بكليات التربية وتوثيق العلاقات بين كليات التربية في القطر الواحد وفي البلاد العربية المختلفة ووضع نظام يكمل متانة مباحثها وأساليبها وتقومها وتطويرها والعناية بالبحوث داخل هذه الكليات، وافتتاحها واتصالها بالحديث باستمرار واستثمارها للمستحدثات والتقنيات الحديثة في التدريب والإعداد، وحلق صيغ جديدة لإشراف الأساتذة على الطلاب وريادتهم، وتحليص هذه الكليات من الممارسات التقليدية واعتمادها الأساليب الحديثة في الإعداد لتكون عماداً صالحة للتحديد، وتدريب الطلاب على ما ينبغي أن يقوموا به في الميدان، وإن توثق العلاقة بين معاهد إعداد المعلم للمرحلة الانتدائية وكليات التربية التي تعد للمراحل التالية، وإن تعدد وظائف هذه المعاهد والكليات، فلا تقتصر على إعداد معلم المواد الأكاديمية فهناك حاجة إلى معلم المعوقين وإلى المعلم الموجه والمتصرف وإلى المدرس والموجه وإلى معلمي التعليم التقني باختلاف تخصصاتهم. ويساند هذا كله تشجيع جماعات ونقابات المعلمين في البلاد العربية، وتجميع جهودها وتمكينها من المساهمة في وضع السياسات والاستراتيجيات لقيامها بدورها في النمو المهني لأعضائها على شتى المستويات وإقامتها الضمانات لجعل هذه المهنة على قدم المساواة مع المهن الأخرى.

وضع إستراتيجية واضحة لتطوير التقنيات التربوية والوسائل التعليمية:

وهذا جانب من الجوانب الضعيفة في البلاد العربية. لما فيه من نقص: فهناك القصور في الكفايات والمتخصصين والفنيين مما يتعدى معه الالتفات إلى دور هذه التقنيات في رفع مستوى الكفاية كما يتعدى معه استخدام المتوفر منها في بعض الأحيان استخداماً مفيداً ومثمراً. هناك النقص في الأجهزة والأدوات في كثير من الحالات أو عدم الأخذ بالحديد منها، وقد يرجع ذلك إلى نقص في الأموال أو نقص في المتابعة. وهناك القصور في الدراسات والبحوث وتبين الحاجات المرتبطة بتطوير العملية التربوية.

ولعل القص في هذا الجانب من أساس الرتابة في العملية التربوية وعلة اللفظية عليها، وانعلاقها على نفسها، وحمودها، وعدم تأثيرها على تحقيق الخصائص الإيجابية في المتعلم العربي، وحرمانه من فرص التعلم الذاتي. ذلك أن العملية التربوية ما زالت متأثرة في البلاد العربية بعوامل قليلة محدودة أبرزها قدرة المعلم على التلقين واستخدام الكتاب المدرسي، واستيعاب المتعلم لما يلقى عليه.

إن هذا الجانب في حاجة إلى جهود مكثفة متسارعة لتحقيق أهداف التربية في تنمية المتعلم وإتاحة الفرصة أمامه للقيام بدوره في العملية التربوية. وقد تعدد الجهود ولكنها في حاجة إلى توجيه واستثمار فهناك حاجة إلى:

- تدريب المعلمين على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة سواء في مرحلة الإعداد أو التدريب.

- إتاحة الفرصة أمام المعلم نفسه في التخصصات المختلفة لممارسة استخدام هذه التقنيات والوسائل.

- جعل هذه التقنيات والوسائل جزءاً لا يتجزأ من أدوات العملية التربوية تلازم الكتاب المدرسي في أهميته ودوره.

- خلق نظام لإعداد المتخصصين والفنيين تسهم فيه كليات التربية بالتعاون مع الأجهزة.

- تكثيف العمل بالمركز الإقليمي للوسائل التعليمية بالكويت لقيامه بوظائفه في تنشيط العمل في المراكز والوحدات القطرية.

- رصد الأموال لإنشاء مصانع قطرية أو إقليمية لإنتاج هذه الوسائل وتطويرها.

الاهتمام بالبحوث التربوية الأساسية منها والميدانية: سواء في داخل كليات التربية أو في المراكز والوحدات الأخرى بالوزارات، وإذا كان هذا الاتجاه أحد في الانتشار في البلاد العربية، كما يلاحظ في اهتمام كليات التربية بالدراسات العليا واهتمام ورارات التربية بإنشاء المراكز والوحدات وهذا ما نلحظه في (العراق والكويت وقطر ولسان الأردن والسعودية ومصر وليبيا وتونس والجزائر) وقيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإنشاء وحدة إقليمية لتكون مركزاً لشبكة عربية تنسق من خلالها هذه المراكز والوحدات المنتشرة في البلاد العربية، فإنه لا بد من تعزيز هذه الجهود بالعمل في اتجاهات مترابطة وهي:

- توفير الباحثين والمتخصصين والمتفرغين حيث تعاني هذه الجهود من النقص في هذا المجال، مما يؤثر في إنتاج هذه المراكز والوحدات وفي مستواها وفعاليتها في تطوير كفاية التربية.

- توجيه البحوث إلى الميدان ومشكلاته لتطوير العملية التربوية من خلال دراسة مشكلات الطلاب العرب، وظروفهم وشخصياتهم ومن خلال دراسة التربية بمؤسساتها من خلال السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي في البلاد العربية.

- اعتماد نظام يكفل التنسيق في الجهود وبخاصة في مجال التوثيق والإعلام، فقد تبرز مشكلة الإفادة من بحوث ودراسات مفيدة وذلك للنقص في وسائل الاتصال والنشر والإداعة. والمطلوب أن تصل نتائج هذه البحوث والدراسات إلى العاملين من معلمين وموجهين ومسؤولين لا أن تظل حبيسة المراكز أو الوحدات والمعاهد.

تطوير التخطيط التربوي من حيث أساليبه واتجاهات:

ذلك أن التكامل بين الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية يعني اعتماد التخطيط فلسفة ومنهاجا. ولقد قطع بعض البلاد العربية شوطا في هذا المجال من حيث إنشاء الوحدات والمجالس والإدارات، ومن حيث وضع المحطات التربوية ومحاولة ربطها بحطط التسمية، وما زال بعضها الآخر يفتقر إلى هذه البدايات، غير أن هذا الاتجاه ما زال في حاجة إلى أمور كثيرة ليقوم بوظائفه في إطار الإستراتيجية المقترحة ومن هذه الأمور التي ينبغي أن توضع في مرتبة الأسقييات ما يأتي:

- توفير المتخصصين والأطر الفنية القادرة على استيعاب أساليب التخطيط أو العمل في مجاله وإلا يتحول التخطيط كما هو حاصل في كثير من الحالات إلى شعارات.

- اعتماد الوسائل والأساليب الحديثة في التخطيط مثل أسلوب تحليل الطم وطرائق النظر إلى المستقبل والتخطيط عن طريق طرح البدائل والتخطيط طويل المدى. ويرتبط بذلك توفير التجهيزات والأدوات الإحصائية وإنشاء سوك المعلومات والشبكات اللازمة لإداعتها والإفادة منها.

- شمول مفهوم التخطيط بحيث لا يقتصر على الجانب الكمي الحطي وإنما يشمل الجانب الكمي فيتناول النى والمحتوى والعلاقات في النظام التربوي ويتحاور

- حدود التربية المدرسية ليتضمن العناية بالتربية اللامدرسية، ويشمل المستويات الإقليمية والمحلية بل والوحدات العاملة الصغيرة مثل المدارس والمؤسسات. فليس العملية التربوية بالمدارس ومؤسسات التربية في البيئات المحلية وإدارات التعليم على المستوى الإقليمي، لتكون الصورة متسعة ومتطورة على المستوى القطري.
- تحقيق التوازن بين الطلب الاجتماعي على التربية ومؤسساتها وبين حاجات التنمية الشاملة وبين الكم وال جودة تحقيقاً لمبدأ التوازن الذي تؤكد الإستراتيجية المقترحة.
- أن يكون التخطيط للتربية في إطار من التنسيق والتكامل بين القطاعات الأخرى: الثقافة والصناعة والزراعة، وفي ضوء المشكلات القائمة والإمكانات المتوفرة.
- أن يتحده إلى المناطق الريفية للتوازن بينها وبين الحواضر وان يركز على الفئات المحرومة فيها من أميين وإناث ويافعين بغية تحقيق التوازن بين حقوقهم في التربية وضرورة مشاركتهم في تطوير بيئاتهم.

8- 1- 11 التعريب وتدعيم اللغة العربية:

- وفي مجال كفاية التعليم ينبغي أن تحتل اللغة العربية وقضية التعريب أسبقية متميزة ويستند ذلك في هذه الإستراتيجية المقترحة إلى الاعتبارات التالية:
- أن التعريب جزء لا يتجزأ من قضية الأصالة والتحديد وهي عنصر رئيس في هذه الإستراتيجية فالاحتفاظ بمقومات الأمة العربية وضمان استمرارها في قوة يعني ضرورة دعم اللغة العربية في جميع البلاد العربية، وعلى شتى المستويات باعتبارها شريان الثقافة ووعاء الفكر.
- أن الأحذ بمفهوم التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، يتضمن اعتبار اللغة العربية عنصراً رئيساً من هذه التنمية فتحقيق الذاتية للثقافة العربية، بالكشف عن تراثها واختيار أفضل ما فيه، والانفتاح والاتصال على روافد الثقافة الإنسانية والأحد فيها يعني ضرورة دعم اللغة العربية والعمل على تطويرها في آن واحد.
- أن ازدواحية اللغة في بعض البلاد العربية التي خلفها الاستعمار وبخاصة في بلاد المغرب العربي، تتطلب مزيداً من الجهود الرسمية والشعبية والعلمية للقضاء عليها، وتنقية الثقافة العربية في هذه البلاد من آثارها، وتمكيها من أداء دورها في تكوين المواطنة العربية الملتزمة بالقيم الأصيلة لهذه الثقافة.

- أن الصراع بين العامية والفصحى وما ينشأ عن ذلك من تباين في لغة التحاطب يتطلب جهودا مشتركة وواسعة تشترك فيها أطراف عديدة لتحقيق سيادة اللغة الفصيحة، وهي الرابطة الأساسي بين الأمة العربية ودعامة وحدتها الفكرية ومصدر قوتها الحضارية.

- أن رسالة الأمة العربية بين شعوب العالم الثالث بصفة خاصة في الإسهام في دعم القيم الروحية وإقرار مبادئ الإسلام، لا تنفصل عن قضية اللغة العربية باعتبارها الوعاء الحقيقي للتعبير عن هذه القيم والمبادئ ووسيلة تبادلها ونقلها وتفسيرها.

ولهذا فانه إلى جانب الجهود التي تبذلها جميع البلاد العربية في هذا الشأن سواء عن طريق أنظمتها التربوية أو عن طريق مؤسساتها الثقافية، فان هذه الإستراتيجية المقترحة تؤكد أمورا منها:

- ربط الجهود المبذولة من جانب المجامع اللغوية في تعريب المصطلحات بدور الجامعات في التعليم والبحث ونشر الثقافة. فلا يكفي إصدار قواميس ومعاجم تشمل هذه المصطلحات بل لا بد من ممارستها واستكمالها وتبادلها حتى تصبح جزءا متكاملًا في ثقافتنا وهذه هي وظيفة التعليم، ومن وظيفة التعليم العالي بصفة خاصة وفي هذا الصدد لا بد من إيجاد علاقات عضوية مستمرة بين مكتب التعريب بالرباط والجامعات العربية.

- تطوير طرق تدريس اللغة العربية وتعلمها بالمدارس وهذا يتطلب إجراء بحوث ودراسات واسعة ومستمرة لتيسير اللغة على أبنائها، ولتوحيد معاني كلماتها ومصطلحاتها بين البيئات العربية المختلفة ولتمكين الناشئين من استيعابها في سهولة. ولعل الجهود التي بذلتها ليبيا وتونس والجزائر والمغرب في هذا المجال في حاجة إلى مزيد من الاستمرار والعمق حتى تتحقق بها الأهداف المنشودة. كما تعتبر الجهود المبذولة من جانب بعض الجامعات في هذا المجال أيضا من الأمثلة على تأكيد هذا الاتجاه ومن ذلك مشروع إنشاء مركز تطوير تدريس اللغة العربية الذي بدأت في تنفيذه جامعة عين شمس كما أن التحارب التي تمت في هذا الميدان على يد طلاب الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية تستحق الاهتمام على أن يؤخذ بها في مجال التطبيق ويتسع نطاقها وتؤدي إلى تعيرات واسعة خاصة بعد اعتمادها علميا، واتخاذ الوسائل للإفادة منها بإداعتها وبشرها.

- ضرورة مساهمة المعلمين، على اختلاف تخصصاتهم، في تأكيد الفصحى في تفاعلهم بالناشئين وفي تدريبهم، حتى تسهم العملية التربوية بدورها كاملاً في هذا المجال. إذ الملاحظ أن الفصحى كما تمثلها مادة اللغة العربية بالمدارس تجتذب منافسة شديدة من المواد الأخرى التي درج المعلمون على تقديمها للطلاب بالعامية ويقتصر مكانها على مجرد كونه مادة من المواد وليس اعتبارها لغة التعليم كله.

- تصدي مؤسسات التعليم العالي لهذه القضية بتعريب المواد التي لم تعرب بعد، وبالمزيد من ترجمة مصادر المعرفة، والعلوم الأساسية، وتشجيع الأساتذة والطلاب في هذا المجال لتوفير الإمكانيات المناسبة.

- توجيه وسائط التربية اللامدرسية وفي مقدمتها وسائل الإعلام من صحافة، وإذاعة مسموعة وإذاعة مرئية، نحو تحقيق هذه الغاية. حتى تسهم في توفير المناخ السليم لالتزام الصغار والكبار وفي كل المواقع بمقومات اللغة وقواعدها، ويتعدون عن هذا التناقض الذي كثيرا ما يظهر بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية.

- العناية بثقافة الطفل وتغذيتها بالكتب والمطبوعات المناسبة ودعمها بالوسائل الحديثة التي تكفل نقل المعرفة للأطفال في سهولة ويسر وتبعث فيهم الاهتمام بلغتهم، ولا شك أن هذه تعتبر نقطة البداية لتربية الأطفال وتسمية ولائهم للغة.

- الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير العرب بإيجاد الطرق المناسبة ومصادر التعليم السليمة، وهذا يحتاج إلى دراسات وبحوث علمية كما يحتاج إلى تضافر الجهود في مجال إعداد العاملين في هذا المجال، وتوفير الإمكانيات اللازمة من مؤلفات وكتب وأجهزة ووسائل. ولعل معهد الخرطوم لتعليم اللغة العربية للاحانب والذي تتعده المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالاهتمام، من الجهود الملحوظة في هذا المجال والتي تحتاج إلى مزيد من العناية والتخطيط.

- ضرورة تعاون جميع أجهزة الدولة ومؤسساتها في كل بلد عربي لتأكيد اللغة العربية واستخدامها واعطائها الأولوية في المعاملات اليومية والرسمية وفي التحدث وفي تسجيل الأحداث، وفي الاعلان عن السلع وفي وسائل النقل والمواصلات وذلك اسوة بما تشهه البلاد الأخرى وبخاصة البلاد الأوروبية التي فرضت لغتها عن طريق وسائل أخرى غير المؤسسات التربوية وقد يحتاج ذلك إلى قرارات سياسية على مستوى الدولة لتحل لهذا الاتجاه الفاعلية في أقرب وقت ممكن.

- الاهتمام بمعلم اللغة العربية، إعدادا وتدريباً وكما وكيفا في آن واحد. وتقوم كليات التربية بدور في هذا المجال، ولكن جهودا مختلفة لا بد أن تبدأ لتوحيد مصادر الإعداد ولتنسيق نظم التدريب، وتحقيق التكامل بينها وبين مصادر الاعداد من ناحية ومصادر التربية المستمرة من ناحية أخرى. كما ينبغي اتخاذ الوسائل الكفيلة باحتذاب العناصر الممتازة من الشباب لاختيار هذا المجال حيث انه ما زال يواجه منافسة شديدة من المجالات الأخرى داخل الجامعات وفي كليات التربية ذاتها.

- استخدام التقنيات الحديثة من معامل ومسجلات وأجهزة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفي مراعاة الكتب المدرسية، وفي تشجيع الناشئين على التعليم الذاتي. إذ يبدو أن هذه التقنيات انحصرت إلى الآن في تدريس اللغات الأجنبية.

- العناية بكتب اللغة العربية المدرسية، تأليف وإعداد وإخراج وتوزيعا. مما يتطلب دراسة لأصول التأليف التربوية والنفسية والعلمية للصغار وال كبار ودراسة أساليب الإخراج، حتى يكون الكتاب المدرسي وسيلة مؤثرة في تربية المتعلم.

8- 1- 12 تطوير الإدارة التربوية:

إن تطوير التربية العربية بحملتها يتوقف على تطوير الإدارة، لئلاها من تأثير مباشر على اتخاذ التدابير اللازمة بشأن الأسبقيات المشار إليها وبغيرها. فتحقيق أهداف التعليم الأساسي، وتحريك التعليم التقني، وتطوير التعليمين الثانوي والعالى، وتمكين المعلمين من الارتقاء بمهنتهم والمشاركة في التحديد واعتماد التخطيط مهحا وفلسفة، يعني تطويرا شاملا للإدارة التربوية واعتبار ذلك أسبقية ملازمة للأسبقيات الأخرى في هذه الإستراتيجية.

ومع الجهود المبذولة في كل البلاد العربية في هذا المجال، والتنظيمات والأساليب المستحدثة، ينبغي لعمليات التطوير أن تركز على جوانب أساسية منها:

- توحيد الإشراف والتوجيه لجميع مؤسسات التربية في كل قطر حتى تتصح الأهداف الكبرى، والرؤية المستقبلية، وتتجنب هذه المؤسسات الغموض في الأهداف والتكرار في الجهد، والفقد في الإمكانيات، وتنسق الخطط القرية والبعيد على السواء.

- توثيق العلاقات بين أجهزة التخطيط والمتابعة على المستوى القطري، واتخاذ الوسائل الحديثة للوفاء بمطالبهما.

- إقرار مبادئ اللامركزية وأشكالها ووسائلها تحقيقا للديمقراطية وتأصيلا لمبدأ المشاركة، فإن من أهم معوقات التطوير في البلاد العربية، تحكم الإدارات الفوقية، وعدم اشتراك المحليات والجماهير والوحدات الصغيرة على المستوى الاحرائي في البحث والدراسة واتخاذ القرارات، واللامركزية تعتبر السبيل العملي لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتطوير التربية اللامدرسية، والإفادة منها في تطوير نماذج التعليم الأساسي واعتماد المشاركة الشعبية وسيلة رئيسة في التطوير.

- الربط بين السلطة والمسؤولية على شتى المستويات، لضمان السرعة في الحركة والانجاز، وتشجيع المبادرات في الواقع والمحاللات المختلفة.

- اعتماد الأساليب الحديثة في الإدارة، واتخاذ الوسائل الكفيلة بجمع البيانات وإداعتها والإفادة منها لتكون أساسا سليما للجميع في اتخاذ القرارات. وتكوين البداية في هذا التطوير للمدرسة أو المؤسسة التربوية باعتبارها النواة الأولى للنظام كله.

8 - 2 نماذج:

8 - 2 - 1 إن هذه الأسقييات يمكن أن تتخذ في محال متعددة وفقا لمراحل الأنظمة التربوية في مختلف الأقطار العربية ووفقا لأحوالها والحاحات والإمكانات المماثلة لها.

وقد يبرز من بين المعايير التي تعتمد على وضع هذه الماذج ما يأتي:

- السكان بين قلتهم وكثرتهم، وبين تجمعهم وانتشارهم.

- الرقعة الجغرافية بين السعة والصيق.

- مستوى التطور في الأنظمة التربوية بين حداثة بعضها، وما تحقق لبعضها من ابحارات على مدى طويل وما ترتب على ذلك من مشكلات وقضايا.

- الموارد ومدى توافرها أو نقصها وصلة ذلك بمستوى التسمية الشاملة في البلاد.

وعلى هدى من هذه المعايير الأربعة يمكن أن تتحد الأسقييات المشار إليها أوزانا مختلفة في عدد من الماذح ولا يقصد من هذه الماذح أن تكون تعيرا عن قواعد إحصائية دقيقة، كما يستخدم الاصطلاح عادة وإما هي مجموعة متقارنة من الخصائص

والاتجاهات الأخرى للأقطار التي تنتمي إلى كل نموذج. وبهذا المعنى فإننا يمكن أن نحصل النماذج الآتية لمجموعات الأقطار العربية في مرحلتها الحاضرة:

النموذج الأول:

ويشمل أقطار تتميز بصفة عامة: بقلة السكان وكثرة الموارد في معظمها وحدثة النظام التربوي بسببها مع تفاوت بينها في الرقعة الجغرافية. وهذه الأقطار هي لسان - الكويت - قطر - البحرين - الأردن - ليبيا - الإمارات العربية المتحدة.

وهذه الأقطار في جملتها قد قطعت شوطا كبيرا في توفير التعليم الابتدائي وتعميمه. وهي في سبيل تحقيق الإلزام الكامل فيه على مدى فترة زمنية قريبة تبلغ أقصاها عام 1980 غير أن بعضها بحاجة إلى تعميم التعليم الأساسي بالنسبة إلى الكبار وإلى التوسع في التربية اللامدرسية وقل المدرسية تحقيقا لديمقراطية التعليم بأوفى معانيها وجعل ذلك مرمى قابلا للتحقيق حوالي سنة 1985.

على أن يقرن ذلك بعنايتها في تحديد التعليم وتحقيق الكفاية الداخلية والخارجية، مع تطوير صيغ مناسبة من التعليم الثانوي والتعليم العالي وفاء لمطالب التنمية فيها.

ويكون من بين استراتيجياتها اعتماد العمل العربي ودعمه من بعدين أساسيين:

الأول: ينبع من إدراكها لحاجتها إلى هذا العمل العربي المشترك واعتمادها على ما يتوافر لبعض البلاد العربية من كفايات وخبرات لازمة للتنمية فيها.

والثاني: وينبع من إدراكها لمسؤوليتها نحو دعم هذا العمل وبخاصة من جانب تلك البلاد التي لا تتوافر لديها الموارد المالية أو البشرية.

النموذج الثاني:

ويشمل أقطارا تتميز بصفة عامة: بكثرة السكان واتساع الرقعة الجغرافية في معظمها وباقتصاد عربي عريض متنوع مع تفاوت في الموارد وتطور الأنظمة التربوية على مدى أطول في العصر الحديث. وهذه الأقطار هي مصر - العراق - الجزائر - سوريا - تونس.

ويبدو أنه على الرغم مما قطعت هذه الأقطار من أشواط في التعليم الابتدائي من حيث التوسع في تعميمه، فما يزال أمامها شوط لتحقيق التعليم الأساسي بين الصغار والكبار. فهي مطالبة بنشر هذا التعليم الأساسي بين جميع المواطنين صغارا وكبارا في مدى فترة تقرب من سنة 1985، وتبذل الجهود في بعضها لبلوغ هذا الهدف قبل ذلك التاريخ.

ومن أولويات العمل في هذه الأقطار على مستوى التعليمين الثانوي والعالي إيجاد التوازن في محالتهما بين التخصصات المختلفة وطرح نماذج جديدة لهما وزيادة كفاءتهما الداخلية والحارجية وفاء بمطالب التنمية الشاملة.

ومن بين الأولويات أمامها في محال العمل المشترك: طرح نماذج من الفكر التربوي في ضوء تجاربها الطويلة والمتعددة وتوفير الإمكانيات والحرث لغيرها من الأقطار، وتسسيق الجهود بين بعضها وبعض لهذا الغرض، واستعاتها بأقطار أخرى ذات موارد مالية كبيرة.

النموذج الثالث:

وتتميز أقطاره بالخصائص العامة الآتية:

نقص نسبي في الكثافة السكانية، واتساع الرقعة الجغرافية باستثناء حالات قليلة وضعف الموارد باستثناء قطر أو قطرین وتفاوت في مدى تطور الأنظمة التربوية. وهذه الأقطار هي، المغرب - السعودية - السودان - الصومال - موريتانيا - اليمن الشمالي - اليمن الجنوبي - عمان. ولكنها تشترك جميعا في أن الشوط ما زال بعيدا أمامها في التعليم الأساسي بالنسبة إلى الصغار والكبار على السواء على الرغم مما بذلته في السنوات القليلة الماضية من جهود كبيرة، كما يبرز تخلف تعليم المرأة فيها بشكل ملحوظ. فهي مطالبة بتوفير التعليم الأساسي لجميع المواطنين، ذكورا وإناثا في مدة تتراوح بين 1985، 1990.

وحيثما توافرت الموارد لبعضها كما هو حاصل بالفعل في السعودية والمغرب فانه يتيسر لها التوسع في التعليم الثانوي وتنويعه وتطوير التعليم العالي وتوجيهه لمطالب التسمية وذلك بالتعاون مع بعض البلاد العربية الأخرى التي توافرت لديها التجارب في هذه المحالات.

أما بقية الأقطار فيكون هذا التوسع محققا للتوازن بين عاملين: إيلاء أسقية ملحوظة لتحقيق ديمقراطية التعليم الأساسي بصفة خاصة وتوفير الأطر الفنية اللازمة للتنمية الشاملة.

وهذه الأقطار بحاجة إلى دعم العمل العربي المشترك تحقيقا لأهداف متعددة: فهي في حاجة إلى الاستفادة من الكفايات والخدمات المتوافرة لدى بعض أقطار النموذج الثاني لتغيير أنظمتها التربوية. والعمل على جعلها مستندة إلى فكر تربوي متميز. وبينما تشتد حاجة بعضها إلى الموارد المالية لتطوير أنظمتها التربوية، فإنه يتوافر لبعضها الآخر القدرة

على توفير الموارد لتتقناتها. وهكذا تتعدد الصيغ والاتجاهات للعمل العربي المشترك في هذا النموذج أسوة بالنماذج الأخرى أحدا وعطاء.

النموذج الرابع:

وتنفرد به فلسطين وهي قضية العرب الكبرى ومحور مواجهة الأمة العربية لتحديات الاستعمار والصهيوية.

وعلى الرغم مما تعرض له شعب فلسطين من محنة استمرت أكثر من ربع قرن كانت سببا في سلب أرضه وتشريدته في عدد من الأقطار العربية وحارجه فان الروح القومية التي تغمر هذا الشعب وما يتميز به من داتية وحيوية، ومن إرادة الضال أدت بأسائه إلى السعي وراء فرص التعلم على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها في هذا السيل.

ومن بين أهداف هذا النموذج في هذه الإستراتيجية المقترحة:

- وضع سياسة تربوية شاملة لأساء فلسطين مرتبطة بالأهداف القومية في العودة إلى فلسطين، وتشكيل دولتها، وضمان الحياة الكريمة لأبنائها بالتعاون مع الأقطار العربية الأخرى.

- ان يترتب على تلك السياسة التربوية المرامي الإستراتيجية الآتية:

- 1 - ضمان حصول الصغار والكار من الشعب الفلسطيني على حقوقهم في التعليم الأساسي وتحقيق الإلزام للصغار ومحو أمية الكار أسوة بأبناء الأقطار العربية التي يعيشون فيها مؤقتا.
- 2 - ضمان توفر الجوانب الاجتماعية والثقافية والقومية لتربية أبناء فلسطين الصغار والكبار في الأرض المحتلة ووضع المؤسسات الدولية والمحتمع الدولي كله أمام مسؤوليته في هذا المجال.
- 3 - تمكين أبناء فلسطين من الانتفاع من فرص التعليم الثانوي والعالي في البلاد التي يعيشون فيها مؤقتا وتحديد نسب مناسبة لهم في جامعات هذه البلاد. وفي ذات الوقت تسجيع الأطفال على الالتحاق بالتربية قبل المدرسية ومعاهد التربية اللامدرسية.
- 4 - تمكين ذوي الكفايات من أبناء فلسطين من المقيمين بالخارج من المشاركة في الضال من أحل فلسطين ومن العودة إلى الوطن العربي واتخاذهم أدوارا في تطوير التربية لأساء فلسطين.

5 - جعل القضية الفلسطينية محورا رئيسا للتربية القومية في جميع الأقطار العربية.

6 - اعتماد العمل العربي المشترك في هذا النموذج أحذا وعطاء فإن ما يتوافر لأناء فلسطين من الكفايات والخبرات يجعل منهم موردا صالحا في كثير من أقطار الوطن العربي ويقابل ذلك حاجتهم إلى الموارد لتطوير الصيغ المناسبة لهم. وتستند هذه الحاجة إذا ما تم إعلان الدولة الفلسطينية تمهيدا لتحرير الأرض السليبية. إذ عندئذ لا بد من قاعدة تربوية وفكر تربوي حديد يساندها ولا يكون ذلك إلا لتعزيز العمل العربي المشترك ودعمه.

8 - 2 - 2 ويلاحظ أن هذه النماذج متقاربة بعضها من بعض لا تقوم بينها فواصل قاطعة ولا تتألف منها خصائص واتجاهات شديدة التمايز فالقوارق بينها ليست قوارق نوعية بقدر ما هي قوارق نسبية تتصل بمستويات التطور في الأنظمة التربوية وبالأحوال الاجتماعية والاقتصادية ومدى التوازن بين الحاجات والإمكانات لكل نموذج منها أو للأقطار المتعددة في النموذج الواحد. وهي أخرى جميعها أن تنتمي إلى نموذج شامل يتنظمها يصح أن يوصف بالنموذج العام لتطوير التربية العربية على المستوى القومي.

وفصلا عما حاءت الإشارة إليه من عدم اعتماد قواعد إحصائية محددة في وضع هذه النماذج والاكتماء فيها بتعيين الخصائص والاتجاهات بصورة عامة، فإن ما أوردناه عن المراحل الزمنية لتحقيق بعض المرامي فيها يقتصر في العالب على التعليم الأساسي وبخاصة من حيث تحقيق الإلزام للصغار في مرحلة التعليم الإلزامي ومحو الأمية بين الكبار ولا يسهل في هذه المرحلة تحديد مرام عديدة قاطعة في كل من هذه النماذج للتربية قل المدرسية للأطفال والتربية اللامدرسية للكبار بل لا يسهل تحديد هذه المرامي بالنسبة إلى الشباب في المرحلة الأخيرة من الدراسة الثانوية بعد س الإلزام أو في مرحلة التعليم العالي. وإنما عرض في هذا الصدد بعض الملاحظات التالية:

8 - 2 - 3 يتم التوسع في التربية غير المدرسية لرياض الأطفال بما يتفق مع توافر الإمكانيات من دون الإخلال بحط تحقيق الإلزام في التعليم الأساسي، وبصورة يؤدي معها التقدم الاجتماعي إلى تقدير الآاء لإلحاق أولادهم بالرياض على أساس الالتزام من دون اشتراط الإلزام، على أن يعاد النظر في هذا الإجراء عند سنة 1985 عسى أن يؤدي ما تبلغه هذه المرحلة من التعليم قل المدرسي إلى درجة تبرز تحديد مرام كمية واضحة وتطوير الالتزام من جانب الآاء والأمهات والدولة على السواء إلى الإلزام.

- لما كان محور الأمية عملية مرحلية فإن الإجراءات تتخذ للتعجيل إلى أسرع ما يمكن فتتفانى الجهود في مجالاتها، وتكون أساسا لتطوير نظام متكامل لتعليم الكبار تعدد نماذجه وتزايد موارده باطراد، حتى يصبح موارد للتربية المدرسية مساهما في تحقيق التربية المستدامة المتكاملة.

- يراعى في التوسع في المستوى الأخير من التعليم الثانوي وفي التعليم العالي عامة التوفيق بين الطلب الاجتماعي واستعداد الشباب للإقبال عليها، وبين حاجات التنمية ومجال العمل المتوفرة لها، وتوافر نماذج من تعليم الكبار للتربية اللامدرسية مع توافر الامكانيات المادية والبشرية ، ويؤمل أن تبلغ البلاد العربية عامة في مجال التعليم الثانوي، والتعليم العالي حظا مقاربا لما بلعته البلاد الصناعية عند نهاية القرن العشرين.

- يتم التأكيد على أن المرامي التي تنطوي عليها هذه النماذج الأربعة لا تقتصر على الحوائب الكمية العديدة، بل تشمل مرام اجتماعية وثقافية وكيفية، تتصل بنوعية التربية وكفاياتها الداخلية والخارجية، كما تتطلب تعاون قطاعات أخرى في المجتمع وبخاصة في ميادين العلم والثقافة ووسائل الإعلام وفي ميادين العمل والإنتاج مع ما يقتضي من التنسيق والتكامل في السياسات والاستراتيجيات بينها.

الفصل التاسع

تنفيذ الإستراتيجية سبله ووسائله

تنفيذ الإستراتيجية سبله ووسائله

مقدمة:

9 - 1 - 1 تناولنا في الفصول الثلاثة السابقة إستراتيجية لتطوير التربية العربية من حيث طبيعتها ومبادئها، ومن حيث عناصرها الأساسية ومبادئها، ويقتضيا الأمر أن نتحدث في هذا الفصل عن كيفية تنفيذها وعن حصائصها في حالات حركتها وتطورها وانكشافها في التطبيق مرحلة بعد مرحلة وما تستدعيه من الجهود والإمكانات وما عسى أن تواجهه من الصعوبات والمعوقات، وهو حديث يمكن أن يوصف على وجه من الوجوه بأنه إستراتيجية لتطوير الإستراتيجية نفسها وهذا وصف يحمل دلالاته من حيث أن ما ورد في هذا التقرير إنما يمثل بدءاً لحركة تربية واسعة مؤهلة تكمن قيمته الأساسية في تسيطها والتمهيد لتدفقها واستمرارها.

9 - 1 - 2 وهناك دواعي متعددة توجب الاهتمام بحواب تنفيذ الإستراتيجية المقترحة منها محاولتها أن تكون إستراتيجية شاملة متعددة مبادئها وعناصرها وتتناول أقطار الوطن العربي جميعاً فلا بد من البصر البافد لتحقيق التكامل بين تلك المبادئ والعناصر بعضها مع بعض ومن السعي المتواصل لإضفاء حظ من التخصيص عليها كلما تم تطبيقها في هذا القطر أو ذاك من أقطار الوطن العربي لتلائم أحواله وتتوافق مع حاجاته وإمكاناته، ومنها تأكيدها على الأصالة والتحديد مع ما يتضمنان معا من دلالات على الجهود الذاتية وعلى الإبداع والابتكار. ومنها الفجوة المألوفة بين الفكر والتطبيق وهي فحوة لا تحلو منها الأعمال المتصلة بالعلوم الطبيعية والتقنية وأخرى أن تتسع في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وتطبيقاتها ومنها التربية وبخاصة حين يقصد منها أن تشمل أنظمة تربية بحملتها وتتطلب تكاملاً مع جهود في المحالات الاجتماعية والاقتصادية

والثقافية الأخرى، وما تستند إليه من القرارات السياسية. ومنها ما يراد للإستراتيجية المقترحة من بعد زمني يمتد الى ربع قرن يتمخض لامراء عن تغييرات غير منظورة لا يتيسر رصدها واستشفافها وتوقعها بله التنبؤ عنها وما يفترض في تلك الإستراتيجية بحكم طبيعتها من مرونة لمواجهة تلك التعيرات وملاءمتها والتكيف لخصائصها ومن قابلية ودينامية لتطوير مقوماتها.

9 - 1 - 3: جميع هذه الخصائص الإستراتيجية المقترحة تؤلف اعتبارات أساسية تستدعي الاهتمام بحوانب تنفيذها والإدراك الوافي لما يتطلبه ذلك التنفيذ من جهود وافية ومتعمقة ومتواصلة، سواء ما كان منها على سبيل توفير الإمكانيات أو ما كان منها على سبيل مواجهة الصعوبات وتذليلها، ولا يخفى ما تكشفه التجارب على المستوى الدولي وعلى المستوى العربي معاً من أن كثيراً من مشروعات الإصلاح والتجديد تقف حبيسة عند حد الدراسات والتقارير الموضوعية عنها مهما تم التسليم بصحتها من نواحيها الفكرية وبسلامة الأسس والاستنتاجات التي تطوي عليها. ومما تم التعبير عن الرضا عنها بتوصيات التأييد والموافقة وهي مشروعات أكثر أهمية وأشد حظورة من أن تعالج على مثل ذلك المستوى اللفظي فان يكن التقصير في التقارير عنها أنها لم تصف إجراءات التنفيذ اللازمة لها فان إعداد هذا الفصل من التقرير الحاضر محاولة لإبراء ذمة أصحابه من هذه التهمة وحسبهم أن يؤكدوا أهمية هذا الجانب وان يدلوا على بعض معالم الطريق إليه والدراسات التالية عنه كفيلة باستيفاء هذه المعالم وتوضيحها وبهداية المسيرة عليها مرحلة بعد مرحلة.

9 - 1 - 4: وسيطلق هذا الفصل من وصف لعمليات التنفيذ نفسها، وهو يتناول طبيعتها العامة دون محتواها مما ورد في الفصلين السابقين منها اللهم إلا ما كان على سبيل التمثيل والاستشهاد أو ما كان على سبيل التخصيص الذي يقتضيه توضيح المعنى والدلالة، والعمليات التي يأتي وصفها متداخلة بعضها بعض وإبرازها على الصورة الحاضرة لا يفترض بالضرورة ترتيبها زمني بل إن مما يفترض فيها أن توضع في صيغ متعددة تجمع بين بعضها بعض وتستفيد من التغذية الراجعة المتأنية من تطبيقها، وعلى سبيل المثال فان تطوير السياسة التربوية مهما أتى على صيغة عامة في مرحلة مبكرة فانه يحتمل التعديل على هدى مما تكشف عنه الدعوة من مواجهة للمواطنين وللعاملين في الميدان ومن المختصين من مواقف واستجابات وهذا التعديل مفترض في عبارة التطوير ذاتها، فان السياسة التربوية إنما تظل ثابتة بقدر ما هي صالحة لأحوالها وهي

تفتح للتعديل والتطوير وفقا لحصائص الواقع ومتطلباته وتبعا لآفاق المستقبل والتطلعات إليه. ويصدق ذلك على نتائج البحوث والتحريث فإنها كفيلة بتعديل السياسة التربوية بالتعددية الراجعة.

وتتعدد احتمالات التعديل كلما تجاوزنا نطاق العمل على المستوى القطري إلى العمل على المستوى العربي عامة، وهو ركن من أركان الإستراتيجية المقترحة، وهكذا تتداخل العمليات وتتفاعل ويؤثر بعضها في بعض ويمكن ان تتحلى في صيغ متعددة بصورة ديامية متواصلة.

9-1-5: ويتلو استعراض العمليات التي يتطلها التنفيذ وصف محمل للمؤسسات التي يمكن أن تصدر عنها تلك العمليات سواء أكانت قائمة بالفعل أم كان قيامها مخطط أم متوقعا بصورة عامة، أم محصا مصوصا عليه بين مطالب الإستراتيجية ذاتها، وتناول هذه المؤسسات على المستويات القطرية والعربية والدولية ولقد تأتي الإشارة إلى ما تطله تلك العمليات من تعاون وتنسيق، ونختم هذا الفصل باقتراح مراحل التنفيذ وما تطوي عليه من مهمات رئيسة.

9-2: عمليات التنفيذ:

مع مراعاة ما حاءت الإشارة إليه آنفا من تداخل عمليات التنفيذ ومن أن إيرادها إلى الصورة الحاضرة لا يشترط فيه بالضرورة التابع الزمني لتحقيقها، ومن إمكان وضعها على صيغ متعددة متتالية بحكم تفاعلها وما يمكن أن ينشأ عنها من التغذية الراجعة بعضها لبعض، فإننا نستعرضها على الصورة التالية:

9-2-1: تطوير السياسة التربوية وتبني الإستراتيجية:

9-2-1-1: تستند الإستراتيجية عادة كما حاء تعريفها آنفا في الفصل السادس إلى السياسة، وتفرع عنها غير أن علاقات إحداها بالأخرى والعلاقات بين كل منهما وما يشملها أو يترتب عليها من علاقات ديامية متبادلة تفترض المرونة والقالبية للتعديل على هدى من الفكر السليم ومن الواقع في التطبيق يكتشف تبدل الظروف وما يترتب على المصدرين من آفاق المستقبل وصوره، وما تقتضيه من تجدد الأهداف والغايات.

9-2-1-2: وقد استندت الإستراتيجية المقترحة في هذا التقرير إلى الأصول العامة في السياسات التربوية للحكومات العربية سواء أكانت صريحة مدوبة أم كانت ضمنية تتجلى عن طريق الممارسة للعمل التربوي واتجاهات تطويره غير أن التمحيص

الدقيق للسياسات التربوية لكل قطر عربي على حدة يكشف عن نقص هنا وهناك، سواء من حيث الشمول أو التكامل أو من حيث الدقة والوضوح، يصدق ذلك خاصة على تلك الجوانب التي وصفناها بأنها ضمنية غير مدونة تستشف من الممارسة فلا تتمثل في القرارات الصريحة. وفضلا عن ذلك فإن ما تستدعيه أية سياسة تربوية أو غير تربوية توضع على مستوى رفيع من السلطة ذات السيادة في الدولة من حاجة الى تعديل بين حين وآخر بحكم تدل الظروف والأحوال وتحديد دواعيها إلى الحركة والعمل، يتطلب مراجعة دورية للسياسات التربوية. والإستراتيجية المقترحة في هذا التقرير، وما تطوي عليه من الشمول والتكامل، ومن تأكيد على الأصالة والتجديد، وما يتضمنان من الإبداع والابتكار وما تستند إليه تلك الإستراتيجية من قومية العمل في تطوير التربية العربية، وما تحتاج إليه من الجهود والإمكانات جميع ذلك يجعل من المراجعة الشاملة الحدية للسياسة التربوية في كل قطر عربي حاجة ملحة لا معدى منها.

9-2-1-3: إن المراجعة الشاملة الجذرية للسياسات التربوية كما نقرحها، إنما تنطلق من الأهداف القومية ومن دور التربية العربية في تحقيقها، تجاوزا لتحلف وتوحيدا للجهود وإيمانا بالمصير الواحد ومواجهة لتحديات الاستعمار والصهيوية، وصولا إلى الحياة الكريمة للأمة العربية ومساهمتها في الحضارة الإنسانية ومن الطبيعي أن تلم هذه السياسة التربوية بالحاجات القائمة وبالإمكانات المتوافرة وفي المبادئ الرئيسة التي استعرضناها ما يؤلف أساسا صالحة لتطوير تلك السياسات التربوية لعلها أن تعمق وترسخ وتتكامل بما يتحقق من تطوير فلسفة عربية متميزة تستمد أصولها من تراث هذه الأمة وتعر عن ذاتيتها وحركتها المتحددة نحو التقدم، مما سبق أن دعت إليه وأكدت على الحاجة الملحة إليه هذه الدراسة على أمل أن تتحقق في المستقبل القريب.

9-2-1-4: إن ما تنطوي عليه السياسات التربوية كما ندعو إليها من صلات وثيقة بالسياسات الاجتماعية والاقتصادية للتنمية الشاملة وبالسياسة العليا للدولة يتطلب لمراجعتها مراجعة شاملة وجذرية وتطويرها جهودا واسعة ومتواصلة تنطلق من المؤسسات التربوية وفقا لتسلسل المسؤولية فيها ويهض بها في صورتها المستوفاة السادة وزراء التربية بالتعاون مع زملائهم الوزراء المسؤولين عن قطاعات التنمية الشاملة حتى تبلغ مداها من التأييد والتوافق مع السياسة العليا للدولة وتتجلى في التشريع والتنفيذ ولا يخفى ما عسى أن تتعرض له هذه الجهود من مقاومة وصعوبات سواء صدرت من اختلاف وجهات النظر حول توزيع الموارد والأسقيات، أو من أسباب وعوامل لا عقلانية ناشئة عن سوء الفهم وعن التمسك بالمألوف والمحافظة على القديم لمحض المحافظة ذاتها أو من مصالح

فئوية أو خاصة ليست مما يستبعد في محالات الأعمال الإنسانية والاجتماعية في حالات ضعفها وقصورها وجميع ذلك يقتضي الأهبة والاستعداد لمواجهة تلك الصعوبات والتغلب عليها.

9-2-1-5: وإذا كان من الدواعي الرئيسة للمراجعة الشاملة الحذرية للسياسات التربوية إنما هو تقرير الحاضر وما يقترحه من إستراتيجية لتطوير التربية العربية فمن الطبيعي أن نتأمل بدقة ما يستدعيه هذا التقرير من عمليات تملئها طبيعة الإستراتيجية ذاتها فإنها مع ما انطوت عليه من سعي متواصل مقصود إلى أن تكون شاملة متكاملة في مبادئها وفي عناصرها وإلى أن تستند إلى خصائص المجتمع العربي وأحواله المعاصرة وتطلعات الأمة العربية إلى الحياة الكريمة في المستقبل المأمول وإلى أن تعتمد على الفكر التربوي المعاصر وتلتمس السبل العلمية لتطوير التربية العربية، تظل محاولة أولى في واقعها التاريخي والعلمي على السواء وتحضج للمناقشة وتفتح على التقييم والتعديل وهي كما وصفناها آنفاً في مقدمة هذا الفصل إنما تمثل بداية لحركة تربوية واسعة تكمس قيمتها الأساسية في تنشيطها والتمهيد لتدفقها واستمرارها وكما أشرنا في فقرات سالفة إن تنفيذها يتطلب إضفاء حظ من التخصيص عليها، وجهوداً إبداعية ابتكارية لمناعة متضمناتها وسد الفجوة بين مبادئها الفكرية وبين تطبيقاتها في الواقع والاعتماد على مرونتها واستعدادها لمواجهة التغيرات المتوالية والتكيف لخصائصها.

9-2-1-6: ومن أجل ما سبق جميعه فإن أول ما يتطله هذا التقرير هو الحوار المثاني المتعمق والمتواصل، وهو حوار يمكن أن يبدأ تمهيداً لمؤتمر خاص لورراء التربية العرب، الذي نص على عقده قرار مؤتمرهم الرابع في صعاء (1972)، وقرارات المؤتمر العام للمظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورتيه الثالثة (1974) والرابعة (1976) يتولاه المسؤولون والمختصون ويواصلونه ويتعمقون فيه في نطاق ذلك المؤتمر الخاص وإننا لنعول على ما تنطوي عليه مناقشات المؤتمر من تقييم الآراء والأفكار التي يشتمل عليها التقرير، انطلاقاً من هيكله العام وما يتمثل فيه من السعي إلى النظر إلى التربية العربية في سياق مجتمعها العربي ببعده الزماني في ماضيه الحي، وفي حاضره العاصر بإرادة التعبير وفي آفاق مستقبله المؤملة بالخير للأمة العربية، وتقصياً لمطلقات الإستراتيجية المقترحة لتطوير التربية العربية من حيث مبادئها وعناصرها واستيعابها لسبل تنفيذها وتستشعر الثقة بما سيؤول إليه هذا الحوار من تقويم بما تعنيه هذه العبارة من التصويب والإصلاح.

9-2-1-7: ويزيد من أهمية هذا الحوار ما يمكن أن يتناوله من متابعة لمتضمنات الإستراتيجية المقترحة وما تستدعيه من جهود فكرية وعلمية متواصلة باستمرار فلا عبرة

بالإستراتيجية أية إستراتيجية، إلا بما تدل عليه من حركة متواصلة وما توجهه من أعمال دائبة تنكشف وهي تتابع في التطبيق مرحلة بعد مرحلة، ونحن نستخدم كلمة «تدل عليه» وكلمة «توجيه» للإستراتيجية عن عمد وقد أوردناهما في تعريفها، لما تحمّلان من الدلالة العميقة، فحسب الإستراتيجية أن ترسم المسارات العامة للعمل وتدل على ما يتلوها من التفاصيل وتوجيها على من يلتزمون بها.

وبعبارة أخرى فإن الإستراتيجية التي نحن بصدها تتطلب تفصيلا كما تتطلب تخصيصا وممارسة للاختيار بين الدائل حيثما عرضت وملاءمة بين عناصرها وبين الأحوال المختلفة في المكان والزمان وجميع ذلك لا تتسع له صفحات هذا التقرير.

9-2-1-8: إن من ابرز ما أكدته الإستراتيجية المقترحة في مبادئها وعناصرها على السواء هو العلاقة الوثيقة المتبادلة بين التربية والتسمية الشاملة، بدءا من اعتمادهما على الإنسان أداة وغاية لها، واستنادهما في تطويرها إلى الأصالة والتجديد تعبيراً عن خصائص الأمة العربية وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة وإرادة التعبير التي تسري فيها، واعتمادها في واقع التنفيذ على قومية العمل العربي والجهود العربية المشتركة في سائر مجالاتهما، ويترتب على ذلك أن تحظى هذه الجوانب بما تستحقه من الاهتمام والتدبير في مرحلة الحوار ومن التعمق والاستقصاء في المراحل التالية في البحوث والدراسات وفي الخطط والإجراءات. إن التفكير في هذه المسائل الرئيسة يجدر به أن يقتزن عاجلا بالإرادة وتحلى الإرادة بالعمل فإن المطلق فيها واضح لا يطول حوله الخلاف، ولكن المنطق بحاجة إلى أن يدعمه الإيمان الذي يستثير العزيمة ويدعو إلى تحمل المسؤولية والاضطلاع بمتضمناتها في الواقع المشهود للعيان، وهي إرادة أقوى ما تكون إذ تستمد قوتها من إرادة التعبير التي تعمر الأمة العربية.

إن التنمية الشاملة للوطن العربي جميعه يحب أن يصحح قضية قومية تناقش وتقرر على أعلى المستويات السياسية وتحشد من أجلها كفاءات المحترفين وجهود الجماهير، مثلها مثل قضية الاستقلال السياسي فإنها بالنسبة إلى الأمة العربية ليست أمرا مرعوبا فيه فحسب ولا حلما بعيد المنال بل إنها لازمة لا عنى عنها وممكنة ميسرة التحقيق، وهي السبيل لتجاوزها التخلف والضمان للحياة الكريمة على أساس المساواة والعدالة الاجتماعية، ومواجهة تحديات الحاضر والمستقبل على السواء، إن استثثاره الحماس في القضية أمر لازم لنجاحها، والكفاح من أجلها كما كان الحماس لارما للضال في مجال قضايا التحرر والاستقلال، والتربية وسيلة فعالة للتنمية الشاملة وفرع من فروعها يعديها ويتعذى بها ولا يكونان معا إلا على أساس الأصالة والتحديد وعلى أساس قومية

العمل العربي في سائر المجالات ومن الأهمية بمكان أن تال هذه المسائل ما تستحقه من الاهتمام وان تتم متابعة متضمناتها مرحلة بعد مرحلة. وان تنبع حلولها من تصور واف للتنمية الشاملة على نطاق الوطن العربي جميعه وما يتطلبه من إستراتيجية عامة تنظم استراتيجيات عامة للقطاعات المختلفة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية، تلتقي مع إستراتيجية التربية وتكامل وإياها.

9-2-1-9: ومن الأهمية بمكان أن يستمر الحوار هذا عن تقرير وما عسى أن يناله من التعديل بعد مؤتمر الوزراء العرب للتربية الذي يعرض عليه، وان يتبادل المسؤولون في نطاق وزارات التربية وخارجها، ويتبادلون المحتصون في الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز البحوث والعاملون في ميادين التربية والتنمية الشاملة والمسؤولين عن إدارتها، والتخطيط لها، وان يعني به المعلمون والطلاب ومن ورائهم الآباء والأمهات وجمهور المواطنين عامة وان تضطلع وسائل الإعلام بمهماتها في هذا المجال، ليتصل الحوار شأنه لا لداته، بل لقضايا التربية والتنمية الشاملة التي يتصدى لها وما لها من صلات متعددة وثيقة بحياة الإنسان العربي ومستقبل الأمة العربية ولما يؤدي إليه مثل هذا الحوار من إغناء لموضوعاتها، وبذلك يتسع الاهتمام بهذه القضايا فتجاوز نطاق المختصين إلى نطاق الرأي العام المستنير وتنال ما تستحق من العناية في التأمل والتمحيص.

وانه لخير لهذا التقرير أن يبال من النقد والتقويم وما عسى أن يترتب عليهما من تعديل وتبديل سدا للنقص وتوضيحا للغموض وتفصيلا للإحمال واستقصاء للمتضمنات من أن يظل حبيس المكاتب والمكثبات، وحسه أن يتناول قضية كبرى ذات صلة وثيقة بمستقبل الأمة العربية، وهي قضية التربية أو قضية المجتمع العربي المتعلم كما تتطلع إليه الأمة العربية مهما يكن توفيقه في معالجتها، ليبال مثل ذلك الاهتمام في النقد والتقويم.

9-2-1-10: ويجب ألا يقتصر الحوار على الجوانب الفكرية للإستراتيجية المقترحة، بل يشمل الجوانب العملية، لا من حيث الإمكانيات المطلوبة فحسب بل أيضا من حيث الصعوبات التي يمكن أن تواجهها من جوانبها المجتمعية والتربوية كافة مهما تكن صعوبات سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية تتعلق بالتنمية الشاملة وبعض قطاعاتها وبالمسائل التربوية كالبنى والمناهج وطرائق التدريس أو إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وتنويع التعليم الثانوي وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي وربطها بالتنمية الشاملة، وإنما يتم تناول الإمكانيات والصعوبات معا بقصد استبيان تأثيرها والاستعداد

لها واكتشاف السبل لمواجهتها عمليا وتوفير الأولى والتغلب على الثانية وبذلك يتقل الحوار حتى في المرحلة الأولى من محض النقد الفكري واستحسان الآراء أو تعديلها أو رفضها إلى النقد الواقعي الذي يلم بجذورها وقابليتها وما عسى أن يتولد عنها من آثار، وبالتالي يوافق تبينها السعي إلى توفير الظروف المجتمعية والتربوية لتحقيقها. إن الجهود لتبذل في الفترة الأخيرة في سبيل تطوير استراتيجيات عربية للقطاعات المحتملة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولا بد أن تتمانى هذه الجهود وتنظم لتتحه جميعها إلى هدف شامل ينظمها وهو وضع إستراتيجية للتسمية الشاملة للوطن العربي جميعه وان تحظى هذه بالإقرار على مستوى السياسات العليا للدول العربية.

إن هذا الحوار الذي لبح في طله بشأن التقرير ونتطلع إلى أن يتعمق في المادئ ويستطرد في التفاصيل ويستقصي المسائل على مختلف وجوهها، من حيث الصعوبات التي قد تحيط بها أو من حيث الإمكانيات التي يمكن أن تتوافر لها، وان يمتد في الرمان والمكان أمر على جاب - كبير من الأهمية لعل أن يكون بين ثماره الأولى القيام بمراجعة وافية للسياسات التربوية نفسها على مستوى الأقطار العربية جميعها.

إن من أحص حصائص السياسات التربوية على خير صورها ان تستوعب الأهداف القومية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وان تترحمها إلى أهداف تربوية وان تحكم الصلة بين النوعين من الأهداف وان تتابع هذه الصلة في المستويات المتتالية في العمل التربوي، مراعية التماسك والتكامل بين هذه المستويات رأسيا وأفقيا في الحاضر والمستقبل وان تستند إلى الدراسات من ناحية وإلى المشاركة الواسعة في صياغتها من ناحية ثانية لتكون أساسا لاختيار الإستراتيجية الملائمة وللتنظيم لتنفيذها وتقويمها.

إن هذه المراجعة الوافية للسياسات التربوية، ولاعتماد الإستراتيجية المقترحة وتكييفها للأحوال القطرية يتطلب برنامجا يمتد على مدى عام أو عامين تسهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إعداده وتعتمد فيه على تعاون الأقطار العربية وتبادل الحرات بينها. ولعله أن يشمل على ندوات للمسؤولين والمعيين بشؤون التربية، وعلى بحوث ودراسات تناول الإستراتيجية المقترحة بالنقد التحليلي، وتستوفي متطلبات السياسات التربوية وأساليب تطويرها للإستراتيجية وإجراءات تكييفها وتنفيذها، ليتفق تبينها مع تطوير السياسات التربوية الشاملة لها ولتتم متابعة متضمناتها مرحلة بعد مرحلة وليتوج العمل بشأنها باتخاذ القرارات السياسية على أعلى المستويات.

9- 2- 1- 11: ومن المتوقع أن تبرز في خضم ذلك الحوار قيادات تكشف عن مواقفها إزاء القضايا التسمية والتربوية الرئيسة في الوطن العربي وعن آرائها في معالجتها

سواء على المستوى السياسي والتنموي أو على المستوى التربوي والفسي، والحق أنه لا غنى عن مثل هذه القيادات سواء في تنظيم الحوار وفي إعنائه بالآراء أو في متابعة متضمناته الفكرية إلى أبعادها في التطبيق وملاءمتها لمطالب الواقع وأحكامه. ولكي يتحقق للتقرير غرضه من تنشيط حركة تربوية واسعة، لابد من التوسع في مفهوم القيادات التي نعنيها فهي لا تقتصر على نخبة من رجال السياسة وأهل الفكر، وإنما يتسع نطاقها وتشمل فئات أوسع من المختصين والإداريين والمختصين في سائر القطاعات ومن أساتذة الجامعات والمعلمين والطلاب، فيكون لهم مواقفهم وآراؤهم من قضايا التنمية الشاملة وقضايا التربية في الوطن العربي ومواجهتها، لا يشترط بالضرورة أن تتفق تفصيلاتها مع ما يرد في هذا التقرير وإنما حسنها أن تمثل حظا وافيا من الاتفاق ذا أثر في تطوير التسمية الشاملة وتطوير التربية العربية من جوانبها الفكرية والعملية على السواء.

إن من حير ما يؤمل من هذه الحركة التنموية والتربوية الواسعة أن تكون إنسانية قومية في منطلقاتها وغاياتها علمية في منهجها ومبادئها وديمقراطية في أساليبها ورعايتها لصالح جماهير الأمة العربية عامة.

9-2-1-12: ولعلنا أن نختم هذا القسم بالتوصيات التالية:-

1- يتم تنظيم حوار متعمق ومتواصل للتقرير الحاضر وما ينطوي عليه من أفكار وآراء ومن مبادئ وعناصر لإستراتيجية تطوير التربية العربية، بقصد نقدها وتقويمها ومتابعة متضمناتها الفكرية والعملية، وتحصيصها لتلائم أحوال الأقطار العربية كل منها على وجه التحديد ولتكون أساسا للعمل والتطبيق، إن اتصال الحوار بشأن قضايا التنمية الشاملة وقضايا التربية العربية يحقق غرضا رئيسا لهذا التقرير هو أن يكون دءاء لحركة تربوية واسعة تغني الفكر التربوي العربي كما تعني مسيرة العمل التربوي باستمرار، في إطار التسمية الشاملة واستنادا إلى الأصالة والتحديد واعتمادا على العمل العربي المشترك في سائر المحالات.

2- يتم تنظيم مراجعة شاملة وحذرية للسياسات التربوية العربية، وتطويرها وربطها بالأهداف القومية ومطالب التنمية الشاملة، لتلائم الأحوال الحاضرة للأمة العربية وتطلعاتها إلى الحياة الكريمة ودور التربية في تحقيقها ولتوفير الأساس في صورة قرارات سياسية شاملة متكاملة لتطوير العمل التربوي تتوافر له خصائص الأصالة والتحديد، وما يتضمنه من الإبداع والابتكار ومن الجهود الذاتية المتواصلة باستمرار.

3 - يتم العمل لتطوير إستراتيجية عامة للتنمية الشاملة على صعيد الوطن العربي جميعه تتنظم استراتيجيات في المحالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤلف الإستراتيجية الحاضرة للتربية جانبا منها، ويتحقق التنسيق والتكامل بينها جميعا على أساس من الجهود المتواصلة في الدراسة الوافية والتخطيط الدقيق وتحظى بالتأييد والإقرار على أعلى المستويات السياسية في الدول العربية.

9-2-2: التخطيط والإدارة والتقييم

9-2-2-1: إن العملية الرئيسة المتصلة باعتماد الإستراتيجية التربوية ومراعاة السياسات التربوية إنما هي التخطيط. بمفهومه الشامل وبحلقاته الثلاث كما أوضحناها في قسم سابق ووضع الخطط وتنفيذها وتقييمها وتأكيد التكامل بين هذه العمليات الفرعية الثلاث في نطاق التخطيط يقتضي اعتبارها عملية متطورة باستمرار.

وإذا كان التخطيط بحكم طبيعته ووظيفته لازما للإستراتيجية لترجمة مبادئها وعناصرها بصورة مفصلة ومحددة ملائمة للتطبيق، فإن هناك اعتبارات أساسية أخرى تجعله أشد لزوما للإستراتيجية الحاضرة ومن هذه الاعتبارات الأساسية اعتمادها على التنمية الشاملة وارتباطها بها على المستوى القطري وعلى المستوى العربي، وشمولها لمبادئ وعناصر متعددة وشمولها لأقطار متعددة مما يقتضي تكييفها لأحوالها، ومنها تأكيدها على الأصالة والتجديد وما يتطلبانه من الإبداع والابتكار، وتأكيدها على الأبعاد القومية للتنمية والتربية في الوطن العربي، وعلى العمل العربي المشترك في محالاتهما، وجميعها اعتبارات أساسية تفرض أعناء كبيرة على التخطيط وتجعل مهماته معقدة ولازمة في آن واحد.

9-2-2-2: ويترتب على ما سبق أن يتلو تسي الإستراتيجية المقترحة بصورة عامة وإن يصاحب تكييفها للأحوال القطرية بصورة خاصة، القيام بوضع الخطط التربوية الملائمة لها على المستوى القطري ومن الطبيعي أن تكون هذه الخطط نفسها ترجمة صادقة للإستراتيجية وإن تستند إلى منهجية علمية تجمع بين الواقع وتشخيص مشكلاته وتحديد حاجاته وإمكاناته وبين استشفاف المستقبل وارتياذ آفاقه واعتماد منحى النظم في تحديد العلاقات المتبادلة بين حوالب النظام التربوي بعضها مع بعض، وبين النظام التربوي بحملته والأنظمة المجتمعية المماثلة على المستوى القطري والقومي.

وحيثما كانت الخطط الحاضرة قريبة في منطلقاتها العامة ومراميتها الرئيسة من الإستراتيجية المتبناة ولم يبق لها إلا فترات قصيرة لتحقيقها وكانت تستند إلى تشريعات

محددة فإنها يمكن أن تخضع لمراجعة شاملة بقصد تعديلها لتلائم الإستراتيجية المتساة، وليكون انتهاؤها إيذاناً بوضع الخطط الجديدة بالمنهجية العلمية المقترحة ولتحقيق مزيد من الملاءمة مع خصائص الإستراتيجية ومطالبها. وذلك إحراء ينطوي على المرونة ويراعي الظروف المحلية من حيث الإفصاح في المحال لتطوير المهارات والأجهزة القادرة على الاضطلاع بالتعيرات الشاملة ويؤكد أن التخطيط عملية متطورة باستمرار.

9 - 2 - 3: إن مراجعة الخطط التربوية أو وضعها بصيغة جديدة يحب أن تكون طليعة لإحراءات شاملة وحذرية في ميدانها واعتماد برنامج واف بهذا العرض.

وقد تناولنا بحظ من التفصيل في قسم سابق خصائص التخطيط السليم ومتطلباته وحسباً في هذا المقام أن نؤكد على الاتجاهات العامة التي يحذر أن تراعى في وضع برنامج التطوير للتعلم معنى التخطيط الشامل وما ينطوي عليه من العلاقات المتبادلة بين عملياته الفردية الثلاث: وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها ومتابعة متضمناتها بإحراءات مناسبة ومن ضرورة تحقيق التكامل بينها.

إن من ارز ما يترتب على ذلك إحداث تغيير حوهرى وشامل في عمليات التنفيذ أو الإدارة بمعناها السائد وتحقيق التحامها بوضع الخطط وتنفيذها ونقلها من الأساليب التقليدية الديوانية إلى الأساليب العلمية المفتوحة، كما تبرز الحاجة إلى تطوير مهمات التقويم وتطوير أجهزته:

- اعتماد منهجية علمية تجمع بين الواقعية والمستقبلية وتعتمد محى الطم ومتابعة متضمناتها وأساليبها المتطورة باستمرار.

- مراعاة التكامل في التخطيط بعملياته الثلاث واتجاهاته المختلفة، الرأسية والأفقية وبين الحوانب الكمية والكمية.

- مراعاة التدرج في الخطط بين الإجمال والتفصيل انطلاقاً من التخطيط العام المتطور بعيد المدى إلى الخطط العشرية والخمسية والشرائح السوية وترجمة الخطط إلى برامج وتفصيلها في مشروعات أكثر تحديداً وتفصيلاً.

- مراعاة المرونة في التخطيط وقابليته للتعديل بتعير الظروف والأحوال وعلى هدى من التقويم السليم.

- التوفيق بين خصائص المركزية وخصائص اللامركزية في وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها.

- الاعتماد على المعلومات الوافية الدقيقة وضرورة توفيرها وتنظيمها، وخرنها واستعادتها وحسن استثمارها على تعدد مصادرها ومنها الدراسات والبحوث العلمية.

- الاعتماد على المساهمة الواسعة، بما في ذلك الكفايات المتعددة والمؤسسات الرسمية والشعبية، والمعيين من المواطنين.

- تطوير العلاقات الإنسانية السليمة وتنمية الروح الديمقراطية.

- الجمع بين ما تتضمنه العمليات التربوية من حوانب إنسانية متميزة وبين ما تتطلبه أساليب التخطيط السليم من الكفاية والحدوى وبعد التأثير.

- الاهتمام بالمواقف الاجتماعية والنفسية للأفراد والجماعات وحسن تقديرها وتوجيهها.

- العناية بما تتطلبه الأصالة والتجديد من الإبداع والابتكار، ومن تطوير للمستحدثات وترسخ الاتجاهات والمواقف السليمة نحوها في المؤسسات والتغلب على نزعات التقليد والجمود ومقاومة التعبير وتنمية الروح الايجابية نحو التطوير السليم.

- العاية بالدعوة لمطال التربية والتنمية الشاملة والكشف عن مزاياها وخصائصها وتنمية البواعث الإيجابية نحوها وشحذ إرادة الجماهير للمساهمة فيها ودعمها، واعتبارها قضايا إنسانية وطنية قومية.

تلك هي الاتجاهات العامة الرئيسة التي يجدر أن ينطوي عليها البرنامج الشامل لتطوير التخطيط بعملياته الثلاث: وضع الخطط وتقويمها وتكاملها. هذا البرنامج إذ يطلق من مثل هذه التصورات السليمة، يحتاج إلى حملة من المقومات من حيث الموارد والإمكانات ومن حيث التنظيمات والتشريعات ومن حيث السحوث والدراسات ولا ند أن تظهر آثار هذا البرنامج الشامل في سائر المستويات حتى يتجلى في آخر وحدة تربوية في نطاق المدرسة أو في نطاق الصف أو المجموعة المحددة من المتعلمين، وهو أخرى أن يتمثل على سلسلة من الإجراءات المتلاحقة التي تتطور مرحلة بعد مرحلة باستمرار.

وفي نطاق هذا البرنامج الشامل لإصلاح الأنظمة التربوية وتحديددها يمكن أن نعلم حملة من البرامج الخاصة التي قد تتعدد وتنوع وتتفاوت بين قطر وآخر تبعاً لأحواله وحاجاته، وحسبنا أن نلم بعض نماذجها البارزة على سبيل المثال والاستشهاد وليس على سبيل الحصر والاستقصاء.

إن وضع مثل هذا البرنامج الشامل والرامي الخاصة المتصلة به لتطوير التخطيط على المستوى القطري يحتاج إلى حملة من المقومات والإجراءات منها توفير الموارد المادية والبشرية وتعديل التشريعات وإعداد الكفايات وتدريب العاملين وإجراء البحوث والدراسات، كما يحتاج إلى تعاون الأقطار العربية بعضها مع بعض وتبادل الخبرات والخبراء، ويجدر أن توضع أدلة للعمل تتضمن الإجراءات اللازمة مرحلة بعد مرحلة. وسوف تناول في الأقسام التالية بعض هذه المقومات والإجراءات.

9-2-2-4: إن البرامج الخاصة التي تدعو إليها الحاجة في نطاق البرنامج العام للتخطيط الشامل يجب أن تستند إلى منهجية علمية واضحة ومتطورة، تفي بمعالجة المشكلات التربوية والتنموية في مجالاتها المتعددة، وتعني تطبيقها وما يطرأ عليها من التعديل والتطوير نتيحة الممارسة الواقعية من ناحية وتطور المعرفة العلمية والفكر التربوي من ناحية ثانية ويبرز في هذه المنهجية العلمية أساليب معينة في المحالات الآتية:-

أ- أساليب لتطوير الكفاية الداخلية للأنظمة التربوية تشمل تطوير العمليات التربوية وتكاملها انطلاقاً من تحديد أغراضها على مستوى بعد مستوى، بما يؤدي إلى تجليها في أنماط سلوكية وخرات إنسانية تنظمها مفاهيم ومبادئ عملية ومن تحديد محتواها وطرائقها ووسائلها التعليمية وأساليب التقويم فيها وتحديد نهاها وتنظيماتها وبعبارة أخرى أساليب عملية لتطوير المناهج. بمعناها الشامل وباعتبارها تمثل النشاط التربوي بكافة أبعاده.

ب- أساليب لتطوير الكفاية الخارجية للأنظمة التربوية تشمل تحقيق الملاءمة بين النشاط التربوي وبين المجتمع العربي وما له من خصائص ومقومات ذاتية أصيلة ومن مطالب للتنمية الشاملة وأهداف قومية وتطلعات إلى الحياة الكريمة، وتحلى هذه الملاءمة على وجه التحديد في إعداد الكفايات وتدريبها وفي تنمية القيم والاتجاهات السليمة وفي تطوير الشخصية وتكاملها، وتمكينها من الالتزام الاجتماعي والقومي ومن الإبداع والابتكار، وفي تكوين قنوات للتعاون بين المؤسسات ومشاركة المواطنين مشاركة واسعة في التنمية والتربية على السواء.

ج - أساليب لتطوير المستحدثات التربوية، وتشمل التخطيط لها باعتبارها نماذج لتحقيق الأصالة والتجديد، تتلاءم مع خصائص التربية العربية في مجتمعها ووفائها بتكوين الإنسان العربي الأصيل والمتحد، كما تتلاءم مع الاتجاهات العلمية الحديثة في تطوير العمليات التربوية وتحقيق كفاياتها الداخلية والخارجية، وصلاحيها لتحقيق أهدافها وأغراضها واعتمادها على الإبداع والابتكار كما

تشمل الإحاطة بالعوامل السلبية في مقاومة المستحدثات في نطاق الأوساط التربوية وفي نطاق المجتمع وانتشارها.

د- أساليب لأنماط التنمية الشاملة وتكامل جوانبها وتشمل الإحاطة بالأحوال المجتمعية وتشخيص مشكلاتها، والمواقف والاتجاهات والقيم السائدة وكيفية تنمية السليم منها وتأكيد أصالتها وطرح الفاسد منها والإحاطة بالحاجات والموارد والإمكانات البشرية والمادية وحسن استثمارها، وبأساليب الإنتاج وتطويرها على أسس تقنية ومتحددة، وتطوير أنماط للتنمية الشاملة صالحة للبنى المختلفة في الوطن العربي.

تلك بعض الأساليب العلمية البارزة التي تشتد الحاجة إلى تطويرها في نطاق منهجية علمية ومتطورة، وهي أساليب قابلة للتفرع والتخصص والتداخل والتفاعل، يحذر الاعتماد عليها مفردة ومحتمة في التخطيط الشامل لتطوير الأنظمة التربوية في إطار التنمية الشاملة وفي تطوير المشروعات المترتبة عليها، وسوف نستعرض فيما يلي بعض نماذج لمحاولات تطبيقها.

9-2-2-5: من الطبيعي أن تُولى المشكلات الحادة التي تواجه الأنظمة التربوية وتسيء إلى كفاياتها الداخلية والخارجية أسبقية في مواجعتها والتخطيط لمعالجتها واعتماد الأساليب العلمية الملائمة لتلك المعالجة، يراعى في ذلك ما جاء عن الأسبقيات في الفصل السابق خاصة.

ولعل من أبرز المشكلات الحادة كما تتجلى في الأنظمة التربوية العربية الهدر كما يتحلى في الرسوب والتسرب، والصعوبات التي تواجه تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بمعناه الشامل، من أبعادها المحتمية والتربوية، وما يتصل بهذه الصعوبات من اختلال التوازن في الأنظمة التربوية احتلالا ذا آثار سيئة على أساء المناطق الريفية والفتات المحرومة وعلى الإناث وعلى البنين من الكار رحالا ونساء والصعوبات التي تواجه الأنظمة التربوية من حيث ضعف ملاءمتها لمطالب التنمية الشاملة، كما تتحلى في عللة الدراسات النظرية وضعف الإعداد المهني والنقص في الإعداد العلمي والتقني وفي إعداد الكفايات والاختصاصات العالية وضعف الإعداد العلمي، وضعف الملاءمة مع أصالة الثقافة العربية وقيمها الإنسانية ومع المقومات والأهداف القومية. وإنما تفرض الأسبقية لمواجهة هذه المشكلات الحادة بحكم خطورتها واتساع تأثيرها وسوء نتائجها، وبحكم وعي المعنيين عامة بالحاجة إلى معالجتها وبالتالي احتمال وقوفهم من هذه المعالجة مواقف إيجابية ومساهماتهم فيها.

9 - 2 - 2 - 6: ينبغي أن تؤدي مواجهة هذه المشكلات الحادة إلى التخطيط لمشروعات عاجلة وشاملة ومشروعات تجريبية رائدة ومن قليل المشروعات العاجلة تنظيم حملات وطنية لمحو الأمية، واتخاذ الإجراءات لمواجهة مشكلات الهدر بسبب الرسوب والتسرب ومن قليل المشروعات التجريبية الرائدة التربية المتكاملة مع التنمية الشاملة في المناطق الريفية وتطوير صيغ جديدة في التعليم الأساسي للصغار والكبار وفي التعليم الثانوي على غرار المدرسة الثانوية الشاملة أو المدرسة المتعددة التقنيات ومن التعليم المفتوح في التعليم الثانوي والعالي وتطوير صيغ جديدة لتعليم الكبار وبخاصة في محالات التدريب المهني والتقني، تلك نماذج من المشروعات التي يجدر التخطيط لها في مرحلة مبكرة ويقصد معالجة المشكلات الحادة التي تواجه الأنظمة التربوية العربية وهي مشروعات لا بد أن تنامي بالتدرج ويستمداد من نتائجها في تعدية راحة للمشروعات الرائدة والتجريبية، تمهيدا للتوسع فيها وتعميمها في مرحلة تالية.

9 - 2 - 2 - 7: إن من المتوقع أن تؤدي مواجهة المشكلات الحادة بمسححية علمية وافية إلى تحسين ملحوظ في الكفاية الداخلية للأنظمة التربوية، وإلى تخليصها من مابغ الهدر والضعف وتحسينها كثيرا من المآزق والاختناقات ليكون في ذلك منطلق لمرحلة أخرى من الجهود في التطوير الشامل المتوازن في سائر المستويات والمجالات، وهي جهود لا بد أن تنامي على مدى فترة طويلة نسبيا يتاح فيها للأنظمة التربوية أن تخلص من آثار التخلف والتبعية وتبدأ نشاطها بحظ من الكفاية والحيوية، ترسي فيها الأسس لتكوين المجتمع العربي المتعلم من حيث تحقيق ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص فيه ومن حيث تجويد التعليم وزيادة كفايته وملاءمته لأحوال مجتمعهم ومطالب تقدمهم، ومن حيث المساهمة في التنمية الشاملة وتحقيق أهدافها.

ولعل الأنظمة التربوية العربية أن توصف في هذه المرحلة بأنها كالناشئ يستمتع بعافيته بعد فترة طويلة من إنهاك المرض وإعيائه، فيمارس نشاطه على نهج سوي من النمو والتطور ولا يحسب أن هذه المرحلة تحلو من المشكلات، فذلك محال لطبيعة الحياة في نشاط الأفراد ونشاط المؤسسات وبخاصة في نشاط اجتماعي واسع، كالتربية وفي مجتمع متطور ينشد التقدم كالمجتمع العربي ولكنها - المشكلات - التي تواجه بالعدة الوافية من أساليب التصرف والمواقف العقلانية بالمنهجية والأساليب العلمية الملائمة، ولا يترتب عليها هدر الطاقة وتدنيتها ومن الطبيعي أن تأتي مواجهة تلك المشكلات بالتتابع وموجب معايير موضوعية منها اختيار المجالات التي لها إمكانات الحاح، بحكم جدواها وقابليتها للتطبيق وكفاية تأثيرها عمقا واتساعا، ومن هذه الإمكانيات توافر الموارد المادية والبشرية لها واستعداد العاملين في الميدان وبالأخص المعلمين للمساهمة فيها وتبنيها وتدريبهم على ذلك.

9-2-2-8: ولا بد أن يؤدي النمو المتوازن للأنظمة التربوية ومعالجة مشكلاتها إلى مرحلة جديدة يتوافر لها مزيد من الحيوية والكفاية وتسري فيها أصالة ثقافتها وتعبير عن خصائص الأمة العربية وقيمها الإنسانية السامية وتطلعها إلى الحياة الكريمة والمساهمة في تقدّم الحضارة، تستند في ذلك إلى الإبداع والابتكار وإلى قابليتها لتجديد ذاتها، مستندة إلى تقدم المعرفة العلمية وإلى الفكر التربوي العربي المتميز فتكون وافية بمهامها وأعراضها متطورة في مجالاتها ومستوياتها مضارعة للنماذج الحسنة المعروفة على المستوى الدولي في كثير من أبعادها لتتفاعل مع المجتمع المتعلم العربي أحداً وعطاء وتسهم في تقدمه. وليست هذه حالة ثالثة للأنظمة التربوية تتوقف عندها، وإنما هي حركة دينامية تظل متطورة متحددة باستمرار.

9-2-2-9: ولا بد أن يعتمد تطور الأنظمة التربوية بين ما يعتمد خلال المراحل التي وصفناها على برنامج شامل متطور للمستحدثات، يطل يتنامى في إتقان منهجية وإحكام أساليب، وفي اتساع مجالاته وارتفاع مستوياته. والمستحدثات بحكم التعريف إنما تصدر عن القصد، فلا تأتي عفواً، بل تخضع للتصميم والتخطيط، وتتميز بالحدة والابتكار في مجال محدد من مجالات النشاط التربوي، فتؤدي إلى تجويده وزيادة كفايته بصورة تتلاءم مع أغراض تطويره، وهي بهذه المثابة أداة ونموذج لتحقيق الأصالة والتجديد، ومن الأهمية بمكان تأكيد الصفة العملية في هذه المستحدثات، وبذلك تتيح وسائل بديلة لمعالجة المشكلات التربوية والتغلب على الصعوبات في الميدان.

وبرنامج المستحدثات كما يخضع للتخطيط ينبغي أن يستند إلى الاتجاهات العامة الآتية:

- أن يصدر عن الأغراض التربوية المشتقة من الإستراتيجية نفسها ويسعى إلى تحقيقها.
- أن يستند إلى البحث العلمي وبخاصة بحث الفعل ويطور نتائجه في صورة مخترعات أو ابتكارات تؤدي إلى تجديد العملية التربوية في مجال محدد من مجالاتها.
- أن يخضع للتحرير والتقويم ويؤدي إلى الانتشار والتعميم.
- أن يعتمد على المساهمة الواسعة، من قبل العاملين في الميدان بين الإداريين والمعلمين ويحظى بعونهم وتأييدهم.
- أن ترسخ النزعة إليه في المؤسسات التربوية نفسها فيتحملى في مواقف العاملين فيها ويشيع في نشاطها وتنوع الحاجة إليه في داخلها.

ومهما كانت مشروعات المستحدثات محددة في مجالاتها، فيسفي ألا تأتي مشتتة متفرقة، مهما تطلبت الرجة تجزئتها لتيسير تطبيقها وتوزيعها بل على خلاف ذلك تأتي في تراط واتصال مقصود من المخططين فيظلمها التنسيق والتكامل. ونازدياد المجالات المختارة لها، وتوافر الكفايات لأدائها وتقوم نتائجها بما يكتشف عن جدواها، وغنى المناخ السليم لتقبلها والمساهمة فيها يمكن الانتقال إلى مرحلة من التطبيق للمشروعات الشاملة للمستحدثات. ومهما يكن من أمر فان التنسيق ما بين المستحدثات ومتابعتها وتعذية بعضها ببعض يساعد في خلق المناخ لتقبلها وتطل أمرا على جانب كبير من الأهمية.

وسوف تتناول عملية البحث التربوي من بعض حواهبها في قسم مقابل، وإما يحذر أن تتناول ما يحتاج إليه برنامج للمستحدثات من الدعوة المنظمة، والمشاركة الواسعة.

9 - 2 - 2 - 10: والحق أن إستراتيجية تطوير التربية العربية حملتها بحكم ما تنطوي عليه من قضايا ذات صلة وثيقة بمصالح جميع المواطنين، بحاجة إلى دعوة منظمة ومشاركة واسعة وإنما يكون الحوار الذي طالبنا به طليعة لها ومجالا أولا من مجالاتها، تشتد الحاجة إلى الدعوة المنظمة والمشاركة الواسعة بحكم ما في الإستراتيجية المقترحة من تأكيد على الأصالة والتجديد، وتأكيد على الأساليب العلمية والروح الديمقراطية.

ويلاحظ ما تتميز به الأنظمة الاجتماعية عادة من الثبات والاستقرار والميل إلى المحافظة والرتانة، يصدق ذلك أحيانا على الأنظمة التربوية لاتصالها الوثيق بالجوانب الإنسانية والاجتماعية وللأفكار والقيم وأماط السلوك في العاملين في ميدانها بين الناس عامة، وبخاصة حين تسودها نزعات الجمود والتقليد والانزاع عن الحركات الاجتماعية وحين نقصها الموارد والكفايات والأساليب الحديثة في التخطيط، ومن هنا تصح الدعوة المنظمة أمرا لازما في استراتيجيات الأصالة والتجديد وبرامج المستحدثات، ويقضي التخطيط السليم لها.

ويجدر التمييز بين الدعوة بمعاها السليم وبين الدعاية بمعنى التمويه والافتعال فالدعوة يجب أن تستند أصلا إلى الإقناع والإفهام والاقناع والاقناع فتشخص مظاهر المقاومة وتكشف عن جوانب الخطأ فيها ومكان التأييد فتستثير بواعثها وتوضح طبيعة المشروعات وأغراضها وحدواها، بقصد إقناع المعنيين بها فتمهد إلى تغيير المواقف السلبية منها إلى مواقف ايجابية إزاءها ومن العوامل المهمة في نجاح الدعوة ومن آثارها ونتائجها على السواء مشاركة المعنيين في المشروعات عن طوعية واختيار، والتخطيط السليم لبرامج المستحدثات يتجنب فرضها على العاملين فرضا، يعتمد على اندماجهم بها ومساهماتهم في تطويرها واستشعارهم بالانتماء إليها.

9-2-2-11: على أن التخطيط لتطوير الأنظمة التربوية يجب أن يتم كما أكدنا، في نطاق التخطيط للتنمية الشاملة، ولا يكفي أن يتحقق ذلك على المستوى القطري، بل لا بد أن يحصل على المستوى القومي والوطن العربي في جميع أقطاره. وقد دعونا إلى وضع إستراتيجية قومية للتنمية الشاملة، تنظم استراتيجيات قومية في القطاعات المختلفة وبينها إستراتيجية التربية وتحقيق التنسيق الكامل بينها في القطاعات المختلفة ولا بد أن تترتب على تلك الاستراتيجيات جهود متواصلة لوضع الخطط الملائمة لها، وهي جهود لا بد أن تصدر على المستوى القطري وعلى المستوى القومي.

ويجب أن تنطلق خطط التنمية الشاملة من الأهداف القومية، وتتابع متضمناتها ولا تكتفي بحصر الموارد البشرية والمادية وتحديد مجالات استثمارها في أبعادها الاقتصادية بل تشمل على اتجاهات التغيير الاجتماعي والثقافي، وتحيط بالمواقف والقيم والاتجاهات الاجتماعية والفسادية وتأخذها بنظر الاعتبار، وتضمن تطويرها بما يلائم الأهداف القومية كما تحيط بتطوير أساليب الإنتاج على أساس العلم والتقنية. والدعوة ضرورة لا يستعصى عنها في هذا المجال، مما فيها من دلالة ومضمون على الإقناع والإفهام والإقناع، وبما تؤدي إليه من المساهمة والتأييد للتنمية الشاملة للوطن العربي جميعه قضية قومية يجب أن تستأثر باهتمام الجماهير وتشدهم إليها وتشحذ فيهم إرادة النضال من أجل تحقيقها، كما هو الشأن في قضية الاستقلال السياسي، والتنمية الشاملة هي التعبير الحديث عن معنى الحياة الكريمة للإنسان، وعن مكانة الأمة ونصيبها من الحضارة الإنسانية.

ويجب أن تنامي الجهود في سبيل إعداد خطة التنمية الشاملة وتتصل لتستند إلى بحوث ودراسات وإلى تبادل للتجارب والخبرات، في سبيل تنفيذها وتقويمها وفي المشروعات الحاضرة منطلقا لهذه الجهود، والواقعية تفرض التوسع في هذه المشروعات وتنميتها في أعراضها ومجالاتها وعدم التريث في تطبيقها ريثما تستكمل الخطط المتكاملة عنها. على أن من المؤمل أن تكون هذه الخطط المتكاملة جاهزة سنة 1980 من هذا القرن بحيث يخصص عقد الثمانينات للتنمية الشاملة والتربية في الوطن العربي.

ان هذا ولا شك يتطلب اتخاذ قرار سياسي على أعلى المستويات في مؤتمر قمة عربي وتنهض بالمهام المترتبة عليه جامعة الدول العربية والمنظمات المتخصصة فيها والحكومات العربية ومؤسساتها، فتعد الدراسات والاستراتيجيات الملائمة له والواقعية بأعراضه.

9-2-2-12: إن ما تتطلبه الإستراتيجية المقترحة من تطوير لعملية التخطيط للتربية والتنمية الشاملة، وما يتطلبه ذلك التطوير من برنامج شامل وبرامج خاصة، تنامي وتتكشف آثارها بالتدرج وما يتميز به التخطيط عامة من مرونة وقابلية للتكيف

لتعبير الظروف والأحوال، وما في قضايا التربية والتنمية الشاملة من تعقيد وتشابك يتطلب إجراءات للمراجعة الدورية على المستوى القطري والقومي، تكون وظيفتها مواجهة القضايا التي لم تستكمل معالجتها بعد، وتقويم الخطط الموضوعة، والتحقق من نواحي القوة والضعف فيها، وعما تحقق لها من الانجازات وما واجهته من الصعوبات وفضلا عن ذلك فإن الرامح عامة يحب أن تنطوي على التقويم باعتباره عنصرا رئيسا من عناصرها وتتم ممارسة مهماته أثناء تطبيقها باستمرار.

ان في هذه المراجعة الدورية تأكيداً لأهمية التقويم، باعتباره عنصرا من عناصر التخطيط لا يزال غير معيّن نه ولا تزال مهماته عامضة وأجهزته ضعيفة غير وافية، كما أن في هذه المراجعة محالا لمشاركة المعنيين وتمكينهم من إبداء الآراء والمواقف والمساهمة في اتخاذ القرارات ومحالا للدعوة وإطلاع الجهات المعنية والرأي العام.

ان جميع الأغراض للمراجعة الدورية يمكن أن تحقق على المستوى القطري بعقد مؤتمر سنوي يستعرض فيه خطط التطوير التربوي في نطاق التنمية الشاملة، وما تحقق لها من الانجازات وما واجهته من الصعوبات في مواجهة القضايا التي لم تتم معالجتها بعد بصورة وافية كما يمكن أن يتم على المستوى القومي بعقد مؤتمر سوي يستعرض فيه تطور الأنظمة التربوية العربية في نطاق التنمية الشاملة، والاتجاهات العامة التي برزت فيها نواحي القوة والضعف فيها ويتم تناول القضايا الرئيسة تناعا قضية بعد أخرى على هدى من دراسات فنية وافية لها وتمهيدا لاتخاذ توصيات مناسبة بشأنها.

ان هذا المؤتمر للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة يمكن أن يتظم على عرار المؤتمر الدولي للتربية الذي يقوم مكتب التربية الدولي بحنيف الذي أصبح جزءا من منظمة اليونسكو بالإعداد له وتنظيمه ومن المعروف أن ذلك المؤتمر الدولي للتربية قد أدى على مدى نصف قرن تقريبا، وظائف مهمة للتربية على المستوى الدولي ويمكن أن تكون للمؤتمر القومي للتربية العربية وطائف مماثلة على المستوى العربي.

9-2-2-13: ونختتم هذا القسم عن التخطيط بالتوصيات التالية:

- 1- ان يتم العمل على وضع خطط تربوية تستند إلى الإستراتيجية المتبناة وتفصلها وتترجمها في الواقع الميداني.
- 2- يتم وضع برنامج شامل لتطوير التخطيط بحلقاته الثلاث: وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها، يستند فيه إلى الأهداف القومية والأساليب العلمية وعلى التكامل باتجاهاته المحتملة، وعلى المشاركة الواسعة والروح الديمقراطية.

3 - يتم العمل على تطوير منهجية علمية بأساليب متعددة ومتخصصة لتحقيق الكفاءة الخارجية والمستحدثات وأنماط التنمية الشاملة، لاعتمادها في البرنامج الشامل للتطوير وفي البرامج الخاصة المتفرعة عنه.

4 - تفرع عن البرنامج الشامل لتطوير التخطيط برامج خاصة تواجه المشكلات الحادة وتحو الى تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية وبرنامج خاص بالمستحدثات التربوية، ويؤكد على الأصالة والتحديد ويعتمد على الإبداع والابتكار، وينحو الى تجويد العمليات التربوية

5 - يتم العمل على وضع خطط للتنمية الشاملة على نطاق الوطن العربي ويعتمد في ذلك على قرار سياسي في أعلى المستويات، ويخصص بموجب ذلك عقد للتنمية الشاملة والتنمية خلال الثمانينات.

6 - تتم مراجعة الخطط التربوية في نطاق التنمية الشاملة وتقويمها في مؤتمرات سنوية قطرية وفي مؤتمر قومي سنوي حيث يستعرض تطورها وتحدد اتجاهات معالجتها.

9-2-3: التمويل:

9-2-3-1: من الصعوبات الرئيسة التي تواجهها المشروعات الكبيرة وبخاصة حين تقوم على أساس التعبير الشامل نحو الأصالة والتجديد مسألة الموارد المالية، ولا بد من مواجهة هذه المسألة بصدد إستراتيجية تطوير التربية على الصعيد القطري والقومي، وفقاً للأسس والآراء والاتجاهات التي أشرنا إليها في الفصل السابق وحسباً في هذا المقام أن نشير إلى ما يتطلبه التنفيذ من إجراءات.

9-2-3-2: وإما تعالج مسألة الموارد المالية في المدى البعيد خاصة على المستوى الأعلى لسياسة الدولة لاحتمال تنافس القطاعات المختلفة عليها. ومن الأهمية بمكان الانطلاق في عرض مطالب التربية على أساس أنها عملية استثمارية وعلى أساس أن الإستراتيجية المعتمدة تتطلبها، فلا بد أن تؤدي أية زيادة في الموارد على المستوى القطري إلى أن يكون للتربية نصيب ملحوظ منها، مقدرة بالنسبة إلى الدخل القومي وتوقع النمو تقديراً يمتد إلى مدى بعيد ولو حصل بصورة تمهيدية قابلة للتعديل، على أن تشمل هذه التقديرات مطالب العمل العربي الموحد.

9 - 2 - 3 - 3: إن هـاك حاجة إلى وضع برنامج تمويلى على المستوى القطرى يتضمن التقديرات الأولى على المدى البعيد ويستند إليه فى عرض مطالب التربية لدى المراجع السياسية العليا، ويأخذ نتائج قراراتها بنظر الاعتبار ويتألف من العناصر الآتية:

أ- تعدد مصادر التمويل وزيادة موارده.

ب- إعادة النظر وتوزيع الموارد المالية على الميادين المختلفة فى قطاع التربية ومراجعتها مراعاة يراعى فيها أهداف الإستراتيجية المعتمدة وما تنطوي عليه من الأسبقيات، وبخاصة من حيث تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فيه وتوفير التعليم الأساسى لجميع المواطنين ومطالب التسمية الشاملة وتطوير جوانب الكيف فى العمليات التربوية.

ج- مراجعة كلفة التعليم مراجعة شاملة وحديثة، وتعديلها بما يكفل حسن استثمار الموارد المتاحة لها. ومراعاة ما يتطلب ذلك من إجراء دراسات متخصصة وجعلها جانباً مهماً من مهمات التخطيط.

د- اعتماد الأساليب الحديثة فى الميزانيات المبرمجة.

9 - 2 - 3 - 4: إن التخطيط السليم وما يعتمد منه من المساهمة الواسعة والدعوة المنظمة للتربية من ناحية ولما تستند إليه من تحسين الأحوال الاجتماعية والثقافية والارتفاع بمستويات المعيشة وتطوير القيم والمواقف والاتجاهات السليمة بين المواطنين عامة من ناحية ثانية، كفى أن يطلق طاقات شعبية تؤلف موارد غير مالية للتربية يقتضى الأمر استثمارها وحسن تنظيمها عن طريق التطوع وتبادل الخبرات وتوزيع المهمات بين المؤسسات والتنسيق بينها وتبرز الحاجة لمثل هذه الموارد غير المالية خاصة فى تنظيم حملات محو الأمية وفى مشروعات الأبنية المدرسية، ومشروعات التدريب والتعليم الكبار والموضوع بحملته بحاجة إلى برنامج خاص به يستوفيه من جوانبه المختلفة.

9 - 2 - 3 - 5: إن تمويل العمل العربى المشترك فى ميادين التربية وفى نطاق التنمية الشاملة يحتاج إلى برنامج يخصص له، تشارك الدول العربية والأمانة العامة للجامعة العربية ومظلماتها الخاصة فى إعداده وفى تنفيذه.

وبقدر تعلق الأمر بالتربية بالذات، فإن مثل هذا البرنامج جدير بأن يشمل على النواحي التالية:

أ- تنظيم التمويل تحديد مساهمات الدول العربية فيه ومن الاتجاهات التى يحدر دراستها فى هذا المحال: أكون هـاك صندوق واحد أم عدة صناديق

تتعدد تعدد المجالات وما هي أسس المساهمة في هذا التمويل؟ أيقصر على الدول العبية، أم يشمل جميع الدول العربية على أن تكون مساهمتها وفقا لمعايير موضوعية يراعى فيها توافر الإمكانيات مثل أساس معدل الدخل للفرد الواحد؟ وكيف يتم الإشراف على هذا الصندوق أو هذه الصناديق بما يكفل تأكيد حاب الاستثمار والكفاية والجدوى في المشروعات؟

ب- محالات التمويل وتراعى فيها أسبقيات الإستراتيجية والمشروعات التي يعتبر فيها العمل المشترك ضرورة لازمة لتحقيق جدواها فالتعليم الأساسي للصغار والكار من الأسبقيات التي لا يستعنى فيها عن تعاون الأقطار العربية وتكاملها. ومن المشروعات التي تستد الحاجة فيها إلى العمل المشترك، التعليم التقني والتعليم العالي ومراكز البحوث العلمية.

9-2-3-5: ونختم هذا القسم بالتوصيات الآتية:

1 - يتم تنظيم برنامج على المستوى القطري يكفل تعدد مصادر التمويل للتربة وزيادة الموارد المحصنة لها، باعتبارها استثمارا، وتتأيد التقديرات لذلك على المستويات العليا للسياسة للمدى البعيد، وتشتمل البرامج على مراعاة وافية لحسن توزيع الموارد على الميادين المختلفة وفقا للأهداف الإستراتيجية ومراعاة وافية لكلفة التعليم بما يكفل حسن استثمار الموارد وعلى برحة التمويل وفقا للأساليب الحديثة.

2 - يتم تنظيم برنامج خاص باستثمار الموارد غير المالية عن طريق التطوع وتوزيع المهمات بين المؤسسات والتنسيق بينها، ويسند من المساهمة الشعبية وخاصة في الحملات الوطنية لمحو الأمية وفي مشروعات الأسية المدرسية ومشروعات التدريب والتعليم الكار.

3 - تشارك الدول العربية والجامعة العربية والمطحات الخاصة التابعة لها في تنظيم برنامج للعمل العربي المشترك في محالات التنمية الشاملة والتربة وتشاؤل البرنامج الخاص بالتربة وتنظيم التمويل وتحديد مساهمات الدول العربية فيه، وتحديد محالات التمويل من حيث أسقياتها وجدواها.

9-2-4: التشريع:

9-2-4-1: يؤلف التشريع كما هو معروف وسبقت الإشارة إليه سدا للأعمال العامة وللتخطيط لها وتدير شؤونها، وتتطلب إستراتيجية تطوير التربة مراعاة شاملة

وجدرية للتشريعات التربوية في الأقطار العربية، ووضع صيغ جديدة لها وافية بأعراضها مستوعمة لمنطقاتها ومبادئها، تتيح تنظيم النشاط في محالاتها وتكفل لها الموارد المادية والبشرية وقد ألمنا في القسم الخاص بالتشريع في الفصل السابق بالأسس والاتجاهات العامة لتطوير التشريعات وحسنا في هذا المقام أن نشير إلى إجراءات التنفيذ.

9-2-4-2: يطمح برنامج لمراجعة التشريعات التربوية الحاضرة على المستوى القطري ودراساتها دراسة نقدية. على هدى من الإستراتيجية المعتمدة ومبادئها وعناصرها تكشف عن نواحي القوة والضعف فيها، ويستند الى هذه الدراسة في تطوير تلك التشريعات.

9-2-4-3: تتعاون الدول العربية على هدى من الدراسات القطرية ومساهمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في اقتراح مودج لقانون عام للتربية يستوعب المادئ الرئيسة لتطوير التربية، ويستفاد من هذا النمودج في تشريع قانون عام للتربية على المستويات القطرية يتكيف لأحوالها.

9-2-4-4: تتم مراجعة التشريعات التربوية العربية بما يسمح مع القانون العام للتربية وتراعى فيها الاتجاهات الحديثة في تطوير العمليات التربوية وجوانبها الإنسانية وتحقيق الأصالة والتحديد والكفاية والحدوى فيها، ودعم منزلة المعلمين وتمكينهم من النهوض بمهماتهم التربوية والاجتماعية والقومية.

9-2-4-5: ونختتم هذا القسم بالتوصية الآتية:

تتم دراسة التشريعات التربوية الحاضرة تمهيدا لتطويرها وفق مودج لقانون عام تعرض صيغته بالتعاون بين الدول العربية ويستوعب مبادئ الإستراتيجية المعتمدة واتجاهاتها يسير العمل لتطوير التربية العربية بموجبه، ويتم تكيف المودج للأحوال القطرية، ويستند إليه في تطوير التشريعات الفرعية.

9-2-5: الإعداد والتدريب:

9-2-5-1: تنمية الثروة البشرية لأغراض التنمية الشاملة هدف رئيس لإستراتيجية تطوير التربية العربية، ويتطلب أنواعا لا حصر لها من أنماط الإعداد والتدريب، مما يؤلف محالات واسعة للتربية، وتكاملها مع التنمية الشاملة ويضطلع بها المدرسي واللامدرسي على السواء وقد تعددت الإشارة إلى هذا الهدف الرئيس ومحالاته في مبادئ الإستراتيجية وعناصرها ولكسا الآن بصدد أنواع محددة من الإعداد والتدريب تحتص بسبل تنفيذ تلك

الإستراتيجية وتطبيقها في الواقع دون سائر محالاتها، وستناول تلك الأنواع المحددة من حيث الإجراءات اللازمة لها.

9-2-5: يتطلب تنفيذ الإستراتيجية المقترحة إعداد فئات من المحترفين إعدادا خاصا بالتخطيط لها بعملياته الثلاث وضع الخطط وتنفيذها وتقييمها، وبأداء وظائفها ومهامها، وتدريب تلك الفئات من المحترفين أثناء الخدمة باستمرار.

ومن هؤلاء المحترفين المحطون للتنمية الشاملة في قطاعاتها المختلفة، والباحثون التربويون والإداريون عامة والمختصون بتدبير مشروعات المستحدثات والمحترفين لتطوير الماهج وفي الطرائق والوسائل التعليمية وفي أساليب التقييم، وفي التوجيه والإشراف التربوي وفي الإرشاد النفسي والتربوي والمهني، والمحترفين بالعلوم الأساسية التي تستند إليها التربية كعلم النفس وعلم الاجتماع، وبالفلسفة الاجتماعية والتربية وقد تنشأ الحاجة إلى بعض المحترفين في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والتقنية ومجالات تطبيقها في التنمية الشاملة وفي التربية تأكيداً للمنحى التكاملي في معالجة المشكلات التنموية والتربوية ولاعتماد التقنيات الحديثة في محالاتها.

وواضح أن هذا الإعداد والتدريب لهذه الفئات من المحترفين إنما يكون في مستويات التعليم العالي، ولعل الكثير منه لا يقتصر على الدرجات الأولى، وإنما يحتاج إلى الدراسات العليا ذات الاختصاص، مما يمكن التوسع فيها بصورة متدرجة مع تأكيد التعاون العربي الوثيق وتبادل الخبراء والخبرات - في هذا المجال.

ومهما يكن من أمر فإن هناك حاجة إلى وضع برامج للإعداد والتدريب تتنامى في إعداد المستميين إليها وفي تطوير المهجبة العلمية الخاصة بها، وتتسع بمجالاتها وتعمق اختصاصاتها مرحلة بعد مرحلة، وفقا لمبادئ وعناصر الإستراتيجية والاتجاهات التي انطوت عليها.

9-2-5-3: ولما كان للمعلمين الدور الأكر في تنفيذ الإستراتيجية فإن إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة يجب أن يستند بحملته إلى الاتجاهات الحديثة في التربية ويسهم في تطوير الفكر التربوي العربي أحذا وعطاء، يعني بالاستراتيجية المعتمدة ومتضمناتها في العمل التربوي وتأكيدا على الأصالة والتحديد وعلى الإبداع والابتكار وعلى تطوير المستحدثات وتعميمها.

ولا بد أن تكون معاهد إعداد المعلمين بمختلف مستوياتها الجامعية والعالية وما دون ذلك مراكز للإشعاع التربوي، تتفاعل مع المؤسسات العلمية والجامعية ومع المدارس الواقعة في محيطها ومع مجتمعاتها، وأن تكون مطلقات التحديد في تنظيمها وفي مآهجها

وفي طرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها ويحذر أن تتسع الجامعية منها لإعداد أنواع من الاختصاصات المطلوبة وان تفتح على المعلمين العاملين في الميدان فتشتمل على مراكز لتدريبهم أثناء الخدمة، وان يتسع تأثيرها في الأصالة والتجديد إلى النظام التربوي بحملته وعلى وجه التحديد يجب أن تعنى هذه المعاهد من حيث الإعداد والتدريب بالمستحدثات المبتكرة فكرياً وتطبيقاً، واستعراض نماذجها وتدريب المعلمين على تطبيقها والمساهمة في تطويرها، وعلى اعتماد محيى النظم وتحليلها وتمكينهم من ممارسة متضمناته في أعمالهم التربوية وتمكينهم من المساهمة في التحارب والدراسات والبحوث العلمية.

ويجب أن يشمل الإعداد والتدريب على المهمات المتحددة للمعلمين، وبخاصة من حيث صلتها بالأهداف القومية والاجتماعية ودورهم في خدمة مجتمعهم وأمتهم وتفاعلهم مع بيئاتهم ومع الآباء والأمهات ومع الطلاب، وإتقانهم لعملية التعليم وممارسة طرائقها الحديثة.

وجميع ذلك يتطلب وضع برامج متطورة لإعداد المعلمين وتدريبهم وفقاً للأسس التي سبق أن أوردناها، كما يتطلب الاهتمام بهيئات التدريس في هذه المعاهد وحسن إعدادهم وتدريبهم لمهامهم في القيادة التربوية.

9-2-5-4: ولعلنا نختم هذا القسم بالتوصية التالية:

أ- يتم العمل لوضع برامج لإعداد المختصين وتدريبهم أثناء الخدمة وبخاصة المحططين والساحثين التربويين والإداريين والمختصين بتطوير العمليات التربوية والموجهين والمرشدين النفسانيين، وبرامج لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وإعادة تنظيم معاهدهم، وذلك في الحالين لتحقيق أغراض الإستراتيجية المستندة ومتابعة متضمناتها.

ب- يجب الاهتمام بإعداد الهيئات التدريسية لمعاهد إعداد المعلمين وتدريبهم على مختلف مستوياتهم وتمكينهم من التدريب المتواصل، ومتابعة تطور الفكر التربوي والمساهمة فيه، واعتبارهم عنصراً مهماً وفاعلاً في قيادة الحركة وتوجيهها.

9-2-6: البحث والتطوير

9-2-6-1: يؤلف الاتجاه العلمي أحد مبادئ إستراتيجية تطوير التربية العربية وعنصراً من عناصرها الرئيسية، يفرض ذلك حاجة شمولها وتعدد عناصرها وضرورة

تكامليها بعضها مع بعض ومع التنمية وتأكيدا على الأصالة والتجديد وعلى المستحدثات وما تتطلبه من الإبداع والابتكار، وعلى أساليب التخطيط الحديثة، وما تتطلبه من تنظيم الأعمال وتطويرها، وجميع ذلك يعتمد على البحث العلمي وتطوير نتائجه وتعميقها في التطبيق الميداني. وسوف نتناول في هذا القسم الإحراء الخاصة بذلك.

9 - 2 - 6 - 2: يتم العمل على تطوير البحوث التنموية في الوطن العربي في المستوى القطري والقومي لتناول الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في التنمية الشاملة للبيئات والمواطنين، وتطوير الثروة الشريّة والمادية وأساليب الإنتاج وكفاية الإنتاجية ودور العلم والتقنية في تحقيق التنمية الشاملة بصورة عامة، ويؤلف ذلك عصرا رئيسا لإستراتيجية التنمية الشاملة بقطاعاتها المختلفة، وبخاصة في مجالات العلم والتقنية ومحالات الشؤون الاجتماعية والثقافية.

9 - 2 - 6 - 3: يتم العمل على تطوير البحوث التربوية في الوطن العربي على المستوى القطري والقومي ويعنى تنظيم برامج لها على المدى المتوسط والبعيد تنطلق من إستراتيجية تطوير التربية العربية وأهدافها وما يترتب عليها من أغراض تربوية، ويؤكد بحاصة على صلتها بالأهداف الإنسانية والقومية وبأهداف التنمية الشاملة وتحقيق التقدم للمجتمع العربي، وعلى الأصالة والتجديد في تطوير العمليات التربوية، ويتم اختيار مجالاتها وفقا للأسبقيات المتعمدة للإستراتيجية وبخاصة من حيث مواجهة المشكلات الحادة وزيادة الكفاية الداخلية والخارجية للعمليات التربوية وتطوير المستحدثات فيها، وإعلاء رايها في المحالات المختارة لها. ويراعى في تنظيم برامج البحوث وفي تنفيذها منحى النظم كلما كان ذلك ملائما لطبيعتها مؤديا لكمائتها.

9 - 2 - 6 - 4: مع ما يمكن أن تشتمل عليه برامج البحوث التربوية من بحوث نظرية وبحاصة في ميادين الفلسفة وميادين العلوم الأساسية المتصلة بالتربية كعلم النفس الاجتماعي مما تضطلع به الجامعات فان الأسبقيات فيها وبخاصة في المراحل الأولى إنما تكون للبحوث ذات الطبيعة العلمية، أو بحوث الفعل، وما تطوي عليه من جوانب التطوير وترجمة نتائج البحوث إلى مستحدثات قابلة للتطبيق الميداني، ومتابعتها في عمليات التجريب والتقويم وفي عمليات التوزيع والانتشار والتعميم، في نطاق إجراءات واضحة ومحددة باستمرار ويشمل ذلك نشر البحوث والدراسات في الكتب والمحلات والدوريات، وتنظيم المشاغل والحلقات الدراسية والدورات والمؤتمرات.

9-2-6-5: يجب أن تتسع برامج البحوث التربوية وبخاصة ذات الصلة العلمية الميدانية والمعية بالمستحدثات وتجريبها وتقديمها وتعميمها لمساهمة فئات من المحتصين كالمشرفين التربوين ولمساهمة المعلمين مساهمة فعالة، وبخاصة في عمليات التحريب والتقويم والاعتماد عليهم في نشر نتائجها وتعميمها، وتمكينهم من الاندماج بها وتنمية مشاعر الانتماء إليها، ويترتب على ذلك تشجيع روح المبادرة والتحريب عامة في نطاق البحوث المصممة وخارجها، ووضع الحوافز في سبيل ذلك وتكوين المناخ الملائم لتنمية نزعات النقد والإبداع والابتكار في المؤسسات التربوية وبين العاملين فيها. ويحب أن تسهم معاهد إعداد المعلمين خاصة في هذه البرامج وفي تنمية الكفايات والنزعات الملائمة لها.

9-2-6-6: من الطيعي أن يشتمل تنظيم برامج البحوث التسمية والتربوية على توفير مقوماتها من حيث حشد المحتصين وإعدادهم وتدريبهم، وتوفير الموارد وتكوين الأجهزة والمؤسسات، وتوثيق التعاون على المستويات القطرية والعربية والدولية.

9-2-6-7: نختم هذا القسم بالتوصيات التالية:

1 - يتم تطوير البحوث لتتاول الجوانب المختلفة للتسمية الشاملة في الوطن العربي على المستوى القطري والقومي، وجعلها عنصرا من عناصر إستراتيجية التسمية الشاملة ووسيلة لإرسائها على الأسس العلمية ولتطوير الثروات الشيرة والطبيعية وتحقيق ملاءمتها مع خصائص المجتمع العربي وتطلعاته إلى التقدم.

2 - يتم تنظيم برامج قطرية وقومية للبحوث التربوية تنطلق من أهداف الإستراتيجية لتطوير التربية العربية، وتتابع متضمناتها، وببما تشتمل على البحوث الأساسية فان الأسبقيات فيها إنما تكون للبحوث العلمية القابلة للتطبيق، ووفقا للإستراتيجية المعتمدة لمواجهة المشكلات الحادة وفي المحالات المختارة لها ويعنى خاصة بحوانب تطوير النتائج، وبخاصة صيغة المستحدثات وإحضاعها للتحريب والتقويم ومن ثم نشرها وتعميمها.

3 - يعنى خاصة بمساهمة التربوين عامة والمعلمين خاصة، وتمكينهم من المشاركة في تنظيمها وفي تجريبها وتقويمها وتعميمها، والاندماج بها، وتشجيع نزعات النقد والتحريب والإبداع والابتكار في المؤسسات بين العاملين فيها، وجعل معاهد إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيقها.

- 9-2-7: تبادل المعلومات والأشخاص

9-2-7-1: إن تبادل البيانات والمعلومات، وتبادل التجارب والخبرات وتبادل المواد والوسائل التربوية، وتبادل الأشخاص طلاباً ومعلمين وخبراء وباحثين، أمر على جانب كبير من الأهمية على المستويات القطرية والقومية والدولية لتطوير التربية العربية بحكم طبيعتها الإستراتيجية الموضوعة لها، واعتمادها على قومية العمل العربي في ميدانها، بحكم ثورة المعلومات وتفجر المعرفة العلمية وضرورة الاستناد إليها في اتخاذ القرارات وفي التخطيط للمشروعات وفي إجراء البحوث والنهوض بالعمليات التربوية عامة ويعيننا في هذا المقام أن نشير إلى الإجراءات الخاصة بتحقيق هذا التبادل على نطاق واسع في سائر تلك المحالات والمهام.

9-2-7-2: يتم العمل على المستوى القطري والقومي على تنمية مصادر البيانات وزيادة كفاءتها في جمعها وتنظيمها، في دقتها ووفائها، وفي تنمية الوسائل لحزنها واستعادتها ولنقلها وتبادلها، وتنمية الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات وفي التخطيط وسائر عمليات ومراحل البحوث وفي التعليم والتعلم في سائر المستويات واستعمال التقنيات الحديثة، بما فيها الآلات الحاسبة أو الرقابات حيثما توافرت الحاجة والإمكانات لذلك. ويراعى خاصة أن لا يقتصر نقل البيانات على اتجاه واحد بل تتعدد الاتجاهات فيه على المستويات الأفقية والعمودية في القطر الواحد، بين الأقطار العربية بعضها مع بعض، وبينها وبين الأقطار الأجنبية والمنظمات الدولية، وأن تستوعب التطورات العلمية والتربوية والثقافية وتلاحق التعيرات في مياديهما في حينها، وأن تصل باستمرار إلى مستويات العمل الميداني في المدارس والمؤسسات والمتعلمين فيها

إن العمل في هذا الميدان يحب أن تنظمه برامج محددة متنامية وجدير أن يستفاد في تنظيمه وفي محتوياته ومشروعاته من بعض المؤسسات الدولية ونحس في مجال العلم والثقافة والتربية منظمة اليونسكو، وفي مجال التربية خاصة المؤسسة المتفرعة عنها وهي مكتب التربية الدولي نحيف، باعتبار أن تبادل المعلومات والدراسات التربوية المقاربة عن تطوير الأنظمة التربوية والمستحدثات فيها مهمة رئيسة من مهماته.

9-2-7-3: يتم تشجيع انتقال الخبرات في المواجهة المباشرة بين المعيين بالتربية والاعتماد عليها في تنمية الحوار في موضوعاتها وتنمية العلاقات الإنسانية وزيادة التفهم للمواقف والاتجاهات، وفي اتخاذ القرارات وتنظيم المشروعات وتعميم البحوث والدراسات، وفي مجالات الثقافة العامة ومحالات الرياضة والساحة.

9-2-7-4: يتم تنمية تبادل الأشخاص طلابا ومعلمين وإداريين وموجهين وأساتذة و خبراء، لأغراض الثقافة ولأغراض التعليم والتعلم وإجراء البحوث والدراسات وتعميم المشروعات وإدارتها، واعتبار الكفايات المتوافرة في الوطن العربي والدراسات القائمة والمتطورة فيه لخير أقطاره ولخير أسائه كافة، وتنظيم برامج وافية بهذه الأغراض تحضخ للمراجعة الدورية وتتسع في محالاتها وتعمق في محتواها وفي مردودها، ويترتب على ذلك تيسير تعادل الشهادات للمتخرجين وتيسير الاعتراف بسنوات الخدمة وتقدير نوعها للعاملين.

9-2-7-5: يتم تطوير الوسائل لتبادل البيانات والخرات عن طريق المشورات والندوات والمؤتمرات، التي يتم تنظيمها في مناسبات دورية محددة، ويكون من بينها حولية الثقافة العربية، تشمل البيانات عن التربية والثقافة والعلوم في الأقطار العربية تدوينا ووصفا وتحليلا، كما يكون من بينها مؤتمر تربوي سوي يعقد مرة في العام على غرار المؤتمر الدولي للتربية، ولمهمات مماثلة على مستوى الوطن العربي فيعالج تطور التربية في أقطاره، كما يعالج مشكلاتها وموضوعاتها تباعا مسألة بعد مسألة ويجعل من قضايا الإستراتيجية وعاصرها ميادين لدراسات، ومها شبكة لتنظيم المعلومات وتبادلها، تعمل على المستوى العربي مما سقت الإشارة إليه في قسم التخطيط آنفا وتشمل البيانات الواردة من المصادر الدولية وتعمل على تنظيمها وخرنها ونشرها وتوزيعها كما يحب الاهتمام بترجمة البيانات من اللغات الأجنبية إلى العربية.

9-2-7-6: يتم التعاون مع أجهزة الإعلام الجماهيرية في الوطن العربي للمساهمة في تنمية البيانات والخرات وفي تبادلها، ويستفاد منها في تطوير برامج تربوية وثقافية على المستويات القطرية وعلى المستوى العربي عامة، ويشمل ذلك - تطوير برامج إذاعية تعتمد على الأقمار الصناعية، وتطوير التقنيات الخاصة بتبادل المعلومات كالأشرطة والسجلات والمصورات.

9-2-7-7: ونختتم هذا القسم بالتوصية الآتية:

توضع برامج متطورة لتبادل المعلومات والخرات وتنظيمها في اتخاذ القرارات وفي التخطيط وفي التعلم والتعليم، ويتم ذلك التبادل على المستويات القطرية والقومية والدولية، بمختلف الاتجاهات الرأسية والأفقية، وتتخذ الإجراءات المناسبة لتيسيره وحسن استثماره، وتطوير الوسائل الخاصة به عن طريق المشورات والندوات والمؤتمرات ومنها حولية الثقافة العربية والمؤتمر التربوي السنوي، ويعتمد على الترجمة إلى العربية ومنها

لتبادل المعلومات على المستوى الدولي ويتعاون مع منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولي خاصة في هذا المجال.

يتم التعاون مع أجهزة الإعلام العربية الجماهيرية للمساهمة في تنمية البيانات وتيسير تبادلها، ويشمل ذلك تطوير برامج إداعية تعتمد على الأقمار الصناعية وتطوير التقنيات الخاصة بتبادل المعلومات.

يتم تنظيم برامج لتيسير حركة الطلاب والمعلمين والخبراء والباحثين وتشجيع تبادلهم وتمكينهم من المساهمة الفعالة في تطوير التربية العربية في سائر مجالاتها.

9-2-8: قومية العمل العربي

9-2-8-1: تعتمد الإستراتيجية لتطوير التربية العربية على قومية العمل العربي في محالات التسمية الشاملة والتربية ركبا من أركانها وسبيلا لتحقيقها، وقد حاء تفصيل ذلك في مبادئها وعناصرها، كما حاء الإشارة إليه عدد الحديث عن بعض الإحراءات الخاصة بالتنفيذ في الأقسام السابقة من هذا الفصل، وسيلنا الآن أن نذكر الإحراءات الرئيسة على إحمالها في هذا المحى ولا شك أن تطور العمل القومي كفيل بتوسيع محالاتها وإعائها أهدافا ومحتويات وأساليب وإمكانات.

9-2-8-2: إن قومية العمل العربي ضرورة لا بد منها في محالات التسمية الشاملة للوطن العربي جميعه، بأعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وقد اشربا في أقسام سابقة من هذا الفصل إلى الإحراءات اللازمة لتطوير استراتيجيات للقطاعات المختلفة، على الصعيد القومي على أن تنظمها استراتيجيات للتسمية الشاملة للوطن العربي ولا بد من مواصلة الجهود في المبادرات الحاضرة واستكمال وضع استراتيجيات القطاعات والتنسيق بينها في الإستراتيجية العامة والعمل على متانتها في خطط محددة وفي مشروعات معية، وقد افترضنا أن يتحلى هذا التنسيق والتكامل وما يتطلب الأمر من دراسات تمهيدية ومن دعوة شعبية ومن قرارات سياسية في تخصيص عقد الثمانيات (1980 - 1989) عقدا للتسمية الشاملة وللتربية في الوطن العربي.

إن تحقيق هذه الإحراءات يتطلب وضع برنامج محدد خاص بها، تشرف على إعداده جامعة الدول العربية وتسهم فيه منظماتها الخاصة وتحتد من اجلها الجهود الرسمية والشعبية باعتبار التسمية قضية قومية، كالشأن في حركة الاستقلال السياسي والتحرير من الاستعمار ونتيجة تترتب على انحازهما ودليلا واضحا عليهما، وتسم متانة هذا البرنامج في العقود متتالية عقدا بعد عقد.

9-2-8-3: إن القضية الأخرى ذات الأهمية القصوى التي لا بد من أن يلتقي عندها العمل القومي الموحد إما هي قضية فلسطين، باعتبارها محور الصراع بين حركة القومية العربية من ناحية وبين الاستعمار والصهيونية من ناحية ثانية والمحك الرئيس للتمسك بالأهداف القومية، ولا بد أن ينتظم الجهود في سبلها برنامج شامل يتناول جوانبها السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية على السواء تفرع عنه برامج للوحي الثقافية والتربوية تستفيد مما جاء عن هذه القضية في التقرير الحاضر، سواء كان مما ورد في المبادئ والعناصر بصورة عامة أو فيما نص على فلسطين بالذات بصورة خاصة وتحدد الإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافه.

9-2-8-4: إن جميع المحالات التي يتناولها هذا التقرير لتطوير التربية العربية محالات صالحة لقومية العمل العربي، بل إن تحليله فيها أمر ضروري لتحقيقها على المدى الشامل البعيد، فلا بد من متابعة متضمناتها، وتنمية الجهود العربية المشتركة لتحقيق أغراضها، وتنظيم برامج محددة خاصة بها تصدر عن مطلقات الإستراتيجية ومبادئها وتعطي سائر عناصرها. وحسب أن نشير إلى بعض هذه البرامج على سبيل التمثيل والاستشهاد وليس على سبيل الحصر والاستقصاء مراعى فيما يورده منها شمولها وأهميتها وجدارتها بالأسقية.

- 1 - تنظيم الحوار عن الإستراتيجية، وتطوير السياسات التربوية.
- 2 - تطوير التخطيط بصورة شاملة، وعملياته الثلاث، وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها.
- 3 - تطوير منهجية علمية لتحديد الحوائط الكيفية وتحديد أهدافها وزيادة الكفاية الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية وللمستحدثات، والعمل على تطبيقها.
- 4 - مواجعة المشكلات الحادة والميدانية ذات الأسقية مثل الهدر وتكاثر الفرض في التعليم الأساسي للصغار والكنار وتعليم المرأة، والتربية للتنمية الريفية المتكاملة، والتعليم المهني والتقني والتعليم العالي.
- 5 - التمويل من أجل تطوير التربية العربية.
- 6 - تطوير التشريعات التربوية والعمل على توحيدها.
- 7 - تطوير المستحدثات التربوية ويراعى فيها الأصالة والتجديد وتوحيد الكفاية في العمليات التربوية والاعتماد على الإبداع والابتكار.

8 - تنمية البحوث العلمية والتقنية والاجتماعية والتربوية والاهتمام بحوانب التطوير فيها، وتوجيهها للأهداف التربوية.

9 - تنمية التبادل للمعلومات وتطوير التوثيق العلمي والتربوي واعتماده في اتخاذ القرارات وتنمية التبادل للأشخاص معلمين وخبراء ومثقفين ومواطنين عامة.

10 - تكوين القيادات التربوية، وبخاصة لمعاهد إعداد المعلمين والمحتصين في الميادين التربوية.

11 - تنظيم الشباب من النواحي الثقافية والاجتماعية وربطه بمطالب التنمية الشاملة ومشروعاتها وبشر التربية والرياضة والعسكرية بينهم.

12 - تنمية الفكر التربوي العربي المتميز، بتطوير فلسفة التربية العربية وتطوير البحوث والتطبيقات التربوية، وجعل ذلك رافدا لفلسفة عربية شاملة تستند إلى أصول الإسلام وإلى حصائص الحضارة العربية، كما تستند إلى أحوال الأمة العربية وتطلعاتها ومواقفها إزاء قضايا العصر ومشكلات الحضارة ومحارقاتها.

5-8-2-9: إن تنظيم البرامج الرئيسة المشار إليها آتيا، سواء أكانت عامة تتصل بالتنمية الشاملة وبالقضية الفلسطينية، أم كانت أكثر تحصيليا واتصالا بالميادين التربوية، يمكن أن تتنامى وتتسع بتطوير العمل في مجالاتها وتغنى بمحتواها كما تقي بأساليبها، وهي إما تقصد لداتها كما تقصد باعتبارها سبيلا للوحدة العربية وهدفا رئيسا من أهدافها، يمكن أن تحضن لترتيب في الأسبقيات، كما يمكن التوسع فيها والإضافة إليها مرحلة بعد مرحلة.

9-2-8-6: ونختتم هذا القسم بالتوصيات التالية:

1 - يتم تنظيم برنامج محدد للتنمية الشاملة والتربية للوطن العربي يستند إلى قومية العمل العربي، والجهود العربية المشتركة في هذا السيل، بمهد له بالدراسات والدعوة الشعبية المنظمة والقرارات السياسية، ويخصص له عقد الثمانينات من هذا القرن ويتم تناوبه عقدا بعد عقد، ويعتبر العمل في سيله قضية قومية تدعم حركة التحرير والاستقلال تستثمر في سيلها الجهود الرسمية والشعبية، وتؤلف ركبا للوحدة العربية.

2 - يتم تنظيم برنامج محدد للقضية الفلسطينية، من أعادها المختلفة باعتبارها القضية القومية الرئيسة لقومية العمل العربي، وتفرع عن هذا البرنامج الشامل برامج تربوية وثقافية تتجلى فيها الجهود العربية الموحدة.

3 - يتم تنظيم برامج لقومية العمل وللجهود العربية الموحدة في الميادين التربوية تصدر عن المطلقات الإستراتيجية المعتمدة ومبادئها وتشمل سائر عناصرها وتكون الأسبقية فيها لتطوير السياسات التربوية وتطوير التخطيط سائر عملياته ومواجهة المشكلات الحادة وتوحيد الكفاية التربوية وتحقيق تكافؤ الفرص وتوفير الموارد المالية والبشرية وتطوير التشريعات وتوحيدها، وتنمية المستحدثات التربوية والبحوث العلمية والتقنية والاجتماعية والتربوية.

9-2-9: التعاون الدولي

9-2-9-1: التعاون الدولي مصدر مهم تعتمد عليه الإستراتيجية لتطوير التربية العربية، وينسجم مع مبادئها، ومع عناصرها ووسائلها، وتسهم في تحقيقه، ويهدف إلى تقدم المعرفة العلمية والفكر التربوي وإلى تعزيز التفاعل مع حركة التحرير بين الشعوب والمساهمة في الحضارة المعاصرة وفي تجنب الإنسانية محاطر الدمار وإرساء السلام العالمي على أسس الحق والعدالة.

9-2-9-2: يتم تنظيم برامج تعنى بالمجالات التربوية والثقافية والعلمية للمسائل الدولية وللتعاون الدولي بصورة عامة، وتتابع المواقف الملائمة للأهداف القومية العربية وبخاصة ما يتعلق بقضية فلسطين ومواجهة تحديات الصهيونية والاستعمار فيها، وحلها أساساً للتعامل مع الدول الأخرى وتقدير مواقفها منها، وما يتعلق بالنظام الاقتصادي الدولي الجديد وإرساء أسسه على المساواة وسيادة الدول على مواردها، وما يتعلق بدعم حركة التحرير بين الشعوب وتنمية التعاون السليم مع دول العالم الثالث ودول عدم الانحياز وتمكينها من محاربة العنصرية والاستعمار ودعم المنظمات الدولية حيثما أخلصت للأهداف وعملت من أجل خير الشعوب وتفاهمها ومن أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة، والعمل على تمكينها من النهوض بمهماتها.

9-2-9-3: يتم تنظيم برنامج التعريف على المستوى الدولي وبخاصة على شعوب العالم الثالث وبين الشعوب الإسلامية، بالثقافة العربية الإسلامية، كشفاً عن قيمها السامية واعتماداً عليها في إصلاح أنظمتها الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية وفي خلاص هذه الشعوب من صراع المذاهب التي لا تمت إلى ثقافتها ولا تتصل بقيمتها ومواقفها في الحياة من هذا البرنامج نشر اللغة العربية بين الشعوب الآسيوية والإفريقية وتيسير تعلمها، ويعنى بجوانب التربية لهذه البرامج. كما يتصل به برنامج للاهتمام بالثقافة العربية في المهجر، وبخاصة في الأمريكتين والحفاظ على اللغة العربية وآدابها وعلى تعلمها فيها.

9-2-9-4: يطمح برنامج لقل العلم والتقنية تنمية لسياستها الأساسية في الوطن العربي وتوثيق صلتها بالتنمية الشاملة فيها، ويستفيد من التعاون الدولي في هذا المجال، ويشمل البرنامج المتضمنات التربوية والثقافية، وما تتطلبه من إجراءات.

9-2-9-5: تنظيم برامج لمتابعة تطور التربية على الصعيد الدولي، ومتابعة تطور علومها الأساسية وتطبيقها وتحارب الشعوب فيها، والاتصال بالفكر التربوي الحديث، ويعني خاصة بمشروعات الإصلاح والتجديد ومشروعات المستحدثات التربوية، ويتم تقييمها والتحقق من جدواها، ومشروعات تنمية التبادل في المعلومات أخذًا وعطاءً، ويستعان في هذا المجال بمكتب التربية الدولي بجنيف.

9-2-9-6: يتم تنظيم برامج للمساعدات الدولية عن طريق المنظمات الدولية في الميادين الرئيسة لتنفيذ إستراتيجية التربية العربية وبخاصة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والمؤسسات الناعمة لها، وبخاصة في مجالات تطوير التخطيط وتطوير الماهج وطرائق التعليم وتقنيات التربية وأساليب التقويم، ومحالات البحوث التربوية وإعداد المحتضين وتدريبهم، وفي محالات العمالة والتنمية الصناعية والزراعية، والتعليم العالي وفي محالات محو الأمية وتعليم الكبار.

9-2-9-7: يتم تنظيم برنامج للمستحدثات التربوية يستند إلى التعاون بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وبين منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) سواء من حيث تنمية البحوث والدراسات في مجالاته وتطوير أساليبه ووسائله، أو من حيث إنتاج مواد واستثمارها وتدريب العاملين في مياديه.

9-2-9-8: يمكن لبعض الأقطار العربية أن تسعى للحصول على موارد مالية عن طريق المنظمات الدولية ممارسة لحقوقها في هذا المجال، ودعمًا لمشروعاتها في تطوير التربية فيها.

9-2-9-9: يراعى بصورة عامة أن يتم التعاون الدولي على أساس قومي شامل فتواجه البلاد العربية التكتلات الإقليمية والمنظمة الدولية مواقف موحدة يتوحي فيها الأهداف القومية للأمة العربية.

9-2-9-10: ونختتم هذا القسم بالتوصيات الآتية:

1- يتم تنظيم برامج تعنى بالمنظمات التربوية والثقافية والعلمية للمسائل الدولية ويؤكد في التعاون الدولي على الأهداف القومية، وبخاصة فيما يتعلق بقضية

فلسطين والنظام الاقتصادي الدولي الجديد، ودعم حركة التحرر بين الشعوب والعمل من أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة، وتأييد المنظمات الدولية في سعيها لتحقيق أهدافها الإنسانية.

2 - يتم تنظيم برنامج للتعريف بالثقافة العربية الإسلامية، كشفا عن قيمها الإنسانية واعتمادا عليها في إصلاح الأنظمة الاجتماعية والأحلاقية، وفي حلاص الشعوب من صراع المذاهب التي لاثمت إلى ثقافتها، ويتفرع عن هذا البرنامج نشر اللغة العربية بين الشعوب الآسيوية والإفريقية.

3 - يظم برنامج لقل العلم والتقنية، اعتمادا على التعاون الدولي وتنازع مسمطاته التربوية والثقافية.

4 - يتم تنظيم برامج لمساهمة المنظمات الدولية وبخاصة منظمة اليونسكو في الميادين الرئيسة لإستراتيجية تطوير التربية العربية، وتشمل هذه البرامج المستحدثات التربوية، التوثيق والتخطيط والبحوث والتعليم العالي.

9-3: الأجهزة والمؤسسات

9-3-1: إن العمليات التي استعرضناها في الجزء السابق لتنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية إنما تنهض بها أجهزة ومؤسسات تصطلع بمسؤوليتها على المدى القريب والبعيد، وبعضها قائم بالفعل وإن احتاج إلى تطوير وتجديد من حيث تحديد مهماتها ومن حيث كفايات العاملين فيها، ومن حيث التنسيق والتكامل بين بعضها البعض وبين مؤسسات ممتعة أخرى، وبعضها يحتاج إلى إنشاء وتأسيس فتطوير، ويمكن النظر إلى هذه المؤسسات بوعياها على المستوى القطري والقومي والدولي، وسيتصدى هذا الجزء لهذه المؤسسات بقدر اتصالها بتنفيذ الإستراتيجية لتطوير التربية العربية وما تتطلبه من التجديد والابتكار ومن قومية العمل العربي في ميدان التربية، دون أن يتناول سائر المؤسسات التي يقتضي تطويرها أو إنشاؤها متانة عناصر الإستراتيجية ومتضمناتها جميعها.

9-3-2: الأجهزة والمؤسسات القطرية:

9-3-2-1: إن المؤسسات التي تعنيا على المستوى القطري في هذا الجزء إنما هي التي تحتص بالتخطيط والبحوث التربوية وتطوير نتائجها، وبالمستحدثات في النظام التربوي بحملته والإعداد والتدريب وبعض هذه المؤسسات قائم بالفعل في الدول

العربية وان تعددت أشكالها ومهامها وصيغ التنسيق والتكامل بينها، مما لا يستغرب بحكم التطور التاريخي والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية الخاصة بكل قطر.

وسنكتفي بذكر العناصر الأساسية والاتجاهات الرئيسة لتطوير المؤسسات الجاهزة وإنشاء بعضها، ليتاح لكل قطر أن يترجمها إلى الصيغ المناسبة لأصوله في التشريع والتنظيم ولأحواله السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وسوف نستخدم عبارة (هيئة) لتعبر عن مجموعة من الأشخاص، يشاركون بصفتهن الشخصية أو بصفتهن ممثلين لمؤسسات معينة في النظر في المسائل العامة المتعلقة بالتربية أو بعض جوانبها الرئيسة وفي وضع الحلول لها ومسارات العمل الكرى فيها، واتخاذ القرارات الرئيسة بشأنها، وقد تتخذ الهيئة شكل المجلس. كما تستخدم عبارات وحدة أو مركز أو معهد للتعبير عن جهاز تنظيمي إداري في، يتولى تنفيذ تلك القرارات الرئيسة ومتابعة متضمناتها معتمدا على الأسس العلمية في التنظيم وفي البحث والدراسة وما تتبع من المهارات الإدارية والفنية، يزداد صلاحياته وفقا للترتيب الذي وردت فيه تلك العبارات آنفا وعبارة المؤسسة هي الجهاز التي يتمتع بحظ من الاستقلال الداتي بين هذه التنظيمات الإدارية والفنية، فتصدق عادة على الهيئة وما يتمرع منها من الأجهزة، كما تصدق على المعاهد والمراكز في أغلب الأحوال.

9 - 3 - 2 - 2: لا يسعنا في هذا المقام أن نتناول الأجهزة والمؤسسات الخاصة بالتخطيط للتنمية الشاملة لإمكان تعدد صيغها وفقا للأحوال القطرية، ولارتباطها بالسياسات الاقتصادية والموارد على تفاوتها، ولكننا نود أن تشتمل على وحدات أو أجهزة للدراسات والتوثيق، تعنى بجمع البيانات وتنظيمها، وإجراء الدراسات التي تتناول الأبعاد المجتمعة للتنمية، ومنها الأحوال والمواقف الاجتماعية والتعليمية، وصلتها بالتربية تأثيرا وتأثيرا.

9 - 3 - 2 - 3: إن هناك حاجة إلى تكوين هيئة على المستوى القطري تحتص بتطوير السياسة التربوية وتبني الاستراتيجية الملائمة لها وإقرار الحطة العامة المترتبة عليها، والإشراف على تنفيذها وتقويمها، وان تضم سياسيين ومحططين للتربية والتنمية الشاملة وتربويين مختصين بالعلوم الأساسية لها، مسؤولين عن إدارة التربية، ومعلمين ذوي خبرة وممارسة في التعليم وممثلين لقطاعات العمل في المجتمع، ويجدر أن تتسع هذه الهيئة لتشمل أكثر من اختصاص في التربية والتنمية الشاملة وفي مراحل التعليم ولتشمل فضلا عما ذكر آنفا ممثلين لبعض القطاعات المهمة في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية

في المجتمع، كقطاعات البحث العلمي والصحة والعمل والثقافة والإعلام، والمنظمات القابضة.

تضطلع هذه الهيئة بمهامها على مستوى المسؤولية لا يقل عن مستوى الهيئات الأخرى في الدولة وتنسيق أعمالها مع هذه الهيئات الأخرى بصورة متكاملة وفقا لمطالب التنمية الشاملة وتستند قراراتها إلى تأييد السلطات العليا ذات السيادة في الدولة.

وتكون هذه الهيئة مسؤولة عن قومية العمل العربي والاستجابة لمتطلباته وتحقيق العمل الموحد في ميادينه ومشروعاته.

9-3-2-4: إن هذه الهيئة بحاجة إلى أن تضم الأجهزة التالية:

1 - جهاز التخطيط التربوي، تكون مهمته الرئيسة الاستناد إلى الإستراتيجية المعتمدة للسياسة التربوية والتخطيط لها بالتعاون والتكامل مع التخطيط للتنمية الشاملة في القطر، وتشتمل على الوحدات والأقسام التالية:

- أ - قسم وضع الخطط التربوية.
 - ب - قسم الإشراف على تنفيذ الخطط.
 - ج - قسم للتقويم، تكون مهمته تقويم الخطط والمساهمة في توجيه تنفيذها أو تعديلها بالتغذية الراجعة في الحالين.
 - د - جهاز للبحوث التربوية، يطلق من التوثيق ويستوفي مطالبه في الدراسات والبحوث، وفي التحارب والتقويم.
 - هـ - جهاز للمستحدثات التربوية، يعنى تطوير نتائج البحوث التربوية وتدريب مشروعات المستحدثات وتجريبها وتقويمها والعمل على توزيعها ونشرها وتعميم الأفكار والاتجاهات والمواد الجديدة.
- ولا شك أن هذه الأجهزة متداخلة في مهامها فلا بد من التفاعل بينها وتحقيق التنسيق، والتكامل في أدائها لتلك المهمات.

وجميع هذه الأجهزة بحاجة إلى الاستعانة بفئات متعددة ومتنوعة من المحتصين ومن العاملين في ميادين التربية، ومن المتسبين للقطاعات المختلفة في المجتمع يشاركون في

اللجان وفي مجموعات العمل وفي تصميم المشروعات وتطويرها وفي إجراء التحارب وتقويمها وكلما اتسعت هذه الشبكة من المشاركين وحاء تنظيمها على أسس سليمة من الأداء وحرية الرأي والاجتهاد فيه ومن المبادرة والابتكار كانت كفيلة بان تضيف ثورة كبيرة إلى العمل وتجعله قائما على أساس من التأيد والقبول.

9-3-2-5: يجب تأكيد دور التعليم العالي وحاجته إلى تطور مؤسساته عامة وإلى ترسيخ العمل فيها على أسس تربوية حديثة وزيادة كفايته وفي المساهمة في حركة البحوث التربوية، وحركة التحديد التربوي على المستويات القطرية والعربية والدولية تباعا وفقا لتوافر الإمكانيات لها.

ويترتب على ذلك تطوير بعض مؤسسات التعليم العالي وإنشاء مؤسسات جديدة للعناية في الحالتين بالمهام المشار إليها، مما في ذلك إنشاء مراكز للبحوث التربوية واضطلاع الأقسام العلمية للتربية وللعلوم الأساسية المتصلة بتطوير نشاطها في ميدان البحوث التربوية، الأساسية والإحرائية والاهتمام بخاصة بالمستحدثات التربوية، ولا بد ان تعنى مؤسسات التعليم العالي بإعداد المختصين في التخطيط التربوي وفي البحوث التربوية وفي الاختصاصات التربوية الأخرى كالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني.

9-3-2-6: يحث تطوير مؤسسات إعداد المعلمين، وإنشاء نماذج منها لتؤدي مهماتها في الإعداد وفي تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة، وللمطالب الإستراتيجية المعتمدة في الأصالة والتحديد التربوي ولتكون هذه المؤسسات مراكز إشعاع ومصدر حركة تربوية.

ومن الأهمية بمكان اعتماد أساليب في التدريب بالوسائل المتعددة، تستوعب الاتجاهات الحديثة، وتكون في محتواها وفي أساليبها نماذج صالحة للتجديد وتطوير المستحدثات ولتدريب المعلمين على المساهمة فيها وتبنيها، ولا بد أن تشارك مؤسسات إعداد المعلمين، المؤسسات الأخرى في التعليم العالي من حيث إعداد المختصين في التربية ومياديين وبخاصة الإشراف التربوي والتوجيه والإرشاد الفني وتطوير الماهج والطرائق وأساليب التقويم.

9-3-2-7: إن المعيار الصحيح للجهود السانقة المشار إليها في تطوير المؤسسات وإنشاء مؤسسات جديدة تعنى بتطوير التربية وتحديثها إنما يتجلى في العمل الميداني للمعلمين وفي النشاط التربوي في المدارس نفسها وفي مؤسسات تعليم الكبار. ومما يدعم هذا العمل الميداني تنظيم الأجهزة التالية وإنشاؤها من جديد:

أ- إنشاء جمعيات للمعلمين تعنى بالحوافز العلمية والتربوية، يمكن أن تشمل ميادين واسعة، تتفرع عنها أجهزة أكثر تحديدا وتخصيصا، حتى تبلغ مستوى تدريس الموضوعات، ويتعاون فيها المعلمون في مختلف المراحل، وتبثق عن نقابات المعلمين أو تتعاون معها وتحظى بتأييدها.

ب- تنظيم المدارس في مجموعات في محاور جغرافية، أو في محاور تنظيمية أخرى تتعاون في التحارب وفقا لميادين الدراسة أو لمراسلها، وتبثق المستجدات التربوية وتعمل على تطبيقها وتسعى إلى تبادل الخبرات بعضها مع بعض كما تسعى لتعميم نتائجها على نطاق واسع ويجب أن تتفرع هذه التنظيمات إلى مراكز أصغر فأصغر حتى تضم المعلمين في المناطق المتفرقة وتكون محلات لدراسة شؤون التربية باستمرار.

ج- إعادة تنظيم بعض المدارس لتصبح مراكز تربوية توفق بين النظام المدرسي والنظام اللامدرسي وتفتح للصغار والكنار.

د- تطوير النشاط التربوي في المدرسة الواحدة عموما بما يكفل كون الهيئة التعليمية فريقا متعاوننا يمارس التعليم الجمعي ويتبادل الخبرات، وتتعاون الهيئة التعليمية مع مجلس الآباء والأمهات ومع مجتمعاتها ومؤسساته بصورة عامة.

هـ - تطوير المؤسسات الطلابية ومؤسسات الشباب في نطاق المدارس وحارجها وتمكينها من المساهمة في تطوير العمل التربوي.

9-3-2-8: يجب الاهتمام بإنشاء أجهزة لإنتاج الوسائل والمواد التعليمية بما في ذلك الكتب المدرسية، وجعلها تستوعب اتجاهات الأصالة والتحديد مصمونا وشكلا، وتيسير عمليات الإخراج والإنتاج والتوزيع والتقويم.

9-3-2-9: يجب الاهتمام بتطوير مؤسسات السبر والتوزيع للدراسات التربوية في مختلف مستوياتها، في صورة دوريات ومجلات وكتب ومراجع، وضمان استيعابها للاتجاهات.

9-3-2-10: ونختتم هذا القسم بالتوصيات التالية:

1 - يتم العمل على تطوير وإنشاء الأجهزة والمؤسسات في المستوى القطري للهيوس. مهمات تطوير التربية وفقا للاستراتيجية المعتمدة لها، وترز الحاجة في هذا المجال إلى تكوين هيئة للتخطيط التربوي تتفرع عنها أجهزة ومؤسسات

تعى تطوير التخطيط بمعناه الشامل وبالتوثيق والبحوث والدراسات وتطوير المستحدثات.

2 - تعى مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات إعداد المعلمين لتحديد برامجها وإقامتها على أسس تربوية حديثة، وتأكيد الحواف المهنية التربوية فيها وإعداد المختصين وتطوير المستحدثات وتنمية البحوث والدراسات في علم التربية وميادينها وتطبيقاتها.

3 - يتم العمل لتطوير الأجهزة في المستوى الميداني لتسهم في تنظيم نشاط المعلمين وتمكينهم من المساهمة في البحوث والدراسات وتطوير المستحدثات وتقويمها وتعميمها وتشجيعهم على التحريب وعلى نزعات الاجتهاد والابداع والابتكار.

9-3-3: الأجهزة والمؤسسات العربية:

9-3-3-1: وإما نقصد بالأجهزة والمؤسسات العربية تلك التي تعمل على مستوى الوطن العربي جميعه، فهي ذات طبيعة قومية شاملة في تطبيقاتها ومهامها، وهي موارد وتظيمها، مهما تفرعت إلى مؤسسات شبه إقليمية وهي مؤسسات تحسد قومية العمل العربي وتؤلف الأساس التنظيمي له، وعلى رأسها ولا شك جامعة الدول العربية وأمانتها العامة، والمطامات المتخصصة المتفرعة منها وما يلحق بها من الأجهزة، وبين هذه المؤسسات ولا شك الاتحادات العربية نخص بالذكر منها ما يتصل بالتربية والثقافة والعلوم ومنها اتحاد الجامعات العربية، واتحاد المحامع العربية واتحاد المعلمين العرب والاتحاد العلمي العربي واتحاد المؤسسات العلمية العربية، والاتحادات المهنية الكبرى مثل اتحادات الأطباء والمهندسين والمحامين والعمال العرب.

9-3-3-2: لقد جاء إنشاء المنظمات المتخصصة العربية في نطاق جامعة الدول العربية تأكيداً لأهمية العمل العربي المشترك في المجالات الاقتصادية والثقافية، فهي بذلك تطوي على مهمات للعمل في ميادين التنمية الشاملة بدءاً بتطوير السياسات والاستراتيجيات في ميادينها ووضع الخطط والبرامج - والمشروعات لتحقيقها.

ويتضح من ذلك أن ما ندعو إليه من وضع استراتيجيات لقطاعات التنمية المختلفة وانتظامها في إستراتيجية للتنمية الشاملة على نطاق الوطن العربي جميعه ووضع ما يترتب عليها من خطط وبرامج وتخصيص عقد الثمانينات للتنمية الشاملة والتربية في

الوطن العربي مما تصطلع بها هذه المنظمات العربية المتخصصة تعمل بمجموعة متعاونة في نطاق جامعة الدول العربية وأمانتها العامة ذاتها.

9 - 3 - 3: إن الإعداد للتنمية الشاملة ومتابعة تنفيذ خططها ومشروعاتها وتقييمها يحتاج إلى جملة من الأجهزة على المستوى القومي سواء مما هو قائم في جامعة الدول العربية ومنظماتها، لتحصصه أو مما يمكن إنشاؤه في نطاقها عند الحاجة الملحة وتشمل هذه الأجهزة تناول المهمات الآتية:

- 1 - رسم السياسات والاستراتيجيات والتخطيط لها تمهيدا لإقرارها.
- 2 - الثروات الطبيعية في الوطن العربي، سعيًا لحصرها وبيانًا لوجوه استثمارها
- 3 - الثروات البشرية سعيًا لتنميتها وتدريبها وتمكينها من الهوض بمهامها القومية والتنمية.
- 4 - الموارد المالية سعيًا لتنظيم استثمارها في التنمية الشاملة في الوطن العربي وتيسيرًا لتبادل النقد فيها وصيانتها.
- 5 - نقل العلم والتقنية وتنمية بنياتها الأساسية وبحوثها واستثمارها في تطوير وسائل الإنتاج وفي دعم التنمية الشاملة.
- 6 - دراسة أبعاد التنمية الشاملة وتكييفها لحاجات الأقطار العربية، وفقًا لأحوالها دراسة تشمل جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وبالمواقف والاتجاهات والقيم الاجتماعية والفنية بين المواطنين في البيئات المحلية وتنمية ما يلائم التنمية الشاملة منها.
- 7 - تنظيم الدعوة للتنمية الشاملة وتأكيد كونها قضية قومية، ضرورة لازمة لتقدم الأمة العربية وتحديد مهمات أجهزة الإعلام والمؤسسات التربوية والثقافية فيها.

إن معظم هذه الأجهزة أخرى أن يظل مستمرًا يطور منهجيته في العمل ويواصل مساهمته في التنمية الشاملة، ويتفاعل مع الأجهزة القطرية من ناحية ومع الأجهزة الإقليمية والدولية في ميادين نشاطه، ويعمل على زيادة كفاءته وتحقيق التنسيق والتكامل بين بعضها بعضًا، في نطاق المنظمة الواحدة أو بين المنظمات بعضها مع بعض، مما يؤلف أمرًا في غاية الأهمية.

9 - 3 - 3 - 4: وللاتحادات العلمية والمهنية العربية المختلفة مهامها في العمل من أجل التنمية الشاملة وهي مدعوة إلى تحديدها وتطويرها وإلى المساهمة الفعالة في عقد

التنمية الشاملة والتربية خلال الثمانينات من هذا القرن ولبعض هذه الاتجاهات صلة وثيقة بإستراتيجية تطوير التربية العربية يقتضي الأمر تبين السبل للبهوض بمهامها.

9-3-3-5: لا شك ان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هي المنظمة العربية ذات الاختصاص المباشر بإستراتيجية تطوير التربية العربية وما يتصل بها من إستراتيجية للعلم وإستراتيجية للثقافة، وهي إما توضع تنظيم ودعم وتأييد منها، فمهامها في تنفيذها - وهي لا شك - أكبر المهمات وأوسعها.

ان هذه المنظمة قد أمصت فترة التأسيس لها، وهي بحاجة إلى أن تتطور إغناء لمهامها وتنظيمها لأجهزتها وزيادة لكفاءتها ومن بين الاتجاهات العامة الجديرة بالإتباع في هذا المجال:

1 - توثيق برامجها بالأهداف القومية للأمة العربية وجعل وحدة الفكر سبيلا إلى وحدة الهدف ووحدة العمل، ونهوضها بدور فعال في تحقيق التنمية الشاملة وتمكينه من تجاوز التحلف والتحرئة ومن مواجئة تحديات الاستعمار والصهيونية، وجميع هذه الاتجاهات مؤكدة من منطلقات الإستراتيجية الحاضرة وفي مبادئها وعناصرها.

2 - تحقيق مزيد من التنسيق والتكامل بين أجهزتها الرئيسة للتربية والثقافة والعلوم واضطلاعها ببرامج مشتركة ومتكاملة في مياديهما.

3 - تحقيق مزيد من التنسيق والتكامل مع المنظمات العربية الأخرى المتخصصة ذات الصلة بالتنمية الشاملة وتوثيق تعاونها جميعا في سبل تطوير سياسات التنمية الشاملة وإستراتيجياتها وحططها في الوطن العربي بحملته.

4 - تحقيق مزيد من التنسيق والتعاون مع الاتحادات العربية المعنية بالتنمية الشاملة والتربية والثقافة والعلوم وغيرها من المؤسسات وبخاصة اتحاد الجامعات العربية واتحاد المحامع العربية واتحاد المعلمين العرب والاتحاد العلمي العربي واتحاد المؤسسات العلمية العربية، وما يتصل بهذه الاتحادات من المروع الأجهزة والمؤسسات في الأقطار العربية.

5 - تحقيق مزيد من العمق فكرا وتطبيقا في البرامج، إن هذه الأهداف والمجالات تقتضي كما نعتقد إعادة النظر في دستور المنظمة وتحقيق مزيد من الشمول والوضوح والتحديد في أهدافه وهي حرية أن ترسي العمل وترسخ دور المنظمة في الوطن العربي، وتوثيق صلاتها بالأهداف القومية والتنموية،

وتحفل من التربية والثقافة والعلوم أدوات فعالة في تحقيقها وفي تقدم الأمة العربية جميعها.

9-3-3-6: من الواضح أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هي المؤسسة المسؤولة على الصعيد القومي عن العمل في سبيل تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية في سائر مطلقاتها ومبادئها وعناصرها، فتحفل معها حيثما تم اعتمادها مصدرا رئيسا لرامحها، وهي ولا شك الإدارة الصالحة الفعالة لتنظيم قومية العمل العربي في سائر مياديينها، والتقرير الحاضر معمم بمطالب هذا العمل في سائر المحالات التربوية وقد أوردنا في قسم سابق نغادح على سبيل التمثيل والاستشهاد وليس على سبيل الحصر والاستقصاء باعتبارها محاور لرامح قابلة لأن تتطور مرحلة بعد مرحلة، وتحضخ للتنظيم من حيث أسبقياتها وتتسع للإضافة والتعديل في مجالاتها، يمكن أن تتطلق منها الجهود العربية الواحدة فضلا عن ذلك ففي التقرير تأكيد لقومية العمل العربي في مجالات التنمية الشاملة وفي ميادين الثقافة والعلوم يمكن التوسع فيها وإغاؤها لتأتي برامحها مع برامح التربية حنا إلى حنا باستمرار.

9-3-3-7: من الطبيعي أن تعتمد المنظمة العربية في تطوير دورها في الإستراتيجية المقترحة ومتابعة متضمناتها على التخطيط بعيد الأجل أو متوسط الأجل وهذا ما هي ماضية فيه في الوقت الحاضر، تنفيذ لقرارات المؤتمر العام في دورته الرابعة، ومثل هذا التخطيط حري أن يستوعب أبعاد الإستراتيجية المقترحة ويسعى إلى متابعة متضمناتها في تنابع وتنسيق وتكامل، ونحسب أن في تجارب منظمة اليونسكو ما يفيح في هذا المجال ويستحق النظر والتأمل والتكيف لمطالب التربية العربية وتطويرها.

9-3-3-8: إن كثيرا من الرامح المقترحة يمكن أن تضطلع بها المؤسسات والأجهزة الحاضرة في المنطقة أو تتعاونها مع أجهزة ومؤسسات أخرى في الوطن العربي، وحيثما نشأت حاجة شديدة إلى إنشاء مؤسسات إقليمية لتطوير التربية العربية في ميادين متعددة فلا شك أن للمنظمة العربية دورا كبيرا في اقتراح الأسبقيات لها وإجراء الدراسات منها وفي عمليات إنشائها وتطويرها ولعلها إن ترتبط بها على صيغة أو أخرى نعرض هذه المؤسسات في الفقرات التالية، على سبيل الاستشهاد، ليتم التحقق أولا عن إمكان قيام المؤسسات الحاضرة بالمهام المقترحة لها قبل أن يصار إلى إنشائها:

1 - مركز الدراسات الفلسفية، تكون مهمته الرئيسة العمل لتطوير فلسفة عربية متميزة كما دعوا إلى ذلك أولا في الفصل الخاص بالماضي الحي وفي مواضع أخرى من التقرير ويتابع متضمناتها الاجتماعية وبخاصة في ميدان التربية

وتنظيم برامج لمهامها بالتعاون مع الأقسام العلمية المعنية في الجامعات العربية ومع المختصين بالفلسفة والفكر العربي والتربوي في الوطن العربي.

2 - معهد البحوث التربوية وهي تسمية صالحة له في المراحل الأولى لأنها وسط في دلالتها بين عبارة المركز وعارة الأكاديمية. أخرى أن تحتوي على عدة فروع تتجاوز ما للمراكز عادة من تخصص في ميدان واحد من ميادين العلوم، وإنما يمكن النظر في التسمية لتصبح أكاديمية في مرحلة تالية - حيثما اتسعت الفروع وتعمقت البحوث مع مراعاة هذه المسألة في شأن اللفظة الأحبية لها. إن للمعهد مهمات كبيرة في معالجة المشكلات التربوية في مجالات متعددة مع التأكيد الواضح على النماذج الإجرائية فيها، مع اعتماد المنحى التكاملي ومنحى الفروع العلمية المتداخلة والعناية باتجاهات التجديد التربوي ويتصل تسمية البحوث التربوية، مهمات تطويع البحوث التربوية لحاجات الواقع الميداني وتطويرها، واعتماد التحارب المصممة في إجراءاتها وفي تطويرها وتمحيص نتائجها، والعناية بنشر البحوث ونتائج تطويرها وتدريب الباحثين، وتنظيم برامج تشارك فيها المؤسسات القطرية في الوطن العربي.

3 - جهاز يعنى بتطوير شبكة المعلومات التربوية حمعا وتنظيما وحزنا واستعادة - وتوزيعا يتسع نطاقها حتى تشمل التعريف بالبحوث التربوية في البلاد الأجنبية ويدقق تركيزها حتى تنقصى الواقع الميداني للتسمية العربية، ويعني بينهما بالدراسات والبحوث التربوية وتتعاون مع مصادرها أحذا وعطاء باستمرار. إن هذا الجهاز يمكن أن يحتدى في ميدان العلوم وفي ميدان الثقافة، ويمكن أن يتطور ليشمل هذه الميادين الثلاثة جميعها على السواء ويتم تنظيمه على غرار الشبكة الدولية للمعلومات العلمية التي تتولاها منظمة اليونسكو.

4 - يتصل بمعهد البحوث التربوية وبجهاز شبكة المعلومات، ويتفرع منهما جهاز للمستحدثات التربوية يحتص بتنظيم مشروعات التجديد في الوطن العربي، تسمية لها ورصدا لتطويرها، وينشر ما يتصل بالتحديد التربوي عامة في البلاد الأجنبية وتطويعها لحاجات العاملين في ميدان التربية العربية وتيسيرا لحصولهم على المعلومات والتجارب والخبرات في مجالاتها، ويمكن أن يتعاون هذا الجهاز مع أجهزة مماثلة ما زال عددها يتكاثر في البلاد الأجنبية وفي المنظمات الدولية ومن هذه مكتب التربية الدولي بجنيف.

5 - أجهزة لإنتاج الوسائل والمواد التعليمية، وإنما نذكرها بصيغة الجمع لاحتمال تعددها باختلاف طبيعتها واختلاف عمليات إنتاجها.

فمن بين هذه الأجهزة ما يعنى بتأليف الكتب المدرسية والكتب المساعدة وأدلة للمعلمين وكتب المراجع والأمهات وكتب ثقافة الطفل وكتب الثقافة العامة بإخراجها ونشرها وتوزيعها، ومنها ما يتصل بإنتاج الوسائل والمواد التعليمية والأجهزة المختبرية والعلمية، وجميع هذه المشروعات تحد مرراتها على أسس قومية وتربوية واقتصادية.

6 - إن هناك حاجة إلى جهاز أو أجهزة لاعتماد التقنيات التربوية، تطوير البرامج وإنتاج أدواتها ومواردها، وتكييفها لتصميمها لتلائم الحاجات العربية وهذا ميدان واسع يشمل الجوانب « اللينة » والحواسب « الصلبة » لهذه التقنيات وقد ينطلق من نماذجها البسيطة في التعليم المبرمج حتى يبلغ نماذجها المعقدة في استثمار الأقمار الصناعية.

7 - معهد إعداد القيادات التربوية، وبخاصة أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، والمشرفين التربويين والمختصين في الصحة العقلية والإرشاد النفسي، وتدريبهم أثناء الخدمة بصورة متواصلة ومستمرة.

فإن استقطاب الكفايات، واعتماد مبدأ قومية العمل العربي في إعدادها والحاجة إلى السرعة في إحداث التجديد والابتكار في التربية العربية فضلاً عن الدواعي الاقتصادية تبرز الاهتمام بإنشاء هذا المعهد.

8 - جامعة مفتوحة تعتمد على الأساليب المتعددة وتفتح للشباب والكبار ممن فاتتهم فرص التعليم العالي، وتيسير انتفاعهم منها، ومن وحدة اللغة والثقافة وتطور التربية، ما يجعل مثل هذا المشروع ذا حدود ومردود، ولعل هذه الجامعة أن تعنى بالتربية وعلومها الأساسية وتطويرها، ولعلها أن تكون مودجا رائداً يحتذى في جامعات أخرى على عرارها يتم تنظيمها في مراحل تالية يراعى حسن توزيعها بين المناطق العربية لتشملها جميعها، وتكفي لحاجاتها، وإنما ندرج هذا المشروع ليكون من السمات الرائدة في التجديد التربوي وفي العمل العربي في هذا الميدان. وقد تخصص مؤسسة جامعية على هذا العرار للشباب من أبناء فلسطين فتتكيف الدراسات والوسائل والأساليب لحاحتهم ولأحوالهم الخاصة.

9 - تعليم الكبار ميدان يستدعي التنظيم والتحديد ويقتضي توسيع الجهار العربي لمحو الأمية توسيعا يؤدي إلى إيلاء الاهتمام بهذا الميدان إلى جانب الاهتمام بمحو الأمية باعتباره تعليما أساسيا مع تشبّع هذا التعليم بالمفهوم الحصري للعملية، كما يؤدي إلى تعدد المحالات واشتغال الرامج على التدريب بأمطه المختلفة وتطوير التربية اللامدرسية باتجاهات حديثة نحو التربية المستديمة.

10 - حهار لتعريب التعليم العالي: ميدان يتطلب التنظيم، وقد يكون أيسر رارجه القيام بمشروع عربي واف لترجمة الكتب الحامعية، ومن الأهمية أن لا تقتصر الترجمة على لغة واحدة أو لعتين، وإما تتعدد لتشمل الألمانية والروسية إلى حاب الإنجليزية والفرنسية، وقد يحس نقل نماذج عن اليابانية والإيطالية والاسابية واللغات الاسكدنافية ليكون الاطلاع وافيا على تطور المعرفة العلمية مضمونا ومنهجيا وأسلونا واتجاهات اجتماعية وثقافية، قد يكون هذا مشروعا قائما بذاته، أو ملحقا بمركز التعريب في الرباط على أن يتطور هذا المركز على نهج علمي حديث ويستقطب كفايات وافية وقد يتسع المشروع ليشمل تلخيص الحوت العلمية في اللغات الحية وتوثيقها وبشرها في الوطن العربي.

ويمكن أن يصطلع هذا الجهار نقل الآثار والصصوص العربية إلى اللغات الأحسية تعريبا بها وتيسيرا للتفاعل بين الثقافات.

11 - مركز للتخطيط التربوي، يصطلع مهمات كان يقوم بها المركز الإقليمي في بيروت، على أن يتم تنظيم المركز على أمط حديثة يستدعيها تطوير الأساليب الحديثة في التخطيط تطور العمل العربي وحاحاته وتطور الكفايات العربية في هذا الميدان

12 - إن هناك حاجة إلى إنشاء مركز يعنى بالتربية الفلسطينية، رعاية لأسائها من الصغار والكار، تنسيقا للجهود في تمكيتهم من التعليم حيثما كانوا في الأقطار العربية، واستقطانا لكفاياتهم في حارج الوطن العربي للعودة إليه، وعناية تنشئة الأحيال العربية على التمسك بفلسطين والعودة إليها.

13 - تحري الدراسات بشأن إنشاء مركز للتعليم العالي في البلاد العربية وهي دراسات يتولاها اتحاد الحامعات العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ويراد له أن يلي حاحات قائمة، وإما يحس جعله مستندا إلى

أسس سليمة من حيث مهماته ومن حيث تنظيمه ومراعاة الاقتصاد في إنشائه كما ينبغي النظر في إمكان قيام منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بالمساهمة في إنشائه وتمويله، وتوثيق ارتباطه بالجامعات العربية نفسها.

14 - جُهِز للمؤتمر السوي: اقترحنا أنفاً مؤتمراً تربوياً سوبياً يعالج تطوير التربية في الوطن العربي يدرس مسألة رئيسية من مسائلها كل عام، على غرار المؤتمر الدولي للتربية وفي الإستراتيجية المقترحة ومتضمناتها وفي تقويم الاستجابات لها على نطاق الأقطار العربية مجالات متعددة لدراسات المؤتمر ومناقشاته وهو يحتاج إلى جهاز متخصص به، أخرى إن يكون في نطاق المنظمة العربية نفسها.

15 - جهاز للنشر التربوي: إن هناك حاجة إلى تنمية جهاز أو أكثر للنشر في ميادين التربية، تعنى بالحركة التربوية وتطوير الفكر التربوي العربي والعلوم الأساسية المتصلة به، ويتولى نشرها على صورة دوريات ورسائل وكتب. ويمكن أن يلحق أحد هذه الأجهزة بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

16 - معهد للثقافة العربية: تكون مهماته الكشف عن خصائص الثقافة العربية مبادئ وقيما سامية جاء بها الإسلام وفضائل وأساليب في الحياة أصيلة في الأمة وإنجازات ومواقف عقلانية حضارية، ولغة حية متطورة تستوعب العلوم والآداب، وذلك للتعريف بها بين الشعوب الإسلامية والشعوب الحرة عامة وفي العالم الثالث خاصة، وبيان صلاحها للوقوف في وجه صراع المذاهب وتناقضاتها، وللاستناد إليها في تحديد معالم الشخصية العربية، وترسمها في تطور التربية وتطور الثقافة المعاصرة في الوطن العربي ولتيسير تعليم اللغة العربية بين أبنائها من ناحية، وبين أبناء الأمة الإسلامية خاصة ونشرها بين الشعوب الآسيوية والإفريقية عامة، يعاون مع الجاليات العربية في المهجر.

17 - جهاز لاستقطاب الكفايات العربية: تكون مهماته دراسة مشكلة هجرة الكفايات العربية خارج الوطن العربي وجمع البيانات والتعرف على الأحوال والأساليب الداعية إلى الهجرة واقتراح سبل معالجتها والعمل على استقطاب تلك الكفايات وتمكينها من العودة والعمل في الوطن العربي، بالبحث عن مجالات العمل وتطوير مواصفاته، والدعوة لتوفير الأحوال الملائمة والساح الصالح لاستثمار تلك الكفايات.

18 - مؤسسات للتعليم التقني: تكون مهماتها إعداد الكفايات المتوسطة والعليا في المجالات التقنية الحديثة، وتدريبها وحس استثمار الإمكانيات والكفايات وبخاصة حين تكون نادرة وحين تستدعي الأجهزة والمحترات والمشاغل الحديثة، مما يقتضي التعاون الإقليمي أو شبه الإقليمي في إنشاء تلك المؤسسات وضمن كفايتها وحدواها.

19 - مؤسسات التعليم العالي: تطوير بعض مؤسسات التعليم على أسس قومية شاملة وتوفير الإمكانيات والكفايات لها لتبلغ مستويات علمية تضارع أقوى المستويات الدولية في مجالاتها وبخاصة في العلوم الطبيعية والتقنية وفي بعض المهن الراقية كالطب والهندسة، وتوثيق صلات تلك المؤسسات بالمؤسسة القطرية المماثلة لها وتحقيق التفاعل بينها.

20 - مراكز البحوث العلمية: تطوير بعض مراكز البحوث العلمية المتخصصة على أسس قومية شاملة وتوفير الإمكانيات والكفايات لها. وتمكينها من إجراء البحوث وتطوير نتائجها على نطاق الوطن العربي جميعه.

9-3-4: مؤسسات إقليمية دولية:

9-3-4-1: مؤسسات إقليمية - تتناول في هذا الجزء المؤسسات الإقليمية الدولية وإما نسميها كذلك لتدل على أنها معنية بالوطن العربي في مداها ووظائفها، على أنها تقوم فيه بمساعدة دولية، ويمكن أن يكون ورودها هذا بديلا لأجهزة أو مؤسسات أدر حاها في الجزء السابق عن المؤسسات العربية أو على سبيل المساهمة الدولية في تلك الأجهزة والمؤسسات، بدلا عما أكدناه عن ضرورة التحقيق من قيام الأجهزة والمؤسسات الحاضرة بالمهام المقترحة آنفا واضطلاعها بها، قبل الإقدام على تأسيس الجديد منها، فان هناك حاجة إلى تنظيم ما يستدعي الأمر إنشاءه وفقا لنظام في الأسقيات، ويراعى أن يمتد هذا الإنشاء في فترات متتابة على مدى فترة مناسبة من الزمن ولا بد من تأكيد دور اللجان الوطنية العربية لليونسكو في توثيق التعاون مع المنظمة الدولية ومع اللجان الوطنية في الدول الأعضاء ومهماتها في تنظيم الرأي والمشورة والاتصال والمساهمة في تنظيم المشروعات وتنفيذها على المستوى القطري والقومي.

9-3-4-2: إن تجديد التربية ميدان من صميم اختصاص منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وعلى رأس الأسقيات في برامجها في السنوات الأخيرة وقد

أخذت على نفسها إنشاء أجهزة إقليمية لهذا الميدان في بعض الأقاليم، وحققت بالفعل واحدة منها في آسيا، وهي ماضية في دراسة مشروع مماثل للدول العربية.

فلا بد من السعي إلى تنفيذه عاجلاً، مع مراعاة التنسيق بينه وبين أي مشروع مماثل تقوم به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كما اقترح آتفا وبه وبين أجهزة يستند إليها على مستوى الأقطار العربية قطراً مع مراعاة التوفيق بين مهماته ومتضمنات الإستراتيجية المقترحة في هذا التقرير وحمله سيلاً من سبل تنفيذها.

9-3-4-3: إن تعليم الكبار باتجاهاته الجديدة، وأماطه في التربية اللامدرسية ونماذجه في التربية المستديمة، ميدان صالح للتعاون الدولي، وقد قامت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) منذ سنة 1952 بمساعدة المركز الدولي للتربية الوظيفية والتعليم للكبار على تعدد الصيغ التي اتخذها ولعل ذلك المشروع يستمر مع ما يطرأ عليه من التطوير والتعديل ليهض بمهمات تعليم الكبار في صيغ جديدة، ويؤكد الاتجاهات الحديثة فيها ويضطلع بمهمات متطورة في دراسة الماذج الملائمة للأقطار العربية وفي تحريها ويكون منها نماذج مؤسسات التعليم المقترح، وفي تسي أساليب التدريب المهني وتنظيم المشروعات الكاملة في المناطق الريفية.

9-3-4-4: يظل مشروع تعليم أساء فلسطين مسؤولية دولية ما ظلت فلسطين محتلة من قبل الاستعمار الاستيطاني الصهيوني، ويظل لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) دورها في هذا المشروع، على أن يرسخ على أسس تكفل للمتعلمين خصائصهم القومية الثقافية والاجتماعية، وان يستقطب الكفايات الفلسطينية ذاتها لإدارته وتدير شؤونه.

9-3-4-5: عنيت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بتطوير مراكز للتعليم العالي في بعض الأقاليم، فنشأت مثل هذا المركز للدول الأوروبية في (بوخارست) في سنة 1972، وهي مقدمة على مشروعات مماثلة في الأقاليم الأخرى ويحذر أن يكون بينها مشروع مماثل للبلاد العربية، وحينئذ تضطلع في تنظيمه وتمويله بدلاً من أن تلقى أعباؤه جميعها على البلاد العربية من دون مساعدة دولية تذكر في ميدانه.

9-3-4-6: إن هناك حاجة إلى تطوير نماذج جديدة للتعليم الثانوي في الوطن العربي على سبيل التعليم الشامل أو التعليم التقني متعدد الجوانب وثمة مشروعات قائمة بمساهمة المصرف الدولي للإعمار في صورة قروض وإشراف منظمة اليونسكو، وهذا

ميدان يحتاج إلى مزيد من التطوير والاستفادة من المساعدات الدولية من مصادرها المتعددة بما فيها المنظمات الدولية والمساعدات الثنائية حيثما سلمت نواعتها وسلمت أساليبها.

9-3-4-7: إن التعليم المهني ما يتصل منه بالنواحي الصناعية والتقنية والنواحي الزراعية وأنماط الحياة الريفية عامة، ميدان واسع للاطلاع على التحارب والحرات في الدول الأجنبية المتقدمة والمتنامية على السواء، وتمحيص الأنماط المتبعة فيها مه وهو بهذه المثابة جدير بالاهتمام في محال التعاون مع المنظمات الدولية المعنية.

9-3-4-8: إن هناك حاجة إلى مركز يعنى بالملاءمة بين التربة وبين فرص التدريب وفرص العمل في الوطن العربي، وبالسياسات التي توفق بين مطالب هذه المحالات ولعل مثل هذا المركز أن يقوم بمساعدة دولية تسهم بها كل من برنامج الأمم المتحدة للتنمية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ومنظمة العمل الدولية.

9-3-4-9: إن محال تعريب التعليم العالي وترجمة الكتب الجامعية والبحوث العلمية وتوثيقها محال صالح للمساعدة الدولية، سواء أكانت في نطاق مشروع قائم بداته، أم كانت مساهمة ملحوظة في مشروع عربي في تنظيمه، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظماتها الأخرى للصحة الدولية وللتغذية والزراعة جديرة بأن تسهم في هذا المشروع كل منها وفقا لاختصاصها.

9-3-4-10: إن هناك عددا من المشروعات الرائدة تحريها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ولا بد أن تتسع الأقطار العربية لبعضها، وتسهم في تطبيقها بوصفها مشروعات إقليمية بوصفها مشروعات تخدم أغراضها الدولية.

9-3-4-11: إن هناك حاجة إلى تطوير مشروعات إقليمية دولية للبحوث في ميادين استثمار الثروات الطبيعية في الوطن العربي، ومنها الثروة المائية، الثروة الحيوانية، وثروة الطاقة. وحدير بهذه المشروعات في صورة مراكز أن تغطي بمساعدة دولية ولعل من بينها أن يكون مركز للفظ يعنى بهذه الثروة ويحس استثمارها وحعلها أساسا لحركة صناعية في الوطن العربي، كما يعنى بحوانبها الدولية ويمكن أن يكون جزءا من الجامعة الدولية أو جامعة الأمم المتحدة أو يربط بها على صورة من صور التعاون المقررة في دستورها.

9-5: مراحل التنفيذ:

9-5-1: تناولنا في الجزأين السابقين من هذا الفصل العمليات المطلوبة لسبل تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية والأجهزة والمؤسسات اللازمة لهذه العمليات ويحق لنا أن نختم هذا الجزء ناقترح المراحل التي يمكن أن تتم فيها تطور العمليات وتكوين الأجهزة والمؤسسات تأكيداً للواقعية التي تنشدها هذه الإستراتيجية ولقابليتها للانكشاف والتطور في تنافس زمني تراعى فيه الحاجات والإمكانات وتحدده فيه الأسبقيات وتنظيم الأعمال باستناد بعضها إلى بعض.

وإذا كان افتراض توزيع الأعمال على مراحل متتالية أمراً لازماً في التخطيط بصورة عامة فهو أشد لزوماً في مثل الإستراتيجية الحاضرة. وما تطوي عليه من المطلقات والمبادئ تلك المتضمنات بعيدة المدى والأثر، ومن العناصر المتعددة المتشابهة في ميدان رحب معقد كميدان التربية وهي تتصل بالإنسان وبالمجتمع في وطن واسع لأقطار متعددة تؤكد التعبير الشامل في أنظمتها تعبيراً بها مما هي عملية في واقعها الحاضر من الضعف في كفاءتها ووفائها بوظائفها وأهدافها ويحقق لها الأصالة والتحديد فان الإجراءات التي تتطلبها هذه الإستراتيجية من الضخامة والتعدد والتشاك، ومن بعد المدى في الزمان والمكان حتى ليتعذر تصورها آتية جميعها مرة واحدة أو من دون تنظيم وتنسيق وتحديد لأسبقياتها يجعلها تتكشف في مراحل متتالية، وتمهد الواحدة منها للأخرى، والحق أن الإشارة قد تكررت في تصاعيف الأقسام السالفة إلى نمادح هذا التنافس وسبيلنا الآن أن نستعرضه بصورة مجملة، وإن نعين طبيعة كل مرحلة ومهماتها.

9-5-2: إننا نقترح أن يأتي تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية العربية في مراحل أربع، لعلنا نذكر بعضها أمداً أدنى وأمداً أعلى بحساب الأعوام، تسعى الأقطار العربية أن تحقق المهمات المنوطة بكل مرحلة في أمدتها الأدنى، فان اضطرت إلى الأمد الأعلى سعت إلى تدارك ما فاتتها في مرحلة تالية، على أمل أن تتوافق مسيرتها مع مسيرة شقيقاتها.

والمراحل هي:

1- المرحلة الأولى:

الحوار والإقرار والشروع بتطوير الأنظمة التربوية وفقاً لمرامي النموذج المختار وأمدتها الأدنى عام والأعلى عامان.

2 - المرحلة الثانية:

وهي مرحلة الانطلاق، وتتميز بالتخطيط الشامل ووضع الأسس للتطوير نحو الأصالة والتحديد ومواجهة المشكلات الحادة منهجية علمية، والتمسك بتحقيق يراعي النموذج المختار وفقا لنظام الأسبقيات، وأمدتها الأدنى عامان والأعلى ثلاثة أعوام.

3 - المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة مواصلة مواجهة المشكلات الحادة حيثما كانت قائمة، ومواصلة تحقيق مرامي النموذج المختار وتوثيق التكامل مع التنمية الشاملة، وفقا لنظام الأسبقيات والعمل على - التطوير - نحو الأصالة والتحديد في مجالات مختارة ، وأمدتها الأدنى خمسة أعوام والأعلى عشرة أعوام.

4 - المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة التطوير الشامل نحو الأصالة والتحديد، المتكامل مع التنمية الشاملة المتميز بالإبداع والابتكار والاستمرار، وساء المجمع العربي المتعلم.

9 - 5 - 3: فأما مرحلة الحوار والإقرار، فقد فصلنا القول في إحراءاتها، وشملت مهماتها مراجعة السياسات التربوية وتطويرها بما يتفق مع منطلقات الإستراتيجية ومبادئها وعناصرها، وبالتالي اعتماد الإستراتيجية على الصيغة التي تلائم الأحوال القطرية وفضلا عن ذلك فإن الحوار المنظم كفيل أن يؤدي إلى تشخيص المشكلات واستقصاء الحاحات وإلى ممارسة وظائف الدعوة والإقناع وممارسة الأساليب الديمقراطية وتوسيع المساهمة في قضايا التنمية الشاملة، وبالتالي إلى تكوين المناخ الفكري الملائم للاضطلاع بمهمات الإستراتيجية ومطالبها في التغيير الشامل نحو الأصالة والتجديد.

ومن الطبيعي أن تواصل الحركة التربوية أثناء الحوار مسيرتها، وإن تجدد فيه قوة دافعة إلى مزيد من النشاط والتوحيه السديد في أغراضها ومستوياتها يتحلى ذلك في مواجهة المشكلات الحادة من ناحية، وفي تطوير المستحدثات التربوية من ناحية ثانية وفي الاهتمام بالمودج الملائم للتطوير من بين الماذج المقترحة في الإستراتيجية والسعي الجاد إلى بلوغ المرامي الموضوعية في المواعيد المحددة.

ولا بد أن يتناول الحوار أبعاد التنمية الشاملة على المستوى القطري والقومي ومطالب العمل في مجالاتها والعمل من أجل إعداد الإستراتيجية للقطاعات المختلفة وتبيين وجوه تكاملها، تشارك فيه المؤسسات القطرية والمطيمات القومية وإذا بدأت هذه المرحلة

بالحوار، فإن نهايتها إنما تكون على حير حالاتها بالإقرار، بمعنى اتخاذ القرارات بشأن السياسة التربوية والإستراتيجية.

9 - 5 - 4: وأما مرحلة الانطلاق فتتمثل الحركة المنظمة المقصودة لإرساء الأسس لتطبيق الإستراتيجية بصورة فعلية، وتشمل هذه الحركة بين ما تشمل:

- وضع الاستراتيجيات للقطاعات المختلفة وانتظامها في إستراتيجية عامة للتنمية الشاملة على المستوى القطري وعلى المستوى القومي.

- اتخاذ القرارات السياسية لحل عقد الثمانينات مخصصا للتنمية الشاملة والتربية على نطاق الوطن العربي جميعه.

- وضع برنامج شامل لتطوير التخطيط تفرع منه برامج خاصة للمنهجية العلمية ولمواجهة المشكلات الحادة، ولتكافؤ الفرص ولتوفير الموارد وتطوير التشريعات وللإعداد والتدريب والحوث وتطوير المستحدثات وللتبادل وغيرها.

- وضع برامج للعمل القومي في ميادين للتربية في المحاور الرئيسة التي ورد الاستشهاد والتمثيل عليها.

- تطوير برامج للتعاون الدولي.

- تطوير الأجهزة والمؤسسات على المستوى القطري أو إنشاؤها.

- تطوير الأجهزة والمؤسسات على المستوى القومي أو إنشاؤها.

- تطوير الأجهزة والمؤسسات على مستوى التعاون الدولي.

ولا بد إن يصحب إرساء الأسس في وضع البرامج وفي تطوير الأجهزة والمؤسسات أو إنشاؤها على مختلف المستويات، مزيد من القوة الدافعة للحركة التربوية تحقيقا لمرامي الماذج بأبعادها، ومتابعة لمنطلقات الإستراتيجية ومبادئها وعناصرها، وما لها من متصنعات في الواقع التربوي.

9 - 5 - 5: وأما المرحلة الثالثة، فتبدأ مع مطلع الثمانينات وتتفق مع عقد التنمية الشاملة والتربية على نطاق الوطن العربي جميعه، وتظهر نتائج تطبيق البرامج الموضوعية في المرحلة السابقة، وتخضع بدورها للمواجهة والتقويم وللتطوير اتساعا في مجالاتها وتعمقا في متضمناتها.

ومن المؤمل أن يتم حسم المشكلات الحادة في مطلع هذه المرحلة، وإن تحقق المرامي الموضوعية وفقاً للنماذج المعتمدة، وإن تتحلى الأصالة والتجديد في المجالات المختارة، وإن تتعاضد فيها قومية العمل العربي في ميادين التنمية الشاملة وميادين التربية على وجه التحديد ولعل هذه المرحلة أن تمتد خمس وعشر سنوات وفقاً لأحوال الأقطار المختلفة، ومن حيث كبرها ومشكلاتها وتوافر الإمكانيات لها.

9 - 5 - 6: وأما المرحلة الرابعة ففيها يتحلى التطوير الشامل المتوازن للأنظمة التربوية في نطاق التنمية الشاملة، وتتميز بالأصالة والتجديد في سائر مجالاتها، ويتحقق فيها إرساء الأسس للمجتمع العربي المتعلم كما ألمنا بأبعادها الرئيسة ولعل العقد الأخير من هذا القرن العشرين يشهد معالمها.

الملاحق

الملاحق

إن الأصل في هذا التقرير أنه جاء - كما سبق أن ذكرنا في التقديم - نتيجة حوار طويل ومتعمق بين أعضاء اللجنة على مدى الأعوام التي تم فيها انخاره. وهو أيضا حصيلة مناقشات طويلة في ندوات عربية موسعة وفي لقاءات مع المسؤولين العرب والعلماء والمفكرين والمتخصصين. وكان للأبحاث التي كتبها الخبراء والعلماء والتقارير التي جاءت من الدول العربية والمنظمات العربية أثر كبير في تكوين كثير من الأفكار التي حمل بها هذا العمل. وأحيانا كان للملاحظات التي دونها أعضاء اللجنة في رياراتهم الميدانية وفي حضورهم للمؤتمرات المتخصصة وفي قراءاتهم لمئات الكتب وعشرات التقارير الدولية والقومية أثرها في صياغة محتويات هذا التقرير. تم كان لتوجيهات مؤتمرات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتوصياتها بخصوص الإستراتيجية الأثر الكبير في تحديد وجهة هذا التقرير.

لهذا كله كان الرأي السائد بين أعضاء اللجنة هو الاعتقاد قدر الإمكان عن توثيق محتويات تقريرها لأن ذلك سوف يكون عننا كبيرا على القارئ تم إن هذا التقرير هو «رأي» اللجنة فيما عرضته من قضايا وليس مجرد كتاب متخصص. وقد تم تصنيف محاضر الندوات التي عقدتها اللجنة والدراسات التي وافاها بها العلماء والمفكرون والتقارير التي جاءت من المنظمات الدولية العربية، وتم إيداعها لدى إدارة التربية مقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تمهيدا لسترها ليستفيد منها المتخصصون في مجال التربية العربية.

ونورد فيما يلي بعض الحدأول التي توضح معلومات ومؤشرات إحصائية تناولتها بعض فصول التقرير.

الجدول (1)

عدد الطلبة والعلميين في مختلف المستويات والريادة السوية في الوطن العربي مقارنة بالريادة في الدول البامية

عدد المعلمين				عدد الطلبة			
المجموع	المستوى الثالث	المستوى الثاني	المستوى الأول	المجموع	المستوى الثالث	المستوى الثاني	المستوى الأول
273	9	74	190	8590	164	1291	7135
100,000	3,29	27,10	69,59	100,00	1,90	15,02	83,06
410	14	114	282	12728	295	2321	10112
100,000	3,41	27,80	68,87	100,00	2,31	18,33	79,44
554	25	163	366	16349	330	3438	12471
100,000	4,51	29,42	66,06	100,00	2,69	21,02	76,27
596	28	171	397	17588	499	3753	13336
100,000	4,69	28,69	66,61	100,00	2,83	21,33	35,82
627	30	185	142	18922	575	4125	14222
100,000	4,46	29,50	61,30	100,00	3,03	21,80	75,16
				21313	727	4938	15648
				100,000	3,41	23,16	73,41
8,5	9,3	9,0	8,2	8,2	12,5	12,5	7,2
6,3	11,5	7,1	5,6	5,9	10,0	8,6	5,0
7,0	10,8	9,0	6,0	7,2	10,8	10,5	6,4
5,5	9,7	6,9	4,4	4,7	10,7	6,5	4,0

الزيادة المئوية في
القطار العربية
1965 / 1960
1972 / 1965
الريادة السوية في
الدول البامية
1965 / 1960
1972 / 1965

المصدر الإحصائي السوي لليوسكو 1974م

الجدول (2)
نسبة الالتحاق في المستويات الثلاث والنسبة العامة للطلبة من السكان 1974 / 1975م

نسبة الطلبة إلى مجموع السكان	مجموع الطلبة في المستويات الثلاث	المستوى الثالث		المستوى الثاني		المستوى الأول		القطر
		نسبة الالتحاق	عدد الطلبة	نسبة الالتحاق	عدد الطلبة	نسبة الالتحاق	عدد الطلبة	
17,63	2981000	2,66	36000	16,2	420000	86	2525,000	1 - الجزائر
17,17	6380,000	12,95	385,000	38,5	1921,000	70	4074,000	2 - مصر
29,44	664,000	11,11	20,000	44,5	128,000	143	516,000	3 - ليبيا
3,41	44110	-	-	3,25	5110	15,44	39000	4 - موريتانيا
10,55	1848000	2,42	34000	14,0	400,000	56,4	1414,000	5 - المغرب
3,77	117100	0,40	1100	7,17	43,000	15,14	73000	6 - الصومال
7,71	1409,000	1,50	28,000	20,1	256,000	38,1	1131,000	7 - السودان
19,52	1122000	3,03	14,000	20,0	197,000	92	911,000	8 - تونس
22,90	60602	2,86	602	53,9	17,000	101	43,000	9 - البحرين
18,64	2074000	7,87	70,000	32,6	480,000	82	1524,000	10 - العراق
27,50	525000	9,92	9,000	41,6	144,000	83	372000	11 - الأردن
17,17	204350	6,3	6350	54,7	93,000	90	105000	12 - الكويت
7,00	49713	-	-	0,5	713	45	49000	13 - عمان
17,79	29975	2,4	318	38,6	7657	99	22000	14 - قطر
13,45	847984	3,37	17000	17,2	196486	45	634498	15 - السعودية
22,75	1731200	9,86	59200	47,7	460,000	101	1212000	16 - سوريا
14,49	55211	-	-	25,6	9211	121	410000	17 - الإمارات
4,75	252646	0,38	1651	2,2	17995	22	2330000	18 - اليمن
13,98	237934	0,69	934	19,3	40000	75	1970000	19 - اليمن ح
28,41	773000	23,04	50000	40,4	190000	-	533000	20 - لبنان

الجدول (3)

التعليم الالزامي وسنوات الدراسة في المرحلتين الاولى والثانية والسلام التعليمي

سنوات الدراسة المستوى الأول	سنوات الدراسة المستوى الثاني	سنوات التعليم الإلزامي	
6	4+3	8	1 - الجزائر
6	3+3	6	2 - مصر
6	3+3	9	3 - ليبيا
7	3+4	7	4 - موريتانيا
5	3+4	-	5 - المغرب
4	4+4	-	6 - الصومال
6	3+3	-	7 - السودان
6	4+3	6	8 - تونس
6	3+2	8	9 - البحرين
6	3+3	-	10 - العراق
6	3+3	9	11 - الأردن
4	4+4	8	12 - الكويت
6	2	-	13 - عمان
6	3+3	-	14 - قطر
6	3+3	-	15 - السعودية
6	3+3	6	16 - سوريا
6	3+3	-	17 - الإمارات
6	3+3	-	18 - اليمن
6	3+3	-	19 - اليمن ح
5	3+4	-	20 - لبنان

المصدر الكتاب السوي لليونسكو 1974م

الجدول (4) نسب توزيع الإمحاق وأفضلة على المراحل التعليمية

نسبة الانماق على الادارة	نسبة الامماق على تعليم اآر	المستوى الثالث			المستوى الثاني			المستوى الأول			القطر
		نسبة الطلبة	نسبة الإنماق	نسبة الإنماق	نسبة الطلبة	نسبة الإنماق	نسبة الطلبة				
14,3	0,1	1,03	9,4	13,14	19,9	85,77	56,3	1 - الجزائر(71)			
-	-	5,11	21,2	27,93	-	66,92	78,8	2 - مصر(73)			
-	-	1,83	-	14,65	-	83,33	-	3 - ليبيا			
-	-	-	-	10,25	-	89,47	-	4 - موريتانيا			
7,1	-	1,34	10,6	20,51	37,6	78,07	44,8	5 - المغرب			
8,4	1,9	1,06	3,4	40,82	33,3	59,22	52,9	6 - الصومال(73)			
17,1	2,4	1,34	17,8	13,95	22,4	84,61	40,3	7 - السودان(71)			
-	-	1,03	-	16,04	-	82,83	-	8 - تونس			
-	0,8	0,26	9,8	27,34	21,6	72,02	67,8	9 - البحرين(73)			
-	-	3,25	15,4	21,17	22,4	75,45	62,1	10 - العراق(73)			
18,9	0,3	1,48	2,2	25,28	-	73,23	78,5	11 - الأردن(73)			
7,9	3,4	2,87	11,2	50,94	20,9	46,18	56,5	12 - الكويت(73)			
-	-	-	-	0,79	-	99,20	-	13 - عمان			
19,7	3,3	-	7,7	24,92	29,1	75,07	40,2	14 - قطر(73)			
-	-	1,69	-	19,07	-	79,07	-	15 - السعودية			
8,4	-	3,26	-	26,12	36,4	70,55	55,1	16 - سوريا(72)			
-	-	-	-	37,58	-	67,41	-	17 - الإمارات			
-	-	0,04	-	6,38	-	93,35	-	18 - اليمن			
6,2	3,3	6,40	3,0	14,01	-	85,93	87,6	19 - اليمن ح(72)			
4,5	-	6,40	16,5	25,32	-	72,34	79,0	20 - لبنان(70)			

المصدر: الكتاب السوي الإحصائي للبرسكو (طبعة 1975)

تابع الجدول رقم (4)

الأقطار	السكان 1000		المساحة كم ²	لكثافة كم ² واحد
	1960	1974		
المجموع العام	96116	141511	13622886	-
نسبة عرب افريقيا	73,41	72,34	72,87	-
نسبة عرب آسيا	26,24	27,65	27,12	-

المصدر الكتاب السوي الإحصائي لليوسكو 1974م، (طعة 1975م)

الجدول (5) توزيع الطلبة حسب الإحتصاص في المستوى الثالث الجامعي 1973 / 72

المجموع	الزراعة	الطب	الهندسة	العلوم الطبيعية	العلوم الاجتماعية	الحقوق	المجملة	التربية	العلوم الإنسانية	الأقطار
27122	457	4431	780	6162	4970	4931	283	-	5107	1 - الجزائر (73)
284848	3362	37885	37122	11309	70311	25494	5614	30552	32940	2 - مصر (73)
8220	575	235	935	508	1164	820	-	888	3095	3 - ليبيا (73)
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4 - موريتانيا
22382	640	2586	777	1207	6085	4100	-	1594	5159	5 - المغرب (71)
964	51	-	-	49	331	306	-	227	-	6 - الصومال (73)
18147	1353	1000	1089	1508	5588	1353	333	1380	3795	7 - السودان (71)
7668	272	717	-	1771	885	1229	-	492	2302	8 - تونس (69)
352	-	-	-	-	-	-	-	352	-	9 - البحرين (73)
56599	3197	4182	6509	7361	8534	4083	559	-	22174	10 - العراق (73)
6604	-	368	213	831	1318	-	-	2442	1432	11 - الأردن (73)
-	-	-	-	735	1522	324	-	780	949	12 - الكويت (73)
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13 - عمان
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14 - قطر
9471	200	268	1148	707	1401	2452	-	1353	1941	15 - السعودية
48813	3529	3790	5419	5286	7017	7697	1343	344	14388	16 - سوريا (72)
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17 - الإمارات
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18 - الإمارات
91	-	-	-	-	-	-	-	91	-	19 - اليمن ح (71)
38519	275	1243	788	2176	10304	3794	823	1858	16786	20 - لبنان (70)

الجدول (6)

نسب الالتحاق للمراحل التعليمية للمظمة العربية

(1000)

الطلبة	الأطفال في سن التعليم		المئة العمرية
14242 62,45	23000	عدد نسبة	المستوى الأول 7 - 12 سنة
4146 25,75	16000	عدد نسبة	المستوى الثاني 13 - 18 سنة
571 5,32	10700	عدد نسبة	المستوى الثالث 19 - 22 سنة
18959 38,14	49700	عدد نسبة	المجموع

المصدر: الكتاب السنوي الإحصائي لسنة 1974

الجدول رقم (7)

نسبة توزيع الطلبة في التعليم الثانوي في مناطق متعددة في العالم

المسطقة	العام	المهني	تدريب المعلمين
المسطقة العربية	86,1	11,8	2,1
أوروبا	64,3	34,3	1,4
أمريكا الشمالية	100,000	-	-
الاتحاد السوفيتي	52,7	47,3	-
الدول النامية	85,5	11,3	3,2
الدول المتقدمة	75,7	23,7	0,6

المصدر: الكتاب السنوي الإحصائي لسنة 1974م

الجدول رقم (8)

عدد الطالبات حسب المراحل التعليمية 72 / 73

عدد الطالبات (1000)				العام
المجموع	المستوى الثالث	المستوى الثاني	المستوى الأول	
2780	29	338	2413	1960م
32	18	26	34	
4257	58	632	3567	1965م
32	20	27	35	
5674	104	1043	4527	1970م
35	24	30	36	
2135	120	1158	4857	1971م
35	24	31	36	
6651	143	1287	5221	1972م
35	25	31	37	
8,9	14,9	13,2	8,1	65 / 1960
6,6	16,7	12,2	5,6	72 / 1965

المصدر. الكتاب السوي الإحصائي (لليوسكو لسنة 1974)

الجدول رقم (9)

الإيفاق على التعليم (ملايين دولار)

النسبة من الداخل القومي			الإيفاق (مليون دولار)	العام
الدول النامية	الدول المتقدمة	المنظمة العربية		
2,4	4,2	4,5	680	1960
3,2	5,2	4,3	970	1965
3,4	5,8	4,8	1660	1970
3,0	6,0	4,0	1910	1971
				1972
			9,3	65 / 1960
				72 / 1965

المصدر. الكتاب السوي الإحصائي لليوسكو لسنة 1974

الحدول رقم (10) سسة الطلبة من السكان (1000)

1975 - 1973

القطر	السكان	الطلبة في جميع السكان	النسبة
1 - الجزائر	16908	2981,000	17,63
2 - مصر	37140	6380,000	17,17
3 - ليبيا	2255	664,000	29,44
4 - موريتانيا	1290	44,110	3,41
5 - المغرب	17504	1848,000	10,55
6 - الصومال	3100	117,100	3,77
7 - السودان	18268	1409,000	7,71
8 - تونس	5747	1122,000	19,52
9 - البحرين	262	60,602	22,90
10 - العراق	11124	559	18,64
11 - الأردن	1909	2074,000	27,50
12 - الكويت	1188	525,000	17,17
13 - عمان	700	204,350	7,00
14 - قطر	163	4,713	17,79
15 - السعودية	6293	29,975	13,45
16 - سوريا	7606	947,984	22,75
17 - الإمارات	345	1731,200	14,49
18 - اليمن	5300	50,211	4,75
19 - اليمن ح	1695	252,646	13,98
20 - لبنان	2720	237,934	28,41
		773,000	

المصدر الكتاب السوي الإحصائي لليونسكو لسنة 1975 بالنسبة لإحصائيات الطلبة وأطلس السك الدولي

1975 بالنسبة لعدد السكان

جدول رقم (11)

نسبة الإنفاق على التربة من الدخل القومي والمواربة

نسبة الإنفاق من المواربة	نسبة الإنفاق من الدخل القومي	الأقطار	
% 19,7	% 9	البحرين (72 / 73)	1
% 18,3	% 4,6	مصر (71 / 72)	2
% 13,5	% 5,1	ليبيا (71 / 72)	3
% 26,6	% 3,8	موريتانيا (71 / 72)	4
% 17,5	% 4,2	المغرب (70 / 71)	5
% 6,9	-	الصومال (72 / 73)	6
% 10,6	% 4,3	السودان (72 / 73)	7
% 22,8	% 5,7	تونس (72 / 73)	8
% 21,6	-	البحرين (72 / 73)	9
% 20,9	% 4,6	العراق (71 / 72)	10
% 7,6	% 3,8	الأردن (72 / 73)	11
% 11,5	% 3,2	الكويت (72 / 73)	12
-	-	عمان (-)	13
-	-	قطر (-)	14
% 10,9	-	السعودية (72 / 73)	15
% 20,7	-	سوريا (72 / 73)	16
-	-	الإمارات (-)	17
-	-	اليمن (-)	18
% 10,9	-	اليمن ح (71 / 72)	19
% 20,4	% 3,1	لبنان (72 / 73)	20

المصدر: الكتاب السنوي الإحصائي لليونسكو 1974 (طبعة 1975م).

الجدول رقم (12) كلمة الإصغاء على الطالب الواحد في مختلف المستويات بالدولار 71 - 1972 المستوى الثاني

المستوى الثالث	المجموع	تدريب المعلمين	التعليم المهني	التعليم العام	المستوى الأول	القطر
1472,37	202,00	-	-	-	67,26	1 - الجزائر
-	-	-	-	-	-	2 - مصر
-	-	-	-	-	-	3 - ليبيا
-	-	-	-	-	-	4 - موريتانيا
1445,99	198,16	-	-	-	57,13	5 - المغرب
268,28	221,00	-	-	-	63,68	6 - الصومال
1746,7	229,76	830,00	1329,73	183,93	37,33	7 - السودان
578,48	175,61	142,55	144,62	194,20	33,05	8 - تونس
672,00	279,30	-	632,10	252,00	126,00	9 - البحرين
1136,96	130,72	-	495,52	118,56	103,36	10 - العراق
473,20	-	-	179,20	-	42,00	11 - الأردن
4505,28	839,04	3426,08	1433,88	763,04	367,84	12 - الكويت
-	-	-	-	-	-	13 - عمان
-	585,27	1719,27	2197,65	427,56	241,71	14 - قطر
-	-	-	-	-	-	15 - السعودية
-	60,97	-	186,59	56,26	32,97	16 - سوريا
-	-	-	-	-	-	17 - الإمارات
-	-	-	-	-	-	18 - اليمن
-	-	-	-	-	-	19 - اليمن ح
689,82	-	-	-	-	129,18	20 - لبنان

المصدر: الكتاب السوي الإحصائي لسنة 1973

الجدول رقم (13)

السكان والدخل القومي والدخل الفردي سنة 1974م

نسبة مو الدخل	نسبة مو السكان	الدخل الفردي (دولار)	الدخل القومي (مليون دولار)	السكان (1000)	الاقطار
		650	9840	15175	1 - الجزائر
		280	10090	36350	2 - مصر
		3360	7530	2240	3 - ليبيا
		230	290	1290	4 - موريتانيا
		430	6940	12691	5 - المغرب
		80	260	3100	6 - الصومال
		150	2560	17528	7 - السودان
		550	3080	5640	8 - تونس
		2250	550	245	9 - البحرين
		970	10400	10770	10 - العراق
		400	1040	2620	11 - الأردن
		11640	10830	930	12 - الكويت
		1250	930	-750	13 - عمان
		5830	1110	190	14 - قطر
		2080	16600	8008	15 - السعودية
		490	3480	7177	16 - سوريا
		13500	4590	340	17 - الإمارات
		120	740	6400	18 - اليمن
		120	200	1630	19 - اليمن ح
		1080	3300	3065	20 - لبنان

الجدول رقم (14)

السكان والمساحة والكثافة

الأقطار	السكان (1000)		المساحة كم ²	الكثافة كم ² واحد
	1960	1974		
افريقيا العربية				
1 - الجزائر	10800	16908	2381741	6
2 - مصر	25922	37140	1001449	35
3 - ليبيا	1349	2255	1759540	1
4 - موريتانيا	970	1294	1030700	1
5 - المغرب	11676	17504	446550	35
6 - الصومال	2010	3100	637657	5
7 - السودان	11770	18268	2505813	7
8 - تونس	3890	5747	164150	33
المجموع افريقيا	68387	102216	9927600	-
آسيا العربية				
9 - البحرين	160	262	598	.
10 - العراق	6890	11124	434924	23
11 - الأردن	1695	1909	97740	25
12 - الكويت	278	1188	16000	57
13 - عمان	490	700	212457	3
14 - قطر	45	163	22014	4
15 - السعودية	5980	6283	2149690	4
16 - سوريا	4561	7606	185180	36
17 - الإمارات	-	345	83600	2
18 - اليمن	4430	5300	195000	31
19 - اليمن ح	990	1695	287683	5
20 - لبنان	2110	2720	104400	28
المجموع آسيا	27729	39295	3695286	-

الحدول رقم (15)

نسبة مشاركة السكان في القوى العاملة

الاقطار	الذكور %	الإناث %	المجموع
1 - الجزائر	42,2	1,8	21,7
2 - مصر	48,4	4,0	26,4
3 - ليبيا	46,6	2,7	25,6
4 - موريتانيا	-	-	-
5 - المغرب	44,5	8,0	26,3
6 - الصومال	-	-	-
7 - السودان	-	-	-
8 - تونس	44,4	3,0	24,1
9 - البحرين	49,0	3,3	27,9
10 - العراق	-	-	-
11 - الأردن	43,1	2,6	23,1
12 - الكويت	53,0	5,2	32,4
13 - عمان	-	-	-
14 - قطر	-	-	-
15 - السعودية	-	-	-
16 - سوريا	40,6	9,6	25,3
17 - الإمارات	-	-	-
18 - اليمن	-	-	-
19 - اليمن ح	-	-	-
20 - لبنان	-	-	-
الولايات المتحدة	52,7	29,5	40,8
اليابان	61,5	32,7	48,9
اسبانيا	57,4	13,3	34,9
اليونان	55,4	20,4	37,5
هولندا	57,7	46,4	51,9

المصدر (الكتاب السوي) لمظمة العمل الدولية 1974م حيف.

القرارات

القرار العام الأول للمؤتمر

بشأن وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية

إن المؤتمر إيماناً به بالدور الطليعي الذي تؤديه الأمة العربية دائماً في بناء الحضارة الإنسانية، مستلهمة ذلك من تراثها العظيم ومحارات أسائها عبر العصور، وبما تملكه الأمة العربية من طاقات وإمكانات يمكن تعثتها وتنظيمها من أجل القضاء على التحلف ومواجهة تحديات الاستعمار والصهيونية، وتطوير الحضارة العربية على أسس من القيم الروحية والمثل العربية الأصيلة، ومبادئ العلم الحديث وتطبيقاته، لتكوين مجتمع متعلم قادر على تحقيق الوحدة العربية، والإسهام في الحضارة العالمية.

وتقديرًا للجهود المحلصة التي تدل في الوطن العربي من أجل التنمية الشاملة وما يحقق حتى الآن من تقدم.

وتسليماً بالدور العظيم الذي تستطيع أن تقوم به التربية في تمكين المجتمع العربي من تحقيق التقدم ومواكبة الحضارة الإنسانية والإسهام فيها.

واقتراناً منه بضرورة إصلاح البلاد لطمها التعليمية بصورة شاملة على نحو يجعلها أقدر على أن تكون قوة فعالة في التطوير الاجتماعي الاقتصادي السياسي.

واستكمالاً للبادرة التي بدأها في البحث عن إستراتيجية جديدة للتربية في البلاد العربية والتي تجلت في الوثيقة المرسومة نحو إستراتيجية جديدة للتربية في البلاد العربية وما دار حولها من مناقشات.

يقرر المؤتمر ما يأتي:

1 - ضرورة التقاء الدول العربية على إستراتيجية عامة واحدة لتطوير التربية فيها، مما يكفل العمل ضمن إطار قومي موحد، ويضمن لها بلوغ أهدافها القومية والإنسانية على أن تنطلق هذه الإستراتيجية من الأسس والمبادئ الأساسية التالية:

(أ) ضرورة تطوير المجتمع العربي بما يضمن الحفاظ على مقوماته الأساسية، وهي الدين والحضارة العربية الإسلامية، واللغة العربية، والقيم الإنسانية، والخصائص

القومية، وانفتاحه على تيار التقدم العلمي والتكنولوجي، وتفاعله مع التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر المسجمة مع خصائصه الأصيلة.

(ب) ضرورة أن يكون الدين ركنا أساسيا في تربية الإنسان العربي بحيث تؤدي هذه التربية إلى انطلاق طاقاته الكامنة وإتاحة الفرصة له لاستثمارها وإعدادة لمواجهة جميع المطامع والتحديات التي تواجه الوطن العربي وتحد من حريته واستقلاله، وتحول دون تقدمه وإسهامه في إثراء الحضارة الإنسانية وحفظ السلام في العالم.

(ج) ضرورة تفاعل التربية من مختلف حوانب التنمية الشاملة واعتبار التربية أداة رئيسة لتحقيقها، وضرورة تسويق وتكامل التربية وتطورها مع خطط التنمية الشاملة.

(د) ضرورة الاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي والإسلامي وما ينطوي عليه من مبادئ واتجاهات تربوية بناءة، ومن تطور الفكر التربوي المعاصر.

(هـ) التزام المنهج العلمي في دراسة المشكلات التربوية، ووضع الخطط اللازمة لتطوير التربية في العالم العربي.

(و) تقدير إمكانات العالم العربي المستغلة والكامنة، وحاحاته المتطورة، وتطلعاته إلى التقدم والحياة الكريمة.

2- تقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتشكيل لجنة عربية من رجال الفكر التربوي والمختصين في العلوم الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية والتخطيط تتولى - على المستوى العربي - وضع إستراتيجية لتطوير التربية، يمكن لكل قطر عربي أن يستهدي بعناصرها الرئيسية في رسم سياسته وخطته التربوية. ويكون عمل اللجنة امتدادا لاهتمام المؤتمر واستكمالا لجهوده في هذا المجال.

3 - أن يكون عمل اللجنة تعبرا عن الإرادة العربية وثمره للمجهود العربي الموحد.. ولهذا ينبغي أن تقوم اللجنة بما يلي:

(أ) الاستفادة من المنظمات والأجهزة العربية في عملها بوضع دراسات متخصصة أو تقديم بعض الخدمات اللازمة لها.

(ب) الاتصال بوزارات التربية في كل قطر عربي لضمان التعرف على رأي المختصين العرب في القضايا التربوية الأساسية واقتراح الحلول لها.

(ج) الاستعانة بآراء أصحاب الاختصاص من الأقطار العربية المختلفة لضمان شمول النظرة وتكوين الفكرة المتكاملة عن المشكلات التربوية.

4 - تراعي اللجنة في عملها الأسس الواردة في الفقرة (أ) وتعتمد على الوثائق التي أعدت للمؤتمر والمناقشات والآراء التي دارت حولها، وكذلك الدراسات المتوفرة في مختلف الأقطار العربية والمظمات والأجهزة التابعة لجامعة الدول العربية والمظمات المعنية. ويمكنها تهيئة دراسات خاصة تكلف بها بعض المنظمات والهيئات والجامعات العربية، أو بعض أصحاب الاختصاص من الأقطار العربية.

5 - تولي اللجنة في عملها عناية خاصة للقضايا التربوية التي تنفرد بها المنظمة العربية والتي تظهر حدتها منها كقضية محو الأمية وتعليم الكبار، وقضية التربية الدينية والقومية والعسكرية وقضية استعمال اللغة العربية في جميع مواد التعليم ومستوياته، والتعليم في المناطق الريفية، وإدخال «العمل» في صلب العملية التعليمية، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية في التعليم.

6 - تقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإطلاع الحكومات العربية دورياً على سير عمل اللجنة وتقديم تقريراً بإنجازات اللجنة عند انعقاد مؤتمرها العام الثالث ويقدم التقرير النهائي للجنة - إذا لزم الأمر ذلك - إلى مؤتمر عام استثنائي للمنظمة.

(وقد قرر المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب بالإجماع اختيار الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف وزير التعليم والتربية في الجمهورية العربية الليبية رئيساً للجنة، على أن يتولى المجلس التنفيذي للمنظمة اختيار السادة أعضاء اللجنة وذلك بالتشاور مع رئيس اللجنة).

قرار

المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

رقم 2، ت / ذ 8/ق - 16 (الدورة الثانية)

بشأن لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية

بعد الاطلاع على القرار العام الأول للمؤتمر الرابع لوراء التربية والتعليم العرب (صعاء 23 - 28 - 12 - 1972) بشأن وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

وعلى الفقرة الثانية من نفس القرار بشأن تكليف المنظمة بتشكيل لجنة عربية من رجال الفكر التربوي والمختصين في العلوم الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية والتخطيط تتولى - على المستوى العربي - وضع استراتيجية لتطوير التربية يمكن لكل قطر عربي أن يستهدي بعاصرها الرئيسية في رسم سياسته وخططه التربوية، ويكون عمل اللجنة امتدادا لاهتمام المؤتمر واستكمالا لجهوده في هذا المجال.

وعلى الفقرة السادسة من نفس قرار المؤتمر بشأن اختيار الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف وزير التعليم والتربية في الجمهورية العربية الليبية بالإجماع رئيسا للجنة، على أن يتولى المجلس التنفيذي للمنظمة اختيار أعضاء اللجنة وذلك بالتشاور مع رئيس اللجنة.

وبناء على الدعوة التي وجهتها المنظمة للأستاذ محمد الشريف رئيس اللجنة، وحضوره إجتماع المجلس للتشاور في اختيار أعضائها.

وبناء على ما تم من مناقشات مستفيضة،

وعلى التشاور الذي تم مع رئيس اللجنة،

يقرر المجلس:

أولا: تشكيل لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية:

تشكل اللجنة برئاسة الأستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف على النحو التالي:

- 1 - الأستاذ عبد الحميد مهري
 - 2 - الأستاذ الدكتور عد الرراق قدورة
 - 3 - الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي
 - 4 - الأستاذ الدكتور محمد رفعت الفنيش
 - 5 - الأستاذ الدكتور نحاتي الحاري
- وأن يكون الأستاذ حيري رشيد نشواتي - مدير إدارة التربية بالمنظمة - مندوب الاتصال بين المنظمة واللجنة.

ثانيا: تمويل اللجنة:

- 1 - تخصيص مبلغ 15000 دولار وفورات الباب الثالث من موازنة المنظمة عن الدورة المالية لسنتي 1972 و 1973 لمواجهة الفقات التي تحتاحها اللجنة.
- 2 - يظر في الدورة القادمة في تخصيص مبلغ إضافي إذا تطلت احتياحات اللجنة ذلك.

ثالثا: إجراءات عمل اللجنة:

- يتولى السيد رئيس اللجنة دعوتها للاجتماع.
- 2 - يعوض إلى اللجنة وضع النظام الداخلي لأعمالها، ولها أن تستأنس بما ترى من لوائح ونظم المنظمة.
- 3 - يتشاور السيد رئيس اللجنة مع السيد رئيس المجلس التنفيذي في الإجراء الواح اتخاده في حالة اعتذار بعض أعضاء اللجنة.
- 4 - إذا واحته اللجنة صعوبات تعوق عملها خلال الأشهر الثلاثة القادمة - للسيد رئيس اللجنة أن يطلب من رئيس المجلس التنفيذي دعوة المجلس لجلسة استثنائية.

رابعا: دعوة الدول العربية وأعضاء المجلس التنفيذي لتقديم العون للجنة:

- 1 - يدعو المجلس الدول الأعضاء أن تقدم جميع التسهيلات الممكنة للاستجابة لطلبات اللجنة وان تمددها بما تحتاجه من بيانات وإحصائيات ودراسات وتقارير وان تهيب لها المباح المناسب لقيامها بمهمتها على أكمل وجه.
- 2 - يدعو المجلس أعضائه إلى بدل جميع الجهود الممكنة لتيسير عمل اللجنة وتذليل الصعوبات التي قد تواجهها.

قرار المؤتمر العام بتبني الإستراتيجية

جامعة الدول العربية	المؤتمر العام
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	الدورة غير العادية الأولى
الأمانة العامة للمجلس التنفيذي	الحرطوم: 29 / 7 - 2 / 8 / 1978
والمؤتمر العام	قرار رقم: م ع / دغع 1 / ق 43

تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية

إن المؤتمر العام

إذ يذكر بقرار المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد في صنعاء (كانون أول/ ديسمبر 1972) بشأن تشكيل لجنة لوضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

وإذ يذكر بقرار المؤتمر العام بدورته (1974) بشأن التقرير المبدئي الذي تقدمت به اللجنة، وبقرار المؤتمر العام بدورته الرابعة (1976) بشأن تقرير اللجنة عن سير أعماله، وما تضمنه القراران من تقدير لجهودها، والطلب إليها مواصلة مهمتها.

وأحدا سطر الاعتبارات توصيات المؤتمر الاستثنائي لوزراء التربية العرب بشأن تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

وحرصا منه على توثيق التعاون بين الدول الأعضاء في ميدان التربية وعلى اتفاقها على إستراتيجية عامة توحه أنشطتها في هذا الميدان وتربطها بالأهداف القومية للأمة العربية.

وعلى تقرير لجنة الرامح، واللجنة العامة.

يقرر:

(أولا)

- 1 - التعبير عن الرضا نهوض اللجنة بالمهمة المنوطة بها على وجه سليم وفقا لما حدده قرار المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب.
- 2 - التعبير عن الشكر لرئيس اللجنة ولأعضائها، وبخاصة من تولى منهم إعداد التقرير، والتقدير للجهود القيمة التي بذلوها على الرغم من الصعوبات التي واجهتها اللجنة.
- 3 - التعبير عن الشكر للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وللأمانة الفنية للجنة لما بذلنا من جهد في تيسير مهمة اللجنة، وللمفكرين والمسؤولين العرب لإسهامهم بالآراء والمعلومات في الدراسات والندوات وغيرها.
- 4 - التعبير عن الارتياح لاهتمام الدول الأعضاء بالتقرير كما بدا في تعليقاتها عليه ومناقشتها لمحتوياته، ولاهتمام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كما بدا في تصدير السيد المدير العام له وتقديره.
- 5 - اعتبار الإستراتيجية الموضوعة في التقرير أساسا صالحا لتطوير التربية في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية، والتأكيد على المزايا التالية فيها:
 - كونها أول محاولة من نوعها في ميدان التربية العربية يتوافر لها الشمول والتكامل والمرونة لحركتها على مدى ما بقي في القرن العشرين ويؤمل أن تكون رائدة لاستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة القومية.
 - نظرتها إلى التربية في سياق المجتمع العربي في ماضيه وحاضره ومستقبله، وتأكيدها على التفاعل الواعي بينهما، المتسم بمواقف حضارية تجمع بين الأصالة والتجديد، وما ينطويان عليه من الداتية والابتكار.
 - استناد التربية العربية فيها إلى الإسلام عقيدة ونظاما، وسعيا لاستيعاب أصوله ومبادئه وقيمه وفوائده باستمرار.
 - قيام التربية في الوطن العربي على الأهداف القومية للأمة العربية وحلها سبيلا إلى وحدتها وتقديمها وضمان الحياة الكريمة لأبنائها.

- التأكيد على ديمقراطية التربية واعتبارها حقاً أصيلاً للصغار وال كبار من الجسرين
تلتزم الدولة بتوفيره وفقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، بأوفى معانيه، وواجباً يلزم الهوض به
لتسمية شخصية الإنسان العربي من جميع جوانبها، ولتقدم الأمة العربية.
- التأكيد على التجديد الشامل للتربية العربية في نطاق التسمية الشاملة في الوطن العربي،
وعلى المعية بينهما حنا إلى جنب، واعتبار الإنسان العربي أداة وغاية لهما.
- التأكيد على صلة التربية بإرادة التعبير في الأمة العربية، تنمية لها، وسبيلاً إلى تحقيق
أهدافها.

- التعويل على قومية العمل العربي في مجالات التربية والتنمية على السواء، وتوثيق
التعاون فيهما ترسيخاً لمقومات الوحدة وبلوغاً لها.
- الاستناد إلى العلم والتقنية في التربية والتنمية، واستيعابهما منها ومحتوى، وإصفاء
الخصائص القومية والإنسانية عليهما.
- الانفتاح على الحضارة المعاصرة بحوائثها السليمة والاستفادة من تجارب الشعوب
وحبراتها، ومن تطور الفكر التربوي الحديث.
- التأكيد على مبدأ التربية المستديرة وجعلها سبيلاً لتكوين المجتمع العربي المتعلم.
- احتواء التقرير على مسائل واتجاهات تربوية وحضارية من شأنها أن تثير التفكير
وتدعو إلى الحوار المتصل.

6- الطلب إلى اللجنة إعداد تقريرها للشر بهيئة كتاب مطوع، مستفيدة من الملاحظات
التي أبدت في تعليقات الدول الأعضاء، سواء ما جاء منها في تعليقات أعضاء
اللجنة أو في تقارير الدول العربية حول الإستراتيجية المعروضة على المؤتمر العام
بدورته غير العادية الأولى، وخلال مناقشاته المتعمقة للتقرير، وبما يتفق ونهج التقرير
واتجاهاته الرئيسية، ومسؤوليتها عنه والانشاء بشكل خاص، من بين الملاحظات
إلى ما كان متعلقاً بالوحدة العربية، وإبراز الفلسفة التي تستند إليها الإستراتيجية،
وطابعها العربي التربوي المتميز، والأهداف التربوية التي تشكل معالم هذه الفلسفة
مستعيدة في ذلك من وثائق مؤتمر أنطوني، وبخاصة وثيقته الأساسية: آفاق جديدة
في التربية من أجل التنمية، والمساهمة مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
في الإشراف على طبعه ونشره وتوزيعه على نطاق واسع، وفي الحوار الذي ينظم
على المستويات القطرية والقومية لدراسة التقرير وما ينطوي عليه من مسائل التربية
والتنمية في الوطن العربي. وتتولى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تخصيص
الاعتمادات المالية اللازمة لذلك.

دعوة الدول الأعضاء إلى:

1 - مواصلة الحوار وتعميقه حول التقرير في صورته النهائية، وعن الإستراتيجية الموضوعية فيه، ونقده وتمحيصه بمشاركة الجامعات والمفكرين والمختصين في التربية وفي التنمية، والعاملين في أجهزة الإعلام، وحل ذلك الحوار سبيلا لإثارة الاهتمام بقضايا التربية والتنمية بجوانبها القومية، ورافدا لتطوير أنظمة التربية وإعلاء الفكر التربوي العربي، واشتراك المنظمة العربية فيه، والسعي إلى التركيز في هذا الحوار، بشكل خاص، على إبراز دور الوحدة العربية، والفلسفة التي تقوم عليها الإستراتيجية المطروحة، وارتباط الإستراتيجية القطرية بها، وأساليب تنفيذها.

2 - العمل على تطبيق الإستراتيجية الموضوعية تكييفها وتحسينها للأحوال القطرية والخصائص المجتمعية، بقصد تطوير النظام التربوي وفقا لأهداف التنمية الشاملة ومطالبها، ووفقا للأهداف القومية للأمة العربية، ومع ما يتطلبه ذلك التطوير على تلك الصورة من مراعاة للسياسات والخطط التربوية والتنموية وتجديدها من جوانبها الكمية والنوعية، واختيار الأساليب والمناهج الملائمة لها، ومن تطوير للتشريع والتمويل والإدارة في محتواها وأساليبها وأجهزتها والبحوث التربوية والتحارب، وإلى المساهمة الفعالة من قبل المعلمين والطلاب.

3 - الطلب إلى الجامعات وكليات التربية فيها بالذات وإلى مراكز البحوث التربوية بدراسة المسائل التربوية والتنموية، كما عرضها التقرير النهائي ومن قبل كما عرضها التقرير المبدئي للجنة، وحل هذه الدراسات سبيلا إلى تطوير النظام التربوي وتجديده من ناحية وإلى إعلاء الفكر التربوي العربي مهجها ومحتوى من ناحية ثانية.

4 - مراعاة مطالب الإستراتيجية الموضوعية، على المستوى القومي، وما تقتضيه قومية العمل العربي في ميادين التربية والتنمية من مسؤوليات، بضمان انسجام الإستراتيجية المحصنة القطرية وإياها، والاستجابة لمواجهاتها في تبادل المعلمين والطلاب والخبرات والخبراء والمساعدات الفنية، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج والمشروعات على المستوى القومي، وتوفير مقوماتها المادية والبشرية، وفي تنفيذها وتقويتها، ويشمل ذلك المشاركة في الموارد المالية اللازمة لها، وفي توفير المختصين العاملين في ميادينها.

5 - موافاة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالبيانات والمعلومات عن نتائج الحوار والدراسات، ونتائج تطوير الطام التربوي وبرامج التحديد والمستحدثات، وعن المشاركة على المستوى القومي في تطبيق الاستراتيجية وتمكينها من التوثيق لهذه الجهود وتيسير تبادل المعلومات عنها، وجعلها سبيلا إلى اعفاء الفكر والعمل القومي في ميادين التربية والتنمية.

(ثالثا)

دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى:

(1) تنظيم حوار متواصل عن التقرير على المستوى القومي وعن الاستراتيجية الموضوعة فيه، وما ينطوي عليه من مسائل في التربية والتنمية، والمشاركة في الحوار الذي تنظمه الدول الأعضاء في هذا الشأن، ومساعدتها في تنطيمه ساء على طلبها ودعوة الخبراء والمحتصين إلى دراسة تلك المسائل وتعميقها ومتابعة تفصيلاتها وأساليب تطبيقها والإجراءات اللازمة لها.

(2) تنظيم مؤتمر تربوي دوري ينعقد على المستوى القومي كل عامين، لمراجعة تطور الأنظمة التربوية وخاصة من حيث انسجامها مع الاستراتيجية الموضوعة، ولصمان انسجامها مع مطالب التنمية الشاملة ووفقا للأهداف القومية، والتحقق من انحازاتها ومشكلاتها، ودراسة مسائلها الرئيسية تباعا وتقوم حركتها باستمرار.

(3) الاستناد إلى الاستراتيجية الموضوعة في تنظيم برامجها، وبخاصة في ميدان التربية واستيعاب موجهاتها وجعلها مصدرا للتخطيط على المدى القريب والبعيد، وتقوم هذه البرامج باستمرار.

(4) التعاون مع المؤسسات العربية المعنية بالتربية وبخاصة اتحاد الجامعات العربية بقصد وضع هذه الاستراتيجية موضع التنفيذ، وإعداد البرامج التنفيذية اللازمة، ومتابعة مشكلات التطبيق، والمساهمة في نقدها واعنائها وفي العمل على تطبيقها.

(5) القيام بمهمة التوثيق للجهود المبذولة في وضع هذه الاستراتيجية موضع التنفيذ، وفي تطبيقها وما يستتبعه من رصد لحركة التربية العربية وتطورها، وتيسير تبادل البيانات عنها.

(6) التنسيق بين جهود الدول الأعضاء في تطوير أنظمتها في إطار الاستراتيجية الموضوعة، ولتنمية الخطط والبرامج والمشروعات ذات الصلة القومية، وضمان تمويلها بإشاء

صندوق عام لها أو صناديق متخصصة لبعضها، والمشاركة الواسعة في تنفيذها وتقييمها، والمساهمة مع المنظمات العربية المتخصصة في الجهود المشتركة للتنمية الشاملة في الوطن العربي.

(7) النظر في وضع إستراتيجية مثيلة لكل من الميدانين الآخرين في المنظمة، الثقافة والعلوم، وضمان انسجام الإستراتيجيات الثلاث وتكاملها إحداها بالآخرين من ناحية، ومع الإستراتيجيات المؤمل وضعها في القطاعات الأخرى للتنمية على مستوى الوطن العربي.

(8) وضع برامج للتعاون الدولي في ميدان التربية، وتعريفاً بالتربية العربية عامة، وبحركتها وفقاً للإستراتيجية الموضوعية خاصة، وتيسيراً لمساهمتها في حركة التربية على المستوى الدولي، وتقييمها لحركة التربية على هذا المستوى، واستفادة من حواهبها السلمية والملائمة، وانفتاحاً على تحارب الشعوب وحبراتها، سواء بصورة مباشرة أو عن طريق المنظمات الدولية وبخاصة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

(9) التعاون مع المنظمات العربية المتخصصة التابعة لجامعة الدول العربية والهيئات الإقليمية العربية في سبيل وضع إستراتيجيات عربية في القطاعات المختلفة لنشاطها والعمل على انسجامها مع إستراتيجيات التربية والثقافة والعلوم، وتآليف إستراتيجية متكاملة للتنمية الشاملة في الوطن العربي، وجعل عقد الثمانينات المنطلق الأول لتطبيقها وإبراز دور التربية في تحقيقها.

(10) اعتماد مبلغ 50,000 دولاراً أمريكياً لمواجهة النفقات اللازمة للجنة على أن يكون الأمر بالصرف منها رئيسها طبقاً للقواعد الواردة بقرار المؤتمر العام الرابع.

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم