مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

الوجه الآخر
التتربة (Educationalization)

إعداد
أ.د. سامح جميل عبد الرحيم
أستاذ أصول التربية المتفرغ- كلية التربية- جامعة المنيا.

مقدمة :

هبت على المدارس والتعليم في العقود الماضية القريبة هبة شديدة الوطأة، متسارعة الخطا، تضغط نحو استهداف المدارس والتعليم لمدى واسع من القضايا الاجتماعية، وتحت مسمى المهمة الاجتماعية للمدرسة (The Social Mission of the School) يطلب من المدارس أن تعطي اهتماما لقضايا مثل: التماسك الاجتماعي (Social Cohesion) والدمج الاجتماعي (Social integration) والأمان الاجتماعي (Safety) والمواطنة (Citizenship) والبدانة (Obesity) والبطالة (Jobless)[1]. وهو ما يسميه الكاتب تتربة (Educationalization) في محاولة لتعريب الكلمة من حيث هي تعبير شاع ليعنون محاولة جعل التعليم والمدارس بشكل متزايد نقاط ارتكاز محورية لاستهداف وحل المشكلات الاجتماعية، وهو أمر له تبعاته ونتائجه على المنهج، بمعنى تحويل القضايا العامة إلى وحدات تعلم قابلة للهضم، وله نتائجه المباشرة في شكل التدخلات العميقة في طبيعة وتنظيم المدرسة وأداءاتها، ومهنية المعلمين وانحيازات المدرسة والمعلمين. وهي عملية لها أسبابها ونتائجها التي يجب تقييمها، وكشف آثارها بعد كشف ما وراءها كدعوة، وهو ما تتوجه هذه الورقة نحو القيام به.

الإشكالية في التتربة :

[1]) Edith Helene Hooge, and others, Teaching Profession against The background of Educationalization an exploratory study, **Eurpean Journal of Teacher Education**, Vol. 34, No.3, Angust, 2011, p29.

إن هذه الدعوة إلى التتربة، وتحميل التعليم مسئولية عن الكثير من المشكلات الاجتماعية، هي دعوة أكثر شرا مما تبدو في ظاهرها، فهذه الدعوة- في رأي الكاتب- تستفيد منها الحكومات، ولا يستفيد أحد بعد ذلك- سوى قلة قليلة سيتم الإشارة إليها- بينما يصيب الضرر والأذى المجموع مجتمعين ومتفرقين، تصيب المجتمع وتصيب المؤسسات والأفراد على حد سواء.

التتربة تبدو مدفوعة من قبل الحكومات المتلهفة لتقديم مظهر معالجة كل هذه القضايا، بينما هي في الواقع تقوم بتحويل ما هو من مسئوليتها إلى مؤسسات أخرى – والمشكلة أن هذه المؤسسات الأخرى غير قادرة على إحداث التغيير الضروري- وبالتالي يتم إزاحة العمل الخشن، وغير الشعبي عن كاهل الحكومات، وتفويض المسئولية ثم إلقاء اللوم على المؤسسات والبرامج التعليمية التي لا تتمتع إلا بفرصة ضئيلة للنجاح، لكنها تخلق انطباع بأن الحكومات تعمل، بأن الحكومات تتخذ إجراءات ما، إذ تبدو الحكومة قد فعلت ما عليها، بينما هي في واقع الأمر تتخلص من المشكلات، من أجل الحل الفوري من خلال المزيد من الإضافات إلى متطلبات التعليم والمناهج الدراسية [1].

المشكلة في كل ذلك، أن التعليم لا يمكن أن يعوض المجتمع، ولا يمكن أن يحل محله، ويقوم بما كان يجب على المجتمع القيام به، فالتقاليد الطوباوية للإصلاح الاجتماعي من خلال التعليم غالبا ما تحول الإنتباه عن الإصلاحات المجتمعية الأكثر كلفة، المثيرة للجدل، والصعبة، ومع ذلك فهو ذاته – التعليم- لا يمكنه مواجهتها أو حلها، والجانب الآخر من الإشكالية أن هذا النهج قد تم دعمه بتحولات في البحوث، وموقف الباحثين، وبالطبع تم دعمه من قبل وسائل الإعلام، ولاقى أيضا إلى حد ما قبولا لدى العاملين بمهنة التدريس [2].

---

1) David Bridges, Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems, **Educational Theory**, Vol.58,No.4, 2008,p.462.

2) Martin Thrupp,Teachers, Social Contexts and the politics of blame, **QTU Professional Magazin**, November, 2009. P.7.

والإشكالية أيضا، هي أن هذا التوجه نحو التترية، وإلقاء المسئولية في حل المشكلات الاجتماعية الكبرى على عاتق التعليم، به نوعان من عدم الملاءمة، الأول: أن هناك أشياء من غير المناسب أن يطلب من المؤسسات التعليمية القيام بها؛ لأنها ببساطة تقع خارج نطاق صلاحيتها واختصاصاتها. والثاني: أن هناك أشياء ليس من المناسب أن يطلب منها أن تفعلها، لأنها خارج صحيح دورها. الأول تجريبي عملي يتعلق بما يمكن للمدرسة القيام به، والثاني معياري يتعلق بما ينبغي أن يكون [1].

وبالحديث عن الملاءمة أو عدمها، تجب الإشارة إلى وجهين أو مرحلتين من التترية، قد يكون لهما علاقة بما يصح وما لا يصح.

الوجه المشرق للتترية:

- **<u>زمن الرومانسية والمثالية</u>**: كان هناك منذ زمن بعيد نوع من المثالية التي تدفع العديد من المعلمين إلى تحمل مسئولية تحصيل عالم أفضل عبر التعليم. ومن منا ممن تربوا في كليات التربية لم ينشأ على هذه المثاليات، ومن منا لم يطمح يوما أن يكون رائدا اجتماعيا في مجتمعه الصغير المحيط بالمدرسة، يرتقي به ويطوره. وهل يمكن لهذا التطوير ان يتم دون أن تتحمل التربية، ويتحمل المعلمون مسئولية عن البعد الاجتماعي، وهل يمكن تحصيل عالم أفضل دون دور للمعلمين فيه. الإجابة بالتأكيد بالنفي، ومن هنا تظهر التترية بوجهها المشرق.

وكل من تدور حياتهم حول التعليم، ويتم تكريسها له، لديهم اعتقاد بأن التعليم هو شئ من قوة الخير، وأنه يجلب الفائدة للمجتمع والأفراد على السواء، وجميعهم يتوقون إلى الاعتراف الاجتماعي أو حتى السياسي بأهميتهم، وأهمية التعليم. وبالنسبة للجيل السابق من التربويين- وأنا منهم- ساد هذا الاعتقاد بأن التعليم يحمل الخير للجميع، ويتحمل مسئولية تحصيل عالم أفضل- مع فهم مدروس جيدا للطريقة التي يتفاعل بها الظلم الاجتماعي والاقتصادي الأعمق مع النجاح التعليمي، وتأثير الفقر على التعليم، فكان السعي

[1]) David Bridges, op cit, p.470.

إلى التغيير عبر التعليم- التترية- لتمكين الناس من الوصول إلى الفوائد الكاملة للتعليم، مع تقدير الحجم الحقيقي للتعليم كقوة للتغيير [١].

ربما كان هذا طموحا زائدا نوعا ما، لكن العلاقة بين التعليم وبعض أنواع السعي إلى التحسين الفردي والاجتماعي هي تقريبا شئ صحيح بالضرورة. فلا يمكننا أن ندرك التعليم واقعيا؛ دون إشارة إلى بعض الانتقاء لمواصفات إنسانية نريد أن نغرسها وننميها، ونوع من العالم الاجتماعي الذي نتوقع أونريد لتلاميذنا أن يعيشوا فيه، وهذا الاختيار يتطلب مسئولية لا مفر منها لاستحضار بعض المفاهيم المعيارية للخصائص والصفات الإنسانية والعالم الاجتماعي الذي نراه مرغوبا للعيش فيه [٢]. وبالتالي فإن التعليم على الأقل- جزئيا- يدور حول حول الأهداف الشاملة التي يضعها المجتمع لنفسه، وكيفية إدراك هذه الأهداف وتحقيقها. ولا يمكن أن تكون هذه مجرد ممارسة فنية محايدة بل هي شكل ثابت من الممارسة الأخلاقية والسياسية والثقافية المعمقة المرتبطة بأفكار حول المجتمع الجيد، وكيف يمكن أن تكون الحياة جديرة بأن تعاش [٣]. باختصار أي سياسة تعليمية ستكون مرتبطة بمعنى ما بالأهداف السياسية والاجتماعية، أو القيم، وهذه ستؤثر على طريقة تصرفنا تربويا، وكذلك ما نحاول أن نحصله، ومن الصعب أن يكون هناك أي تدخلات تعليمية غير مرتبطة بنوع ما من الأمل في التحسين الاجتماعي [٤]. وهذا هو ما يعطي المربين إحساسا بذواتهم وقيمتهم الاجتماعية وضرورتهم للمجتمع.

هنا في هذا الوجه المشرق من التترية إدراك لحدود عملنا كمربين، وأدواتنا وكم وكيف تأثيرها، وأن هذا كله يتم بشكل غير مباشر لا يؤثر على عملنا الأصلي المتعلق بتنمية الفرد

1) Ibid.,p.463.
2) Ibid.,p. 460.
3) Christopher Winch & Jon Gingell, Philosophy and educationl Policy – A critical introduction, london & NewYork: Routledge Falmer- Taylor & Francis Group, 2004, preface.
4) David Bridges, op cit, p. 467.

كاملا وعقليا بالأساس، ولا يغير أولويات عملنا. فهناك فرق بين أن نقول أن للتعليم دور، وبين أن نقول بكل الدور للتعليم، للتعليم دور في النمو الاقتصادي لكنه دور وليس دورا أساسيا أو أساس الدور، فهذا هو شأن الاقتصاد، وللتعليم دور في كثير من المشكلات؛ لكنه ليس الدور الأساسي؛ هو دور ضمن أدوار، وعلى كل مؤسسة أن تؤدي دورها في تناسق مع غيرها، هذا حقيقي. أما ألا ندرك أن الواجب الأساسي للمدرسة هو التدريب العقلي، وأن ما عداه هي واجبات وأغراض ثانوية، فهذا فقدان للنظرة الصحيحة، فقدان للغرض الحقيقي والأساسي للتعليم، وتحميل وزر المشكلات جميعها على من لا ذنب له، وتنصل من جانب خالقي المشكلات أو غير القادرين على مواجهتها وحلها من مسئولياتهم وواجباتهم.

- **الوجه الآخر: التعليم هو المسئول الأول والأخير:** هنا في هذا الوجه يعاد تعريف المشكلة الاجتماعية على أنها عيوب في التعليم (learning deficits) مما يستبعدها من جدوال الأعمال السياسية الأكثر مسئولية، فمثلا يعاد تعريف البطالة لتحميل التعليم مسئوليتها [1]. والبطالة –عندي- مشكلة اقتصادية، تتعلق بهيكل الاقتصاد الذي لا يخلق عددا كافيا من فرص العمل لمواجهة النمو السكاني، ولا يصلح لحلها- لا تعديل المناهج، ولا حتى تطوير المهارات المطلوبة للتشغيل الفني- بل إن أصحاب الأعمال أنفسهم غير متفقين على هذه المهارات، وكل ما يؤكدون عليه هو مهارات عامة؛ متعلقة بالتفكير والقدرة على التواصل وفهم التعليمات وطاعة الرؤساء وتنفيذ الأوامر. فأياً ما غيرت في هذه، وفي المدرسة والتعليم، بينما ظل الاقتصاد لا يخلق العدد الكافي من الفرص، فلا بد أن تخلق البطالة، ولا يمكن القول بمواءمة احتياجات سوق العمل من حيث التخصصات والأعداد، فكل التخصصات بها بطالة، وهيكل السوق مختل وبه انكماش، وبالتالي فأي تحديد وتحجيم للأعداد التي تتعلم لن يكون سوى تحويلا لهذه الأعداد إلى

[1]) Tomasz Szkud larek (ed.) , Education and The Political- New theoretical articulations ,Rotterdam: Sense Publishers, 2013,p.2.

الأمية فنجمع بين البطالة والأمية [1]. وأي محاولة لإعادة تعريف البطالة في ضوء فرص العمل الشخصية الخاصة، وبالتالي نقص التعليم المناسب للاتجاهات الحالية لسوق العمل يخفي ظاهرة هيكلية (Stractural Phenomenon) فيحتاج تخفيفها إلى تغييرات في تشغيل الاقتصاد الكوني (operation of Global economy) [2].

إذن أي نوع من التتربة يتعلق بمشكلات لا يمكن للمؤسسات التربوية أن تفعله هو جانب مظلم، ووجه معتم للتتربة، فنقص الإسكان المنخفض التكاليف في إقليم لن يحل بواسطة تغيير تربوي رغم أننا نعلم أن موقع المدارس الناجحة له أثر أساسي على توزيع الطلب على الإسكان. وارتفاع حرارة الكوكب لن يحل بواسطة التغيير التربوي بمفرده، ولكن الاستجابة العالمية تعتمد بوضوح - في بعض المقاييس- على نمو فهم القضية، والمقاييس التي تتطلبها. وضعف الاقتصاد – أيا كان نوعه- هو نتيجة منافسة عالمية تقع بكاملها خارج مجال المؤسسات التربوية [3]. وعندما أدرك السياسيون ذلك تحولوا إلى المنظور النيوليبرالي السائد للحكم- إلى منظور يرى أنها مشكلات تتطلب وعيا فرديا (individual awarness) ومعرفة فردية واتجاهات مناسبة ومهارات واختيار عقلاني وإدارة ذاتية [4]. وتم ترجمته إلى الريادية (entreprenurship) وهي بالمفهوم الضيق تتعلق بتحديد فرص العمل والأعمال التجارية، والعمل الحر وخلق المشاريع، والنمو أي أن يصبح المتعلم رجل أعمال وبالمفهوم الواسع تتعلق ب وتدور حول التطوير الشخصي والإبداع والاعتماد على الذات واتخاذ المبادرة وتوجه العمل، أي يصبح المتعلم رائدا لذاته [5]. وبالتالي تتحول في الميدان التربوي إلى طريقة عامة للعمل الإنساني، تتألف من المبادئ والتقنيات التي يمكن لأي شخص أن يتعلمها من خلال

---

[1]) سامح جميل عبد الرحيم ، البطالة والتعليم، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، مج ٩، ع ٣، يناير ١٩٩٦، ص ص ٢٠: ٥٥.

[2]) Tomasz Szkud larek,. Op. cit., p.2

[3]) David Bridges, op cit, p.471.

[4]) Tomasz Szkud larek,. Op. cit., p.1.

[5]) Martin Lackeus, Entrepreneurship education, What, Why, When, How, OECD, Better Policies for Better Lives, 2015, p.9.

التعليم الأساسي [1]. وهكذا تتحول المشكلة إلى التعليم، الذي يصبح عليه أن يقوم بالتدريس حول روح المبادرة، والتدريس من أجل ريادة الأعمال، في توجه مهني يهدف إلى منح رواد الأعمال الناشئين المعرفة والمهارات المطلوبة، وهو ما يتطلب نظرة إلى بعض القيود المتعلقة بالموارد والوقت [2]. وبالنسبة للتربويين قد يكون هذا المنطق لطيفا يحمل رائحة النقود، لكنه يضخم مسئوليات التعليم بعيدا جدا عن حدوده الممكن تصورها، ويحول التربية إلى نظام صلاحيات مبعثرة، وإلى شكل من أشكال السيطرة الحكومية، أو إضفاء الطابع الحكومي عليها (governmentality) (وفق مصطلح faucault)، يمارس ضمن ضرورات الحملات السياسية دائمة التغير، وقصيرة المدى، القائمة على المشروع [3].

وهذا النوع من التتربة مفيد للسياسيين، فهو يعفيهم من المساءلة، فإصلاح التعليم بعيد المدى بطئ الخطا، عندما يتم - إن تم، وإن صح - يكون المسئول قد غادر مكانه، ولم يعد في المقدور محاسبته. فأين تونى بلير الذي صاح التعليم فالتعليم ثم التعليم، وأين بوش الذي أطلق حملة عدم ترك طفل (No Child left behind) وأين أوباما الذي أطلق السباق نحو القمة، وعندما شاع تدهور التعليم عندنا منذ السبعينات، صدرت عدة وثائق وخطط استراتيجية، حملت أسماء أصحابها لإصلاح التعليم، وكان آخرها مبارك والتعليم، فما حال التعليم اليوم، وأين هؤلاء المبشرين، بالإصلاح والنهضة، وهل حوسبوا، وهل يمكن أن يُحاسبوا، لقد استمر الأمر على ما هو عليه، وحكومتنا الآن تتهم التعليم بأنه سبب كل البلاء، وأنها في طريقها لإطلاق مبادرة لإصلاحه ؛ لكن علينا الصبر لأن الإصلاح التربوي لا يتم بين عشية وضحاها، فماذا خسروا، أم تراهم كاسبين دائما.

هكذا يسمح هذا التخلف في الزمن للسياسي بأن يستمتع بكل معتقدات أنه يبدأ جهد جبار لحل المشكلة الاجتماعية ؛ دون تحمل مسئولية نتائج هذا الإصلاح الذي يتم بعد أن يكون

---

1) Ibid.,p.10.
2)Ibid.,p.10.
3) Ibid.,p.1.

قد انسحب وتولى غيره، ويمكن لغيره أيضا أن يلقي اللوم في الفشل بسهولة على سياسة الأسلاف، أو أن كلاهما يمكنه أن يلقي اللوم على المدارس، مما يعني بالتالي وضع إصلاح تعليمي جديد لجعل المدارس أكثر فعالية في حل المشكلة مستقبلا، وهكذا تصبح التتربة أداة سياسية لا تعوض[1]. وكما أشارBridges فإن الحكومة تمتلك المدارس دائما، فهي دائما منشأة في كل مجتمع (بلا حاجة إلى تعيين هيئة أو تنصيب وإقامة هيكل تنظيمي أو تأجير مكاتب) وبها تلاميذها- أطفال نفس المجتمع- موضوعين تحت سيطرتها، ومستهدفين ببرامج مصممة لتشكيل مهاراتهم ومعتقداتهم، والنظام مستخدم ومصمم تماما لتلقي التشريعات الجديدة من أعلى، وخاضع لتدريب وإعادة تدريب مستمرة من أجل جهود اخرى للإصلاح. فالتتربة قد لا تكون الأداة الصحيحة لكنها الأداة المتاحة[2]. فالتعليم في ظل التتربة هذه يشكل الأهداف الاجتماعية ويصوغها في شكل تغييرات مؤسسية لهذه الأهداف، حتى رغم أنها لا تحقق هذه الأهداف ؛ فإن التعليم يخلق مجموعة من الأشكال التربوية- التراكيب والبنى والعمليات واللغات –التي تلعب أدوارا مفيدة للمجتمع. وقواعد التمدرس ليست مجرد تعبير عن محكات تنظيمية للنظام التعليمي، بل هي أيضا آلية يتم بها تشكيل المجتمع. لذلك ففي تتربة المشكلات الاجتماعية ليس علينا أن نفعل الكثير لحل هذه المشكلات بل نحن فقط نسند قدرا كبيرا منها للمدرسة لتقوم بحلها، هكذا دفع التعليم بشكل ثابت ومستمر إلى توسيع مجاله إلى ما وراء كلا مما ينبغي له، وما يستطيعه، والنتيجة الدائمة هي سجل من الفشل تلو الآخر[3]. وهروب كامل من أي مسئولية على الساسة أو المصلحين أو من يمثلون دور المصلحين.

غير أن الأمر ليس مجرد فرض من جانب واحد لتوقعات الحكومة والسياسيين على التعليم المثقل بالأعباء، فقد كانت المؤسسات التعليمية حريصة على طرح نفسها على أنها

1)David F. Labaree, The Winning Ways of a Losing Strategy,educationalizing social problems in the United States , **Educational Theory**, Vol.58, No.4, 2008, p.452.
2) Ibid.,p. 452.
3) Ibid.,p. 460.

تقدم حلا، وكانت ترى في مشاركتها ما يخدم طموحاتها في التوسع، وتوليد مصادر جديدة للدخل، وجذب الطلاب، وبناء علاقات جديدة مع مجتمعاتهم، فإذا ما استطاعت المؤسسات التعليمية إقناع الحكومة بأنها تستطيع إحداث التغيير الاجتماعي الاقتصادي؛ أمكنها أن تستدعي دعما ماليا إضافيا، وأحيانا لا يكون الدعم الإضافي مجرد مال ونقود فأحيانا يكون مكانة تتلقاها المؤسسة [1]. وقد لعب الباحثون أيضا دورا حيث اشتغلوا في بحوثهم على طرق لمساعدة المدرسة على التمشي مع متطلبات السياسة هذه، فاكتسبوا مكانة ونفوذا وتأثيرا ومكافآت مالية أيضا من مجرد كونهم متمشين مع السياسة، ولا شك أن هذا إغراء مفيد لموقف باحثين معينين [2]. وجميعنا يعرف أناسا من هؤلاء. وبالطبع لم تستفد جميع قطاعات المجتمع الأكاديمي بشكل واضح من هذه التطورات، ولم يكن الجميع متحمسين لها على حد سواء، لكن الإدارة العليا كانت دائما هي عراب هذا التحول [3].

- معايير الملاءمة [4]:

يتناول هذا الجزء المحكات التي يمكن أن تساعدنا في التمييز بين المشروع وغير المشروع من أشكال التتربة، أو ما الذي يمكن اعتباره تدخلا ملائما في الحالات غير المشروعة من التتربة:

١- المؤسسات التربوية يجب أن تنغمس في المشكلات الاقتصادية والاجتماعية بطريقة تربوية وليست تلقينية (educational not indoctrinatory)، فليس من المناسب للمؤسسات التربوية غرس مجموعة معينة من المعتقدات تتمشى مع برنامج الحكومة، لكنها دائما يجب أن تعالج الآراء المضادة على أنها جديرة بالاحترام والاهتمام.

٢- المؤسسات التربوية يجب أن تعامل المتعلمين كغايات، وليس كوسائل لغايات الآخرين، وهذا المبدأ الأخلاقي هام الآن وله قوة خاصة في البيئة التربوية التي تتطلع فيها

1) David Bridges, op cit, p. 463: 465.
2) Martin Thrupp, op. cit, p. 9.
3) David Bridges, op cit, p. 465.
4) Ibd, pp. 472: 473.

الحكومات لأن ترى المتعلمين على أنهم مادة خام جديدة للاقتصاد، وترى مهاراتهم على أنها السلعة الأساسية التي يجب أن تهندس في منتجات جديدة تباع في الأسواق الدولية.

٣- المؤسسات التربوية لا يجب أن تصرف انتباهها عن مسئولياتها التربوية الأساسية.

٤- المؤسسات التربوية يجب أن تتطلع إلى ما وراء الفوري المباشر (immediate) والخاص المحدد (particular)، والهروب من ضيق أفق التفكير في الحاضر، فتركيزها لا يجب أن يكون على القضايا الاجتماعية الخاصة الضعيفة، بل على الشئ ذي الأهمية الدائمة في الخبرة الإنسانية والاجتماعية، والتحصن ضد المتطلبات العابرة للسياسات الوقتية، وضد الهوس المستجد الذي يريد السياسيون أن يجعلوه مثيرا أثناء فترة حكمهم القصيرة، وإلا فسوف تستنزف طاقاتها ووقتها الضيق في غير مسئولياتها التربوية الملائمة.