التربية والتكوين في فلسطين آفاق وتحديات

مشهور البطران

هذه المداخلة مبنية على ثلاث قراءات: قراءة في ورقة الدكتور عز الدين الخطابي، وثانية في تقرير لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) حول التربية العربية، وثالثة هي رؤية ذاتية للتربية الفلسطينية من داخلها، بصفتي معلماً منخرطاً في التعليم وما زلت.

استهل هذه المداخلة بمقتطفات من تقرير نشره المكتب الإقليمي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي وبثته الفضائيات العربية بتاريخ 2007/ 4/ 29. تناول التقرير محورين: الأول حول تدريس مادتي العلوم والرياضيات في المدارس العربية، فيما تناول الآخر وضع الجامعات العربية.

وصف التقرير مستوى التعليم في العالم العربي بأنه متدهور إلى حدود الكارثة، كما اعتبر التقرير أن طرق التربية والتعليم في الصفوف الأساسية في الدول العربية تعزز الطاعة والخضوع وتزعزع أركان الإبداع والتفكير النقدي. أما بالنسبة لأنظمة التقييم، فهي -بحسب التقرير- ما زالت تعتمد على تقييم القدرة على حفظ المعرفة الوصفية واسترجاعها، وعدم تركيزها على المستويات المتقدمة من المهارات المعرفية كالتحليل النقدي، والممارسة، وإصدار الأحكام.

وفيما يخص الجامعات العربية، فقد وصفها التقرير بكونها تعاني من انعدام أساليب ضبط الجودة، وتقديم مهارات الكمبيوتر والتكنولوجيا الحديثة. وطالب التقرير بتطبيق مجموعة توصيات من بينها تبني وسيلة إستراتيجية فاعلة لتصميم المناهج، والسماح بدرجة أكبر من الحرية في ذلك.

إن هذا الوضع الذي آلت إليه التربية العربية ليس مفاجئاً، طالما أنها -التربية- مرتهنة لرؤية أيديولوجية وفلسفية تمانع الحداثة والتطوير، وترى في التقليد رؤية وفي الإفقار والتجهيل منهجاً. فالعالم العربي لا تنقصه الأموال ولا الخبرات اللازمة لتحديث العملية التربوية. ولكن ثمة مصلحة سياسية عليا تروم إبقاء الأوضاع على ما هي عليه. إن هذا التوصيف لا يعفي المؤسسة التربوية من مسؤولياتها، فما يحدث داخل المدرسة هو شأن تربوي وثقافي، بمعنى أن المعلم والمدير لهما خياراتهما كتربويين ومثقفين. وهنا يمكن الحديث عن التحديات والرهانات والبدائل التي أشار إليها الدكتور الخطابي في ورقته. على ضوء أطروحة الخطابي، فان التربية العربية تواجه تحديات من نوعين:

- **التحديات الخارجية**: المتمثلة بالعولمة وحمولتها الاقتصادية والتكنولوجية والسوسيوثقافية، وما ترومه من فرض لقيم السوق والتنافس والشطارة والإذعان والإفقار والاستهلاك والفردانية المتطرفة. وجملة هذه القيم لها ما يوازيها في مؤسسات التكوين، فأساس المفاضلة في المدرسة هو مقياس كمي قائم على العلامات أو توصيفي. وبالتالي، ثمة مصائر تتحدد وحيوات تتغير بناء على هذه الأرقام، وهذا أمر في غاية العبثية.
- **التحديات الداخلية**: وتتمثل في:

1. غياب الديمقراطية، بما هي مناخ لاستنبات قيم الحرية والمواطنة والتسامح. فكما يوجد في المجتمع غني وفقير، وحاكم ومحكوم، ومواضعات اجتماعية واقتصادية، هي أيضاً ذاتها موجودة في المدرسة، طالما أن المدرسة هي مؤسسة لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع.
2. أزمات اقتصادية واجتماعية أهمها غياب مشاركة المرأة، وتهميش الطبقات الفقيرة.
3. غياب تأثير البصمة العربية في صيرورة التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر.
4. استفحال الأمية الأبجدية، حيث ما زال قريباً من ثلث العرب لا يعرفون القراءة والكتابة، ناهيك عن الأمية الحضارية والتكنولوجية والفنية والجمالية.

وعلى صعيد التربية الفلسطينية، ثمة تحديات إضافية أهمها: إنجاز مشروع التحرر الوطني، ومحاربة الفساد في المؤسسة، والحيلولة دون عودة التناقضات التناحرية الداخلية، وكذا استعادة القضية الفلسطينية لمكانتها العالمية بعد أن تراجعت في العقد الأخير تراجعاً غير مسبوق.

إنني أضع هذه التحديات- وهي في مجملها سياسية ومجتمعية- كرهانات تربوية في المقام الأول؛ ذلك لأنني اتفق مع الخطابي عز الدين في كون الرهان التربوي لا ينفصل عن الرهان المجتمعي. وان التحديات التي تواجه التربية؛ سواء في المدرسة أم كليات التربية الجامعية لا تنحصر فيما هو بيداغوجي بقدر ما هي تحديات تمس المجتمع في صميمه، وعلى الصعد كافة؛ سياسياً واقتصادياً وأخلاقياً. فالذين كانوا يتحاربون في شوارع غزة والذين افسدوا المؤسسة وكرسوا البيروقراطية والمحسوبية، كانوا يوماً ما على مقاعد الدراسة في المدرسة والجامعة، فماذا تعلموا فيها؟!

في مقابل هذه التحديات، وإذا ما ذهبنا باتجاه مؤسسات التكوين، فإننا نجد تراجعاً ملحوظاً في مستوى التعليم وفي نوعية المنتج التربوي، واستشراء البيروقراطية في المؤسسة التربوية وانغلاقها على ذاتها وانعزالها عن قضايا المجتمع وهمومه.

وعلى ضوء هذه التحديات، كيف يمكن النظر إلى الدور الذي تلعبه المدرسة الفلسطينية؟ وما هو دور كليات التربية الجامعية ضمن هذا السياق؟ وما هي الأسئلة الجوهرية التي يجب أن تكون مدار بحث حول الراهن والمستقبل التربوي؟

على صعيد كليات التربية

يرى الخطابي أن التكوين هو مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها تنمية المعارف من أجل ممارسة مهمة أو عمل. وهنا أريد أن أتوقف قليلاً عند حدود عمل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية:

- إن طريقة انتقاء التخصص في الجامعات تعكس مواضعات وتراتبيات طبقية واجتماعية وفقاً لقيم السوق التنافسية، فالطب والصيدلة يحصدان أعلى المعدلات، وما تبقى من معدلات عالية فهي للعلوم والتكنولوجيا، أما كليات التربية فتأتي في قاع السلم. وبالتالي، ثمة فهم أن من يتوجهون إلى كليات التربية هم من فشلوا بالالتحاق في الكليات العلمية والتقانية. إذن، ثمة ترسيم ممنهج لسلوكات وتوصيفات اجتماعية غايتها تمرير فكرة أن الرياضيات والتكنولوجيا تحتاج إلى عقول ثرية ومتميزة في حين أن التربية حقل هامشي، وتخصص لمن لا تخصص له. وهذا يتنافى مع مبدأ أساس من مبادئ التكوين يطرحه الخطابي، وهو تساوي حظوظ التكوين بالنسبة للجميع. وهكذا، فإن تصنيف الناس بناء على العلامات والدرجات هو تصنيف يوازي في جوهره التصنيف الرأسمالي للبشر، على أساس من يملكون ومن لا يملكون، والحقيقة التي يجب أن ننتبه إليها أن "**قيمة كل امرئ بما يحسنه**".[1]
- إن المقاربات البيداغوجية في حقل التكوين ما زالت تتمحور حول بيداغوجيا التبليغ والنقل الذي يجعل من المكونين مجرد أدوات استقبال وتخزين للمعلومات. وهذا من شأنه أن يحرم المُكَوَن من الإسهام في عملية التكوين الذاتي. إذن، المعارف بما هي (المعلومات والكفايات والمهارات والمواقف) تتوقف عند حدود المعلومات وقليل من المهارات، دون أن تجري مراكمة هذه المهارات وتطويرها إلى كفايات بالممارسة.
- إن المقررات الجامعية هي وصفات بيداغوجية جاهزة مترجمة من دون الرجوع وأخذ آراء المكوَنين. ومن هنا، أرى أن عملية التكوين تنطوي على نوع من التدجين أو النسخ الهوياتي. "**إذ لا يعقل أن يتعلم جميع الناس الأفكار نفسها تحت الظروف نفسها**" بحسب توصيف جي ليميك.[2]
- إن عملية التكوين الذاتي تستدعي من المتعلم أن يمر في مواقف وتجارب ووضعيات ومشكلات تستدعي الحل. ولذا، حين يخرج المعلم إلى المدرسة يصطدم بالواقع ويكتشف مرارة أن كل الوصفات البيداغوجية والديداكتيكات التي تلقنها لا تسعفه إزاء المواقف والإشكاليات المستجدة. ولحل هذا المشكل، يجب تمتين العلاقة بين المدرسة والجامعة وبينهما معاً وبين الفضاء الاجتماعي. حينها تتحول المدرسة إلى مختبر ووحدة بحثية. وتنتظم العلاقة بين المعرفة والممارسة والحياة في سياقها الصحيح.
- **وبخصوص التكوين الذاتي**، إنني أعتقد أن تجارب الناس في عملهم هي بحد ذاتها مصدر غني للمعرفة وللتكوين الذاتي وللتكوين المستمر، وهذا أمر يجب أن تنتبه له المؤسسة التربوية والجامعة على حد سواء. إن فعل التمدرس اليومي هو كتاب مفتوح، وفي كل لحظة يضيف المعلم فيه فكرة وتجربة جديدة. ففي كل لحظة، ثمة مواقف جديدة وإشكاليات لم يكن مخططاً لها وتستدعي حلاً من المعلمين. هذه التجارب في حال توثيقها تصبح مصدراً غنياً بالمعرفة جديراً بأن يدرس في كليات التربية، وعلى هذا النحو أخشى أنه في كل يوم تضيع من بين أيدينا كتب كثيرة. على أية حال، الملاحظات السالفة حول وضعية كليات التربية الجامعية تضع هذه المؤسسات أمام رهانين، هما:

1. رهان الاستقلالية: أي أن يشارك المتعلم في عملية تكوينه، وأن يكون له رأي فيما يتعلمه.
2. رهان الديمقراطية: أي أن تتم عملية التكوين في مناخ ديمقراطي يتجاوز المركزية البيروقراطية للمؤسسة. وما عدا ذلك، ستبقى المدرسة والجامعة تعيدان إنتاج طبقات المجتمع.

الغاية من التكوين ومنتظراته

إن غاية التربية إنتاج أفراد متصالحين مع أنفسهم، وبالتالي متصالحين مع الآخر، قادرين على مساءلة أنفسهم ومساءلة العالم من حولهم، ضمن هذا التوصيف، أشار الخطابي إلى نقطة غاية في الأهمية مفادها أن التكوين الذاتي ارتبط بالفكر الحداثي، وهذا الفكر أكد على مركزية الإنسان في العالم وقدرة العقل الإنساني على فهم العالم وإدارته والتنبؤ به. ضمن هذا السياق، ثمة ثلاثة أسئلة يفترض أن تكون حاضرة في أي منظومة تربوية تروم النهوض بالإنسان، وتحيل إلى مركزيته في العالم:

1. أي طالب نريد؟: وهو سؤال ابستيمي معرفي يحيل إلى بيداغوجيا

المضامين والكيفيات.

2. أي مواطن نريد؟: وهو سؤال سوسيولوجي يحيل إلى القيم المجتمعية التي يكتسبها المتعلم وتؤطر علاقته في النسيج المجتمعي الذي يحيا فيه.

3. أي إنسان نريد؟: وهو سؤال يحيل على السياق الإنساني لعملية التربية والقيم الكونية التي تنتجها من قبيل: المواطنة وحقوق الإنسان والحداثة.

إنني اعتقد أن التربية والثقافة، وبالتالي نوعية التكوين، تنحكم إلى نوعية التوجهات الفلسفية الفاعلة في مجتمع ما. ومقدار حضور هذه الأسئلة في نظام التكوين يحدد نوع الفلسفة التي تنحكم إليها سياسة التكوين والتربية برمتها. فثمة فلسفة ترى في الإنسان مركزاً للعالم، وهذه الفلسفة أنتجت منظومة فكرية وقيمية تتمثل في: الديمقراطية، وسلطة الحجة، ونسبية الحقيقة، وحق الاختلاف، والمواطنة، والتسامح.
وثمة فلسفة أخرى ترى مركزية العالم، وبالتالي الإنسان هو أداة وهذه الفلسفة أفرزت منظومة قيم معاكسة تماماً، وهذه الفلسفة هي التي تمسك بتلابيب التربية العربية حتى اللحظة. وتصر على إبقاء المدرسة ضمن وظيفتها التقليدية التي تنحصر في إعادة إنتاج ذاكرة المجتمع.

حول البعد الاجتماعي للمعرفة

في سياق التعامل مع العلم مدرسياً يجري الخلط بين مفاهيم المعلومات، والمعرفة. إن المعلومات هي صياغة لغوية للحقائق الموجودة في المقررات، وحتى لو حفظها الطالب تبقى في إطار المعلومات، ولا تتحول إلى معرفة إلا إذا خضعت لعملية تذويت من قبل المتعلم، والتذويت يقتضي استيعاب المعلومات ومساءلتها، ثم إعادة إنتاجها بصيغة جديدة تعكس ذات المتعلم ورأيه الشخصي فيها.

وإذا ما أردنا أن نتحدث عن تربية من أجل الحياة، فإن هذه المعرفة التي تنتج مدرسياً يجب أن ترتحل إلى المجتمع وتؤطر ممارسة المتعلم في المجتمع بناء على المواقف والتجارب المستجدة في حياته. حينها يمكن القول إن المعرفة اكتست أهميتها من خلال الممارسة الاجتماعية، وحينها ستساهم في إنتاج مشروع المدينة بما تنطوي عليه من قيم الحداثة والديمقراطية والمواطنة بحسب إشارة اندريه جيوردان.[3]

وإذا ما أردنا للعملية التعليمية أن يستقيم أمرها، فإننا مطالبون بمد جسر بين التعليم والمواطنة؛ هذا الجسر يسمح بتدفق الحمولة بين المجتمع والمدرسة. وما عدا ذلك سيبقى العقل العلمي حبيس الغرف الصفية ولا يرتحل إلى المجتمع. وهكذا، يتعلم الناس في المدرسة نظريات وحقائق لا يمارسونها بعقولهم الاجتماعية.

كلمة أخيرة

إن كل إنسان في الحياة يريد أن يكون نفسه، يريد أن يحقق ذاته، ولكن ثمة عراقيل دوماً تعيق تحقيق الذات، وهذه العراقيل هي سلطة الآخر، وفي حالة التربية، فإن سلطة الآخر في حدها الأدنى تتمثل في رغبته في تكويننا كما هو يريد، وحيثما وجدت السلطة، تنوجد الممانعة بالضرورة، وشكل حضور الممانعة وقوتها يحدداهما مقدار سلطة الآخر، والعلاقة بينهما عكسية، فكلما زادت السلطة تخفت المقاومة ولكنها لا تتلاشى، بل تتحول إلى مقاومة بالحيلة.

إن فعل التمدرس وفق معطياته الحالية هو فعل سلطة بامتياز، فالمتعلم لا يمتلك الحرية في تعلم ما يريده، وهو يحمل بواجبات لا تلبي اهتماماته. وأعتقد أن المعلم والمدير ليسوا أحراراً فيما يفعلون. ولذا، تتحول المدرسة إلى كرنفال حيلة، فالتلميذ يتحايل على معلمة خوفاً من العقاب، والمعلم يتحايل على إدارته. إن مرد ذلك ببساطة أن التربية العربية هي تربية المسلمات واليقينيات الدوغمائية غير القابلة للتفكيك.

إنه وهم الاعتقاد بالصلاحية المطلقة للمعايير الأخلاقية والبيداغوجية والسياسية التي أشار إليها الخطابي في ورقته. وكذلك وهم الاعتقاد بامتلاك الحقيقة الكاملة التي هي في غير متناول الآخرين.

فلنجعل من التربية ساحة تستوعب الجميع، ولنتخلَّ عن أوهامنا كي نترك للآخرين حيزاً يروون ذواتهم فيه.

مشهور البطران – مركز القطان

الهوامش

[1] مقولة لعلي بن أبي طالب.

[2] جي ليميك (J0ay L. Lemke). "بحث من أجل مستقبل الثقافة العلمية.. طرق جديدة للتعلم.. طرق جديدة للعيش"، **رؤى تربوية**، العدد 23، ص 85، آذار 2007.

[3] انظر مقالة د. عز الدين الخطابي في هذا العدد.

من المؤتمر التربوي الثاني.