

مداخلة البروفسور الأب سليم دكّاش اليسوعي،
في الحلقة الدراسية للمعهد العالي لإعداد الدكتوراه حول "البحث والتربية والمجتمع"،
في أوديتوريوم فرنسوا باسيل، حرم الابتكار والرياضة،
يوم الأربعاء، الواقع في ٧ تشرين الثاني ٢٠١٢.

"لم تعد المعرفة كما كانت في السابق قضية فكرية وتأمليّة خالصة، فهي اليوم قضية اقتصادية وسياسية واجتماعية تتأثر بالبيئة التنظيمية والسياسات التنموية، وبمجموع الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعلاوة على تأثرها بالمستجدات العالمية التي أصبحت تخترق كلّ الأمكنة بفعل ثورات الاتصال الجارية في العالم.

إنّ علاقة المعرفة ببيئة المجتمع وثقافته وتراثه ليست علاقة أحادية، بل هي علاقة جدلية وتفاعلية متعدّدة الأبعاد. فالمعرفة تؤدّي دور الرافد والرافع القويّ للتنمية ولتحسين نوعية الحياة، ولذلك ينعكس أيّ تطوّر إيجابيّ في الأداء المعرفيّ على مجمل الأداء التنمويّ^(١)."

أعتقد أنّ هذا التصريح الوارد في تقرير المعرفة للعام ٢٠٠٩ يشكّل الإطار المنهجيّ لهذه المداخلة حول "البحث والتربية والمجتمع"، كما وُرد في الدعوة إلى هذه الحلقة الدراسية من جانب المعهد العالي لإعداد الدكتوراه في علوم الإنسان والمجتمع. وأودّ أن أضيف إلى هذا الإعلان المبدئيّ حول مركزية المعرفة وعلاقتها بالمجتمع والدعوة إلى البحث العلميّ في إطار العلاقة الجدلية بين اكتساب المعرفة وواقع المجتمع، إعلاناً آخر صدر في أيلول ٢٠١٠ هو إعلان مدينة الدوحة في قطر حول "جودة التعليم في الوطن العربيّ" حيث نصّ هذا الإعلان على "أنّ التعليم عالي الجودة ينبغي أن يزوّد الطلاب بما يحتاجونه من كفايات حتّى يكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم"^(٢). وأكد هذا الاعلان "على الاستمرار في جمع البيانات للوصول إلى تقييم شفاف ونشر أفضل للممارسات". والواقع أنّ إعلان الدوحة كلّف منظّمة الأليكسو على القيام بالأبحاث الضرورية للوصول إلى تقييم مستدام لحالة التعليم في العالم العربيّ.

هذه المعطيات تضعنا في لبّ الاشكالية، التي نستطيع اختصارها في القضية التالية :

(١) تقرير المعرفة للعام ٢٠٠٩، دبيّ. من إعداد مؤسسة فهد بن راشد المكتوم.

(٢) هذا الإعلان جاء إثر انعقاد للندوة الوزارية عن "جودة التعليم في الوطن العربيّ" نظّمها المجلس الأعلى للتعليم في قطر، بالتعاون مع المنظّمة العربية للتربية

والثقافة والعلم (ألكسو) والبنك الدوليّ.

إنّ المجتمع العربيّ ومنه اللبناييّ إذا أراد أن يكون مرتاحًا مع ذاته ومتصالحًا مع نفسه ومع ديناميّة واقع التربية على المستوى العالمي، ينبغي له أن يتحوّل بالفعل لا بالقول فقط أو بالنظريّات، إلى مجتمع المعرفة، مع العلم أنّ مجتمع المعرفة هذا هو ثلاثيّ الأبعاد، حيث إنّهُ أوّلاً مجتمع الحرّيّات الأساسيّة، ممارسةً لا قولاً فقط، وإنّهُ ثانيًا مجتمع النقد الموضوعيّ ومجتمع التنمية وهو ثالثًا مجتمع اقتصاد المعرفة واكتساب التكنولوجيا الموازية والمناسبة. والتربية الصحيحة هي الأداة العلميّة والعملية ليتحوّل المجتمع، عبر التعليم والتعلّم، إلى مجتمع المعرفة بكلّ أبعادها. وبالتالي فإنّ البحث العلميّ والمنهجيّ في قضايا التربية وتنمية المعرفة لا يأتي كشيء إضافيّ أو خارجيّ ليلحق بموضوع مجتمع المعرفة بل إنّهُ جزء منه لا يتجزأ، وهو أمر ضروريّ وأساسيّ لينشأ مجتمع المعرفة على قواعد صلبة.

والبحث العلميّ في هذا الإطار يتناول ثلاثة أبعاد أو أهداف لمعالجته :

فهو أوّلاً يلعب دور المقياس عبر الإحصاءات والبيانات والاستفتاءات،

وهو ثانية يقوم بدور المراقب لمواطن القوّة والضعف في حالات التعليم والتربية،

وهو ثالثة يقوم باقتراح الحلول المناسبة خصوصًا الطويلة الأمد والمعالجات المناسبة لكن الضرورية لاستقامة عامل التربية التغييريّ نحو الجودة والامتياز وهو لا ينظر إلى حالة التربية كمجرد حقل تجربيّ أو اختباريّ أو وضعيّ أو خالص (recherche fondamentale) فقط بل إنّهُ من ناحية الغائيّة ينظر إلى تنمية الإنسان الفرد والمنتمي إلى مجموعة بشريّة في آنٍ معًا ويهدف إلى تنمية قدرات ذلك الإنسان وإمكانيّاته. إنّ هذه المقدّمة وبما تتضمّنه من أفكار أساسيّة تفتح الباب واسعًا أمام استعراض ثلاث محطّات أساسيّة في معالجتنا لإشكاليّة العلاقة الجدليّة بين وضعيّة المجتمع ودور التربية وهدف البحث العلميّ في القضايا التربويّة.

أوّلاً : سنعرض بإيجاز لبعض ملامح واقع التربية والتعليم في العالم العربيّ خصوصًا من ناحية النوعيّة لا الكميّة فقط.

ثانيًا : النظر إلى الشروط الأساسيّة لاستقامة مجتمع المعرفة وجودة التعليم.

وثالثاً : الاطلاع على واقع البحث العلمي الحالي في الأمور التربوية وعلى المجالات التي يمكن أن يكون فاعلاً فيها فيساعد التربية على تحقيق أهدافها وكذلك على المنهجيات العلمية التي يمكن تفضيلها على غيرها لرفع الدراسات البحثية المفيدة إلى الأمام. وهنا أودّ الحديث عن خبرتي الشخصية في البحث العلمي التربوي عبر المنهج المقارن وذلك في دراسة وافية قمتُ بها حول الشرعات التربوية للمدارس والشبكات المدرسية اللبنانية.

المحطة الأولى، واقع التربية بوجه عام، وأكتفي بثلاث ملاحظات :

أولاً : إنّ العالم العربيّ خطا خطوات هامة في موضوع إتاحة الفرصة للعدد الأكبر من الأولاد الدخول في عملية التعليم ومكافحة الأمية واختزال التفاوت في التعلّم بين الذكور والإناث، حيث إنّ الأمية انخفضت إلى حوالي ٢٠% من مجمل المتعلّمين من التعلّم حتى السنّ الرابعة والعشرين. إلاّ إنّ الالتحاق بالمدرسة والتعلّم لا يعني حُكمًا أنّ اكتساب المعرفة هو واقع حقيقيّ وذلك يعود إلى النوعية السيئة للتربية التي تؤمّنها المؤسسة المدرسية التربوية وإلى واقع الهيئات التربوية التي ينقصها أحياناً التدريب المستمرّ وقد دلّت بعض الدراسات إلى أنّ قسمًا منها يصل إلى ٣٠% غير مهيباً للتعليم بما فيه الكفاية^(٣). يشهد على ذلك أنّ نتائج الدول العربية في التقييمات الدولية هي أقلّ من المعدل العالميّ العامّ بالقراءة والكتابة والرياضيات، وبقدرة أقلّ ما يطلبه عالمياً أصحاب العمل حين يتعلّق الأمر بالمهارات والكفايات المطلوبة كالقدرة على تحليل المعلومات المعقّدة والتفكير الحاسم والتواصل على نحوٍ فعّال. الواضح أنّ ما يقارب ٦٠% من التلامذة بعد خمس سنوات من التعلّم لا يقدرّون أن يؤلّفوا جملة بسيطة وأن يقرأوا بسهولة وبشكل صحيح نصّاً يخلو من التعقيد وان يقوموا بعملية حسابية سهلة المنال. فدراسة (TIMSS) تيمس حول مستوى الرياضيات والعلوم، جاءت نتائجها محيية للآمال منذ السنة ١٩٩٩ وحتى اليوم حيث أظهرت أنّ أربعة عشر بلداً من بلدان الشرق الأوسط نالت ٣٨٩ علامة من ثمانئة في حين أنّ المعدل الدوليّ كان ٤٥١ علامة من ثمانئة، وكما أنّ ٦٠% من الطلّاب في عمر الثمانية لم يستطيعوا الإجابة على السؤال التالي : ما الجدول الذي تستخدمه لتقطيع حبل من مئتين وأربعة أمتار إلى أربعة أجزاء، هل هو الجمع أو الطرح أو الضرب أم القسمة ؟ والواقع أنّ التعليم للجميع

(٣) راجع بيانات المعهد العربيّ للتخطيط - الكويت : www.arab-api.org

وهو ما وضعته السياسات التربوية للبلدان العربية هدفاً أساسياً تحقّق بوجه واسع نظراً إلى الموازنات الهامة مقارنةً مع الماضي التي كرّستها لتحقيق ذلك الهدف، إلا أنّ تعلّم الجميع في اكتسابهم المعارف الأساسية يبدو بعيد المنال.

والملاحظة الثانية التي نوردتها تشير إلى أنّ الكثير من البلدان العربية دخلت منذ مدّة بعيدة بالنسبة إلى بعضها وقريبة بالنسبة إلى أخرى في عمليّة إصلاح لواقعها التربويّ من ناحية الهيكلية والغايات والأهداف والمناهج والوسائل التعليميّة والتقييم وتدريب الأساتذة. إلا أنّ هذه الإصلاحات تفاوتت أيضاً نتائجها، ففي حين أنّ بعض البلدان مثل الأردن والكويت قد نجحت نسبياً في إصلاحاتها عبر نتائج جيّدة حقّقتها عند قياس الكفايات التي اكتسبها التلامذة في المدارس وكذلك في الجامعات الرسميّة والخاصّة، يليها بلدان مثل الجزائر ولبنان والإمارات العربيّة المتّحدة ولكن على مسافة بعيدة بعض الشيء فإنّ باقي البلدان غارقة في مشاكلها بالرغم من استمرار المساعي لتحسين نوعيّة التعليم. والعقبة البنيويّة هي في عقبتين : الأولى في الاستظهار غيباً حيث إنّ الدّور الأوّل في التعليم هو من ناحية الحافظة أو الذاكرة التي تحتزن وتسجّل المعلومات كما هي من دون تحديد لوضعيتها ودورها وموقعها في العمليّة التعليميّة وذلك تقزيم لدّور الحافظة. والعقبة الثانية، مرتبطة بالأولى عندما يُلغى دور الاستدلال العقليّ والتفكير النقديّ، وذلك مردّه إلى عادات وتقاليده وثقافة مجتمعيّة أكثر ممّا يكون مرتبطاً بموقف دينيّ يدعو في الواقع إلى النظر والتبصّر والتفكير في كلّ أمور الحياة^(٤). والواقع أنّ الدول التي تفتتح على غيرها من ثقافات الحداثة استطاعت أن تحقّق نقلة نوعيّة عبر إصلاح مناهجها التربويّة المدرسيّة والجامعيّة وحقّقت بالإجمال نتائج ملموسة عبر اكتساب مواطنيها كفايات ومهارات لا بأس بها. إنّ تقرير مؤسّسة الفكر العربيّ لسنة ٢٠٠٩ الذي أشرنا إليه وكذلك تقرير سنة ٢٠١٠-٢٠١١ يشيران بوضوح إلى أنّ انعدام الحرّيّات السياسيّة والاقتصاديّة وكذلك ثقل التقاليد الاجتماعيّة الموروثة هي التي تحدّ من نموّ مجتمع المعرفة الذي يقوم بنجاحه على المشاركة الفاعلة في إدارة العمليّة السياسيّة والتنوّع الاجتماعيّ والثقافيّ والربط بين الموروث والحديث وكذلك حمل المسؤولية الأخلاقيّة والقانونيّة^(٥). وهذه المحدوديّة من شأنها

(٤) راجع على سبيل المثال كتاب د. مجدي عزيز تطوير التعليم في عصر العولمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ٢٠٠٠.

(٥) راجع الفصل الثاني في تقرير المعرفة، ٢٠٠٩.

تعطيل الحسّ النقديّ والاستدلال العقليّ عند التلميذ والطالب لبقى رهينة ما يحفظه غيبًا ولا يكتسبه كفاية ومهارة.

أمّا الملاحظة الثالثة التي ينبغي التوقّف عندها فتدُلُّ على ضعف الرابط بين ما يتعلّمه التلميذ أو الطالب والقدرة على أن يوظّف ما يكون قد اكتسبه في الحياة العمليّة، ليتحوّل إلى مواطن فاعل، له شخصيّته المميّزة، المنتجة. فشتان بين الحصول على شهادة أو دبلوم مدرسيّ أو جامعيّ وبين تحويل محتوى الشهادة إلى حياة خلاّقة، وإلى ديناميّة مبدعة ووجود منفتح. هذا عدا الآلاف لا بل عشرات الآلاف من الطلّاب الذين يتخرّجون من دون أن تؤهّلهم الشهادة الجامعيّة إلى مهنة منتجة، لذلك يعتمدون إلى التوظّف في أيّ مجال لا علاقة له بما حقّقوه على المستوى الجامعيّ. والواقع أنّ التربية الناجحة هي المحرّك الأساسيّ لتنمية إقتصاديّة تستفيد منها البلاد بأسرها.

المحطة الثانية وهي كذلك في ثلاث نقاط تحاول تحديد الشروط الأساسيّة لإقامة مجتمع المعرفة واستقامة جودة التعليم.

النقطة الأولى تتناول مفهوم التعليم العالي الجودة، وجودة التعلّم، وما إلى ذلك من صيغ مختلفة حول مفهوم الجودة ينبغي أن يتمّ تحديده بوجه معقول ودقيق. فعندما نحدّد جودة نظام تربويّ معيّن أو نشأة تربويّة، إنّما نحدّد الجودة في قدرة ذلك النظام أن يتحقّق من أنّ التلامذة الذين هم في عهده يتكسبون الكفايات المعرفيّة البسيطة والأساسيّة في عمرٍ معيّن وبعد عدد محدّد من سنوات التعلّم كالقدرة على القراءة المفهومة والكتابة المنطقيّة وعلى حلّ المسائل الرياضيّة الأساسيّة وغيرها من المسائل التي تتطلّب الاستقلال الثقافيّ والفكر النقديّ وكذلك يتحقّق ذلك النظام التربويّ من أنّ أولئك الطلّاب اكتسبوا الكفايات العمليّة التي سوف يستخدمونها في حياتهم لكي يصبحوا مواطنين مسؤولين على مستوى المشاركة السياسيّة وفاعلين منتجين على المستوى الاقتصاديّ التنمويّ. إنّنا نكتفي هنا بهذا التحديد ذي الطابع العامّ، إلّا أنّه من المعروف أنّ الدراسات في الجودة التعليميّة تركز على ثلاثة جوانب هي الجودة في التصميم وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تُراعى في التخطيط للعمل وجودة الأداء أيّ القيام بالأعمال وفق المعايير المحدّدة وجودة المُخرَج وتعني الحصول على مُنتَج تعليميّ وخدمات تعليميّة وفق الخصائص والمواصفات المتوقّعة. ويمكن العودة للتوسّع في هذا المجال إلى العديد من

الدراسات في الجودة وهي متوافرة في اللغة العربيّة وكذلك في اللغتين الإنكليزيّة والفرنسيّة^(٦). ويسود الاعتقاد بأنّه يكفي أن نؤمن اللوازم (intrants) للصفّ المدرسيّ، وهي كالأسمدة، مثل المقاعد والتكنولوجيا الحديثة وتدريب الأساتذة وغير ذلك من الأمور حتّى تتأمن الجودة التعليميّة إلاّ أنّ موطن المشكلة هو في مكان آخر أيّ الاستمرار في ثقافة التقليد والمحاكاة وضرورة الانتقال منها إلى ثقافة الجمال والابداع والانتاج.

النقطة الثانية التي أوّد تسليط الضوء عليها والتي يعطيها المجتمع المكانة البارزة تتعلّق بموضوع تقييم المعارف وامتحانها. فالمعروف أنّ بلدان الشرق العربيّ تقوم بما عليها في هذا المجال والتلامذة والطلاب يخضعون لامتحانات تتسم بالجدية على وجه الإجمال وتُترجم نتيجة الامتحانات إلى علامات أو درجات تُحدّد مستقبل التلميذ العلميّ والأكاديميّ. إلاّ أنّ الأولويّة لا تعطى في التقييم إلى أمرين : أولاً إلى التركيز على الكفايات المكتسبة أو على المُخرجات في نهاية المطاف لا بل في مختلف مراحل التعليم، وثانياً الاستفادة من نتائج تقييم المعارف لأبحاث علميّة مهمتها تحسين نوعيّة التعليم وأداء المؤسّسة التعليميّة بكافة كوادرها وبناها. فمجتمع المعرفة يتحقّق إذ ذاك عبر تطوير تقييم نوعيّة التعليم والتربية ومن خلال النتائج المعرفيّة للامتحانات وذلك يساعد في تصويب عمليّة التعليم والتعلّم نحو الأفضل والأحسن.

أمّا النقطة الثالثة فنحددها في علاقة المعرفة والحرية حيث لا بدّ من القبول المبدئيّ بأن المعرفة والحرية وجهان لعملة واحدة كما يقول تقرير المعرفة العربيّ للعام ٢٠٠٩. وأوّد العودة هنا إلى هذا التقرير الذي يؤكّد على أنّ "حرية الفكر والتعبير والمشاركة السياسيّة تمثّل مكوناً رئيسياً من مكونات البيئات

(٦) خضير كاظم، إدارة الجودة الشاملة (عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٠)، شريف العاصي، التسويق النظريّة والتطبيق (القاهرة : جامعة الزقازيق ٢٠٠٤)، محمّد الخشروم، نبيل موسى، إدارة الأعمال (الرياض : مكتبة الشقري، ١٩٩٩) محمّد صالح سواس : الجودة الشاملة وفق المعايير الدوليّة، ١٩٩٩.

Rose, Kenneth H. (July, 2005). *Project Quality Management: Why, What and How*. Fort Lauderdale, Florida: J. Ross Publishing. p. 41. [ISBN 1-932159-48-7](https://doi.org/10.1080/1-932159-48-7).
POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA QUALITÉ
Une éducation de la vie
[Fernand Sanieł](#)
Centre d'étude [CRESAS](#)
[EDUCATION PÉDAGOGIE](#)

التمكينية التي تساهم في النهوض بالأداء المعرفي. وعلى الرغم من الدلائل على حصول بعض التحسن في مجالات المشاركة السياسية والإصلاح الديمقراطي وفي مجال حقوق الإنسان والحريات في بعض البلدان العربية، إلا أن هذا التحسن قد قابله تراجع ملموس في دول عربية أخرى. فمحصلة عمليات الانفتاح الديمقراطي خلال العقد الأخير لم تحقق النتائج المطلوبة، وظل الكثير من حريات الرأي والتعبير والمشاركة في الدول العربية مقيّداً بقيود مرئية، وأخرى غير مرئية، تحوّل بعضها إلى واقع كابح للمعرفة والإبداع^(٧). وهذه الحرية هي أيضاً أساسية لأيّ بحث علمي وخصوصاً في مجال التعليم والتربية، فلا تكون الأبحاث مجرد ملقّات إحصائية أو بيانات بل دراسات معمّقة ومقترحات ليكون التعليم والتربية أساساً متيناً لمجتمع المعرفة.

وفي المحطة الثالثة والأخيرة من هذه المداخلة، يتبيّن لنا أنّ مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة هو أمام تحديات كثيرة وهامة حتى يتحقّق ويصبح واقعاً. فالتربية والتعليم والتعلم يلعبون دوراً أساسياً في عملية التحوّل. والواقع التربوي العربي بمختلف أبعاده وبما يتضمّن من تحديات وحالات هو تحت مجهر البحث العلمي والدراسات النظرية والتطبيقية المتنوعة. ففي هذا المجال البحثي، هنالك منهجيات متعدّدة يستخدمها الباحث :

أولاً وعلى سبيل المثال المنهج التاريخي الذي يصف الأحداث والوقائع والذي يحلّل ويفسّر الماضي بغية استخراج بعض التعميمات التي تساعد على فهم الحاضر والإضاءة على المستقبل، وكذلك هذا المنهج يركّز على قراءة المتغيّرات الفكرية والتربوية والسلوكيات والممارسات والمواقف.

ثانياً : المنهج الوصفي الذي يتوقف عند ظواهر معينة أو أحداث محدّدة ويقوم بجمع الحقائق والمعلومات عنها، وكثيراً ما ينتقل الباحث من استعراض تلك الظواهر لتحديد مستقبلها أو تحديد ما يجب أن تكون. وتستخدم في الوصفي وسائل متعدّدة مثل الملاحظة والاختبارات والاستفتاءات والإحصاءات.

(٧) راجع الفصل الأول من تقرير المعرفة، السنة ٢٠٠٩.

وثالثاً : يستخدم أحياناً في البحوث عن التربية والتعليم المنهج التجريبي الذي يبحث في المشكلات والظواهر على أساس الملاحظة والافتراض والتجربة الدقيقة للتحقق من صحة الافتراض. وفي هذا المنهج كما في المنهج التحليلي دورٌ كبير للباحث الذي يضع الفرضيات، ثم يختبر واقعها وصحتها ثم يستخرج القواعد والمعايير في قراءة الظواهر والحالات التربوية. والواقع أنّ العديد من الأبحاث التربوية التي تجري في الحلقة الثالثة أيّ في حلقة الدكتوراه أو على مستوى الماجستير في الجامعات العربية كثيراً ما تستخدم المنهج الوصفي أو التحليلي فتبقى أسيرة الفرضيات أو الاستفتاءات التي كثيراً ما تتغير محتوياتها بين ليلة وضحاها فلا تأتي بمعطيات علمية ثابتة.

إلا أنّ المنهج الذي يستوقفني والذي يتلاءم وواقع قضايا تربوية في شؤونها وشجونها في العالم العربيّ هو المنهج المقارن أو التربية المقارنة. وإنيّ أتحدّث هنا عن اختبار في استخدام هذا المنهج، عندما قمت بين السنوات ٢٠٠٥ و ٢٠١٠ بدراسة اعتمدت فيها منهج التربية المقارنة لدراسة الشُرعات والمشاريع التربوية لأكثر من ٦٠ مجموعة مدرسية لبنانية عامة وعلمايية أو إفرادية ومسيحية ومسلمة وذلك للدلالة على غايات تلك الشرعات والمشاريع وعلى الأهداف التربوية التي تتضمنها وعلى القيم الخاصة والجامعة أو المشتركة التي تعرض لها^(٨). وأقول في هذا المجال أيّ استخدمت المنهج الوصفي والتحليلي والتاريخي في سياق البحث إلا أنّ طبيعة الدراسة حتمت عليّ اللجوء إلى المنهج المقارن سبباً بل لمقابلة هذه الشرعات ومقارنتها بعضها مع البعض الآخر لاكتشاف أمرين : نظرة كلّ مجموعة مدرسية إلى الإنسان وطبيعة وجوده وما يعبر عن قناعاتها الخاصة في هذا المجال وكذلك الاطلاع على الوسائل والأهداف التربوية التي تحددها المدرسة لبلوغ مقصدها التربوي. فلقد حدّدت ثلاثة مفاهيم عليّ ملاحظتها واستخراجها من هذه الشرعات وهي التالية : الغايات والأهداف التربوية والقيم. وتأتي الأهداف التربوية كحلقة وسيطة بين الغايات والقيم حيث إنّ المدرسة أو المجموعة المدرسية التي تحدّد الغايات من تأسيسها تسعى إلى ترسيخ قيم معينة لدى الطالب وبالتالي فالهدف التربوي يُترجم الغاية إلى فعل تربويّ عندما يسعى إلى وضع سلّم قيميّ متين ومتوازن ومتكامل يتوافق والغايات الأساسية. فعلى سبيل المثال عندما تكون غاية المدرسة في إعلاء شأن الإيمان الدينيّ الخاصّ عند تلامذتها، فالهدف

(٨) Salim Daccache, « Le pluralisme scolaire au Liban (finalités, objectifs et valeurs des projets éducatifs et des textes de mission des écoles chrétiennes et musulmanes, officielles et privées non religieuses et leur mise en œuvre), thèse en sciences de l'éducation», Université de Strasbourg, 2010, 556 p.

التربويّ وما يلحظه من أنشطة كاستظهار النصوص المقدّسة بصورة جيّدة والتدرّب على أفعال العبادة يأتي لتحديد القيم الإيمانيّة التي تتوافق والغاية الأساسيّة. وأضيف أنّ ما ينتجه المنهج المقارن في التربية على مستوى المعنى هو ارتباط التربية والمؤسّسة المدرسيّة بالمجتمع ككلّ وكيف أنّ على المدرسة لعب دور فاعل في إعداد مواطنين ناشطين في إدارة التعدديّة وكيف أنّ على المدرسة ألاّ تكون هي بنفسها محرّضة على الصراعات الثقافيّة أو الدينيّة أو الطوائفيّة بل بالعكس أنّ تعلّم على ما يُطغى جذوتها. وما أوردته للتوّ هنا هو ليس مجرد إثبات بل هو نتيجة لتطبيق المنهج المقارن في التربية على الشرعات المدرسيّة اللبنانيّة. فعبر فعل المقابلة والمقاربة يكتشف الباحث إنّ كلّ الشرعات المدرسيّة أو لنقل في غالبيّتها المطلقة وخصوصاً الدينيّة منها المسيحيّة والإسلاميّة إنّما تضع في أولويّات أهدافها التربويّة التربية على المواطنة كقيمة عليا جامعة يتشارك فيها اللبنانيون جميعاً. وتقع شرعات المدارس الدينيّة هذه في الفخّ الذي نصبته لنفسها عندما تقول إنّ الغاية من تأسيسها هي أن تخدم بالعلم والتعليم اللبنانيين جميعاً، حتّى ولو اقتصر روادها على فئة معيّنة، فتضع التربية على المواطنة هدفاً تربويّاً من أهدافها ولا تكتفي بالإعلان عن ذلك بل إنّها تشرح كيف سيتمّ ذلك بالتدريب على احترام الآخر باختلافه والاصغاء له والتعرّف إلى عقيدته كما هو يفهمها والتخلّي عن الأفكار المغلوطة المسبقة والتدرّب على الحوار والتسامح والمبادلة والأنشطة المشتركة وكذلك التدرّب على الديموقراطيّة والنقد البناء، إلخ... فهذه عيّنة ممّا ينتجه المنهج المقارن بكلّ حيثياته. والواقع أنّه لا بدّ من واجب الباحث أن يتفحص المشكلة أو قضيّة البحث فيُحدّد معالمها ثمّ ينتقل إلى مرحلة اختيار المنهج. فالكثير من القضايا التي تتخبّط فيها التربية في العالم العربيّ أكان ذلك على مستوى التعليم والتعلّم وإدارة المدرسة ككلّ وشرعيّتها التربويّة، ومحتوى المناهج والبرامج الأكاديميّة الصفيّة واللاصفيّة، إلى دور الأستاذ والمربيّ، إلى الأهداف والغايات التربويّة، إلى التربية على القيم المواطنيّة والروحيّة وحتّى الدينيّة، فكلّ هذه القضايا تصلح أن تثمّر دراستها ضمن منهج التربية المقارنة. فالمشكلة الأساسيّة في التربية العربيّة ليست ذات طابع تقنيّ أو ماليّ حيث إنّ الدول تكّرس ٢٠% من موازنتها للتعليم، بل المشكلة هي ذات طابع ثقافيّ، فلا نستطيع فهم النظام التعليميّ ومشكلاته إلّا في ضوء النسق الثقافيّ الذي يسود الذهنيّة العربيّة بصورة عامّة. وهذا النسق الثقافيّ ليس مادياً محسوساً فقط بل هو مبنيّ على تصوّرات وتقاليد معيّنة عن الإنسان والمجتمع، ولذلك فإنّ التربية المقارنة هي "اختصاص يُتيح مقارنة الوقائع التربويّة الدوليّة أو الوطنيّة بالمشاركة مع

اختصاصات أخرى متنوّعة، مثل علم النفس التربويّ والتاريخ وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، في إطار جامع لأهداف معرفيّة وعملية لمحاولة فهم المشاكل المطروحة وكذلك بهدف تحسين ما هو موجود^(٩). ويعدّد بعض الباحثين منافع التربية المقارّنة حيث تتّم دراسة تكوّن الفكر والمعرفة والعلاقة بالآخر، وكلّ ذلك عبر المنهج المقارن. وهذا المنهج هو الذي يضيء على الفروقات ذات الطابع الثقافيّ والتربويّ وأثر العامل الدينيّ على بعض المجتمعات. ومن نتائج المنهج المقارن البحثيّة، أنّ المساحة الكونيّة ليست مساحة واحدة بل يدبّ فيها الاختلاف وأنّ المدرسة هي نواة تاريخيّة للتربية لا نستطيع أن نراها في خصوصيّتها إلا بالمقارّنة مع المدارس الأخرى وأخيراً أنّ المنهج المقارن يقود إلى تحليل معاني الوقائع التربويّة بدل تحليل الوقائع وحدها كما يحدث في المنهج التحليليّ الصرف. ولقد خطا المنهج المقارن أو التربية المقارّنة خطوة جديدة في تعريفه وفي تحديد مهامه، عندما أجمع العديد من الباحثون إنّ المنهج المقارن كان يهتمّ في الماضي بالتصنيف والتبويب واستخراج السياسات التربويّة ذات الطابع الشموليّ، إلّا أنّه حقّق قفزة نوعيّة عندما أصبح هذا المنهج وسيلة علميّة لفهم الآخر وخصوصاً ذلك المختلف والذي ينظر إلى العالم بتفكير آخر وبعاطفةٍ أخرى كما يقول الباحث البرتغالي أنطونيو نوفوا الذي يضيف "إنّ المقارّنة في التربية هدفها معنى ما يجري وليس تبويب الوقائع. ذلك المعنى الذي تعطيه المجموعات المتنوّعة لأفعالها التي عبرها تحاول بناء عالمها أو إعادة بناءه"^(١٠). فإذا أردنا بالفعل أن ندفع البحوث التربويّة إلى الأمام لفتح المجال أمام نشوء مجتمع معرفة جديد يقبله المجتمع العربيّ بمختلف تلاوينه، فلا بدّ أن يُعطى المجال واسعاً أمام البحث العلميّ القائم على المنهج المقارن الذي مهمّته الأساسيّة إبراز خصوصيّة معنى التربية، وأهدافها وغاياتها وشرعاتها واختيار الوسائل الفاعلة في تحقيق غايات التربية في العالم العربيّ.

خلاصة:

في الختام، لا أعلم إذا كان مدير المعهد العالي لإعداد الدكاتوره مصيباً في اختياره رئيس الجامعة محاضراً في موضوع "البحث والتربية والمجتمع". أملي أن أكون أجبت ولو جزئياً على إشكاليّة الموضوع

(٩) Dominique Groux : numéro spécial : «Éducation comparée», *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, INRP, (٩) octobre-novembre-décembre 1997, p. 114.

(١٠) Antonio Novoa, *Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte*, dans la revue les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, *Éducation comparée*, C.E.R.S.E. Février 1995, Éditions l'Harmattan, pp. 9-61.

المشار إليه وأنّ أكون قد قدّمت بعض الأدوات النظرية العلمية التي تساعد المرشّحين للدكتوراه، وأفضّل أن أقول البحاثة في مرحلة الدكتوراه، في فهمهم لواقع مجتمعنا العربيّ في سعيه إلى أنّ يصبح مجتمع المعرفة في أبعاده المختلفة وأن تكون الأبحاث التربوية مساهمة في رفع هذا التحديّ. كلمة أخيرة للباحثة : لا تنغلقوا على منهج معيّن حتّى ولو قمّت بالدعاية للمنهج المقارن، بل اختاروا المنهج الأسلم والملائم أو مجموعة من المناهج المتداخلة لبحثكم فيكون مفيداً في فرادته وإبداعاته.
