

التربية الديمقراطية والفكر العربي، من توريد المفهوم إلى تنبيت الفكرة

د. لطفي حجلوي

المعهد العالي لإطارات الطفولة بقرطاج، جامعة قرطاج (تونس)

hajlotfi@yahoo.fr

الملخص:

لئن كانا نتفق على أن التربية الديمقراطية، منجز للعقل الحدائي الغربي منذ القرن السابع والثامن عشر، فإننا قد لا نلتقي كثيرا في توصيفها لغويا. فهل هي مفهوم ممتضى من مرجع محدد، أم هي براديجم كامل ورواق اشتغل تحت سقفه كثيرون، يمتد طوله من قرون الحداثة إلى اليوم؟... نحن نميل إلى التوصيف الثاني . وبعيدا عن مسألة التوصيف اللغوي، تحيل عبارة التربية الديمقراطية إلى الآلية التربوية المناسبة التي يعهد إليها المجتمع الديمقراطي، مسؤولية تكوين هيئته المستقبلية وضمان ديمومتها، وتطويرها. ذلك أن التربية الديمقراطية هي في الواقع، الحصون المتقدمة للمجتمعات الديمقراطية

وعليه فإن التربية الديمقراطية ليست بحد ذاتها نظاما أو برنامجا تربويا واحدا موحدًا، وإنما هي الخطاطات العقلانية الأولية الكبرى، لاستنبات وإبداع منهج تربوي وطني، يتيح المساواة التامة في الفرص بين المواطنين، ويضمن بنفس القدر جودة الخدمة التربوية للجميع.

ومن أجل تحقيق هذا الزهان فإن التربية الديمقراطية، كما عرّفها جون ديوي John DEWEY أو باولو فرايري Polo Freire أو بيار بورديو Pierre Bourdieu في جوهرها مقاومة لجميع أشكال إعادة إنتاج القهر والاستغلال الثقافي والاقتصادي والسياسي داخل المجتمع. وبقدر ما تحتهد هذه التربية الديمقراطية في بناء قيم معرفية، فإنها بنفس القدر تحتهد في بناء قيم المواطنة وحقوق الأفراد والعدالة الاجتماعية، وكونية الإنسان. ومعيار انتماء الأنظمة التربوية إلى هذا البراديجم، كمي وكيفي في الآن نفسه،

ويتعلق بمخرجات النظام ونجاعته في التكوين والتأهيل والتثقيف والإعداد للمشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية للجميع على نفس درجة المساواة .

وبالنظر إلى التقارير الدولية وخاصة تقارير اليونسكو حول وضع التعليم في العالم، وتحديدًا تقارير 0920 و2011 فإن الأنظمة التربوية العربية، بعيدة عن مستوى التجارب الديمقراطية المتقدمة. فوضع الفرد في أغلب الأنظمة التربوية العربية مدعاة إلى قلق عميق. حتى أن جميع أهداف التربية الديمقراطية الكمية والكيفية، تكاد لا تصل إلى المتعلم العربي. كما أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع، التي هي في المنطق الديمقراطي عضوية وبنائية، هشة إلى حد الانقطاع. بحيث أدى الأمر بالتربية العربية إلى ضباية الأهداف وسقوطها في ازدواجية الخطاب، بين الخطاب الإنشائي للمبادئ وبين الممارسة العملية الفاسدة والمتخلفة. ولكن هل كان واقع التربية العربية بالصدفة؟ أم هو نتيجة نمو تاريخي لثلاثي التخلف والاستعمار والجهل؟ أم مصنوع لفائدة أنظمة استبدادية ورجعية تنمو في مساحات الظلام لتجهيل الآخرين؟ ما حجم المسافة الواقعية الآن، لقرب الأنظمة التعليمية العربية وابتعادها، عن المطلب الديمقراطي للتربية؟ ماذا تعني التربية الديمقراطية على وجه التحديد؟ وكيف صارت في طليعة أولويات الإصلاحات العربية من أجل بناء الجمهورية الثانية؟ هل تضمنت فعلاً عبارة "الشعب يريد" حلماً بريع تربوي جديد؟

لقد فتح الربيع العربي " الحلم العربي" على مصرعيه. ومن أولويات ما طالبت به الجماهير الشعبية وهي لا تزال معتصمة في ميادين التظاهر، هو تغيير الأنظمة التربوية جذرياً. بل لعلنا نذكر صور أجزاء من المقررات والمواد التربوية تُقطّع في الشوارع في فجر الانتفاضات العربية، كجزء من مظاهر التمرد على الأنظمة الفاسدة .

لقد وصلت الرسالة بوضوح إلى الحكومات التي فترحتها أولى التجارب الانتخابية الديمقراطية العربية. ودخلت بعض دول الربيع العربي، في تونس ومصر وليبيا، في مراجعات تربوية جذرية، نحو تثوير أنظمتها والقرب بها من المعايير الديمقراطية .

فهل يكون ذلك هو مدخل الربيع التربوي العربي؟ أم أن شرط ذلك هو أن تُدكّ العروش التربوية دكاً جذرياً، مثلما الأمر للعروش السياسية؟ أليست التربية مؤسسة، ويصيبها ما يصيب المؤسسات الاجتماعية الأخرى من الثورة والدعوة إلى Dégage؟؟

1. في دلالة التربية الديمقراطية باعتبارها أفقا منشودا لحركة الربيع التربوي العربي:

لاحظنا بداية، أن حركة الربيع العربي هي حركة اجتماعية في جوهرها، ولم تتحول إلى فعل سياسي (أي تقوده أحزاب) إلا في تاريخ متأخر نسبيا. إنها في أصلها مشروع حلم سكن الإنسان العربي منذ وقت أقدم بكثير من تاريخ 18 ديسمبر 2010 تاريخ انطلاقها. فهي تعبر عن نفس أحلام جماهير حركات الاستقلال العربية تقريبا في الخمسينات والستينات : الدولة المدنية الحديثة، الحرية والكرامة الفردية، العدالة الاجتماعية، التقدمية في أنظمة التربية والتعليم والإدارة والاقتصاد. وهو ما فشلت في تحقيقه دولة الاستقلال، مما ولد تراكميا فعل ثورة الربيع العربي.

وإذا عدنا إلى فكرة التربية الديمقراطية من جهة مبادئها، سوف نلاحظ مدى انسجامها كمشروع، وحلم بناء الدولة الوطنية عند جيل الاستقلال، وعند جيل الجمهورية الثانية على أيامنا.

لكن ماذا تعني التربية الديمقراطية على وجه التحديد؟ وكيف صارت في طليعة أولويات الإصلاحات العربية من أجل بناء الجمهورية الثانية؟ هل تضمنت عبارة "الشعب يريد" حلما بريعا تربوي جديدا؟

لئن كانا نتفق على أن التربية الديمقراطية، منجز للعقل الحدائي الغربي منذ القرن السابع والثامن عشر، فإننا قد لا نلتقي كثيرا في توصيفها لغويا. فهل هي مفهوم ممتضى من مرجع محدد، أم هي براديجم كامل، ورواق اشتغل تحت سقفه كثيرون، يمتد طوله من قرون الحداثة إلى اليوم؟... نحن نميل إلى التوصيف الثاني.

لعل أدق مرادف لتعريف التربية الديمقراطية، هو في اعتبارها "براديجم" Un paradigme. أي جملة القواعد والمبادئ العلمية والفكرية العامة التي يتم التسليم بصحتها خلال فترة تاريخية ما، وتصلح لأن

تكون مرجعية تفسيرية لتلك المرحلة التاريخية. فالبراديجم في تعريف توماس كون Thomas Kuhn هو: نموذج تفسيري، ويحتوي حسب عبارته على " المعتقدات التي اتفقت عليها الجماعة العلمية ¹. ومن ثمة يستمر البارادغم صالحا لفترة طويلة نسبيا. وإذا ما حلت به أزمة عطالة في الأداء وعجز

عن مواجهة المشكلات المستجدة، فإنه يكون موضوع ثورة، فيموت القديم ويولد باراديجم جديد. تولد البراديجمات في التاريخ وتموت. وتقترن ولادتها بالثورات العلمية والمعرفية الكبرى. فالثورة العلمية الحديثة أنجبت في البداية، طرقا جديدة في النظر إلى الإنسان والعالم، تستند في جزء كبير منها إلى النظريات العلمية الثورية آنذاك في مجالات الفيزياء والميكانيكا... لكن منتج الحداثة لا يمكن اختزاله في عبارة البراديجم بالمفرد، بل باراديجمات بالجمع، تبعا للمجالات الفكرية الكبرى في الخارطة المعرفية الجديدة التي بنتها الحداثة. ومن بين هذه البراديجمات الحديثة الرئيسية : التربية الديمقراطية. إن التربية الديمقراطية، هي إذن، بارديغم حديث في التربية، ولد إثر أزمة الباراديجم القديم، وهو معرض إلى نفس المصير في حال

¹ توماس كون، **بنية الثورات العلمية**، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، المركز الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 168، ديسمبر 1992، ص78

أزمته. ويُقاسم الباراديغم الديمقراطي في التربية، البراديغمات الحديثة الأخرى، في العلوم الاجتماعية والسياسية نفس القيم الحديثة وهي: الحرية والفردية ومركزية الذات معرفياً، وكونية العقل وقيمة العمل الليبرالي.

ومن هذا المنطلق يكون من المناسب الآن أن نطرح السؤال : ما هي القواعد والمبادئ العامة لهذا الباراديغم، الذي ليس هو بنظرية وإنما شرط كل نظرية حديثة في التربية؟

سبق أن ذكرنا في الأسطر السابقة أن من أبرز شروط البراديغم، الاتفاق النسبي بين الجماعات العلمية والفلسفية، والتواضع على التسليم بصحة وسلامة بعض المبادئ العامة والمناهج والمفاهيم، واعتمادها نموذجاً موحداً لمعقولية أو عقلانية ذلك العصر. ويجوز لنا أن نفحص هذا الرأي ونرى مدى انسجام فكرة التربية الديمقراطية مع هذا الشرط. يمكننا بأوضح السبل الممكنة شق الطريق إلى هذه الغاية عبر استحضار أعظم النصوص التربوية الدالة في ذلك العصر، ونستخلص المشترك منها، الدال على ولادة براديغم التربية الديمقراطية. هذه النصوص التي نقترحها هي " آراء في التربية: Thoughts Concerning Education لجون لوك 1632 – 1704 وإميل أو في التربية Emile ou de l'éducation لجون جاك روسو 1712 – 1778 ثم " تأملات في التربية " Über Pädagogik أو Über Erziehung لإمانوال كانط 1724 – 1804. فما هو المشترك في هذه النصوص والدال على ولادة باراديغم التربية الديمقراطية؟

للجواب على هذا السؤال، ينبغي أن نبحث في النصوص التربوية الكبرى والفارقة لشيخوخة الحداثة التي حددناها، ومساءلتها من جهة الثابت والمشارك بينها، حتى ننفذ إلى محاصرة قواعد باراديغم التربية الديمقراطية التي تواضعت حولها. وهو ما يمكن أن ينتهي بنا إلى استنتاج الشبكة التالية من العناصر الموحدة، والمميزة لقواعد براديغم التربية الديمقراطية:

- . اعتبار التربية غاية في ذاتها، أي تهدف أساساً إلى بناء الإنسان في الإنسان.
- . تدور كل العملية التربوية حول الفرد، أي بعبارة معاصرة المتعلم ذاته هو محور العملية التربوية ومرجع القياس الأساسي، في نجاح أو فشل النظام التربوي.
- . اعتبار الطفولة ميداناً مستقلاً له خصوصياته النفسية والعضوية، وهو ما يسمح بإعادة تعريف الإنسان كحلق متتابعة من النمو، و على التربية أن تقود هذا النمو إلى كماله المطلق.
- . اعتبار الطرق التربوية بنفس أهمية المادة التربوية أو حتى تفوقها قيمة.
- . اعتبار التربية حق لكل إنسان وواجب على المجموعة تأمينه.

. اعتبار التربية مسارات ومراحل مختلفة بحسب غايتها أي رعاية وتغذية وتكوين كما في عبارة كانط الشهيرة.

. وأخيرا اعتبار نموذج المجتمع الحديث أي الليبرالي المفتوح، وذو الأفق الإنساني الأرحب، النموذج الاجتماعي الجديد للتربية، في مقابل المجتمع التقليدي والمغلق.²

لقد سارت جميع النظريات التربوية الحديثة من بستالوتزي وفروبل وماريا منتوسري وسبنسر وتولستوي وديكرولي وجون ديوي وصولا إلى ثورة نظريات التعلم والبيداغوجيا المعاصرة من السلوكية إلى القشطلت والبنائية وحتى التيار المعرفي الجديد وما أنتجه من نظرية الكفايات السائدة حتى عصرنا الراهن، وأخيرا على نحو خاص، نظرية البيداغوجيا الحوارية لباولو فريري... سارت جميعها في نفس الرواق، أي نفس البارديغم، المتعلق بالتربية الديمقراطية. فأضافت إليه ودققته بمعطيات علمية ووسعت منه بأفاق متنوعة.

وبعيدا عن مسألة التوصيف اللغوي، تحيل عبارة التربية الديمقراطية إلى الآلية التربوية المناسبة التي يعهد إليها المجتمع الديمقراطي، مسؤولية تكوين هيئته المستقبلية وضمان ديمومتها، وتطويرها. ذلك أن التربية الديمقراطية هي في الواقع، الحصون المتقدمة للمجتمعات الديمقراطية.

وكخلاصة لهذا التاريخ التراكمي في تطور المفهوم، يُعرّف *معجم التربية Dictionnaire de l'Education* في 2008³ ديمقراطية النظام التربوي بشرطين أساسين⁴ :
الأول : اتساع حجم المتحصلين على خدمة التربية والتعليم في المجتمع، وسهولتها.

² لطفي حجلوي، *التربية الديمقراطية من المفهوم إلى المشروع*، مجلة الحياة الثقافية، وزارة الثقافة التونسية، العدد 236 ديسمبر 2012، ص 34-35

³ Sous la direction de Agènes Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige/PUF, Paris 2008, P 116

⁴ نقرأ حول ديمقراطية التربية في معجم التربية، أن انطوان بروت Antoine Prost عرّف في 1986 " ديمقراطية التعليم" La Démocratisation de L'Enseignement بمستويين من الحدّ، يطرح كل واحد منهما إشكاليته الخاصة. المستوى الأول في التعريف يتعلق **بالديمقراطية الكمية La Démocratie Quantitative**. وهي شكل من النظام الاجتماعي الذي يشترط اتساع دائرة الاشتراك في المنافع الاقتصادية داخل المجتمع. ونقيس وفق هذا التقدير مدى ديمقراطية مجتمع ما، بالعودة إلى قدرة أكبر عدد ممكن من الأفراد في امتلاك الخيرات والمنافع. وهنا تنتزل "خدمة التربية والتعليم" كسائر الخدمات السلعية الأخرى، وتعني الديمقراطية المتعلقة بها، اتساع عدد الحاصلين عليها في المجتمع. حتى يصير استهلاك التربية La Consommation de l'éducation متاحا لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع. أما المستوى الثاني من حد ديمقراطية التعليم، والذي يقترحه انطوان بروت فيسميه **بالديمقراطية الكيفية La Démocratie Qualitative**. وهي تتلخص في مدى ضعف العلاقة بين الأصل الاجتماعي للتلاميذ وبين ما يختارونه من تخصصات يدرسونها. أي أننا نقيس هذا الضرب الثاني من الديمقراطية بمدى كمية الحرية لدي جميع التلاميذ في اختيار التخصصات التي يريدونها دون أقل ما يمكن من الموانع والعوائق الاجتماعية.

ثانيا : مرونة الاختيار التي يتيحها النظام التعليمي للتلاميذ في اختيار التوجيه أو التخصص المناسب لهم،
بأكثر ما يمكن من المرونة، ودون النظر إلى الأصل الاجتماعي للفرد.

وبهذا التحديد نرى أن التربية الديمقراطية ليست بحد ذاتها نظاما أو برنامجا تربويا واحدا موحدًا، وإنما هي
الخطاطات العقلانية الأولية الكبرى، لاستنبات وإبداع منهج تربوي وطني، يتيح المساواة التامة في الفرص
بين المواطنين، ويضمن بنفس القدر جودة الخدمة التربوية للجميع.

ومن أجل تحقيق هذا الزمان فإن التربية الديمقراطية، بإتفاق جون ديوي⁵ John DEWEY و بوللو
فرايري⁶ Polo Freire و بيار بورديو⁷ Pierre Bourdieu في جوهرها مقاومة لجميع أشكال
إعادة إنتاج القهر والاستغلال الثقافي والاقتصادي والسياسي داخل المجتمع اللبرالي المعاصر. ويقدر ما
تجتهد هذه التربية الديمقراطية في بناء قيم معرفية، فإنها بنفس القدر تجتهد في بناء قيم المواطنة وحقوق
الأفراد والعدالة الاجتماعية، وكونية الكرامة الإنسانية. ومعيار انتماء الأنظمة التربوية إلى هذا البراديغم،
كمى وكيفي في الآن نفسه، ويتعلق بمخرجات النظام ونجاعته في التكوين والتأهيل والتثقيف والإعداد
للمشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية للجميع على نفس درجة المساواة.

وفي الأخير، نعتقد أن أبرز فضل لهذا البراديغم الديمقراطي في التربية، في كونه يتيح لنا تقييم مدى
ديمقراطية أي نظام تعليمي، وذلك حسب المقاييس التالية :

. مدى عمومية النظام التعليمي، بمعنى حجم النسبة الحقيقية من الذين تشملهم خدمة التربية والتعليم وهم
في سن التمدرس.

. حظ المرأة أو حجم المساواة بين الجنسين في خدمة التربية والتعليم
. مدى أو حجم المساواة في الحظوظ الفعلية في نوعية الخدمة التعليمية أو في جودتها وخاصة في المناطق
النائية وفي الأحياء الشعبية أو ذات الكثافة السكانية العالية

. مدى قدرة النظام التربوي القائم على أن يكون مصعدا اجتماعيا، وذلك بالنظر في مدى أو حجم
التكامل بين المدرسة ومحيطها التشغيلي

. مدى أو حجم التكوين على المواطنة، من خلال تقدير مكانتها في بناء أهداف النظام التربوي في
ممارستها الفعلية داخل البرامج والوسائل والطرق التعليمية.

⁵ John Dewey, "Democracy and Education," in *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 9, ed. Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Univ. Press, 1980,(PDF)

⁶ PAOLO FRIERE ; *Pédagogie des Opprimés*, Maspero, Paris 1974

⁷ Pierre Bourdieu et Jan Claude Passeron, *La Reproduction*, éditons Minuits, Paris 1990

. حجم أو نسبة التسرب المدرسي الكبير وجغرافيته الاجتماعية والاقتصادية.

لكن ما هو واقع التربية العربية الراهن، في ميزان التربية الديمقراطية ؟

إن توصيف أو تشخيص الواقع التربوي العربي في عموميه ككتلة واحدة مجتمعة صعب، والقاصد إلى هذه الغاية مضطر إلى البحث في الوثائق ذات الطبيعة الحياضية نسبيا، كتلك التي تقدمها تقارير اليونسكو سنويا عن وضع التعليم في العالم. ومنهجيا سوف أحاول أن أثبت أن بعض المعطيات الإحصائية حول ظواهر محددة بدقة في الأنظمة التربوية العربية، ثم سوف أحاول استقراءها في بناء أحكام عامة حول وضع التربية العربية من جهة علاقتها بالمعايير السابقة والمرتبطة "بالتربية الديمقراطية".

من جهة الإنفاق، تحدّد الدراسات أن الدول العربية بلغت نسبة 4.2 % من مجموع الناتج القومي الإجمالي سنة 2008، وهي النسبة التي تقابلها لدى الدول المتقدمة 5.2%. وتنفق الجزائر ما نسبته 4.3 % من ناتجها الوطني الإجمالي على التربية والتعليم، بينما تنفق تونس 7.6 % من مجموع ناتجها الوطني، وهي من أعلى النسب عربيا.

على مستوى التعليم ما قبل المدرسي، وهو جزء من منظومة التربية والتعليم في أغلب دول العالم، فإن الدول العربية تسجل في القبول إلى حد سنة 2006 ما نسبته 18 % من الأطفال دون سن السادسة، بينما بلغت هذه النسبة في الدول المتقدمة في نفس السنة 79 % . وقد كشفت الدراسات في هذا الموضوع أن هناك علاقة مباشرة بين فقر الأسرة وبين تسجيل ابنها في التعليم ما قبل المدرسي، ففي مصر سجلت الإحصائية سنة 2007 أن 4 % من الأسر المصرية الأشد فقرا ال 40 % من السكان قد تلقوا تعليما ما قبل مدرسي بينما تلقى 43 % من الخمس الأكثر ثراء تعليما ما قبل مدرسي.

على مستوى الاقتراح لمعالجة هذا الوضع في مصر ويمكن سحبه على بقية الدول العربية، ينصح تقرير اليونسكو بمعالجة أهم سببين يعيقان عدم عدالة خدمة التعليم ما قبل المدرسي. ويتمثل هذا الحل في إنشاء رياض للأطفال في اشد الأحياء فقرا وفي المناطق الريفية والمهمشة، من أجل تقريب هذه الخدمة إلى الفئة الأكثر فقرا، وعلى مستوى التكاليف فإن التقرير ينصح إما بتولى الدولة الإنفاق على هذه الخدمة وجعلها مجانية، أو بتقاسم تكاليفها مع الأسر محدودي الدخل.

في التعليم الابتدائي، بلغت نسبة القيد الصافية في الدول العربية للأطفال في سن الابتدائي سنة 2006 84 % أي ما يعادل 40 مليون تلميذا، بينما تبلغ لدى دول أمريكا اللاتينية في نفس السنة ما نسبته 95 %. وتطورت هذه النسبة لتصل إلى 86 % سنة 2008⁸. ويختلف ترتيب الدول العربية في مجال

⁸ تقرير اليونسكو للتربية للجميع، لسنة 2011 "الأزمة الخفية، النزاعات المسلحة والتعليم" مطبعة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، النسخة العربية، ص 40

تسجيل أطفالها في سن المدرسة، ففي أقل السلم نجد جيوتي ب 40 % سنة 2006، بينما تليها عمان واليمن بنسبة تقدر بحوالي 86% بينما تتجاوز كثير من الدول العربية الأخرى عتبة التسعين بالمائة، كتونس والجزائر ومصر والبحرين التي تصدر أفضل نسبة في تسجيل الأطفال الجدد في الابتدائي. غير أن هذا حسابيا يعنى أن هناك ما يقارب الـ 6 ملايين طفل عربي سنة 2006، في سن التمدرس محرمون من حق التعليم، منهم في اليمن وحدها 1 مليون و 37 ألف، حسب إحصائية اليونسكو لسنة 2008. ويعتبر تقرير الأمم المتحدة أن " مشكلة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من حيث حجمها وتأثيرها على الفرص المتاحة في الحياة، (تمثل) تحديا جوهريا على مستوى التنمية البشرية. وهي تقف شاهدة على فشل السياسات العامة الوطنية والدولية. ففي ظل اقتصاد عالمي يقوم بصورة متزايدة على المعرفة وبينما يقترن الازدهار الوطني والفردى أكثر فأكثر بالتعليم، يوجد 12% من سكان البلدان النامية في سن التعليم الابتدائي خارج المدارس"⁹ بينما يعد إتمام المرحلة الابتدائية والنجاح فيها بسلسلة دون تسرب أو إخفاق أحد أهم التحديات الكبرى للتربية العربية. ففي تونس وهي من الأقل عربيا، يتسرب سنويا وفق آخر الإحصائيات الرسمية من سن 10 إلى 18 سنة ما يقارب 110 ألف تلميذ، ويرتدون في الغالب إلى الأمية، بينما يتضاعف هذا الرقم إلى حد 400 ألف طفل في المغرب، وهو رقم مخيف. ففي موريتانيا مثلا لا ينجح في تجاوز السنة الختامية من المرحلة الابتدائية سوى نصف الذين بلغوها¹¹ بينما السؤال، ما مصير النصف المتبقي. ونعلم أن إتمام الطفل لمرحلة التعليم الأساسي هو الشرط الأدنى لإتقانه للمهارات الأساسية في المعرفة والحياة. في المغرب ولبنان تتراوح نسبة الأطفال الذين يُتمون بنجاح ودون رسوب مرحلة التعليم الابتدائي، 50 % تقريبا، بينما في الكويت تبلغ النسبة 45% وفي الإمارات العربية المتحدة تنزل هذه النسبة إلى حدود 35% وتنحدر بشكل مأساوي في موريتانيا لتصل إلى حدود 10%¹².

يمكننا أن نتخيل كم يمر إلى المرحلة الثانوية من مجموع التلاميذ العرب، إذ أن المعدل في عمومهم لا يرقى إلى نسبة 50%، بل ربما أقل من ذلك ، أي أن أقل من نصف عدد الذين يولدون في المنطقة العربية لهم حظوظ بلوغ التعليم الثانوي. ومثال ذلك أن في مصر في الفئة العمرية من السكان ما بين 12 و 17 سنة أكثر من عشرة ملايين سنة 2007، لم يسجل في التعليم الثانوي منهم إلا 7 ملايين. وفي المغرب الأقصى كانت نسبة من هم في سن الثانوي أي 12.17 سنة 2007 حوالي 4 ملايين، بينما لم يدخل

⁹ تقرير اليونسكو للتربية للجميع، لسنة 2009 " أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم " مطبعة

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، النسخة العربية، ص 60

¹⁰ التلغزة الوطنية التونسية، نشرة الثامنة مساء، أواخر جانفي 2013

¹¹ اليونسكو، تقرير 2009، ص 70

¹² اليونسكو، تقرير 2009 ، ص 73

إلى التعليم الثانوي منهم سوى 1,5 مليون. وفي تونس وفي الفئة العمرية للأطفال من 12 إلى 18 سنة 2007 والذين بلغ عددهم 1,370 ألف، لم يسجل منهم سوى 1 مليون. غير أن نسبة الانتقال من آخر سنة في التعليم الابتدائي إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي، تعكس معطيات إحصائية مختلفة تماما، فمثلا سجلت الجزائر في الانتقال من الابتدائي للثانوي سنة 2007 ما نسبته 91 % وسجلت تونس في نفس السنة 82 %، في حين هوت النسبة لدى موريتانيا إلى 34¹³ %. ومن هذا العدد لا تصل بدورها إلا أقلية إلى التعليم العالي. ولنا أن نتخيل مدى ضعف النسب للدخول إلى الجامعة من جملة السكان العرب بين سن 25 و35 سنة، إذا علمنا مثلا أنها تبلغ في دولة متقدمة مثل بريطانيا 35 % وفي فرنسا 38 %. فلا غرابة أن لا تتجاوز 20 % في باقي الدول العربية.

ولا نعتقد أنه علينا أن نبحت كثيرا في نسبة الخريجين من الجامعات العربية بعد إتمامهم لدراساتهم إلى الإجازة بنجاح، من مجموع عدد السكان. إذ يبدو أنها بالفعل ضئيلة للغاية، فما بالك إذا بحثنا عن نسبة الحاملين لمؤهلات جامعية عليا من ماجستير ودكتوراه، فالنسبة لن تتعدى حينها بكل تأكيد عتبة من خمسة إلى عشرة بالمائة.

ومن المفارقات التي رصدها تقرير اليونسكو في هذا السياق أن معدل حظوظ الفرد في بلوغ المرحلة الجامعية في الدول المتقدمة يبلغ ضعف حظوظ الفرد في إتمام المرحلة الابتدائية في الدول النامية¹⁴، وهذا ينسحب على الدول العربية أيضا، فهي جزء من العالم النامي.

من زاوية نظر أخرى إلى موضوع التربية العربية، والمقصود، جهة الجودة، فإن التقارير سجلت إثر الاختبارات الدولية في إتقان العلوم كاختبار PISA في 2006 نتائج مخيبة جدا، حيث جاءت الأردن الأفضل عربيا، ولكن برتبة 40 على 53 دولة مشاركة، بينما سجلت تونس الرتبة 49 في نفس الاختبار وقطر الرتبة 51. ومعنى ذلك أن ما يقارب 60 % من التلاميذ العرب، هم من الدرجة 1، وهي اضعف الدرجات في هذا الاختبار للتحصيل العلمي، بينما فقط 10 % من التلاميذ في فيلندا وكندا لم يستطيعوا تجاوز هذه الدرجة.

وفي اختبارات القراءة PIRLS فإن النتائج لسنة 2006 للصف الرابع، كانت فعلا فاضحة. إذ تمكن فقط 26 % من تلاميذ المغرب الأقصى من الحصول على الدرجة الدنيا أي الدرجة 1، ولم يستطع سوى

¹³ اليونسكو، تقرير 2011، ص 381

¹⁴ اليونسكو، تقرير 2009، ص 73

20 %تحصيل الدرجة الثانية. بينما بلغت 95% هذه الدرجة من تلاميذ أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وتمكن 75 % منهم تجاوزها إلى الدرجة الثانية.

وفي اختبارات الرياضيات في سنة 2003 وهي المعروفة دوليا بـ TIMSS فإن 50% من تلاميذ الصف الثامن من تلاميذ العالم حققوا المعيار المرجعي المتوسط وهو 475 نقطة، بينما فقط 17 % من التلاميذ العرب قد بلغوا هذه النسبة¹⁵.

وبالخلاصة فإن ترتيب الدول العربية في التقييمات الدولية هو في ادني قائمة الدول النامية. أما على مستوى مؤشر المساواة بين الجنسين في حظ التعليم، فإن نسبة وجود المرأة في المدرسة العربية طيبة عموما، ولكنها تعاني نفس مشاكل الرجل، من جهة ضعف القيد والرسوب والتسرب المبكر وارتباط حظ الحصول على تعليم جيد بالمستوى الاجتماعي للأسرة.

2-النتائج التي يمكن أن ننبئها على هذه المعطيات الإحصائية

جوهر الخلاصة الرئيسية يتمثل في أن وضع التربية العربية ، وضع صعب جدا، ومقلق بالمقارنة مع أوضاع الدول الأخرى في العالم. ويمكننا القول بان الفرد العربي هو من السكان الأقل حظا في العالم في الحصول على خدمة جيدة في التربية والتعليم، كما وكيفا. وتعود مصادر أزمة التعليم والتربية العربيين حسب المعطيات الإحصائية لدراسات اليونسكو إلى :

أولا : ضعف وسوء الإنفاق العمومي على قطاع التربية والتعليم

ثانيا : اللامساواة الاجتماعية المجحفة، في فرص حصول الفقراء على نفس فرص الأغنياء في التربية والتعليم

ثالثا : تقادم المنظومات التربوية العربية شكلا ومضمونا وعدم استجابتها لمقتضيات التحديث والتطوير

رابعا : ارتفاع تكاليف خدمة التربية والتعليم في الدول العربية، على حساب الفئات الأكثر فقرا

خامسا : عدم جدية الأنظمة العربية في مقاومة ظاهرة الرسوب والتسرب المبكرين من المدرسة

سادسا : ضعف التربية ما قبل المدرسية

سابعا : غياب دعم الدولة للفئات الأكثر ضعفا

ثامنا : ضعف وتهميش الكادر التربوي العربي

تاسعا : سوء التنظيم والتسيير في المؤسسة التربوية العربية

عاشرا : معاناة المرأة العربية لنفس المشاكل المقيمة في التربية العربية، ومع ذلك، قد تكون قابليتها للتأثر بنفس المشكلات أكثر بكثير من الذكور.

¹⁵ اليونسكو، تقرير 2009، ص 110

وهكذا يمثل الوضع التربوي الرديء للدول العربية مرآة تعكس درجة سوء أوضاعها الاقتصادية وسياساتها الاجتماعية الفاسدة في العموم.

وهو ما يفسر في الواقع عدم رضا شعوب المجتمعات العربية وخاصة فئة الشباب على واقع المدرسة العربية، ورغبتهم في إصلاح المنظومات التربوية العربية جذريا. وقد تبيننا هذا الأمر من مضامين التعبيرات الاحتجاجية التي حملتها حركة الربيع العربي، منذ انطلاقتها، وخاصة في تمزيق الكتب والدعوة إلى مشروع إصلاح حقيقي. وفي تونس انطلقت استشارة وطنية موسعة لا تزال ورشاتها قائمة إلى اليوم للتفكير في تخطيط منظومة تربوية مناسبة للجمهورية الثانية أو دولة الاستقلال الثاني.

3. التربية الديمقراطية باعتبارها أفقا مستقبليا لإصلاح وضع التربية العربية

سبق لنا ذكر جملة من المعطيات عن التربية الديمقراطية، يبدو الوقت مناسباً لاستعادتها من جديد، وبيان وظيفتها في حل أزمة التربية والتعليم العربيين. ولعل أولى هذه المعطيات: أن فكرة التربية الديمقراطية، هي فلسفة عامة في الحرية الفردية والمساواة والعدالة الاجتماعية، ولكن مطبقة في التربية.

وثاني هذه المعطيات، أن التربية تفقد أهم معانيها حينما تتحول من أداة لمساعدة نمو الشخصية حتى حدها الأقصى، إلى شكل من الترويض القسري ودفع الفرد نحو الرسوب أو التسرب.

وثالث هذه المعطيات هي أن التربية الديمقراطية في جوهرها تتيح للفرد الحظ المناسب في الحياة الكريمة، مثمنة في ذلك مجهوده الحقيقي، في التعلّم والعمل.

ورابع هذه المعطيات أن على التربية المدرسية الديمقراطية الحقيقية، من جهة مضامين البرامج وطرق التدريس، أن تصل إلى مستوى من الجودة يضمن للأفراد الحصول على الوسائل الضرورية لمواجهة تحديات الحياة المستحدثة.

وخامس هذه المعطيات، أن على جميع العناصر المتدخلة من قريب أو من بعيد في العملية التربوية من التخطيط إلى الإنجاز إلى التقييم، مادية أو بشرية، أن تجتمع جميعا على وحدة الغاية، وهي تقديم الخدمة التربوية للجميع وبأفضل الوسائل واحداث المناهج، لبلوغ أنجع النتائج علميا.

ومشكل المشاكل في التربية العربية اليوم يتمثل في رداءة الأداء التربوي، ولا عدالته، وتورطه في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية، وتغيبه للإنصاف للنساء والرجال على حدّ سواء. ويتطلب في اعتقادنا هذا الأمر معالجات موضوعية كثيرة، ولكنه يتطلب قبل كل ذلك تغييرا عميقا في جوهر فلسفة التربية العربية، أو بعبارة أكثر استهلاكا تغييرا في " العقيدة التربوية العربية".

وتغيير العقيدة التربوية العربية ليس بالأمر الهين، لأنه يتطلب تضحيات أو بمعنى أدق تصحيحات سياسية من جوهر الممارسة الديمقراطية، وهو ما ليس في استعداد أو مستطاع الكثير من الأنظمة العربية الحاكمة تقديمها في الوقت الراهن. كما يتطلب تصحيحات اقتصادية في جوهر الاختيارات الإستراتيجية للدول العربية، في اتجاه خدمة عدالة اجتماعية حقيقية، وهو أيضا ما يُعتبر بعيدا عن الممكن الآن.

من هذه المنطلقات يبدو لنا، أن مشروع تغيير الواقع التربوي العربي، مطلب مشروع، ولكنه بعيد المنال. إنه سوف يظل مثالا يلهم الخيال الإصلاحي والنضالي العربي، أكثر منه واقعا تتمتع به الأجيال المستقبلية. وأعظم الاحتمالات سوف تواصل الأنظمة التربوية الحالية العمل مع بعض التريعات هنا وهناك تفرضها الانتقادات الدولية وليس الفهم الداخلي. ولكن لأحداث التاريخ العظيمة مواعدها، وسوف يأتي موعد انخيار المنظومة التربوية العربية الحالية حتى ولو بعد تأجيل طويل.

إن تونس التي انطلق منها الربيع العربي، والتي ينبغي لها منطقيا أن تُقدّم النموذج للتحويل الديمقراطي، لا تزال غارقة في صعوبات ذلك التحويل نفسه. وحتى مشروع الإصلاح التربوي الذي دخله "العقل التربوي التونسي" بكثير من الحماسة، يصطدم اليوم بذهنية قديمة للإدارة، وللمؤسسة التربوية العليا التي اشتغلت طويلا تحت جبة النظام السياسي القديم. وهي تتغنى بالإصلاح الشامل، ولكنها تقاومه بشتى السبل... فأني لنا أن نذكره؟

المراجع

- John Dewey, "Democracy and Education," in *The Middle Works*, 1899-1924, vol. 9, ed. Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Univ. Press, 1980,(PDF)
- PAOLO FRIERE ; *Pédagogie des Opprimés*, Maspero, Paris 1974
- Pierre Bourdieu et Jan Claude Passeron, *La Reproduction*, éditons Minuits, Paris 1990

-تقارير اليونسكو حول التربية في العالم

- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2009 " أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم"،

منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم والثقافة UNESCO

- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2011 " الأزمة الخفية النزاعات المسلحة والتعليم " منظمة

الأمم المتحدة للعلم والثقافة UNESCO