أزمة التخطيط التربوي
وجهة نظر نقدية

الدكتور

محمود قمبر

أستاذ التربية المساعد بجامعة قطر

التخطيط التربوي في موضع النقد :

لم تلق مهنة من النقد مثلما لقيت مهنة التعليم ، وليس ذلك بجديد عليها . فلقد تعودت التربية منذ أقدم العصور أن تواجه حملات النقد ، والتي كانت تأتيها من كل جانب ، بتحمل وجلد ، وسارت – على النحو الذي أنبأنا به التاريخ – تنهض بمسئوليتها في أصعب المواقف وأحلك الظروف . وتنقل شعلة الحضارة ، بقوة أحياناً وفي تعثر أحياناً ، لكنها استمرت تحارب قدر استطاعتها جيوش الهمجية والجهل والظلام .

إن النقد في التربية – ولا أقول النقد التربوي – الذي يثار من الداخل أو يجيء من من الخارج ، هو في هذه الأيام نقد حاد وجارح ، متعدد الألوان ، متنوع الأساليب ، وذو أغراض مختلفة : يهاجم التربية كنظام وكمؤسسات ، وكعناصر ، قد يستهدف دعم التربية وتعزيز قدراتها ، وقد يستهدف تطويرها وتوسيع أنشطتها ، وقد يستهدف في النهاية تبديلها والاتيان بغيرها .

والنغمة النقدية الحالية التي تعلو غيرها ، وتشيع على ألسنة النقاد ، هي نغمة النقد في التخطيط التربوي .

وقد بدأت في أواخر الستينات نغمة نقدية ، خفيفة وهادئة ، تحلل وظائف التخطيط الكمي في التربية ، وتبحث عن أوجه النقص فيها ، وتلفت النظر إلى أهمية التخطيط الكيفي حتى تتسق فاعلية التخطيط التربوي ، ويخرج منتصراً من حالة الخمود الوظيفي التي انحصر فيها (١) .

ومضى عقد السبعينات ، ولم يحقق هذا التخطيط الكيفي آمال النقاد ، فانبروا ساخطين يحملون التخطيط التربوي أزمة التربية ، وينعون انتهاء عصره الذهبي ، يوم أن جاء كصيغة سحرية تدعي صنع المعجزات ، أو كثوب قشيب للعناية الإلهية تكتسبه التربية ، فيواري سوءاتها ، ويبرز جمالها وحيويتها ، ويزيد من أحلام الناس وتوقعاتهم بلا حـــدود .

ولقد تجاوز نقـــدهم مستوى الخطـــط التربوية كأدوات تقنية ومسالك إجرائية وطرائق عملية ، وذهبوا إلى ما وراء ذلك حيث حللوا التخطيط كفلسفات ومفاهيم ومنهجيات ومنهجيات ووظائف . ومن هنا جاء نقدهم شاملاً للتخطيط وخططه في التربية ، على مستوى النظرية والتطبيق .

العيوب أو مواضع النقـــد في التخطيط التربـــوي :

فشل التخطيـــط الكمـــي :

جـــاء التخطيط في مرحلة إنتشاره الأولى تخطيطاً كمياً يعمل في مجال حصر المطالب التعليمية ، ورصد وتوزيع الميزانية السنوية . واهتم بلغة الأرقام والأساليب الإحصائية .

وعلى الرغم من بساطة هذه الوظيفة ، فقد فشل التخطيط الكمي في معظم الدول وبالذات في دول العالم الثالث ، ويرجع ذلك إلى سوء التقدير .

لقد كانت لهجة التخطيط قوية ، تحمل الثقة في نفسها ، وتدعي قدرة التخطيط الثابتة على التحديد والتحكم وحسن التوقع . وقدم التخطيط صياغات حسابية للمتطلبات في الأفراد والنقود والأدوات التي تستدعيها السياسات التعليمية ، وتمشي بها الخطط التربوية .

والذي حدث أن بعد التوقع عن الواقع ، وصاحب الخطط كثير من الشطط . . لم ينجح التخطيط في الوصول بنسب الاستيعاب في التعليم الإلزامي إلى المستويات وفق المعدلات التي وضعها وطبقاً للسنوات التي حددها . ولم يستطع أن يجنب الإدارة التربوية ضيق الاختناقات الاختناقات المالية التي شلت حركة التعليم ، وكم حذر في كثير من الدول من نقص المخرجات حتى تفشت البطالة بين المتعلمين(٢) .

وهـــكذا أثبت التخطيط الكمي أن لهجته العلمية لم تكن لهجة دعائية أو متعالمة . فالتخطيط يعمل من وجهة نظر معيارية تركز على « ما ينبغي أن يكون » وليس يكترث بالضرورات الواقعية التي تركز على ما هو كائن بالفعل ، ومن هنا تباعدت الوقائع عن التوقعات .

فشـــل التخطيط الكم – كيفي :

وعندما بدأ التخطيط يدخل على الكم صفة كيفية تهتم بتحسين النوعية التربوية ، وتعزيز الفاعلية التعليمية داخلياً وخارجياً ، تعثر في عمله وزادت متاعبه ، وبان قصوره في ناحيتين مهمتين :

اللامســـاواة في التـــوزيع الداخـــلي :

فالخطـــط التربوية اهتمت بالأطر الإجمالية للحركة التعليمية المعبرة عن زيادات في التسجيل الطلابي ، وارتفاع في نسب التدفق الصفي ، ونمو متصاعد في أعداد الخريجين على طول المراحل الدراسية . ولم تهتم بدرجة مماثلة بالقيمة الجوهرية لهذه الحركة الرقمية . فتزايد معدلات التسجيل يخفي وراءه نسبة كبيرة من المحرومين الذين تحول بينهم وبين الالتحاق بالتعليم ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية لم يكشف عنها التخطيط أو يذلل عقباتها ويقهر ويقهر صعوباتها ، كما أن نسب النجاح والترفيع لم تبين نوعية الناجحين ، وهوية الراسبين ، وبيئات المتسربين . ولم تحلل القـــيم الموضوعية للنجاح أو الرسوب ، والعوامل المرتبطة بهما لملافاة سلبياتها . على العكس ، عمل التخطيط على تعزيز مواقع الفئات المحظوظة في المجتمع ، وزاد في امتيازاتها أو الترقي في مصعده . . ولا تزال المسافات التقليدية تفصل وتمايز بين تعليم الحضر والريف ، أبناء المثقفين والعمال ، الذكور والإناث ، الصغار والكبار ، الموهوبين والمتخلفين .

إن قيمة التخطيط التي تنقصه أن يقدم لنا صورة إجتماعية – اقتصادية – تربوية عن نوعية الظروف التي يتم فيها التعلم ، وبيان تأثيراتها ، وإعلان سياسة محدودة لتحسين العوائد التربوية في هذا المجـــال (٣) .

اللافاعـــلية في التوزيع الخـــارجي :

ومن حيث التوزيع الخارجي للمؤهلين ، أو الذين تخرجوا في نظام التعليم لتغطية أسواق العمل وإشباع حاجات القوى العاملة ، فإن التخطيط يثبت هنا كذلك نقصاً كمياً أو كيفياً . . لقد قصر في متابعة المتغيرات الاقتصادية والمؤثرة في نماذج العمل الإنتاجي وطرائق التشغيل وتطور الكفاءات الوظيفية ، وتعاقب المهن التي تولد وتموت بفعل التجديد العلمي والتكنولوجي

إن منتجات النظام التعليمي لا تجد لهـــا طلباً في السوق الاقتصادية لأنها من نوعية غير جيدة ، تقادم عهدها وفقدت صلاحيتها المهنية ، وأصبحت سلعاً بائرة أو معطلة ، ولا يؤخذ منها إلا خير قطافها ، وبعد صقل جديد ، فلم تعد مطالب العمل تنحصر في تملك شهادات دراسية غالباً ذات قيم رمزية ، بعيدة عن الوظيفية أو القدرة العملية ، والنظرة النفعية .

إن التخطيط التربوي لا يزال يعمل في هذا المجال بأسلوب تقليدي يقوم على مسح قطاعات العمل لتحديد الأعداد المطلوبة ومعرفة معدل نموها الكمي في مستقبل منظور أو قريب . وهو في ذلك يفترض أن قطاعات العمل ، وبنياته ، وأنشطته ثابتة وأن النوعيات النمطية التي يخرجها التعليم صالحة في كل زمان ومكان . وهو إذ يأخذ بالمنهج الإسقاطي لحاجات القوى العاملة يهمل الخصائص والمتطلبات والتوقعات الخاصة بنظام الإنتاج والتي تذهب إلى أبعد من مؤشرات المهارة الفنية المرتبطة بالتصنيفات المهنية ، كما يهمل مراعاة الصفات اللاعقلية Non-Cognitives المهمة كالاتجاهات والمواقف والدوافع والقـــيم الخ (٤) .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن التخطيط التربوي يخضع لضغوط اجتماعية أو سياسية تخلعه من كل التزام منطقي أو موضوعي ، فيترك لغة الإحصاء والرصد والتحليل ، ويمشي كما توجهه الريح ، ولذا نجد اختلالاً في أبنية التعليم ، وبالذات في الدول النامية ، حيث نجد أن الهرم التعليمي ، والذي يساير هرمية الأعمال : عمالة عامة عريضة ــ عمالة فنية متوسطة ــ عمالة مهنية أو إدارية عليا ، أصبح هرماً مقلوباً . فالضغط يشتد على التعليم الثانوي ، ويشتد أكثر على التعليم العالي ، ويتكاثر خريجوه ، فيتكون منهم جيش عاطل يلفظه القطاع الحديث ، بينما نجد نقصاً كبيراً في مستوى العمالة الفنية والتي يعد لها التعليم الثانوي الفني أو التقني . هذا في الوقت الذي نجد فيه عامة الناس أُميين لاحظ لهم من ثقافة

أو كفاءة أوعلم . إنهم من مطردات التعليم الابتدائي أو الذين حرموا من كل فرص التعليم .

فشل التخطيـــط الكيفي :

التخطيـــط التربـــوي لم يسهم في التنميـــة الاقتصادية :

وهـــكذا يمـــكن القول بأن التعليم لم يخلق قاعدة عمالية مثقفة ومدربة ، ولم يواجه قطاعات العمل ومستوياته بأعداد كافية متكيفة لمواجهة التغيرات الحادثة في أسواق العمالة . بالإضافة إلى ذلك فإن التخطيط التربوي قد يهتم بمباحث نظرية لا تخرج عن كونها « اقتصاديات تعليم » ، وقد يعني بزيادة الدخل القومي ، دون أن يعمل على عدالة توزيع هذا الدخل ، ودون أن يعدل من القواعد الهيكلية في التنمية والاقتصاد . وإذا كان هناك من نجاح اقتصادي في الدول الاشتراكية ، فإن ذلك يعود إلى نجاح التوجيه السياسي ، والذي يجعل من التخطيط أسلوباً حتمياً أو جبرياً ، ويتحول إلى سياسة اقتصادية ، ويتساوى معه عدم التخطيط في دول ليبرالية تطفح بأشكال الرفاهية المادية والمعنوية وحيث لا يكون فيها التخطيط إن وجد إلا مجرد علامات إرشادية (٥) .

وهنـــاك تجربة عملية نفذتها الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات وأوائل السبعينيات ، تثبت فشل التخطيط الكيفي في التعليم والذي يعمل لمحاربة الفقر ، مستنداً إلى استراتيجية ذات محاور ثلاثة :

١ — تحسين المهارات العقلية الأساسية للمتعلمين وبالذات الذين ينتسبون إلى فئات وبيئات محرومة . ولم تذكر الاختبارات التي أُجريت لتقويم النتائج تحسناً منهجياً ملموساً إلا في حالات فردية معزولة لا تعطي دلالة صادقة أو عـــامة .

٢ — زيادة فرص الانتظام التعليمي ، ومحاربة ظواهر الهـــدر من تسرب ورسوب . ولم تؤد البرامج إلى نتائج إيجـــابية .

٣ — تعليم وإكساب مهارات العمل المتخصص . وكانت النتائج مختلطة ، فالقريبون من خـــط الفقر ، ولهم خبرة عمل سابقة ، ومستوى تربوي مناسب كانوا أحسن حظاً من زملائهم الآخرين والذين نال بعضهم نجاحاً ضئيلا (٦) .

كما أثبتت بعض الدراسات أن التعليم لم يعد فقط معوقاً للتنمية الاقتصادية ، بل إنه يسهم كذلك في زيادة المظالم أو الفوارق الاقتصادية حين يدعم اللامساواة والتمايز بين الأفراد اقتصادياً وإجتماعياً (٧) .

التخطيـــط التربـــوي لم يغير المجتمع :

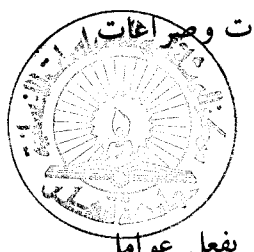
زادت ثقـــة المخططين ومعهم جمع غفير من الناس في قدرة التخطيط على تجاوز الوقائع الثابتة في التربية والمجتمع ، ومد البصر إلى اكتناه حقائق التغيرات التي تحدث في النظم التربوية والتي تتفاعل بدورها مع النظم الاجتماعية الأُخرى ، وإرهاف حساسية التعليم لتطويع استجابته لمطالب النمو في القطاعات الانتاجية والخدمية مستهدفة ترقية الحياة والمجتمع ، والقيام بتعديل المواقف والاتجاهات ، والتنسيق بين حتميات السياسة الحاضرة أو الحاكمة وبين اتجاهات النمو المستقبلية ، والتي تخضع لآراء شتى تسمح بتصور أو تحليل طويل المدى لتطوير التعليم داخل إطار اجتماعي متغير (٨) .

ولهذا حمل التخطيط معه عقيدة إصلاحية تبشر بقدوم الخير الاجتماعي على يديه . ولم لا وهو يقدم للإصلاح التربوي والاجتماعي مفاهيم علمية ووسائل تحقيق طموحة ؟ . ومن ثم فقد اتسع منهج التخطيط وأصبح عاماً Macro planification وشاملا Synopitique تتعدد فيه العناصر والمداخل Multi disciplinaire ، ويتحول إلى إطار كبير يستوعب داخله كل تحول اجتماعي في أبعاده المختلفة والمتصلة بالتعليم .

ولمـــا تركنا التخطيط يعمل في ظل هذه العقيدة ، ماذا أفرز من نتائج على أرض العمل ؟ لم تكن عقيدته إلا أيديولوجية ساحرة ذات نزعة ميتافيزيقية أو طوباوية ، لم تنفض عنها ضلالات المنظرين . فالتخطيط ظل كعادته يأخذ باستقطابات خارجية مهملاً كافة التغيرات الكيفية والتعديلات السلوكية الناتجة في البيئة أو المجتمع . ولم يقدم حلاً معقولاً ، أو عملياً يغير من طبيعة الأبنية الاجتماعية والأُسس الثقافية والمعايير الأخلاقية والعلاقات الإنتاجية . . وكان التخطيط في أحسن حالاته « تحليل مشكلات » لا « حل مشكلات » (٩) . وظللنا في التربية ننظر ونتعمق في التحليل حتى أصبح ذلك آفة شلل وتعطيل Analysis paralysis .

لقد نسى المخططون أن التغيير الاجتماعي عدواني في طبيعته ، وأنه لا يخضع لمنطق

البحث والتجريب ، ولا يسير بخطوات منهجية منتظمة ، وإنما هو ناتج توترات وصراعات وأزمات ومفاجآت لا تحكمها علمانية الضبـــط أو التوقع .



التخطيـــط التربوي لم يصـــلح التربيـــة :

وما شهدته التربية من توسع أو نمو في بعض نواحيها وأنشطتها إنما هو بفعل عوامل خارجية لا دخل للتخطيط أو البحث أو الإدارة أو التدريس من جهد يذكر فيه . . فنشر التعليم الإلزامي في الدول الصناعية الغربية تم قبل استخدام التخطيط ، وكان استجابة لحاجات رأسمالية عملت على تكوين قوة عمل رخيصة مستسلمة تشتغل في إطار التغريب العمالي لإشباع مطالب الحركة الصناعية النامية . وهذا ما يشبه فعل المحتلين في تنمية قوة اقتصادية وثقافية وسياسية محلية في البلاد المحتلة تعمل لحاجات الدول الاستعمارية (١٠) . . وأن النمو في التعليم الثانوي والجامعي هو بفعل الضغوط البرجوازية التي مارستها الصفوة المميزة والمؤثرة في المجتمع . وأن الحركات الإصلاحية التعليمية في البلاد الثورية أو الاشتراكية كتريف التعليم في كوبا ، وإنتاجيته في روسيا ، وشعبيته في الصين هي حركات سياسية ، ولم تكن حركات تجريبية نبعت من داخل النظام التعليمي .

وإذا كان هناك من تطوير تعليمي فإنه ينسب في أغلبه إلى أفراد لم يشتغلوا بالتعليم كمهنة احترافية ، منهم فلاسفة وأطباء وسيكلوجيون ورجال دين وسياسة واجتماع .

كما أن « التغيرات البنيوية الكبرى التي شهدها التعليم في بعض البلاد (مثل إقليم جنوب شرقي آسيا وأوقيانيا) لم تكن بسبب ما أسفر عنه البحث والتجريب من نتائج ، بل أدخلتها في الغالب الحكومات الجديدة بعد انتخابها لرغبتها في أن تتميز عن الحكومات التي سبقتها بسياسة تعليمية جديدة . وليست هناك أدلة كافية حتى الآن على أن التغيرات البنيوية في التعليم قد أدخلت تغيراً أساسياً في نوعية نواتجه ووثاقة صلته بالمجتمع وحاجاته » (١١) . . كما « يدل واقع حال التربية أن أكثر خطـــط الإصلاح جرأة أبطأت الخطو ، ولم تقو على الوصول إلى غايتها فتحدث التغيير المنشود . . كما تشير تجارب الواقع إلى أن بعض الاصلاحات لم تحدث أثراً يذكر ، في حين ترتب على إصلاحات أُخرى نتائج غير متوقعة بل مناقضة للتوقعات الأصلية . وفي مجموعة ثالثة من الحالات خلقت الدينامية الداخلية للإصلاح نفس

الخلل الذي استهدف القضاء عليه . . وقد تظهر للإصلاح نتائج عفوية أو لا يمكن التعرف على الأقل على سبب حاسم لوجودها داخل النظام التعليمي » (١٢) .

ومع ثبات الفشل أو قلة الفاعلية في الإصلاح التربوي ، فإن محاولات التجديد لم تهدأ حتى أصبحنا نعاني من كثرتها في التربية ، وفقدنا القدرة على هضمها ، كما فقدت هي من كثرة التداول مدلولها العملي أو الوظيفي لأنها لم تنتج شيئاً يقنع بأهميته ، وإنما تحركت بمنطق « جعجعة ولا أرى طحنا » ومشت بأسلوب « محلك سر » . وللفرنسيين تعبير مشهور في ذلك : "Plusca change, plus c'est la meme chose" (مع كثرة التغيرات فإن شيئاً لم يتغير) .

كما ظل التخطيط التربوي محصوراً في إطار التعليم النظامي ، وهو تعليم مأزوم كما نعلم ، ولم يوسع من قواعد عمله خارج هذا الإطار حيث برزت أشكال وصيغ تربوية غير تقليدية ، وأصبحت من القوة والانتشار في عصر جديد هو « عصر التربية المستمرة أو التعليم اللانظامي » . ويمكن للتخطيط أن يستقطر منها خلاصة علاجية تفيد في إصلاح النظم المدرسية والجامعية وإعـادة تنظيمها في أبنية تربوية أوسع وأشمل .

عـلل الفشـل :

تفـاؤل ساذج ويقـين كاذب :

جـاء التخطيط بشحنة من التفاؤل مغلفة بإعلانات وردية تحمل على الاعتقاد بأنه الدواء الشافي من كل الأمراض Panacee وأن رؤيتـه المستقبلية شفـافة تهتك أستار الغيب ، وأن يده قوية تتحكم في مسالك العمل ، وتمسك بناصية الأُمور ، وتعمل حساباً لكل احتمال أو مفاجأة .

والواقع أن الخطط التي يقدمها لم تخرج عن كونها مراهنات على تنمية مستقبلية نجهل عالمها وعواملها ، ولا نستطيع أن نتنبأ أو نتحسب في تقدير نتائجها ، فالتغيرات الحادة والمتعاقبة التي تصيب المجتمعات العصرية في كل نظمها تجعل من الصعب أن نواجه كل مفاجأة بحلول مدروسة . وليس أدل على ذلك من استفحال أزمة الطاقة والتي برزت فجأة بعد عام ١٩٧٣ على مسرح الأحداث العالمية ، وقلبت موازين الخطط في التنمية سواء للدول المصدرة للنفط والمستهلكة له .(١٣)

إن هذا التفاؤل الذي جسدته المبالغة والتهاويل هو تفاؤل ساذج لأنه يتجاوز حدود الموضوعية والعقلانية ، وأن هذا اليقين الذي يجعل من التعليم نظاماً منضبطاً يتحرك في مجتمع ثابت أو محكوم ، ويجعل من التخطيط قوة كبرى مؤثرة في الناس والأفكار والأشياء هو يقين كاذب لأنه يتجاهل ردود الأفعال ومؤثرات النظم الأقوى في المجتمع .

بيروقراطيـــة تدعم المركزيـــة :

نشأ التخطيط في أحضان المركزية ، فهو في خدمة السياسة التعليمية التي تصوغ وتحرك كل عناصر النظام التربوي . وكانت مهمته الأولية إعداد بيانات ومواد تساعد الإدارة المركزية على إتخاذ القرارات المناسبة . وبسبب هذه النشأة فقد تحول التخطيط إلى وحدة من وحدات الجهاز الإداري الضخم ذات بنية هرمية ، وطبيعة روتينية ، وتصدر عنها خطط مركزية تفرض من عـــل ، وتلزم بها كل الأطراف العاملة على امتداد الحقل التربوي عمودياً وأُفقياً . ولم تنم محلياً وإقليمياً وحدات تخطيط مماثلة أو نشطة تشارك القمة في عملها التخطيطي . وفي أحضان هذه البيروقراطية إكتسب التخطيط التربوي طابع البطء في تنمية وتطوير المفاهيم والطرق والتقنيات اللازمة لتصميم الخطط وتطبيقها . ولم تنم لغة مشتركة للتخطيط على مستويات العمل المختلفة ، ولم تظهر نماذج لتخطيط مصغر Micro planification أو بيئي . واللامركزية التربوية لم تكن ناجحـــة وإنما أحلت بيروقراطية محل أُخرى . . واللاحشدية أو اللا تمركزية Decon centration لم تؤصل نماذجها حتى اليوم ، وإنما ظلت مجرد كلام نظري تحفل به البحوث المكتبية (١٤) .

تكنوقراطيـــة تهمل المشاركة الشعبية :

ولأن مسائل التخطيط فنية ، وأدواته تكنيكية ، علمية رياضية ، ولغته سرية أو معقدة Esotérique فقد استأثرت به صفوة محتكرة لا يهمها تحديد عوائد سياستها مادامت تقـــوم على تنفيذ ما تراه منهجياً وعلمياً وصحيحاً . . ونظراً لضخامة الآداة التخطيطية Mega-autil التي تتملكها فقد أصبحت مرهبة للناس الذين يشعرون بالعجز عن فهمها أو الإحاطة بأسرار تقنياتها ، فلم يدعوا إلى مشاركة شعبية ، ولم يدعموا الآراء النظرية بالخبرة العملية ولم يسندوا إجراءات الخطط التطبيقية ، فتعطل كثير منها وفقدت صلاحيتها الوظيفية .

وهكذا تجمد التخطيط في دائرة حكومية ، أو فنية مغلقة ، ولم يستطيع أن يتحول بالفعل إلى عمل سياسي أو حركة إصلاح إجتماعي يشتغل به كل المعنيين . وانفرد بالتخطيط مخططون يعملون كجماعة تكنوقراطية في فـــراغ قيمي اجتمـــاعي Axico-socio-vacuum دون مراعاة لشروط وإمكانات وقيم وقيود الثقافات المحلية والنظام الاجتماعي السائد .

قـــوة تهـــديد أو تقييـــد ، لا قـــوة تجـــديد :

وبسبب هذه الطبيعة فإن التخطيط التربوي أصبح مقيداً لكل حـــرية واجتهاد وابتكار . فهو على المستوى السياسي ، يقيد حـــرية إتخاذ القرار ولا تأخذ خططه بمعادلة الرأي بين القمة والقاعدة ، وتصطبغ بشكل ديمقراطي فعـــال .

وهو على المستوى البرجماتي (أو العملي) ، لم يشجع الجهـــود الجماعية على تذليل صعوبات العمل وإطلاق حرياتها الخلاقة وفق الظروف الفعلية التي تواجهها . ولهذا فإن كثيراً من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية أو ألمانيا الغربية لم تتخذ من التخطيط سلاحاً وظيفياً في نموها الاقتصادي .

وهو على المستوى الإنساني ، يحاصر الطبيعة الإنسانية المفتوحة ، ويعيدها في دائرة توقعات محكومة . وهكذا تصبح الخطة دليلاً أو تقراطياً يقوم باضطهاد الإنسانية لحساب العقلانية أو العلمية . والواقع أن السيطرة التقنية أصبحت مستعبدة للإنسان ، ووضعته كمنتج أو مستهلك في دواليب آلة مادية لا ترحم ، وقضت بذلك على إرادته وفعله وقدراته .(١٥)

وهذا التغريب التكنيكي على مستوى الفرد والجماعة ، والذي تنشره أساليب التخطيط ، قد يلهي البعض بلعب جديدة ، ولكنهم يمارسونها بأوراق قديمة سبق استخدامها وثبت عقمها .(١٦)

سياسة النمـــاذج الدوليـــة في بـــلاد نامية :

أصبح التخطيط زياً فكرياً يخضع لتصميمات بيوت خبرة عالمية تبشر بها وتروج لها بين أمم الأرض . وقد يكون لهذا التخطيط نماذج ناجحة أو فاعليات محسوسة في سياقات تنموية

خاصة ، لها طبيعتها الذاتية وصفتها السياسية وأهدافها الاجتماعية والاقتصادية . وعند النقل أو الاستنساخ لنماذج التخطيط في بيئات أجنبية مستوردة لها ، تمسخ أو تشوه كل خصائصها المحلية . وتتحول إلى شيء آخر غريب الوجه واليد واللسان على حد تعبير الشاعر العربي القديم .

إن التخطيط في معظم الدول النامية لا يخرج في مفاهيمه وتصوراته وأساليبه ومنهجياته من أرض الواقع ، وركام الحقائق الوطنية (١٧) ولا يلبس ذاتية ثقافية لها طابعها الأصلي ونظامها القيمي . وإنما يجري به التقليد وتمشي به المحاكاة . . وقد تأتي به جماعة الخبراء الممثلين لمؤسسات إنتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تعاكس نمو الأهداف القومية ، أو تتعارض مع أولويات وحاجات التنمية المحلية . ولا يصبح دور المخطط في مثل هذه الحـــالة إلا ثانوياً أو هامشياً ينحصر في إعداد البيانات ، وتجسيد التوجيهات وتبرير السلبيات .(١٨)

هذه هي مواضع النقد في التخطيط التربوي والتي تبين نواحي فشله والعلل المؤثرة فيها ، فما موقفنا منها ؟

ظـــاهرة الاختزال النقـــدي في التربيـــة :

لقد تقمصنا في الصفحات السابقة شخصية الناقد وتكلمنا بلسانه في تجسيم عيوب التخطيط ومكوناتها . والناقد هنا اسم جنس وليس باسم ذات أو فرد ، فالنقاد كثيرون بحسب الأذواق والمواقع والأيديولوجيات . . وقد تعرضنا لوجوه نقديه بشكل وصفي دون أن نفحص قيمتها الموضوعية . وهذا ما نقوم به في الفقرات التالية :

والملاحظ أن ظاهرة الاختزال النقدي في التربية ظاهرة عامة ومألوفة تفسد أحكامنا النقدية . وملخص هذه الظاهرة أن النقـــاد عندما ينقدون نظام التربية فإنهم يختزلون كل مساويء النظم الاجتماعية فيه ، وكأن التربية قد استوعبت في ذاتها محتويات هذه النظم أو حلت محلها ، وقامت بمسئولياتها الوظيفية . ومع ذلك فالانصاف مفتقد حيث تصبح أوزار ومفاسد هذه النظم هي أوزار ومفاسد التربية وكأنها نابعة من أعماقها ومسئولة عنها ، بينما تنسب حسناتها إن وجدت إلى غيرها من النظم العاملة في المجتمع .

وبالمثل عندما ينتقدون عنصراً أو قطاعاً تربوياً كالإدارة أو التخطيط أو المناهج أو إعداد

المعلمين فإنهم يضخمون كلاً منها ، ويصبح الجزء هو الكل ، ويختزلون مساويء النظام فيه دون إدراك لدينامية العمل داخل عناصر وقطاعات النظام التربوي طبقاً للمفهوم السيرناطيقي الحديث . فكل عنصر أو قطاع له مجال عمل ذاتي تتداخل معه مجالات عمل أخرى أو تلتف من حوله وتتبادل معه عوامل التأثير والتأثر داخل شبكة من العلاقات الوظيفية المتفاعلة .

وما قدمناه في نقد التخطيـــط التربوي هو مثال دال على هذه الاختزالية النقدية في التربية . فهناك نقد ينصب على التخطيط وكأنه إدارة تربوية أو أجهزة بحثية ، أو سياسة تعليمية ، أو قوة تنموية ، أو هيئات إصلاحية تقوم برسالة إنسانية أو اجتماعية . . كما أن هذا النقـــد تظهر فيه واضحة نغمة التحيز ، فقد أُخفيت حسناته وجسمت سلبياته ، ولم يظهر النقد مساقات العمل التي يتحرك فيها التخطيط التربوي ، والمعوقات التي تحد من تأثيره وتقلل من فاعليته .

مبررات نقـــدية وردود نقضية :

ومع ذلك فهذا النقد يحتفظ بقيمة إيجابية ، إذ يرسم حدود عمل تقدمي للتخطيط التربوي ويبحث له عن وظائف جديدة تحقق له حيويته وفاعليته في عالم حديث . ومن هنا فلا نجد في هذا النقد مع مبالغاته وتحيزاته دعوة مطلقة إلى الهدم . . كما قد يظن البعض – وإنما نرى فيه إيماناً بأهمية التخطيط كما ينبغي أن يكون . فوجود التخطيط ليس كعدمه ، ولكي يرتفع بوجوده ، عليه أن ينهض بأدوار عظيمة لا يتضاءل أمامها ولا يتقزم معها . ولكي ينشط عليه أن يأخذ جرعات تقوية تنعشه وتمنحه العافية ليجتاز الحدود الضيقة التي تحبسه داخلها .

أما عن الجوانب السلبية التي يركز عليها هذا النقد مستنداً إلى بعض المبررات الاقناعية والوقائع العملية والملاحظات الكشفية ، فإن لنا دروداً نقضية تهدم فيها تحيزها ، وتمسح قصورها وتقصيرها .

إن الوظيفة الكمية التي مارسها التخطيط في أول نشأته ليست معيبة في ذاتها ، وإنما أدت خدمة جليلة ساعدت ثورة الكم في التعليم على تحقيق درجة طيبة من النجاح ، فالأفواج الشعبية في عصر الديمقراطية والتعليم لكل فرد ، قد اقتحمت أبواب المدارس والجامعات في طوفان كمي

لم يشهد مثله التعليم من قبل . وكان لابد من هندسة هذه الحركة الجارفة التي يمثلها الطلب الاجتماعي والجماعي على التعليم ، وتنظيم مساراتها بشكل عقلاني ومحكوم .

وأمام هذه النوعية الشعبية لزبائن التعليم الجديد وفيهم « العاطل والباطل » على حد التعبير المصري الدارج ، تدنى مستوى التعليم . ولم يستطع التخطيط أن يحارب بقوة في جبهتين وفي آن واحد ، فاهتم بالجانب الكمي والذي أخذت به السياسات التعليمية ارضاء للجماهير التي حرمت طويلاً من فرص التعليم ، وتحقيقاً لمبدأ الديمقراطية ، وتعزيزاً لحركة النمو والتنمية في المجتمع . ونشط التخطيط بكفاءة مشهودة في مجالات حصر وتدبير المتطلبات البشرية والمادية لاستيعاب حدود هذا التوسع الكمي الرهيب . ولما تفاقمت أزماته واشتدت وطأة العلل ، والتي كان من المحتم أن يفرزها هذا الوضع التعليمي الجديد ، بدأ التخطيط يهتم بالجانب الكيفي وتحسين نوعية التعليم .

قد تكون الخطة « مراهنة » لكنها مراهنة تصنع على علم وبصيرة . وقد تكون « مشروعاً ضخماً من الأخطاء » كما قيل ، لكنها أخطاء محسوبة ، وتبرز أهميتها في وضع حد لسوء الوظيفية أو الاجتهادية الشخصية التي تقوم على « الشطارة ــ الفهلوة ــ الارتجالية ــ اللاحسابية »

إن التخطيط ولو أنه محصور في إطار كمي إلا أنه يقف ضد قرارات الصدفة أو التخمين أو املاءات اللحظة العابرة . . إنه يمد نظرنا إلى الأمام عن طريق منافذ مفتوحة ومسالك محدودة للخروج من أسار الواقع العاجز ، وفي ظل إمكانات محدودة وفترة موقوتة ترتبط بها أهداف مرحلية تتواصل على طريق طويل يؤدي في النهاية إلى بلوغ الغايات القومية في التعليم (١٩) .

وليس يعيب الخطة أن تظهر مفاجآت لم تكن في حسبانها أو في توقعها ، فالأيام دائماً حبلى بالأحداث وتلد منها الكثير . ونحن كمثقفين يجب ألا نحكم على تطور التاريخ بشكل جامد ، وألا نحجر على وسائل تطوره اللامنظور . . ليست الخطة نصوصاً ميتة لا حياة فيها ، ولا هي متجمدة قدت من الصخر ، إنها رؤية ذات صور ، وحركة ذات إتجاهات ، واختيار قائم على أولويات . . إنها إطار مرجعي نحتكم إليه ، ومسار طبع يفسح مجالاً لكل

متغير ، ويقف مع كل خطة بالمراجعة والتقويم حتى تتتابع خطواته منتظمة ومتقدمة على طريقها الصحيح .

ولقد تطور التخطيط وصنع له لغة علمية متقنة . وأصل منهجية محكمة لها طرائقها وأساليبها وتقنياتها . فأسلوب تحليل النظم ، وحساب المدخلات والمخرجات ، وبيان معدلات التسجيل ونموها في أفواج دراسية ، وتقدير كلفة الوحدة ، وتوفير مصادر التمويل ، وترشيد الإنفاق في التعليم ، وتقويم عوائده ، ورصد ظواهر الهدر ، وتخطيط الميزانية المبرمجة ، وتقدير أهمية الكلفة ــ الفائدة ، والكلفة ــ الفاعلية ، والاحتكام إلى الخريطة المدرسية لتحقيق العدالة في نشر التعليم وتوزيع خدماته . . إلى غير ذلك من وسائل وأدوات ابتكرها أو استخدمها التخطيط التربوي يدل على عظم إسهاماته في التعليم وخدمة الكم والكيف على السواء .

وما ينسب إلى التخطيط من عيوب تتجسد في ظواهر رسوب وتسرب ، واختلال معدلات النمو في التسجيل والترفيع أو التخريج ، إنما هي عيوب توجد عللها في معظمها خارج العملية التخطيطية . فالتخطيط ليس هو الذي يأتي بنوعية المدخلات ، وإنما يؤتي بها ويحسب حجمها ، ويشكل حركتها ، وينظم سيرها . وليست له السلطة أو القدرة في صنع العوامل التي تشتغل بها حتى تخرج مدموغة بالشكل المطلوب .

والتخطيط ليست له قوة سياسية ولا هو يدعيها . إنه يتبع السياسة ويخضع لأمرها . . يقدم لها الرأي ولا يصدر بدلاً منها الرأي ، ويهيء لها إتخاذ القرارات ولا يتخذ هو القرار (٢٠) . وإذا كانت هناك من تجاوزت أو مخالفات لحدود الأحجام الكمية التي حددتها الخطة تخضع لضغوط الطلب الاجتماعي أو نفوذ الهيئات والتنظيمات الاجتماعية المؤثرة ، فإنها ترجع إلى عيوب السياسة ، والتخطيط منها براء . كما أن الفوارق التعليمية بين المعززين والمحبطين ثقافياً وتربوياً واجتماعياً واقتصادياً ، ترجع إلى نظم خارجية إذا تعارض معها التخطيط تجاوزته أو طرحته جانباً دون اكتراث بشيء يمليه .

وأمام الظواهر المرضية التي نجمت عن هذه المخالفات من قصور في نسب الاستيعاب بالمرحلة الابتدائية ، وزيادة الفجوة التربوية بين فئات المحظوظين والمحرومين ، وكثرة

تدفق الجامعيين بلا حدود ، واختلال موازين الانفاق التعليمي ، فإن التخطيط لم يقف مكتوف اليدين وهو يشهد عدواناً منظماً يسلبه شرعيته ويهتك حرمته ويسلخ وظيفته . . لقد أصدر تحذيرات مفزعة ، ونبه إلى العواقب الوخيمة . . .

وإن نجاحه في تحليل المشكلات الخانقة للتعليم ليس صفة سلبية ، فتحليل المشكلات عمل أولي وضروري لفهمها وعلاجها ، ولا يأتي الحل إلا في ضوء التحليل . . ثم إن الحل عمل سياسي يرتبط بقرارات وتنظيمات تهتدي بنتائج التحليل في التخطيط التربوي تستند إلى :

* نمـــاذج مقدمة ترسم إطاراً مرجعياً للروٴية والتفكير .
* معـــالم منصوبة تهدي إلى إتخـــاذ التدابير المناسبة .
* مثيرات مهيأة تزكي وسائل التغلب على صعوبات العمل (٢١) .

كما أن مشكلة البطالة بين المتعلمين لا ترجع إلى إخفاق التعليم في توفير المهارات اللازمة بقدر ما ترجع إلى عوامل كامنة في النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية . ولذا فإن تصحيح الوضع يتطلب عملاً جاداً أوسع نطاقاً يأخذ في اعتباره أُموراً وقضايا أبعد من مجرد إصلاح التعليم أو تقوية التخطيط (٢٢) . وعلى سبيل المثال ، أثبتت الدراسات أن معدلات الأُجور في أمريكا الشمالية ترتبط بنوعية العمل وليس بنوعية العامل . وتوزيع الأفراد على نوعيات الأعمال المختلفة يخضع لعوامل كثيرة خارجة عن مسئوليات النظام التعليمي وفوق إدارته أو سياسته (٢٣) . إن التدريب أو خلق مهارات العمل ليس شرطاً أولياً في تحسين دخل العامل حيث أصبحت العلاقة معقدة بين سوق العمل وناتج التعليم . بل لقد نشأت نظرية جديدة مؤداها أن التخطيط ليس عليه أن يعمل – كما هو المتبع – في إعداد قوى عاملة تغزو أسواق الإنتاج والخدمات ، وذلك للأسباب الآتية : –

– التربيـــة بإعدادها مثقفين مؤهلين يعززون ويرقون كثيراً من الأنشطة المتغيرة أو المبتـــكرة .

– الدولية الاقتصادية القائمة على التبادل التجاري (المـــادي أو البشري المتمثل في هجرة العقول أو العمالة) تحطم فكرة الكوادر الوطنيـــة .

التطور العلمي والتكنولوجي في إتساعه وسرعته يقف ضد الإعداد المهني الضيق أو التخصص المحـــدد والثابت .

ومن المهم للتعليم أن يعمل لإشباع الحاجات الفردية في تثقيف عام (نظري وعملي) يستهدف نمو الشخصية والثقافة القومية . . وخلاصة الأمر أن التخطيط التربوي لم يعد يخضع للتخطيط الاقتصادي ويسير في فلكه ، بل أصبح له وجود ذاتي وعمل مستقل مشبع بمعانيه الخاصة (٢٤) .

وإذا كان التخطيط قد أثبت فشله في إصلاح التربية ، وبالتالي في تغيير المجتمع وتنمية اقتصادياته ، فإن ذلك الفشل المزعوم ليس إلا إسقاطاً لمساويء النظم المجتمعية في التربية ، ثم إسقاط مساوئها على التخطيط ، مما تحمله ظاهرة الاختزال النقدي على النحو الذي أشرنا إليه من قبل .

إن للتخطيط حدوداً وظيفية يلتزم بها ، وعملية توسيعها أو تمييعها لتستوعب داخلها وظائف وأنشطة نظم ومؤسسات أُخرى عاملة في المجتمع ، هي عملية خبيثة تستريح لها بعض السلطات المسئولة التي تجد لها شماعة تعلق عليها أخطاءها ، وكبش فداء تحمله أوزارها ، وستارة بارزة تخفي وراءها كل سيئاتها ، ومنهماً تجعل منه دليل براءتها .

إن التعليم يعكس أوضاع المجتمع ، ويمشي مع نظمه الحاكمة ، ويخضع لتوجيهات السلطة ، وهو نظام متفاعل داخل منظومة النظم الكبرى في المجتمع ، أو نظام فرعي داخل مظلة النظام الاجتماعي العام . وليس يحمل الجزء أخطاء الكل إلا في حدود عمله ونطاق مسئولياته الخاصة . وأن المجتمعات التي يصبح فيها التعليم معوقاًللتنمية الاقتصادية أو للتطورات الاجتماعية ، هي مجتمعات مختلة أصلاً في نظمها العامة وليس في نظامها التربوي فقط . إن المدرسة أو الجامعة ليست سلطة خامسة في الدولة ، وليست لها قوة تشريعية أو تنفيذية أو سياسية ، وليست مفوضة اجتماعياً بتغيير أُسس المجتمع وتعديل أبنيته على النحو الذي تريده . . إنها كمؤسسة اجتماعية تقوم برسالة ثقافية تربوية في بيئات غالباً ما تكون معاكسة لعملها أو مناقضة لفلسفتها . ولهـــذا فإن منطق النظـــرية البنيوية **Structuralist** يدعـــو إلى إصلاح المجتمع أولاً إذا أردنا إصلاح الجامعة أو المدرسة ، فالبلد المتخلف هو بلد

تعليمه متخلف . . ولسنا مع النظرية المتهاوية : نظرية الرأسمال البشري أو نظرية التأثير المتزايد Incrementalist للتربيـــة في تطـــوير المجتمع وتفريج أزماته عن طـــريق القـــوى التي تعدها وتغير آلياً كل شيء في الاجتماع والاقتصاد والسياسة والأخلاق (٢٥) ، وكأن الأفراد آلات أوتوماتيكية تعمل في ظل علاقات مجردة وقيم مطلقة تبشر بها التربية دون مراعاة لضغوط الواقع وحقائقه الاجتماعية التي تؤثر في الأفراد والجماعات وتشكلها قسراً أو إرادياً مما تعرفه ظواهر التغريب في المجتمعات الحديثة (٢٦) .

وما يقـــال عن العـــلل التي يصاحب الفشل أو تؤدي إليه في مجال التخطيط التربوي ، فإن رؤيتنا لها لن تكون من جانب الظل السّوداوي ولكن من جانب النور المشرق والبهيج .

فالتفاؤل الذي يعيبونه هو في رأينا شعور مريح ، يبعث فينا الأمل ويزكي فينا الطموح ويقهر بعيداً عنا دمدمة الإحباط . . إن التفاؤل الواقعي خير من التشاؤم اللا واقعي ، فهذا التفاؤل يصبح صفة إيجابية وليست طوباوية من النوع المغرق في الخيال أو المثالية . صفة قادرة على بعث البراهين العملية في مجال التخيل الوظيفي لنقل الواقع إلى آفاق أرحب وأفضل .

أما عن اليقين الذي يجعل من التخطيط عقيدة علمية لا يأتيها الباطل ولا تحيط بها الشكوك ، وتنتصر في كل مواقع العمل بقوة وثبات فهذا مالا نعرفه في التخطيط ، ولم يعد يعترف به التخطيط . . ربما مشت بالتخطيط أيديولوجية حاكمة تؤمن به كضرورة حتمية في الدول الاشتراكية وتجعله تخطيطاً جبرياً Imperative وليس ذلك عيباً في التخطيط وإن كان من عيب فهـــو في السياســـة القـــومية التي تسيره . . إن التخطيط اليـــوم إرشادي Indicative يبـــدأ من اللا يقين وينتهي باللا يقـــين ، ويحمـــل فلسفته اللا تحديدية Indeterministe . ولا يعبر في ذلك عن جهل أو عشوائية أو عفوية . وإنما هي المرونة الوظيفية التي تستجيب لحركة المتغيرات وتشابك القوى والعوامل الخارجية والداخلية وكثافة الغيوم التي تحجب رؤية المستقبل . ولهذا فهو يمشي في طريقه بكل حـــذر وتحسب ، ممسكاً بعصا التحسس Tâtannement ، وسائراً خطـــوة بخطـــوة Du coup par coup ، ويعمـــل حساباً لكـــل مفاجأة غير منظورة حيث يقدم صنوف الاحتمالات ويخترع ما يناسبها من بدائل واختيارات٢٧

وأما عن بيروقراطية التخطيط وأنها تعمل في خدمة المركزية ، فهذه صفة نابعة في

في نشأتها من قلب النظام الإداري للتعليم وسياسته الحاكمة . ومع ذلك فإن التخطيط يحاول أن يصحح من أوضاعه بحيث لا يتجمد في نمط مركزي وروتين وظيفي تحكمه لوائح وقوانين وضوابط آلية وعرفية . إن التخطيط اليوم له أشكال ومستويات ، فهناك التخطيط الشامل والعـــام Synoptique والمركزي أو القومي على مستوى المكـــبر Macro والإقليمي والمحلي أو ما هو على مستوى المصغر Micro . ولكـــل شكل أو مستوى منهجيات ومتطلبات ، والأمر يتعلق بالسلطة التي تستخدم التخطيط .

وأما عن تكنوقراطية التخطيط التي تبعده عن كل مشاركة شعبية فعالة ، فذلك يرجع إلى الماضي التاريخي للتخطيط حيث نشأ كعملية فنية (أو تكنيكية) لتبصير الإدارة التعليمية بمشكلات عملها ، وإمدادها بأدوات وحلول تمكنها من تنظيم عناصر العملية التربوية . . وظل لهذا الجانب سيادته وتنشط به جماعة التكنوقراطيين من المخططين . ولا شك أن في إهمال الجانب الاجتماعي والسياسي في التخطيط تقصيراً أو قصوراً يقلل من فاعليته . ومع ذلك ففكرة المشاركة الشعبية لم تتبلور حتى اليوم بشكل منهجي أو فلسفي ، وإنما ظلت مجرد آمال تختلط فيها الحقيقة بالمجاز . ويصعب التمييز بينهما في كثير من الأ ُمور(٢٨) . فالمفروض أن المشاركة عمل منظم يعرف حدوده ويمارس مسئولياته بكفاءة وقدرة ، وذلك بقصد تصحيح المسار أو علاج الأخطاء . ولكن المشاركة بهدف إظهار سلطة شعبية ترضي الوجه الشكلي للديمقراطية ، قد تحمل من الضرر أكثر مما تحمل من النفع ، فقد تتخذ المشاركة كستار تحصل من ورائه السلطة الموجهة على المال والموافقة دون عمل أي شيء حقيقي ، وقد يطول الأجل أمام المشروع التخطيطي حتى يتم اتفاق عام ، مما تقل معه درجة حماس المهتمين ، أو يسمح بتغيير الظروف والمواقف وينشغل المسئولون باهتمامات جديدة أو ضاغطة . . كما أن المشاركة أو التعاون بحاجة إلى نشر سيكلوجية / اجتماعية تلطف من جو العمل ، وبحاجة إلى إدارة نشطة ذات نزعة إنسانية حكيمة ، ووسائط إعلام جماهيرية لها مؤسساتها الخاصة تجيد عمليات النقل والاتصال والتفاعل والتفاوض وتقدير أهمية التغذية المرتجعة ، ورصد ردود الأفعال وتحليلها ، وتسجيل المعلومات وبثها وشرحها . . وهذه مسائل لم تنضج بعد في معظم الدول النامية (٢٩) .

وإذا كان التخطيط في بعض الدول منطقة صيد خاصة محرمة على الآخرين (من غير

الفنيين) أن يعملوا بها أو يقتربوا منها ، فإن ما ينسحب على التخطيط في هذه الدول ينسحب على غيره من الأنشطة الفنية أو الحكومية حيث تقوم السلطات فيها بحماية مؤسساتها العامة وتمنع كل تدخل إيجابي أو رقابة حقيقية من قبل الجماهير .

إن التخطيط في طبيعته كفلسفة ومنهجية وإجراءات تكنيكية ليس قيداً يشل حركة الفكر والعمل عند الناس أفراداً وجماعات . على العكس إنه معمل تفحص فيه الأفكار الجديدة (٣٠) . وعندما يزود التخطيط الأفراد بتصورات عن إمكانية كسر قيودهم وتحرير واقعهم من إسار العجز والتخلف والانطلاق إلى مواقع متقدمة في رحاب مستقبل يتشكل ويصنع . فإن ذلك لا يعني استعباد الناس وشل حركتهم . . إن التخطيط ليس شيئاً يأتي من خارجنا ، وإنما يأتي به الإنسان بصفته صانع تاريخه وسيد مستقبله .

وعلى المستوى البرجماتي فإن التخطيط لم يعاكس اجتهادات الجماعة بل نظم جهودها وأعانها . وإذا كانت هناك حكومات غربية لم تجعل من التخطيط سلاحاً أساسياً في معارك التنمية الاقتصادية على المستوى القومي ، فإنها مع ذلك تقوم بنوع من التخطيط اللا شكلي يتمثل في أنواع المساعدات الحكومية التي تقدم في تخطيط المشروعات الخاصة للأفراد والمؤسسات (٣١)

وأما عن سيادة النماذج الدولية للتخطيط وموقف الدول النامية منها موقف التقليد والمحاكاة ، فالإدانة ليست للتخطيط بقدر ما هي للمخططين أو للسياسيين . . فهناك دعوة تمشي في عالم اليوم ، ومعها الحق والباطل على السواء ، تنادي بالرجوع إلى الذات الثقافية للأُمة ومحاربة كل عدوان (أي كل تأثير) خارجي عليها .

إن هذه الدعوة إذا أُريد بها الإنطواء على الذات ، والتقوقع في حصار الماضي ، ومعايشة التقاليد الأهلية بما تحمله من سلبيات ومعوقات موروثة من عهود التخلف والظلام ، هي دعوة خبيثة تعادي التقدم وتنفر من كل تحديث . فالذات الثقافية للأُمة ليست شيئاً جامداً صنعه الماضي وحافظت عليه الأجيال « بعبله وخبله » ، وإنما هي حياة عريضة لشخصية الأُمة يطلقها الماضي ويشكلها الحاضر ويطورها المستقبل ، فهي استمرارية متجددة متلونة في الزمان وفي المكان . . إن الحياة تفاعل ، والتفاعل دينامية نمو تقوم على مكونات ذات مفتوحة تستجيب لمؤثرات البيئة التي تحيط بها ، وحسن الاستجابة بقاء ونماء ، وفقدها أو

قصورها ضمور وفناء . وما الأُمم التي انقرضت إلا أُمم عجزت عن مسايرة النمو في سوء تكيفها مع أوضاع العصر التاريخي .

في ظل الثوابت الدينية والقيمية واللغوية والقومية التي تحمي وجود الأُمة يجب التحرك مع متغيرات العصر . وهذه المتغيرات المؤثرة في نظم العالم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفنية والتي تحملها مظلة الحضارة العالمية ، ويسهم في صنعها الشرق والغرب على السواء بقوة العلم وتقدم التكنولوجيا ، يجب أن نتعامل معها ولا نتعامى عنها .

على الطفل قبل أن يمشي أن يتعلم أولاً كيف يحبو ، والتقليد أو الاقتباس هو الحبو الأولى الذي يؤدي إلى المشي المنطلق . . فالتقليد طريق تتعلم فيه الدول النامية كيف تنمو وتستقل بشرط ألا يصبح التقليد تقييداً والاقتباس احتباساً . . إن التقليد مفيد في بداية التكوين أو البعث الحضاري للأُمة وهو يدل على رغبة حية في التطور والتجديد . والاقتباس لابد أن يكون على أساس : مقارنة بين نظم محلية متخلفة وأُخرى أجنبية متقدمة ، إدراك أهمية ما يقتبس من حيث جوهره ووظيفته ، تكييف المستورد وتبيئه ، ولابد أن تنتهي مرحلة التقليد والاقتباس في فترة يخطط لها ويتم فيها تكوين الكوادر الوطنية وتنمية المواد والأدوات المحلية . . ومع ذلك فلن يقفل أمام الأُمم المتقدمة والنامية أبواب التقليد والاقتباس ، فالتمايز قائم بين الأُمم كما هو قائم بين الناس . والتلاقح الحضاري عملية مخصبة لأثمار الوجود الإنساني وازدهار الحيـــاة على كل صعيد (٣٢) .

من هذا المنطلق نؤمن بعالمية التخطيط وأن له فلسفات وأُصولاً منهجية وطرائق فنية يفيد الأخذ منها على المستويات القومية والمحلية . ولكن الوقوف عند هذا الحد يعني الوقوف في مدخل الطريق الحضاري الذي لم تنتظم فيه بعد خطوات المسير . . يجب أن يكون لمخططينا أو لساستنا الذين يملكون السلطة فوق المخططين موقفهم الذاتي الذي يتمشى مع فلسفتهم ومطالب أهدافهم القومية . وهنا يؤدي النقل إلى إنتقال ، ويتحول التقليد إلى اجتهاد وتجديد .

وعالمية التخطيط لها مستوياتها وحدودها ، ولا يجب أن تمسح قومية التخطيط أو محليته ، وبين الاثنين علاقة جدلية تفيد كلاً منهما — فصفة العالمية متولدة أصلاً من صفات أو ممارسات قومية ثبت نجاحها وفرضت مصداقيتها علمياً أو عملياً . كما أن الأخذ بصفة عالمية لا يفيد ما لم تكن هناك حاجة قومية تعرف وجه الإفادة منها وكيفية دمجها في بنية التخطيط المحلية .

مراجـــع الدراســـة

(١)

Beely (C. E.). **L'administrateur de l'education face a la planification,** Paris, Unesco (IIPE), 1967, P. 9.

(٢) قدرت أول خطة عشرية وضعت في مصر (٦٠/٦١ – ٧٠/١٩٧١) استيعاب جميع التي اتخذت لزيادة أعـــداد المتعلمين في سن الالتزام ، كالتوســـع في بنـــاء المدارس الملزمين خلال عشر سنوات ... ولم يتحقق هـــذا الهدف الـكلي برغم الوسائل التي اتخذت لزيادة أعداد المتعلمين في سن الالزام ، كالتوسع في بناء المدارس ورفـــع كثافة الفصول ، والنقل الآلي للتلاميذ ، والعمل بنظام الفترتين الدراسيتين في اليوم . . ويرجع هذا الاخفاق في جانب كبير منه إلى سوء التقدير وغياب التحسب في العمل التخطيطي .

– فالنمو التعليمي لم يزد معدله عن ٥ر١ ٪ سنوياً ، بينما كان معدل الزيادة في النمو السكاني ٥ر ٢ ٪ سنوياً .

– نكسة ١٩٦٧ العسكرية ، وحدوث الانكماش الاقتصادي وضغط الانفاق في التعـــليم .

ولذلك وضعت الخطـــة العشرية الثانية ٧٢ – ١٩٨٢ هدف الاستيعاب الكامل كأولوية مطلقة تعبأ من أجلها جهود وزارة التربية والتعليم . ولا يزال هذا الأمل بعيد التحقيق في يومنا الراهن .

انظر : تطوير وتحديث التعليم في مصر : سياسته وخطـــطه وبرامج تحقيقه ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٢٥ .

وفي المملكة المغربية توقعت الخطة الخمسية الأولى ٦٠ – ١٩٦٤ الانتهاء من تعميم التعليم الابتدائي في حوالي سنة ١٩٦٩ ، وكانت النتائج مخيبة للآمال ، وتواضعت تقديرات الخطة الخمسية الثانية ومسحت نغمة تفاؤلها وحددت الخطة الخمسية الثالثة ٧٣ – ١٩٧٧ موعداً جديداً لتعميم التعليم الابتدائي في عام ١٩٩٥ . ونأمل أن يتم ذلك .

انظر : برذعي عبد اللطيف ، لا مركزية التخطيط في المغرب ــ حالة التعليم بيروث ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ١٩٨٠ ، ص ١٨ ــ ٢٠ .
وبخصوص البطالة بين المتعلمين كنتيجة لسوء التوقع في التخطيط .

انظر :

Simmons (John), **The Education Dilemma,** Policy Issués for Developing Countries in the 1980's, Oxford...., (The World Bank), Pergaman Press, 1980, P. 1.

(٣)

Weiler (Hans N.), "Newtasks in planning the development and reform of education : Implications for training, administrative organization and research" in Weiler (Hans N.), **Educational Planning and Social Change,** Report on an IIEP Seminar, Paris, Unesco, IIEP, 1980, P. 130.

(٤) « من المتوقع أن يكون ٧٠ ٪ من أنواع العمل جديداً تماماً قبل سنة ٢٠٠٠ » انظر : جيمس و . بوتكن وآخرين ، التعليم وتحديات المستقبل ، تقرير لنادي روما الدولي (أعد الطبعة العربية الدكتور عبد العزيز القوصي) القاهرة المكتب المصري الحديث ، ١٩٨١ ، ص ٧٠ .

وقد بدأت الدول العظمى في تكييف تعليمها ، وبالذات في المستوى الجامعي لمواجهة التخصصات المهنية الجديدة . ففي الاتحاد السوفيتي ظهر خلال السنوات العشر الأخيرة فقط سبعون تخصصاً جديداً .

انظر :

Bibliographie Annotée sur la planification de l'education et le progrès technique, Paris, Unesco, IIPE, 1980, P. 11.

(٥) Birou (Alain), **Vocabulaire pratique des sciences sociales,** Paris, Les Editions Auvhieres, 2 ed, 1968, PP. 252-253.

وانظر كذلك :

La Grande Encylopedie Larousse, Vol. 15, Paris, Lib. Laroussee, — 1975, PP. 9554 — 9555.

(٦) Levin (Hunri M.), "The Limits of Educational Planning" in Weiler (Hans N.), **op. cit.,** PP. 28-31.

(٧) Bowles (Samuel), "Education, Class Conflict and Uneven Development", in Simmons (John), **op. cit.**, P. 205.

(٨) **Ibid.**, PP. 33-34

(٩) Tietgens (Hans), "Projection de tendances dans des situations identifiables, restructuration de l'education", in, Conseil de l'Europe, **Education Permanente**, Strasbourg, 1970- PP. 327-328.

وانظر كذلك :

Damiba (Aime), "Educational Planning in Theory and Practice" in Simmons (John), **op. cit.**, P. 73.

(١٠) Weiler (Hans N.), **op. cit.**, P. 129.

(١١) التربية الجديدة ، العـــدد ٢١ ، ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ١٢٦ .

(١٢) التربية الجديدة ، العـــدد ٢٢ ، يناير ، ١٩٨١ ، ص ١٥ — ١٧ .

(١٣) Paillet (P), **Faut-il planifier l'education,** Paris, Les Editions E.S.F., Entreprise moderne d'edition, 1974, P. 31.

(١٤) Widham (Douglas M.), "Micro-Educational decisions as a basis for Macro-Macro-educational planning" in Simmons (John), **op. cit.**, P.P. 109-111.

(١٥) Paillet (P), **op. cit.**, P. 26.

(١٦) « الإصلاح التربوي » في التربية الجديدة ، عدد ٢٢ ، أبريل ١٩٨١ ، ص ٢٣ .

(١٧) توجد في الواقع أشكال تخطيط مختلفة على المستوى العالمي وتأخذ بها الدول تبعـــاً لاختياراتها الخاصة . وهذا يخالف ما أكده كلشنيكوف من أن التخطيط التربوي قد ولد على الأرض الوطنية ، ونما بشكل طبيعي في جوه المحلي .

انظر :

Weiler (Hans N.), "Les objectifs de la planification: reflexions supplementaires", in Perspectives, Vol. XI, No. 2, 1981, P. 167.

(١٨) Simmons (J), **op. cit.** P. 169

(١٩) Paillet (P.), **op. cit.**, P. 18

(٢٠)

Gurge (Ananda W.P.), **Towards Better Educational Management,** New Delhi, AIEPA, 1970, P. 94.

(٢١)

Tietgens (H), **op. cit.,** P. 328

(٢٢)

Mario (S.) and Zoetizoun (Y.), **Two Studies on Unemployment Among Educated Young People,** Paris, Unesco, 1980, 133P.

(٢٣)

Levin (Hfl), **op. cit.,** P. 32.

(٢٤)

Paillet (P.), **op. cit.,** P. 47.

(٢٥)

Simmons (J.) **op. cit.,** PP. 22-27.

لقد تراجع آدم كيرل أخيراً عن فكرته الرئيسية في قدرة التربية على تحسين النظام الاجتماعي والاقتصادي عن طريق إعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة ، إذ لم يعد التعليم متغيراً مستقلاً ، وإنما أصبح متغيراً تابعاً يتأثر أكثر مما يؤثر .

كما أن هاربيسون الذي سبق أن ركز على أهمية التربية في إعداد القوى العاملة من أجل النمو الاقتصادي والتنمية القومية ، يعترف بحدوث تغير كبير في تصوراته وآرائه التي كانت له بخصوص هذا الموضوع فالموارد البشرية لها أبعاد تتجاوز الإنتاج الاقتصادي للسلع والخدمات . . ومن الصعب تقويم جهود الفنانين والأدباء من منظور الإنتاج المـــادي . . كما أن العلاقة بين التربية والعمالة لم تعد مباشرة أو واضحة النظر :

Harbison (Frederick H.), **Human Resources as the Wealth of Nations,** New York, Oxford University Press 1973, P. 12.

(٢٦)

Charlot (Bernard), **La mystification pedagogique,** Paris, Payout, 1977, P. 133.

(٢٧)

Kogan (Maurice), **Evolution des politiques nationales d'education dans les pays de l'OCDE, vue d'ensemble,** Paris, O.C.D.E., 1979, PP. 37-38.

(٢٨)

Weiler (Hans N.), op. cit., P. 128.

(٢٩) Windham (Douglas M.), **op. cit.**, P. 108.

(٣٠) Kluchnikav (B. K.), **"Reflexions sur la theorie et la pratique de la planification de l'education"** in **Perspectives,** Vol. X, No. 1., 1980, PP. 27-41.

(٣١) Paillet (P.), **op. cit.**, PP. 27-29.

(٣٢) د . محمود قمبر ، نظم الإدارة التربوية في العالم العربي ، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٨٠ ، ص ١٦٣ — ١٦٦ .