التعليم العالي في سورية الغد: خيارات ومسارات

د. مازن موفق هاشم

ورقة مقدمة لندوة المركز السوري للدراسات السياسية والاستراتيجية

على هامش لقاء المجلس الوطني السوري

تونس، 21 ديسمبر 2011

أصبحت الشهادة الدراسية جواز مرورٍ إلى الحداثة ووعداً صادقاً بالرفاه؛ أو أنها تحسب كذا. المستوى التعليمي مصدر فخرٍ شخصيٍ كما هو مصدر فخرٍ للشعب والدولة. النهوض بالتعليم هو المشروع النهضوي الوحيد الذي يحظى بالإجماع. ولكن فائض التعليم هو أيضاً مصدراً لخيبة الآمال والتفكير في التغيير والثورة. والتعليم يمسّ كل مؤسسات المجتمع، فيؤثر على علائق الأجيال بعضها ببعض، وبعلائق الجنسين وخيارات الزواج، وله أيضاً علاقة وثيقة بالتنمية والاقتصاد، صعوداً وهبوطاً وإمكانياتٍ وكموناً.

مسألة التعليم وإن كانت تتصل بالإمكانات الشخصية ومستوى الذكاء، هي أولاً نتيجة مباشرة لخطط الدولة وترتيبات المجتمع. ومسألة التعليم هي من أعصى تحدّيات التخطيط، وبخاصة في بلد سريع نمو السكان. والتعليم يؤخر دخول اليافعين إلى الحياة الاقتصادية المنتجة، ويرفع من توقّعات المستوى المعيشي للمستقبل. ومن جهة أخرى يستلزم دعم منظومة التعليم توفير خدمات معينة لا يمكن للدولة تجاهلها.

غير إن النهوض بالتعليم يتجاوز الرغبة به ويتطلّب التفكيرَ بطبيعة المنظومة وشكلها. وخطة هذه الورقة استعراض نماذج عالمية أربع لدول مقتدرة والمقارنة بين ميزاتها والتبعات التي تترتب عليها، ثم التعريج على تجارب من العالم الذي يسعى إلى النهوض، ثم اقتراح منظومة مركبة تناسب الحال السوري وتستجيب لحاجاته الملحة.

يسعى هذا البحث إلى تجاوز الإشادة الشاعرية بالتعليم العالي وبقيمة العلم وشرفه إلى تفحّص إشكاليات التحقّق العملي، كما سيتجنب منطق الحلول الجاهزة التي تكتفي بسرد مستويات قياسية وترديد عبارات حالمة مثل: "الدعم الكامل للتعليم العالي وتزويده بأحدث التقنيات ليصبح منافساً على أعلى المستويات العالمية في فترة قصيرة".

وابتداءً لا بدّ لمنظومة التعليم من أن تكون منسجمة مع آمال الشعب وأمانيه. ومن وجه آخر، لا بد للشعب أن يدرك تبعات النموذج المختار وأن يدرك بخاصة الكلفة المالية لأمانيه وأحلامه.

وإشعاراً بالتحديات العمليّة، ألفت النظر إلى إشكالين أساسيين يغيبان عن الأذهان برغم بدهيتهما: الأول أنه لا يمكن لكل المواطنين أن يحوزوا على أعلى الدرجات العلمية؛ ثانياً، المواطنون أنفسهم هم الذين يموّلون التعليم على نحو أو آخر. فإذا استقرت في الذهن هاتين البديهيتين، أصبح ممكناً عند مناقشة النموذج المفضل الانتباه إلى التوترات التطبيقية، فطلب تحقيق الكمال في وجه من أوجه التعليم يترافق عادة مع نقص في تحقيق وجه آخر. وعلى رأس هذه التوترات **خمس معضلات في تصميم البنية التعليمية**:

1- تكافؤ الفرص في التعليم مطلب أساس. ولكن ما الذي يؤهل الفرد للحصول على حقّه في التعليم العالي؟ فما هي المواصفات الضرورية للطالب حتى يعتبر مؤهلاً؟ وفي غياب التأهيل، ما الذي يجب بحق إدارة التعليم فعله لرفع مستوى التأهيل؟ أي ما هي ضوابط القبول في منظومة التعليم العالي التي يتعبرها الشعب انتقاء عادلاً، وماذا ينبغي فعله تجاه كمون الأهلية وليس الأهلية بعينها؟

2- كيفية تمويل التعليم العالي. هل سيكون مجاناً تتحمّل نفقاته الحكومة أم أنه سيكون مقابل رسم محدّد؟ وهل سيسمح للقطاع الخاص أن يدخل في العملية التعليمية أم لا؟

3- كيفية إدارة التعليم العالي. هل سيكون مركزياً للحكومة دور كبير فيه أم لا؟ وهل سيقتصر دور الحكومة على رسم الضوابط أم الإدارة المباشرة؟

4- وجهة التعليم العالي ومدى تركيزه على الأبعاد النظرية أم التطبيقية التي لها استجابة مباشرة لسوق العمالة.

5- درجة وطبيعة تدخّل الحكومة في توجّه المناهج.

أولاً: منظومات التعليم في البلدان النامية

أبدأ بتحديد سمات عامة لمنظومات التعليم في البلدان النامية، لأن التعليم والتعليم العالي الذي ستتناوله هذه الورقة ليس حاجة طارئة سوف تستأنفها بلادنا اليوم، فمحاولات النهضة العلمية قديمة، وكان سياقها والرؤى التي حكمتها – بالتعيين- هي التي أنتجت ما أنتجت من أنظمة دون المأمول، بالإضافة إلى عوامل وتحديات بنيوية ليس من السهل تجنّب آثارها.

ولا بدّ من التذكير السريع بأن تركيز القوى الدولية في فترة الاستعمار التقليدي كان منصباً على تأمين المواد الأولية والعمالة الرخيصة، لا التنمية العلمية. وبقدر ما سعت هذه القوى إلى إحداث أو تحديث التعليم، فإنه أتى من باب اهتماماتها الرئيسة لا من باب احتياجات المجتمع. بل ترافق الاستعمار مع تدمير المؤسسات التقليدية للمجتمع. وبغض النظر عما يمكن أن يقال عن تلك المؤسسات التقليدية وترهلها ووجوب تطويرها أو تغيرها تغييراً جذرياً، فإنها كانت تقوم بوظائف أساسية في المجتمع، ومحاولة تفكيكها السريع من الخارج وإحلال بدائل قد لا تنسجم مع المجتمع، أورث مجتمعات دول العالم الثالث منظومات تعليمية حديثة شكلانياً ولكن ضعيفة في خدمة الحاجات الوطنية لهذه البلاد.

وينبغي ألا يغادرنا الحذر من خطط تعليم انتقائية يتمّ فيها التركيز على تدريس نخب من المجتمع لتكون مهيأة للتعامل مع القوى المهيمنة أو تمثيلها بعد توليف مناهج تفكيرها على خط مسلمات عصر التنوير وبعد ترويض أذواقها لتكون الباب (أو الشباك) الذي تتسلل منه كلا البضائع والعادات وطرق المعاش بحيث تصبح السيطرة ذاتية وطوعية.

وحملت هذه الجهود التعليمة التي ولدت في فترة الاستعمار وبعيد الاستقلال نفس تناقضات المهيمن؛ فمن وجه شاركت البعثات التبشيرية في الجهود التعليمية على نحو معروف، وباتجاه آخر يمكن وصفه بأنه لاديني، قدح التعليم العالي حركات وطنية على المذهب القومي، متلونة بالاشتراكية أو الشيوعية أحياناً. ونلاحظ أن العديد من القادة القوميين في العالم الثالث انحدروا من نخبة المجتمع ودرسوا في الجامعات المشهورة في إنجلترا أو فرنسا: غاندي و نهرو (الهند)، جنّة (الهند/باكستان)، يو نو (بورما)، لي (كوريا)، سوكارنو (إندونيسيا)، نكروما (غانا)، نيريري (تنزانيا)، بورقيبة (تونس)، بن بلا (الجزائر)، محمد الخامس (المغرب). فالمفارقة الحادة هي أن قادة الحركات القومية والوجهة التي تبنوها وتبنتها النخبة الثقافية في المجتمع رنتْ إلى أهداف تنويرية على النحو الأوربي، وارتسمت على رسم تقليد المؤسسات الأوربية، واعتبرت

النهج الأوربي عالمي الصلاحية. وفي حماس سيرها هذا، همّشت الأنساق المحلية أو ضعضعتها وخربّتها، وتنكرت أحياناً للخلفيات الثقافية التاريخية للمجتمع. وكل ذلك، بالإضافة إلى عوامل أخرى، ولد فصاماً معيباً في دول العالم الثالث، وسرعان ما انزلقت من منصة التقليد والاحتذاء الحرفي -الذي لا يمكن أن يحدث نهضة مجذّرة- إلى هوة الحكم العسكري الذي تزعّم الانقاذ والتحديث السريع (مترافقاً مع ولوج الهيمنة الأمريكية قصيرة النفس محل الهيمنة الأوربية). وإذا حاولت الحكومات العسكرية الحداثية/التحديثية الحفاظ على بعض الثوابت الوطنية، انتهت في جيلها الثاني إلى برغماتية عولمية رمت جانباً كل ارتكازاتها الأيديولوجية لصالح السياسات النيولبرالية، مشفوعة بقمع وتهميش لإرادة الشعب، وتنكّب عن مصالحه الكبرى وثوابته الثقافية. وكان هذا الحال الأخير هو الداعي لاجتماعنا والكتابة في الموضوع.

ويلاحظ أن الأنظمة التعليمة التي رسخها المستعمر لم تعتنِ بأمرين اثنين: التعليم التقني والتعليم الزراعي. وفي حين أنه جرى فيما بعدُ تعلّق وهمي أو مراهقي بفكرة التقنية كمدخل سريع للتحديث، غُفل عن أمر الزراعة غفلة شبه تامة إذ اعتُبرت أنها مما يتعلق بزمن التخلف ولا حاجة للاعتناء بها، برغم أنه ينبغي أن يكون الأمن الغذائي من الأولويات الحرجة. ونتج عن هذه المزدوجة إهمالاً للزراعة في الخطط الوطنية والتعليمية، إهمالاً تجاوز مساحة المؤسسة التعليمية ومسّ جميع مؤسسات المجتمع وأثَّر في مخططات التنمية، وانعكست آثاره على التوزيع الديمغرافي للبلد وعلى أمنه الغذائي؛ مما ساهم بدوره على التهيئة للارتماء –في نهاية المطاف– في أسْرِ "جبريّة تنموية" تعتبر السياسات النيولبرالية قدراً محتّماً على الإنسانية ومسلكاً أكيداً للسعادة البشرية، مسلكاً يستأهل الاستسلام الطوعي لكل وافد بأمل تحقق حلم لذيذ يتراءى على الشاشات.

وأول ما واجهته الدول المستقلة هو تحدي تمويل الأنظمة التعليمية الحديثة التي سعتْ إلى أن تشمل كلّ الشريحة العمرية للمرحلة الابتدائية. ومقابل هذا التحدي على المستوى المؤسسي كان هناك تحدٍ موازٍ على المستوى العائلي في اقتصاد مجتمعات ما زالت مرتسمة حول الأسرة وتستدعي مشاركة كل الأبناء في هذا الاقتصاد المتحور حول البيت والأسرة. وأضف إلى ذلك إشكالية تعليم البنات، ولا سيما في المناطق الريفية. وبشكل عام، يمكن القول إن التقليدية الضيقة لما ترافقت مع الفقر أنتجت اختلالات وشروخ اجتماعية عميقة. وكانت النتيجة العملية لمحاولات تحديث النظام التعليمي نشوء تفارقات حادّة بين شرائح المجتمع ومناطقه، الأمر الذي ساهم في توليد جيوب حانقة جاهزة للتجنيد من قبل التسلط السياسي العسكري/القمعي.

ويمكننا أن نركز بخاصة على بنية المنظومة التدريسية التي مرت بمرحلتين في فترة ما بعد الاستعمار. المرحلة الأولى التي قاربت ثلاثين عاما بعد الحرب العالمية الثانية، غلبت عليها التوجهات اليسارية الهادفة إلى تعليم واسع شامل لكل المواطنين، والتي اصطرعت مع تخوّف الطبقات البرجوازية والجيش من مثل هذا التعليم الواسع. المرحلة الثانية لما بعد السبعينيات من القرن العشرين غلب على بنية المنظومات التدريسية فكرة التطابق مع المواصفات القياسية والاعتماد على هبات (من المصرف العالمي World Bank بخاصة).

وهكذا تشربت المنظومة التعليمية في المرحلة الأولى لما بعد الاستعمار بإيديولوجيات السياسية وأولوياتها. فمن مهاتما غاندي في الهند إلى جوليس نيريري في تازانيا إلى جومو كينياتا في كينيا إلى ماو تسي تونغ في الصين إلى فيدل كاسترو في كوبا إلى جمال عبد الناصر في مصر... قادتْ محاولة الشرعنة السياسية للنظام التعليمي إلى ارتهان الخطط التعليمية إلى السياسة وأولوياتها على نحو بالغ، ووقعت في شرك إيديولوجيات متناحرة يجمع بينها عدم لصوقيتها مع الثقافة الشعبية ومع الحاجات الملحّة للمجتمع. فتعثّرت هذه المنظومات في مضائق خانقة من ساعة ولادتها. وزاد الطين بلّة ضعف شرعيّة حكومات فترة ما بعد الاستعمار التي جعلها تهتم بالتعليم من زاوية إضفاء الشرعية، فبرغم أنها أنفقت على التعليم بسخاء، لم تكن الأولويات مدروسة ولا الأهداف مناسبة ولا الإنفاق راشد.

أما المرحلة الثانية، والتي ترافقت مع الولوج الأمريكي لمناطق الاستعمار الأوربي، فإنها تميزت بظهور تناقض بنيوي داخلي بين البنية التعليمية وبنية المجتمع السياسية/الاقتصادية. فمن وجه، جرى التوحّد في أنماط المنظومات التعليمية بحيث تشابهت خطط المدارس وأهدافها على المستوى العالمي. ومن وجه آخر، لم تتطابق هذه الأنماط مع واقع المجتمعات. أي الفترة الأولى تميزت بأنه كان هناك أهداف تعليمية تحاول أن تستجيب للسياسة الاشتراكية في بلدان، وتستجيب للسياسة الرأسمالية في بلدان أخرى. وبغض النظر عن أن هذه الاستجابات لم تكن مناسبة تماماً بسبب غربتها عن ثقافة مجتمعاتها، كما قدمنا، على الأقل كان هناك محاولة لتشكيل رؤية متكاملة. أما بعد تآكل اليمين واليسار وغلبة النفعية البراغماتية، فإن الأنظمة التعليمية المتوحدة في تشكيلاتها أصبحت في منأى عن حركة المجتمع واحتياجاته، وترهّلت مؤسسات التعليم العام، وبخاصة في البلدان منخفضة الدخل. ووازى هذا صعود للمؤسسات التعليمية الخاصة، تحاول جبر النقص والاستجابة للحاجات الاجتماعية/الاقتصادية (بما في ذلك التعليم الخاص الذي وراءه حركات دينية)؛ وهي ظاهرة ذات أثر مزدوج، سلبي وإيجابي.

ثانياً: خمسة نماذج عالمية

أناقش أدناه خمسة نماذج للتعليم العالي: ألمانيا والولايات المتحدة واليابان وفرنسا وانكلترة؛ ويعمد في كل منها إلى رصد عدة أبعاد منها: (1) تقسيم المسار الدراسي في المرحلة الثانوية لما قبل الجامعة -من ناحية ارتباطها بالتهيىء للتعليم العالي- إلى مسارات متفاوتة في الوجهة التعليمية؛ و (2) مدى اصطفائية المنظومة وشمولها؛ و(3) التركيز على الأبعاد النظرية الأكاديمية أم التطبيقية المهنية في المناهج، و(4) دور الحكومة، وإدارة جهاز التعليم والإنفاق عليه. وأنبّه إلى أنَّ هذه المنظومات التعليمية في تغير وتتطور مستمرّ، وسيكون التركيز على سماتها العامة.

1. النموذج الألماني

أبرز ما يميز النموذج الألماني هو وضع الطلاب على سكة محددة معروفة النهاية في أوائل الشوط التعليمي لما بعد المرحلة الابتدائية. ويمكن أن نميز ثلاث مسارات أو سكك مرصوفة: مسار الياقات الزرق في العمالة العامة (Hauptschule)، مسار العمل الروتيني ووظائف الياقات البيضاء (Realschule)، ومسار الدراسة الجامعية الأكاديمية والإدارة العالية (Gymnasium). وتحدد هذه المسارات بناء على المتوقع من كمون الأولاد في سن مبكرة، ففي نهاية المرحلة الإعدادية يعطى الطلاب شهادة تؤهلهم لإكمال دراستهم وفق واحد من هذه المسارات أو التوجه نحو تدريب الصنعة تحت خبير فيها.

ووفق هذا المنوال، يعتمد معظم طلاب المسار الأول على التدرّب على يد خبير الصنعة. أما طلاب المسار الثاني فإن أغلبهم يلتحقون في معاهد التدريب المهني التي تنشؤها الحكومة، أو أنهم يختارون طريقاً مزدوجاً يجمعون فيه بين دراسة المعاهد المهنية وبين التدرّب على يد خبير الصنعة. أما المسار الثالث فإن طلابه يُعدّون إعداداً مركّزاً استعداداً للفحوص المؤهلة وحيازة الشهادة التي تخولهم دخول الجامعة. ويحمل هذا الفحص مرتبة شرفية في المجتمع تقالبها فرص العمل في الواقع الحياتي.

أكثر مدارس المسار الأول حكومية ومجانية، وهناك مساعدات مالية لمن يحضر المدارس الخاصة من هذا المسار. ومعظم المواد التي تدرس في هذا المسار هي التي تدرس في المسار الأول، ولكن بعمق أقل. وتضمن المواد الرياضيات والفيزياء والكيماء وعلوم الأحياء والسياسة والفن واللغة والرياضة والدين (ويمكن أن تُستبدل هذه المادة بدراسة مادة أخرى). ويلاحظ أن الطلاب يدرسون الإنكليزية أيضاً. ولكن مثلاً مقابل تدريس مادة (مقدمة إلى عالم العمل في المسار الأول) يدرس المسار الثالث اللغة اللاتينية واليونانية القديمة.

السكة الثانية هي سكة التدريب على العمل الروتيني والمهن الفنية العالية. ومعظم الطلاب يبدؤون في هذا المسار في سن 11/10 وينتهون في سن 17/16. ويختار الطلاب بين التركيز على التقنية أو الاقتصاد المنزلي. كما يطلب منهم دراسة لغة أجنبية أولى، وتكون عادة الإنكليزية، ولغة ثانية، وتكون عادة الفرنسية. ويمكن للطالب الجادّ في هذا المسار الالتحاق بالمسار الثالث تحت شروط معينة. ولقد نمت في السنين الأخيرة المعاهد الفنية الخاصة على نحو كبير.

المسار الثالث هو التعليم الجامعي الذي يضع صوب عينيه الأهداف الأكاديمية البحتة، ويتمّ التركيز على النواحي النظرية وليس التطبيقية فحسب. ويفترض أن تكون الجامعات هذه على نفس السوية من النوعية.

ولقد استقطب النموذج الألماني اهتمام الدول الصناعية بالإضافة إلى اهتمام التعليم/التدريب الذي تتبناه الشركات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية (وهو قليل). ويمكن أن توصف المنظومة الألمانية بأنها شديدة العقلانية وأنها تتمتع بواقعية وبتطابق مع احتياجات المجتمع. وبرغم أن التعليم العالي مجاني، نجد أن ربع عدد اليافعين فقط ينخرط في التعليم العالي، وهم موزعون بين عدد غير كبير من معاهد التعليم العالي (حوالي 325 فقط).

وتثار الأسئلة عن مدى العدل الذي تتميز به هذا المنظومة وفيما إذا كانت تفتقد للمرونة. فمعرفة كمون الطالب وأهليته لأحد المسارات الثلاث غير ممكنة بدقة ولا سيما في عمر مبكر. ويمكن الاستدلال على إشكالية المساواة بأن نسب الطلاب الذين يلتحقون بالمسارات الثلاثة تختلف اختلافاً جذرياً بين المناطق. وباستطاعتنا التأكيد أنه إذا لم يكن في مثل هذه المنظومة حرمان مباشر بناء على الطبقة الاجتماعية، فإن اكتشاف المواهب مرتبطة –ضرورة- بفاعلية التعليم الابتدائي. والتعليم في ألمانيا إجباري إلى عمر الـ 15، ومن المفارقة أن العمال الألمان يتمتعون بمساواة أكبر مع باقي أفراد الشعب مقارنة بأقرانهم في الدول الصناعية الديمقراطية. ويعزو البعض فاعلية المنظومة التعليمة الألمانية إلى نظام التدريب المزدوج للمسار الثاني؛ إذ يجري من خلاله تزويج المهارة التطبيقية –سواء في ورشة ميكانيك أو في مصرف مالي– بالمعرفة النظرية. ومن ناحية الأجور يحصل متدربو هذا النظام على ربع راتب الموظف الموازي لهم، وهو غير كافٍ للمعيشة لولا التأقلم الثقافي المناسب، حيث يعيش معظم هؤلاء المتدربين مع أهليهم (خلاف المنحى العام في الولايات المتحدة). كما يمكن أن يلتقط المتدرب مجموعة ملونة من المهارات بالتنقل بين الدورات التدريبية في هذا المسار. ويشار إلى أن الشركات الخاصة تساهم في تمويل التدريب من خلال رابطة للأعمال التجارية، وليس على المتدرب أن يتابع العمل في نفس الشركة التي تدرب فيها، وأكثرهم يترك الشركة التي تدرب فيها بعد سنة.

ويبدو أنّ هذا النظام كان هو العملي الواقعي في ألمانيا بعد الحرب التي لا تملك القدرة المالية على انتظار النضوج واكتمال الأهلية عند جميع الطلاب (بغض النظر عن أسباب ذلك). ويلاحظ أنه في السنة الدراسية 2011/2010 دُمج المسار الأول مع المسار الثاني في ولاتي برلين و هامبروغ. كما يلاحظ أن هناك انزياح مستمر في نسب الاندراج في المسارات الثلاثة، فبين سنة 1970 إلى سنة 2000 انخفضت نسبة المتأهلين للمسار الأول من حوالي 88% من الطلاب إلى 55%، وارتفعت نسبة شهادات المسار المتوسط من 11% إلى 34%، أما نسبة اجتياز التأهيل الجامعي فقد ارتفعت من حوالي واحد ونصف بالمئة إلى 11%. ويمكن أن يفهم ذلك من باب الضغوط نحو دمقرطة التعليم، كما يمكن أن يفهم من زاوية التقدم التقني لألمانيا وانخفاض الحاجة إلى العمالة المتدنية في المهارات في سياق اقتصاد العولمة.

2. النموذج الأمريكي

يمثل النموذج الأمريكي النموذج المعاكس في خصائصه للنموذج الألماني في أغلب صفاته.

إلى حدٍّ كبير ليس في النموذج الأمريكي سككاً واضحة مفروضة على طلاب المرحلة الثانوية اتباعها. بل هناك فسحة واسعة في المواد التي يأخذها الطالب وفي الشهادة التي يرجوها. وتتشكل متطلبات الشهادة من مجموع نقاط على الطالب أن يحصلها، وهذه النقاط نقاط موزونة بحسب المادة التي يدرسها الطالب، فتتراوح نقاط كل مادة دراسية لفصل واحد ما بين ثلاث إلى خمس نقاط، وقد يشفع مع هذه المادة ساعات مخبرية سعرها نقطتان.

ولا يخفى أن مثل هذا النظام يمد الطالب الدارس بمرونة بالغة، وأخص بالذكر أمرين اثنين: الأول هو أن بإمكان الطالب أن (يفصِّل) درجته العلمية على النحو الذي يريده بناء على خليط المواد التي يدرسها. الثاني، يوفر هذا النظام فرصة الانتقال من تخصص إلى آخر، أو الجمع بين التخصصات. ولذلك، في النظام الأمريكي قد لا يعني عنوان الشهادة الشيء الكثير إذ قد يكون مضمونها أمر مختلف بين جامعة وأخرى.

وهذا الأمر بدوره يشجع على إمكانية التنوع بين الجامعات وبين الشهادات وبين المضامين الدراسية. وعلى سبيل المثال هناك حوالي ألفي جامعة تمنح درجة الإجازة (أربع سنوات دراسة) بالإضافة إلى ألف وخمسمئة كلية مجتمع الدراسة فيها لمدة سنتين. وينبغي أن لا نفاجأ إذاً بأن 40% من طلاب الثانوية يسجلون في الجامعات (ولا يعني ذلك أنهم يتخرجون منها) بل نصفهم يتركون ولا يكملون المشوار، وهي نسبة مقبولة جداً وعالية بالمقارنة بغيرها من المنظومات

ملاحظتان من أجل عدم إساءة فهم المنظومة الأمريكية. المرونة المذكورة واردة في التخصصات غير العلمية الفيزيائية على نحو أكبر بكثير من التخصصات العلمية. ثانياً: المرونة المطلقة في النظام التعليمي رافقت مرحلة تاريخية في التطورات الاجتماعية ولا سيما ما يتصل بالأقليات الإثنية، وإن كان لها سند في فلسفة التعليم. وأصبح النظام اليوم نظاماً مرناً مشفوعاً بضوابط كثيرة (مثله مثل الرأسمالية الأمريكية التي هي منفتحة مطلقاً بأصل تشكلها ثم تعدلت بعدما أضيفت لها الضوابط والشروط العديدة جداً، الأمر الذي أكسبها تعقيداً غير مرغوب به وزرع فيها تناقضات تجعل النظام عصيّ الترشيد). ومن الناحية العلمية، كانت المرونة استجابةً لفلسفات تعليمية (على رأسها توجّه Dewey)، ولكنها لم تنعكس على الواقع إلا بعدما دفعتها الحركات الاجتماعية للمطالبة بالحقوق المدنية للأقليات. وإذ نجحت هذه الحركات في حشد الضغط وإمرار القوانين برغم الإرادة السياسية، فإن المزاج الثوري التغييري عمل على أدلجة الإصلاحات التعليمية. فتحت عنوان المرونة والاستجابة للحاجات الخاصة، كثيراً ما حادتْ البرامج التعليمية عن الرشد العقلي، إذ جرت المبالغة بسبب فرط البراغماتية الأمريكية، وغلب الاستهواء والفردية من المعلمين/النشطاء على نحو أبعد العملية التدريسية في بعض جوانبها عن تحقيق أساسيات لا خلاف فيها. وكانت النهاية هي تداعي الهيئات التعليمية لإعادة بعض التوازن للمنظومة التعليمية ومناهجها.

النزعة المهنية في المواد التدريسية عميقة جداً، ويظهر ذلك في محتوى المواد وفي طرق عرضها وفي طرق التدريس وفي طرق التقويم. ويشار إلى المناهج الأمريكية بأنها مزيج من الفنون النظرية (liberal arts) والنزعة المهنية، من أجل أن يكون المتخرّج جاهزاً للعمل في الساحة العملية للصناعات والتجارات والخدمات.

ومن المثير للانتباه أن البرامج التدريسية المهنية (vocational) في النظام الأمريكي ليست مرتبطة بشدة مع سوق العمالة. أي أنه برغم أن الطالب يدرس دراسة مهنية بحتة تدرِّب على الأوجه العملية بعيدة عن الأوجه النظرية، إلا أن هذا المسلك التدريسي ليس مرتبطاً مع أي معمل أو شركة أو دائرة توظيف.

وتدخّل الدولة في الولايات المتحدة في التعليم من ناحية التصميم أو الإدارة أو المناهج ضعيف جداً، وعند وجوده يكون على نحو غير مباشر. ويشار هنا إلى أن دستور الولايات المتحدة يضع مسؤولية التعليم على كاهل الولايات، فمنظومتها التعليمية نشأت قبل الدستور. ولقد اضطلعت الكنائس بعملية التعليم الابتدائي في فترة أمريكا المستوطنات (ما قبل الاستقلال 1776 والحرب الأهلية 1861)، كما قامت الفرق النصرانية بتأسيس أولى الجامعات المشهورة. وهكذا تُرك للولايات المختلفة صياغة نظامها التعليمي وفق مقاييسها الخاصة. غير أن التدخل الفدرالي أتى بعد الحرب العالمية الثانية، ومعظم التدخل هو عن طريق التمويل. فالأبحاث الجامعية تعتمد على نحو كبير على المنح الفدرالية، بالإضافة إلى الأبحاث التي تمولها وزارة الحرب. كما أن الحكومة الفدرالية أصبحت مصدراً رئيساً لمساعدات طلاب الجامعات وديونهم الخاصة (حوالي 110 مليارات، بالإضافة إلى 10 مليارات تأتي من الولايات، وخصوم من ضرائب الأهل الداعمين لأولادهم الطلاب حوالي 8 مليار). والولاية هي المسؤولة عن التعليم الجامعي والمعاهد المتوسطة. أما التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي فيأتي أكثر من 80% من نفقاته من الولاية (حوالي 45% مباشرة من خزينة الولاية و 35% من ضرائب العقار التي تتبع قطاعات إدارية مستقلة داخل الولاية بالإضافة إلى سلطة التدريسية للأحياء)، ويأتي أقل من عشرة بالمئة من تمويل فدرالي بالإضافة بعض التمويل الخاص. وأخيراً، لا تتدخل الحكومة الفدرالية ولا حكومات الولايات بالمناهج أبداً، ولكنها تضع شروطاً قياسية.

وتتلخّص مجمل خصائص المنظومة الأمريكية للتعليم وأهدافها في تقديم فرص الدراسة للجميع، وهناك فروق كبيرة بين مؤسسات التعليم العالي من حيث صيتها وشهرتها وجدّية التعليم فيها. ويلاحظ أن نموذج كندا يشابه الولايات المتحدة في حين أن أوستراليا تبنتْ النظام الألماني.

3. النموذج الياباني

يتحلى النظام الياباني بالروح الشرقية وإن كان يعتمد بنية تنظيمية غربية. ومن المحتم أيضاً أن نطرد من أذهاننا الصورة النمطية للسلوك الياباني في أنه محض تقليد للغرب. فبرغم كل التشابه الظاهري بين اليابان والدول الغربية، ما زالت اليابان إلى اليوم بلداً مربوطاً بتراثه التاريخي على نحو قوي، وهذا الارتباط ليس مجرد ارتباط عاطفي رمزي تفاخري، وإنما هو ارتباط في طرق التفكير والتنظيم. والمزج بين التنظيم الغربي والروح الشرقية لم يكن مجرد أمر اعتباطي أو لاشعوري، بل كان قراراً واعياً من أيام الإصلاح الميجي في الستينيات من القرن التاسع عشر. وعلينا إذاً ألا نستغرب أن الأهداف الخمسة لتعليم المدارس الثانوية في اليابان تضمنت بندين اثنين يعكسان هذه الروح: "غرس قيم الاحترام والتقدير للاجتهاد في العمل"؛ و"تعزيز العقلية الجماهيرية".

النموذج الياباني يبدي تقييداً محدوداً في السكة التي ينبغي على طلاب المرحلة الثانوية السير عليها (أكثر من النموذج الأمريكي وأقل من الألماني). فيظهر التوجيه نحو سكة أكاديمية معينة فقط في السنوات الأخيرة للدراسة الثانوية، أما السنوات الأولى من الدراسة الثانوية فليس فيها تسليك. غير أن هذا التسليك المتأخر تسليك حاد يفصل الطلاب على نحو حاسم، فهناك مسار النخبة وهناك ما سواه. ويشار إلى أن النظام الياباني يعتمد كثيراً على الفحوص القياسية في تحديد وجهة الطالب، خلافاً للنظام السويدي.

وناهيك عن المسارات الرسمية، هناك تفاوت كبير في شهرة المدارس الثانوية، تلك الشهرة التي تعتمدها الجامعات كمحكّ للقبول. ويقدح هذا تنافساً بين المدارس الثانوية في إتقان عملية التعليم، إذ أن الأمر ليس أمر تفضيل بيروقراطي مرسوم من قِبَل الدولة، ولكنه عرف مصاغ من قِبَل الجامعات يتفهمه الأهلون، مما يدفعهم إلى التسابق على تسجيل أولادهم في المدارس ذات الشهرة وغرس همة الدراسة في أولادهم ودفعهم نحوها. ومما يثير العجب أن ثلث مصروف العائلة اليابانية يذهب إلى دعم تعليم أولادهم.

وشهرة المدارس لسيت مجرد شهرة اسمية، وإنما هي شهرة مستندة إلى مدى تهيئ الطالب في المرحلة الثانوية للدراسة الجامعية. وهكذا تكتمل دائرة تعزيز النوعية بين الأطراف الأربعة: الجامعة والمدرسة الثانوية والأهلون والطلاب.

وإدراة النظام الياباني شديدة المركزية، يتحكم المركز في توظيف المدرسين وفي رواتبهم وفي مقدار الصرف على المدارس بالإضافة إلى المنهاج الدراسي؛ ويمكن أن تعتبر هذه المركزية مصدراً لتحقيق المساواة في التعليم برغم ما عليها من مآخذ.

ويلاحظ أن النظام الياباني يتمتع بأعلى مستويات التخرج، وقريباً من جميع الذين يندرجون في الدراسة الجامعية (39% من خريجي المرحلة الثانوية) ينهون دراستهم بنجاح ويتخرجون من الجامعة بدرجة علمية. أي أن مستوى الطاقة التمويلية الضائعة منخفض.

أما الجامعات فإنها على مستويات متفاوتة جداً من الشهرة (شبيهاً بالوضع في الولايات المتحدة). وتحاول المؤسسات المهمة في المجتمع أولئك استقطاب هؤلاء المتخرجين من جامعات النخبة وتوظيفهم، وهذا الاصطفاء أكثر حدّية مما هو عليه الأمر في الولايات المتحدة. ففي اليابان، الانتقاء المبني على شهرة الجامعة يشمل بالإضافة إلى الشركات الكبيرة الأجهزة البيروقراطية التي تتنافس مع الشركات في اجتذاب هؤلاء المتخرجين. ويشار هنا إلى أن هناك تواصل حارّ بين البيروقراطية السياسية اليابانية والشركات. أي أن علينا أن نفهم مسألة شهرة الجامعات ضمن منظومة اجتماعية ثقافية.

ومما يميز النموذج الياباني الارتباط الشديد بين التعليم والتوظيف وسوق العمالة، ولا سيما لخرجي المعاهد المهنية. فبالإضافة إلى الجمعات، هناك أربع قنوات للتعلّم. أولاً، (كليات التقنية)، ومدة الدراسة فيها 5 سنوات ويدخلها الطلاب عادة في سن الـ 15، ويتلقون فيها تعليماً عالي النوعية. في حين أن حوالي ثلاثة أرباع المتخرجين من هذه الكليات يحصلون على العمل بعد تخرجهم، يتابع أغلب الباقي دراسته في الجامعات. ثانياً: (معاهد التدريب الخاص)، ويندرج عدد كبير من طلاب المدارس الثانوية فيها، وتتميز هذه الدورات بأنها قصيرة جداً، مما يمكن الاندراج في أكثر من دورة واحدة، ويلاحظ أن الاختصاص الجنسي في اختيار هذه الدورات حادّ. ولما كانت هذه المعاهد خاصة، فإن التنافس بينها يدفعها إلى تطوير

مناهجها باستمرار. ثالثاً: (الكليات المتوسطة [سنتين])، وتتوجه نحو حاجات الفتيات خصوصاً، فـ90% من طلابها إناث، فتزودهم بمهارات المهن التي يكثر فيها النساء، مثل التعليم الابتدائي والرعاية الصحية، ويعزز هذا التحصيل العلمي فرص زواجهن. رابعاً: مدارس التعليم بالمراسلة، وتركز على المهارات الفنية والتجارية، وتعتبر مصدراً لدورات متمّمة لتكتمل معرفة الطالب ولتجبر نقصاً في المعرفة.

ويشار إلى أن هناك ارتباط شديد بين الأداء الدراسي والنجاح المستقبلي في الحياة؛ وهو أمر يعدّ غير ديمقراطي في العقلية الأمريكية. وكذلك، ما زال نظام التعليم الياباني يشدد على الحفظ وتعلّم الأساسيات، وهو أمر ينظر إليه في الولايات المتحدة إلى أنه تخلّف تربوي تعليمي ولا يساعد على الإبداع. ولقد أوصت لجنة موكلة من وزارة التربية والتعليم في 1998 إلى تخفيض كثافة المحتوى التدريسي الذي على الطلاب تعلّمه في المدارس الابتدائية والثانوية بنسبة 30%، وضرورة الحفز على التفكير بدل الحفظ والاستظهار.

النظام التعليمي في اليابان منسجم مع ثقافة البلد من ناحية، ومتناغم مع مكان العمل. وما زال واقع العمل في اليابان مدفوع بفكرتين: فكرة تناوب الموظفين في الاضطلاع بشتى المهام ضمن الشركة نفسها، مما يزيد في مهاراتهم العملية، وفكرة العمل مدى الحياة في الشركة الواحدة، مما تعكس أمناً وظيفياً للموظف والعامل، ومما تنسجم مع عرف دعم العمال والموظفين الجدد وتدريبهم، فهذا ليس من شأنه أن يوثر على وظيفة العامل الأقدم بالتسريح المبكر.

4. النموذج الفرنسي

تفاجئنا الحالة الفرنسية بتأخرها عن باقي أروبة في النهضة التدريسية، فلقد أطل عام 1965 وفقط خُمس من أعمار الدراسة الثانوية التحق بالمدارس الثانوية، وفقط نصف الذين التحقوا اجتاز هذه المرحلة.

وبشكل عام، يتميز النموذج الفرنسي بأنه على درجة عالية من المساواة في أدنى مراحله، بينما هو ضيق كثيراً في أعلاه؛ أما الوسط فيتميز بتعددية وخيارات واسعة. والنموذج الفرنسي، وكذا السويدي، يعدّ النموذج السائد في التخطيط للتعليم العالي في أروبة.

ويذكر أنه في سن الـ 16 يقسم الطلاب بناء على كمونهم العلمي إلى سكتين تتفاوتان في الجدية العلمية: المسار الأكاديمي والمسار المهني (lycees/lycees professionels). وتظهر النزعة الأبوية في النظام الفرنسي في أن تقييم المدرس للطالب له أثر كبير في الأهلية لأحد المسارين، برغم أن الأهل لهم الحق أن يطلبوا مراجعة هذا التقييم.

وتُصطفى نخبة أعلى10% من الطلاب لتدرس سنة إضافية تختم بامتحانات قاسية. وتؤهل هذه الامتحانات الطلاب الالتحاق بسلك الجامعات البحثية العريقة (grande ecoles)، وهي التي أنشأت من زمن نابليون، ليتم تدريب الطلاب على اختصاصات محددة؛ وأغلب هذه الجامعات صغيرة وأكبرها يضم حوالي 3000 طالب فقط. وهي الجامعات التي تُخرج نخبة المتخصصين والباحثين في الحقول العلمية والأدبية. ومتخرجي هذه الجامعات هم الذين يصعدون إلى المراكز المفصلية في الدولة وفي القطاع الخاص أيضاً. أما الجامعات العامة فهي ملزمة قانونياً بقبول كل حملة درجة البكالوريوس.

ونجد أن هناك خيارات واسعة للدراسة المهنية حيث يوجد أكثر من 200 نوع للتأهيل المهني. غير إنه بازدياد الضغط نحو جعل الانتساب إلى منظومة التعليم العالي أكثر انفتاحاً، ازداد التفريق الداخلي (المبطن وغير الرسمي) بين الاختصاصات العلمية والأدبية. ومن التغيرات الجديدة السماح للمتدربين في السكة المهنية التقدم لأخذ الشهادة الثانوية (الباكالورية).

وأخيراً، يشار إلى نسبة التخرج بين طلبة المرحلة الجامعية منخفضة جداً وتبلغ 15% من الشريحة العمرية؛ قريباً من النسبة في ألمانيا، وأقل بكثير من نموذج النظام الأمريكي (والياباني). غير أن جهاز البيروقراطية الحكومية في فرنسا –شبيهاً باليابان– يجتذب قسماً كبيراً من أعلى الطلاب تحصيلاً.

ويلفت النظر هنا إلى أن نظام التعليم في السويد شبيه جداً بالنظام التعليمي في فرنسا، إلا أنّ الجامعات في السويد تعدّ على نفس المستوى والجدّية. وشبيه بفرنسا، ولكن على نحو أقل تعقيداً، يحوي المنهاج في المرحلة الثانوية خمس مسارات، واحد منها فقط هو علميّ بحت. ولكن مما يميز النظام السويدي أن مقدار الإنفاق على مختلف الطلاب متساوٍ بخلاف النظام الفرنسي.

5. النموذج الإنكليزي

يمتاز النموذج الإنكليزي بأنه شديد الاصطفائية في منزعه التاريخي، حيث مثلت جامعتا أوكسفورد و كامبردج جامعات النخبة التي تقتصر عملياً على اجتذاب الطلاب من الطبقات العليا. غير أن ضغوط المطالب الديمقراطية ساهمت في توسيع الفرص التعليمية وأكسبت المنظومة التعليمية تعقيداً وعدم اتساق. فقد قامت الحكومة في السبعينيات من القرن العشرين بطرح فرصة "التعليم الإضافي Further Education(FE)" والتي تركز على التعليم المهني في كليات المجتمع وغيرها من البرامج القصيرة. وأصبح برنامج الـ FEيمتص ثلث الشريحة العمرية بين 16 و17. كما طرحت برامج لشهادة الإجازة/البكالوريوس لمدة ثلاث سنوات فقط كجزء متكامل مع معاهد التدريب العالي (polytechnic) والجامعات. ويذكر أن التسجيل في التعليم العالي قفز حوالي 30% في عام 1994 بعد إدخال تعديلات على امتحان التأهيل (GCE).

وينبغي ملاحظة الاتساق الواضح للنظام الإنكليزي مع ثقافة المجتمع. ففي حين كان له ارتباط كبير بالطبقية الأرستقراطية في إنجلترا، سرعان ما توجه نحو محاولة تحقيق المساواة على طريقة السوق التجارية المفتوحة الذي تطرح فرصاً وخيارات متعددة. وبقي الإنفاق على مختلف أنواع الطلاب غير متساوٍ وإن ارتفع مستوى القبول ونسبة التخرج ألى ما يساوي ما هو عليه الحال في اليابان.

6. ملخص ومقارنة

	المساواة في الإنفاق	قوة الرابط بين صفوة التعليم والشركات أو وظائف الدولة العليا	التشابه المؤسسي بين الجامعات	النسبة العمرية التي انتستب يوماً ما إلى الجامعة	نسبة خريجي الجامعة إلى المجموعة العمرية
ألمانيا	لا	ضعيف	نعم	25	15
فرنسا	نعم	قوي	لا	35	15
اليابان	نعم	قوي	لا	35	25

إنجلترا	لا	قوي	لا	35	25
الولايات المتحدة	لا	متوسط	لا	45	30

ولا بأس هنا من إلقاء نظرة سريعة على النظام التعليمي الذي كان سائداً في الاتحاد السوفيتي، إذ أن روسيا تتمتع بتوافر إمكانات علمية عالية. ومما ميّز النظام السوفيتي التناقض بين الأيديولوجية المعلنة وحركة المنظومة. فعلى مستوى الإيديولوجية المساواة في الفرص التعلمية هي الأصل، ولكن بقيت المنظومة عملياً منحازة إلى أولاد طبقة النخبة على نحو أكثر حدّة من البلاد البورجوازية الديمقراطية. وكان التسليك إلى مسارات مختلفة يبدأ في عمر 14، وركّزت المناهج في المنظومة السوفيتية على النشاطات التعاونية لا التنافسية. وفي الصفوف يشجع الأساتذة تنافساً ليس على المستوى الفردي وإنما بين مجموعات من الطلاب. وبرغم أن هذه الطريقة تحظى التقريظ في أبحاث التعليم، إلا أن القبول في الجامعات بقي متكئاً على الفحوص، والتحصيل العالي للتلاميذ في الفحوص منحاز في طبيعته إلى أولاد الأهلين الذين يحملون درجات عالية في التعليم. ولقد حاولت الحكومة فرض برامج دعم لأولاد الطبقة العمالية في 1927-1931 على عهد ستالين وفي 1969-1970 في عهد خروشوف. ولعل فشل هذه المحاولات كان سببها أنه تحولت عند التطبيق إلى محاباة من هم موالون سياسياً لإيديولوجية الحكم وليس دعماً لمن عندهم كمون علمي تحجبه الطبقة. وبشكل عام، غلب الولع بالفاعلية وزيادة الانتاج والتسابق مع البلدان الغربية والتعصب الإيديولوجي على تحقيق المساواة.

7. ملاحظات عامة حول النماذج العالمية

عدة ملاحظات جديرة بأن يجري لفت النظر إليها تجاه هذه النماذج الخمسة:

1. تعدّد هذه النماذج تذكّرنا بضرورة رفض المنطق الحداثي المحنّط الذي يفترض وجود نموذجٍ واحدٍ يتمتع بالصلاحية المطلقة والعالمية.
2. نما كلٌ من هذه النماذج في سياق وطني، وارتهن إلى حدٍّ كبير لظروفٍ اجتماعية تاريخية ثقافية.
3. تطورت كلٌ من منظومات هذه الدول استجابة للاحتياجات الخاصة ورؤية النخبتين السياسية والعلمية.
4. كلٌ من هذه النماذج هي نماذج منظومات دولة قوية صاعدة (أو كانت صاعدة) على مستوى البحث العلمي والاختراع والرفاه المعيشي.
5. كلٌ من هذه النماذج أدرك ضرورة توسيع القاعدة الطلابية بحيث لا تبقى مقصورة على النخب التقليدية.
6. كلٌ من هذه النماذج بقي وحرص أن يكون وطنياً بامتياز، برغم انفتاحته العالمية.
7. كلٌ من هذه النماذج حرص على تخريج نخبة طلابية متينة الإعداد، وإن اختلفت النماذج في طريقة الوصول إلى هذه النتيجة وفي حجم هذه الشريحة المتميزة.

8. كلٌ اعتنى بالاستفادة من طاقات المتخرجين بالتوظيف في المفاصل الحيوية للدولة، وإن اختلفت المؤسسات التي تمتصّ النخب الطلابية تبعاً لتركيبة منظومة الدولة (لا تظهر بشكل واضح في حالتي ألمانيا والسويد).
9. هناك تفاوت كبير في مدى خصخصة نظام الدراسات العليا، وهناك إنفاق حكومي على المرحلة الثانوية وما يسبقها.

ثالثاً: توصيات تجاه بنية منظومة التعليم العالي

أستفتح التوصيات الخاصة بسورية الغد بذكر النتائج التي توصل لها المصرف العالمي World Bank تجاه سمات الأنظمة التعليمية الموصى بها استناداً إلى خلاصة التجارب الناجحة. وأورد هذه الاستشهاد ليس لأنني ممن يثقون بالمصرف العالمي وتوجهه وسلوكه، فإني عكس ذلك تماماً؛ إذ أعتبره مسؤولاً عن نتائج كارثية في العالم الثالث، ولكن يقتضي عدم التعصّب ذكر هذه النتائج وتقليب النظر فيها على نحو نقدي. وتلخّص نتائج دراسات المصرف العالمي عن الأنظمة التعليمية التي نجحت فعلاً بناء على الواقع المشاهد والمدروس بسبعة نقاط: (1) توجيه معظم ميزانيات التعليم إلى المرحلة الابتدائية. (2) تقديم الدعم المادي في مرحلة الدراسة الجامعية لطلاب الشرائح الاجتماعية الأدنى على شكل منح دراسية للفقراء. (3) تأمين موارد لمعالجة حاجات من لم يستوعبهم النظام التعليمي الرسمي عن طريق تقصير فترة التعليم الإلزامي. (4) عدم التضييق على المدارس الخاصة من أجل أن تخفف العبء على ميزانية التعليم العام. (5) التركيز على التعليم العام الذي يتميز بأنه مرن وأقل كلفة عوضاً عن التركيز على التعليم المهني. (6) الاستجابة للمطالب الاجتماعية الناس وإعطاءها أولوية لما بعد المرحلة الابتدائية. و(7) التفريق في الرواتب بين المتخرجين من التعليم بحسب تحصيلهم العلمي ليكون ذلك حافزاً على تطوير رأس المال البشري. وبحسب البحوث التي مولها المصرف العالمي، هناك جهود تحسينية غير مجدية البتة، مثل الأبنية والمعدات الفاخرة، والإصلاحات في المنهج، وتصغير حجم الصف؛ كلها تعدّ ليست مهمة في تحقيق تقدم تعليمي. وهناك بندان يستحقان المراجعة في التوصيات أعلاه. أولاً ينبغي ألا يعني التركيز على المرحلة الابتدائية إهمال المراحل الأخرى، وإنما أنه يُفترض أنه تساهم المرحلة الابتدائية في محو الأمية، وأن التأسيس القويّ للمرحلة الابتدائية يساهم في رفع مستويات جميع المراحل بشكل غير مباشر. وهناك أمر آخر وهو محاذرة الإنفاق غير المدروس على تخصّصات جامعية ضيقة بدت في لحظة ما أنها مهمّة؛ إذ قد ترهق المنظومة بأكملها.

وقبل اقتراح بعض التوصيات أشير إلى أنها تستصحب فكرة تضخّم التأهيل الفني أو ما يسمى (credit inflation) التي فصّل فيها العلامة (Randall Collins)، تلك الخصلة التي ينبغي الحذر منها. وكذا يُطلب اعتبار أطروحة Ronald Dore المثيرة فيما سمّاه (مرض الشهادة Diploma Disease). وتتلخص أطروحة رونالد دور في أن الإغراق في طلب الشهادات العلمية ينتج عنه حلقتين ذاتيتيّ التغذية: (1) ازدياد الطلب على الشهادة العلمية من أجل القبول في الوظائف، الذي ينتج عنه تسارع في نسبة التضخم التأهيلي وطلب الشهادة فيما لا تلزمه الشهادة، مما يشجع الطلاب على تجميع مزيد من الشهادات. (2) الإفراط في التدريس المستند إلى الفحوص ينتج عنه نوعية أدنى من التعليم، مما يدعو لطلب درجات

دراسية أعلى. وبرغم أنّ التوصيات تخصّ بنية المنظومة لا فاعلية التعليم، لا يفوتنا التذكير بأنّ مرحلة التعليم العالي تتأثر على نحو كبير بالمراحل السابقة، فإتقان تعليمي في المراحل الثانوية هو تأهيل غير مباشر لمرحلة التعليم العالي.

وما يلي بنود أساسية في تصميم منظومة التعليم العالي تستنير بالتجارب العالمية وبتجارب الدول النامية. وسنفترض أن التعليم الابتدائي والإعدادي إلزاميين، وذلك ضمن رؤية تجعل مجموع المرحلتين سبع سنوات. وتدرك هذه التوصيات أن نوعية التهيء الدراسيّ المبكّر له أثر على نوعية التعليم العالي. ومناقشة التعليم المبكر ليس غرض هذا الدراسة، غير أنه لا بدّ من الإشارة إلى الأثر السلبي الشديد لأميّة الأبوين على المستقبل العلمي لأولادهم. ولذا يدعو هذا التقرير إلى وضع الخطط لمحو الأميّة بين النساء والرجال ممن لا يتجاوز عمرهم أربعين سنة خلال فترة عشرة سنوات من نجاح الثورة.

وسوف يُراعى في هذه التوصيات أبعاد خمسة: (1) عدل المنظومة وتوجهها لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب جميعاً بغض النظر عن خلفية أهلهم، (2) وتعجيل توافر نوعية عالية من خريجي الجامعات في شتى الحقول من خلال اصطفاء القطاع المؤهل من الطلاب باعتبار أن ذلك أولوية وطنية، (3) ومدى مناسبة كلفة خيارات المنظومة التعليمية للإمكانات بحيث لا تُعجز ميزانية الدولة، (4) ومدى نجاعة المنظومة للتنمية الاقتصادية في المرحلة المقبلة، (5) وانسجام المنظومة مع الواقع الثقافي للبلد.

- ينقسم التعليم العالي لما بعد الشهادة الثانوية إلى **أربعة أنواع متباينة**: الجامعات البحثية، والجامعات التعليمية، والمعاهد الفنية، والمعاهد المتوسطة. ولكلٍ من هذه الأنواع أهداف تعليمية مختلفة:
  - الهدف الأساسي **للجامعات البحثية** هو التهيء المتين للطلبة ومساعدتهم تحقيق العمق المعرفي في تخصصاتهم بالإضافة إلى شمول في المعرفة تقي من الانحصار التخصصي، بالإضافة إلى تهيء الطلبة للبحث العلمي وإشراكهم في ذلك أثناء دراستهم الجامعية.
  - الهدف الأساسي **للجامعات التعليمية** هو تخصص الطلبة في حقل معرفي تخصصاً وسطاً في عمقه، ويكون له اهتمام متميز في التطبيق العملي للمعرفة التخصصية، كما يؤهل هذا التعليم الطالب إلى تكييف اختصاصه وعدم الانحصار في معرفة فنية ضيقة غير قادرة على التأقلم (أعلى درجة علمية يحقّ لهذه الجامعات إعطاءها هي درجة الإجازة/البكالوريوس).
  - **معاهد التقنية الخاصة ومعاهد التدريب.** تهدف معهد التقنية إلى تحقيق معرفة نوعية في حقل تقني محدد، ويندرج في هذه المعاهد الشباب في سن مبكرة بعد المرحلة الإعدادية. وتهدف معاهد التدريب الخاص إلى ملء الثغرات المعرفية للطلاب بحسب حاجة متطلبات العمل التي تتطور وتتغير بشكل دائم، وتكون على شكل دورات قصيرة (على غرار النظام الياباني وكذا الألماني وأنظمة أخرى). ويندب لهذه المعاهد أن يكون لها صلات مع سوق العمالة.

- الهدف الأساسي **للمعاهد المتوسطة** هو رفع سوية تأهيل خريجي المرحلة الثانوية وغيرهم ممن أحب الاستزادة التنويرية في حقل ما، مع التركيز الخاص على الأوجه التطبيقية للمعرفة، ولكن يبقى ذلك متميزاً عن التدريب المهني البحت.

- العمل نحو تحقيق **التكافؤ المؤسسي بين الجامعات الرئيسة**. وتوضع الخطط لتوفير عدد كافٍ من الجامعات:
  - الهدف أن يصبح في المستقبل جامعة بحثية وجامعات تعليمية في أغلب المحافظات ثمَّ كلّها (ويؤخذ بعين الاعتبار قرب بعض المحافظات لبعضها بعضاً).
  - في المرحلة الحالية ولكي لا تُستنفد الموارد المالية وبسبب الندرة النسبية للطاقات البشرية، قد لا يكون مجدياً الإسراع بافتتاح العديد من الجامعات، وخصوصاً الجامعات البحثية، فيعوّض الأثر السلبي على الطلاب القاطنين في محافظات ليس فيها جامعات من خلال برامج الدعم المالي الحكومي.
  - في المرحلة الحالية تقدّم أولويات المعاهد التقنية على المعاهد المتوسطة.
- تقوم المنظومة بتحقيق **المساواة في الإنفاق** على رأس الطالب الواحد (مثل اليابان وفرنسا والسويد، وخلافاً لألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة). أي أن مخصصات المؤسسات التعليمية تعتمد على عدد الطلاب المسجلين فقط، وليس على اعتبارات أخرى مثل شهرة المدرسة أو فاعليتها الظاهرة للأسباب التالية:
  - ينبغي أن يقترن اعتبار الفاعلية بالتحديات التي تواجهها المؤسسة التعليمية. وتُقاس الفاعلية عادة بنسبة عدد المتخرّجين إلى عدد الداخلين، غير أنّ تدني الفاعلية بهذا المقياس قد يكون مردّه إلى عوائق خاصة تواجهها الجامعة وشريحتها الطلابية.
  - لا مناص من تفاوت الفاعلية، وبقدر ما كانت المؤسسة التعليمية محتضنة في بيئة اجتماعية سليمة تكبُر فرصة النجاح التدريسي، بغض النظر عن النجاعة الذاتية للمؤسسة التعليمية.
- **الدعم الحكومي المالي للدراسات العليا**. تصمّم برامج معونة وإقراض للمتعلّمين بحسب تقدير الحكومة لاستراتيجية مخرجات الاختصاص، وبحسب العائد الاجتماعي للاختصاص مقابل العائد الفردي، وبحسب حاجة الطالب.
  - مجانية الجامعات البحثية. وذلك لأن العائد الاجتماعي لهذا المستوى كبير، والعائد الفردي المستقبلي ضعيف.
  - قروض حكومية لطلاب الجامعات التعليمية، ويشمل ذلك فروع المعرفة التطبيقية العالية، مثل الطب والهندسة.

- مِنَح حكومية للمتفوقين من طلاب المعاهد التقنية. الاختصاص في المعاهد الفنية مرتفع العائد الفردي، وهو أيضاً مرتفع العائد الاجتماعي في حقول معينة في مرحلة زمنية معينة. ولذا، تخصص منح للطلاب المتفوقين بسبب الأهمية الوطنية لمهارات اختصاصهم.
- لكل ما سبق من أنواع التعليم، يمكن أن يكون هناك تعويضات حكومية إضافية مرتبطة بالاحتياجات الخاصة للطالب، سواء كان عوزاً مالياً أو كون الطالب من خارج منطقة الجامعة.

- **تقصير فترة التدريس ما أمكن**. ومبرر هذا الخيار أنه لا توجد دلائل على أن تطويل الرحلة الدراسية له آثار إيجابية على النوعية، وإذا كان هناك بعض الامتياز النوعي في التطويل فإن مردوده الإضافي لا يتناسب مع كلفة التطويل. ولدولة نامية مثل سورية لا يمكن لميزانيتها أن تتحمل التطويل، ومن وجه آخر، التطويل يؤجل فرصة الاستفادة من المؤهلات.
- تصمّم حياة طلاب التعليم العالي وفق ما يناسب كل مستوى وعلى النحو التالي:
  - تصمّم الجامعات البحثية على أنها **جامعات إقامة**. أي يوفر للطلاب سكن جامعي من أجل الاقتراب من المساواة بين المناطق التي لا توجد فيه جامعات، ومن أجل تكثيف الخبرة الدراسية بالتفاعل المستمر مع باقي الطلاب ومع أساتذة الجامعات.
  - تصمّم الجامعات التدريسية على **المرونة** في أوقات الدراسة.
  - تصمم المعاهد على نحو يناسب **جمع الدراسة مع الشغل** أو التدريب العملي المهني البحت.
- على غرار النموذج الياباني، يُعمد إلى **التسليك المتأخر في المرحلة الثانوية** نحو المسارات التطبيقية أو المسار الأكاديمي البحت، ويجري ذلك على نحو حاسم. أي أن المسافة بين المسار الأكاديمي والمسار غير الأكاديمي كبيرة (وإلا انعدم مبرّر التمييز بينهما). فتصمّم متطلبات المسار الأكاديمي أن تكون صعبة وتستلزم مستويات عالية من الأهليّة، كما تستلزم جهداً فائقاً من جهة الطلاب. وإنه من العبث تصور إمكان تأهيل غالبية الطلاب للمستويات العالية؛ بل إن مثل هذه المحاولات (كما تظهر التجارب) تؤول إلى انخفاض في المستوى العام للتعليم. ومبرر تضيق هذا المسار التأكد من المستوى النوعي لخريجي المنتسبين إليه الذين سوف يشغلون مناصب حساسة في البد، سواء كانت علمية أو أدبية أو تطبيقية أو إدارية. أما المسارات غير الأكاديمية فتكون على مستويات متعددة من العمق العلمي والطول، وذلك لكي لا يظلم مَن عنده إمكانيات لا بأس بها وإن كانت دون أعلى مستوى، ولكي لا تهدر هذه الطاقات المهمة.
  - يقترح أن يجري الفصل الأساسي بين المسار البحثي وباقي المسارات التطبيقية في السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية.
  - تعتبر آخر سنتين من التعليم الثانوي والسنة الأولى من التعليم الجامعي سنين التحقق من الأهلية للالتحاق بالمسار البحثي. فمن لا يجتاز هذه العقبة يفقد أهلية المتابعة.
  - تلتزم الجامعة بتطوير ومكاملة إمكانات الطلاب الذين اجتازوا مرحلة التمحيص.

- في الفترة الآنية الحرجة ليس هناك فرصة للانتفال العرضي من المسار العلمي إلى المسار البحثي، ولكن تراجع هذه السياسة بعد فترة سبع سنوات.
- مبررات هذه التوصية هي الميزات على مستوى الإنفاق وعلى مستوى نِتاج ومُخرجات منظومة التعليم العالي:
  - فتراكم أعداد كبيرة في الجامعات البحثية لا تتحمله إمكانات سورية، والتوجه البحثي البحت تطول مدة قطف ثمراته.
  - جرى الاقتراح بتأخير التسليك بين المسارين (خلافاً للنموذج الألماني) للحيلولة دون أن ينتج عن ذلك لامساواة حادّة بين الطلاب، حيث أن النضوج المعرفي للطلاب قد يتأخر ولا سيما لمن هم من خلفية اجتماعية ليست مرتفعة في درجة تثقيفها.
  - من أجل الاحتراز من اللامساواة في عملية الانتقاء للمسار البحثي، ينبغي ضبط عملية الانتقاء وتركيزها على الكمون المعرفي والتفكير النقدي وليس على الكم المعلوماتي. فمثلاً، الفقر والتهميش الاجتماعي يؤثران على المعرفة بتشغيل الحاسوب والاستفادة منه، ولكن هذه مهارات قابلة للالتقاط بسهولة لمن هو على مستوى عالٍ من الكمون الذهني، بخلاف غيرها من العمليات الذهنية العميقة والمركّبة.

- لإعطاء التعليم العالي **مرونة وقدرة على الاستجابة** للحاجات المتعددة، وعلى غرار كثير من الأنظمة، جرى التفريق بين الأنواع الأربعة للتعليم. وتختص الحكومة بالجامعات البحثية والمعاهد المتوسطة، أما الجامعات التعليمية فيكون منها العام الحكومي والخاص. المعاهد التقنية والتدريبية محصورة في القطاع الخاص لأنه أقدر على الاستجابة للمتغيرات.
- لا يسمح افتتاح جامعات أجنبية مستقلة:
  - ثمة أسباب كثيرة لمنع افتتاح الجامعات الأجنبية المستقلة، والأدلة على ذلك كثيرة ليس هنا مكان مناقشتها، ولكن نشير إلى ثلاثة مثالب أساسية:
    - هذه الجامعات ضعيفة في انسجامها من الواقع الثقافي للبلد المستضيف ولا تلتزم بأولوياته.
    - تساهم في تخريج نخب تعمّق اللامساواة في المجتمع.
    - تبقى هذه الجامعات –برغم مستواها العالي عادة– زائدات ملصقة بالنظام التعليمي ولا تؤسس لمعرفة وطنية مجذرة.
  - غير إنه يمكن الاستعانة بالجامعات الأجنبية من قِبل الجامعات البحثية فقط وعلى نحو برامج معينة يجرى تكاملها مع البرنامج العام للجامعة السورية.

- **استقطاب الحكومة لخريجي الجامعات البحثية**. تعتمد مؤسسات الحكومة على تجنيد خريجي الجامعات البحثية في المواقع الحساسة في الوزارات والجهاز الإداري، ولا سيما تلك المواقع المختصة بالقرارات الكبرى الفاصلة.
- ليس هناك نظام قادر على استيعاب كل ألوان طيف الطلاب والاحتياجات الخاصة لبعضهم. ولذا يتمّ توفير **الفرص الخاصة على أطراف المنظومة**، لا في مركزها، وذلك من أجل عدم إثقال الجامعات بمتطلبات خاصة تستلزم طواقم بشرية ومالية يصعب تأمينها في الحالة الآنية.
- **وضع حو افز إضافية** في المناطق التي يضعف فيها أو يتأخر قطف ثمرات الشهادة.
- **مركزية التمويل ولامركزية الإدارة**. تمويل وإدارة النظام التعليمي يحوي على تناقض داخلي، لأن تحقيق المساواة بين الطلاب يدفع باتجاه المركزية، في حين أن النوعية العالية للتعليم تقتضي اللامركزية. وللموازنة بين هذين المطلبين يوصى بالتالي:
  - الوزارة المهتمة بالتعليم العالي هي المسؤولة عن التمويل ومراقبة حسن الاستفادة من الدعم، ولكن لا تُثقل الوزارة أعباءها بالمسؤولية عن الإدارة.
  - تقع مسؤولية الإدارة على كاهل سلطة المحافظات، إلى جانب مراقبة مدى الاستفادة من المتخرجين.
  - ميزانية برامج دعم الطلاب تكون مرصودة حصراً للتعليم بحيث لا تؤثر سنين الضعف الاقتصادي على المنظومة بأكملها.
- **التعريف العام بما يعنيه تحديث النظام التعليمي**. فلكي يكون له فرصة النجاح، ينبغي للنظام التعليمي أن يفهم على أنه مشروع نهضة، وأن يعي الشعب كلفته ومتطلباته.

وختاماً، لا بدّ من التذكير بأن مشاكل التعليم في البلدان النامية ليست بالضرورة ناشئة عن المنظومة التعليمية وإنما عن مشاكل أربعة عامة موجودة في هذه البلدان وهي: عدم الاستقرار السياسي، والتزايد السكاني السريع، والسياسات الاقتصادية الاعتباطية، والديون الدولية.

رابعاً: اعتبارات عند التطبيق

كان ما سبق من فصول شرحٌ لتصميمٍ جرى الاجتهاد بأنه هو الأنجع للتعليم العالي في سورية من ناحية هيكليته واستيعابه للطاقات البشرية وتهيئتها ومناسبته للتنمية في سورية ما بعد الثورة، ولم يتطرق البحث كثيراً لمسائل تطبيقية لها علاقة بالنظام التعليمي. وفي هذا الفصل نشير سريعاً إلى أربع مسائل تطبيقية مهمة، من باب التنبيه، بلا خوضٍ في التفصيلات. وهذه المسائل هي استخدام تقنيات التواصل في التدريس، والتواؤم مع فرص العمل، وفلسفة التعليم، وعربية التعليم.

1. استخدام تقنيات التواصل

أصبح من المعروف أن تقنيات التواصل يمكن أن تدخل في العملية التدريسية من وجهين: المساعدة في التدريس و استعمالها كمكان اجتماع افتراضي.

أ) التقنية كوسيلة داعمة:

استخدام التقنيات في التعليم أمر محبذ ومفيد. غير أنه ينبغي أن لا يغيب عن الذهن أن هذه التقنيات وسائل مساعدة تدعم العملية التدريسية الأساسية ولا تستبدلها. ومعنى هذا، أنه إذا استخدمت بقدرٍ تكون مفيدة، وإذا استخدمت على نحو اعتباطي غابت فائدتها وتحولت إلى مادة ترفيهية تطغى على المهمة الأساسية للتدريس.

فلا تعدو وسائل التقنية أن تكون وسائل مساعدة، قريبة في وظيفتها التدريسية من المواد التوضيحية والرسوم والمجسمات وما شابه ذلك. ولا شك أنه تتميز الانترنت في رحابتها وأنها تمكّن من الدخول إلى ما لا يكاد يحصى من الموارد الإضافية. ففي حين أن الرسوم الموضحة، مثلاً، محدودة حكماً بما طوره المدرّس وما حازت عليه المدرسة، فإن الانترنت تحوي على مواد غنية تتجاوز إمكانيات المدرس والمدرسة. إذاً من المحبذ جداً أن يقوم المدرسون بتحديد المواقع التي فيها مادة مفيدة تناسب ما يقومون بتدريسه. وهذا الأمر يعدّ في أمس الحاجة لبلد بمستوى إمكانيات سورية. كلّ الذي ننبّه عليه هنا أن تجري مراقبة كيفية استخدام هذه التقنيات، وأن تتمّ مكاملتها مع العملية التدريسية، وأن تتوضّع بشكل سليم ضمن الخطة التدريسية. يعني أن وسائل التقنية هي كذا، "وسائل"، ومهمة المدرس هي تطويع هذه الوسيلة واستخدامها لدعم منهجه التدريسي وإغنائه بالمساعدِات وإشراك الطلاب في عملية البحث عن المعلومة، لا أن تكون التقنية بديلاً عن التعليم وغير منسجمة مع خطته. وهذا التنبيه له وجاهة خاصة في بلد محدود الموارد، بحيث لا يتمّ صرف الأموال للحيازة على التقنية على نحو غير حكيم. ويشار هنا إلى أن مواصفات الحاسوب الذي يحتاجه البحث لا يتطلَّب أعلى المواصفات تقنية (التي تتطلبها الألعاب) والمرتفعة في الكلفة.

ب) الصف الافتراضي:

مكّنت تقنية الانترنت أن تكون بديلاً كاملاً أو جزئياً عن الصف الذي يجتمع فيه الدارسون حضوراً بأجسادهم في مكان وزمان معين. ولقد أثبتت هذه الوسيلة عمليتها وفائدتها من وجهين اثنين. الأول هو النموذج الهجين الذي تستخدم فيه الانترنت بجانب الصف التقليدي. وتتراوح نسب التواجد الافتراضي مقابل التواجد الحقيقي. فهناك برامج تعليمية

تستدعي الاجتماع الفعلي للأساتذة مع الطلاب بأشخاصهم بشكل دوري، كأن يكون مرة أو مرتين في الشهر ليوم كامل. وهناك البرامج التي تحوي على صف تقليدي يجتمع فيه الطلاب يتناقشون ويشاركون، وتسجّل هذه الدروس أو تُنقل لحظياً من أجل مشاركة طلاب غير موجودين جسدياً في قاعة التدريس. بعض الجامعات العريقة تستخدم هذه الوسيلة، ولكن يتطلب هذا تقنية متقدمة قد تكون ذات كلف مرتفعة.

النموذج الثاني هو أن يكون موقع الانترنت بديلاً كاملاً عن الصف التقليدي. وكما هو معروف، انتشر هذا النوع من التعليم وأثبت جدواه. غير إنه ينبغي الانتباه إلى أمرين. الأول هو أن مناسبة هذه الوسيلة لها علاقة بطبيعة المادة التي يراد تدريسها. الثاني هو أن فاعلية المواقع التدريسية تتعلق بكيفية عرض المواد وبمدى قدرتها التفاعلية بحيث لا تكون جامدة وأن لا تستعمل كمجرد خزان حافظ للمعلومات.

ويشار هنا إلى أن شركات طباعة الكتب الجامعية أصبحت تسوِّق التعلّم باستخدام تقنيات التواصل، فتضع مواد مساعدة على موقع الكتاب على الانترنت مقابل رسم إضافي عند شراء الكتاب. ولا تخلو هذه الجهود من النزعة التجارية، وبعض النتاج لا يستأهل ما تطلبه شركات النشر.

والخلاصة، تقنيات التواصل والانترنت مفيدة في العملية التعليمية، ويمكن استخدامها كمعين أو كبديل، بشرط توضيعها بشكل سليم لا يتمّ فيه الافتتان بالتكنولوجيا على نحو تسلّي أو تظاهر يُشعر الطالب أنه يتعلم لمجرد أنه يستخدم وسيلة حديثة. ويشار إلى أنّ المكتب الاتحادي الأمريكي لتقييم أثر التكنولوجيا في التدريس كان قد وصل إلى نتيجة فاصلة، وهي أنّ ليس من وسيلةٍ تقنية في التدريس نجحت في تحقيق كل ما وعدت به في البداية. ولذا ينبغي التعامل مع مسألة التقنيات بلا افتتان بها. ولا بدّ من التنبيه إلى مسألة محورية، وهي صعوبة تقييم كفاءة برامج التعليم التي تعتمد بشكل كامل على التواصل الافتراضي. وفي هذا البحث لم يتمّ الكلام عن استخدام التقنيات في صلب مناقشة تصميم التعليم العالي لأنها قضية تنفيذية بحتة. أي أنه يُترك للمؤسسات التعليمية تقدير فائدة الوسيلة وكيفية استعمالها. ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ استخدام تقنيات التواصل قد يكون مناسباً جداً لتوفير الخيارات التعليمية في المناطق النائية.

2. التواؤم مع فرص العمل

نؤكد على ما جرت الإشارة إليه من مبررات التصميم المقترح للتعليم العالي، وذلك أنه لا بدّ من وجود انسجام بين الاحتياجات العملية للبلد ومخرجات التعليم العالي. ونذكّر هنا بأنّ السلوك المسؤول الفعّال يصعب أن يتحقق في الأجواء المنخفضة في مستوى ثقافتها العامة. وبرغم أن للعلم جلاله الذاتي وبرغم أن له فائدة متجاوزة للحظة يصعب حسابها مسبقاً، فإن الواقع المعاشي يتطلب قدراً مقبولاً من التوائم بين ما يقدمة النظام التعليمي وما يحتاجه سوق العمالة.

ومن المناسب هنا التذكير بما خلصت إليه أدبيات دراسة الثورات، وهو أن من ركائز الاستقرار عدم اتباع سياسات تعليمية من شأنها تخريج طلاب على نحو فائض جداً يتجاوز إمكانية الاقتصاد استثمار جهودهم. ولا يقصد بذلك الاستخفاف بقيمة العلم، وإنما أنّ فرط النمو في فروع المعرفة التطبيقية يتطلب توسعاً اقتصادياً ليس من السهل تحقيقه في دولة نامية حديثة الخروج من نظام كبّل إمكانات البلد وهدر مواردها. فلا بد أن تُعتبر أولويات تتكامل فيه أجزاء

الاختصاصات والمعارف ويتمّ فيها البناء والارتقاء تدريجياً. وما جرى ذكره من استثمار التعليم عن طريق الإنترنت لا يقصد منه مجرد تكثير عدد المتخرجين، فالتحدي أن يكون لهم فرص عمل بعد تخرجهم. ولقد ارتبط تحصيل الشهادة الجامعية مع أحلام غير واقعية حول مستوى المعيشة وحول مناخ العمل. وهناك بديهة منسية، وهي أنه ليس بوسع أي مجتمع أن يكون كل أفراده متخصصون في أعلى سلّم المعرفة. وكضرورة حياتية بحتة، لا مناص عن التنوع في المستويات وعن محاولة التوليف بين الفرص التي يقدمها اقتصاد البلد ومخرجات النظام التعليمي، ولذلك علاقة بموارد البلد وبوضعه الدولي.

3. فلسفة التدريس

هناك حاجة أكيدة لإحداث ثورة في فلسفة التدريس، وهذا أمر يتجاوز موضوع البحث ونلمح إليه هنا إلماحاً من باب التذكير. إن علينا أن نعي وعياً كاملاً بأن العملية التعليمية هي عملية بناء للعقل والوجدان، وليست مجرد عملية سكب لمعلومات في دماغ. وينعكس هذا على طبيعة عرض المواد المدرسة وعلى طبيعة العلاقة بين المدرس والطالب. فالعرض الجاف الميت لا يساهم كثيراً في سيرورة التعليم. التعليم الناجح هو الذي يقدح الخيال ويحرّض على الإبداع ويطلق إمكانات الدارس من عقالها. وأول مرتكزات التحسين في المناهج وفي طرق التدريس هي الحفز على التفكير النقدي. وكل ذلك سوف ينعكس حكماً على طريقة تعامل المدرس مع الطالب. فالمدرس هو أب وأم في المراحل الابتدائية وأخ وأخت كبيرة في المرحلة الثانوية، وصديق مرشد خبير وصديقة مرشدة خبيرة في المراحل الجامعية. ولا يعني ذلك تغييب علائق الاحترام ولا تسييب السلطة العرفية لطواقم التعليم ولا الغض من منزلتها، وإنما أن تتحول العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم إلى علاقة مشاركة يتكفّل فيها الأول بالبناء المتكامل للثاني ويضطلع بالقيام بالمهمة الدقيقة للتعليم في جو من الأمان النفسي وتقدير صعوبات التعلّم والحفز على الجدّ والتحصيل ومحاولة اكتشاف نقاط القوة عند الطلاب وتقدير تنوع قدراتهم ومواهبهم.

وفي تذكيرنا بما سبق، لا نودّ أن ندخل في سجال نظري عن ميزة ما يسمى بالمدخل الليبرالي للتعليم مقابل المدخل الكلاسيكي. كل الذي نريده هو التنبيه إلى وجوب الابتعاد عن النمط السلطوي التسلطي للتعليم، ونؤكد في آن أن التطرّف في تبنّي أي مذهب فلسفي للتعليم يضرّ بالعملية التعليمية.

4. عربية التعليم:

عربية التعليم في كل مراحله أمر يمكن أن يوصف بأنه جزء من الأمن الاستراتيجي للبلد، ولذلك أُفرد هذه التوصية بفقرة خاصة، ويهمنا هنا التعليم العالي. وابتداء نقول، إن عربية التعليم العالي ليست مجرد قضية عزّة قومية في تراث حضاري للمنطقة، وإنما الأمر يتجاوز ذلك ويتّصل بخصوص عملية التعليم وتحقّق مقتضياتها وتعميق المستوى الثقافي للشعب بأسره. فالتعليم والمخرجات المعرفية المبثوثة التي لا تستعمل لغة غير لغة القوم، تعجز عن الانتشار العمومي ويعجز الفضاء العام للثقافة عن تمثّلها.

وللتوضيح نشير إلى أنه يقال إن الشعب الفلاني مثقف أو عالي الدربة، وهذا ما نقصده هنا بتعميق الثقافة العامة، ولا نقصد به مجرد المعلومات العامة. إنَّ تحقيق مستوى ثقافياً عالياً في شتى المهن وفي شتى أوجه الحياة وفي تصريف أمور المعيشة الجماعية للأمة، لا يتمّ إلا بالتدريس بلغة القوم ولسانهم. وما دمنا نكتب في سياق ثورة شاملة وتطلّع إلى مستقبل

جديد ذي نشأة مستأنفة، لا يسعنا إلا أن نؤكد على أنّ السلامة المستقبلية للبلد في أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية متصلة بعمومية الثقافة في هذه الأوجه وبالتدريس باللغة المشتركة للبلد. فالفهم السليم للسياسة وللطرق القويمة للحكم والإدارة، وهي الضرورية من أجل الوصول إلى قرار اجتماعي، يتحقق على وجه أشمل وأتمّ عندما يكون التعليم ويحصل التثقيف باللغة الأم؛ وإلا عانى الواقع من إشكالين أو فصامين: إشكال فهمٍ و فصام اجتماع.

التعليم باللغة الأم للبلد يجنّب ظاهرة فصام الفهم. وفصام الفهم يتصل بالمخزون الكمي الساكن للمعلومة والإمكانية العملية لتحقيق التفاعل الوافي مع المسائل المراد تعليمها أو المراد التثقيف بها ووضعها في خدمة المجتمع. وهذا يجري على كثير من الصُعُد، سواء أكانت تتعلق بأمور السياسة وإدارة الشؤون العامة، أو أمور الاقتصاد والتنمية، أو أمور الالتئام الاجتماعي والتعامل مع التعددية، فكل ذلك يتمّ على نحو أسلم وأشمل إذا جرى باللغة الأم.

وبالطبع، فكرة عربية التعليم ليست جديدة، وقد يعترض عليها في أنها تحجب تعلّم اللغات الأجنبية التي يُكتب فيها معظم الانتاج العلمي. والجواب على هذا أنه ليس هناك دليل على أنَّ عربية المعرفة حالتْ دون العمق، وثانياً، الموقف النفسي/الفكري لعربية التعليم هو الأهم في تحديد النتائج الثانوية لهذا الأمر. وقد سبق التنبيه إلى أنَّ خطط التعليم بشكل عام وقضية عربية التعليم بشكل خاص، ينبغي ألا تأخذ موقف المكابرة؛ إذ لا مراء في أن هناك إنتاجاً غزيراً للمعرفة مصاغ بغير العربية. وينبغي ألا تعني عربية التعليم حجب القدرة على قراءة وفهم لغة أو لغات أخرى. المِفْصَل في الأمر هو كيفيّة تموضع اللغات الأخرى في المنهاج. وبرغم أنَّ هذا موضوع فرعي يحتاج إلى التفصيل، إلا أننا يمكن أن نشير إلى استراتيجية (التعليم المخصوص في حقل علمي) وهو من جملة مدخل التعليم المضامين للغات الأجنبية (content-base instructions)، وهو مما يوفّر المعرفة الفنيّة اللازمة بحيث لا يكون المتخصص العربي في غياب عما يطوره الآخرون في علم ما. وكلّ هذا مختلف كل الاختلاف عن التعليم العام باللغة الأجنبية، والذي قد يركز على المحادثة الودّية التي لها قيمة اجتماعية ولا يفيد كثيراً في تعميق المعرفة.

وزيادة على ما سبق، نذكِّر بأمرين. الأول هو أن التعلم باللغة الأم يحرِّض الكيان الإنساني بجملته، مما يمكِّن من الإبداع أكثر بكثير من تناول المعرفة بلغة أجنبية لا يكاد المرء يتقنها وليس له دربة في مجازها وآفاقها؛ أي أنَّ هناك علاقة بين اللغة والفعاليات الذهنية. الثاني، التعليم بلغة أجنبية سوف يكون منحازاً حكماً للطبقة التي تمتلك الوسائل المادية للسفر إلى البلدان الأجنبية، الأمر الذي ينجم عنه تفارقات اجتماعية ورغبة في الترّفع الطبقي ويترجم انحيازاً ضد الغالبية العظمى من المتعلّمين.

والخلاصة، عربية التعليم العالي لا تَحول –وينبغي أن نحرص ألا تَحول– عن تعلّم لغاتٍ أجنبية في تخصّص الطالب الباحث، كما أنَّ تعليم اللغات الأجنبية ينبغي أن لا يكون ذريعة لتفريغ عربية التعليم العالي من مقصدها الأصلي. والمطلوب هو التعريب التوطيني للمعارف المفيدة، وليس مجرد ترجمتها. ويشار هنا بخاصة إلى ضرورة جعل شرط عربية التعليم – بالتفصيل الذي ذكر– شرطاً سارياً على كل مؤسسات التعليم، العام الحكومي منها والخاص.

خامساً: التعليم في المرحلة الانتقالية

سيرورة التعليم أشبه ما تكون بسيرورة الزراعة، تغرس بذوراً لتنتش وتثمر فيما بعد. وليس هناك من أمر يضرّ بالعملية التعليمية مثل الاستعجال، **وكثير من أسباب عدم نجاح الإصلاحات في حقل التعليم هو استعجال السياسيين للنتائج، وتدخلهم فيما ليس لهم خبرة فيه**. وبديهة، تحسين التعليم في نقطة زمنية لا يمكن أن تظهر نتائجها الحميدة إلا بعد تخرّج الطلاب من المرحلة التي هم فيها؛ يعني يستغرق الأمر سنيناً. فإذا كان الأمر كذلك، هل يمكن الكلام عن تعليم مخصوصٍ في سنة الإنقاذ بعد زوال النظام البعثي-الطائفي الحالي؟ نعم، يمكن الكلام عن هذا، ولكن ليس على مستوى تغيير في تصميم البنية وإنما من باب استحداث نوعين من البرامج: دورات خاصة لجبر المعرفة في حقول محددة، ونشاطات تعليمية اجتماعية للمعالجة الآنية.

النوع الأول هو الذي يزود ببعض المهارات. تشكف لحظة التغيير عن حاجات متراكمة وتخلخلات مجتمعية وفراغ، وينبغي أن يعالج كل ذلك بالسرعة الممكنة وبقدر الإمكان. وخصوصاً نشير إلى أن أعداداً كبيرة من الشبان سوف تجد نفسها بلا عمل أو أن إمكاناتها لا تتناسب مع بعض فرص العمل التي تتطلبها التنمية. وأياً كان الأمر، فإن الفترة التالية مباشرة لسقوط النظام سوف تزخم في آن بمشاعر الإنجاز والتوجس: إنجازُ اقتلاع نظامٍ قمعيٍ فظيع، وتوجسٌ من المستقبل الغامض المليئ بالتحديات.

وهنا يمكن أن يكون لبعض البرامج القصيرة للتعليم والتأهيل دوراً مهماً في امتصاص طاقة ما بعد الثورة وفي تهدئة النفوس وفي شغل الأوقات وفي منح الثقة بالنفس، إلى جانب ما تقدمه من مهارات. ولا يخفى أنَّ الكلام هنا يخص الدورات السريعة التي تدرِّب على مهارات يمكن للشباب توظيفها مباشرة في سوق العمالة. والمطلوب أن يبدأ التهيء لهذه الدورات من الآن:

1- البدء بتصميم دورات سريعة في مهارات متعددة صناعية وزراعية وتجارية وإدارية وصحية وتقنية...
2- الاتصال بمعاهد موجودة في سورية أو في الدول المجاورة لبدء هذه الترتيبات وفق صيغة تعاقدية لفترة محدودة.
3- تأمين التمويل لهذه الجهود.
4- الاتصال ببعض الدول الصديقة المانحة، وكثير منها يفضل تقديم مساعدات من هذا النوع بدل المساعدة المالية المباشرة لأن تطرّق الفساد إليها أصعب.

ومرة ثانية، تقدّم هذه الدورات مهارات مطلوبة في الحياة العملية وتساعد الشبان على اكتساب الرزق، وفي الوقت نفسه تمدّ بشعور الطمأنينة والأمل من خلال الانخراط في تجربة مهنية.

النوع الثاني لتعليم فترة الإنقاذ هي النشاطات الشعبية العامة، والمقصود منها المعالجة الآنية الإسعافية. وتتشارك فيها طواقم علمية وإعلامية وفنية. ويكون دور متخصصي العلوم المختلفة التزويد بالمادة وتعميق المضمون وتحسين الإخراج. وفيما يلي بعض الاقتراحات المفتوحة، وهي على سبيل المثال، ويترك للشعب أن يبدع فيها ويزيد ويعدّل بحسب الحاجة والظرف. وبرغم أن بعض هذه النشاطات يمكن أن تُخرج على مستوى فني ومهني عالي، إلا أن المطلوب هو المشاركة الشعبية

الواسعة وشبه العفوية ولو كان هذا لا يسمح بالإخراج الفني المتقن، كما أن شعبية هذه النشاطات وبساطتها تجعل كلفها منخفضة سهلة التغطية:

- شعر وأغاني الثورة: وفيها تتم اجتماعات في المرافق العامة يلقى فيها الشعر وتنشد القصائد والأغاني والأراجيز. ويمكن أن تترافق مع بعض الملاحظات في علم العَروض والتصويبات اللغوية.
- صور الثورة: ويعمد فيها إلى وضع صور المناطق المتأذية من عنف النظام البائد، وربما مقارنتها بصور قديمة لنفس المنطقة، ربما تذيّل بتقديرات اقتصادية عن الأضرار، ولا يكتفى مثلاً بذكر الأرقام، إنما يتمّ شرح كيفية حساب كلفة الأضرار. ويمكن أن تترافق مع توجهات حول الأصول الفنّية للتصوير والعرض.
- صوتي في الثورة: ويصار في هذا النشاط إلى التسجيل الصوتي لذكريات ومواقت بارزة خلال الثورة من مختلف الناس ومختلف الأعمار. ويفضل التسجيل الصوتي على الفيديو لأنه أقل حرفاً لانتباه المشارك. وتعنون هذه المقطوعات من المذكرات وتصنّف وتجعل مادتها متوافرة للسماع: قصص أمهات... قصص خوف الأولاد، قصص شجاعة فائقة، قصص تكاتف بين الجيران... ويمكن أن تترافق مع توجهات في أصول المقابلة وتنقية الصوت من التشويش.
- مواضع الثورة: يعمد إلى رسم خرائط للبلدات والمدن والأحياء التي شهدت حراكاً مهماً، وتشفع بمعلومات مختلفة عن هذه المناطق، بما في ذلك معلومات تاريخية وجغرافية وغير ذلك. ويمكن أن تترافق مع تعميق المعرفة العلمية الجغرافية.
- مزارات الثورة: وهدفها تعريف الناس بأرجاء وطنهم، وربما تمكن هذه الزيارات من منافع اقتصادية للمناطق المزارة. وإذا حصل استقرار مقبول، فربما يمكن أن تحول هذه المناطق إلى محطات سياحية تدرّ بعض الدخل وتعرّف الزائرين بثورة مجيدة.
- تاريخ بلاد الشام: من أجل فهم الثورة ولماذا احتاج الأمر إلى ثورة بعد تضحيات جسام، لا بدّ من نظرة تاريخية لتطوّر النظام الديكتاتوري والسياقات الفكرية التي مهّدت له.

هذه أمثلة لا يقصد منها الحصر، ويترك للشعب أن يجتهد في مواضيعها وأن يبتكر في إخراجها. ونشير إلى أنه من المفيد جداً أن تكون هذه الاجتماعات اجتماعات غير افتراضية يتمّ فيها تلاقي الناس وتحادثهم. وبعض ما أشير إليه موجود على الإنترنت، ولا بأس إذا كانت الإنترنت مخزن أرشفةٍ لهذه النشاطات. غير أن اللقاء الشخصي والتفاعل الحي بين الناس لا يساويه التفاعل في العالم الافتراضي، ولا يصلح أن يكون التفاعل العَبْري بديلاً عن التفاعل الإنساني في صورته الطبيعية المخلوقة.

ونؤكد أنّ المطلوب هو السرعة في القيام بهذه النشاطات وأن تتميز بالبساطة والكلفة اليسيرة. ومن الطبيعي أن تجري هذه النشاطات في الأحياء والساحات والحدائق العامة. كما ينبغي أن تتميز بالمشاركة المفتوحة، حيث تتضافر –مثلاً– جهود أستاذ الأدب مع جهود مهارات الفن والغناء مع مهارات التقنية لتوزيع الصوت مع متطوعين لنصب الخيام وآخرين لتأمين

الماء والعصير، وآخرين للحفاظ على النظافة، ويقوم من عندهم مهارات إدارية بتجنيد الشباب لتنظيم هذه النشاطات التعليمية ذات الطابع الاحتفالي.

والخلاصة، إن من شأن الدورات القصيرة تزويد المتدربين ببعض المهارات الأساسية، أما الأنشطة التعليمية الاجتماعية فهدفها المساهمة في التئام الجراح وصيانة حبكة المجتمع وتعميق مشاعر الترابط بين الناس والاعتراف بالتضحيات وإعطاؤها حقها من المنزلة الاجتماعية وإشاعة جو من الطمأنينة وإشراك الشبيبة ومختلف شرائح الشعب، إلى جانب حفز فكرة مؤسسات المجتمع المدني بما يناسب اللحظة الحاضرة. ولا يخفى أنه يمكن أن تكون المساجد الموضع الأكثر ملاءمة لكثير من النشاطات التعليمية التكميلية، وذلك لما يتميّز جوّ المساجد من لمسة روحية وكونه بمثابة وقف لا يملكه أحد والنّاس فيه سواء.

خاتمة: نقاط فاصلة في تحقق الإصلاح

النقاط التالية نقاط تنبيهية مهمة من أجل نجاح إي برنامج إصلاحي وجهد تحسيني. والتذكير بها واجب في سياق رحلة الانعتاق والتوجه نحو مجتمع منفتح تساهم فيه الجهود المختلفة:

- ليس هناك حلٌّ جذري لأي مشكلة، وإنما مهمة الحلول أن تخفض الحال غير المرغوب به إلى أدنى حدٍّ ممكن.
- ليس هناك حلٌّ سريع الإثمار؛ بل إن مما يميز الحلول الناجعة هو اتصافها بالتدرّج. وهذا المبدأ الأساسي في الإدراة العامة أكثر انطباقاً على حقل التعليم.
- إذا كان انتفاء الحلول السريعة من طبائع الأمور، فإن ذلك يستدعي دوام المراقبة التقييمية وطرد مرض الركون؛ أي بعد تقديم الحلول والبدء بتنفيذها، لا بدّ من متابعةِ تفتّقِ الإصلاحِ على أرض الواقع وتقييم مدى نجاعته.
- تتعذر معرفة كل العوائق العملية التي تعترض تطبيق أي برنامج إصلاح. ولذلك يطلب، وبعد إفراغ الجهد في التخطيط لإصابة الهدف وتحقيق التوازن عند تصميم الإصلاحات، أن يكون هناك فريق مخوّل بإجراء تعديلات جانبية للمساهمة في انطباق الحلول وتنزيلها على الواقع.
- أي حلّ أو خطة تحسين تتلازم مع قصورٍ وانعكاساتٍ سلبية في وجه آخر مرتبط بالمسألة التي تعالَج. أي ليس هناك حلّ كامل صافي النقاء، وعلى الناس أن يدركوا ذلك وأن يتقبلوه نفسياً وعقلياً؛ ولا يحدث هذا إذا لم يهيَأ له الناس من قبل.
- ينبغي إشراك أصحاب الأمر المعنيين بالإصلاح والذين سيمسّهم الإصلاح على نحو ما بخطط هذا التحسين. والإشراك يمكن أن يكون على عدة مستويات ويشمل فرقاً من مديري المدارس ومن الأساتذة ومن الأهلين في المنطقة المعينة.
- برغم عمومية الخطط الإصلاحية ووجوب تنفيذها على مستوى القطر أجمع، ينبغي إعطاء المحافظات والمناطق حرية تحرّك في طريقة تطبيق الإصلاحات وتعديل جزئياتها بما يناسب. وهذا يجري ضمن تصور نظام لامركزي للدولة السورية.
- ينبغي التحلّي بالمرونة في التطبيق، والاهتمام الكامل باقتراحات الذين يقومون بالتطبيق المباشر.
- ينبغي تذكر طبيعة التغيير في المسألة التعليمية، فالنتاج النهائي لبعض البرامج يأتي متأخراً جداً بعد إنهاء مرحلة أو مرحلتين تعليميتين.
- أخذاً بعين الاعتبار النقطتين السابقتين، ينبغي السعي لتحقيق الموازنة الحرجة بين الثباتية وانتظار نضج ثمار الإصلاح من جهة، والمرونة والاستجابة للتعديلات عند التطبيق.

وأخيراً، ينبغي التذكير بوجوب الابتعاد الكامل عن أدلجة البرامج الإصلاحية. وهذا خطر محدق لبلدٍ خارج من حكم إجرامي، حقّق انعتاقه بثورة باسلة فريدة النوع بذلت الغالي والرخيص. إن آلام المخاض الثوري وآماله ذات الزخم العاطفي الشديد تدفع طبيعة نحو مواقف نفسية/ذهنية لا تناسب حال السِلم وطبيعية تدرّج العمليات الإصلاحية. ولصيانة

العملية التعليمية من الفساد، لا بدّ من استقلال سيرورتها عن السياسة استقلالاً كاملاً وأن تتولاها الجهود المهنية فحسب، وأن يكون للخبرات المهنية المتخصصة القول الفصل في المنظومة التعليمية.