السياسات التربوية في الوطن العربي: شعارات قومية وممارسات قطرية

الدكتور علي أسعد وطفة

مجلة الفكر العربي: مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية

مجلة فكرية شهرية

تصدر عن معهد الانماء العربي في بيروت

عدد 90، خريف 1997. صص 40-59.

الفكر العربي

مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية

مجلة فكرية شهرية تصدر عن معهد الانماء العربي في بيروت

رئيس التحرير:
مطاع صفدي

هيئة المستشارين :

د. علي بن الاشهر
د. قسطنطين زريق
د. عبدالله عبد الدايم
د. خليل حاوي
د. شكري فيصل
د. عبد العزيز هيكل
د. جورج قرم
د. محمد المجذوب
د. نديم البيطار

المدير المسؤول : محمد باقر شري

المشرف الفني : اميل منعم

الخطوط : ياسر بدر الدين

العدد الأول

حزيران (يونيو) ١٩٧٨ – السنة الأولى

العنوان :

بيروت – شارع فردان – بناية المانوليا

ص.ب المجلة ، ٥٥٦٤ / ١٤ – ص.ب المعهد ١٤/٥٣٠٠

تلكس LE ٢٢٢٣٤

هاتف : ٣٠٥٤٥٨ / ٣٠٥٧٥٥

معهد الانماء العربي

السياسات التربوية في الوطن العربي: شعارات قومية وممارسات قطرية

علي أسعد وطفة(*)

شهدت الحياة الثقافية والسياسية العربية، منذ فجر الاستقلال حتى اليوم، تجربة عمل تربوية تتّصف بالغنى والشمول سعياً إلى بناء التربية العربية الواحدة، وإلى هدم الحواجز التربوية القطرية التي تهدد الوجود العربي ووحدته الثقافية. ومنذ البداية التي انطلقت فيها هذه التجربة ترتّب عليها أن تعاني من جراح الوضع العربي وتمزقاته، فبدأت تفقد بريقها وتألقها تدريجاً مع حركة الزمن العربي في مآسيه ومعاناته على شتى الصعد وفي مختلف الميادين.

وتتجسد معاناة هذه التجربة الوحدوية في مجال التعليم، كما في غيرها أيضاً، في وضعية القهر العربي المعاصر، الذي يتمثّل في التبعية والتجزئة والتخلف، وهو الثالوث الرهيب الذي غرسه الاستعمار بعناية في تربة الوجود العربي، ولا يزال يسهر على غرسه هذا، وينمّيه في كل دورة من دورات الزمن، وفي كل مناسبة من المناسبات، وفي كل شبر من الجسد العربي.

لقد عمل الاستعمار الغربي، منذ البدايات، على تعزيز الاتجاهات القطرية في عمق النظرية والممارسة التربوية العربية، ولا يزال يكرس هذه التوجهات والنزعات التربوية الإقليمية في الوطن العربي، ليُجهز على آخر ما تبقى من آمال الجماهير العربية وأحلامها في تحقيق الوحدة العربية، التي لا تزال أمل الإنسان العربي وحلمه الوحيد من أجل الوجود، ومن أجل البناء الحضاري، ومن أجل التحرر الشامل من القهر والضعف والاستغلال. لقد غرس الاستعمار الغربي النزعة القطرية في قلب المدرسة العربية، وعمل على ترسيخ هذا الاتجاه سعياً إلى تصفية حركة الإحياء الحضاري والقومي في البلدان العربية. ومن هنا فإن المدرسة العربية ورثت هذه التركة القطرية منذ العهد

(*) أستاذ علم الاجتماع التربوي المساعد في كلية التربية بجامعة دمشق ـ الجمهورية العربية السورية.

الاستعماري وهي تركة نموّها في ظل الكيانات العربية الصغرى والمحدودة[1].

ولم تتوقف جهود المستعمر عند حدود غرس القطرية لا بل «استطاع... أن يفرض نفسه وشخصيته على طبيعة التخطيط للتربية والتعليم في الوطن العربي، واستطاع أيضاً أن يجعل من دوائر التربية العربية مراكز تخدم توجهاته[2]، واستطاع في سياق ذلك كله أن يُجهز نفسياً على مشاعر الأجيال العربية في الانتماء إلى الوطن العربي أو الثقافة العربية. فالأطفال الذين يتعلمون في المدرسة العربية، ويتدرجون في مقاماتها يتعرضون لعملية استلاب قوامها استئصال مشاعرهم القومية وتعزيز مشاعر الانتماء إلى الكيانات القطرية الصغرى. ويترتّب على هؤلاء الأطفال أن يتعلموا كيف ينتمون إلى كيان صغير، ويترتّب، عليهم أيضاً، وبفعل الممارسات التربوية الاستلابية، ان يؤمنوا إيماناً عميقاً وشاملاً بانتماءاتهم القطرية الكيانية الضيّقة، وهنا يكمن الخطر. فالمدرسة العربية تجاوزت كل حدود ممكنة في بناء النزعة القطرية وتغذية الروح الإقليمية العربية. وبهذا أصبحت هذه المدرسة نفسها خطراً يهدد الانتماء القومي، والمشاعر العربية من أي نوع.

ومن ينظر في واقع الأجيال العربية المعاصرة يدرك حجم الخطر والمأساة. فآباؤنا أو لنقل الأجيال العربية التي تنتمي إلى النصف الأول من القرن العشرين لا ترى بيناً أو فروقاً بين دمشق وبيروت وحلب على سبيل المثال. أما أجيال اليوم فهي، وبفعل عملية الاستلاب التربوي، تتفاخر بالانتماء إلى هذا القطر أو ذاك إلى لبنان أو سوريا أو الأردن. وكأن هذا الانتماء القطري المصغر الضعيف قد أصبح تاجاً يزين الهامات ووساماً يوضع على الصدور.

وهكذا تظهر «الانويات» القطرية اليوم في صيغ مشاعر تتجذّر في نفوس الناشئة العرب، وتلك هي أخطر مرحلة يمكن أن تمرّ بها القومية العربية. وهذا الخطر ينبع من داخل الأنظمة التربوية العربية نفسها إذ تعزز بصورة خفية أحياناً، وصريحة أحياناً أخرى، هذه الانتماءات وهذه المشاعر الإقليمية المناهضة للوجود القومي الوحدوي. وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن الأنظمة التربوية العربية تتحمل مسؤولية كبيرة في نمو هذه الانتماءات القطرية وفي تعزيز هذه المشاعر الكيانية الضيقة.

يقول أحد الكتاب العرب: «انا لست من أنصار أن نتعلم كثيراً لنصبح وحدويين، بل بالعكس، ربما نحتاج إلى أن ننتزع الكثير مما تعلمناه لنكتشف أننا عرب... لماذا؟

---

(1) انظر: مسارع الراوي: «العمل التربوي العربي المشترك»، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع الندوة التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادي، زكي الجابر، عدنان ابو عشة، قمر الدين قرنبع، محمود محمود، عزيز حنا، بيروت، ط 3، 1983، عقدت الندوة في بغداد 28/29 نيسان/ ابريل 1979، بيروت، ط 3، 1983، ص 234.

(2) مداخلة عبد الجبار الكرخي حول ورقة مسارع الراوي: «تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، المرجع السابق، ص 58.

العربية، يجد نفسه على أمواج المفارقات التي تضرب جذور التوجهات الوحدوية العربية وتطلعاتها، والتي تنال من آمال الإنسان العربي في تحقيق الحد الادنى من الوجود القومي الواحد الذي يشكل ضماناً لوجوده واستمراره في حركة الحضارة الإنسانية المعاصرة.

وإذا كنا في مقالتنا النقدية هذه نسعى إلى الكشف عن مثالب التوجهات القومية للأنظمة التربوية في البلدان العربية، فإن هذا السعي لن ينسينا أهمية الجهود الكبيرة التي بذلتها السياسات العربية التربوية والثقافية في مجال احتواء التناقضات القطرية وتصفيتها لصالح المد الوحدوي العربي في مجال التربية والثقافة.

ويمكننا في هذا السياق أن نطرح الاسئلة التالية:

- ما مدى وجود الفعاليات العربية السياسية في مجال تحقيق وحدة النظام التربوي العربي؟ وبالتالي ما أوجه الضعف في معطيات ومسار هذه الفعاليات السياسية؟

- ما مدى الممارسات الوحدوية والقومية في مجال الحياة التربوية في مختلف البلدان العربية في ضوء الأهداف التربوية القومية التي رسمت في هذه البلدان أو في أروقة المؤتمرات التربوية العربية.

- وهل استجابت الدول العربية للتوجهات القومية والوحدوية التي كرّستها المؤتمرات التربوية العربية ولا سيما في مجال الاهداف التربوية القومية؟

الجهود السياسية العربية في مجال توحيد الأنظمة التربوية العربية

يُعدّ المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في بيت مري في لبنان عام 1947 نقطة البداية في نسق الجهود العربية المشتركة نحو وحدة الثقافة العربية، وهو المؤتمر الذي وضعت فيه أسس مشتركة لمناهج المواد الاجتماعية في مختلف مراحل التعليم.

ثم يأتي المؤتمر الثقافي العربي الثاني الذي عقد في الإسكندرية عام 1950 حيث أكّد على وحدة اللغة العربية والتأكيد على الطابع القومي للتعليم في البلدان العربية. ثم تعاقبت هذه المؤتمرات التي نظمتها الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية ومن بعدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهي تسعة مؤتمرات تعاقبت زمنياً ومكانياً على النحو التالي:

المؤتمر الثقافي العربي الأول في لبنان 1947، والثاني في الإسكندرية 1950، والثالث في بغداد 1957، والرابع في دمشق 1959، والخامس في الرباط 1961، والسادس في الجزائر 1964، والسابع في القاهرة 1967، ثم الثامن في القاهرة عام 1969، والتاسع في القاهرة عام 1970. وقد ركّزت هذه المؤتمرات جميعها الجهود من أجل بناء تربية عربية واحدة ومتكاملة وتعزيز الاتجاهات القومية والعربية في قلب الأنظمة التربوية العربية.

من أبرز وأهم النشاطات التربوية العربية الوحدوية يُعدّ ميثاق الوحدة الثقافية

الذي عقد في مارس 1957 بين ثلاث دول عربية هي مصر وسوريا والاردن،والذي أكّد على أهمية توحيد المناهج والمقررات والسلم التدريسي من أجل بناء نظام تربوي عربي موحد ومتكامل.

ولا بد في هذا السياق من الإشارة إلى المؤتمرات الاربعة التي عقدها وزراء التربية والتعليم حيث عقد المؤتمر الأول في القاهرة عام 1953، ثم في بغداد 1964، ثم في الكويت عام 1968، واخيراً في بغداد عام 1972. وجميع هذه المؤتمرات جاء ليعبر ايضاً عن التطلعات العربية الوحدوية في مجال التربية والتعليم.

ويمكن هنا الإشارة إلى المؤتمرات العربية الاربعة ايضاً التي عقدت بإشراف منظمة اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي ضمت وزراء التربية والتعليم والتخطيط الاقتصادي في البلدان العربية وهي:

1 ـ مؤتمر بيروت 9ـ 12 شباط/ فبراير 1960.

2 ـ مؤتمر طرابلس نيسان/ أبريل 1966.

3 ـ مراكش كانون الثاني/ يناير 1970.

4 ـ أبو ظبي 7ـ 12 تشرين الثاني/ نوفمبر 1977.

غير أن أهم الجهود العربية المشتركة جاءت في المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في صنعاء 23 ـ 28 كانون الأول/ ديسمبر 1972[8].

وقد انبثقت عن هذا المؤتمر لجنة عربية من رجال الفكر التربوي والمختصين في مختلف العلوم كُلّفت بوضع استراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية[9]. وقدمت هذه اللجنة تقريرها في وثيقة تاريخية مهمة بعنوان استراتيجية تطوير التربية العربية، وقد حظيت هذه الوثيقة بموافقة وإقرار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرتها في عام 1979[10].

وقد أُقرّت هذه الاستراتيجية لاحقاً في الاجتماع الخامس لوكلاء وزارات التربية العرب، الذي عقد في الفترة 11ـ 13 يوليو 1987. ومن أهم المبادىء التي أكّدت عليها هذه الاستراتيجية يشار إلى: المبدأ الإنساني، ومبدأ التربية للإيمان، والمبدأ القومي، والديمقراطي والتربية من أجل العمل، ومن ثم التربية من أجل الحياة. وقد شكّلت هذه الاستراتيجية المهمة موضوعاً للدراسات والأبحاث النقدية العربية التي أجراها كثيرون من الباحثين العرب.

---

(8) انظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء 23ـ 28 كانون الأول/ ديسمبر، 1972.

(9) انظر: محمد احمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، مرجع سابق.

(10) محمد احمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، مرجع سابق.

لاننا نعيش في عصر احتلال استمر أكثر من 1100 سنة فرض معه الإيديولوجيات الساعية إلى طمس الشخصية العربية[3]. «فالتعليم في صورته الحديثة في البلاد العربية هو في الاصل تعليم مستورد... وما زال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه على درجة من الاغتراب والعزلة عن واقع الحياة»[4]. وبسبب أصوله التاريخية التي لا تزال كامنة فيه، فإن هذا التعليم في جملته يكاد يتناقض مع متطلبات الوجود العربي الواحد.

يقول الجابري في هذا السياق: «التعليم في الوطن العربي غير متجانس ولا يمتلك الحد الضروري من الوحدة والانسجام، وهو تاسيساً على ذلك يكرّس ظاهرة انفصام الشخصية الثقافية وازدواجها: لا توجد في أي قطر عربي مدرسة وطنية عربية بل هناك مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك: النموذج الإنكليزي أو الفرنسي أو خليط منهما معاً من جهة والنموذج الإسلامي القديم من جهة أخرى. ولذلك فإن النظام التربوي في البلدان العربية نظام غريب يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقيد مشاكله»[5]. وفي هذا السياق يؤكد سعدون حمادي وجود انحسار في المد القومي في التعليم العربي وولادة اتجاهات تربوية تعزز الانتماءات القطرية والكيانية الصغرى[6].

فالاوضاع العربية متجانسة إلى حد كبير في مختلف مستوياتها الاجتماعية والتاريخية والثقافية، والبلدان العربية جميعها تقريباً تعيش ثالوثها المتمثّل في التخلف والتبعية والتجزئة، ويترتّب على هذه الوضعية أن يكون ثمة تقارب، على الأقل، في بنية التوجهات التربوية، نحو تجاوز هذا الواقع في إطار صورة علمية متكاملة. ومع ذلك كله فالتربية العربية لم تستمد فلسفتها من عقيدة أو غاية قومية محددة، إنما نظمت في أدوار متعاقبة سيطر عليها تقليد الدولة المستعمرة لهذا القطر العربي أو ذاك... وهي في تقليدها، أو تجديدها، لم تبن على تجارب نفسية اجتماعية مستمدة من التاريخ العربي المشترك والحاجات القومية العربية المشتركة[7].

من يتأمل منهجياً في طبيعة العلاقة بين الأهداف الوحدوية للتربية العربية ـ التي رسمتها المؤتمرات التربوية العربية ـ وبين الممارسات التربوية في مختلف البلدان

---

(3) نزار العديني في مداخلة حول ورقة محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية: المرجع السابق، ص ص 167ـ 204، ص 189.

(4) مسارع الراوي: «تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، المرجع السابق، ص 52.

(5) محمد احمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، تقديم محيي الدين صابر ومحمد احمد الشريف، تونس ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس الغرب، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، 1979.

(6) انظر: سعدون حمادي: «الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق.

(7) عدنان ابو عشة: القضية الفلسطينية في التعليم العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، مرجع سابق، ص 138.

يتحدث طه النعيمي عن واقع الاستراتيجية التربوية العربية ويرى أن هذه الاستراتيجية تعاني من عيوب ولا سيما في ما يتعلق بمرونتها. وهو في هذا السياق يتساءل عن عبارة تنويع التعليم الثانوي قائلاً من أجل أي شيء ولخلق أي شيء؟ وما هو المجتمع المنشود هل هو المجتمع الصناعي أم الزراعي[11].

وعن الاستراتيجية العربية يقول مسارع: إن هذه الاستراتيجية هي فعلاً توفيقية... وطموحاتنا هي أكبر بكثير من هذه الاستراتيجية، ومع ذلك فإن هذه الاستراتيجية هي أحسن مما هو قائم لانها مبادىء تخدم قضية الوحدة العربية وتخدم القضية الفلسطينية وتخدم التراث العربي وتخدم الثقافة العربية[12].

ولا بدّ لنا أيضاً من الإشارة إلى مؤتمرات المعلمين العرب التي عقدت: في الإسكندرية 1956، في لبنان 1961، في الجزائر 1963، في الإسكندرية 1965، في دمشق 1968، في الإسكندرية 1969، في الكويت 1971، في بغداد 1974. هذا، ويمكن تقديم صورة بيانية للعمل العربي المشترك في الجدول التالي:

جدول رقم (1): المؤتمرات التربوية العربية وفقاً للجهة والمكان والتاريخ

مؤتمرات اتحاد المعلمين العرب		مؤتمرات أجهزة الثقافة والتعليم العرب		مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب		مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب بدعوة من منظمة الأمم المتحدة (اليونسكو)	
الإسكندرية	1956	بيت مري	1947	القاهرة	1953	بيروت	1960
بيروت	1961	الإسكندرية	1950	بغداد	1964	طرابلس	1966
الجزائر	1963	بغداد	1957	الكويت	1968	مراكش	1970
الإسكندرية	1965	دمشق	1959	صنعاء	1972	طرابلس (بدعوة من ليبيا)	1970
دمشق	1968	الرباط	1961				
الإسكندرية	1969	الجزائر	1964			أبو ظبي	1977
الكويت	1971	القاهرة	1969				
بغداد	1974	القاهرة	1970				

وفي نسق الجهود العربية المشتركة يشار بالبنان أيضاً إلى الخطة الشاملة للثقافة

(11) طه النعيمي في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، **دور التعليم في الوحدة العربية**، مرجع سابق، ص 196.

(12) مسارع الراوي في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، **دور التعليم في الوحدة العربية**، مرجع سابق، ص ص 167ـ 204، ص 198.

العربية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1981. وتمثّل هذه الخطة حصاد عمل عربي مشترك أسهم فيه عدد كبير من المفكرين المعروفين في الوطن العربي ونصت هذه الخطة على الأهداف التالية[13]:

1 ـ الاستقلال والتحرر في مواجهة الهجمة الأجنبية.

2 ـ الوحدة القومية في مواجهة التجزئة.

3 ـ الديمقراطية في مواجهة الاستبداد.

4 ـ العدالة في مواجهة الاستغلال.

5 ـ القيمة الذاتية في مواجهة التغريب والتبعية.

6 ـ الحضور القومي بين الأمم بالإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

وفي إطار رؤية شمولية لطبيعة العمل التربوي العربي المشترك يمكن إبداء بعض ملاحظات عديدة ومن أجل تقديم هذه الملاحظات قمنا ببناء الجدول التالي رقم (2) وهو مستمد من بيانات الجدول السابق ويمثّل سعياً إلى تنظيم الإطار الزمني للنشاطات التربوية القومية بغض النظر عن الاعتبارات المتعلقة بالجهات التي نظمت هذه المؤتمرات.

جدول رقم (2): التسلسل الزمني للمؤتمرات التربوية العربية التي عقدت منذ 1947 حتى اليوم عام 1977

مسلسل	بلد انعقاد المؤتمر	سنة الانعقاد	مسلسل	بلد انعقاد المؤتمر	سنة الانعقاد	مسلسل	بلد انعقاد المؤتمر	سنة الانعقاد
1	بيت مري	1947	9	الرباط	1961	17	الإسكندرية	1969
2	الإسكندرية	1950	10	الجزائر	1963	18	القاهرة	1969
3	القاهرة	1953	11	بغداد	1964	19	طرابلس	1970
4	الإسكندرية	1956	12	الجزائر	1964	20	القاهرة	1970
5	بغداد	1957	13	الإسكندرية	1965	21	مراكش	1970
6	دمشق	1959	14	طرابلس	1966	22	الكويت	1971
7	بيروت	1960	15	دمشق	1968	23	صنعاء	1972
8	بيروت	1961	16	الكويت	1968	24	بغداد	1974
						25	أبو ظبي	1977

(13) أنظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، ذات السلاسل، مجلد 1، الكويت، 1986، ص 46.

يمكن لنا من خلال استقراء معطيات الجدولين السابقين أن نخرج بالنتائج التالية:

- يُلاحظ تعدد الجهات التي تنظم هذه المؤتمرات: جامعة الدول العربية، اتحاد المعلمين العرب، اتحاد الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مبادرات من قبل الدول العربية (مبادرة ليبيا لعقد مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب في طرابلس عام 1970). ولا نعتقد أن هذا التعدد في الجهات المنظمة والداعية إلى هذه المؤتمرات يشكّل عنصراً إيجابياً في العمل التربوي العربي المشترك.

- يبيِّن الجدول رقم (2) غياب النسق الزمني والمكاني أيضاً في التنظيم والإعداد للمؤتمرات العربية: في عام 1970 عقدت ثلاثة مؤتمرات تربوية اثنان منهما في مصر (أنظر الجدول السابق)، وفي عام 1969 عقد مؤتمران في مصر أيضاً، وفي عام 1968 عقد مؤتمران أحدهما في الكويت والآخر في دمشق، وفي عام 1961 عقد مؤتمران أحدهما في بيروت والآخر في الرباط، وفي عام 1964 عقد مؤتمران في بغداد وفي الجزائر. ويلاحظ في هذا السياق أن هذه المؤتمرات غالباً لا تتكامل في ما بينها وفي الطروحات التربوية التي تركّز عليها.

- ونحن نفترض أن أغلب هذه المؤتمرات جاء لاعتبارات سياسية وربما دعائية. وما يدهش على الرغم من تعدد هذه المؤتمرات وغزارتها فإن التطبيق أو الممارسة التربوية،كما سنبيّن لاحقاً، تنزع نحو الكيانية الصغرى والقطرية في العمل.

لقد أحصينا خمسة وعشرين مؤتمراً تربوياً عربياً في الفترة ما بين 1947 وعام 1977، بمعدل مؤتمر واحد سنوياً على نحو التقريب. لقد عقد خمسة وعشرون مؤتمراً خلال ثلاثين عاماً. وفجأة يُلاحظ أن هذه المؤتمرات توقفت على حين غرة حيث لم تعقد مؤتمرات تذكر منذ عام 1977. والأمر هنا يدعو إلى التساؤل:لماذا خبت هذه التوجهات القومية ومن دون سابق إنذار؟ ولا سيما في الفترات الماضية (خلال عشرين عاماً من الزمن) وهذا أمر يدعو إلى التساؤل والاستغراب. وهنا نود أن نؤكد افتراضنا بأن عقد المؤتمرات السابقة كان يخضع لاعتبارات سياسية أكثر منها لاعتبارات تربية عربية واحدة.

- وعلى الرغم من تعدد هذه المؤتمرات إلا أنها تسجل غياباً لمؤتمر بينها يمثّل مشاركة سياسية عليا في مستوى رؤساء الدول وقادتها القادرين على اتخاذ القرار التربوي الحاسم في بلدانهم. كما يُلاحظ أيضاً أن هذه المؤتمرات والنشاطات الفعلية بدأت تخبو شعلتها وبدأت تسير في اتجاه التباعد،وفي ذلك تعبير عن الواقع المرير للوضع العربي في مستوياته الاجتماعية والتربوية.

يقول كمال فاخوري: «نتحدث كثيراً عن الوحدة العربية، ولكن مثلاً عندما اجتمع الوزراء العرب ليضعوا استراتيجية التربية العربية... لم ألاحظ كلمة واحدة تؤكد على اهمية تحقيق الوحدة. يتحدثون عن التراث العربي وباننا أمة عربية واحدة، وهذه حقيقة

قائمة، ولكن المسألة ليست في وصف هذه الامور، وإنما المسألة تتعلق بكيفية تحقيق الوحدة العربية[14].

النزعات الكيانية في الأهداف والممارسات التربوية العربية

في زحمة المؤتمرات والنشاطات السياسية العربية التي بدأت منذ عام 1947، يُفترض أن تكون الأنظمة التربوية في البلدان العربية قد حققت أقصى حدود التجانس والوحدة ولا سيما في مستوى بنيتها التنظيمية، كما في مستوى توجهاتها القومية.

ولكن وعلى خلاف ما هو متوقع فإن أغلب الباحثين العرب يرون «بأن التربية في البلاد العربية ما زالت تربية قطرية تمثل التجزئة لأن الأقطار العربية ببساطة تسودها حكومات قطرية، وما هو قائم في الوطن العربي من إصلاحات ترقيعية وإصلاحات جزئية لا يؤدي بالتأكيد إلى الوحدة بل إلى ترسيخ التجزئة وترسيخ الوضع القائم[15]. وهم يؤكدون في هذا السياق بأن النظم التعليمية في الوطن العربي فلسفة وأهدافاً ومحتوى تمثّل صورة لواقع التجزئة[16].

يقول كمال فاخوري: وإذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة في الوطن العربي، نلاحظ ما يُذهل، فهناك مفارقة كبيرة جداً بين ما يُكتب ويُنص عليه وبين ما يُمارس ويُفعل يومياً في كثير من أجزاء وطننا العربي الكبير. فكثير من المناهج والتشريعات والبرامج تكرّس الكيانية والقطرية في نفوس الناشئة... وكثير من هذه التشريعات تعتبر العمل للوحدة معارضاً للشرعية الدستورية وكيان الدولة[17].

ومن ينظر في عمق التوجهات التربوية العربية يدرك بوضوح أن «التربية العربية لم تُبن على فلسفة قومية عربية واضحة، فهي في هذا القطر تنطلق من فلسفة وطنية مغلقة، نادراً ما تبرز صلاته القومية بالأقطار العربية الأخرى، وهي في قطر آخر تنطلق من فلسفة قومية اشتراكية تدعو للوحدة والحرية والاشتراكية، وهي في قطر ثالث تنطلق من تصورات عربية إسلامية»[18].

---

(14) كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق، ص ص 167ـ 204، ص 191.

(15) مسارع الراوي في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق، ص ص 167ـ 204، ص 191.

(16) مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق.

(17) كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، مرجع سابق، ص ص 167ـ 204، ص 191.

(18) عدنان ابو عمشة: «القضية الفلسطينية في التعليم العربي»، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم =

ومن ينظر في فسيفساء الأهداف التربوية العربية، يجد وكأن هذه الأهداف قد بُنيت بصورة تستجيب للتناقضات القطرية بين البلدان العربية، فهي بدلاً من أن توحّد، تعزز المسافات الفاصلة بين التوجهات التربوية والاجتماعية لكل قطر أو إقليم بصورة موجهة حيناً وغير مقصودة حيناً آخر.

ويعتقد فريق كبير من المفكرين العرب، عبر تقصياتهم العلمية المتنوعة، أن الانظمة التربوية العربية تسعى إلى تعزيز النزعة القطرية، وتكريس الكيانات العربية الصغرى، وذلك على الرغم من البريق الأخّاذ الذي تلمّع به المقولات السياسية التربوية، وعلى الرغم من ضجيج الأهداف التربوية التي ترفع الشعارات القومية. فالممارسات التربوية غالباً ما تناهض القيم القومية التي تزيّن صدور الانظمة العربية الداعية إلى الوحدة والقومية.

ففي سوريا، على سبيل المثال، وهي إحدى أهم معاقل الفكر القومي، وإحدى أهم البلدان العربية التي تتصدر هذه المرحلة التاريخية بنداءاتها القومية، يحظر قانونها التربوي على الطلاب العرب متابعة دراساتهم العليا في الجامعات السورية لتحضير رسائل الماجستير والدكتوراه ودبلومات الدراسات العليا. وفي هذا ما يناقض التوجهات القومية لقطر عربي عرف بنزعته الكبيرة نحو تحقيق القيم القومية وتجسيد المد القومي. علماً بأن الطلاب السوريين يحضرون الدكتوراه في البلدان العربية الاخرى ولا سيما في جمهورية مصر العربية.

وعندما ننظر في دستور هذا القطر او في أهدافه التربوية نجدها بأنها تنص صراحة على أهمية البعد القومي والوحدوي العربي في كل ميدان وفي كل موقع. جاء في البند السادس من وثيقة الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية ما يلي: « 6ـ ترسيخ الإيمان بالقومية العربية وإذكاء روح النضال في سبيل التغلب على كل ما يعوق الوحدة العربية بمفهومها القومي الاشتراكي»[19]. ومع ذلك فالتطبيق يعاني من بعض الثغرات التي تتصل بالعمل على تجسيد القيم القومية وتجسيدها في حركة حقيقية.

لناخذ ايضاً مسرح الحياة التربوية المعاصرة في مصر العروبة. لقد شكّلت مصر تاريخياً مهاد النزعات القومية العربية ومعقلها الاساسي، وكان لارضها الكريمة أن تستضيف اغلب المؤتمرات التربوية العربية (استضافت سبعة مؤتمرات تربوية عربية من أصل خمسة وعشرين مؤتمراً). ولكن من ينظر إلى واقع الحياة التربوية في جمهورية مصر العربية يجد بأن كثيراً من الإصلاحات، والقرارات التي تُتخذ في الآونة الاخيرة، مباينة شكلاً ومضموناً للتوجهات العربية نحو بناء نظام تعليمي موحد

= في الوحدة العربية، ط 3 ، بيروت، 1983، ص 137.

(19) محمود السيد: الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

ومتجانس في الحدود الدنيا[20]. ويُشار في هذا الصدد إلى السُلَّم التعليمي في مصر الذي أصبح خمس سنوات بدلاً من ست سنوات خلافاً للوضعية المتفق عليها والسائدة في البلدان العربية،وهي بوحي أيضاً من ميثاق الوحدة الثقافية العربية. ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى التحولات التي تمت في نظام الامتحانات حيث أُجريت تغييرات جديدة أيضاً تتباين مع ما نصت عليه المؤتمرات والاتفاقيات العربية[21].

فالممارسات التربوية في اغلب البلدان العربية لا تعزز مسيرة التوجهات الوحدوية، وعلى خلاف ذلك تماماً لقد أصبح التعليم في الوطن العربي، على حد تعبير محمد أحمد الغنام، «أداة للتعصب القطري وراء ستار من التشدق بامجاد الامة وقيمها وآمالها»[22].

ففي مستوى النظرية التربوية، ولا سيما في مجال الاهداف التربوية، نجد أن التوجهات القومية والوحدوية، لا تزال سجينة النزعات القطرية الهجينة، التي تحاول ضرب المد القومي والوحدوي في الوطن العربي بصورة شاملة. وإذا كان هناك ثمة توجهات نظرية وحدوية في مجال بناء الاهداف التربوية الوحدوية، فإن الممارسات تفرغ هذه التوجهات من طاقاتها الحقيقية، وتجعلها مجرد شعارات عديمة الوزن وفارغة المضمون.

تبيّن إحدى الدراسات العربية المهمة، حول الاهداف التربوية العربية، بأن الاهداف التربوية التي تضمنتها استراتيجية التربية العربية تطرح ضرورة تكوين الإنسان العربي القومي، الذي يمتلك هُويّة واحدة، بغض النظر عن الانتماء القطري إلى بلدان عربية متعددة ومتمايزة. ولكن الوسائل التي تُطرح لتحقيق هذه الاهداف لا تؤدي إلى بناء الصورة الواحدة للإنسان العربي وإنما تعمل على بناء صور متعددة تقوم على أساس تعدد الشروط الاجتماعية[23].

«فمن العسير ان نقول إن الاهداف التربوية العربية العامة، التي نجدها في النصوص والوثائق الرسمية لاكثر البلدان العربية، اهداف قمينة بأن تولد إنساناً هو جزء من واقع أمته، قادراً بالتالي على أن يتحرك تحركاً ذاتياً أصيلاً، من أجل معالجة مشكلاته وتطوير حياة أمته وبناء مستقبلها»[24].

---

(20) انظر: اسماعيل سعد علي: التعليم في مصر، كتاب الهلال، العدد 519، نوفمبر، 1995.

(21) يأخذ النظام الامتحاني الجديد باعتبارات جديدة على غير ما هو سائد في الانظمة العربية. ومع اننا لا ننكر اهمية التجارب والتجديد إلا أن هذا التجديد لم يُؤخذ في سياقه العربي المتكامل، وهناك ملاحظات نقدية أبداها باحثون مصريون حول هذه التجديدات. فالنظام الامتحاني في مستوى الشهادة الثانوية يأخذ بعين الاعتبار مستوى تحصيل الطالب في الصف الثاني الثانوي، ويتيح للطالب اربع فرص امتحانية.

(22) محمد احمد الغنام: «دور التربية في صنع مستقبل الأمة العربية»، مجلة التربية الجديدة، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 29، ص 19.

(23) خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986، ص 100.

(24) عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية. الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 217.

«إننا لم نجد في أي مشروع تربوي عربي، بالمعنى الاستراتيجي للكلمة، أهدافاً تربوية تترابط مع الأدوات اللازمة لتحقيقها تربوياً. إن ما وجدناه هو غايات تربوية عامة، وهي غايات لا تختلف عما تطرحه الأنظمة العربية القطرية نفسها، وإن كان ذلك لا يعني أبداً أن هذه الأنظمة تريد فعلاً تحقيق هذه الغايات»[25].

هذا ويرى فريق من المفكرين العرب «أن العوامل القطرية ما تزال أقوى بكثير من العوامل القومية في تقرير وجهة التغيرات والإصلاحات التربوية التي تحدث في التعليم في مختلف الأقطار العربية»[26].

فالتربية لم توظف كأداة باتجاه تحقيق الوحدة الثقافيّة في الوطن العربي، بل وعلى خلاف ذلك «ما زالت تسير باتجاه مغاير، إذا لم نقل، مناقض لها مما يدل في كل الاحوال على وجود هوة عميقة بين ما هو معلن كمنشود وما هو حاصل كموجود»[27]. وأنه على الرغم من كل الصخب الإعلامي الذي يرافق مسألة الوحدة الثقافية العربية فإن «معطيات الواقع تدل على أن معظم الندوات والمخططات والاستراتيجيات وحتى الاتفاقيات العربية، التي تهدف إلى تحقيق هذه الوحدة بقيت في معظمها حبراً على ورق، حيث بقيت مظاهر التجزئة تسود الواقع التربوي العربي برمته»[28].

ويقول فؤاد زكريا في هذا الخصوص أيضاً: «إن أول عمل نجح فيه الاستعمار أنه انسى المثقفين العرب حقيقة أساسية وهي أن ليس في الحدود العربية على الإطلاق حد وضعه عربي أو وقع عليه عربي... ومع ذلك فقد تحول الحدّ السياسي الصنعي الاستعماري في الواقع والأذهان إلى حدّ ثقافي نهائي»[29]. وفي هذا السياق لا نستطيع أن نتحدث عن مشروع قومي عربي أو مشروع عربي متكامل تترابط فيه الغايات بالأهداف والوسائل والنوايا بالإرادة السياسية.

الأهداف التربوية العربية: أوهام وحدوية ومضامين قطرية

لقد بين لنا التحليل الوثائقي للأهداف التربوية العربية وجود فيض من التلميحات والتصريحات التي تدعو إلى تكريس النزعة الكيانية القطرية والإقليمية في الوطن العربي.

وغنيٌّ عن البيان أيضاً أن الأهداف التربوية قد رُسمت وفقاً لآلية صوغية

---

(25) خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986، ص 116.

(26) منير بشور: اتجاهات في التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس، 1982، ص 247.

(27) خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، مرجع سابق، ص 10.

(28) خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟، المرجع السابق، ص ص 9.

(29) فؤاد زكريا وشاكر مصطفى: الثقافة العربية والاعتماد على الذات، دار الشباب، الكويت، 1988، ص 61.

استطاعت بدهاء ودقة أن تعمل على تمييع التوجه العربي القومي، واستطاعت غالباً تمرير النفس القطري في سياق قومي. وقد أصبح لمثل هذه الصياغات التصفوية متخصصون وفنانون وخبراء عرب، متمرسون في تصفية البُعد العربي والوحدوي، عبر سياقات لفظية، وتعبيرات تعمل على هدم التوجه الوحدوي في التربية العربية، وغرس النزعة القطرية في التراب الخصب للنزعة القومية. لقد أصبحت النزعة القومية والوحدوية العربية أشبه ما تكون «بالمشتل» الذي تنمى فيه غراس النزعة القطرية لتستفحل ويشتد عودها على حساب النزعة الوحدوية الثقافية. فالتربة القومية تفقد نسغ وجودها لصالح هذه النزعات المرضية في الوطن العربي. على سبيل المثال لا تزال بعض الأنظمة العربية خجلة من المناداة بالنزعة القطرية علناً وبصورة مباشرة، ولذا فإن هذه الأنظمة تعلن عن هذه النزعة باستحياء من خلال التلميحات المضمرة والإيحاءات الساخنة التي تفترش مهاد التوجهات القومية والإنسانية الشاملة. فمن أجل الإعلان عن توجه قطري يقال على سبيل المثال: يجب على التربية أن تعمل على غرس الروح الوطنية في نفوس أبناء الوطن في إطار التوجهات العربية. ويضيف بعضهم ـ زيادة في إفراغ البند القومي من معناه ـ يجب على التربية أن تعمل على غرس الروح الوطنية في نفوس أبناء الوطن في إطار التوجهات العربية والإسلامية والإنسانية. وهكذا تضيع ملامح ما هو قطري في عمق ما هو إنساني وعربي وإسلامي. فتصبح العبارة خالية من المضامين ومجرد لهو لفظي ورنين أجوف.

ومن ينظر في مسرح الأهداف التربوية العربية سيجد كثرة من الأهداف التربوية المضمرة أو العلنية التي ترفع شعار الكيانية والوطن الضيق... وتحت تأثير هذه النزعة الضيّقة شهدت اللغة العربية ظهور مفاهيم لغوية عرجاء جديدة أثقلت على لغتنا الجميلة وهي مفاهيم مشحونة بطابع القسر اللغوي المشبع بالنزعة القطرية مثل: تكويت (جعل الشيء كويتياً)، وتقطير (جعل الشيء قَطَرياً نسبة إلى قطر)، وتمصير (جعل الشيء مصرياً)، ومغربة (جعل الشيء مغربياً نسبة إلى المغرب العربي)، وتعريق (جعل الشيء عراقياً)، ولبننة (جعل الشيء لبنانياً)، وخلجنة (جعل الشيء خليجياً)، وتونسة (جعل الشيء تونسياً) وهكذا دواليك من المفاهيم المشعة التي تشكّل نفايات متراكمة من الألفاظ القطرية الضيّقة التي تحاصر المفهوم القومي وتنتشي بخبثها على حساب المفهوم الوحدوي الشامل. ويمكن لنا في هذا السياق أن نورد بعض التلميحات والتصريحات التي تُبرز هذا الوضع القطري الضيق في الوثائق التربوية ولا سيما في وثائق الأهداف التربوية التي تعتمدها الدول العربية.

ورد في وثيقة الأهداف التربوية للمملكة المغربية (في مشروع مايو سنة 1981) في البند رقم (5) ما يعزز التوجه القطري الصمني حيث نص البند (5) ما يلي: «إسناد التربية والتعليم إلى مقومات الأنسية المغربية ومكونات الهوية والذاتية الوطنية في إطار

المدرسة الواحدة»[30]. وجاء في البند السادس ما يلي:«اعتماد الأصالة المغربية والعلوم العصرية في بلورة الاتجاهات الثقافية والفكرية الوطنية والعمل عن طريق البحث والتجريب على صيانة التراث الوطني وخصوصاً اللهجات الوطنية»[31]. يتضح من خلال البندين التوجه إلى تعزيز النزعة الضيقة في الأطر النظرية التربوية ويتضح أيضاً غياب البعد القومي في هذا النسق الفكري التربوي.

وجاء في وثيقة الأهداف التربوية في السودان في البند رقم (7) ما يلي: الحفاظ على التراث السوداني النابع من الحضارة العربية الإسلامية. وجاء في البند رقم (2) «ترسيخ الاشتراكية السودانية. ويتضح أيضاً في هذا النسق وجود نزعة ضمنية لتأكيد البُعد القطري الضيّق في النظرية التربوية[32].

ورد في البند رقم (3) في وثيقة الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية في البند رقم (9) ما يلي: «أهمية التربية والتعليم لتنمية المجتمع الأردني ضمن إطار الوطن العربي المتكامل في جميع المجالات»؛ ويتفرع من هذا البند مجموعة من الفقرات جاء في (ج) منها ما يلي: «صهر المجموعات السكانية في بوتقة مجتمع أردني عربي منسجم ومتماسك»[33]. يتضح من خلال هذه البنود أن الغاية هنا ليست تعزيز التوجه القومي في المستوى التربوي وإنما خلق كيان قطري وتعزيزه في الذهنية التربوية في المجتمعات العربية. وفي هذا التوجه ما يعكس حاجات الحكام وليس حاجات الشعب العربي بصورة عامة.

إن تحليل مضامين النصوص السابقة، وغيرها من النصوص التي تفيض بها الوثائق التربوية العربية، يشير إلى وجود نزعة ضمنية مستترة مشحونة بالنزعات الكيانية الضيّقة التي تتمثّل في التوجهات القطرية والإقليمية العربية. فالأهداف التربوية تعبّر عن الحاجات الاجتماعية ووضع مثل هذه البنود «الملغومة» في الأهداف التربوية أمر لا يعّبر عن حاجة وتطلعات الشعب العربي في كل مكان.

ويتضح في هذا السياق أن هذه الوثائق التربوية لا تحاول أن تذكّر الإنسان العربي بعروبته بقدر ما تحاول أن تنسيه هذا الانتماء. فالانتماء إلى العروبة أصيل في نفوس العرب ونحن لا نحتاج إلى التذكير بهذا الانتماء. ما نحتاجه هو أن ننسى هذه الحدود المصطنعة التي وضعها الاستعمار الغربي ولا يزال يحافظ عليها.

---

(30) محمد الشهب: **الأهداف التربوية في المملكة المغربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص 90.

(31) المرجع السابق، ص 91.

(32) انظر: عصام أحمد حسون: **الأهداف التربوية في السودان**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

(33) موسى المومني جفال ووحيد عبد الحفيظ الضامن وعدنان جميل الحسون: **الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص 22.

وغنيٌّ عن البيان أن بعض الوثائق التربوية الخاصة بالأهداف التربوية العربية تتجاهل البُعد القومي والعربي إذ تسجل مثل هذه المبادئ، غيابها في نسق الأهداف التربوية المرسومة مثل الأهداف التربوية في عُمان على سبيل المثال وليس الحصر.

وجاء في وثيقة البحرين ايضاً حول الهدف القومي في البند الرابع ما يلي: «4- تعميق الاعتزاز بالانتماء للأمتين العربية والإسلامية على أساس الإدراك الواعي باصالة الفكر العربي الإسلامي ودوره التاريخي في تطور الحضارة الإنسانية وتقدم العلوم والفنون، وعلى أساس الوعي بإمكانات ومقومات الأمة العربية وقدراتها في تحقيق التقدم والوحدة»[34].

في هذا البند مفارقات غريبة، فالوثيقة تتحدث عن امتين لا أمة واحدة كما يحلو للبعض أن يسميها بالأمة العربية الإسلامية إذا جاز التعبير. إن تحليل ما خلف السطور في هذا البند يبيّن وجود محاولة لقهر المفهوم القومي في ظل مفهوم آخر لامة إسلامية، وهو مصطلح إن جاز تفرعت عنه مصطلحات جديدة كأن نقول الأمة المسيحية والأمة البوذية والأمة اليهودية... إلخ. إن استخدام مفهوم الأمة الإسلامية ـ وهو مفهوم لا حدود لشموله واتساعه حيث يشمل جميع الشعوب الإسلامية ـ وربطه بمفهوم آخر ومختلف عنه للقومية العربية، ـ وهو مفهوم له خصوصيته وسيرورته الخاصة وطابعه العلمي والسياسي المميز ـ محاولة للنيل من المفهوم القومي وإخراجه من دائرة العقلانية، سواء أكانت هذه المحاولة محاولة شعورية أو لاشعورية مقصودة أو عفوية؛ وتشكّل هذه المحاولة بالتالي جهداً لتحويل هذا المفهوم إلى كلمة جوفاء مُفرغة من مضامينها العلمية والتاريخية. فمفهوم القومية مفهوم تاريخي يضرب جذوره في التاريخ الإنساني وله نظريات متعددة وهو بالتالي يشكّل الصيغة الأم للوحدات الاجتماعية الثقافية في التاريخ القديم والمعاصر. أما الأمة الإسلامية فهو مفهوم تاريخي أكثر شمولاً ويختلف في طبيعته ومقوماته عن المفهوم القومي. فالدين دين والأمة أمة وهذا الفصل موجود في الدين الإسلامي الحنيف حيث يشار في قدس الكلام إلى أن الله جعل الناس أمماً وشعوباً وقبائل ليتعارفوا وبأن أكرمهم عند الله أتقاهم. وباختصار تشكّل هذه اللغة الخطابية التفافاً على مفهوم القومية والدين وإسقاطاً للجانب العلمي في المفهومين.

لقد ورد تحت عنوان العروبة في إحدى الوثائق العربية ما يلي[35]: «العروبة رابطة

---

(34) وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي: تطور التعليم في البحرين في الفترة من 85/ 1986هـ 87/1988، تقرير مقدم إلى الدورة الحادية والاربعين للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف من 8- 17 يناير 1988، البحرين، المنامة، 1988، ص 6.

(35) وزارة التربية والتعليم القطرية: الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها، الدوحة، ابريل، 1993.

الدم والأصول والجوار بين أبناء الأمة بلغتها العربية يتفاهمون وبتراثها يعتزون ولوحدة أبنائها يعملون». بالإضافة إلى لعبة الألفاظ الواضحة يمكن الإشارة أيضاً إلى أمر في منتهى الأهمية وهو أن العروبة كما تؤكّد عليها معظم الدساتير العربية رابطة ثقافية ولغوية واجتماعية وهي ليست رابطة دم، ولو كان الأمر كذلك لأخرجنا من هذه الرابطة شعوباً عربية واسعة تشمل ربما شرائح واسعة من الشعوب العربية في المغرب العربي والسودان وربما في مصر وسوريا والعراق. فالعروبة رابطة انتماء ثقافية تاريخية لغوية،وذلك على مبدأ من يتكلم العربية ويعيش في أرض عربية ويشعر بالانتماء إلى العروبة فهو عربي. هذا هو التعريف السائد في أغلب البلدان العربية لمفهوم العروبة. والتعريف الذي تقدمه الوثيقة للعروبة تعريف يؤكد على أولوية العرق في ثلاث كلمات هي: العروبة رابطة الدم والأصول والجذور». وهذا التأكيد يعزز نزعة عرقية رفضها العرب والإسلام.

لنلاحظ أيضاً غلبة الطابع اللفظي في بند العروبة في الفقرة رقم (2/2) في الصفحة الثالثة من وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر. جاء تحت هذا البند ما يلي: العرب حملة لواء الإسلام الأول، والذائدون عن حياضه، الذين بلّغوا رسالته ونشروا دعوته، فتاريخ الإسلام عربي وتاريخ العرب إسلامي»[36].

لقد أدى أسلوب الخطابة في صياغة مصادر الأهداف إلى الوقوع في مغالطات نوعية كثيرة جداً منها القول: فتاريخ الإسلام عربي وتاريخ العرب إسلامي. هذا القول يجانب الموضوعية في أكثر من وجه:

● تاريخ الإسلام عربي: والسؤال هنا ألا يمكن أن نتحدث عن تاريخ إسلامي غير عربي؟ ألا نضع الأشياء المختلفة هنا في سلة واحدة؟ هل يمكن أن نقول بأن تاريخ نضال المسلمين في البوسنة والهرسك وفي الشيشان والقوقاز وتركيا وأفغانستان هو تاريخ نضال عربي؟

● تاريخ العرب إسلامي: ألا يمكن أن نتحدث عن تاريخ عربي قبل الإسلام.فهناك كما تشير المعطيات التاريخية جوانب تاريخية متألقة للعرب قبل الإسلام: تاريخ العرب الجاهليين وتاريخ العرب الكنعانيين والكلدانيين والآشوريين والفينيقيين وهم عرب حملوا لواء الحضارة الإنسانية قبل ظهور الإسلام العظيم.

ما ورد في النص ينطوي على مغالطات، والأصح أن نقول بصورة خطابية أيضاً لكنها أكثر موضوعية: حمل العرب راية الإسلام وفجّروا ثورته، وذادوا عن حياضه، وبلّغوا رسالته، ونشروا دعوته بين أمم الأرض، فتاريخ العرب منذ فجر الإسلام تاريخ إسلامي. وعندما يُراد صوغ العبارة نفسها بصورة موضوعية تنتفي فيها اللعبة اللفظية

(36) وزارة التربية والتعليم القطرية: الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها، الدوحة، أبريل، 1993.

والموسيقى المسجوعة يمكن القول مثلاً: حمل العرب لواء الإسلام ودعوا إليه ونشروه بين أمم الأرض.

وبالنتيجة نستطيع القول مع جمع القائلين بأن الأهداف التربوية والوثائق بصورة عامة لا ترتقي إلى مستوى تعزيز التوجهات القومية العربية، وبعضها يناهض هذا التوجه ويعتمد في غالب الأحيان على لعبة الكلمات أو التلاعب اللفظي في احتواء النزعة التربوية القومية هذا من جهة؛ ومن جهة ثانية فإن الممارسات التربوية في الوطن العربي قلما تركز على جانب البُعد القومي العربي في نسق الفعاليات التربوية الجارية بل تغلّب النزعة القطرية الضيّقة وتحاصر المدّ العربي القومي الحيوي لوجود الإنسان العربي في هذه المرحلة من جهة ثانية.

والشواهد كثيرة جداً حول غياب الوضوح في تأكيد الطابع القومي في أغلب الأهداف العربية، ووجود محاولات للالتفاف على مفهوم الانتماء القومي واحتوائه عبر عمليات صوغية بالغة الدقة والدهاء[37]. لقد أسهمت هذه العمليات الصوغية في إفراغ الأهداف التربوية العربية من المضمون القومي وتعزيز النزعة القطرية تارةً والإسلامية تارةً أخرى[38]. فالصياغات الملتوية التي وردت فيها المضامين القومية تشكّل محاولة لاغتيال المفهوم القومي وإسقاطه سيكولوجياً ومعرفياً (هدم بنية المفهوم) ووضعه في سوية واحدة مع المفهوم القطري الضيق (يُشار إليه بالوطني)، ومع المفهوم الإقليمي (مثل المغربة والخلجنة والشومنة)، ومع المفهوم الإسلامي ثم أخيراً مع المفهوم الإنساني، حيث وردت بعض الصيغ التي تضع هذه المفاهيم جميعها في مستوى واحد مثل القول: تعزيز الانتماء الوطني الخليجي العربي الإسلامي والإنساني دفعة واحدة. وهنا عملية هدم الحدود الفاصلة بين هذه المفاهيم؛ وبالطبع فإن الغاية ـ مقصودة أو عفوية ـ هنا هي إسقاط المفهوم القومي بالدرجة الأولى. إذ لا يوجد في هذا السياق تمايز بين ما هو وطني أو قومي أو إنساني،وهذا يجري على مبدأ وضع الأشياء جميعاً في سلة واحدة أو في كيس واحد. وتلك هي واحدة من خفايا النزعة الكيانية التي تتوغل في عمق التوجهات الوحدوية العربية.

لقد بيّنت وثيقة الخطط التربوية في الوطن العربي، الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في عام 1987 أن البلدان العربية التي أكّدت على المبدأ القومي تشكّل أقلّية بين الدول العربية وهي: الجزائر وليبيا وسوريا والعراق وقطر والكويت والمغرب العربي والسودان،مع تحفظنا على بعض الوهن الوحدوي الذي جاء في وثيقتي

---

(37) العكس ممكن ايضاً.

(38) هناك طرق متعددة لعملية إفراغ محتوى الهدف القومي في التربية مثل القول تعزيز الانتماء الوطني في نسق المشاعر القومية (اغتيال للمفهوم القومي)، أو مر. جهة أخرى عندما يقال تعزيز الانتماء إلى الامتين العربية والإسلامية، أو القول تعزيز الانتماء العربي في إطار الانتماء الإسلامي.

السودان والمغرب[39]. ومع ذلك فهذه الدراسة تبيّن أن أكثر من اثنتي عشرة دولة عربية لم تؤكّد على الهُويّة القومية في أهدافها التربوية وهي: السعودية، والبحرين، والإمارات العربية، وعُمان، ومسقط، ولبنان، والأردن، ومصر، وإرتيريا، وتونس، وموريتانيا.

الخلاصة

يبيّن واقع التحليل الذي أجريناه، تأسيساً على الأبحاث والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان وانطلاقاً من ملاحظات المفكرين والباحثين العرب من جهة، ومن خلال مطالعاتنا وتحليلنا للأنظمة التربوية العربية من جهة أخرى، أن التعليم في الوطن العربي يمارس دوراً قطرياً، ويعمل بطريقة خفية حيناً، وصريحة حيناً آخر، على هدم شعور الإنسان العربي بالانتماء إلى الوطن العربي الكبير.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الأنظمة التربوية العربية تلعب دوراً يتنافى مع التطلعات الحيوية للوجود العربي القومي الذي يمثّل بحق المنطلق الموضوعي لتحرر الإنسان العربي ونمائه.

ونستطيع أن نعلن أيضاً في هذا السياق أن النزعة القطرية في التعليم والتربية العربية تعود إلى عوامل شتى أهمها: التركة الاستعمارية في التعليم وفي الأنظمة التربوية العربية، وعوامل التخلف والتبعية والتجزئة. فالكيانات القطرية ترعى بصورة عفوية وطبيعية أنظمة تربوية قطرية وكيانية مصغرة. وهناك بعض الأنظمة التربوية الكيانية التي تنشأ بفعل إرادة سياسية قطرية ضيّقة قائمة على أسس عقائدية إقليمية وقطرية وأحياناً طائفية، وهنا تتبدى للعيان أكثر وجوه الخطر الذي يهدد منظومة الوجود العربي في مستوياته القومية.

وهذه هي الحقيقة التي يعلن عنها سعدون حمادي حين يميّز بين نوعين من الميول الإقليمية العربية: نوع ناجم عن وجود الدولة الإقليمية بحد ذاتها، لأن دولة التجزئة تؤدي إلى وجود نزعة إقليمية، ونوع آخر يجسّد المواقف المسبقة والسلبية من الوحدة العربية وهي مواقف عقائدية أو سياسية معادية للوحدة. وعندما يتعلق الأمر بالنوع الأول يمكن لنا الحديث عن إصلاح تربوي لخدمة الوحدة العربية،أما عندما يتعلق الأمر بالنوع الثاني الخاص بالنزعات العقائدية فإنه يستحيل علينا أن نتحدث عن إصلاح تربوي[40].

---

(39) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطط التربوية في الوطن العربي في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، ورقة مقدمة في الاجتماع الخامس لوكلاء وزارات التربية العرب بتاريخ 11- 13 يوليو 1987.

(40) سعدون حمادي في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: «الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية»، في مركز دراسات الوحدة العربية، مرجع سابق، ص ص 167- 204، ص 200.