

إشكالية البعد التاريخي في الإصلاح التربوي في العالم العربي

إعداد: لكحل لخضر

أستاذ مكلف بالدروس
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر

الملخص:

تقوم هذه الدراسة على تناول الإصلاح التربوي في أحد أهم أبعاده ألا وهو البعد التاريخي. ولما تعددت الآراء والتصورات حول أهمية هذا البعد في عملية الإصلاح التربوي، فإننا وجدنا من المفيد جدا دراسة إشكالية هذا البعد في الإصلاح التربوي في العالم العربي. فالملاحظ في الإصلاحات التي تمت لحد الآن أن التركيز موجه بالدرجة الأولى إلى البعدين التنظيمي و البيداغوجي، ورغم أهمية هذين البعدين، فإن عدم إعطاء البعد التاريخي المكانة اللائقة به، من شأنه أن يؤثر سلبا على عملية الإصلاح، خاصة في هذا العصر الذي يتميز بالعولمة، والتي يسعى العالم الغربي باعتباره مسيطر حضاريا، لفرض نموذج الحضاري على الدول المتخلفة، والتي تنتمي إليها بلدان العالم العربي.

وقد جاءت هذه الدراسة موزعة على ستة عناصر رئيسية هي: مفهوم البعد التاريخي، مكونات البعد التاريخي، مفهوم الإصلاح التربوي، شروط تجسيد الإصلاح التربوي، التصورات المختلفة لطرح إشكالية البعد التاريخي، وأخير جعلنا كخاتمة لهذه الدراسة الأنظمة التربوية والصراع الحضاري.

Résumé

Cette étude est basée sur la réforme du système éducatif dans l'une de ses dimensions les plus importantes, qui est la dimension historique. Et comme il y a plusieurs points sur cette importance, on a constaté l'utilité marquante de cette étude. On observe que les réformes menues dans le monde arabe se basent surtout sur les dimensions organisationnelles et pédagogiques, en négligeant l'importance de la dimension historique, ce qui influe négativement sur les réformes éducatives, surtout dans notre monde contemporain qui se caractérise par une mondialisation imposée par les pays développés sur les pays sous développés à lesquels appartient notre monde arabe.

Cette étude est partagée sur six éléments ; le concept de la dimension historique, les composants de la dimension historique, le concept de la réforme éducative, les conditions de la concrétisation de la réforme éducative, les différents point de vue sur la problématique de la dimension historique, et enfin les systèmes éducatifs et le conflit civilisationnel.

مُتَكَلِّمًا:

إن تيار العولمة الزاحف والجارف في نفس الوقت، يستدعي وقفات تأملية حول مكانة الأمة العربية في الواقع الحضاري. وفي هذا الواقع المليء بالصراع والمفارقات، يصح لنا أن نتساءل عن مكانة المنظومة التربوية في عالمنا العربي، ذلك لأن المكانة الأولى تقوم حتما على المكانة الثانية. ومن هنا يمكننا القول أنه لا مجال للتقدم الحضاري دون وعي حضاري ولا مجال لكليهما دون نظام تربوي فعال تم إعداده بمراعاة جميع أبعاد عملية الإصلاح التربوي، خاصة إذا علمنا أن السيطرة الحضارية اليوم لم تعد نتيجة حتمية للقوة العسكرية، بل الدول المسيطرة اليوم هي التي تتميز أنظمتها التربوية بتخريج نخبة فعالة تدعم بإبداعاتها مكانة دولها في خضم الصراع الحضاري.

إن واقع الصراع الحضاري يؤكد يوما بعد يوم أن العولمة ليست خدمة مجانية تقدمها الدول المسيطرة حضاريا للدول النامية، بل هي عملية هادفة ذات أبعاد تنافسية، تبسط من خلالها تلك الدول سيطرتها الكاملة، ليس في مجال الإبداع العلمي والتكنولوجي فحسب، بل في مجال أو سع يشمل العوامل المادية والعوامل المعنوية. وبهذا المعنى فإن الدول النامية قد تفقد حتى أخص خصوصياتها إذا أهملت تحصين كيائها الاجتماعي بنظام تربوي فعال يجمع في نفس الوقت بين المحافظة والتجديد، بين الأصالة والإبداع وبين الاستفادة والمنافسة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتطرح إشكالية جوهرية في مجال الإصلاح التربوي ألا وهي إشكالية البعد التاريخي. هذا البعد الذي اختلف القائمون على الإصلاح في مدى أهميته والقيمة التي ينبغي أن تمنح له. ولنا أن نذكر ثلاث وجهات نظر حول طرح هذه الإشكالية :

1. لا تكاد تكون أي أهمية تذكر للبعد التاريخي، باعتبار أن المنظومة التربوية تعالج مشاكل واقعية ترتبط أساسا بالأداء والمردود التربوي.
2. يمكن حصر أهمية البعد التاريخي في مجال المحافظة على شخصية الأمة، لتبقى عملية تطوير وترقية المجتمع مرتبطة بالاستفادة من الخبرات الأجنبية.
3. يعمل البعد التاريخي في تفاعل وانسجام تام مع مختلف الأسس التي يقوم عليها الإصلاح التربوي، وبالتالي لا تنحصر أهميته في مجال إحياء الماضي بل تتعدى ذلك إلى نمط الشخصية المنتجة للحضارة التي بإمكانها دخول مجال التنافس الحضاري.

و سنعالج هذا الموضوع من خلال خطوات البحث المتمثلة في تحديد المفاهيم، مكونات البعد التاريخي، مناقشة الآراء المختلفة حول مكانة البعد التاريخي وأخيرا الخروج بجواب حول السياق الذي ينبغي من خلاله طرح إشكالية البعد التاريخي.

1. مفهوم البعد التاريخي:

إن النظام التربوي في أي مرحلة من مراحل تطوره ما هو إلا امتداد لخبرات تربوية سابقة، قد تكون ماثلة للملاحظة، وقد تكون متغلغلة في أعماق المجتمع، تؤدي دورها الكبير في السلوك وهي مع ذلك ظاهرة للعيان، بحيث تبدو لكثير من الناس وكأنها عديمة التأثير. وقد عبر مايكل سادلر M.Sadler عن المعنى بأسلوب بليغ حين قال: " ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن لا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها. بل إنها قد تتحكم فيها وتفسرها. إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم، كطفل يلهو في حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي. إن نظام التعليم القومي شيء حي، وهو ثمرة النضال الذي غمره النسيان" (مرسي، محمد منير. 1993: 40). فما نلاحظه اليوم على مختلف الأنظمة التربوية من تغييرات وتجديدات لا يمكن بحال من الأحوال فصلها عن الامتداد التاريخي، وإلا فإن الحكم على هذه الأنظمة يكون حكما سطحيا، بعيدا عن الفهم الحقيقي لنشأتها وتطوراتها. وعلى الرغم من التغيرات التي طرأت على الأنظمة التربوية عبر التاريخ، فإنه لا يمكن وصف كل خبرة وقعت في الماضي بأنها مؤثرة على النظام التربوي الحالي. فالحضارات في مسار تشكلها الطويل عرفت أحداثا تاريخية كثيرة، ولكنها لن تحتفظ إلا بما يتناسب مع بقائها وديمومتها، وما لا يتعارض مع وجودها المستقل المحافظ على خصائصها.

إن الأحداث والخبرات الماضية ذات التأثير المستمر في الخبرة التربوية الحالية مهما كانت مستوياتها وميادين تحقيقها، وبمختلف مكونات هذه الأحداث والخبرات، هي التي يمكننا تسميتها بالبعد التاريخي. وجدير بالذكر أن هذا البعد ذو تأثير راهن في النظام التربوي، وما الجدال القائم حول أهميته إلا دليل على تأثيره، إذ يكفي مجرد هذا الاختلاف للدلالة على ذلك، سواء كان الموقف مؤيدا أو مخالفا.

إن تعامل الأنظمة التربوية العربية مع هذا البعد مر بمرحلتين بارزتين :

أ. قبل الاحتكاك بالغرب :

حيث كان المفهوم واحدا منسجما، ينظر إلى البعد التاريخي نظرة إيجابية تفاعلية، تدعّمه في ذلك السلطة القائمة والنخبة المفكرة والقاعدة الشعبية. ولم يكن الإشكال مطروحا أبدا حول أهميته، بل إن الخطأ كله يتمثل في العزوف عنه أو التمرد عليه. وقد مرت المجتمعات العربية إبان هذه المرحلة بعصور زاهية ومزدهرة، كما مرت بفترات خمود وانحطاط، تسبب فيها ضعف الحافز الحضاري والاشتغال بصغائر الأمور عوض عظائمها، التي تشكلت دائما في الدفاع عن السيطرة الحضارية للأمة العربية.

ب. ما بعد الاحتكاك بالغرب :

و قد تم هذا الاحتكاك بشكلين :

الأول : بالتأثر بنمط المجتمعات الغربية دون وجود استعمار غربي مباشر. وخير مثال على هذا التأثير نجد ما شهده عصر الزعيم المصري الشهير محمد علي، حيث تميز هذا العصر بالسعي الحثيث لبناء نهضة شاملة، عمل فيها هذا القائد جاهدا من أجل الوصول بركب الحضارة وبلوغ مستوى التطور الذي كانت عليه الدول المتقدمة آنذاك وخاصة فرنسا. وقد عمل محمد علي لتحقيق هذه الغاية على الاحتكاك المباشر بحضارة الغرب، فخصص لذلك بعثات في تخصصات شتى. وقد سبق أن تناولنا في الفصل الثالث نشاط أحد أعضاء هذه البعثات وهو رجل التربية المصري المشهور رفاعة الطهطاوي، الذي ما إن عاد من البعثة الموجهة إلى فرنسا حتى شرع في تطبيق ما وجده مفيدا لنهضة وطنه، من ذلك اقتراحه إنشاء دار للترجمة وهذا من أجل التقليل من الهجرة للغرب، وكان يرى بأن المجتمعات العربية في أمس الحاجة للعلوم الموجودة في الغرب وقد برّر ذلك بقوله: "وكما أن البلاد الإسلامية قد برعت في العلوم الشرعية والعمل بها، وفي العلوم العقلية، وأهملت العلوم الحكيمة بجملتها، فلذلك احتاجت إلى البلاد الغربية في كسب ما لا تعرفه". وهكذا كان النظام التعليمي في أمس الحاجة إلى الإصلاح وذلك لقصوره عن: "تحصيل المعارف البشرية الموصلة إلى درجة الرفاهية الموجودة بالبلاد الأجنبية" (إسماعيل علي، سعيد. 1996: 215-223). وبهذا يمكننا القول بأن العالم العربي قد بدأ يتأثر بنمط الحضارة الغربية حتى قبل وقوع أغلب بلدانه تحت قبضة المستعمر الغربي، إلا أن ما يمكن تسجيله أن هذا الاحتكاك غير المباشر لم يكن على نفس المستوى من الخطورة من حيث التهديد الحضاري كما هو الحال في الاحتكاك المباشر الذي وقع بعد الاستعمار.

والثاني : وهو الأوسع والأشمل، حيث تولى الإنسان الغربي نفسه زمام الأمور بأغلب المجتمعات العربية، وقد كان هدفه واضحا منذ البداية وهو العمل على طمس شخصية المجتمعات العربية، ولم تكن لديه وسيلة أنجع من نظام التربية والتعليم. فراح يؤسس المدارس التي تطبق مناهجه، ويشدد الخناق على

المدارس الحاضنة للمقومات الثقافية للشعوب العربية، حتى أصبح التخرج من هذه المدارس هو عنوان التخلف ورمز الجمود، بينما المتخرج من المدارس الاستعمارية هو الشخص المتفتح الملم بعلم العصر، التقدمي المتطور بحضارة الغرب.

والشواهد على هذا التحول أكثر من أن تعد، ويكفي للدلالة على ذلك ما فعله الاستعمار الفرنسي بمجرد دخوله إلى الجزائر، حيث حول المساجد إلى كنائس ونشر التعليم بالطريقة الفرنسية وجعله محتكرا في فئة خاصة، لتصبح الغالبية العظمى من الشعب تتخبط في أمية تحول بينه وبين أي طموح في الانعتاق من القبضة الاستعمارية. أو ما فعله الانتداب البريطاني في مصر، فما إن وقعت مصر تحت سيطرة الاحتلال البريطاني في سنة 1882 حتى عمل هذا المستعمر على طمس الشخصية القومية العربية المصرية، وجعل اللغة الإنجليزية هي لغة التعليم في مصر، تاركا اللغة العربية لإهمال كبير، ولتنفيذ ذلك جعل الكتب والمقررات إنجليزية واستقدم المعلمين من بريطانيا نفسها (حجي، أحمد إسماعيل. 1998).

إن هذا الاحتكاك بالغرب سواء في شكله الثقافي أو الاستعماري هو الأساس في اختلاف وجهات النظر حول البعد التاريخي. إذ أن الغرب خاصة بعد الاستعمار لم يكتف بإسناد الدور للمثقف الغربي، بل عمل على تكوين نخبة عربية متشعبة بالثقافة الغربية حتى النخاع، أدى بها تأثيرها بالنموذج الغربي إلى المناداة علنا بأنه لا سبيل لتقدم الأمة العربية إلا إذا سارت ونهجت نفس نهج أو ربا، وهو ما عبر عنه بكل وضوح الدكتور طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر: "إن مقياس رقي الأفراد والجماعات في الحياة المادية مهما تختلف الطبقات عندنا إنما هو حظنا من الأخذ بأسباب الحياة المادية الأوروبية" ولهذا الغرض يقول لقد صنعنا صنيع أوربا "... غير متحيزين ولا محتاطين، ولا مميزين بين ما يحسن منها وما لا يحسن، وما يلائم منها وما لا يلائم... وإذا عينا أنفسنا بشيء من هذه الناحية فإننا نعيها بالإبطاء في نقل ما عند الأوروبيين من نظم الحكم وأشكال الحياة" (مفيدة، محمد إبراهيم. 1999: 41). وإذا كان طه حسين قد أضاف إلى هذا الطرح بأنه لا يؤثر على شخصيتنا، فإنه بهذا قد أزال عن البعد التاريخي صفة التأثير، إذ لا يعقل أن نتخذ أشكال الحياة الأوروبية دون تأثير على شخصيتنا، وفي نفس الوقت نحفظ بتأثير البعد التاريخي في أشكال الحياة نفسها.

وقد عبر عن التأثير الحتمي للنظام التعليمي الغربي على المجتمعات العربية أحد علماء الغرب الناقدين وهو محمد أسد (LEOPOLD WESS) سابقا في كتابه الإسلام على مفترق الطرق وذلك في قوله: "لقد بسطنا في الفصول الماضية بعض الأسباب المؤيدة للرأي القائل بأن الإسلام والمدنية الغربية — وهما يقومان على فكرتين في الحياة متناقضتين — لا يمكن أن يتفقا، فإذا كان ذلك كذلك، فكيف نستطيع أن نتوقع أن تظل تنشئة أحداث المسلمين على أسس غربية، تلك التنشئة

القائمة في مجموعها على التجارب الثقافية الأوروبية وعلى مقتضياتها خالصة من شوائب النفوذ المعادي للإسلام " ويواصل قوله : "... إن التشبث الغربية لأحداث المسلمين، ستفضي حتما إلى زعزعة إرادتهم في أن يعتقدوا أو ينظروا إلى أنفسهم على أنهم هم ممثلو الحضارة الإلهية الخالصة التي جاء بها الإسلام، وليس ثمة من ريب في أن العقيدة الدينية آخذة في الاضمحلال بسرعة بين " المتتورين " الذين نشئوا على أسس غربية" (الندوي، أبو الحسن. 1987: 26).

وللحد من هذا التأثير الخطير نجد الطرف الآخر يدافع بكل قواه الحضارية عن نظرة أخرى للبعد التاريخي، حيث يرى فيه مؤثرا فعلا مستمرا في واقع الأمة ومستقبلها. وهو ما قامت به جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بنظامها التعليمي المتميز الذي أيقظ ضمير الأمة الجزائرية وهياها للدفاع عن مكوناتها الحضارية، وفي هذا الصدد يقول المفكر الجزائري مالك بن نبي : " لقد كانت حركة الإصلاح التي قام بها العلماء الجزائريون أقرب هذه الحركات إلى النفوس وأدخلها في القلوب، إذ كان أساس مناهجهم الأكمل قوله تعالى: "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما

بأنفسهم" فأصبحت هذه الآية شعار كل من ينخرط في سلك الإصلاح في مدرسة (بن باديس)، وكانت أساسا لكل تفكير...". إلى أن يقول: "وأنه لتفكير شديد ذلك الذي يرى أن تكوين الحضارة كظاهرة اجتماعية إنما يكون في الظروف والشروط نفسها التي ولدت فيها الحضارة الأولى، كان هذا صادرا عن عقيدة قوية، ولسان يستمد من سحر القرآن تأثيره، ليذكر الناس بحضارة الإسلام في عصوره الزاهرة" (بن نبي، مالك. 1987: 27-28).

هكذا كان الصراع بين الطرفين قائما أساسا على موقف كل منهما من البعد التاريخي. فمفهوم البعد التاريخي عند كل طرف، هو سبب الاختلاف بين مختلف الأطراف حول السياق الذي ينبغي في إطاره تقديم إشكالية البعد التاريخي، وهو الموضوع الذي سنناقشه بالتفصيل عند التعرض للطرح الذي يقدمه كل طرف.

ونكتفي بهذا القدر لنؤكد على المفهوم الذي قدمناه للبعد التاريخي ألا وهو تلك المكونات الماضية الأساسية للأمة العربية ذات التأثير المستمر في الخبرة التربوية بكل عناصرها الدينية واللغوية والتراثية والتفاعلية، على أن تركيزنا سيكون موجها نحو الدين واللغة باعتبارهما أكثر المكونات تأسيسا للاختلافات حول إشكالية البعد التاريخي.

2. مكونات البعد التاريخي:

إن العالم العربي رغم اتساع رقعته، إلا أنه عالم منسجم حضاريا، اللغة الرسمية في كل بلدانه هي العربية، ودين الغالبية العظمى من شعوبه هو الإسلام.

ومن هنا يعتبر الدين الإسلامي واللغة العربية أهم مكونات البعد التاريخي المستمر تأثيره في العالم العربي، يضاف إليهما مكونان آخران إلا أنهما أقل تأثيراً بالمقارنة مع العنصرين الآخرين، وهما التراث والتفاعل الحضاري التاريخي.

أ: الإسلام

لقد شكلت الرسالة الإسلامية التي جاء بها الرسول الكريم ﷺ نقطة تحول حاسمة في تاريخ الأمة العربية،

إذ لم يكن لهذه الأمة وجود على الساحة العالمية بالمفهوم الحضاري للوجود، وتاريخ الأمة العربية قبل الإسلام لا يكاد يذكر لنا أي إسهام في الجهد الحضاري البشري، في الوقت الذي كانت فيه الحضارات القديمة في قمة ازدهارها، ونخص بالذكر الحضارة اليونانية والرومانية والفارسية. وبهذا يمكننا القول بأن الإسلام كان السبب في نقل الأمة العربية من اللاوجود إلى الوجود الحضاري.

وما لبثت أن أخذت رقعة الإسلام تزداد انتشاراً، وهو على خلاف الهجمات الاستعمارية كان يدخل إلى البلدان برضا أهلها، وذلك لما تضح الهدف من قدوم الفاتحين، إذ كان مهمهم نشر الإسلام ولا يأبهون بعد ذلك بمن تولى زمام الحكم هل هو من العرب أم من العجم. وهو الأمر الذي يفسر به الانسجام الحاصل بين مختلف الشعوب العربية. وقد ذكر الأستاذ خميس بن حميدة أن النمو الحاصل في التربية بصفة عامة في العالم العربي في سياق ديني ولغوي وثقافي متميز بدرجة عالية من التشابه والانسجام. ذلك لأن هذا الوطن الممتد من المحيط إلى الخليج العربي يدين سكانه بنفس الدين ويتكلمون نفس اللغة وتجمعهم نفس العادات والتقاليد. وهذا السياق الثقافي المنسجم يشكله أساساً الدين الإسلامي، الذي تبرز أهمية التربية فيه الآية الأولى التي نزلت من القرآن الكريم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق" (سورة العلق، الآية 1). وحث رسوله الكريم على طلب العلم ولو بالصين (HALLS, W.D.1990).

وهكذا أثر الإسلام بوضوح لا مجال للنقاش فيه على الشعوب العربية منذ البعثة النبوية إلى يومنا هذا، وتأثرت الأنظمة التربوية على مر العصور وجعلت من أهدافها الرئيسية بناء الشخصية المتشعبة بالمبادئ الإسلامية السامية والمتحلية بأخلاقه الفاضلة. ولم تتأثر مكانة الإسلام كعقيدة وشريعة في الأنظمة التربوية العربية إلا بعد الاحتكاك بالغرب وما نتج عنه من بروز نخبة مثقفة ثقافة غربية جعلت التقدم مستحيلاً إذا بقي العالم العربي متشبثاً بمبادئه وأصالته. ونتج عن ذلك رد الغيورين على مكانة دينهم فاحتدم الصراع، ولم تكد تمر غالبية الأنظمة التربوية العربية باستقرار إلا لمدة زمنية يحضر فيها الطرف المعزول للعودة من جديد. ونتجت عن هذا الصراع آثار سلبية وخيمة تجلت بصفة أساسية في اندثار

المكانة الحضارية للأمة العربية وتخرج جيل يعيش بعض عناصره ازدواجية خطيرة، فلم تعد الأمة العربية لا متقدمة بالمعيار الغربي وذلك لاستحالة تحقيق ذلك دون انسجام حضاري، ولا هي جعلت من مقوماتها الحضارية أساساً لبناء حضارة متجددة تبقيها في حالة المنافسة الحضارية المستمرة.

وتجدر الإشارة في نهاية تناولنا لهذا المكوّن الرئيسي، إلى أن اعتبار الإسلام هو أول مكون من مكونات البعد التاريخي للعالم العربي، لا يعني أن كل العرب مسلمون، فهناك من العرب من هم ليسوا مسلمين، بحيث يشكل المسيحيون نسبة معتبرة في لبنان، كما يشكل الأقباط أقلية دينية غير مسلمة في مصر، وتوجد مثل هذه الأقليات بنسب متفاوتة في بعض البلدان العربية. كما نشير إلى أن المسلمين في البلدان العربية ليسوا كلهم من مذهب واحد، فيوجد المسلمون السنة كما يوجد المسلمون الشيعة الذين يشكلون نسب معتبرة في بعض البلدان العربية مثل العراق والبحرين ولبنان. ولكن ما نود التأكيد عليه أن اختيارنا للدين الإسلامي، جاء بناء على أن أغلبية سكان البلدان العربية مسلمون، كما أن أغلب هذه البلدان من المحيط إلى الخليج، تنص دساتيرها على أن الإسلام مكون رئيسي من مكونات هويتها، وبالتالي فإن تناولنا للإسلام كمكون رئيسي للبعد التاريخي في العالم العربي، لا يعني بأي شكل من الأشكال اعتبار العرب كلهم مسلمين.

ب: اللغة العربية:

سمي العالم العربي بهذا الاسم رغم أن الغالبية العظمى من شعوبه تدين بالإسلام، تمييزاً له عن العالم الإسلامي غير الناطق بالعربية، وهكذا كانت النسبة إلى اللغة وليس إلى الدين.

و تكمن أهمية اللغة في كونها وسيلة الاتصال الأساسية بين الأفراد، كما أنها وسيلة نقل المعرفة والأفكار، وكل نظام معرفي يفرض أسلوبه اللغوي الذي يتمكن بواسطته من توصيل المعرفة وأشاعتها (الكيلاني، ماجد عرسان. 1998).

فاللغة بهذا المعنى تصبح إحدى أهم مكونات خصائص شخصية أي أمة، وكثيراً ما تنسب اللغة إلى اسم الوطن كتقديم لخاصية من أهم خصائصه*. ومن هنا سعت مختلف البلدان إلى جعل لغتها الوطنية تتبوأ المكانة المرموقة في نظامها التعليمي، ولا تلجأ إلى أية لغة أجنبية إلا لغرض نفعي يتجلى في مظهرين:

أ — إذا كانت اللغة الأجنبية تحتوي على معارف يصعب الوصول إليها باللغة الأم، فتدرس تلك اللغة لهدف علمي وتقني محض، ويحصن المتعلم حينئذ ضد أي تأثير ثقافي بتلك اللغة.

* - مثال ذلك الألمانية نسبة لألمانيا، الفرنسية نسبة لفرنسا...

ب — إذا كان الهدف استطلاعيا وأدائيا يسهل على الأفراد الاتصال ببقية المجتمعات بمختلف اللغات، دون أن تكون لأي منها صفة السيطرة والمنافسة للغة الأم.

وما وقع في أمر الإسلام وقع في أمر اللغة العربية في البلدان العربية، إذ وبفعل تأثير نفس النخبة المتأثرة بالثقافة الغربية، أصبحت اللغة العربية منافسة في عقر دارها. وخرج اللجوء إلى اللغة الأجنبية عن الاستعمال المنطقي المحتوم كما هو الحال في المظهرين الأنفي الذكر إلى استعمال يوجه أساسا للحط من شأن اللغة العربية. ولن يهدأ هذا الصراع إلا بالعودة إلى المنطق والحكمة، إذ لا يعقل أن تجعل أمة واعية بامتدادها الحضاري لغتها في المزاد وتترك المناوئين لها ينعنونها بشتى نعوت العجز والتخلف.

لقد أحبى اليهود عبريتهم رغم أنها من اللغات الميتة، وحافظ الصينيون على الدور الحضاري للغتهم رغم كونها من اللغات غير السامية، وأهان كثير من العرب لغتها رغم أن الأمم المتحدة تعترف بها كلغة عالمية.

واللغة العربية في المجتمعات العربية تتعدى أهميتها مجرد وسيلة للاتصال إلى كونها الأداة الأساسية في فهم الإسلام، ومن هنا أخذت اللغة العربية بعدا دينيا، رغم أن الإسلام في أصله ليس ديناً قومياً بل هو دين للبشرية جمعاء. ولعل هذه الصلة الوثيقة بين الإسلام واللغة العربية هي التي جعلت الصراع يشتد في مجال لغة التعليم في بعض الأنظمة التربوية العربية، وما تشهده الجزائر هذه الأيام حول مكانة اللغة في المنظومة التربوية خير شاهد على ذلك.

إن اللغة بصفقتها إحدى أهم مكونات البعد التاريخي ذات التأثير المتواصل، لا يمكن بحال من الأحوال إهمالها في أي مشروع تجديدي للنظام التربوي. وما سجلناه من ملاحظة بالنسبة للإسلام، ينطبق على اللغة العربية، بحيث أن اعتبارنا اللغة العربية هي المكون الثاني من مكونات البعد التاريخي للعالم العربي، لا يعني أن اللغة العربية هي اللسان الوحيد في العالم العربي، بل توجد في بعض البلدان لهجات أو لغات محلية، بقي الناطقون بها محافظين عليها إلى اليوم، كما هو الحال بالنسبة للغة الكردية في العراق وسوريا، واللغة الأمازيغية في بلدان المغرب العربي. ولقد تعايشت هذه اللغات جنبا إلى جنب مع اللغة العربية، ولم يكن أهلها يشعرون بانتقاص من قيمتها، فهم حافظوا على لغتهم الأم وفي نفس الوقت أحبوا اللغة العربية ليس لاعتبار قومي، بل لأنها لغة الدين، فتقديرهم لها نابع من اعتناهم للإسلام وتشبعهم بمبادئه. ورغم محاولات الإهمال والتهميش من طرف البعض، ومحاولات جعلها في عداوة مع اللغة العربية من طرف البعض الآخر، فإن الاتجاه الغالب يميل إلى التعامل مع اللغتين؛ اللغة الأم من حيث كونها اللغة التي نهضوا ونشئوا عليها، واللغة العربية لأنها لغة القرآن والحديث، المصدران

الرئيسيان لفهم الدين الإسلامي. كما أن اعتبارنا اللغة العربية ثاني مكون رئيسي من مكونات البعد التاريخي للعالم العربي نابع من كونها لغة الأغلبية العظمى، ويكفي أن العالم العربي سمي بهذا الاسم نسبة لها، كما أن كل الدساتير العربية تنص على أن اللغة العربية هي لغة رسمية للبلدان العربية.

ج: التراث

جاء في تعريف التراث بأنه: "كل ما وصل إلينا من الماضي داخل الحضارة السائدة، فهو إذن قضية موروثة وفي نفس الوقت قضية معطى حاضر" (حنفي، حسن. 2002: 13).

وجاء في تصنيف التراث، أنه موزع على نوعين بارزين هما التراث الشعبي والتراث الرسمي. فالتراث الشعبي هو: "كل ما يتصل بالتنظيمات والممارسات الشعبية غير المكتوبة وغير المقننة، والتي لا تستمد خاصية الجبر والإلزام من قوة القانون والدستور الرسمي للدولة.. بقدر ما تستمدها مباشرة من خاصية الجبر والإلزام الاجتماعي غير المباشر". أما التراث الرسمي فهو: "كل ما يتعلق بالتنظيمات والممارسات الرسمية المقننة المكتوبة، وما يرافقها من أفكار وأيديولوجيات ومذاهب وأحزاب وتنظيمات والتي تستمد قوتها وفاعلية تنفيذها من السلطة السياسية والتنفيذية للدولة، أكثر مما تستمد من خاصية الإلزام الاجتماعي المباشر" (العوادي، حمود. 1981: 19).

وحول دلالة مصطلح التراث، فإننا نجده عند كثير ممن تناولوه بالدراسة يتضمن كل ما هو آت من عمق التاريخ دون تفريق بين ما هو ديني وما هو لغوي وما هو داخل في سياق التفاعل الحضاري التاريخي. ومن التعاريف المعبرة عن هذا الإدماج نجد ما ذكره الجابري في كتابه التراث والحداثة حيث عبر عنه بقوله: " ينظر إلى التراث لا على أنه بقايا ثقافة الماضي، بل على أنه تمام هذه الثقافة وكيبتها: إنه العقيدة والشرعية، واللغة والأدب، والعقل والذهنية، والحنين والتطلعات، وبعبارة أخرى إنه في آن واحد: المعرفي والأيدولوجي وأساسهما العقلي وبطانتها الوجدانية في الثقافة العربية الإسلامية". ويوضح هذا المعنى في فقرة أخرى فيقول: "إن التراث هو من إنتاج فترة زمنية في الماضي وتفصلها عن الحاضر مسافة زمنية ما تشكلت خلالها هوة حضارية لأمتنا وما زالت تفصلنا عن الحضارة المعاصرة، الحضارة الغربية الحديثة. ومن هنا ينظر إلى التراث على أنه شيء يقع هناك. فعلا ما يميز التراث العربي الإسلامي في رأينا هو أنه مجموعة عقائد ومعارف وتشريعات ورؤى بالإضافة إلى اللغة تحملها وتنشرها، تجسد إطارها المرجعي التاريخي و الإبتيمولوجي في عصر التدوين (في القرن الثاني والثالث للهجرة) وامتداداته التي توقفت في القرن العاشر للهجرة (القرن السادس عشر ميلادي)، أي مع انطلاق النهضة الأوروبية الحديثة. وإذن فالتراث

العربي الإسلامي منظورا إليه من داخل منظومة فكرية تتخذ الحضارة الراهنة حضارة القرن العشرين، نقط إسناد لها، هو إنتاج فكري وقيم روحية دينية وأخلاقية وجمالية... الخ تقع هناك فعلا، أي خارج الحضارة الحديثة، ليس فقط بوصفها منجزات مادية وصناعية بل أيضا بوصفها نظما ومنظومات فكرية وأخلاقية وجمالية... الخ" (الجابري، محمد عابد. 1991: 30-31). ويظهر جليا في هذا التعريف كيف أنه تم إدراج العقيدة والشريعة والقيم الروحية الدينية ضمن مكونات التراث على الرغم من كون هذه العناصر تدل دلالة واضحة على الدين بل هي صميم الدين الإسلامي. كما أدرج ضمن مكونات التراث اللغة التي تعبر عن اللسان المشترك بين أبناء العالم العربي. وفي تصورنا أن جمع كل هذه العناصر في التراث يعتبر من الأسباب الرئيسية لتعدد التفسيرات المقدمة له، وحتى يظهر معنى مميزا للتراث، فإننا ارتأينا بأن نجعله مكونا مستقلا من مكونات البعد التاريخي، وفي إطار الانسجام مع هذا البعد فإننا نعرف التراث بأنه مختلف العادات والتقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية وما تركه العلماء والأدباء وأهل الفن والحرف وكل ما تكون عبر التاريخ الطويل للأمة العربية وتقبلها المجتمع، وهي لا تتعارض مع باقي مكونات البعد التاريخي، بل هي في عمومها مستمدة منها ومدعمة لها.

د: التفاعل الحضاري التاريخي

هذا العنصر أقل تأثيرا من سابقه، لكنه يبقى مع ذلك أحد أهم مكونات البعد التاريخي. ويقصد به ذلك الاحتكاك الذي تم عبر العصور بين العالم العربي ومختلف الحضارات. وأن كانت درجة التأثير ليست عالية كما هو الشأن في العنصرين السابقين، إلا أن التاريخ الثقافي للمجتمعات العربية يحمل في طياته ذلك التأثير الواضح بالثقافات اليونانية والرومانية والهندية والفارسية، ويكفي للدلالة على ذلك ما جلبه العالم العربي من فوائد علمية حينما عمدت الخلافة العباسية إلى تشجيع ترجمة الكتب الأجنبية لاسيما اليونانية منها والهندية والفارسية وما نتج عن ذلك من تحسين في نوعية البرامج التعليمية في ذلك الوقت (HALLS, W.D. 1990).

و قد استمر التأثير واضحا في نوعية الإبداعات والاختراعات العربية، إلا أن أهم ما ينبغي الإشارة إليه في هذا المجال هو تلك التكييفات العبقريّة وفق متطلبات الشريعة الإسلامية، فنتج عن ذلك منتوج حضاري مستقل ومتميز. ولا تخرج هذه الاستفادة العربية عن سياق التراث الحضاري المشترك للبشرية، وهو نفس النهج الذي سلكته أوروبا حين شجعت ترجمة الكتب العربية، فكان ذلك إيذانا بالدخول في عصر نهضة أو ربا، ولكن المنتوج الحضاري الأوربي كان هو الآخر مستقلا ومتميزا، ولم تخرج استفادته من الحضارة العربية عن السياق نفسه

الذي استفاد من خلاله العرب من اليونان وغيرهم. وينبغي أن يدخل احتكاك العرب بالغرب المسيطر حاليا في نفس السياق. فالغرب استثمر الإبداع العربي وطوره، كما استثمر العرب الإبداع اليوناني وطوره، والتفاعل الحضاري نشاط بشري مستمر لا يعرف توقفا.

3- مفهوم الإصلاح التربوي:

يعرف الإصلاح التربوي بأنه: " أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية"، وقد يتخذ الإصلاح نسبا معينة فقد يكون: " عاما أو خاصا، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل" (مرسي، محمد منير. 1996: 8-9).

وجاء في تعريفه أيضا بأنه: "جهود تبذل بغرض إحداث تغييرات جوهرية في السياسات التربوية تشمل أكثر من جانب في العملية التربوية، وغالبا ما تتجاوز نتائجها النظام التعليمي وتخطط الإصلاحات على المستوى المركزي، وإن كان التنفيذ يتم على المستويين المركزي والمحلي من حيث أنه يتجاوز النظام التعليمي والتربوي نحو البنية الاجتماعية ككل، بما يستوجب من المخطط أن يأخذ في الاعتبار العوامل والمتغيرات الخارجية على النظام التعليمي، كالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية... وكان هذا الإصلاح ينصرف في النهاية إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي والتربوي ككل" (طعيمة، سعيد إبراهيم عبد الفتاح. 1990: 31).

ويعرفه فيليب ميريو P.Meirieu بأنه عملية: "ترتكز على أسبقيات جديدة، وتغير بشكل حاسم غايات المؤسسة المدرسية وسيرها ونشاطها... وقد يتجسد ذلك في سن قوانين جديدة تغير أهداف التعليم ومبادئه. أو تدخل مواد دراسية جديدة، أو تغيير نظام الامتحانات" (بوكري، محمد. 2004: 47). ويلاحظ على هذا التعريف أن الإصلاح يمس عمق النظام التربوي، فيحدث فيه تغييرا حاسما سواء في عمومته أو في بعض أجزائه، وهو المعنى الذي ينسجم أكثر مع التغييرات الجذرية التي تتناسب مع دخول المجتمع إلى طور جديد في مساره التاريخي، كالخروج من سيطرة المستعمر الذي يفرض تغييرات جوهرية في النظام التربوي ليستجيب للخصائص الحضارية وللأهداف التنموية التي عمل المستعمر على طمسها وتعطيلها.

وهو معرف في معجم علوم التربية بأنه: " مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة

بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق. وبعد ذلك الاندماج الدينامي فالانساق الدينامي... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه وتدبيرها... أما نتائجه فتحدد بالمردود الذي يحققه" (غريب، عبد الكريم. 2001: 285). ويلاحظ في هذا المعجم حسب تصورنا خطأ في ترجمة مصطلح Réforme من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، بحيث تمت ترجمته إلى مصطلح علاج، ومما يدل على الخطأ أنه في ثانيا التعريف ورد مصطلح الإصلاح، وهو الترجمة الصحيحة للمصطلح الأجنبي.

وجاء في تعريفه أيضا: "يعني الإصلاح تغييرا أو مجموعة من التغييرات المحدثة في النظام التعليمي من أجل أن يستجيب هذا النظام (أو يستجيب أحسن) لهدف أو أهداف معينة، وتمس هذه التغييرات مكونا من النظام أو مجموع مكوناته" (المروني، مكي. 1996: 11).

وبهذا فإن عملية الإصلاح هي معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على صيرورة النظام التربوي، وهو بهذا لا يكفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك، أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تؤخذ في الحسبان ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة.

فلا وجود لأي إصلاح ينطلق من الصفر، بل كل إصلاح هو جهد مدروس لمواصلة تنمية المجتمع. وكل نماذج الإصلاح تدل على هذا المعنى، فإلغاء كل ما هو قائم وبناء نظام تربوي من لا شيء، هو عملية قد تعصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة العربية في مسارها التاريخي الطويل.

إن ما ينبغي مراعاته في عملية الإصلاح هو مدى استجابة أي مشروع تربوي لمقومات الأمة ومتطلبات حاضرها وتطلعات مستقبلها. وبهذا فإن الإصلاح لا بد أن يكون ممتدا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي، مستجيبا لمتطلبات الحاضر ليعبر عن انشغالات الحالية، متطلعا ومخططا لمستقبل زاهر حتى لا يكون ارتجاليا، متفتحا على مختلف التجارب العالمية حتى لا يكون مغلقا على ذاته، فالعولمة قد فرضت نفسها ولا بد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمة والاستفادة من أحسن التجارب العالمية.

إن ما يمكن تسجيله قبل تقديم المفهوم الذي نبتناه للإصلاح هو وجود مصطلحات أخرى تتداخل مع مصطلح الإصلاح التربوي مثل التجديد والتطوير والتحديث والتغيير... وهو ما يحمل دلالة واضحة على الصعوبات التي يواجهها الباحثون في التحديد العلمي والدقيق لمصطلح الإصلاح التربوي، الذي يتضمن في كثير من معانيه بعضا أو جزءا كبيرا من الدلالات التي تحملها المصطلحات الأخرى. وقد عبر عن هذا المعنى بوضوح الأستاذ مصطفى محسن حين قال وهو

يتحدث عن بعض الملاحظات المنهجية في تحديد مفهوم الإصلاح التربوي: "من بين أهم هذه الملاحظات أن هذا المفهوم يتداخل ويتقاطع، في دلالاته الواسعة، مع مجموعة متعددة من المفاهيم المجاورة، والتي غالبا ما توظف في الخطابات التربوية السائدة عندنا بدون أجراة علمية وعملية ضابطة. وذلك مثل مفاهيم التجديد التربوي *Innovation éducative*، والتطوير أو الإنماء التربوي *Développement éducatif*، والتحديث التربوي *Modernisation éducative*، والتغيير أو التغيير التربوي *Changement éducatif*... إلى غير ذلك من المفاهيم التي يمكن أن تستحضر في هذا المجال" (محسن، مصطفى. 1999: 57). وليس مجال بحثنا هو التدقيق في هذه المصطلحات، بل كل ما يهمنا تقديم مفهوم واضح للإصلاح التربوي، مهما كانت تداخلاته مع المصطلحات الأخرى.

وبناء على ذلك يمكننا تحديد مفهوم الإصلاح بأنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكيفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة المحلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبناه. وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفا ومدروسا لواقع المنظومة التربوية من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال. وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنه أهم هذه العناصر، لأن هدفه هو الإنسان صانع التنمية.

4- شروط تجسيد الإصلاح التربوي:

من الشروط الرئيسية لمباشرة أي عملية إصلاح للمنظومة التربوية، نجد تلك المبررات المنطقية الناشئة أساسا عن عجز كلي أو جزئي للنظام التربوي عن أداء الدور المنوط به في المجتمع. فلا وجود لإصلاح من أجل الإصلاح، وكأنه مزار يذهب إليه الناس في أوقات محددة. إن أي إصلاح يفرضه الواقع بمختلف مكوناته وخاصة ما يرتبط منها بأداء النظام التربوي ومدى تحقيقه لتطلعات المجتمع.

والمخططون التربويون يتابعون باستمرار مسار النظام التربوي، وهو الأمر الذي يجعلهم يدقون ناقوس الخطر كلما استدعى الأمر ذلك. ومن أمثلة ذلك ما وقع في الولايات المتحدة الأمريكية حيث صدر تقرير أعده خبراء تربويون في اللجنة الوطنية للنوعية في التربية في سنة 1983، وقد جاء في هذا التقرير الوصف الخطير التالي للمستوى التعليمي: "إن متوسط العلامات التي ينالها تلاميذ

الصفوف العليا في معظم المسابقات المقننة هو اليوم أدنى مما كان عليه لست وعشرين سنة خلت". ويضيف التقرير "أن حوالي 13% من الفتيان والفتيات في سن 17 ضعفاء في القراءة والكتابة والحساب إلى درجة يمكن اعتبارهم معها كأميةين وظيفيين. وهي الملاحظة التي يتشابه معها المردود التربوي في كل من فرنسا والاتحاد السوفياتي سابقاً" (ملكوف، زويا إ. 1989: 29).

وبطبيعة الحال فإمام تقرير عنوانه أمة في خطر، لا يمكننا أن نتوقع من دولة متطورة كالولايات المتحدة الأمريكية، أن تبقى مكتوفة الأيدي، فقد تعالت الأصوات المنادية بالإصلاحات، وهو ما تم فعلاً تحت تأثير هذا التقرير، فكانت الموجة الأولى من الإصلاحات بين سنتي 1983-1986 ثم الموجة الثانية بين سنتي 1986-1990، ليتوج بالمشروع القومي للتعليم الصادر من الرئيس الأمريكي الأسبق جورج بوش سنة 1991 بعنوان "أمريكا 2000 إستراتيجية للتعليم". وقد امتد تأثير هذا المشروع حتى خارج أمريكا حيث لفت انتباه مختلف دول العالم إلى أهمية التعليم كإستراتيجية قومية لأقوى دولة في العالم (مرسي، 1993).

هذا هو تعامل الدول المتطورة مع منظومتها التربوية، إنها الوتر الحساس الذي يتأثر معه جميع أفراد الأمة من طبقة سياسية ونخبة فكرية وقاعدة شعبية. فوجود مبرر للإصلاح نابع من ملاحظات ودراسات علمية أكاديمية هو شرط رئيسي للإصلاح التربوي. وبالإضافة إلى هذا الشرط، نضيف ثلاثة شروط لا بد من مراعاتها إذا أردنا تكليل عملية الإصلاح بالنجاح وهي :

أ - **المنطلقات:** وتتمثل في المبادئ والقيم والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع، تضاف إليها المعطيات الأساسية التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار كالمعطيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ...

ب - **الأهداف:** وتتمثل في مآل المنظومة التربوية على المدى القريب والمتوسط والبعيد. وأن ربط الأهداف بالمنطلقات ليس مجالاً للنقاش، ذلك أن المبادئ والمعطيات هي التي توجه المنظومة التربوية - باعتبارها أداة المجتمع في تكوين أفراد - نحو تحديد الأهداف التربوية بكل أصنافها.

ج - **الوسائل:** بعد تحديد الأهداف لا بد من توفير الوسائل الكفيلة بتحقيقها، وتتمثل هذه الوسائل أساساً في الموارد المالية والبشرية وفي الهياكل القاعدية والوسائل البيداغوجية والمناهج الدراسية الخاصة بكل مرحلة.

إن مختلف مكونات أي مشروع لإصلاح المنظومة التربوية لا بد أن تكون متفاعلة ومنسجمة في إستراتيجية تربوية واضحة لا يعترها غموض، ويتأثر مسار

الإصلاح تأثراً بالغاً بالإستراتيجية المعتمدة، وذلك لكونه لا يشكل إلا أحد مكوناتها، والمنظومة التربوية تكون دائماً في خدمة الإستراتيجية العامة لتطوير المجتمع، ولنا أن نسجل ثلاثة نماذج من الإستراتيجيات مرتبة حسب تحقيقها للتطور كما يلي:

أ - إستراتيجيات واضحة : يرتبط نسق التكوين فيها بمختلف المعطيات الواقعية والمرجوة.

ب - إستراتيجيات في طريق البناء : منشؤها الوعي بالإشكالية التكوينية، تنقصها شروط التجسيد في مجال مرحلي.

ج - إستراتيجيات غامضة : تمتاز بالأنية والارتجالية، ينقصها التخطيط المدروس والتنفيذ المتقن والرؤية الواضحة لموقع المنظومة التربوية في إشكالية التغيرات الحاصلة في المجتمع، ودورها في الصراع الحضاري القائم على حسن توظيف مخرجاتها مستقبلاً.

ومن هنا فإنه إذا أرادت الأمة العربية أن تحتل المكانة المنوطة بها على الساحة الدولية، فما عليها إلا أن تجعل إستراتيجيتها التنموية واضحة، حتى يتم توظيف مختلف الأطراف المحققة لأي رقي اجتماعي منشود.

5- التصورات المختلفة لطرح إشكالية البعد التاريخي

من خلال كل ما سبق يتبين أن البعد التاريخي ما هو إلا أحد العناصر الأساسية المؤثرة على عملية الإصلاح، ولكنه مع هذا يلعب دوراً حاسماً في بناء أي إستراتيجية تنموية، وتضاف إليه عناصر أساسية أخرى ترتبط بالمجال التقني والبيداغوجي والتنظيمي.

وقد اختلفت الآراء حول الصيغة التي ينبغي أن تطرح بها إشكالية البعد التاريخي في إصلاح المنظومة التربوية، ولنا أن نقدم ثلاثة تصورات نراها رئيسية في كيفية طرح هذه الإشكالية بناء على التحديد الذي قدمناه لمفهوم البعد التاريخي، ألا وهو تلك المكونات الماضية الأساسية للأمة العربية ذات التأثير المستمر في الخبرة التربوية بكل عناصرها الدينية واللغوية والتفاعلية.

أ- الطرح الإلغائي:

يرى أصحاب هذا الطرح أن أساس أي إصلاح للمنظومة التربوية هو مراعاة المشاكل الراهنة المرتبطة كلية بالأداء التربوي، على المستوى المعرفي والبيداغوجي، والاستفادة في ذلك من الخبرات الأجنبية دون اشتراط أي تكييف يرتبط بعدم التأثير الثقافي والحضاري بتلك الخبرات. وقد عبر عن هذا المعنى د.

طه حسين الذي سبق ذكره ولا مانع من إعادة ذكره هنا وذلك لقوة دفاعه عن هذا الطرح : لقد صنعنا صنيع أوروبا " . . . غير متحيزين ولا محتاطين، ولا مميزين بين ما يحسن منها وما لا يحسن، وما يلائم منها وما لا يلائم. . . وإذا عبنا أنفسنا بشيء من هذه الناحية فإننا نعييبها بالإبطاء في نقل ما عند الأوربيين من نظم الحكم وأشكال الحياة" (محمد إبراهيم، 1999: 41). ومن أنصار هذا الطرح نجد أيضا شبلي شميل الذي انتقد الحكومة المصرية لأنها قررت تعليم العلوم الدينية الإسلامية وأعتبر ذلك أمرا مرفوضا، أما اللغة العربية فقد رماها بالتخلف وجعلها غير مناسبة للعصر ولا للنهضة العربية المرجوة، ونادى في المقابل إلى إصلاحها على الطريقة الأوروبية، أو الاستغناء عنها والاعتماد على لغة أجنبية أو لهجة عامية محلية (محمد إبراهيم، 1999). ومن أقطاب هذا الطرح نجد أيضا سلامة موسى الذي انتقد اللغة العربية وقال عنها : " إنها تعالج موضوعات عصرية بلغة غير عصرية " وبهذا فإن اللغة العربية لا تصلح في رأيه إلا للفقهاء الإسلاميين والفروسيين وللمترفين من الأمراء والأثرياء (محمد إبراهيم، 1999).

إن هذا الطرح موجود وله أنصار كثيرون، وهو مع هذا لا يشكل أغلبية ولا ينسجم مع متطلبات القاعدة الشعبية، وقد أقام كل براهينه على التطور الحاصل في المجتمعات الغربية، ولكنه للأسف لم يتعمق في دراسة خصائص تلك المجتمعات وبالتالي استنتاج مدى تفاعل الإصلاحات المختلفة مع تلك الخصائص.

إن التطور الحاصل في أوروبا هو تطور في سياق تاريخ أو ربي خالص، فإذا قلنا إن الواقع الغربي هو امتداد لتاريخه، فإن خير مثال نقدمه هو قطع أشواط الظلام الكنائسي في عصر النهضة والاعتماد على الحضارات اليونانية والرومانية كقاعدة في بناء نمط اجتماعي متفاعل مع التاريخ.

إن ثورة أوروبا على الدين، لم تكن رغبة في التخلص من الدين وإنما لكون الدين المسيحي نفسه يثبط العقل ويجعل له حدودا غير منطقية وعليه أن لا يتعداها، وهكذا وجد الغرب أن ثورته على الدين هي مسلك لا مفر منه لإنقاذ العقل.

والأمر في العالم العربي يختلف تماما، فأي تاريخ حضاري كان لنا قبل الإسلام ؟ لقد كانت الأمة العربية عبارة عن قبائل متشتتة، تسودها الحروب والصراعات القبلائية، ولم يبدع عقلها إلا في الشعر والتباهي بالأنساب. ولما جاء الإسلام تحولت من أمة لا ذكر لها في عالم الصراع إلى أمة يحسب لها ألف حساب. فقد جاء الإسلام محفزا للعقل ومشجعا له، ووضع له حدودا منطقية كتجنب البحث في مواضيع لا يستطيع العقل أن يخوض فيها كالروحيات والإلهيات. . .

ولنا أن نسجل الدور الكبير الذي قام به المستشرقون في تدعيم هذا الطرح وتشجيعه، كما أن الاستعمار عمل بكل قواه على تكوين نخبة تحمل أفكاره وتعمل على تبني النموذج التربوي عنده، وهي في ذلك تعتبر مجهوداتها تصب في خدمة

الأمة العربية لا أكثر، ولكنها في حقيقة الأمر لم تدرك أن الاستفادة من تجارب الغير لا تعني بالضرورة التكرار لمختلف المكونات التاريخية للأمة العربية.

إن اليابان والصين ودول جنوب شرق آسيا بلغت درجة عالية من الاستفادة من الخبرة الغربية وتطوير مجتمعاتها، ولكنها مع هذا حافظت على خصائصها الحضارية، فأنتجت حضارة متميزة وفرضت وجودها في ساحة الصراع الحضاري.

ب- الطرح البنائي

يقوم هذا الطرح على ضرورة إدخال مختلف مكونات البعد التاريخي في المنهاج الدراسي بغرض بناء شخصية متشعبة بالمبادئ السامية التي تحتوي عليها ثوابت الأمة العربية، أي أن غرضه هو المحافظة على هذه الثوابت والتمسك بها. ولكن يبقى هذا البناء غير مؤكد على الذهاب بعيدا بتلك المبادئ إلى درجة التمييز المتمثلة في بناء المناهج كلية وصياغة الإستراتيجية التربوية على أساس تحضير النخبة والقاعدة المتميزتين بالإبداع والوعي الحضاري في سياق تنافسي، وتفعيل مختلف محتويات المنهاج حول محور مكونات البعد التاريخي.

ومع هذا فإن هذا الطرح قد لعب دورا حاسما وأساسيا في المحافظة على كيان الأمة العربية من التمزق والذوبان، وهو الطرح الغالب تطبيقه في مختلف الأنظمة التربوية العربية. حيث نجد أن مختلف هذه الأنظمة تدرج مادة التربية الإسلامية واللغة العربية والتاريخ القومي في المنهاج. أي أن التعليم وفق هذا الطرح يسعى إلى بناء شخصية مستوعبة لعلوم العصر ولكنها غير متصلة من أصلاتها، إلا أن مصب اجتهاداتها يجد ضالته أكثر في الحضارة الغربية، وهي بهذا تكتفي بالمحافظة ولا تنشأ التطور المستمد من المقومات الحضارية.

إن منشأ هذا الطرح هو الاعتزاز والكبرياء الوطني، ومن هنا لا يليق بحال من الأحوال استعمال لغة المستعمر كلغة وطنية، وأن أي إصلاح ينبغي أن يبنى على أساس المحافظة على الثوابت ومكونات البعد التاريخي وبصفة خاصة الدين الإسلامي واللغة العربية، وذلك هو السياق السليم الذي ينبغي في إطاره طرح إشكالية البعد التاريخي.

ومن الأمثلة الحية على هذا الطرح في المجال اللغوي نجد التجربة القومية في كل من سوريا والعراق، وفي هذا الصدد يقول د. فاخر عاقل " إن العرب في تطلعهم إلى تحرير حاضرهم وبناء مستقبلهم لا بد لهم من بناء وحدتهم على أسس متينة من وعي عميق وتفهم ناقد وأدراك ذكي لماضيهم وحاضرهم وصورة مستقبلهم المنشود. والتربية هي أهم الوسائل لهذه الغاية وأضمن الطرق إلى هذا الهدف. . . إن أي نظام تربوي لأية أمة لا يمكن أن يكون أصيلا صحيحا هادفا

مفيدا إلا إذا قام على أساس من تراثها بعد نظر إلى واقعها وتخيل لمستقبلها، فالتراث إذن أول قاعدة يقوم عليها أي نظام تربوي أصيل لأية أمة حريصة على أن تبني ذاتها وتعدّها لغد مشرق" (عافل، فاخر. 1981: 204).

ونلاحظ هنا كيف أن التعبير عن التراث كان محصورا في الحقبة الزمنية التي تكون فيها، وهو بهذا يفصل بين مراحل بناء الأمة، أي أن التراث يدخل في المحافظة على الشخصية ولا يكون الصبغة المميزة للمجتمع.

و يبدو هذا الطرح جليا أيضا في أهداف المنظومة التربوية لكثير من البلدان العربية، نذكر على سبيل المثال :

في مصر : في وثيقة صادرة عن وزارة التربية المصرية سنة 1989 بعنوان "تطوير التعليم في مصر، سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذه"، وردت أهداف النظام التعليمي كما يلي : (حجي، 1998)

1. التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل، ويتطلب تحقيق هذا الهدف مراعاة ما يلي :

أ. تدعيم عوامل القوة والإيجابية التي ترسخت في الشخصية المصرية وتقويتها.

ب. تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية للشخصية المصرية.

ج. الرصد المستمر والاستقراء الواعي لظروف العصر ومطالب الغد.

د. غرس بعض القيم الاجتماعية وتعميقها.

و نذكر بقية الأهداف مختصرة كما يلي :

2. إقامة المجتمع المنتج.

3. تحقيق التنمية الشاملة.

4. إعداد جيل من العلماء*.

وفي التعليم الأساسي نص القانون رقم 233 لسنة 1988 على العمل من أجل تحقيق الأهداف التالية: (حجي، 1998)

1. التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية.

2. تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.

3. توثيق الارتباط بالبيئة.

4. تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والتطبيقية.

5. ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة.

* - لم ترد أي إشارة لربط هذا الجيل بالإبداع في سياق انتماء حضاري معين.

في الجزائر :

وردت أهداف التعليم الأساسي في أمرية أفريل 1976 كما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 1995: 19-20)

• دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا. وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تنتج لهم التجاوب مع محيطهم.

• تعليميا يتضمن الأسس الرياضية والعلمية . . .

• دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته. . .

• أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية، و يهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتها بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية الاشتراكية.

• تعليميا فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية. . .

• تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية. . .

• تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات، والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

وفي وثيقة أعدها المجلس الأعلى للتربية تحت عنوان "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي" حددت الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها كما يلي: (المجلس الأعلى للتربية، 1998 : 33-34)

1. بناء مجتمع متكافل متمسك معتز بأصالته ووثائق بمستقبله يقوم على :
أ. الهوية الوطنية المتمثلة :

في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة، والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري.

وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل، ووسيلة للإبداع والاتصال، والتفاعل الاجتماعي والمهني.

وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وإثرائها في نطاق الثقافة الوطنية.

ب. روح الديمقراطية. . .

ج. روح العصرية والعلمية. . .

2. تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله ل :

أ. بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

ب. توطيد الهوية الوطنية بترسيخ :

— روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته.

— العقيدة الإسلامية السمحاء.

ج. ترقية ثقافة وطنية تتبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون مفتوحة على الثقافة العالمية وتهدف إلى :

— تربية النشء على الذوق السليم والتطلع إلى قيم الحق والعدل والخير والجمال وحب المعرفة.

— تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة، بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

د. امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل والتكيف مع مستلزمات العصر.

ونلاحظ بوضوح في هذه الأهداف كيف احتلت المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية في كل من الجزائر ومصر الصدارة في عرض الأهداف القومية، ولكن التفاعل الواقعي يبقى مرتبطا كلية بالفتح والاستفادة من الخبرات العالمية، حتى وأن كان الاجتهاد متوفرا لتكون تلك الاستفادة باللغة القومية، إلا أن دور اللغة هنا لا يتعدى ترجمة المصطلحات مع الإبقاء على روح الإبداع الغربي في كل المواد العلمية المقدمة.

و يدافع د. علي بن محمد بكل قوة عن أمرية أبريل 1976، فيقول منتقدا بشدة تصور أنصار الطرح الإلغائي لإصلاح المنظومة التربوية : " أقسم أن الذي يضايقهم في هذه المادة* ليس هو الإشارة إلى " المبادئ الاشتراكية " التي كانوا هم من أشد مؤيديها... أقسم أن الذي يضايقهم، لا بل يخمد أنفاسهم، ويسد عليهم الأفاق إنما هو الإشارة الواضحة إلى أن المؤسسة التربوية تؤدي رسالتها " في نطاق القيم العربية - الإسلامية "، وإلا فما الذي كان يمنعهم عند التعديل من اقتراح حذف الإشارة إلى هذه (المبادئ الاشتراكية) (بن محمد، علي. 2001).

* - إشارة إلى المادة الثانية التي وردت ضمن المبادئ العامة وتنص على رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية.

هكذا نجد أنصار هذا الطرح يدفعهم حبهم للوطن والاعتزاز بالانتماء الحضاري إلى جعل مكونات البعد التاريخي من أهم العناصر التي ينبغي إدراجها عند التحضير لصياغة أي مشروع يتضمن إصلاح المنظومة التربوية، ومع هذا فإنه يوجد من يرى أن هذا الطرح - رغم الوطنية الصادقة لأنصاره - يعتريه نقص يتمثل في كيفية توظيف مكونات البعد التاريخي في خضم الصراع الحضاري.

ج- الطرح الوظيفي

يلج أصحاب هذا الطرح على ضرورة عدم الاكتفاء ببناء الشخصية المعترزة بأصالتها، وإنما بتجاوز ذلك إلى بناء الشخصية المنتجة للحضارة المستمدة من ذات الأصالة، والجديرة بتأهيل الأمة العربية لخوض الصراع الحضاري.

يؤيد هذا الطرح الدكتور أحمد فرج الذي يقول في كتابه مشكلات في طريق التربية الإسلامية: "... إذا أراد أحد المشتغلين بالتربية إحلال نموذج - كالنموذج الغربي الرأسمالي - أو الغربي الاشتراكي، أو تجربته في أرض إسلامية، ذات امتداد حضاري إسلامي، وإفراز قيم إسلامي، باعت تجربته بالفشل... " وذلك لأن "... خصوصية النموذج التربوي تابع لخصوصية النموذج الحضاري الذي ينبثق منه، وينتشر في ربوع أرضه، وسواء كان مقبولا أو مرفوضا من المنتمين إلى حضارة مباينة لتلك الحضارة، فهو صحيح بمعيار التواءم الحضاري مع حضارته. ومن ثم فإن القول بأن التربية تتبع من حضارة الأمة لتلبي متطلبات أبنائها قول صحيح" (محمد إبراهيم، 1999: 23-24).

وهكذا نجد الإشارة واضحة إلى طرح الإصلاح في سياق الصراع الحضاري، وكيف أن هذا الطرح قد يقابله قبول أو رفض من الجهة الأخرى، ولكن رغم هذا فإن التأكيد منصب على التواءم الحضاري مع ذات الحضارة المتبينة لمشروع الإصلاح.

ويدعم الأستاذ عثمان سعدي هذا الطرح بذكر مثال البلدان الآسيوية التي وظفت أحسن توظيف مكونات بعدها التاريخي في تكوين الشخصية المتميزة، التي دخلت بفضلها هذه البلدان في ساحة الصراع الحضاري، وأصبح الغرب الأوروبي والأمريكي يحسب لها ألف حساب، فيقول عن الصين مثلاً: "إن الصينيين رغم هذه الصعوبات^{*}، لم يفكروا في يوم من الأيام في التخلي عن لغتهم القومية أو حتى في تبديل حروفها الكثيرة بالحروف اللاتينية، لأن الحروف اللاتينية قاصرة عن

* - إشارة إلى الصعوبات الموجودة في اللغة الصينية باعتبارها من اللغات اللاصقة، وما تتطلبه من استعمال دائم لحروف يبلغ تعدادها 2200 حرفاً.

الإمام بجميع أصوات الحروف الصينية، ومن ناحية أخرى لأن تبديل الحروف الصينية بالحروف اللاتينية معناه القطع بين الصين وحاضرها، وهو الخطأ الذي أوقع فيه **مصطفى كمال** بلاده تركيا والذي يرفض الصينيون الوقوع فيه".

ويقول عن فيتنام: "إن اللغة الفيتنامية لغة بسيطة، كانت فقيرة جدا بشهادة الفيتناميين أنفسهم، لكن بفضل قادة الفيتنام تطورت هذه اللغة وأصبحت تعبر عن أعقد النظريات العلمية وأدق المعادلات الرياضية".

ويقول عن اليابان: " حضارة اليابان وتقدمها الصناعي دليل واضح على مجارات اللغات القديمة لحضارة العصر وكفاءتها ومقدرتها على التعبير عن جميع مظاهرها بجدارية، وهذا كاف للرد على المتفرنسين الجزائريين الذين يزعمون بأن العربية غير قادرة على ذلك" (سعدي، عثمان. ب.ت: 13).

إن هذه النماذج دليل واضح على أن التطور الحقيقي إنما يتم بتوظيف الخصائص الحضارية للمجتمع، ولنا أن نستدل على ذلك بمختلف الإبداعات عبر دول العالم، فهذه الإبداعات تحمل خصائص معينة تدل على الأمة المنتجة لها — كالدفقة عند اليابانيين والصلابة عند السوفييات (سابقا) ... —، رغم أن الوسائل العملية والنظريات والقوانين العلمية تكاد تكون واحدة.

وهذا الطرح لا ينفي التفتح على الحضارات الإنسانية المختلفة، وإنما يؤكد فقط على أن الاستفادة من الخبرات لا بد أن تكيف في قالب حضاري منافس ومتميز، يقول الأستاذ أنور الجندي: " النظرية الصحيحة في التعليم في العالم الإسلامي أن يكون ابن الزمان وأبن المكان، أي أن يكون عصريا وإسلاميا، فإذا كان عصريا فقط كما هي الحال في مدارسنا المدنية خرج لنا شباب يجهلون أنفسهم ومحيطهم وكيانهم. . . وإذا كان التعليم ابن المكان فقط ولم يراع فيه معارف العصر خرج لنا شباب جاهلون أحوال زمانهم مجردون من الأسلحة التي يقاثلهم بها أعداؤهم" (الجندي، أنور. 1982: 95).

وهكذا نجد هذا الطرح يلح دائما على وجود أطراف متنافسة، وأن الانسياب وراء هذا الطرف أو ذاك هو دليل على عدم وجود فعالية حضارية في النظام التربوي.

ويعبر الدكتور يوسف القرضاوي عن هذا الطرح من خلال تعرضه للفهم الصحيح للإسلام بأنه: " إسلام لا يكتفي بحضارته الزاهرة بالأمس، ولكنه يعمل على إبداع حضارة إسلامية معاصرة، تأخذ من حضارة اليوم أفضل ما عندها، من عناصر العلم والتكنولوجيا وحسن الإدارة والتنظيم، وتحفظ هي بأصالتها وخصائصها" (القرضاوي، يوسف. 1986: 45).

إن هذا الطرح، وإن لم تتجسد معالمه الإجرائية في واقع المنظومة التربوية بعد، فإنه قد يتبوأ مكانة مرموقة في المستقبل. فهو يمتلك إستراتيجية واضحة تمكنه من خوض الصراع الحضاري، ولكنه يفتقر إلى أدوات تجسيد هذه الإستراتيجية.

وأهم هدف للمنظومة التربوية يمكن استنتاجه من خلال هذا الطرح هو: تكوين الشخصية العربية القادرة على إدخال الأمة العربية في ساحة الصراع الحضاري بخصائص ومميزات تختلف عن الحضارات المسيطرة حالياً.

وكخلاصة لمختلف هذه التصورات، نجد أن كل طرح يستند أصحابه إلى أنه الكفيل بإخراج الأمة العربية من دائرة التخلف، وأن كل البراهين والأدلة التي بنيت عليها التصورات لا تخرج عن هذا الإطار، اللهم إلا إذا استثنينا أصحاب النوايا السيئة الذين يريدون بأي ثمن جعل الأمة العربية لا تستقل ثقافياً، وهذا موضوع آخر ليس مجالاً لدراستنا.

إن أي طرح حتى يكون سليماً، لا بد أن يجعل البعد التاريخي يحتل المكانة الجدير بها في أي مشروع لإصلاح المنظومة التربوية، وهذا ما يكاد يتفق عليه علماء التربية المقارنة، إذ يعتبرون البعد التاريخي من أهم العوامل المؤثرة في الأنظمة التربوية المختلفة.

وقد بلغ هذا الاهتمام درجة عالية خاصة لدى المنظرين في التربية المقارنة، مثل ماثيو أرنولد (VEXLIARD, Alexandre, 1967)، الذي يعتبر البعد التاريخي من أهم العوامل التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في عملية الإصلاح. وكذلك مايكل سادلر، الذي يرى بأن النظام التربوي ما هو في الواقع إلا نتاجاً لصراعات وقعت في الماضي ونسناها (مرسي، 1993).

ونجد نفس التوجه لدى إسحاق كاندل الذي عمق نظرية سادلر، بحيث تعتبر نظريته للتربية تاريخية بالدرجة الأولى، فلا يمكن فهم خصائص نظام تربوي معين إلا بالرجوع إلى التاريخ (HALLS, 1990).

وقد تجلت النظرية التاريخية في التربية المقارنة واتضحت أكثر عند نيكولاس هانس، الذي قدم من الأدلة ما لا يدع مجالاً للشك من أن البعد التاريخي يتحكم كثيراً في النظم التربوية السائدة، كما يدل على ذلك قوله: "شخصية الأمة بوجه عام هي نتيجة مركبة من أخلاط سلالية و تكيفات لغوية وحركات دينية وظروف تاريخية وجغرافية. على أنه لا يمكن مقارنة هذه العوامل المتعددة بصخرة متجانسة التركيب، بل إنها أقرب شبهها ببناء معماري قديم أضيفت إليه تجديدات تتعلق بالأجيال المختلفة، فالنظم التربوية القومية لا بد أن تتأثر بهذه العوامل، ولا بد أن تمتد بجذورها عميقاً في الماضي" (هانس، نيكولاس، 1966).

20). ونظرا لهذه الأهمية القصوى للبعد التاريخي، فإن هانس قد جعل كخطوة أولى في الدراسة المقارنة بين الأنظمة التربوية : " دراسة كل نظام على حدة في ضوء تركيبه التاريخي وارتباطه المباشر بتطور شخصية الأمة وثقافتها" (هانس، 1966: 20).

وإذا كان البعد التاريخي قد صنّفه هانس ضمن العوامل الروحية، فإن هذا لا يعني فصله عن العوامل المادية بل ينبغي أن يكون التكامل هو السائد بين هذه العوامل، ولنتأمل في هذا القول المعبر عن هذه الحقيقة : "عندما تعمل العوامل الروحية والعوامل المادية جنبا لجنب في انسجام، فإنهما تنشئان فترة زاهرة من الثقافة القومية" (هانس، 1966: 123).

إن البعد التاريخي عند أبرز علماء التربية المقارنة أخذ منحى وظيفيا براغماتيا، ليتجاوز بذلك الاكتفاء بالجانب الوصفي، وبالتالي عدم التأثير في واقع المنظومة التربوية.

وإذا كان إصلاح المنظومة التربوية يكتسي أهمية بالغة لدى كل أفراد المجتمع، خاصة النخبة منهم، فإنه من الضروري تسليط الضوء على مختلف العوامل التي يمكن بواسطتها تفسير واقع المنظومة التربوية. ويحتل البعد التاريخي مكانة بارزة ضمن هذه العوامل، إلا أنه يلاحظ تفاوت كبير بين الدول المتطورة والدول النامية في إعطائه الأهمية التي تليق به.

ومن هنا حاولنا من خلال هذه الدراسة إبراز مكانة هذا البعد واستثماره في عملية الإصلاح، ذلك لأن التاريخ بكل مكوناته هو الذي يحدد ملامح العقل المبتكر.

6- الأنظمة التربوية والصراع الحضاري

ارتأينا أن نجعل كخاتمة لهذه الدراسة، هذا التعرض المختصر لمكانة الأنظمة التربوية في خوض الصراع الحضاري. إذ أن النظام التربوي يعتبر الأداة الرئيسية لتنفيذ أي إستراتيجية تنموية للمجتمع، وهو علاوة على ذلك وسيلة المجتمع في مواجهة مختلف التحديات إن على المستوى الداخلي أو الخارجي.

و تعتبر المكانة الدولية لأي مجتمع صورة منعكسة عن تنميته الداخلية. فكلما كانت التنمية مبنية على أسس سليمة ومتوفرة على أدوات تحقيقها، كلما خرجت لنا مجتمعا متميزا. ومن هنا يمكننا القول أن التميز الحضاري هو أساس أي خوض لصراع حضاري، ولهذا نجد المجتمعات في عالمنا المعاصر مقسمة على قسمين :

أ. مجتمعات رائدة ومؤثرة، تجعل من المحافظة على مكانتها الدولية وفق خصائصها الحضارية أهم حافز لها على كافة المستويات، الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والعلمية...

ب. مجتمعات متخلفة متأثرة، سميت مجازا بالنامية، تستهلك إبداعات الغير وتدور في فلكه، معيار التقدم عندها هو الاقتناءات التكنولوجية المصممة حسب مستويات استهلاك مختلفة في مخابر المجتمعات المسيطرة حضاريا. وإن وجدت إبداعات في هذه المجتمعات، فإنها لا تخرج عن سياق العولمة المخطط لها بإتقان في مراكز الدراسات الإستراتيجية للدول المسيطرة. وتبقى هذه المراكز تراقب أي تحرك علمي أو إبداعي يحمل في طياته خصائص حضارية تنذر باحتمال وجهود منافس لها، كما هو الحال مع الصين أو دول جنوب شرق آسيا، التي تميزت نهضتها التكنولوجية بمحافظه صارمة وتوظيف محكم لمختلف المكونات الحضارية.

إن دور الأنظمة التربوية في الصراع الحضاري، يتمثل أساسا في تخريج متعلمين وكفاءات ونخب، متحركة في ناصية العلم والمعرفة، ومتجذرة في انتمائها الحضاري، ومنسجمة في ارتباطها بهذا الانتماء، وهي شروط ليكون الصراع مع الحضارات المنافسة، وليس صراعا داخليا يبعد أي طموح للالتحاق بركب التطور والازدهار. كما يتمثل دور الأنظمة التربوية في خضم هذا الصراع في مواجهة مختلف التحديات العالمية. وفي هذا المجال نجد الدول المتقدمة رغم ما أحرزته من إنجازات ضخمة هي أكثر الدول اهتماما بأنظمتها التعليمية، فالولايات المتحدة الأمريكية التي تراجع اقتصادها نسبيا في قدرته التنافسية، لم تجد حلا لهذه المشكلة أفضل من الاستثمار في الثروة التي لا تنفد ألا وهي رأس المال البشري الذي يشكل النظام التعليمي أفضل مجال للاعتناء به. ومما يدل على اهتمام الولايات المتحدة بنظامها التربوي في عالم يسوده التنافس من أجل السيطرة، ما جاء من أهداف في مشروع؛ أمريكا 2000، إستراتيجية للتعليم، للرئيس الأمريكي الأسبق جورج بوش، فمن بين هذه الأهداف، نجد الهدف الرابع الذي يعتبر أكثرها دلالة على الطابع التنافسي للنظام التربوي الأمريكي والذي نصه: "أن يحتل الطالب الأمريكي المرتبة الأولى عالميا في مادتي العلوم والرياضيات" (مرسي، 1993: 136). وقد وصلت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) إلى نفس النتيجة حين اعتبرت أن الآفاق الاقتصادية للتقنية الجديدة لا يمكن أن تتحقق بصفة كاملة دون أن يصاحب ذلك تغييرا في الأنظمة الاجتماعية وعلى رأسها أنظمة التعليم والتدريب (زيتون، محيا، 2005). فإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للدول المتطورة، فإن الأمر بالنسبة للدول النامية ومنها العالم العربي، يستدعي اهتماما أكبر بأنظمتها التربوية حتى تحافظ على كيانها ومصالحها في عالم صفته الرئيسية الصراع من أجل السيطرة أو البقاء.

إن عالمنا العربي يعيش تخلفاً ظاهراً على كافة المستويات، وإذا أراد مواجهة التحديات فما عليه إلا أن يؤسس لمستقبل زاهر، عن طريق تبني إستراتيجية تربوية تكفل له تخريج أفراد متطلعين للمكانة الدولية الجديرة بها أمتهم العربية، خاصة إذا علمنا أن الإمكانيات المادية والبشرية والهياكل القاعدية متوفرة بالدرجة التي تسمح بتنفيذ محكم للإستراتيجية المتبناة.

قائمة المراجع:

أ - باللغة العربية :

1. بن نبي، مالك (1987). شروط النهضة. دار الفكر، الجزائر.
2. الجابري، محمد عابد. (1991). التراث والحداثة؛ دراسات ومناقشات. المركز الثقافي العربي، بيروت.
3. الجندي، أنور. (1982). التربية وبناء الأجيال في الإسلام. دار الكتاب اللبناني، بيروت.
4. حجي، أحمد إسماعيل. (1998). التربية المقارنة. دار الفكر العربي، القاهرة.
5. حنفي، حسن. (2002). التراث والتجديد؛ موقفنا من التراث القديم. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
6. سعدي، عثمان. (ب.ت). قضية التعريب في الجزائر. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
7. عاقل، فاخر. (1981). معالم التربية؛ دراسات في التربية العامة والتربية العربية. دار العلم للملايين، بيروت.
8. العودي، حمود (1981). التراث الشعبي وعلاقته بالتنمية في البلاد النامية؛ دراسة تطبيقية عن المجتمع اليمني. عالم الكتب، القاهرة.
9. غريب، عبد الكريم وآخرون. (2001). معجم علوم التربية؛ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب).
10. القرضاوي، يوسف. (1982). الإسلام والعلمانية وجهها لوجه. مكتبة رحاب، ط 2 الجزائر 1986.
11. الكيلاني، ماجد عرسان. (1998). فلسفة التربية الإسلامية؛ دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة. مؤسسة الريان، بيروت.
12. محسن، مصطفى. (1999). الخطاب الإصلاح التربوي؛ بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية). المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء (المغرب).
13. محمد إبراهيم، مفيدة. (1999). أزمة التربية في العالم العربي. دار مجدلاوي للنشر، عمان.
14. مرسي، محمد منير. (1993). الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. عالم الكتب، القاهرة.

15. مرسى، محمد منير. (1996). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. عالم الكتب، القاهرة.
16. المروني، مكي. (1996). الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994). منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
17. الندوي، أبو الحسن (1987). نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية. مؤسسة الرسالة، بيروت.
18. هانس، نيكولاس. (1966). التربية المقارنة. ترجمة : يوسف ميخائيل أسعد. دار النهضة العربية.

ب — باللغة الفرنسية :

1. HALLS, W.D. (1990). Education comparée : Questions et tendances. Etude préparée pour le Bureau Internationale de l'Education, UNESCO, Paris.
2. Vexliard, Alexandre. (1967) La pédagogie comparée; méthodes et problèmes. P.U.F. Paris.

ج — مصادر متفرقة :

1. بن محمد، علي. (2001). الشروق اليومي العدد 86 بتاريخ 2001.02.13.
2. بويكري، محمد. (2004). في إصلاح نظام التربية والتكوين. عالم التربية، 14، 47 - 51، الجديدة (المغرب).
3. سعيد، إسماعيل علي (1996). رفاعة الطهطاوي. مفكرون من أعلام التربية، 2، 209 - 235، مطبوعات اليونسكو القاهرة.
4. طعيمة، سعيد إبراهيم عبد الفتاح (1990). فلسفة التجديد ونماذجه في التعليم؛ دراسة في التعليم الثانوي المصري. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.
5. المجلس الأعلى للتربية (1998). المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي. الجزائر مارس.
6. ملكوفا، زويا ألكسيفنا. (1989). التعليم الجماهيري ونوعية التربية، مستقبليات. اليونسكو (باريس)، 69، 29 - 40.
7. وزارة التربية الوطنية (1995). تنظيم التربية والتكوين في الجزائر (الأمر رقم 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976).