التربية المقارنة و حاجة النظم التربوية الى الاصلاح

القسم الثاني

اعداد : مدنـــي عباســـي
أستاذ بمعهد علم النفس و علوم التربيـــة
لجامعة الجزائـــــر.

مراحل اعداد الخطة الاصلاحيـــة :

ان ارادة الأمة هي أول ما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار عند اعداد الخطـة لأن ادارة الأمة أساسية أيضا في مرحلة تبنيها و العمل بها. اذ بدونها لا يتحقـق أمر ذو بال من الاصلاح و يصبح هذا الأخير تعسفا و اضطهادا. و اذا كانت ارادة الأمـة مرتبطة بالاختيار، فانه لا اختيار بغير حرية. فالأمة الحرة هي التي تقرر مصيرهـا بنفسها و ذلك عندما تكون تتحكم في أمورها و تمارس مسؤولياتها و تقرر ما بدا لهـا أنه الأصلح و الأفضل في ضوء قيمها : دينها و أخلاقها و فكرها الأصيل. لأن الاصـلاح يبدأ قبل كل شيء من وعي الأمة لذاتها عندما تدرك بوضوح من هي و كيف هي و مـاذا يجب أن تكون عليه. و من ثمة فان أسوء الأخطاء و أعظم الجرائم التي يمكـن أن ترتكب في حق الأمم هي أن تفرض البدائل الاصلاحية على الأمة فرضا و تقسر علـى العمل بها قسرا كالذي حدث للبلاد المستعمرة و في تركيا أيام مصطفى كمال و غيرهـا من الأقطار الاسلامية و التي ما تزال الأمة تعاني من آثارها الى اليوم. لأن العملية الاصلاحية هي عملية شرعية و أخلاقية : فهي عملية شرعية لأنها تستلزم الاختيـار و ارادة الأفضل و الاقتناع بأنه كذلك باتفاق و هي أخلاقية لأنها تقوم على شعـور الأمة بمسؤولياتها نحو ما تختاره أمام أجيالها المتعاقبة و بالنسبة أيضا الـى عقيدتها و رسالتها و دعوتها كل ذلك عن طواعية و اقتناع و تتبناه عن رضا و حريـة لأن الارادة مرتبطة بالحرية فلا ارادة لمن لا حرية له و الا فما الفرق بين الخطـة الاصلاحية الشرعية و الخطة الاستعمارية القسرية لأن القهر عدو للارادة و سالـب للحرية و خصم للأخلاق و الشرعية و مخرب للحضارة. فمنذ أن فقدت الشعوب العربية الاسلامية حقها في اختيار نموذج الحياة في ضوء عقيدتها و أخلاقها و شريعتهـا و خبرتها التاريخية و مستقبلها توقفت على الانتاج الحضاري لأن هذا الأخير يحتـاج

الى جهود مبدعة و لا ابداع بدون ارادة واعية و لا ارادة واعية بدون اقتنـــــاع و لا اقتناع بدون حق و لا عدالة و لا حرية .

فاقتناع الأمة الاسلامية بسلامة دينها الحنيف و شريعته السمحة و أخلاقـــه الفاضلة و علمها بقدرته على ضمان سعادة الدارين، الدنيا و الآخرة في كل زمان و مكان جعلها باضرورة ترفض ما عداه من البدائل و النماذج الاصلاحية الأخرى و ان رفضـــت عليها فرضا و أجبرت عليها قسرا.

لذلك ساءت عواقب التغيير القسري و خابت خططه الا في ما أفسدته من أوضـــاع اجتماعية و ثقافية و تربوية و ما أحدثه من تناقضات و بثته من اتجاهات و انحرافات و تشويه للمنظومات التربوية في مختلف أنحاء العالم العربي و الاسلامي. دليلنـــا على ذلك الفرض الاستعماري للبدائل لم يحقق النهضة بل عمل على تزييفها و تحريـف اتجاهها و السبب في ذلك أن النهضة لا تحققها العزائم المثبطة و الذكاء المجمـد و العبقرية المغمورة و الضمائر المخدرة. فالذي يعود الى التاريخ يجد أن النهضـة وليدة العزائم المحفزة و الذكاء المتقد و العبقرية الملهمة و الضمائر اليقظـــة و الفكر الحر... لقد كان انعدام مراعاة ارادة الأمة في الخطة الاصلاحية التربويـة أن زادت المشكلات تعقيدا و الأزمات تفاقما و حدة. انه لا يمكن لأي خطة اصلاحيـة أن تنجح ما لم تراع الشروط المنهجية كالعدالة ببعديها الشرعي و الأخلاقي مـرورا بالمراحل المنهجية الاجرائية اللازمة حسب ما جاء عند علماء التربية المقارنة، ويرى هولمس و غيره من علماء هذا العلم أن الخطة الاصلاحية الناجحة تمر في الغالـب على المراحل التاليـــة :

أ) ـ مرحلة الاعداد.

ب) ـ مرحلة التبني.

ج) ـ مرحلة التطبيق.

و تشتمل عندهم كل مرحلة على مجموعة من الاجراءات المنهجية بحيث كل مرحلـــة تكتسب فيها الخطة الاصلاحية الخصائص المنهجية اللازمة. (أي تقصير أو نقـــص أو خطأ يقع في مرحلة من هذه المراحل تنجم عنه عراقيل من شأنها أنها تعوق السير الطبيعي للعملية الاصلاحية، و لأهمية هذا التقسيم الاجرائي للعملية الاصلاحيـــة نتبناه مع اضافة مرحلة ما قبل الاعداد و ذلك نظرا لما يحدث من أخطاء لا يكون لهـا فقط انعكاسات على مرحلة الاعداد بل تؤثر في كل المراحل اللاحقة لها أيضا و قـد لا نكون مبالغين عندما نعتبرها مرحلة مصيرية للخطة الاصلاحية برمتها و في كل مراحلها.

مرحلة ما قبل الاعداد :

و نظرا لأهمية اختيار الأشخاص الفنيين الذين يعدون الخطة الاصلاحيـــة اعدادا فنيا أوليا و نظرا لتأثير هؤلاء في اتجاه الخطة و مفاهيمها و غاياتهـــا و مراميها... مهما كانت طريقة الاعداد تبدو فنية صرفة فان مرحلة ما قبل الاعـداد مرحلة أساسية لابد من مراعاة أمور كثيرة، من ذلك ادخال هذه المرحلة في نطـاق

الشرعية، فعند تعيين هيئة الاعداد فما هي المعايير أو الطرق التي يتم على أساسها تعيين هذه الهيئة ؟ لا شك أن ثمت معايير فنية تشترك فيها أغلب الهيئات التي يجب أن تكون في مستوى المؤهل العلمي المتخصص لكن المتخصص سوف لا يكون ذا مجال واحد فهناك الجانب الاداري و السياسي و الاجتماعي و الاقتصادي... زيادة على ذلك مراعاة الشروط البيداغوجية المعقدة، و من جهة أخرى فانه لابد أن تكون هيئة الاعداد ممثلة لكل فئات المجتمع لتكون هي الأخرى شرعية، أو بمعنى آخر فان الهيئة المكلفة باعداد مشروع الخطة هي في ذاتها يجب أن تكون ممثلة للأمة بأسرها تمثيلا عادلا و صادقا و أما اذا كانت المعايير التي تعين على أساسها هيئة الاعداد مجرد معايير فنيةتقنية صرفة فان الأمة تكون حينئذ تحت سلطة التكنوقراطيين و البيروقراطيين فتعطي لهؤلاء كل الصلاحيات الفنية و الادارية و السياسية وغيرها ففي هذه الحالة يأتي المشروع حسب اتجاه هؤلاء البيروقراطيين و الفنيين بقطع النظر عن رأي الأمة و ارادتها و في حالة ما اذا تعددت الطوائف و الديانات و الملل و النحل و الايديولوجية و كان التكنوقراطي من طائفة أو نحلة أو اتجاه جاءت الخطة لصالح تلك التي ينتمي اليها التكنوقراطي و في هذه الحالة تصبح الخطة أبعد ما تكون عن الشرعية و العدل، ففي البلاد التي يقل فيها الوعي التربوي و السياسي تسند أمور اعداد الخطة الاصلاحية الى أشخاص لا تتوفر فيهم الشروط المذكورة كالشرعية و العدالة و الأمانة العلمية عندئذ يتصرفون كما لو كان الأمر أمرهم هم وحدهم و في هذا الحال تسير الخطة من أول وهلة على غير الشرع أبعد ما تكون عن العدالة و الفضيلة، فتنعدم الموضوعية و تختل أدق القواعد الفنية فتطغى الأهواء على العقول و تجمح العاطفة بأصحابها فيقعون في الشطط و التطرف و سواء أشعروا بذلك أم لم يشعروا. ففي مثل هذه الأمور العظيمة و المهام الخطيرة التي يتوقف عليها مصير أمة بأكملها و ترتبط به مصلحة الأجيال المتعاقبة فلابد من الموضوعية الكاملة و الأمانة التامة و العدالة، ان الأمة التي وقعت تحت سيطرة البيروقراطيين و التكنوقراطيين أمة محرومة من حرية القرار و العدالة الاجتماعية فتصير شرذمة من الناس تتحكم في مصيرها و تعبث بآمال أبنائها و مستقبلها و من ثمة، فانه يمكن القول بأن مرحلة ما قبل الاعداد لا تقل أهمية عن التي تليها اذا لم تكن أحسم منها و حتى تختار العناصر التي تشكل منها لجنة الاعداد على أساس العدالة يجب أن تتوفر الموضوعية و الكفاءة و التمثيل مبعدين الأهواء و العواطف و الأغراض. و لشدة تعقد الأمور لابد أن تعين لجنة الاعداد على ضوء الشروط التالية:

أ) أن تكون لجنة الاعداد ممثلة أصدق تمثيل، فلاتكون لائكية و المجتمع متدين و لا تشكل من تشكيلة دينية واحدة و المجتمع متعدد الديانات و لا يجوز العكس.

ب) لا تتألف اللجنة من خبراء أجانب يجهلون الحقائق الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و السياسية و الحضارية أو يتجاهلونها لأمر ما.

ج) أن يكون اختيار الفنيين من مختلف التخصصات التربوية و الثقافية و الادارية و السياسية لمختلف المؤسسات على أن تكون تحت اشراف محكم يضمن تكاملها و تعاونها في اطار منهجي موحد.

د) أن تكون التخصصات في تنوعها و نوعيتها في المستوى المطلوب الى جانب

الشعور بالمسؤولية الأخلاقيـــة .
هـ) أن توفر للجنة الفنية كافة الشروط المنهجية و الظروف المناسبة اللازمـــة لاعداد مثل هذه الخطة على أكمل الوجوه و أتمهـــا .
مع العلم أن كل هذه الاحتياطات قد لا تكفي الا اذا تدخلت الحكمة التي ترتفع الى مستوى المسؤوليات التاريخية و تتجاوز الاعتبارات الشخصية من الهبـــوى و الشطط و الضلال و التحيز و الميل. معنى هذا أنه لابد من لجنة الحكماء للاشراف على عملية الاعداد عن كثب و وضع الأهداف الكبرى للسياسة التعليمية حتى تكون المنظومـــة التربوية في مستوى آمال أجيال الأمة المتعاقبة و حسب متطلبات زمانهم الـــذي خلقوا له و قد يختلف كثيرا عن زماننا، و هذه من أعوص مشكلات السياسة التربويـة في مرحلة الاعداد.

مرحلـــة الاعـــــداد :

من أهم مميزات هذه المرحلة معرفة أهم الأغراض الاصلاحية التي تتخذهـــا العملية الاصلاحية هدفا لها و لذلك تعد الغاية من أهم الشروط المنهجية للعمليـة الاصلاحية التربوية فهي التي تضفي على الاصلاح التربوي صفة الوعي و العمق و الجدة و الأصالة و الفعالية ... حيث تبرز العملية الاصلاحية في اطار منهجي متكامل فـــلا تتعارض الوحدة و التنوع و لا الجدة و الأصالة و لا الكمية و الكيفية ... اذ مـــن المتطلبات المنهجية عند اعداد الخطة الاصلاحية، معرفة ما أنتهى اليه النظـــام التربوي من أوضاع لمختلف المؤسسات و المستويات من كل الجوانب الاجابيـــة و السلبية و معرفة الأسباب و العلل عن طريق التقويم الموضوعي الدقيق و التتبـع الاجرائي للحياة التربوية .

ان التقويم التربوي لمستوى التحصيل في مختلف المستويات و المؤسســات يساعد دوما على معرفة مستوى التطور التربوي للمنظومة التربوية و كذلك الشـــأن بالنسبة الى اختيار الوسائل الفنية التي تتم بواسطتها العملية التربوية فانه دوما مطلوب للتأكيد من نجاعتها و سلامتها و العمل على تطويرها و يدخل في هذا الاطـار المعلم و ظروفه النفسية و الاجتماعية بالاضافة الى وظيفته و رتبته و درايتـــه و مدى مردودها على مستوى معيشته و مكانته في المجتمع. لعله ليس من نافلـــة القول ضرورة التركيز على الظروف التي تجرى فيها العملية التربوية و طرق التعليم و مدة التمرين و طرق التصحيح و الترسيخ للخبرات التربوية ... و كذلك مـــدى العناية بشخصية المتعلم ككل و الفروق الفردية و مدى قدرة المحتوى التربوى علـى تشجيع القدرات المختلفة و المهام، و المواهب المتنوعة و توجيه الميول المختلفـة و اتقان الخبرات...

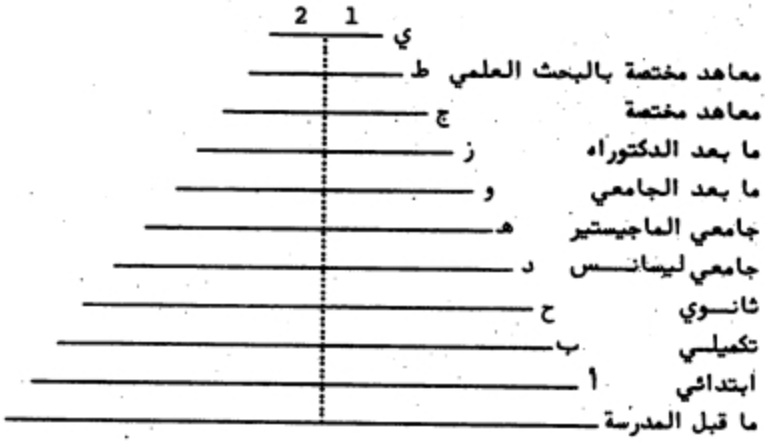
ان اختيار مدى القناعة الشخصية الايمانية و الخلقية و القيم الجماليـــة و الفنية تساعد على التتبع الاجرائي لنمو الشخصية بالطرق السوية للتأكد مـــن

سلامة و نجاعة العناية و الرعاية في تهيئة الشروط البيئية اللازمة للنمو السوي لشخصية المتعلم، على أن هذا كله لا يكفي بل لابد من مقارنة مستوى التحصيل بمستوى الجهد المبذول لتحقيق النوعية التربوية المطلوبة. فاذا كنا قد عرفنا مقدار الجهد المبذول في مختلف المستويات الدنيا و العليا فان هذه النتيجة لا تكون ذات دلالة الا اذا ربطنا بين الحدين الأدنى و الأقصى من الجهد و بين مردود كل منهما. فلتقدير قيمة النتائج بقيمة الجهود لابد من هذه المقارنة، فان كان المردود أكثر من الجهد علمنا أن الطريقة التي تم بها العمل التربوي ناجحة و ان كان العكس أدركنا خطأ التوجيه لأن الحكمة التربوية تقتضي توظيف الجهود أثناء العملية التربوية توظيفا جيدا. و لئن قامت العملية التربوية على الجهد و لن تقوم الا عليه فان توجيه الجهد التربوي يعد من أهم الوسائل التربوية التي على ضوئها تحدد النوعية التربوية. و من ثمة فان العملية التربوية عملية منهجية بالدرجة الأولى و هادفة.

و حتى في هذا الحال من بذل الجهد الأقصى و الوصول الى أعلى النتائج بالنوعية التربوية المحلية لا يكفي ما لم يقارن المستوى المحلي بمستويات أخرى بنفس المستوى التعليمي لأرقى النظم التربوية في العالم و هو ما يساعد الى حد بعيد على تطوير العملية التربوية و الوصول بها الى المستوى الأعلى من النوعية التربوية العالمية المتفوقة. فاذا كانت معرفة الفروق الفردية تفيد المعلم عند وضع الخطة العلمية التربوية و اعدادها قبل التطبيق لتكييف المادة التربوية حسب متطلبات المواهب و القدرات و الاستعدادات المختلفة فانه أيضا بات من الضروري ادراك مستوى الخبرة النوعية عند أنجح النظم التربوية في العالم و أسباب ذلك التفوق أو عكسه. و هذه المعايير الفنية لكل جوانب العملية التربوية تساعد الى حد ما على ادراك ما يمكن تعديله و تطويره و تحقيق تلك المستويات من الخبرات الجدية دون أي مساس بما له علاقة بالشخصية التي لابد للنظام أي نظام تربوي أن يحافظ عليها لأنها تمثل جوهر أصالته.

أما التقنيات التربوية البيداغوجية فهي ليست وقفا على أحد بل تعد القاسم المشترك بين مختلف النظم التربوية المتطورة بحيث يمكن قياسها و اختبارها و تعديلها و تطويرها بدون حد و لا انقطاع. انها نتيجة العبقرية التربوية على مستوى العالم كجهد مشترك بين الناس و هذه المعايير الفنية التربوية هي التي بواسطتها نستطيع أن نعرف ما يمكن استعارته مما لا يجوز أخذه و مما لا يكون مشاعا بين الحضارات و النظم التربوية كالدين و مختلف القيم مما هو خاص بالأمة. فالمواد العلمية مثلا و التقنية و الخبرات التكنولوجية موجودة في كل المحتويات التربوية على الاطلاق باستثناء المؤسسات الدينية و معاهد العلوم الانسانية المختصة فهي لا تحتاج في تخصصاتها الى هذه المواد العلمية باستثناء معهد علم النفس و علوم التربية الذي لابد له من كل هذه العلوم و المعارف لأنها تكون المحتوى التربوي في جملته.

أما طرق مقارنتها فكثيرة تختلف باختلاف المناهج و طرق البحث في علم التربية المقارنة و التي لا يسمح المقام بذكرها. و على الجملة فان وضع رسم بياني لمستوى التحصيل أو النوعية التربوية ليس بالعسير حيث يمكن أن تعطى صورة واضحة على الأوضاع التربوية المراد معرفتها كالرسم التالي :



فتقارن على هذا الأساس كل المواد العلمية في كل المستويات لمعرفة الفروق النوعية لمستوى التحصيل من مختلف النتائج في منظومات تربوية مختلفة. ثم تأتي مرحلة المقارنة بين مختلف الرسوم البيانية حسب التدرج للقيم المحددة لكل من النوعية التربوية و مردودها في كل من المؤسسات التربوية و التقنية و الحياة العملية في المعامل و غيرها كمردود للفرد و الأمة فمقارنة (أ) في الجزائر و (أ) في بلد كألمانيا الغربية و اليابان أو غيرهما في مستوى التحصيل لنفس الدرجة و المستوى و المادة تكشف عن مجموعة من العوامل التي تتحكم في الظواهر التربوية سواء أكانت تتعلق بالمحتوى أم الطرق و مختلف الوسائل البيداغوجية.

فاذا وجدنا مثلا (أ) في ألمانيا يساوي مستوى التحصيل لـ (ب) أو (ج) في الجزائر أو اليابان فان هذا الفرق يصبح ذا دلالة تربوية في غاية الأهمية لأن الفرق الكبير بين المستوى الواحد في مختلف البلدان أو النظم التربوية يعد مؤشرا خطيرا يساعد الى حد كبير على معرفة العلاقات بين مختلف العوامل التي لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر في الظواهر المراد دراستها. و هذه النتيجة اذا ساعدت على معرفة الفروق بين مختلف المنظومات التربوية فهي ساعدت أيضا على اكتشاف أسبابها و طرق معالجتها. و هذا ما يجعل الخطة الاصلاحية الجادة تتميز بالتحديد و الدقة أبعد ما تكون عن الارتجال.

ان معرفة العوامل التي تتحكم في مستوى التحصيل في مؤسسة تربوية معينة و منظومة ما في شروط ثقافية و اقتصادية و اجتماعية و سياسية نتيجة لها شأنها في

علوم التربية و غيرها من العلوم الانسانية كعلم الاجتماع و علوم السياسة و الاقتصاد و هكذا ترقى العلوم بدقة البحث و التحكم في الظواهر عن طريق التحكم في عواملها و القوانين التي تخضع لها الظواهر فضلا عن تفسيرها. لكن الدراسة المقارنة لا تنتهي عند حد الكشف عن الفروق التي توجد بين المنظومات التربوية فتطمح الى ما هو أهم من ذلك أي تطمح الى اختيار الحلول اختيارا واعيا مبينا على بصيرة من الأمر و علم بدقائق المسائل و مختلف أسرارها و توقع نتائجها... الى غير ذلك مما يعطي الاصلاح صبغة غائمة منهجية واضحة. فلا يكون الحل أسوء من حال المشكل لأن وراء كل حل خلفية اشكالية لابد من معرفتها و الا يصبح الاصلاح عبثا لا غاية له. فاذا علمنا مثلا أن مستوى التحصيل في الجزائر في مادة الرياضيات = مستوى التحصيل (ب) في ألمانيا أو سويسرا و رحنا نرفع مستوى المحتوى التربوي في مادة الرياضيات أو (ب) حسب مستوى (أ) و (ب) في اليابان و سويسرا... دون أن نفكر في العوامل الأخرى ذات العلاقة المباشرة و تغيرها كالمعلم و مستواه الثقافي و التربوي و البيداغوجي، فان مجرد تغيير المحتوى لا يفيد شيئا بل قد يزيد المشكلة تعقيدا فالمعلم الذي لم يكن له نصيب من الرياضيات غير نصيب الثقافة العامة لا يستطيع أن يتقن تدريسها كالمعلم الألماني المتخصص بالاضافة الى المدة الطويلة التي يقضيها في الاعداد و التربص التربوي في دور المعلمين المتطورة.

مع العلم أن الدراسات المقارنة بينت أن بعض النظم التربوية قد وصلت في تطور مؤسساتها الى وضع برامج تخصصية للمتعلمين الموهوبين من الصفوف الابتدائية و لكي يشجعوا القدرات التي قد يقضى عليها في المهد اذا لم تجد العناية منذ المراحل المبكرة الأولى من التعليم يخصصون لهؤلاء الموهوبين عناية فائقة. فما أكثر الموهوبين الذين ضاعوا بسبب سوء حظهم في المرحلة الابتدائية التي لم يصادفوا فيها عناية معلم في المستوى المطلوب. و هكذا الشأن في كل المستويات و مختلف مجالات المعرفة و التكنولوجيا. فضحايا التخلف البيداغوجي الذين يرسبون في مختلف مستويات التعليم خسارة لا تقدر بثمن. و ان ما تضيعه من مواهب ثرية ما أحوجنا اليها لبناء حضارتنا لا يعرف لخسارتها حد.

فالدراسة التي عالجت موضوع التسرب التربوي في كثير من النظم التربوية تبين بوضوح مقدار جناية النظم التربوية الفاشلة على نسبة عالية من أجيال الأمم. و من جهة أخرى فان النظم التي وسعت آفاق التربية و أثرت محتوياتها بالتنوع و طورت طرقها و وسائلها و أعطت المعلمين ما يستحقونه من جدية التكوين و فائق الاحترام الأدبي و المادي و حسنت الظروف الاجتماعية المدرسية و فتحت الأبواب أمام المبادرات التربوية و المواهب المختلفة لم تقض فقط على ظاهرة التسرب بل استطاعت أن تحصل على نتائج تربوية غير متوقعة. ان أهم النتائج التي توصل اليها علم النفس الحديث تبين أن القدرات العقلية التي يتمتع بها الانسان السوي لا حد لها، على أنها تحتاج الى البيئة التربوية التي تكون في مستوى ثقافي ممتاز يبرز المواهب و يلهم العبقرية و يشجع على أن تساهم في تطور الفكر و العلم

و التكنولوجيا و ذلك ما يجعلها تساهم بصفة أكثر فعالية و نجاعة في الرقـــــي الحضاري الشامـــل.

فالدراسة الدقيقة للوضع التربوي للمنظومة سواءا من الناحية النظريـــة أم العملية تصبح شرطا من شروط الوعي و الغائية الاصلاحية التربوية ليضمن التطـــور السليم باستمرار لأنه بدونها لا يستطيع المصلح أن يعرف ما يجب تغييره و ما يجب الابقاء عليـــــه .

و على الجملة فان التقنيات البيداغوجية و وسائلها و العلوم و التكنولوجيا انتاج للعبقرية البشرية المشتركة بين سائر الأمم دون تمييز أو فروق، و من يدعـــي غير ذلك لا يستطيع أن يكذب التاريخ، اذ لم توجد حضارة في التاريخ بدأت من الصفر. بل كل واحدة انطلقت من حيث أنتهت سابقتها، فان كان للأواخر حظ المواصلـــة في تفريع الأصول و تطوير الفنون و توسيع آفاق المعرفة على اختلاف ميادينها، فـــان للأوائل على الأواخر فضل السبق و شرف البدأ، فتاريخ الفكر لا شك يذكر لكل أمـــة فضلها و يسجل لكل جيل جهوده و ما تميزت به عبقرية الانسان في كل عصر و مصـــر. على أن بعض المؤرخين بدافع العنصرية ينكرون جهود بعض الأمم المساهمة فـــي البناء الحضاري الانساني فلا يعترفون بما أنتجته أمة من الأمم كنكران بعض مؤرخـي الفلسفة و العلوم و التربية لما بذلته الأمة الاسلامية و ما نبغ فيها من علمـــاء و عباقرة نابهين و مجتهدين في كل ميادين المعرفة. لولا ها ما عرفت الحضارة الحالية هذا التطور. مع العلم أن انكارهم هذا لا يستطيع أن يغير من الحقيقة التاريخيـــة شيئا، فهذا انتاجهم و هذه آثارهم في من جاء بعدهم من مفكرين و علماء ستبقـــى حجة على المنكرين و دليلا على المزيفين لتاريخ الفكر و العلوم و الفنون ، و لئـــن خدعوا أنفسهم فلن يخدعوا التاريخ، يقول شوقـــي :

اخـدع الأحبـاءما شئـت فلـــن .·. تجد التاريـــخ في المنخدعيـــن

فبدافع التعصب يدعي البعض أن شعوبا أذكى من شعوب و أن العبقرية الفذة فهـي للانسان الأوروبي دون غيره، فهذا ادعاء لا دليل له فما جـــاء علم النفس و مـا جاء في تاريخ الحضارات لا يترك لهذا القول أي سند يذكر أو دليل مقنع. و ان تفاوت الناس بحكم الفروق الفردية من أنواع الذكاء و درجاته حسب الشروط البيولوجيـــة و البيئة لا علاقة له باللون أو العنصر أو الجنس. فان ما وهبه الله للانسان في كل جنس و كل جيل من استعدادات و قدرات و مواهب تفوق الحصر و تتجاوزه حـــدود امكانيات التربية و مهما حاولت هذه الأخيرة أن ترقى الى مستوى تنوع هـــذه القدرات و المواهب لا تستطيع. و لهذا فاذا كان هناك قصور في مستوى التحصيـــل للمتعلمين، فان ذلك ليس أبدا نقصا في الفطرة و انما هو نقص في العنايـــة و الرعاية و التربية و التكوين، فالتربية مدعوة الى أن تسمو الى العدالة و أن تنشد الخير للجميع دون ميز أو فرق أو تعصب فتتخذ الحكمة ضالتها و الهدي دليلهـــا و الحق و الحقيقة غاية لها.

و نظرا لتزايد تعقد الحضارة و نمو مطالبها و خاصة حاجتها الى أرقى المواهب و الخبرات، فان الانسانية أحوج ما تكون الى أجود تربية للموهوبين و العبقريات التي لا تخلو منها فطرة بشرية سليمة في كل أمة بقطع النظر عن اللون و العنصر و الجنس و الطبقة بالاضافة الى لزوم العناية بالعاديين حتى لا تكون العناية بفئة على حساب الأخرى حسب مقتضيات العدالة كما أسلفنا.

و لعل ظهور مؤسسات تربوية عالمية كاليونيسكو و الألسكو دليل قاطع على النضج التربوي و الوعي الانساني اللذين بفضلهما يكون القضاء على النزعة العنصرية العرقية و ظاهرة الحرمان التربوي المجحف الذي لا يزال يسيطر على عالم العنصرية و الاستعمار.

ان الحرية حق لكل انسان و واجب على كل أمة من الأمم بل هي حق انساني يتجاوز كل الاعتبارات العرقية و العنصرية...

فتبادل الخبرات التقنية و العلمية و الوسائل التكنولوجية لمن علامات النضج الثقافي و الحضاري و الوعي التربوي الانساني و لكن في حدود ما يمكن أن يكون فيه التبادل بين الأمم و الخبرات دون أن يكون متبوعا بعقدة النقص و الميل الى التقليد و الاتكالية أو عقدة الاستعلاء لأن الاعجاب بالآخرين قد تنشأ عنه عقدة الشعور بالنقص كما أن الاعجاب بالنفس يتولد عنه الغرور و كلاهما آفة للعلم.

و في الجملة ان تداخل شؤون الثقافة و الحضارة يجعل المصلح الاجتماعي و التربوي مضطرا الى مراعات كل العلاقات و الأبعاد التي لها ارتباط بالعملية الاصلاحية و هو يعد الخطة الاصلاحية و من ثمة فلابد من تحديد أهم العوامل و ضبطها في مرحلة الاعداد مما يجعل تبنيها من طرف الأمة أيسر و أقرب.

مرحلة التبني:

فاذا كانت المراحل الإجرائية للعملية الاصلاحية عادلة يطلب أن تعقب مرحلة الاعداد للمشروع مرحلة أخرى تفرضها طبيعة العدالة الاجتماعية بمعناها الشامل و يعتبر الأستاذ هولمس هذه المرحلة من المراحل الهامة التي لا يتوقف عليها مصير الخطة الاصلاحية فحسب بل يتوقف عليها أيضا مصير التربية برمتها.

ان عرض المشروع الاصلاحي على الأمة و على اختلاف فئاتها حق من حقوقها و فرصة ثمينة لجلب انتباهها الى مختلف القضايا التربوية التي يرتبط بها مصيرها و عليها تبني آمالها و تحقق ازدهارها و رقيها، فمن حق كل مواطن أن يناقش بكل حرية كل بنود المشروع و أن يقترح ما يبدو له أنه الأصلح و الأصوب و الأفيد. بالاضافة الى جعل الأوضاع التربوية موضع اعادة النظر و اخضاعها للملاحظة و النقد و الدراسة

و التقويم و عرض الحلول و افساح المجال الى انتقائها و اصطفائها على بصيرة من الأمر و قياسها و اختيارها على ضوء المعطيات التاريخية فلا تكون غريبة عنه و بعيدة منه ثم يهيء المناخ الاجتماعي و الثقافي و الظروف الاقتصادية و السياسية المناسبة زد على ذلك أن عرض الخطة الاصلاحية على الأمة يساعد على تحفيزها و اعدادها للعمل بها عن طريق مشاركتها في المناقشة في مرحلة التبني فتبدي رأيها من جهة و تقتنع بمبررات الاصلاح التربوي فتتبناها عن وعي و قناعة من جهة أخرى و من ثمة فان عرض المشروع على الأمة ضرورة أخلاقية تشريعية منهجية اجرائية تستلزمها طبيعة العدالة الاجتماعية كما تستلزمها حاجة الخطة الاصلاحية الى مساهمة الأمة في تحقيقها و لهذا الغرض يطلب توفير الشروط التالية :

أ) حق الأمة في اختيار البديل التربوي لتشعر بمسؤوليتها نحو الخطة الاصلاحية المعروضة و تمارس حقوقها في تقرير مصيرها بنفسها كنتيجة من نتائج حريتها و بعد من أبعادها .

ب) اعداد الأمة للمساهمة في مرحلة التطبيق و رفع مستوى وعيها التربوي كأهم عامل من عوامل الاصلاح التربوي.

ج) اعتبار العدالة الاجتماعية حقا من حقوق الأمة و مبدأ من المبادىء الأساسية للخطة الاصلاحية كي تدوب أمامه كل الفروق و يعمل على تحقيقه التكامل الاجتماعي ، يقول رسول الله صلى الله عليه و سلم : (الناس سواسية كأسنان المشط)

د) القاء الأضواء على السلبيات و الايجابيات التي تشكل الحياة التربوية بما في ذلك المؤسسات و المنظومة التربوية برمتها .

هـ) نقد المفاهيم التربوية و المناهج و الطرق و السياسة التربوية بأجمعها و الاحاطة بكل ما له علاقة بالتربية و الثقافة مع العناية التامة بمختلف المسائل التربوية و الوعي اللازم و اتباع الخطة الاصلاحية للواقع و لجميع المعطيات الموضوعية التاريخية و اختيارها قصد تكييفها بقدر ما يحقق للخطة من النجاح في مرحلة التطبيق .

فاذا تحققت هذه الشروط في مختلف المراحل و عرض الموضوع على الأمة بحرية و جدية فان مرحلة التطبيق سوف لا تكون صعبة . و مما يساعد على سير الأمور سيرها الطبيعي أخذ مرحلة الاعداد و التبني ما تستحقه كل مرحلة من العناية و الجدية و الشرعية و المنهجية على أن طرق التبني كثيرا ما تختلف باختلاف النظم السياسية و لذلك فانه لا داعي لتحديدها .

المراجـــــــــــــــع :

تنبيـــه : نظرا لسعة الموضوع و كثرة المراجع التي أعتمدت عليها فقد اقتصـــرت على الضروري منها دون سواهـــا .

1) ابن باديس عبد الحميد : مجالس التذكير ، دار الكتاب للطباعة و النشـــر ، ط 3 ، 1399 هـ ـ 1979 م .

2) ابن خلدون عبد الرحمن : المقدمة ، دار العودة ، بيروت .

3) أحمد محمد صبحي : فلسفة التاريخ ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، 1975.

4) أحمد أميـــن : زعماء الاصلاح ، مكتبة النهضة المصرية ، 1965.

5) الالوري : نظام التعليم العربي و تاريخه في العالم الاسلامي ، منشـــورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1967.

6) أبو اسحاق الشاطبي : الموافقات ، دار الباز للنشر و التوزيع ، مكة المكرمة ،

7) أبو الأعلى المودودي : نحو الحضارة العربية ، دار الفكـــر .

8) ايدجارفور : تعلم لتكون ، ترجمة حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشـــر و التوزيع ، الجزائر .

9) شاتلـــي : الغارة على العالم الاسلامي ، ترجمة محب الدين الخطيـــب ، منشورات العصر الحديث ، ط 2 ، جدة ، 1387 هـ .

10) بول مونـــرو : المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ، مكتبـــة النهضة المصرية ، 1935.

11) حافظ محمد علي : تطور السياسة التعليمية في المجتمع العربي ، دار الكشاف للنشر و الطباعة و التوزيع ، ط 1 ، 1967.

12) رودريك ماتيـــوز : التربية في الشرق الأوسط العربي ، ترجمة نمير يقطـــر ، المطبعة السعوديـــة .

13) النـدوي أبو الحسن علي حسن الندوي : الاسلام في مواجهة التحديات المعاصرة ترجمة خليل أحمد ، ط 1، 1402 هـ ـ 1982 م ، مؤسسة السياسة .

14) طالبي عمـــار : ابن باديس حياته و اثاره ، دار اليقظة العربيـــة ، 1388هـ 1968 م .

15) شلـــبي أحمـــد : تاريخ التربية الاسلامية ، مكتبة النهضة المصريـــة ، ط3، 1966.

16) هـ . ل . جريفت : التخطيط التربوي في البلاد النامية ، ترجمة محمد نبيـــل نوفل ، مكتبة الأنجلو المصريـــة .

17) BUCHAMAN (K.), Reflection on Education in the Third World. Spokesman Books, 1975.

18) BUISSON (F.), Condorcet. Paris, Librairie Felix Alcan, 1929.

19) BURDEAU (G.) La Démocraie. Paris, Editions du Soleil, 1956.

20) BUTTCMAN (W.L.), The Changing Social Structur of British Poli-

tical Elites 1886 - 1935. London, British Journal of sociology, Vol 2, 1951.

CARLYLE (A.L.), Political Liberty. Oxford, at Clarendon Press, 1941. (21

CHEVALLIER (P.) and GROSPERRIN (B.), L'enseignement Français de la Révolution à nos jours. PAris, Mouton, 1971. (22

CLARKE (F.), Freedom in the Educative Society. London University Press, 1948. (23

COHEN (J.I.) and TRAVERS (R.M.W.), Eduaction for Démocracy. London, Macmillan and Co., 1939. (24

COLLIER (K.G.), The Social Purposes of Education. London, Routledge and Kegan Paul, 1959. (25

COWNELL (W.F.), The Educational Thought and Influence of Mathew Arnold. London, Routledge, 1950. (26

COOMBS (P.H.), The World Educational Crisis: a systems analysis, London, Oxford University Press, 1968. (27

CORBETT (P.), Ideologie, Philosophy at Work. London, Hutchinson of London, 1965. (28

CRISTOPHER (J.), Inequality. London, Penguin Books, 1975. (29

CROS (L.), L'explosion Scolaire. Paris, Pub. du Comité Universitaire d'Information Pédagogique, 1961. (30

DEARDEN (R.F.), A Critique of Current Educational Aims. London, Routledge and Kegan Paul, 1975. (31

DEBESSE (M.), and MIALARET(G.) Traité de Sciences Pédagogiques. Pédagogie Comparée, Paris, Presses Universitaires de France, 1972. (32

DEBIESSE (J.), Compulsory Education in France. Paris, Unesco, 1951. (33

DECAUNES (L.) and CAVALIER (M.L.), Réformes et Projects de Réforme de l'Enseignement Français de la Révolution à nos jours 1785 - 1960. Paris, 1962. (34

DELACROIS (H.), " The Typical Christian " in (Mira El-hakim El Kadim ila El Mowaten El Hadith) From the Ancient Wise to Modern Citizen, Cairo, Commitee of Translation and Publishing, 1958. (35

DENT (H.C.), A New Order in English Education. London, Univrsity of London, Press Ltd., 1942. (36

D'ESTAING (V.G.), Démocratie Française. Paris, Fayard, 1976. (37

DOMMANGET (M.), Les Grands Socialistes et l'Education. Paris, Collection V, Librairie Arm ardcolin, 1970. (38

DOBBS (A.E.), Education and Social Movements, 1700 - 1850. London, Lorgman Green and Co., 1919. (39

DYE SON (A.E.), Education and Democracy. London, Routledge and Kegan Paul, 1975. (40

FLVIN (H.L.), Education and contemparary Socity. London, Watts, 1905. (41

FABRE-LUCE (A.), La Crise nous Rével. Paris, Robert Laffont, 1976. (42

FLOUD (J.E.), Social Class and Educational Oppertunity. London, William Heinemann, 1956. (43

FRASER (S.E.), and BRICKMAN (W.W.) A History of International Comparative Education. U.S.A. ILLINOIS, Scott, Foresman and Company, 1968. (44

HUBERT (R.), Traité de Pédagogie Générale. Paris, Presses Universitaires de France, 1959. (45

HUGNES (A.G.), Education and the Democratic Ideal. London, Longman, Green and Co., 1951. (46

JONES (G.V.), Democracy and Civilisation, A Contribution to Under Standing of the Problem of Contemporary Civilisation and Politics. Senior Lecturerin Education, University of New England. (47

JONES PHILLIP (E.), Comparative Education. Senior Lecturerin éducation, Univesity of New England. (48

LITTLE (A.) and WESTERGACERD (J.), "The Frends of Class Differentials in Educational Opportunity in Enfland and Wales". In British Journal of Socioloy, Vol, 15, Dec, 1964, London, 1964. (49

LAPPIRRE (J.), L'Analyse des Systèmes Politiques. Paris, Pesses Universitaires de France, 1973. (50

LIVINGSTONE (R.), Some Taskes for Education. London Univesity Press, 1946. (51

MARKLUND (S.),and SODERBERG (P.), The Swedish Comprehensive School. London, 1967. (52

MARSHAL (T.H.), Citizenship and Social Class. Cambridge at the University Press, 1950. (53

MENDE TIBOR, Réflexions sur l'Histoire d'Aujourd'hui. Entre la peur et l'espoir. Edition du Seuil, Postface 1067. (54

MILL (J.S.), On Liberty, Peole's Education. London, Longmans, Green and Co., 1926. (55

MONROE (P.), History of Education. London, The Macmillan Co. Ltd, 1912. (56

MUSGROVE (F.), The Family, Education and Society. London, Routledge and Kegan Paul, 1966. (57

MUSEIBEH ZEKI (H.), The Ideas of Arab Nationalism. Cornell University Press, Ithaca, New york, First published, 1956. (58

O.E.C.D., Classification of Educational Systems in O.E.C.D. Member Countries: France, Norway, Spain. Paris OECD, 1972. (59

PARKINSON (C.N.), The Labour Party and the Organisation of Se- (60

condary School Education, 1918 - 1965. London, Routledge and Kegan Paul, 1970.

PEDEY (R.), The Comprehensive School. England, Penguin, Books, 1969. (61

PETERS (R.S.), Ethics and Education. London, George Allen and Unwin Ltd, 1966. (62

PEYREFITTE (A.), Le Mal Français, Paris, 1976. (63

PICKERING (G.) The Challenge to Education. England, Penguin, Books Ltd., 1967. (64

POLLARD (H.M.), Pioneers of Popular Education 1760 - 1890. London, John Marray, 1956. (65

PRINCE (M.), The Needs of Children. London, Hutchinson of London, 1974. (66

PROST (A.), Histoire de l'Enseignement en France 1800 - 1976. Paris, Collection U, Librairie Colin, 1968. (67

QUANDT (W.), Revolution and Political Leadership in Algeria 1954 - 1968. Massachusett, 1969. (68

RAYMOND (W.), The Long Revolution. England, Penguin Books, 1961. (69

RICHTA (R.), La Civilisation au Carrefour. Paris, Editions du Seuil, 1974. (70

RODINSON (M.), Marxismeet Monde Musulman. Paris, Editions du Seuil, 1972. (71

ROUSSEAU (J.J.), Social Contract. Translated by Tozer, (H.J.), London, Geoge Allen and Unwin Ltd., 1848. (72

RUNLIMAN (W.G.), Social Science and Political Theory. 2 nd Edition, Cambridge University Press, 1975. (73

RUSSELL (B.), Education and Social Order. London, George Allen and Unwin Ltd., 1932. (74

RYAN (A.), The Philosophy of Social Explanation. Oxford University Press, 1973. (75

SCHUMPETER (J.A.), Capitalism, Socialism and Democracy. London, George Allen and Unwin Ltd., 1957. (76

SIMON (B.), Education and The Labour Movement 1870 - 1920. London, Lawrance and Wishart, 1965. (77

The Politics of Educational Reform 1920 - 1940. London, Lawrance and Wishart, 1974. (78

SMITH (W.O.L.), Education. England, Penguin Books, 1966. (79

STEPHEN (J.F.), Liberty, Equality, Fraternity. London, Smith and Co. Ltd., 1873. (80

TABOTT (J.E.), The Politics of Educational Reform in France, 1918 - 1940. Princeton University Press, 1965. (81

THOMPSONS (W.), The Radical Tradition in Education in Britain. German Democratic Republic, Lawrance and Wishart, 1970. (82

TIBI (C.), Développement Economique et Aspects Financiers de la Politique d'Education en Tunisie. Paris, les Presses de l'UNESCO, 1974. (83

TIPDIGI (Y.A.), Public Finance in Islam. Military Accountant General, 5Pakistan) First Edition 1948, Second Impression 1957. (84

TOYNBEE (A.), Manking and Mother Earth. Granada Publishing, Paladin. (85

TYLOR (H.O.), Medieval Mind. Newyork, Macmillan Company,1919. (86

WADIER (H.), La Reforme de l'Enseignement n'aura pas Lieu. Paris, Robert Laffont, 1970. (87

WALBERG (H.J.), Pluralisme et Inovation dans l'Enseignement. L'exemple Americain, Nouveau Horizons, 1982. (88

WALTON (J.) and WELTON (J.), Rational Curriculum Planning. Wark Lock Educational, 1976. (89

WALZER (R.), L'éveil de la Philosophie Islamique. Paris, Librairie Orientale, Paul Genther, 1971. (90

WEILLER (J.), Les Cadres Sociaux de la Pensée Economique. Paris, Presses Universitaires de France, 1974. (91

WEST (E.G.), Education and the State. Second Edition, The Institute of Economic Affairs, 1970. (92

THE WORLD YEAR BOOK OF EDUCATION, 1966, Church and State in Education. London, Evans Brothers Ltd. (93

YOUNG (M.), The Rise of Meritocracy. London, Thames and Hudson, 1958. (94