التخطيط المثالي للتربية ، والتنمية

ميغيل انجيل إسكوته

استُخدم مفهوم التنمية ، في الاقتصاد كما في التربية ، في إطار إيديولوجيات مختلفة وبمدلولات متنوعة فيمَا يخصّ التخطيط . ولكن ، إذا كان قد نُظر إلى التربية على أنها أداة أو عملية تنمية ، فمردّ ذلك إلى وظيفة محدّدة : وهي إنتاج خريجين وفنيين للوفاء بالحاجات الاجتماعية – الاقتصادية الوطنية . ونتيجة لمفهوم الإنتاج هذا ، أصبح الكلام يجري – عن خطأ في اعتقادنا – على نظام «للموارد البشرية» ، فغدت التربية مؤسسة مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالإعداد المهني ، وبالتحصيل الآني لمهارات وكفاءات إدراكية ، وغدا الانسان عنصر إنتاج وحسب ، دونما التفات إلى دوره الاجتماعي والثقافي والمدني .

إن تربية هذا شأنها لم تعد عملية مستديمة تستمر العمر كله ؛ لقد تحوّلت إلى نظام يقتصر على تلقين مجموعة من المعارف وعملت ، داخل المجتمع ، على نشر قيم ومواقف مبنية حصرًا على نيل الدبلومات ، وعلى المنافسة ، ودفعت بالأفراد إلى اللهث وراء الألقاب والشهادات لمجرد ما تمنحه من مكانة وحظوة ، بدلاً من أن تحفزهم على تحصيل المعارف وابتداعها ، فيمَا هو أبعد من المدرسة والجامعة .

من ناحية أخرى ، لقد ولّدت النظرية الاقتصادية للتنمية سعيًا جامحًا وراء التوسّع ، يدفع إلى العمل الدائب على تحسين المؤشرات الاقتصادية في أقصر المهل ، دون أي تحليل لعواقب وانعكاسات هذه التغيرات على أوضاع البشر : إذ غدا انتاج السلع أهم من البشر الذين ينتجونها أو يستخدمونها ، عملاً بمبدأ أن الإنتاج هو مصدر منافع غير مباشرة لا بدّ وأن تعود على المجتمع ككل .

ميغيل انجيل إسكوته Miguel Angel Escotet (فنزويلا) – أمين عام منظّمة الدول الإيبيرية – الاميركية للتربية والعلم والثقافة . مدير تنفيذي سابق للمجلس الجامعي للبلدان الأميركية من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية . مدير سابق لمكتب التخطيط والميزانية ومنسّق الخطة الوطنية الخامسة لقطاع التربية في فنزويلا . مؤسس ونائب رئيس الجامعة الوطنية المفتوحة . منسّق أكاديمي وعميد جامعة Oriente ، فنزويلا . باحث واختصاصي في مادة التخطيط التربوي التي درّسها في فنزويلا وفي جامعة فلوريدا الدولية (الولايات المتحدة الاميركية) .

هذا المفهوم يحكم بدوره نظريات التخطيط وممارساته ، ذاك التخطيط الذي يحاول أن يعكس التغيّرات المتوقعة عن طريق ربط الواقع بالتدابير الكفيلة بإحداث التغيير وحفزه . والتخطيط المُفتهم على هذا النحو يمثّل انفصالاً راديكاليًا عن الفكر اليوطوبي أو المثالي ويتحوّل إلى تقنية بريجة مستقبلية .

ويعكس التعارض بين اليوطوبيا والواقع التمثيل المعرفي (représentation épistémologique)، في الحاضر ، للتمييز بين المرجو والممكن ، بين عالم غير موجود والنظام القائم في اللحظة الحاضرة ، بين التخطيط للمستقبل وتخطيط الحاضر. وعبارتا «يوطوبيا» و«واقع» تُستخدمان بصورة منهجية لإقامة تعارض ، خاطئ بنظري ، بين المثالية والبراغماتية أو المذهب العملي ، منظورًا إليهما كأسلوبَيْ حياة متنافرين . وأكثر من ذلك ، فإن مجتمعنا المعاصر ، المطبوع بشهوة الكسب ، يغذّي الاعتقاد بأن اليوطوبيا إنما هي شكل من أشكال الفكر التأملي ، الخيالي وغير المنتج .

دون الدخول في الجدل الفلسفي حول الفكر اليوطوبي والفكر ضد–اليوطوبي الذي دار منذ بداية القرن السادس عشر ، مع أعمال توماس مور ، إلى أيامنا هذه ، والذي كان موضع تحاليل حديثة (مونكلوس ، ١٩٨١) ، فإن كاتب هذه السطور يرى من الضروري ، لدراسة العلاقات بين اليوطوبيا والتعلّم ، الاستناد إلى تعريف إجرائي عملاني لهذا المفهوم . فكلمة «utopie» مشتقّة من كلمتين يونانيتين : *ou* ، الدالّة على النفي ، و *topos* ، وتعني المكان . فاليوطوبيا هي إذن المكان – أو العالم – الذي لا وجود له ؛ هذا لا يعني البتّة أن العالم المعني لا يمكن أن يوجد ، فمنذ أن صدر مؤلف توماس مور *l'Utopie* ، أصبحت هذه الكلمة تُستعمل بالضبط للدلالة على مشروع أو مذهب مرجو ولكنّه مستحيل التحقيق في النظام الحالي القائم .

ويتكشّف تاريخ اليوطوبيا عن موقفين متميزين بوضوح : الموقف الأول ، المستوحى من الأفكار المَشْرَكيّة* ، ينطلق من الوهمية لبناء واقع تخيّلي أو وهمية أخرى مختلفة ؛ أما الموقف الثاني ، الذي ينطلق من الواقع الحالي الراهن ، فإنه يتمثّل عالمًا مختلفًا أفضل ، بالاستناد إلى واقع آخر ممكن الحصول في المستقبل . واليوطوبيا ، في مفهومها الثاني هذا ، تشكّل بنظرنا جزءًا لا يتجزأ من كل استراتيجية مستقبلية للتخطيط الاجتماعي : ويهدف طرحنا هنا إلى مقاومة ما يمكن تسميته بـ «الصورة السفلية» (profil bas) لنظرية التخطيط المعاصرة .

التخطيط والنمو الطبيعي

هذه «الصورة السفلية» الرديئة هي التي تبرز من خلال جميع الأدبيات المتعلقة بالتخطيط الاجتماعي والاقتصادي والتربوي . فالأهداف التي يرسمها المخططون لا تختلف قط ، في معظم الحالات ، عن الأهداف الملازمة للنمو الطبيعي اللاتراجعي لكل مجتمع . إننا ننطلق من واقع

* idées phalanstériennes (أي المستندة إلى نظرية الفيلسوف فورييه في التجمّع الانتاجي الاشتراكي) (المترجم).

حاضر من أجل تصميم أو ، بالأحرى ، تنظيم استراتيجيات تسمح ببلوغ واقع يمكن التنبؤ به غالبًا ما يكون حصيلة عملية نمو أو تنمية اقتصادية بسيطة ، مصمَّمة تبعًا لنظرية روبرت ل . هيلبرونر. إن «التنمية» ، بحسب هذا المفهوم ، هي المجهود المبذول لبلوغ «نقطة إقلاع» يُقدَّر للثروة انطلاقًا منها – الثروة بمعنى الإنتاجية زائد التسليف – أن تتجاوز الاستهلاك الداخلي ، وبالتالي ، لزيادة الناتج القومي الإجمالي. ومن أجل بلوغ نقطة الإقلاع أو الانطلاق هذه ، يُعمد عامة إلى تطوير الإنتاج الزراعي والتصنيع ، في الوقت الذي نُنشئ فيه مؤسسات جديدة لتنظيم أنشطة اقتصاد يُفترض أنه في توسّع مطرّد. من هنا ضرورة أن نؤمن كذلك توسّع النظام التعليمي ، بحيث نعدّ اليد العاملة – أي الموارد البشرية – ونكوّن هيئة من الأُطر القادرة على «التحديث».

هذا النموذج التوسّعي البحت المُميِّز للمجتمع الحالي ، في البلدان الرأسمالية كما في البلدان الاشتراكية ، يُعطي «صورة سفلية» عن التخطيط ، محوّلاً إياه إلى مجرد نشاط تنبؤي تنظيمي وحسب ، يخضع التنمية المرجوّة ، على الصعيد الانساني ، للتنمية المتوقعة في المجال الاقتصادي. وبعبارات أُخرى ، ينصرف هذا التخطيط إلى تحديد ورسم أهدافٍ بدلاً من خلقها وابتداعها ، وإلى ضمان ديمومة الواقع بدلاً من تبديله ، وإلى الموازاة بين الحاجات والوسائل المتاحة بدلاً من إقامة تقاربات بين الطموحات والموارد.

وننعت هذا التخطيط بـ «الواقعي» لأنه يجمع واقعًا إلى واقع ، يُجمل الموارد ويوزّعها ، وينطلق من «أفق» يُحدَّد مسبقًا على أنه قابل البلوغ.

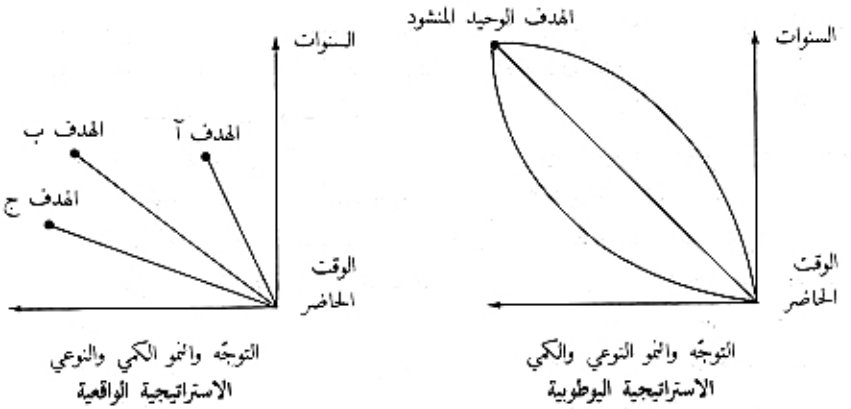
هذا هو التخطيط الحديث : إنه خال من أي خيال مبدع ، غير صالح لتغيير مجرى تطوّر المجتمع ، ومقتصر على تقنية برمجة وحسب. يحكم ولا يُفكّر. والحكم ليس أكثر من إعطاء الأشياء الصفات المنطقية العائدة لها ، وهو نهج مميّز لعقلانية زماننا الحاضر. غير ان تحليل الأشياء وحده لا يسمح لنا بأن ندرك العلاقات القائمة فيما بينها ، ولا بأن نفهم كيف ترتسم في المستقبل.

أما المفهوم «البوطوبي» أو المثالي للتخطيط ، منظورًا إليه كثمرة فكر طموح ، فإنّه ، على العكس من ذلك ، يرفع الحكم إلى مستوى البرهنة ، والتفكير ، والتخيّل ، إلى مستوى الحلم الذي يتراءى بمثابة الحلقة الأولى للثورات التي حقّقها الانسان ، والذي خلَف القوة على الصعيد التاريخي والاجتماعي.

ويقدّم الشكل رقم ١ رسمًا إيضاحيًا لكل من الإستراتيجيتين. فالرسم البياني الموجود في القسم الأيسر يمثّل نموذج التخطيط الواقعي ، الذي بموجبه نحدّد للتنمية أهدافًا شتّى ، يمكن بلوغها عن طريق الجمع بين الموارد المتاحة ، وتطوير قدرة استيعاب تلك الموارد.

ويستند هذا النموذج بصورة رئيسة إلى تقنيات التنبؤ والتحاليل التنازلية ، من دون أن تُربط النتائج فيما بينها في ضوء هدف واحد. من هنا الطابع المتغيّر أبدًا لنتاجات التنمية ، التي بإمكانها أن تؤدي إلى التضخّم أو إلى عكسه تمامًا. ويجري تصحيح النظام وتصويب مساره يومًا بعد يوم ، لأن الرؤية البعيدة الأجل مفقودة تمامًا. وينطوي هذا النمط من التخطيط على خطر رئيسي : وهو أن العمليات التي تُعتبر إيجابية يمكنها ، في غياب أي تصوّر للمستقبل الذي ينزع إليه التغيير ، أن تؤول ، عاجلاً أو آجلاً ، إلى إعاقة التنمية بالذات. وأبرز مثال على واقع الحال هذا هو غياب كل مراجعة في مجال صون البيئة ، وهي ثغرة لم ندركها إلا بعد وقوع الضرر.

الشكل رقم ١ : **الاستراتيجيتان**



التوجّه والنمو النوعي والكمي
الاستراتيجية اليوطوبية

التوجّه والنمو الكمي والنوعي
الاستراتيجية الواقعية

أما النموذج الممثّل في القسم الأيمن من الرسم البياني فإنه يقابل الاستراتيجية التي ندعو إليها والتي نسمّيها بالتخطيط اليوطوبي أو المثالي ، أي التخطيط المستند إلى بدائل تصب في نقطة واحدة. الهدف المنشود واحد ، فلا تتغير سوى السُبُل الواجب سلوكها لبلوغه. وفي ضوء الموارد المتاحة إنما يجري تخطيط التقدّم نحو اليوطوبيا المرجوّة. وقد يكون هذا التقدم بطيئًا في البداية ، سريعًا أو متوازنًا ، وقد يصطدم بعقبات عدة أو قد لا يواجه أيًّا منها. على أن الصورة المرجوّة لمجتمع الغد تبقى أبدًا ماثلة في الذهن.

التخطيط اليوطوبي يقيم مقارنات وتقاربات بين المرجو والممكن ، لا بين الممكن والواقع. فالهدف الواجب بلوغه ينبغي أن يكون دائمًا هدفًا مرغوبًا فيه ، وقد يبدو اليوم مستحيلاً ، ولكنّه سيكون قابل التحقيق غدًا. هذه الطريقة في التخطيط هي على نقيض التخطيط الواقعي ، فهي تنطلق من الهدف المثالي للوصول إلى الواقع الحاضر. واليوطوبيا هي التي توجّه مسيرة المجتمع ، وحتى إذا لم تصل هذه المسيرة إلى غايتها المرجوّة ، فإنها تبقى متوافقة مع خط السير المرسوم. وتختلف هذه الاستراتيجية الإيديولوجية اختلافًا تامًّا عن مفهوم «التنمية» الذي لا يحدّد سوى توجّهات في الأجل القصير ، دون اقتراح معالم أو شواخص في المستقبل حيث سيعيش أبناؤنا وأحفادنا. إن النموذج الذي يقترحه أنصار التنمية المبنية على التوسّع ، إذ يعجز عن تصوّر وابتداع انسان الغد ، يكون مليئًا بالتناقضات نتيجة لغياب التوجّه الطويل الأجل ؛ فهو قاصر عن صيانة التوازن الاقتصادي الذي هو شرط لازم لبقاء الجنس البشري.

وتدليلاً على فشل التخطيط «الواقعي» ، يكفينا التذكير بأن التخطيط ، في مجال التربية ، قد أثار من المشاكل أكثر ممّا حلّ منها. وإليكم الدليل :

١. ينطلق النموذج من مبدأ أن لا تنمية للقطاعات الثلاثة من الاقتصاد من دون موارد بشرية مؤهلة ، وأنه يعود لنظام التعليم أن يستجيب للحاجات في هذا المجال. ولكننا نشهد تدنيًا في

نوعية التعليم ، يزداد تفاقمًا بفعل اتساع الطلب الاجتماعي الذي يحفزه الإقتناع بأن «فرص العمل تزداد بازدياد مستوى التعليم» . فما يشجّعه النظام ليس التربية بل التسابق على الشهادات واللهث وراءها : إن الرغبة في الحصول على لقب ، أو دبلوم ، أو شهادة هي التي تحرّك الفرد ، دون اكتراث لطلب المعرفة ، الذي هو الحافز الحقيقي الوحيد لتربية من نوعية جيدة . فالمرء لا يسعى إلى التعلّم بقدر ما يسعى إلى نيل شهادة .

٢. يهدف النموذج «الواقعي» على الأخصّ إلى إعداد موارد بشرية للوفاء بحاجات الاقتصاد . ولكن ما من مجتمع كمجتمعنا كثرت فيه إلى هذا الحد بطالة «المثقفين» ، دون الكلام على حملة الشهادات الذين يزاولون أعمالاً لم يُعدّوا لها . ونشهد الظاهرة عينها في النموذج غير الرأسمالي للتنمية ، حيث الإعداد المهني خاضع ، لا للإنسان ، بل لجهاز الإنتاج الذي يضمن استمرار التنظيم الاجتماعي للسلطة ، وحيث الهدف يتمثل بزيادة الانتاج وليس بتغيير علاقاته الاجتماعية . ولا يختلف نمطا التنظيم الاجتماعي والسياسي إلاّ من حيث الفعالية والبيروقراطية . فالنظام الرأسمالي أقل نجعًا لجهة استيعاب رأس المال البشري ، ولكنه أكثر اصطفائية في المجال المهني ، بينما النظام الشيوعي ، على العكس من ذلك ، يستخدم اليد العاملة الفائضة ، ولكنه يشجّع البيروقراطية .

٣. ينطلق نموذج التخطيط «الواقعي» ، على الصعيد المؤسسي كما على الصعيد الوطني ، من بعض الحاجات الراهنة ويقيم نظامًا استراتيجيًا كاملاً للوفاء بها . وهذا ما يُسمّى بالخطة القصيرة أو متوسطة الأجل . ولكن ، بمّا أن نظام التعليم يحتاج إلى ١٨ سنة على الأقل لإنتاج خريج ، فإنه ، في نهاية المرحلة الدراسية ، يكون قد أعدّ الانسان الجديد في ضوء حاجات وأهداف تخطّاها الزمن منذ عشرين سنة . لنأخذ مثل فريق من المخططين الذين يكبّون على وضع منهاج لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية : إنهم يستندون في ذلك إلى الاتجاهات الحاضرة ، أي إلى ما هو مطلوب اليوم لممارسة مهنة المعلّم . فلا أحد يجرؤ على التفكير بمّا يجب أن يكون عليه المنهاج الجديد لإعداد المعلمين الذين سيمارسون عملهم بعد خمس سنوات ، وبخاصة في عالم يتميز بتفجّر المعارف الجديدة ، وبحركية سكّانية كبرى ، وبنمو سكّاني مذهل ، لا سيّمّا في البلدان الأشد فقرًا . لقد كان لويس م . بنالفر (١٩٧٥) يقول ان الدرس زرع وحصاد . فالحصاد لا يُهيّأ بمجرد حساب الوقت اللازم له : وإنما ينبغي التفكير أيضًا بنوع البذور ، وبالتربة ، والمعالجة والنضج ، ذلك أن جودة المحصول هي رهن بالبذور وبالأعمال التي سبقته .

هذه الأنواع الثلاثة من الصعوبات ، التي هي ثمرة التنمية التكنوقراطية ، تمثّل جوانب مختلفة من مشكلة أهم . فالعالم لا يعرف إلى أين يتّجه ويفلت أكثر فأكثر من سيطرة الانسان ، لا بل ان الانسان ، بدافع حرصه الأناني والمرضي على العيش في الحاضر ، يتخلّى عن رقابة سير العالم ، وأملنا الوحيد هو أن نخطّط اليوطوبيا وأن نعمل دون هوادة لتجسيدها واقعًا محسوسًا .

التخطيط اليوطوبي نشاط دائم للمجتمع لأن اليوطوبيا تتغيّر منذ أن تتجسد في الواقع ؛ وبعبارة أدقّ ، ما أن تُوشك اليوطوبيا أن تدخل في حيّز المحسوس حتى نكتشف أنها أصبحت واقعًا ، وأن ثمة يوطوبيا جديدة نتوق إليها .

من هذا المنطلق ، تُصمَّم الخطط القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل في إطار خطة توجيهية ، هي خطة يوطوبية مثالية ، ويتمّ الربط أو التنسيق فيمَا بينها بشكل وثيق جدًا بحيث أن الخطط الطارئة أو خطط العمل الآني بالذات ينبغي لها أن تندرج ضمن خط التغيير المنشود. فالتخطيط اليوطوبي ينطلق إذن من تحليل إيديولوجي ويبني مذهبًا متمحورًا حول تنمية الانسان ، في حدود توقه إلى الكمال وقابليته لبلوغه.

وفي هذا المنظور ، تغدو «التنمية» عملية شاملة متكاملة متناسقة تضمن الشروط اللازمة لتفتّح الإبداعية الإنسانية وترمي القواعد الضرورية لتحقيق فكرة الديمقراطية بالذات. ويغدو الإنسان مركز كل تخطيط في نظام ديمقراطي هادف إلى تغيير جذري للبنى الاجتماعية والتربوية القائمة. وهكذا تكتسب مؤسسات الديمقراطية القابلة للتجويد والتحسين ، بالمعنى اليوطوبي للكلمة ، المتانة التي تقتضيها طبيعة هذه الديمقراطية بالذات ، وذلك بمقدار ما تضطلع التربية بمهمة تعكس المثال الأعلى الذي يمكن أن نتوق إليه في هذا المجال. وهي مهمة إعداد بشر ذوي فكر نقدي ، واعين ومسؤولين عن أنفسهم وعن الواقع المادي المحيط بهم ، قادرين على صنع مستقبلهم بأيديهم. ويقتضي ذلك بالطبع وجود نظام تربوي تكون سياساته ومبادئه الجوهرية صلة الوصل بين الخطة التوجيهية ، والخطط الإجرائية التنفيذية ، بين اليوطوبيا والواقع ، بين الإيديولوجيا والتطبيق العملي.

السكّان المطلوب تعليمهم في العام ٢٠٠٠

الزمن يُختزَل كلّما تسارع إنتاج التكنولوجيا. في القرن الخامس عشر ، عندما كان السفر بين قارتين يستغرق ثلاثة أشهر ، كانوا يعتبرون هذه المدة قصيرة جدًا. واليوم ، عندما نقطع المسافة عينها جوًا خلال ثماني ساعات ، نجد السفر طويلاً. إن الزمن متغيّر يربط الانسان بطبيعته وبمدة حياته. وتبيّن أبحاث الانتروبولوجيين أن الوقت ينقضي ببطء أكبر في المجتمعات القديمة حيث معدّل الحياة يكاد لا يساوي نصف نظيره لدى الانسان الغربي اليوم. إن سرعة انقضائه في تلك المجتمعات أبطأ مرتين منها بالنسبة إلى رجل المدينة. وإذا كنت أسوق هذه الملاحظة ، فلأن القرن الحادي والعشرين قد يبدو أجلاً أو أفقًا بعيدًا ، في حين تفصلنا عنه مدة تكاد لا تبلغ ١٤ سنة ، وهي أقل من المدة اللازمة للنظام التعليمي لإعداد خريج جديد.

في العام ٢٠٠٠ ، سوف تزداد الحاجات التعليمية – ونقصر كلامنا على التعليم المؤسسي – على صعيدي التنوّع والكم في آن. ويشير الجدول رقم ١ إلى مجموع عدد السكان الواجب تعليمهم في مطلع القرن الحادي والعشرين. فبفعل النمو السكّاني الذي نلحظه منذ خمسين سنة وإطالة معدّل الحياة ، سيبلغ مجموع سكّان العالم أرقامًا لا سابق لها في التاريخ. لقد مرّ حوالى خمسة ملايين سنة لكي تعدّ المعمورة ، في عام ١٨٠٠ ، مليار نسمة. وفي عام ١٩٣٠ ، أي بعد انقضاء ١٣٠ سنة فقط ، بلغ مجموع سكّان العالم المليارين. وفي عام ١٩٦٠ ، قفز هذا الرقم إلى ثلاثة مليارات. وفي عام ١٩٧٥ ، قاربنا الأربعة مليارات ، وسنصل إلى الستة مليارات نسمة في العام ٢٠٠٠. وسوف يمثّل سكّان البلدان المنعوتة بالنامية حينذاك ٨٠٪ من مجموع سكان العالم ، وهذا يعني أن هذه البلدان سوف تعدّ ما يقرب من خمسة مليارات من طالبي العلم المحتملين.

الجدول رقم ١ :

تطوّر عدد السكان المطلوب تعليمهم ، من عام ١٩٥٠ حتى مطلع القرن الحادي والعشرين (بالملايين)

المنطقة الجغرافية	١٩٥٠		١٩٧٥		٢٠٠٠	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
أفريقيا	٢١٩	٨,٧	٤٠٦	١٠,١	٨٢٨	١٣,٤
أميركا	٣٣٠	١٣,١	٥٥٩	١٣,٩	٨٩٧	١٤,٥
اميركا اللاتينية	١٦٤	٦,٥	٣٢٣	٨,٠	٦٠٨	٩,٨
اميركا الشمالية	١٦٦	٦,٦	٢٣٦	٥,٩	٢٨٩	٤,٧
آسيا	١٣٧٩	٥٤,٩	٢٣١٨	٥٧,٤	٣٦١٢	٥٨,٢
شرقي آسيا	٦٧٣	٢٦,٨	١٠٦٣	٢٦,٣	١٤٠٦	٢٢,٧
جنوبي آسيا	٧٠٦	٢٨,١	١٢٥٥	٣١,١	٢٢٠٦	٣٥,٥
أوروبا	٥٧٢	٢٢,٨	٧٢٨	١٨,١	٨٣٢	١٣,٤
أوقيانيا	١٣	٠,٥	٢٢	٠,٥	٣٠	٠,٥
المجموع العالمي :	٢٥١٣	١٠٠,٠	٤٠٣٣	١٠٠,٠	٦١٩٩	١٠٠,٠
البلدان المتقدمة	٨٣٢	٣٣,١	١٠٩٣	٢٧,١	١٢٧٢	٢٠,٥
البلدان النامية	١٦٨١	٦٦,٩	٢٩٤٠	٧٢,٩	٤٩٢٧	٧٩,٥

المصدر: حسابات أجراها الكاتب استنادًا إلى دراسة الحاجات التي وضعتها الأمم المتحدة (١٩٧٨).

وسيتضاعف عدد سكان أميركا اللاتينية خلال ٢٥ سنة ، ليصل الى نحو ٦٠٨ ملايين نسمة. هذا التفجّر في عدد الأشخاص المطلوب تعليمهم ، ينبغي أن نستعدّ له منذ الآن. فإذا كان النموذج الواقعي لا يسمح حتى بتلبية حاجات نصف السكّان الحاليين ، فما عساه يفعل عندما يتضاعف الطلب بعد انقضاء عقدين من الزمن؟ ويشير الجدولان ٢ و٣ الى تطوّر عدد السكان في سن الدراسة في العالم. ففي العام ٢٠٠٠ ، سينخفض عدد السكان في سن الدراسة في البلدان الصناعية أو البلدان الغنية عمّا كان عليه في العام ١٩٨١ ، في حين سيزداد هذا العدد بنسبة ٨٠٪ في البلدان الأخرى. وستبلغ هذه الزيادة ٨٤٪ في أميركا اللاتينية كما سيزداد عدد المسجّلين في المدارس بنسبة ١٣٢٪. ومن المحتمل أن تكون هذه الأرقام دون الواقع إذا ما أتاحت البرامج الصحية مقاومة أمراض الأطفال بمزيد من الفعالية. وترتدي هذه الظاهرة خطورة أكبر بمقدار ما سيؤدي التفجّر السكاني العالمي إلى رفع عدد الأطفال والمراهقين إلى مستوى من شأنه أن يغيّر بصورة جذرية معدّل المعلمين الى التلاميذ. ونظرًا الى الوتيرة التي تنزع إليها حاليًا أعداد المعلمين ، فإن النظام التقليدي سيكون عاجزًا عن الوفاء بحاجات ٦٠٠ مليون شخص ، منهم أكثر من ٦٠٪ دون الخامسة والعشرين من عمرهم. ومن المُقدَّر أن لا يتمكن أي بلد من بلدان العالم الثالث من إلحاق جميع الأطفال بالمدرسة الابتدائية من الآن حتى نهاية هذا القرن ، بحيث أن عدد الأميين

سوف يرتفع بالنسبة إلى ما كان عليه عام ١٩٨٠. فعلى الرغم من الجهود المبذولة، سوف ينتقل عدد الأميين من ٨٢٠ مليونًا في عام ١٩٨٠ الى المليار في العام ٢٠٠٠، وهذا يعني أن ربع سكّان العالم لن يتمكّنوا من تحصيل أبسط مبادئ التعليم، أي تعلّم الكتابة والقراءة.

الجدول رقم ٢:

تطوّر عدد السكان في سن الدراسة (بالملايين)

المنطقة الاجتماعية – الاقتصادية	١٩٦٠	١٩٨٠	٢٠٠٠
البلدان الغنية (المتقدمة) – السكان في سن ٦ الى ٢٣ سنة	**٢٨٦,٥**	**٣٣١,٢**	**٣٢١,٩**
فئة السن: ٦ – ١١ سنة	١٠٧,٨	١٠٤,٨	١٠٩,٤
فئة السن: ١٢ – ١٧ سنة	٩١,١	١١٠,٨	١٠٨,٩
فئة السن: ١٨ – ٢٣ سنة	٨٧,٦	١١٥,٦	١٠٣,٦
البلدان الفقيرة (النامية) – السكان في سن ٦ الى ٢٣ سنة	**٧٨٣,٠**	**١ ٣٢٩,٢**	**١ ٨٣٠,٣**
فئة السن: ٦ – ١١ سنة	٣١٦,٦	٤٩٥,٠	٦٦٤,٤
فئة السن: ١٢ – ١٧ سنة	٢٤٩,٢	٤٤٥,٣	٦١٥,٥
فئة السن: ١٨ – ٢٣ سنة	٢١٧,٢	٣٨٨,٩	٥٥٠,٤
المجموع العالمي – السكان في سن ٦ إلى ٢٣ سنة	**١ ٠٦٩,٥**	**١ ٦٦٠,٤**	**٢ ١٥٢,٢**
فئة السن: ٦ – ١١ سنة	٤٢٤,٤	٥٩٩,٨	٧٧٣,٨
فئة السن: ١٢ – ١٧ سنة	٣٤٠,٣	٥٥٦,١	٧٢٤,٤
فئة السن: ١٨ – ٢٣ سنة	٣٠٤,٨	٥٠٤,٥	٦٥٤,٠

المصدر: حسابات أجراها الكاتب استنادًا إلى دراسة الحاجات التي وضعتها الأمم المتحدة (١٩٧٨).

الجدول رقم ٣:

النمو المقدّر لعدد السكان في سن الدراسة ولأعداد المسجلين في اميركا اللاتينية خلال الربع الأخير من القرن العشرين (١٩٧٥–٢٠٠٠) (نسب مئوية)

فئة السن	النمو النسبي لعدد السكان في سن الدراسة / ١٩٧٥–٢٠٠٠	النمو النسبي لأعداد التلاميذ ١٩٧٥–٢٠٠٠
٦ – ١١ سنة	٧٦,٣	١١١,٤
١٢ – ١٧ سنة	٨٤,٤	١٣٣,٠
١٨ – ٢٣ سنة	٩٣,٠	٢٤٦,٣
المجموع (٦ الى ٢٣ سنة)	٨٣,٦	**١٣٢,٣**

المصدر: *Éducation quantitative et projections des effectifs des systèmes d'éducation d'Amérique latine et des Caraïbes – Analyse statistique* (Unesco/MINEDLAC/PRE/6), Paris, Unesco, 1979.

تعليم القرن الحادي والعشرين

إنه يكون من الجائر أن نترك انطباعًا بأن تقدمًا ما لم يحصل منذ ٢٥ سنة على صعيد تحسين وتطوير التعليم المدرسي في العالم. ولكن إذا حلّلنا نتائج الجهود المبذولة على صعيدي الكمّ والكيف في آن ، وجب علينا الإقرار بأن التوسّع بالتعليم لم يتمكّن من تلبية الطلبات الواقعية ، دون الكلام على الطلبات اليوطوبية.

وفي هذا الصدد ، يؤكّد كارنو (١٩٧٤) أن الاستعداد المعرفي مرتبط ارتباطًا شديدًا بالطبقة الاجتماعية وأن مداخيل الفرد المستقبلية محكومة بطبقته الاجتماعية وبكمية التعليم التي تلقاها أكثر منها باستعداده المعرفي ذاته. وبعبارات أخرى ، فإن الطلب على المعرفة مرتبط بالهرمية أو التراتبية الاجتماعية وليس بالمعرفة بحد ذاتها. والتعليم المدرسي منظّم بشكل يضمن ديمومة البنية الهرمية للمجتمع الساعي وراء التنمية ؛ من هنا أننا نعلّم الأولاد بالأولوية التنافس على عدد محدود من الوظائف الواقعة في قمة الهرم المهني ، بدلاً من تهيئتهم للعمل سوية على تحسين أوضاعهم الجماعية. وتتدعم هذه السيرورة بالذات بعملية اصطفاء للمعارف لا تتفق مع مهمة المدرسة الاجتماعية ، ولا مع فهم صحيح للعلم والتكنولوجيا. وعلى سبيل المثال ، فإننا نعتبر التقدمات في الفيزياء المطبّقة على غزو الفضاء على أنها تشكّل جزءًا لا يتجزأ من التكنولوجيا ، بينما لا نعتبر تنظيم وتطوير مركز صحي كجزء منها. ومن هذا المنطلق ، يرى بولز وجنتس (١٩٧٣) أن جلّ ما يكتسبه التلاميذ ، فيما يخصّ أدوارهم في المجتمع ، يتمثّل بأنماط من السلوك أو مهارات غير معرفية مرتبطة بالطبقة الاجتماعية ومدعمة بشكل متمايز تبعًا لفئات المدارس ، وداخل المدرسة الواحده ، تبعًا للأفراد.

نلاحظ إذن أن استراتيجية التوسّع في التعليم المدرسي لم تكن كافية على صعيد الكم كما على صعيد المحتوى ، بدليل : أ) ان النظام التعليمي لا يستقبل سوى جزء من الأطفال الذين هم في سن الدراسة ، ب) ان معدّل الاستبقاء ، ولا سيّمًا في أميركا اللاتينية ، ضعيف جدًا بحيث انه ، من أصل ١٠٠٠ طفل يدخلون الى هذا النظام ، فقط خمسة منهم يتمون مرحلة الدروس كلّها ، ج) ان محتوى التعليم لا يعكس تقدمات المعرفة ولا يلقن المواقف المؤاتية للتغيير الاجتماعي التي ينبغي أن يتحلّى بها كل انسان. فالعمليات التعليمية تتمحور اليوم حول ضمان ديمومة البنى الاجتماعية القائمة وإعادة تكوينها ، في حين يتعيّن عليها أن تكون أداة لتحسين نُظم القيم الفردية والاجتماعية ولابتداع المعارف التي يحتاج إليها الانسان ليكون سيّد بيئته وسيد القرارات التي تحكم مستقبله. وخلاصة القول أن تكنوقراطية التنمية قد أسندت إلى المؤسسة التربوية وظيفة وحيدة ، هي وظيفة إعداد الموارد اللازمة للآلة الانتاجية ، بدلاً من أن تُوكل إليها مهمة الإسهام في التحسين الشامل للإنسان بوصفه كائنًا بيولوجيًا – سيكولوجيًا – اجتماعيًا ثقافيًا. فعوض أن يكون الانسان في قلب التنمية ، سُلب منه هذا الموقع على يد أحد مخلوقاته ، ألا وهو إنتاج الأشياء والسلع.

يضاف إلى هذه المشكلة الثانية التي تواجه التربية اليوم مشكلة أخرى : وهي عدم ملاءمتها لنظام ابتداع العلم والتكنولوجيا. فالمؤسسات التربوية والتعليم الذي تمنحه لا تتكيف إلا ببطء شديد مع تقدّم المعارف ومع طرائق التعلّم الجديدة. فإذا كان النظام التربوي يحدّد بعض جوانب المجتمع ، فإنه خاضع ، هو ذاته ، لخصائص هذا الأخير. ويتعيّن عليه بالتالي أن يواجه تعددية

التغيرات. فالمقتضيات الناجمة عن تطوّر الفكر، والاكتشافات العلمية، والتكنولوجيات الجديدة، والتغيّر الدائم في المجتمع المدرسي، وتطوير آليات تربوية موازية من مثل التلفزيون والراديو ليست كلها سوى بعض من العوامل التي يشقّ على التعليم التآلف معها. ولنضرب على ذلك مثلاً نستمدّه من داخل المؤسسة التربوية بالذات، وهو البطء الذي تتبنى به هذه المؤسسة التقنيات والمعينات التربوية. ففي عصر التوابع والأقمار الصناعية، تشتغل المدرسة وكأنها ما زالت مملكة الطبشورة والسبورة. حتى ان واقع الحال هذا ليس مردّه إلى التخطيط الواقعي، إنه بالأحرى تعلق عنيد بالماضي.

إن نظامًا تكنولوجيًا كالتعليم عن بُعد يستطيع المساعدة في ردم الهوة التي تفصل بين الإنتاج العلمي وتمثّله من قبل الانسان (إسكوته، ١٩٨٠ وبنالفر وإسكوته، ١٩٨١). انه ليتعذر على نظام تعليمي قائم حصرًا على التفاعل بين التلميذ والمعلم أن ينشر المعارف بنفس السرعة المذهلة التي يتم فيها إنتاج العلم والتكنولوجيا. فالتعليم عن بُعد هو شكل من أشكال تكيّف النظام التربوي مع التكنولوجيا الحاضرة والمقبلة. وإن من شأن تطوّره السريع في البلدان المتقدمة كما في البلدان النامية أن يبشّر بمجيء مؤسسة تربوية من نوع جديد. إننا من محبّذي هذا الشكل من التعليم، دون أن تغيب عن بالنا المقتضيات التي ينبغي مراعاتها لدى تطويره وتوجيهه.

ولا بدّ لنا من اعتماد جانب كبير من الحيطة والاحتراس في استخدام التعليم عن بُعد لان جدّة الطريقة لا تضمن قط جدة المنتجات. فحتى لو تسلّحنا بوسائل ونظم ثورية، نبقى قادرين على خلق انسان هو غاية في المحافظة؛ فنشجّع بذلك انتشار التنمية التكنوقراطية.

إن في وسع التعليم عن بُعد أن يكون أداة مقتدرة لإعداد الانسان الجديد للقرن الحادي والعشرين، وفي استطاعته كذلك أن يصبح النظام الذي يعمّق الهوة التي تفصلنا عن اليوطوبيا. ولطالما انتقدنا الدور الذي نضطلع به في الوقت الحاضر نظم عديدة للتعليم عن بُعد، تولّد المعلومات (بفعالية أدنى عامة من فعالية النظام التقليدي) وتنتج أشخاصًا أُعدوا لتنفيذ بعض الأعمال، في حين أن ما يحتاج إليه العالم هو أناس تلقوا تربية، اناس قادرون على فهم العالم الديناميّ الذي يعيشون فيه، وعلى التكيّف معه وتغييره (اسكوته، ١٩٧٦ أ). فالانسان الذي حشا التعليم عن بُعد رأسه بالمعارف سرعان ما يرى معارفه تتقادم على مر الزمن، في حين أن الانسان الذي تلقى تربية تثقيفية صحيحة يكون قادرًا على تحصيل أو ابتداع مهارات جديدة ساعة تدعو الحاجة.

ولذا كان على التعليم عن بُعد إيثار الوظيفة التثقيفية الإبداعية للتربية، دون أن يُهمل التعلّم بالمعنى الحصري. ينبغي إذن الجمع بين الوظيفتين. وإن معظم مناهج التعلّم عن بُعد، بدافع حرصها الشديد على توحيد المضامين والطرائق، يصل بها الأمر إلى تجاهل، لا بل إلى إلغاء قدرة المتّحد التربوي على المشاركة في عملية التعليم. فالمتعلّم، إذ يُحصر في دور المتلقي أو المُستقبِل لمعلومات مُمَنْهجة إلى حدّ ما، يجد نفسه معزولاً داخل علاقة عمودية من التبعية حيال الأداة التعليمية. على أن التعلّم الكلي الشامل يستلزم، على العكس من ذلك، عملية مشاركة – هي في آن حق طبيعي من حقوق الانسان وثمرة قدرته على التغيير وإعادة التكوين. فالحوار، كما يقول بولو فريير (١٩٧٣) – وهو ضروري للمشاركة – لا يقوم على إلزام المتعلّم بإعادة بناء جميع

المراحل التي مر بها إنتاج المعرفة العلمية ، وإنما يقوم على دفعه إلى طرح إشكّالية معرفته بالنسبة الى الواقع الذي ولّد هذه المعرفة والذي ينبغي أن تطبق فيه ، لكي يستطيع المتعلّم فهم هذا الواقع وتفسيره وتغييره . عليه أن يفكر في مغزى اكتشاف علمي ، وفي البعد الماضي والمستقبلي للمعرفة ، وفي اندراجها في الزمن ، وفي تشكيل أدواتها . فالتلميذ الجيّد في الفيزياء ، بنظر فرير ، ليس ذاك الذي يحفظ المعادلات أفضل من غيره ، بل هو التلميذ الذي يفهم أسبابها وعللها . والتلميذ الجيد في الفلسفة ليس ذاك الذي يعد مبحثًا في أفلاطون ، وأرسطو ، وروسيل وهيجل ، بل هو التلميذ الذي ينظر إلى أعمال جميع هؤلاء المؤلفين نظرة نقدية ، ويجرؤ على التفكير بنفسه .

هذه المشاركة ، وهذا الحوار هما ما كانت تتميز به تربية الأمس المفرَّدة . فالطريقة ليست بجديدة : ان **حوارات** أفلاطون لشاهد على قيمتها . أما اليوم ، فإن التربية الجماهيرية قد أنزلت الحوار إلى مرتبة الأماني والنوايا الطيبة . فأنْ نُعيد الحوار إلى المقام الذي يستحق ، وأن نستبدل التربية الجماهيرية بتربية تثقيفية ، منفتحة على اليوطوبيا وقادرة على تغيير مجرى التاريخ ، تلك هي المهمة التي تنتظر التعليم عن بُعد .

إننا ندرك على نحو أفضل مدى اتّساع المشكلات الكمية والنوعية التي تواجه التربية ، إذا ما اعتبرنا أن تربية منظمة بصورة منهجية لتدوم بضع سنوات من حياة إنسان ليست هي التربية التي تصون وتنمّي ما يشكّل خصوصية الكائن البشري ، هذه الخصوصية التي تقتضي أن تسعى البشرية باستمرار إلى تحسين ذاتها . فمن العبث إذن أن نخطط التربية لفترة ٢٤ أو ٢٦ سنة من عمر الانسان ، كما يدّعي فعله التخطيط الواقعي ؛ فالمطلوب هو محاولة إقامة عملية تربية مستديمة حيث ما اتفق على تسميته بـ « مجتمع التعلّم » – أي بعبارة أخرى المجتمع برمّته – يكون خاضعًا لتأثير بيئة تسلّم بمبدأ التعلّم المستديم ، ويكون قادرًا على التكيّف مع المستقبل ، دون تقويض البنى والقيم التي تعتبر أساسية لبقاء الانسان وثقافته .

التربية المستديمة – خلافًا للتربية التي نُعطيها مرة واحدة في فترة من العمر ، مثلما نعرفها حاليًا – ، التي تجمع بين التعليم النظامي والتعليم خارج المدرسة ، هي أحد أهداف التخطيط اليوطوبي . فالمقصود هو أن نُسند إلى المدرسة والجامعة وظيفة أوسع وأشمل بكثير من مجرد نقل المعارف . فهمتهما هي أن تعلّما الانسان كيف يتعلّم ، وتهيئاه لمتابعة تعلّمه ، بعد خروجه من النظام التعليمي ، وأن تمنحا الشهادات والدبلومات قيمتها الوحيدة كألقاب تشهد على إتمام مرحلة صغيرة من عملية شاملة ، وأن تغيّرا البنى الاجتماعية الخاصة بالاعتراف بالمؤهلات والكفاءات .

يتعين على النظام ، في القرن الحادي والعشرين – إذا ما أمكن اجتناب المَحرقَة الكبرى – أن يعدّ الفرد على نحو أفضل للمشاركة في تقرير مصيره ومستقبله . فبفضل تطوير تكنولوجيات جديدة ، سوف تكون أساليب تحصيل المعارف أكثر يسرًا ، وأسهل منالاً ، وأوفر تقدّمًا . والتقصير الكبير ليوم العمل سوف يزيد بالمقدار نفسه من أوقات الفراغ المبدع ويحوّل التربية إلى نظام أقل هرمية وأكثر قابلية للامتداد مدى الحياة كلها . وهكذا يستعيد النظام التربوي رسالته الأصيلة ، وهي أن يكون في خدمة الانسان ، وأن يساعده في إعداد وتثقيف نفسه ، واكتساب مهارات معرفية وقدرة على التفكير ، وتنمية فكر نقدي للواقع واعتماد موقف تعاوني حيال الآخرين . ولا تعود المعلومات من أولويات هذا النظام ، طالما يصبح بالإمكان الوصول إليها عبر وسائل أخرى ،

مُمَأسسة أو غير مُمَأسسة. فيغدو الإعلام والإعداد مجالين متساندين متضافرين ، بدلاً من أن يشتغل كل واحد منهما على حساب الآخر.

لن يكون العالم يومًا ملك الخبراء والاختصاصيين. بل انه سيكون ملك أولئك الذين يستطيعون ربط الخاص بالعام ، وينعمون بحسّ التربية العضوية ، التي وظيفتها المساعدة على تحقيق التوازن من دون إعاقة النمو وابطائه ، وحفز النمو من دون تعريض التوازن للخطر. وهذا ما قصده مومفورد عندما كتب يقول :

«لقد أقمنا نظامًا صناعيًا وثيق الارتباط بالأَتْمَتة ، نظامًا تُمثل فيه العتاهة ، وراثية كانت أو مكتسبة ، الشرط اللازم للإنتاجية الطيّعة في المصانع ، نظامًا حيث انتشار الأمراض العصبية هو آخر هدية لحياة تافهة لا طعم فيها. إن حياتنا محكومة على الدوام باختصاصيين لا يقفون كفاية على ما يجري خارج نطاق اختصاصهم ليفهموا تمامًا ما هو حاصل داخل هذا الأخير ، وبرجال يفتقرون إلى كل توازن ، جعلوا من طرائقهم ضربًا من الجنون. إن حياتنا ، شأنها شأن عالَم الطب ، قد عانت من إقصاء الطبيب العام غير المتخصّص ، الذي كان قادرًا على إجراء خيارات يقظة ، وإصدار أحكام قيمية ، والتصرّف تبعًا لمقتضيات صحة الجسم وصحة المجتمع ككل. ألمْ يحن الوقت بعد لكي نتساءل من أية طينة صنع الكائن البشري ، وما هي التغييرات التي تسمح لنا ، من منظورنا هذا. بخلق الانسان؟» (مومفورد وآخرون ، ١٩٧٠).

مبادئ خطة يوطوبية مثالية للتربية

إنها ، كما أشرنا أعلاه ، المبادئ أو السياسات التي تربط بين الواقع واليوطوبيا. ويتمحور رسم السياسات حول إيجاد وتطوير معايير ومقننات جديدة تحدد القيم الأكثر مواءمة للمستقبل المنشود. وتلك هي الحال عندما يكون هدف العمل التخطيطي تغيير نظام القيم بحيث نحقّق التناغم المرجو مع البيئة والتطلعات المستقبلية المعتمدة. هذا التخطيط التقنيني يبني تعاريفه على «قيم» ويستعمل فعل «وجب». فكل سياسة تربوية يجب أن تعكس خيارات البلد السياسية ، وتقاليده ، وقيمه ونظرته إلى المستقبل.

إن القِيَم تولّد ، عامّة ، مبادئ تساعد بدورها على تحديد الاتجاهات الرئيسية للسياسات. أما السياسات فإنها تقتضي ، هي الأخرى ، استراتيجيات تحوّل مختلف السبل الممكنة لبلوغ الأهداف المرجوة ، والمحددة في الخطة التوجيهية ، إلى أهداف يمكن بلوغها بفضل تخصيص أمثل للموارد المتاحة. وفي هذا المسلسل الذي يقودنا من اليوطوبيا إلى الواقع ، ومن المرجو إلى الممكن ، فإن **الاستراتيجيات** تستدعي وضع **برامج** ، تشكّل الترتيب أو التنظيم العملاني أو الإجرائي للأولويات ، والأنشطة ، والمراحل ، والموارد ، الخ. وهكذا نضفي على الخطة التماسك والترابط الضروريين من أجل أن تسهم مختلف البرامج والأنشطة في التحقيق المستمر للأهداف والمرامي المدرجة في الاستراتيجيات والسياسات ، دون أن تبتعد أبدًا عن التوجّه اليوطوبي المرسوم. أما التخطيط

اليوطوبي المثالي ، فلا يمكن أن يكون حكرًا على جهاز بيروقراطي بعينه ؛ إنه بالضرورة تخطيط تشاركي ، إذ داخل المجتمع بالذات إنما تنبت الأفكار ، وتُرصَد النجاحات والأخطاء ، وتُنفَّذ الخطط . ومن هذا المنطلق ، يمكن تصوّر عدة مبادئ أو سياسات كفيلة بتوجيه البرامج والأنشطة التربوية في مجتمع ديمقراطي ، نامٍ أو في أبّان تطوّره (إسكوته ، ١٩٧٦ ب) .

وهكذا نستطيع أن نحدّد ثلاث سياسات أساسية :

التربية من أجل الديمقراطية

لا تتحقق هذه السياسة إلا في إطار مجتمع ديمقراطي مناهض لكل نظام استبدادي كلّياني أو شخصاني يستبعد المشاركة . كما تفرض هذه السياسة في الوقت نفسه :

- أنْ نؤمّن لكل عضو في المجتمع إعدادًا يجعل منه مواطنًا ديمقراطيًا بمجتمع ديمقراطي .
- أنْ نمنحه الحق في الحصول على حدّ أدنى من التعليم الأساسي الذي يسمح له بتحقيق ذاته تحقيقًا تامًا بوصفه شخصًا وعضوًا فاعلاً في مجتمع حاضر ومستقبلي ، سريع التحوّل والتغيّر .
- أنْ نوفّر له فعليًا فرصة متابعة إعداده داخل النظام التعليمي بعد سن المرحلة الإلزامية أو التربية الأساسية ، تبعًا لاهتماماته ، واستعداداته ومعارفه – وهذا هو الشرط الضروري لتحقيق مجتمع التربية المستديمة .
- أنْ نمنحه الامتيازات والتسهيلات التي تسمح له بتعويض الإعاقات الممكنة ذات المصدر الإجتماعي ، أو الثقافي أو الاقتصادي .
- أنْ نوفّر له بالفعل إمكانية تنظيم نفسه والمشاركة الإيجابية الفاعلة في التنظيمات الأساسية للمجتمع الذي هو جزء منه .

ولا تهدف هذه السياسة إلى تحقيق ديمقراطية التعليم بتأمين المساواة وتكافؤ الفرص فحسب ، بل تسعى أيضًا إلى جعل كل عضو في المجتمع ديمقراطيًا أصيلاً قادرًا على ممارسة حريته ، مع مراعاة حرية الغير ، في وضع تعاوني بعيد عن التنافس .

التربية من أجل التجديد

النظام التعليمي بحاجة ماسة إلى أن يستمد من شتى عمليات التغيير حيويته وحوافزه العميقة . وينبغي لهذه التغيّرات أن تفعل فعلها في جميع بنى النظام التي يتوقف عليها تعظيم القدرة على التجديد ، سواء من قبل الأفراد المشاركين أو على صعيد عمليات الإدارة والتسيير . ولذا وجب توجيه النظام التعليمي نحو التطوير المستمر للقدرة على تجديد المجتمع وتغييره . وهذا يفترض توافر شروط ثلاثة ، وهي :

- استبدال التربية النخبوية بتربية جماهيرية ، مما يفرض تغيير الطرائق ، والبنى ، والمناهج ، والمواقف ونماذج الحظوة والمكانة .

- التمكّن من دمج التقدّمات والاكتشافات المتعلقة بالنظريات ، والعمليات والتكنولوجيات ، في العملية التعليمية ، بشكل دائم ومتكيّف مع الشروط الاجتماعية المستقبلية .
- منح أعضاء المجتمع تربية مركّزة على المتعلّم ، متكيّفة مع وضعه وحاجاته وطموحاته ومع حاجات وطموحات المجتمع ، قادرة على تنمية قدرته على الإبداع وعلى انتاج معارف علمية وتكنولوجية .

ويستلزم ذلك تصوّر إنسان متّجه نحو التحديد ، يكون متعلمًا مستديمًا ، قادرًا على ملاقاة المستقبل ومواجهة المتطلبات التي يفرضها تطوّر الفكر .

التربية من أجل التنمية الذاتية

الهدف الرئيسي لهذه السياسة هو توجيه التنمية نحو تأمين رفاه المجتمع وتحسين نوعية حياته . ومن هذا المنطلق ، يتعين على نظام التعليم أن يكون مسخرًا لخدمة الإنسان ومحيطه ، كي يتمكن هذا الأخير ، بفضل قدرة المجتمع الابداعية ، من التحكّم في مصيره ومستقبله . فهذه السياسة تنطلق إذن من مبدأ أن التربية ، في الوقت الذي تستجيب فيه لطلب معيّن (وفقًا لآراء منظّري التنمية) ، تستطيع أيضًا أن تغيّر هذا الطلب تبعًا لأهداف التنمية المرجوّة للإنسان وثقافته . وإسهام التربية في التنمية الذاتية يفترض توافر الشروط التالية :

- تنمية الطاقة العلمية والتكنولوجية للبلاد عن طريق خلق أو تطوير بنية علمية وتكنولوجية وإدارية ذاتية تسمح بالاستخدام الناجع للموارد وبانتاجها ، وبزيادة معارف الإنسان ، وتحديد معنى النمو الاقتصادي وسياقه .
- الإعداد المتين لرأس المال البشري في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى حاجات البلد ، علمًا بأن المقصود هنا ليس فقط مجالات الإنتاج الاقتصادي بل أيضًا المجالات المرتبطة بنظم القيم وبنظم اتخاذ القرارات الاجتماعية والسياسية والإدارية ، كما بعمليات التغيير المقابلة .
- تطوير طاقة المعارف وتغيير القيم التي يملكها النظام التعليمي بفضل مساندة قطاعات الصحة ، وأوقات الفراغ ، والتغذية والمسكن ، فضلاً عن قطاعات الانتاج وإدارة الأعمال .
- النهوض بأشكال التعبير الشعبي الأصيلة وتنويعها وتنميتها ، بهدف تعزيز الذاتية الثقافية الوطنية .
- فتح التربية الوطنية على العالم ، لزيادة قدرة المجتمع على الصمود والبقاء في وجه الترابط المحتوم بين الثقافات والدول ، دون أن يفقد لذلك الخصائص التي تقوم عليها ذاتيته .

إن لهذه السياسات الثلاث سمتين مشتركتين : إنها ، أولاً ، موجّهة نحو غائيات المجتمع المرجو ؛ وهي ، ثانيًا ، استراتيجيات الواقع من أجل التغيير . كما أنها تجسّد جميعها التوق القديم إلى تنمية الإنسان على انه كائن فردي وجماعي . بيد أنه لا يكفي أن نخطّط التنمية الوطنية : وإنما ينبغي لنا أيضًا التنبؤ بالمتغيّرات الثانوية التي من شأنها ، إذا ما تدخلت في العملية ، أن تهدّد ، لا بل أن تقضي على عملية الانتقال إلى اليوطوبيا . وإذا كانت لجميع المجتمعات دينامية خاصة تنجم عن ظروف حياة البشر العائشين فيها ، وعن الأهداف التي يرسمونها لأنفسهم عبر قادتهم وحكّامهم ، إلّا أن ثمة سلسلة من الأهداف غير المتوقعة التي ترتدي طابعًا فوق وطني وتكون محكومة بخصوصيات

العناصر المكوّنة لجمعية الأمم (إسكوته ، ١٩٨٢). فالأهداف المتنبأ بها يمكن التعامل معها وتعديلها في خطط التنمية ؛ أما الأهداف فوق الوطنية فإنها تنتج من تركيبات اجتماعية دولية وتحكم كذلك التطوّر التاريخي لكل مجتمع . ولذا فإن تاريخ كل بلد ومستقبله ليسا رهنًا به وحده بل يخضعان أيضًا لتأثير الدول التي تتفاعل معه بصورة محتومة .

التاريخ هو حصيلة التطوّر الثقافي الوطني والدولي . والفترات المتعاقبة لهذا التطوّر تستند إلى التغيير بالذات ، من دون أن يولّد هذا الأمر أزمة بالضرورة . فالتغيير الذي يخلق أزمة هو ذاك الذي يلغي نظامًا من القيم لصالح نظام آخر ، كما لاحظ أورتيغا إي غاسيه لدى مقاومته لنظرية أوسْوالد سبنغلر الذي تنبّأ بانحلال الثقافة الغربية . فالتغيير هو سنّة التطوّر بالذات ، والأزمة هي الانفصال عنه . وتحصل الأزمة ، في النهاية ، عندما لا يُهيَّأ للتغيير. ورسالة التخطيط المثالي للتربية تقوم بالضبط على تهيئة الإنسان للتغيير المستمرّ ، لا بل للأزمة التي تتسبّب بها عملية الانتقال . فالتغيير شيء ملازم لمجمل الثقافات . وكل تطوّر ذي شأن يحصل في ثقافة ما ينعكس فورًا على جميع الثقافات الأخرى . فعلى المجتمع أن يكون قادرًا على التخفيف من آثار الإقليمية دون أن يفقد شيئًا من سيادته ، وعلى ضمان ديمومة القيم التي تعتبر جوهريّة للثقافة من دون أن يتوقف عن التقدم نحو عالم الغد ، وعلى التميّز بالانتقائية من حيث نوع التغيّرات التي تصيبه .

وهذا لا يعني أن من الضروري تمثّل قيم خارجية غير مرغوب فيها ونبذ قيم تقليدية مرجوّة ، مثلما هو حاصل في الوقت الحاضر. فهناك وضع مأسوي بالفعل يسود اليوم عددًا كبيرًا من البلدان ، نتيجة لتعايش ثقافتين على الأقل متمايزتين تمايزًا تامًا ، إحداهما تركّز على القيم التقليدية التي تضفي على مختلف القوميات ذاتيتها المميزة ، والثانية تعتنق قيمًا مستعارة من نماذج ثقافية خارجية . فالمأساة تحصل في كل مرة يُنزل فيها مجتمع ما ثقافته الوطنية إلى المرتبة الثانية ويعمد إلى تعظيم وتمجيد القيم المميزة لمجتمع الاستهلاك . فإذا أردنا تقديم جواب يكون متوائمًا والمشروع الأساسي الذي تهتدي به الخطة المثالية ، مع الحفاظ على القيم التي يرتكز إليها مفهوم الإنسان المتضمن في أنبل المثل العليا للديمقراطية الاجتماعية ، ومع تشجيع القيم التي تضفي على المحتوى الانساني والعالمي للثقافة الوطنية كرامته وعزته ، كان لا بدّ من مقاربة الإشكالية الوطنية بحدّ ذاتها وفي سياق الإشكالية الدولية في آن معًا .

يتعين إذن على المجتمع أن يعرف العالم المحيط به بحيث يجتنب النزعة العرقية ، التي تميل إلى لعب دور حاسم في مفهوم قصير الأجل للتنمية . فأنْ نربّي الانسان من أجل التنمية ، التنمية المثالية ، ليس في أن نجعل منه فردًا وحسب ، بل في أن نحدّد كذلك مكانه في سياق وعي جماعي يقوده إلى التزام يقع خارج أرضه وثقافته ، وفي أن نتّخذ البشرية كنقطة تلاقٍ لعملية التحسين الفردي .

كل تأمل في المستقبل يقودنا إلى طرح التساؤل حول التربية ، وبالتالي ، إلى تحديد صورة الانسان الذي نرغب في تكوينه . وهذه الصورة لا يسعنا تحديدها قط في إطار التخطيط الواقعي ، الذي هو أداة مجتمع يستعمر أعضاءه ليفرض عليهم مواقف تحكمها وتحدّدها مجموعة مقتدرة لا يمكن خلعها واقتلاعها ، سواء أكانت ذات طابع سياسي أو اقتصادي . فالنُخب ينبغي تكوينها لا

لكي تؤمن ديمومتها إلى ما لا نهاية ، بل لكي تسخّر نفسها لخدمة تغيير المجتمع .

ويندرج هذا المنظور في إطار التخطيط المثالي المتمحور لا حول بناء مجتمع تسوده المساواة ، طالما أنه لا يوجد كائنان بشريان متشابهان ، بل حول إقامة مجتمع شديد التنوّع حيث عمل الفرد لا يمنحه أية سلطة على حياة الآخرين ، وحيث العمل يتمّ من أجل كل فرد ، في حين أن دينامية التنمية التكنوقراطية تطوّع الإنسان من أجل عمل محدّد .

إن نظرتنا اليوطوبية تحدّد موقع الهدف المرجو بين المستقبل المستكشف أو المتنبأ به والمستقبل غير المستكشف . ولذا فإن نموذج التخطيط المقترح دينامي أكثر منه إستاتيكي جامد . فكلّما اقتربنا من الهدف المرسوم ، كلّمَا أدركنا ضرورة رسم مَعْلَم أو هدف جديد . ويقوم مشروعنا اليوطوبي على الذهاب إلى أبعد ممّا تسمح بنية المجموعات الاجتماعية بتحقيقه في الفترة المعنية ، لكن بتضافر القوى التي يمثّلها أولئك الذين ينادون بنموذج جديد للمجتمع من جهة ، ومن جهة ثانية ، أولئك الذين يريدون ديمومة النموذج القائم . وهكذا فإن الاستراتيجية اليوطوبية تخلق مسارًا تتقدم عليه أحيانًا باتجاه الهدف المنشود ، ثم تتراجع عليه أحيانًا أو تحيد عنه تحت ضغط المجموعات المقاومة . هذه التقلّبات يمكن التكهّن بها في إطار التخطيط المثالي بفضل تحليل النزاع بين الاستراتيجيات المتعارضة ، وهو تحليل يسمح بتصحيح مسار الاستراتيجيات باستمرار طالما أنها تتّجه جميعًا ، بصرف النظر عن الانحرافات الوقتية العابرة ، نحو مَعْلَم واحد موحّد : ألا وهو الرؤية الإيديولوجية التي تفرضها البنية المتماسكة لمشاريع وسياسات تشكّل مجتمعة أكثر من مجموع أجزائها .

إن التخطيط اليوطوبي مدين إذن بمصداقيته وقابليته للحياة إلى كونه يقترح عدة مسارات ويتكهّن بالتقلبات والانحرافات من أجل مراقبة العملية وتوجيهها نحو الهدف المنشود . أما الاستراتيجيات اليوطوبية ، فإنها تقوم على استكشاف الخيارات التي تواجهنا ومختلف المسارات الكفيلة بتجسيد السياسات المرجوّة في الواقع المحسوس ، من أجل أن نبلغ ، في آخر المطاف ، الهدف المرسوم . ويسمح ذلك باختيار مسار وقتي يقيم حسابًا لاستراتيجيات متعارضة . وباختصار ، فإن التخطيط اليوطوبي المثالي يتطلب تحليلاً جدليًا يأخذ في اعتباره مجرى التاريخ ، والقوى الاجتماعية المحرّكة له ، فضلاً عن التغيرات المرجوّة من أجل التنمية المنشودة .

أما التخطيط الواقعي للدولة التي يحكمها تكنوقراطيو التنمية (أو الدولة – الجواب على حدّ تعبير ماتوس (١٩٧٢)) ، فإنه يتحدد استنادًا إلى توجيه خاطئ للتنمية أو يفتقر إلى أي تحديد واضح . فالمغالاة في الواقعية أو قل ديماغوجية الحكّام تمنع المجتمع من إجراء تحليل صيغي (analyse gestaltiste) للتنمية ، منظورًا إليها كمسار طويل الأجل ، تكون بمأمن من الانحرافات التي يخشى أن تعزّز التبعية .

إن العالم الفقير المحتاج مقتنع بأن الحلول البديلة قليلة جدًا . والتشاؤم الذي ولّده هذا الشعور ، إلى حدّ أن الانسان شرع في صنع أسلحة الدمار الشامل ، ليس سوى ثمرة داء خطير أصابنا . وأحد المسؤولين عن هذا الداء هو بالضبط النظام التعليمي الذي أصبح ، بفعل ذلك ، من حقّه ومن واجبه أن يشفي البشرية من ذلك الوباء الذي يهدّدها بالزوال التام .

قد لا تكون أدوات التغيير والأجوبة عن سلسلة المشكلات التي يطرحها التخطيط اليوطوبي متوافرة كلها في الوقت الحاضر . ولكننا واثقون من شيء واحد ، وهو أنه من الضروري أن نكبّ

على هذه المهمة دون إبطاء ، وان ثمة توجهًا يعيدنا إلى الحلم اليوطوبي ، الذي ينير فكرنا ويعطي معنى لمنهجيتنا ، ويرسم أملاً للقرن الجديد. ■

المراجع

BOWLES, S. et H. GINTIS, "I.Q. in the U.S. class structure". *Social policy*, janvier, 1973.

CARNOY, M. *Education as cultural imperialism*. New York, McKay, 1974.

COOMBS, P.H. "Future critical world issues in education". *An occasional paper*, Conseil international pour le développement de l'éducation, 1981.

CORREA, H. "Models for decision – making in educational planning and administration" In Adams, D. (dir. publ.) *Education in national development*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971, 206-231.

ESCOTET, M.A. "Planification utopica y realidad: enfrentamiento al devenir del aprendizaje del siglo XXI". *Universitas 2000*, 1982, 6, 2, 71-86. (Le présent article développe le contenu de ce texte).

—, *Tendencias de la educación superior a distancia*. San José: Editorial UNED, 1980.

—, «Nuevas formas de aprendizaje: Reto para el futuro». Communication présentée à la *Réunion Latinoamericana sobre Nuevas Formas de Education Post-secundaria*, (LACPEP), Caracas, Septembre 1976a.

—, *Versión preliminar del V Plan de la Nación 1976-1980*. Ministerio de Educación: Caracas, 1976b.

FAURE, E. et al. *Apprendre à être*, Paris, Fayard – Unesco, 1972.

FREIRE, P. *Extensão o comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GASS J., "Planning the educational revolution", Collection Conférences et discussions, nº 43, Paris, Unesco: Institut international de planification de l'éducation, 1969.

ILPES. *Dos polémicas sobre el desarrollo en América Latina*. Santiago du Chili: Institut latino-américain de planification économique et sociale, 1970.

KARABEL, J. et A. HALSEY, *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1977.

MATUS, C. *Estrategia y plan*. Santiago du Chili: Editorial Universitaria, 1972.

MONCLUS, A. *El Pensamiento utópico contemporáneo*. Barcelone: Ediciones CEAC, 1981.

MUMFORD, L., RUSSELL, B. et al. *Ideas que hicieron nuestro tiempo*. Caracas: Monte Avila, 1970.

PEÑALVER, L.M. *La revolución educativa*. Caracas: Ministerio de Educación, 1975.

PEÑALVER, L.M. et M.A. ESCOTT, (dir. publ.) *Teoria y praxis de la universidad a distancia*. Caracas: Editorial FEDES, 1981. (2 volumes).

SUNKEL, O. *El marco histórico del proceso de desarrollo y de subdesarrollo*. Santiago du Chili: Cuadernos del ILPES, 1972.