

بحث سوسيولوجي في معايير "استقلالية" المرفق العام للتربية

د. مصباح الشيباني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس - تونس

المقدمة:

تعتبر قضية "المنهجية" أو "المقاربة" التي يمكن إتباعها أو اعتمادها كـ "مدخل" لإصلاح التعليم في تونس من المسائل المهمة والمستعجلة لإعادة بناء النظام التربوي ورسم معالمه في المستقبل. لقد كانت السلطة السياسية الحاكمة في تونس، منذ الاستقلال، هي الفاعل السياسي الوحيد المسيطر على مرفق التربية والتعليم والموجهة له. وظل حزبها الحاكم مهيمنا بشكل مطلق على مختلف مؤسسات الدولة والمجتمع معا. ومن بينها الحقل التربوي الذي خضع إلى السلطة السياسية من حيث التخطيط والتنظيم والتسيير. ولم تسلم مضامين مختلف المشاريع التربوية السابقة من ظاهرة التوظيف السياسي، وبالتالي لم تكن أغلب القوانين والتشريعات السابقة تستهدف تحديث النظام التربوي، وإنما كانت في عمقها عبارة عن برامج سياسية بمداخل ومضامين تعليمية. وهذه الحالة أدت إلى أن تحول فيها السياسيون إلى فلاسفة وخبراء في التربية والتعليم يخلطون المصطلحات ويحشون العبارات "التقنية" الجاهزة، فنتج عنها مناخ تربوي مدرسي مضطرب، وفعل تربوي تعليمي عقيم.

إن حدود هذه الورقة البحثية لا تتعدى الوقوف على إحدى المداخل التي نعتقد أنها أصل "المفاتيح" والمداخل التي يمكن أن ننطلق منها في هندسة منهجية "الإصلاح التربوي" الجديد. لقد تضمنت بشكل أهم الضوابط والمعايير التي تتوقف عليها عمليات التخطيط والإنجاز والتقييم لأي منهج إصلاحي ومعالجة جوانب الخلل العميقة في مقاربات الإصلاح التربوي السابقة.

ما هو المدخل المنهجي "الأصل" الممكن لتجاوز "السلفية الإصلاحية" التي تحكم في نظامنا التربوي منذ الاستقلال؟ وكيف يمكن أن نحول مشروع الإصلاح التربوي من مشروع للسلطة إلى مشروع مجتمعي عام؟

أولاً : مدخل منهجي :

من أين نبدأ؟ أو ما هي أسس مدخل الإصلاح التربوي؟

يعيش جميع المهتمين بالتربية والتعليم في تونس حيرة وقلقاً كبيرين حول منهجية أومدخل أو طريق الإصلاح التربوي. وعلى الرغم من وجود شبه اجماع بينهم حول مبرراته وراهنيته، فإنهم غير متفقين حول مداخله ومناهجه وشكله: هل سيكون إصلاحاً شاملاً أم جزئياً؟.

يقول المثل: إن المقدمات الفاسدة عادة ما تؤدي إلى نتائج فاسدة. وفي اعتقادنا يتوقف نجاح مداخل (مفتاح) الإصلاح على مدى ترتيب أسس الإصلاح ومراكزه. فمراكز الإصلاح هي الأسس الناظمة للعملية الإصلاحية والمتحكم في مختلف خطواته ومساراتها بدءاً بالتخطيط مروراً بالتنفيذ وصولاً إلى التقييم. ومن أهم هذه الأسس المنهجية نذكر الآتية:

1. قضية الشمول أو التجزئة في الإصلاح: ينطلق هذا البعد الأول من سؤال بسيط وهو: هل سيكون الإصلاح أو التغيير شاملاً ويمس مختلف مفاصل الفعل التربوي وأنساقه ومنظوماته القانونية والمؤسسية والبيداغوجية أم أنه سيكون جزئياً ويقتصر على بعضها دون الأخرى؟ وكيف سيتم التعامل مع البيئة المجتمعية الحاضرة له والمتفاعلة معه؟ لقد كانت كل المقاربات الإصلاحية السابقة (1958-1991-2002) تجزئية ولم تكن شاملة سواء بالنسبة إلى مختلف محددات الفعل التربوي أو بالنسبة إلى البنى المجتمعية (السياسية والاقتصادية والثقافية...) التي لا يمكن تحقيق نجاعة في التعليم دون أخ هذه العناصر بعين الاعتبار. حيث لا يمكن تصور نتائج ناجعة للإصلاح التربوي دون العمل على مرافقته بإصلاح سياسي وثقافي واجتماعي.. الخ لقد كانت المقاربة المنهجية التجزئية للتجارب السابقة بداية فاسدة للإصلاح التربوي في تونس.

2. التدرج والمراحل: تعتبر هذه المسألة من الأسس الرئيسية التي يجب الانطلاق منها عند القيام بأي مشروع إصلاحي. إن الفعل الإصلاحي هو بطبيعته فعل يستهدف الترقية والجودة والتحسين في مخرجات التعليم، لذلك يتوقف تحقيق هذه الغايات والأهداف أن نطلق من داخل منطق الإصلاح وليس من داخل نطق التغيير. فالتغيير لا يعني بالضرورة أننا ننجز فعلاً إصلاحياً يرقى بالمشروع نحو الأفضل، بل قد يكون هذا التغيير متجهاً نحو الأسوأ والأقل مردودية وجودة إذا لم يستند إلى برامج وآليات واضحة ودقيقة تقوم بإنجازه وفق ما مخطط ومتوقع.

3- الخلفية الإستراتيجية للإصلاح التربوي:

كل مشروع للإصلاح في أي مجال من المجالات لا يتأسس على رؤية إستراتيجية بعيدة المدى تكون ناضجة وواضحة ومكتملة المراحل والأهداف سوف تتعرض إلى الفشل ولن يتمكن المشرفون عليها من إنجازها بشكل سليم. والإصلاح التربوي لا يشذ على هذا المبدأ. فهو يحتاج إلى أن يتأسس على رؤية ونظرة إستراتيجية من شروطها الأولى أن يكون لها مصالحون حقيقيون يناضلون من أجلها. والرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي كذلك تحتاج إلى مشاركة كل القوى والمؤسسات والفاعلين المهتمين بالشأن التربوي ضمن حوار وطني. يقصر أو يطول. في رسم معالمها الكبرى دون إقصاء أو تهميش.

فقضية الإصلاح التربوي لم تعد مشروعاً خاصاً بالسياسيين فقط، وإنما ينبغي أن يشارك فيها أيضاً الأكاديميون والمدرسون في مختلف المستويات التعليمية لأن التعليم من أهم الحقوق التي يتوقف عليها مستقبل المجتمع ومصيره، وبالتالي ينبغي أن يشارك في إعداده وتنفيذه وتقييمه أغلب الفاعلين في المجتمع.

4. مسألة الفصل بين الداخل والخارج في عملية الإصلاح

يمكن أن ننطلق من سؤال منهجي حول هذا المرتكز وهو: من سيقوم بإعداد مشروع الإصلاح التربوي المرتقب في تونس؟

من المعروف أن مطلب الإصلاح في حقل التربية والتعليم هو مطلب شعبي ووطني عام داخلي أي أنه ضرورة داخلية وليس من أجل إرضاء بعض الأكاديميين التونسيين أو الفاعلين الدوليين. فمشروع الإصلاح إذا كان يستهدف تغييراً حقيقياً يجب عليه أن يكون قاطرة لحل مشكلات المجتمع وقضاياها الحيوية. ويجب أن يقوم كل مجتمع ببناء تجربته الإصلاحية في ميدان التعليم وفق ظروفه وحاجياته الذاتية وليس استجابة لضغوط خارجية، لأنه إذا ما تم وفق شروط الخارج فسوف يفشل القائمون عليه في تطبيقه ولن تتحقق أهدافه ومقاصده مهما رصدت له من إمكانيات مادية وبشرية، وكل التجارب الإصلاحية السابقة شاهدة على ذلك. فقد دعا التقرير السادس حول التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والذي جاء تحت عنوان "الطريق غير المسلك إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا" والصادر عن البنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة سنة 2007 الدول المعنية إلى "أن تسلك مسارا جديدا للإصلاح يتركز أساسا على نظام الحوافز والمساءلة العامة إلى جانب توفير مدخلات للأنظمة التعليمية.

ثانياً: مدخل الاستقلالية: مفهومها وشروطها المؤسسية

يمكن القول أن مفهوم "الاستقلالية" هو مفهوم "مفتاحي" و"منهجي" يشكل مدخلا رئيسيا للإصلاح التربوي، وهو من أبرز المعايير والضوابط المؤسسية التي مازالت غائبة عن الباحثين والمسؤولين أثناء إعدادهم وتخطيطهم للمشاريع التربوية في وطننا العربي. ولذلك مازالت خلفياتهم الإصلاحية "سلفية" خاضعة إلى نسق قيمي ومؤسسي قديم لا يمكن أن يتجاوز سلطة المؤسسة السياسية أو أن لا يخضع إلى الخلفيات الأيديولوجية، ومن ظلت جميع المشاريع لا يستجيب إلى تطلعات الناس وظروف المجتمع لأنها لم تكن تتمتع بالاستقلالية أو الخروج عن دائرة السلطة السياسية ولم تستهدف بناء المعرفة والبناء المجتمعي بشكل عام، وإنما مثلت أغلبها آليات للضغط السياسي والتعبئة الأيديولوجية للحزب الحاكم في الدولة. بل لقد كانت ظاهرة التسييس هي السبب الأكثر حسماً في تعويق التربية العربية المعاصرة⁽¹⁾.

1. مفهوم الاستقلالية في الحقل التربوي

ظلت السلطة في تونس منذ الاستقلال هي المسيطرة على مختلف مؤسسات المجتمع والموجهة لها. وكان صانعو القرار السياسي في بلادنا يتعاملون مع "المشروع التربوي" تعامل رد الفعل والمثير والاستجابة لبعض الضغوطات الخارجية. فلم تبني مشاريع القوانين التربوية الثلاثة السابقة في تونس (على أهمية ما جاء في قانون 1958) وفق منطق التأسيس، بل كانت في مختلف توجهاتها وغاياتها ذات منحنى "براغماتي" وسطحي وغير مدروس نتيجة غياب الرؤية

الإستراتيجية والاستقلالية فيها. بل لقد كشفت عديد البحوث والدراسات العربية والأجنبية⁽²⁾ قضية الارتباط بين نظام التعليم والحقل السياسي الذي يكشف كثيرا من الاستخدامات السياسية للمضامين التربوية سواء على مستوى المناهج والمقاربات أو النصوص وغيرها، وكانت الهجمة على التربية العربية كاسحة وتعميمية بكل المقاييس لأنها كانت ميسرة الدوافع والمقاصد⁽³⁾ وكثيرا من هذه المضامين والمقاصد كانت مخالفة لمعايير التربية والتعليم ولكنها كانت متوافقة مع المعايير الأيديولوجية للنظام السياسي الحاكم.

يقوم المدخل المؤسستي على مبدأ استقلالية مرفق التربية وإعطاء أكبر قدر من سلطة اتخاذ القرار إلى المدارس والمؤسسات التربوية في إطار السياسة والمبادئ التوجيهية الوطنية العامة. وهذا المفهوم يندرج ضمن المداخل والشروط ذات الطابع المؤسسي والهيكلية في عملية التحول الديمقراطي بكامله. ومبدأ الاستقلالية مرتبط أيضا بشروط إنشاء مؤسسات تمثيلية تتسم بالشفافية وتكون مسؤولة أمام الجميع، ووضع الآليات اللازمة لمحاربة الفساد. كما أن الاستقلالية هي عبارة آلية لبناء الديمقراطية إذ تضمن مشاركة جميع الفاعلين والمتدخلين في الشأن التربوي في رسم معالم المشروع التربوي الجديد. ويقتضي مبدأ الاستقلالية كذلك أن تكون هناك شفافية ومحاسبة، مما يعني توزيع السلطة داخل المؤسسة بالقدر الذي يتيح الفرص للجميع لأن يصبحوا شركاء في تدبير الشأن التربوي

لكن يبقى الإشكال المنهجي في مدخل الإصلاح التربوي قائما ويظل السؤال مطروحا إلى اليوم وهو: كيف يمكن أن نضمن استقلال مرفق التربية والتعليم ونرفع عنه تدخل السلطة "السياسي" الذي هو من نوع تدخلها في القضاء؟ وكيف يمكن أن نجعل للتعليم كيانا مستقلا، يكون ذا جهاز إداري وبيداغوجي وبحثي يكون مسؤولا عن وضع البرامج والسياسات وإصدار التقارير، وكذلك مسؤولا عن التسيير والتنظيم للمؤسسات التربوية المختلفة ويكون خاضعا في الوقت ذاته، إلى المراقبة والمحاسبة من قبل الدولة عن طريق الهياكل والمجالس المختصة في ذلك؟

2. الآليات المؤسسية للاستقلالية في التعليم

لقد كانت المشاريع التربوية السابقة كلها تنظر إلى الإدارة التربوية بمثابة حضور للحزب الحاكم داخل المؤسسات التربوية، ولم تكن هذه الإدارة مهما كان موقعها وترتيبها في السلم الوظيفي أكثر من أداة تنفيذ لتوجيهات وأوامر مملاة من فوق، وكان هدفها الأساسي هو مراقبة المؤسسات التربوية سياسيا ومنع أية محاولة لتشريك الفاعلين التربويين والهياكل الاجتماعية والمهنية في إدارة هذا المرفق العمومي.

عندما قمنا بمختلف قوانين الإصلاح التربوي في تونس، وقفنا على عدد من الخصائص التي تميزت بها كل التجارب الإصلاحية السابقة لعل أهمها:

1- اعتماد هذه القوانين في تمشياتها على ما يمكن أن نسميه بـ "إستراتيجية الاقتباس" والتبني للتجارب التربوية العربية بدلا من اعتماد إستراتيجية التكيف والتطويع. فقد استندت أغلب مشاريعنا التربوية على المناهج والخطط الأجنبية ولم تستند إلى واقعنا الاجتماعي والثقافي السياسي وبالتالي لم يتم برمجتها وفق ظروف مجتمعاتنا الخاصة. وقد توصلت عديد الدراسات الاجتماعية إلى خطورة هذه التمشيات لأن إمكانية حدوث تغير حقيقي في المدرسة

وفي نظم التكوين دون أن يأتي شروعا اجتماعيا جديدا ليعطيه اتجاهه ليست بأكثر من إمكانية تصور تغير اجتماعي عميق دون أن يتخذ وسائل تربوية ملائمة له⁽⁴⁾.

2. غياب الدقة في البرمجة الزمنية والمادية للمشروع مما أدى في كثير من الأحيان إلى تأخر تنفيذه أو توقفه بشكل نهائي وعدم وجود آليات لمتابعته وتقييمه سواء كان بالسلب أو بالإيجاب نتيجة غياب الرؤية الواضحة حوله، وعدم وجود ثقافة لمأسسة التطوير التربوي.

3- الاهتمام بالجانب الكمي والفني في التخطيط للإصلاحات التربوية من الفعل وإهمال المسائل الكيفية والنوعية في العملية التربوية. وقد أشار أحد التقارير الصادر عن "البنك الدولي" و"منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة" (اليونسكو) في تقييمهما لبرنامج "التعليم للجميع بحلول عام 2015" أي: أنه لا يجري استثمار جهود الإصلاح التي تقوم بها الحكومات في مجال تحسين الجودة. فقد ركز الجزء الأكبر من تدابير الإصلاح (76% إلى 93%) في مستويات ما قبل الدراسة والتعليم الأساسي والثانوي على البعد "الفني" للإصلاح، مثل بناء المدارس وتوفير المواد التعليمية والكتب المدرسية في المقام الأول، وقد حل هذا محل أهداف رأس المال البشري المتمثلة في تحسين العدالة والكفاءة والجودة.

4- النظر إلى الإدارة المدرسية وآليات التسيير على أنها غاية في ذاتها وليست وسائل للتسيير... الخ. وغياب مبدأ التفويض للسلطات ومنح المديرين الحق في اتخاذ القرارات. وهذه الحالة أنتجت إدارة مدرسية يعوزها الإدراك الصحيح للمفاهيم التربوية والتعليمية الميدانية الجديدة ثل : التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم وغيرها، وبالتالي كانت في معظمها غير قادرة على التواصل مع بيئتها الداخلية ولا مع محيطها المجتمعي وعاجزة على مواجهة مشكلاتها اليومية. منذ سنة 1980 ظهرت في أوروبا الغربية فكرة المشاركة الجماعية في الإدارة المدرسية التي تحولت في ما بعد إلى قضية رئيسية ضمن مداخل الإصلاح التربوي في عدد من الدول الأوروبية. وتحول مفهوم "المشاركة" إلى شعار مركزي لتحسين نوعية التعليم، لأن الإصلاح الحقيقي والفعلي لا يقتصر على تغيير بعض البرامج أو المنهجيات البيداغوجية، بل ينبغي أن يستهدف أيضا أسلوب العمل والنظام التربوي وهيكلية الإدارة المدرسية بشكل عام. ونجاح "المقاربة التشاركية" في بلادنا العربية يتوقف مثلما يرى البعض على "تغيير عميق في المنحى الفكري (le paradigme) وفي منهجية العمل، والتي تشمل التغيير في آليات وضع البرامج والخطط والاستراتيجيات والقوانين لكي ينفذها "آخرون". والعمل على إدماج هؤلاء الآخرين على بناء قدراتهم (المدرسين والطلبة والأولياء...) وتمكينهم من القيام بالإصلاح بأنفسهم⁽⁵⁾. وعلى الرغم من أن الإصلاح التربوي من القاعدة هو الأصعب على الرؤية، وعلى التحديد، فإنه يظل الأصلح والأنجع والأبعد أثرا.

وتقوم "المقاربة التشاركية" على أساس ممارسة التسيير العقلاني والديمقراطي لمنظمات المجتمع ومؤسساته المختلفة، وتعمل على ضمان الشروط التي تساعد كل المتدخلين في الحقل التربوي على المشاركة في رسم إستراتيجية الإصلاح التربوي خاصة في حالات الأزمة. وقبل البحث في كيفية تغيير النظام التربوي وتحسين نوعية التعليم يجب أولا أن نغير نظرتنا وموقفنا من هؤلاء الذين هم أدوات الإصلاح والنظر إليهم على أنهم هم قاعدة الإصلاح وأداتها في الوقت نفسه.

كما أن المقاربة التشاركية تقتضي الموضوعية والشفافية والدقة في التخطيط. والخبراء المكلفين بوضع هذه الاستراتيجيات لا بد أن يتم الاعتراف بهم رسميا حتى لا يظلوا مرتهنين إلى التأييد من أي جهة سياسية أو مالية داخلية كانت أو خارجية. لأن ارتباط القائمين على الإصلاح بمثل هذه المؤسسات السياسية والمالية سوف يتحولون، مثل السابقين، إلى موظفين لدى هؤلاء وإلى خبراء في السياسة والمال ولكن تحت مظلة التربية والتعليم ولشرعنة أي تغيير تربوي سيتم إقراره.

3. المجالس التعليمية المنتخبة : المجلس الأعلى للتربية

تعتبر المجالس التعليمية من أبرز المؤسسات التي تقوم بدور محوري في إصلاح النظام التربوي، ولكن يتوقف نجاح دورها وفعاليتها على مدى الإقرار بدستوريتها وتأهيلها قانونيا حتى تتمكن من العمل في نطاق "الاستقلالية" والشفافية والمسؤولية في وضع المشروع التربوي وإنجاز محطاته الكبرى. وتتولى هذه المجالس على اختلاف مستوياتها الترتيبية، بدءا بالقاعدة وصولا إلى المركز، المسائل الرئيسية التالية :

- اقتراح السياسة العامة للتعليم وترجمتها في خطط عملية واستراتيجيات فرعية تغطي كل أصناف التعليم ومراحل.
- تتولى المجالس التعليمية بمراقبة معايير اختيار رؤساء المؤسسات التعليمية والبحثية حتى تتم على أسس موضوعية والشفافية.
- تقديم توصيات للسلطة التنفيذية المختصة ، خاصة عند اقتراح تعديلات للقوانين والتراتيب التنظيمية والممارسات الإدارية التي تمثل عوائق أمام نجاح مشروع الإصلاح التربوي.
- تكون هذه الهيئات عبارة عن الوسيط بين المجتمع ومنظماته وبين الدولة، وتكون هي الملتقى المحايد لإجراء الحوارات وحل القضايا التربوية وتعزيز جودة التربية.

الخاتمة

إن "الاستقلالية" تعد منهجا أو مدخلا علميا موضوعيا ضروريا للكشف عن خصوصية تجاربنا "الإصلاحية" السابقة وعيوبها، وأسباب فشلنا في تحقيق الجودة في الحقل التربوي، لأن البحث عن شروط التطور هي التي تكشف القناع في بعض الأحيان عن سر عدم تحققه⁽⁶⁾. لهذا، نعتقد أنه إذا لم ننجح في مراجعة هذه القضية المنهجية بإيجابية في تناول مختلف قضايا التربية الراهنة، فسوف نظل عاجزين عن إمكانية الفعل في رسم ملامح مستقبل أجيالنا وتنمية مجتمعا.

الإحالات والهوامش :

- 1 - محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006، ص 28.
- 2 - أنظر مثلاً: دراسة د. مصباح الشيباني، "خطاب الهوية في البرامج المدرسية التونسية"، المجلة العربية للثقافة، العدد التاسع والخمسون، جويلية 2012.
- 3 - محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مرجع سابق، ص 11.
- 4 - Jacques Ardoino, « Eléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste », Revue pour supplément de la revue n°50, Janvier 1977.
- 5 - منير بشور، "سياسة صنع المناهج في البلدان العربية"، مجلة التربية/الجدلية، العدد 17، بيروت، 1979.
- 6 - عبدالله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، دار التنوير للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1984، ص 42.