أزمة التعليم الجامعي
في الأهداف والغايات
أم في الوسائل والأدوات[1]؟

إعداد/ منصوري عبد الحق
جامعة هران- الجزائر

التعليـــــــــم

الجامعي في بلدان العالم الثالث يتخبط في مشاكل عويصة و يواجه صعوبات جمة جعلت أنشطته تتهيكل في حلقات مفرغة فتكلّف الجهود المضنية المضاعفة التي لا تحقق سوى نتائج غير مشجعة.

هذه الصور، في تقديرنا، هي مجرد أعراض لأزمة عميقة يعرفها قطاع التربية و التعليم في هذه البلدان. ذلك أن مؤسسات التعليم العالي تتوفّر على ما يشبه في الكم و لالنوع إمكانات الجامعات المتطورة ... كما أن العنصر البشري المتواجد بها، و بنسبة كبيرة، يملك كل الصفات و الخصائص المؤهلة. فقد استطاع أن يُثبت ذلك عندما التحق بجامعات ومعاهد عليا في بلدان متقدمة. بل إن مصير أغلب مراكز البحث ذات الشهرة العالمية يظل مرتبطا بجهود المبدعين الذين جاءوا من دول متخلفة وضعيفة. وتبقى تلك المراكز مدينة في شهرتها إلى مساهمتهم، لكن نفس

[1] - مقال نُشر في مجلة " التربيـة " التي تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم . العدد 142 ، يونيو 2002 . ص.ص. 162-174.

هؤلاء الأفراد الذين حققوا النجاح الباهر و المنافس خارج أوطانهم فشلوا في تحريك العجلة داخل جامعاتهم و في محيطهم الطبيعي. إنه أمر يبعث على الحيرة والقلق.. فالطاقات موجودة و الكفاءات متوفرة، لكن مؤسسات التعليم العالي فشلت في استغلالها وحسن الاستفادة منها وتسخيرها لحلّ المشاكل القائمة ومواجهة تحديات الواقع، لأن العمل بهذه المؤسسات يتحرّك في ضبابية و لا تنتظمه فلسفة تربوية هادفة و لا يستوعبه التخطيط الشامل. مما تسبب في حدوث ظاهرة التآكل و التلاشي التي أتت على القدرات الخلاقة والمواهب وتحولت المدرسة العليا والجامعة إلى مقبرة تدفن فيها العقول المبدعة.

في الفقرات التالية سوف نتناول بالوصف والتحليل بعض الأعراض والدلائل التي تؤكد بأن أزمة التعليم العالي هي أزمة في الأهداف والغايات قبل أن **تكون** في **الوسائل** والأدوات.

أولا: التعليم الجامعي: حلقة مستقلة في جسم المنظومة التربوية

إن المنظومة التربوية في بلدان العالم الثالث لا تحقق انسجاما في حلقاتها، ويكون التفكك أو عدم التكامل في أبعادها المختلفة من أبرز ما يميزها. و التعليم الجامعي الذي هو إحدى حلقاتها لا يحتلّ مكانة طبيعية ضمن نسقها العام، كما أنه لا يندمج ضمنها كامتداد و استمرار لمراحل التعليم السابقة.... و يشعر طالب العلم حين يدرك هذا المستوى بنوع من الانقطاع في حياته التربوية والولوج في عالم جديد لم يسبق له أن استفاد من إي إعداد أو تهيئة من شأنهما أن يسهّلا عليه عملية الاندماج و التكيف. ومن المظاهر التي تستوقفه و تثير حيرته و دهشته:

1- لغة التعليم جديدة على الطالب

مما يؤكد غياب التنسيق العلمي والعملي في السياسة التربوية العامة، أن الطالب يلتحق بمؤسسة التعليم العالي وهو يجهل اللغة المعتمدة في تدريبس كثير من المواد العلمية في العديد من التخصصات والفروع المعرفية وفي أحسن الظروف يعرفها في

مستوى لا يؤهله لمتابعة الدراسة فيها. فالطالب في العالم العربي، مثلا، يتابع دروسه في مراحل التعليم الأساسية و الإعدادية و الثانوية باللغة العربية و تُتاح له فرص محدودة للاحتكاك بلغات أخرى لا يهتم بدراستها و لا يجد الحافز الكافي والدافع القوي للحرص على اكتسابها... كما أن طريقة تدريسها و برمجتها وتأطيرها تدفع الفرد إلى الزهد فيها وعدم الرغبة في بذل الجهد لتعلمها لأنه لا يشعر بالحاجة إلى ذلك، فهي مادة ثانوية والفشل فيها لا يؤثر كثيرا في مصيره التعليمي والتربوي، وأن تعلّمها لا يدخل ضمن أولوياته. هذا الطالب إذا ما انتقل إلى الطور الجامعي وأراد أن يتخصص في فرع من فروع المعرفة، وجد عقبة أمامه: إنه لا يتقن اللغة المعتمدة في تدريس تلك المادة. وفي غالب الأحيان يجهل الطالب هذا الواقع قبل أن يصبح هو نفسه معنيا به. و أما النشاطات الاعلامية المخصصة لتوعيته و تبصيره بالواقع الجامعي فهي شكلية تضخّم المظهر و لا تلتفت إلى الجوهر... مع ملاحظة أن هناك انتقاء لبعض الفروع العلمية وتعميم التدريس فيها بلغة أجنبية مثل الطب و عملية الانتقاء تلك قد تبرّر بشتى الطرق و تخفي خيوطا رفيعة يمسك بها الطرف أو الأطراف التي تستفيد من إبقاء مثل هذه الجامعات في تبعية لغيرها و خاصة في الميادين الحساسة و الاستراتيجية. (1)

2- الدخول في محتوى جديد دون سابق تقديم

إن البرامج المقررة للمرحلة الجامعية لا تأخذ بعين الاعتبار ما سبق للطالب أن استفاده خلال سنواته الدراسية الطويلة، ذلك أن غالبية العناصر العلمية و المعرفية المبرمجة جديدة عليه وتعالج في قوالب خاصة يصعب عليه ربطها بمكتسباته. وهذا يمثّل ثغرة طالما اعتبرت في أوساط علماء التربية عائقا في وجه عملية التعلم الناجحة. (2) فلا غرابة إذا كانت نسبة الطلبة الذين يخفقون في متابعة دراستهم الجامعية مرتفعة، علما بأن عددا كبيرا منهم يضطرون إلى الانتقال من تخصص إلى تخصص و إلى الدخول في تجارب عديدة تتكرر فيها مأساة الفشل. إنه واقع مرّ يصطدم به الطالب، يتأسف من جرائه على الجهود التي ظل يبذلها طوال مراحل التعليم السابقة و التي أصبحت فائدتها الآن محدودة.

هكذا تفقد المحتويات الجامعية تناسقها الداخلي والخارجي بحيث لا تحقق في مجموعها وحدة متكاملة فيتعذر على الطالب تجسيد التجاوب المثمر.(3) كما تُهمّش فيها تجربة الطالب الماضية فيضطر هذا الأخير إلى تحديد نقطة انطلاق جديدة في حياته التربوية.

3- الفروع العلمية المعتمدة: عناوين جذابة و محتوى فارغ

عندما يلتحق الطالب بالجامعة، يأتي وهو يجهل حقيقة الفروع العملية التي يُفترض انه مؤهل لمتابعة الدراسة فيها. فإذا ما اختار ميدانه المفصّل – تحت تأثير إعلامي مُضلّل - و شرع في الدراسة، جاءته المفاجأة الأولي: لا يجد فيما يُقدّم له من مواد علمية ذوقا و لا طعما، والواقع الفعلي ليس كما كان يتصوره عندما اقتنع بهذا الاختيار. إنها خيبة أمل ينجم عنها ضعف الرغبة في متابعة الدراسة و تلاشي قوة الحافز الذي يدفع طالب العلم لبذل المزيد من الجهد وتحمّل تكاليف المثابرة... وهو تحصيل حاصل و نتيجة طبيعية، ذلك أن مردود عملية التعلم يتأثر سلبا و إيجابا بقوة الحافز الذي يحمله المتعلم و درجة إقباله على تلك العملية. (4) فإذا قرر هذا الطالب المضيّ في هذا الطريق رغم غياب كل رغبة فيه وتحمّل تبعاته **على مضض واستطاع** بذلك أن يقطع الأشواط كلها. فإنه غالبا ما تصدمه مفاجأة ثانية: لا علاقة لما أرهق نفسه و كلّفها على اكتسابه بمتطلبات سوق العمل.

4- طريقة التدريس غير مناسبة

يُنتظر من طالب المرحلة الجامعية أن يتحمّل الجزء الأكبر من المسؤولية في اكتساب المعارف و الخبرات، غير أن مستوى الطالب الحقيقي لا يؤهله للتجاوب مع هذا المطلب... فهو غير قادر على تعليم نفسه بنفسه، فإما أن يمر بمرحلة انتقالية يلجأ فيها المدرس الجامعي إلى الأساليب التي كانت تُعتمد في مرحلة التعليم الثانوي و إمّا أن يعمل الفرد على التكيف مع الوضع الجديد و أن يتخلى عن عادات الماضي فيحصل له الضياع و لا يستفيد إلا قليلا ، و الأصل أن نراعي في اختيار طريقة التدريس مستوى المتعلم و إمكاناته الذاتية و خصائصه النفسية.(5) لكن يبدو في الظاهر أن طريقة التدريس في المرحلة الجامعية لا يُلتفت فيها إلى واقع الطالب... وهي تكلّف هذا الأخير ما لا يطيقه.

5- منح استقلالية دون استعداد لتحمّل تبعاتها

بدخوله الجامعة يكون الطالب قد انتقل من عالم مقيّد تعزز فيه معاني الالتزام والانضباط التي يخضع لها الجميع، إلى عالم يكون للطالب فيه الحق في تقرير مصيره و تحديد مواقفه وتنظيم وقته وتسيير حياته الجامعية. ومن الناحية النظرية، لا يمكن أن نعتبر ذلك كثيرا في حق من دخل في السنة العشرين من العمروالذي تجاوز فينظر ج.بياجه Piaget مرحلة العمليات العقلية المحسوسة إلى العمليات الصورية

المجردة.(6) التي تحرر قدراته العقلية إلى حدود بعيدة.لكن حقيقة هذا الطالب مغايرة لهذا الافتراض ... نجده يستثمر حريته و استقلاليته بسذاجة ... فيتعمّد ترك الدروس و عدم حضورها بانتظام ... كما انه يتورّط من غفلة في مغامرات يُضيّع فيها أوقاته و ُنهكُ قوّتُه بحيث لا يبقى لعملية اكتساب المعرفة - وهي إحدى أهم مبررات وجوده بالجامعة- سوى شخصية مرهقة و متعبة لا تستطيع تحمّا أعباء الدراسة كاملة. إنه أساء فهم معنى الحرية التي كان ينبغي أن يسخرها في الاتجاه الذي يطوّر قدراته الابداعية و الابتكارية.

من ناحية أخرى، تسود المؤسسة التعليمية فوضى عارمة وحالة من عدم الاستقرار كما يختفي إلى حد ما مظهر الجدية الذي لا تبرز قيمة العلم إلا من خلاله، إذ أن مفهوم الاستقلالية كان ينبغي أن يدخل حياة الطالب في مراحل التعليم السابقة ويتحمّل تدريجيا بعض تبعاتها تحت إشراف تربوي مؤهّل... فيتمكن بذلك من فهم معنى الحرية و معنى الاستقلالية و يتدرّب على استغلالها و حُسن توظيفها. أما و قد اعتمدنا سياسة التقييد شبه المطلق في كل مراحل التعليم ما قبل الجامعية، لنترك الطالب حرا طليقا ونرفع عنه جميع الأعلال التي كانت عليه بمجرد التحاقه بالجامعة فلا بدّ أن تحدث له و لمجتمعه المفاجآت و ما لم يكن في الحسبان.

6- دخول الكتاب بثقل في حياة الطالب الجامعي

إن الدراسة الجامعية، كما سبق وأن أسلفنا، يتم الاعتماد فيها كثيرا على ما يبذله الطالب من جهود شخصية وإن جزءا كبيرا من وقته وجهده يُخصّص لمطالعة الكتب والمجلات العلمية و الدوريات حتى يتسنى له جمع المعطيات و المعارف النظرية التي يحتاج إلى الالمام بها لإنجاز أعماله وكتابة تقاريره العلمية. وهذا مظهر آخرمن مظاهر الحياة الجامعية التي لم يسبق للطالب فيه أي إعداد. ففي مراحل التعليم السابقة كان يكتفي بالتأمل في الكتاب المدرسي و لا يحاول أن يتجاوزه إلى غيره. ونظرا لأن وقته مشحون بالواجبات المنزلية فإنه لم يكن في استطاعته تخصيص أوقات كافية للمطالعة وخاصة المطالعة **التي تخرج عن إطار البرامج التعليمية المقررة.** فهو بهذا لم يحتك بالكتاب و لم يألف المطالعة... فإذا دخل المرحلة الجامعية وجد أنّه:

أ- يتخوّف من الكتاب.

ب- لا يملك المهارة لاختيار الكتاب أو الكتب التي تتناسب مع احتياجاته.

ج- يفشل في اعتماد المطالعة العلمية التي لا غنى لطالب العلم عنها.

د- لا يستفيد كثيرا من مطالعاته.
ه- لا يعرف كيف يقتبس من الكتب والمجلات، بحيث ينقل نصوصا كاملة في الوقت الذي لا يحتاج في استشهاداته سوى إلى جملة أو جملتين.
و- لا أثر للقراءة النقدية في أعماله الشخصية.
كانت هذه بعض المظاهر الجديدة التي يواجهها الطالب عندما يدخل المؤسسة التربوية العالية و كانت في العموم تقترن بحياته التعليمية. و هناك أبعاد أخرى اجتماعية في طبيعتها، لها تأثيراتها المباشرة في مردود الطالب الجامعي مثل الحياة داخل الحي الجامعي ، الابتعاد عن العائلة، نوعية الرفاق...الخ... و هذه كذلك تتصف بالجدة و لم يألفها الطالب قبل اليوم.
وخلاصة القول، إن تهيئة الفرد للدخول إلى الجامعة غير كافية وكنتيجة لذلك فإن نسبة كبيرة من طلاب العلم في هذا المستوى يتيهون في أحضان المؤسسة العلمية ولا يُوفّقون في كثير من جهودهم المبذولة سواء فيما يتعلق بالجانب التربوي البيداغوجي أو الجانب العلائقي الاجتماعي.

ثانيا : ضعف التكامل و التجانس في البرامج الجامعية

إن المقررات التربوية الجامعية لا تشكّل فيما بينها وحدة متجانسة ولا يتحقق التكامل في مظاهرها المختلفة والمتباينة. وهكذا فإن الطالب الجامعي يلتزم بحضور دروس متسلسلة زمنيا، لكن من الصعب الربط بين أهدافها المتوخاة...كما أن حصيلة سنة جامعية تُضاف إليها حصيلة سنة تالية، وليس هناك ما يبرر إدراج عنصرأوعدم إدراج عنصر آخرأو تقديم عنصر على عنصر آخرسوى الاعلان العملي والتطبيقي عن وجود وصاية خلف هذه المؤسسة هي المسؤولة وحدها عن كل ما يدورفي فلكها.
وعندما نحاول تقويم تلك الحصيلة فإننا نلاحظ بالخصوص:

أ- حشو ذهن الطالب بمعارف كثيرة لم يتعلم مع اكتسابها كيفية الاستفادة منها. من هنا فإن التعليم الجامعي بدلا من أن يساهم في تزويد الطالب بالمهارات التي يستعين بها في مواجهة متطلبات التكيف مع الواقع في كافة أبعاده و مستوياته، فإنه تمحور حول المعلومات و الخبرات العلمية و كيفية إيصالها إلى عقل المتعلم.

ب- مساهمة الخبرات المكتسبة في صياغة شخصية مفكّكة، تتأرجح مواقفها بين العقلانية التي تلغي البعد الانساني والعاطفية الوجدانية التي تلغي المنطق وما

و ما يستسيغه العقل السليم. لكن كل هذا من خلال واقع تعزّزت فيه تبعيتها إلى الغير و لا يُلمس فيه أثر استقلالية الفكر وأصالة المبادرة.

إن اعتماد نظام التكامل في تقويم الطالب الذي يسمح له بالتركيز على دراسة بعض المواد المقررة وإهمال البعض **الآخر وبعملية حسابية بسيطة يعوّض قصوره في استيعاب أساسيات بعض الميادين المعرفية و يتمكن من الحصول على الحد الأدنى الذي** يسمح له بالانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه... إن اعتماد نظام كهذا لا بد أن يساهم في تكريس الشعور لدى الطالب باستقلالية المواد عن بعضها. ولأن المواد الدراسية المقررة لا تربطها أية صلة ببعضها، فبإمكان الطالب أن ينشغل عن بعضها أو يهملها و لا يؤثر ذلك في مستقبله الدراسي... فعملية التعويض القانونية تغطي كل مظاهر الفشل... و إذا انتهى من دراسته يُمنح شهادة ليس فيها أدنى إشارة إلى تلك المجالات التي أخفق فيها.

إن مظهر عدم التجانس يُلاحظ على مستوى عمليات الاشراف و التأطير... فإمكانات المدرسين الشخصية و المهنية متفاوتة، وطرق تدريسهم مختلفة، وأولوياتهم متباينة ومتنوعة بحسب تنوّع قراءاتهم لواقع المؤسسة العلمية ولما يجري داخل المجتمع. أما بالنسبة لعمليات توزيع المواد الدراسية وتحديد الحجم الزمني لكل منها وترتيبها في حصص صباحية ومسائية، فإنها تتّسم بالارتجالية...ويغيب فيها كل معنى للتخطيط بحيث من النادر أن تصادف استعمالا زمنيا عقلانيا يتوافق و متطلبات بيداغوجية أو يتجاوب مع خصائص الأفراد الذين يتلقّون تلك الدروس.

ثالثا : محتويات التعليم الجامعي تلغي ثقافة المجتمع

إن تناول نظريات وأطروحات عملية ظهرت في بيئات مغايرة، ومحاولة اعتمادها في تحليل واقع كل المجتمعات... من شأن ذلك كله أن يعزز الصراع بين المجتمع والجامعة التي يُفترض أنها وجدت لخدمته. ومن الملاحظ في البلدات الضعيفة اكتفاء معاهدها العليا و جامعاتها باستهلاك ما أنتجه علماء الغرب المتطور من نظريات و ما استخلصوه من نتائج. فيجد الطالب نفسه في حيرة... أينساق مع ما تقدمه المؤسسة العلمية التي تتبنّى المنهج النقدي و العلمي، و التي تحاول إقناعه بأفكار و تصوّرات وإيديولوجيات تختلف أصلا عن تلك التي شبّ عليها و نشأ في أحضانها؟ أو أنه يختار الواقع الاجتماعي و تقاليده و أعرافه و يدير ظهره لكل الأفكار الوافدة و الأطروحات الجديدة التي تشكّكه في قيمه و آدابه و أخلاقه التي اكتسبها في مجتمعه و من خلال أعز و أقرب الناس إليه؟

إن المقررات الجامعية لا تحرّر ولاء واضحا لثقافة بعينها... كما أنها لا تلتزم دائما المنطق العلمي و الموضوعي الذي لم يؤكد في يوم من الأيام إمكانية تحقيق الحياد الثقافي في النتائج التي انتهت إليها الدراسات العلمية. فالإنسان كيف ما كان و أين ما وجد – و رغم التقائه مع العنصر البشري في الخصائص البشرية العامة – يظل ابن ثقافته... و لا يمكن لأي باحث مهما اجتمعت له من وسائل و مهارات و كفاءات أن يدّعي أنه اعتمد عينة من البشر لم تتأثر بمضمون ثقافي. و لعل الدراسات التي قامت بها م. ميد M.Mead والنتائج التي توصلت إليها تؤكد ذلك. (7)

وعلى العموم فإن البلدان ذات الامكانات المحدودة تتبنّى في جامعاتها - خطأ – توجّهات غريبة عن مجتمعاتها... وهي تقوم بتكريسها وعرضها كحقائق ثابتة في قوالب **"العلمية والموضوعية"** لتي يدّعونها. في المقابل لا تسجّل حرصا كبيرا في اتجاه تطوير نظريات جديدة تأخذ في الحسبان حقائق المجتمع وأصالته... وعلى العكس من ذلك تتّجه القناعات نحو تحليل الظواهر النفسية و الاجتماعية بواسطة البدائل التي تطرحها الثقافة الغربية بدون الالتفات إلى الخصائص المميّزة لكل مجتمع. و هذا بطبيعة الحال يزيد في عمق الهوة بين الجامعة و المجتمع كما يساهم بقوة في تفكيك شخصية الطالب و إحداث لانقسام فيها... مما يجعله غير قادر على التكيف مع واقعه المتطور و المتجدد.

وهكذا فإن الانسان العادي في سلوكه والطبيعي في مواقفه والمندمج في مجتمعه يُصنّف خطأ بغير المتكيف وبالمريض بمجرد النظر**إليه من خلال مجموعة من المفاهيم** والقواعد والآليات التي تحمل مدلولها في محيطها الطبيعي التي ظهرت فيه. و لعل مثل هذه المعضلات تطرح نفسها بالخصوص في كليات العلوم الاجتماعية والانسانية، فإخضاع النص الأدبي العربي لقواعد تحليل أول ما ظهرت مقترنه بلغة أخرى لا يمكن أن يخدم اللغة العربية في شيء...كما أن دراسة تراثنا الحضاري والثقافي بمنطق المدرسة الاستشراقية لا يفيدنا في التعرف على هذا التراث ولا يمكّننا من الوقوف، بكل صدق ونزاهة، على إيجابيات و سلبيات هذا التراث. فالمنهج العلمي الذي يدّعيه روّاد هذه المدرسة هو سمّ ممزوج بعسل... فالتزييف للحقائق هو المقصود بدافع الحقد الصليبي التقليدي أو بدافع عدواني انتعش في علاقة الدول المتقدمة القوية بالدول الفقيرة المستضعفة.(8)

إن الموضوعية العلمية لا يضايقها تعدد مظاهر التأويل وتنوّعها إذا كانت هذه الأخيرة تتجاوب مع تنوّع في واقع الفرد و واقع الجماعة. فلا يمكن إلغاء الفروق الفردية و الجنسية داخل البيئة الواحدة (9)، فصلا عن إمكانية إلغائها بين أفراد في مجتمعات متباعدة و متباينة.

وكخلاصة لهذه الفقرة نقول إننا حين نسعى لتكريس المنهج العلمي في الجامعة، ينبغي كذلك أن نحرص على تسخيره لتطوير العلاقة البناءة و الايجابية بين الجامعة و المجتمع الأصلي الذي يحتضنها... ولصياغة العقول المفكّرة والعقول المبدعة، لا نحتاج إلى إدخال طلاب العلم في صراع مع ثقافتهم أو مع قيم مجتمعهم.

رابعا : التعليم الجامعي غير منفتح على الواقع الاجتماعي

نظرا لأن التعليم الجامعي يتخبط في مشاكل داخلية عويصة - جعلته يعيش في دوامة يدور في حلقة مفرغة – فقد أصبح عاجزا عن الانفتاح على الواقع الاجتماعي وتحمّل تبعات المجتمع و التكفّل بمواجهة المشاكل و التحديات التي تقف في وجه الفرد والجماعة و تقديم أنجع الحلول لها. و كان هذا هو الطريق الوحيد الذي يضمن للمؤسسة التعليمية أن تخطو خطوات إيجابية من شأنها أن تعزز وجودها و ترسّخ اسس كيانها...لأن الانفتاح على المجتمع يتطلب مواكبة حركة تطور المجتمع و تجديد حياة المؤسسة باستمرار سواء تعلّق الأمر بمناهجها أم بفلسفتها العامة أم بوسائلها و أدواتها أم بمؤطريها والمشرفين عليها. بل ويتطلب أن يستشرف أحداث المستقبل قبل حدوثها حتى لا تفاجئ الجميع، وتتحوّل الجامعة بعد ذلك إلى أداة فاعلة لتطوير المجتمع بعد أن تمكنت من تطوير نفسها. غير أن نظرة إلى الواقع الجامعي في العالم المتخلف تبرز مظاهر بائسة بعيدة عن تلك الصورة الطموحة المشرقة. إن الجامعة مؤسسة منطوية على ذاتها لا تستطيع أن تلتفت إلى غيرها. ومع مرور الزمن أصبحت تعيش على هامش الحياة الحقيقية والواقعية... كما أصبحت عالة على المجتمع تنتظر منه السند والدّعم. ونتيجة لهذا الواقع المعاش، باتت السياسة التعليمية تُناقشُ في ظروف خاصة و خارج بيئتها الطبيعية و من قبل من يجهلون أبسط معطيات القطاع و بديهياته.. فتحوّلت ميادين التعليم إلى ملعب يلعب فيه الجميع و لا يمنح لمن ينتسب إليها بصورة طبيعية سوى تسجيل تدخلاتهم كـ " يا أيها الناس " بدون أن تُعامل مقترحاتهم بجدية و اهتمام أكبر.

خامسا : عملية التوجيه الجامعي لا قيمة لها

إن ما يُسمى بعملية التوجيه التي هي مصيرية في حياة الطالب والمجتمع والتي تعتبر في الأوساط العلمية أمرا ضروريا لا غنى عنه.. هذه العملية على خطورتها، لا تعدو في جامعات بلدان العالم الثالث أن تكون شكلية و صورية. فهي لا تراعي قدرات الفرد الحقيقية و ميوله و اهتماماته، و لا تنطلق من الحقائق الثابتة، و إنما تنبني على

ظنّيات سواء عبّر عنها الطالب بنفسه أو قدّرتها الجهات المشرفة والوصية. في المقابل فإن هذا العمل الشكلي يكلف من الجهد و المال الشيء الكثير.. وتنتج عنه خسارة لا تُقدر بثمن حيث يحصل تلاعب بمصير أجيال متعاقبة تتيه لسنوات عديدة في تخصصات علمية دون أن تطمئن إلى اختيار، ودون أن تتمكّن من تحديد بداية موفقة تضمن الاستمرار المشحون بالتّطلّعات. أما من ناحية الفروع العلمية المتوفرة، فإن اعتمادها لا يستند إلى نتائج الدراسة العلمية والعملية و لا إلى تقدير لحاجات الأفراد و حاجات المجتمع. لهذا السبب نجد أن البلد الزراعي لم يتمكن من تطوير زراعته والبلد الساحلي عجز عن النهوض بملاحته البحرية و البلد الذي يزخر باطن أرضه بالمعادن غير قادر على استغلالها و الاستفادة منها بإمكاناته الخاصة و الذاتية.. وإنها يتم ذلك باعتماد مثل هذه البلدان على الشراكة و الخبرة المتخصصة الأجنبية، وعموما فإن الأقسام العلمية التي تفتح و الفروع العلمية التي تدخل في المقررات، غالبا ما تأتي نتيجة قرارات دفعت إليها الرغبات الجامحة والقناعات السطحية التي لا علاقة لها بما يخدك الفرد و الجماعة عامة.

سادسا : البحث العلمي بحث غير هادف

إن سياسة البحث العلمي المتبعة في الجامعات والمعاهد العليا لا تهدف إلى شيء محدد وواضح. فهي جهود جبارة وأموال معتبرة وأعمال جليلة.. لكنها في الجملة عملية غير منسقة، ولو أنك تأملت في المحاور التي تتناول مختلف الدراسات، تجد منها المواضيع التي هي قمّة من حيث الحداثة ومن حيث تناسبها مه ما يُطرح على مستوى دولي.. لكنها مع ذلك لا تخدم أهداف الجامعة و لا أهداف المجتمع. فالبحوث والباحثون في وادي و مشاكل الجامعة و مشاكل المجتمع في واد آخر: كأننا في بلداننا نقوم بالبحث من أجل البحث، فهي عملية لا تنطلق من سياسة واضحة ومتكاملة الأبعاد، كما أنها لا تتبلور في قالب هادف. و مما يمكن ملاحظته في هذا السياق:

1- أن ما تراكم من نتائج لدراسات قيّمة عبر السنوات العديدة كثير، غير أنه لم يُستغلّ و لا يمكن أن يُستغلّ. فالتناول الذي اختاره الباحث والمعالجة التي اعتمدها كانت تنبعث من ترف فكري ولم يكن يعاين من خلالها مشكلة في المجتمع.
2- تكرار البحوث في المعاهد و الجامعات بسبب غياب المتابعة الموضوعية التي تضمن عمليات التنسيق و التنظيم و التوجيه لكل هذه الجهود.
3- ظهرت بحوث نالت إعجاب العلماء و أهل الاختصاص، وحصل أصحابها على جوائز خارج بلدانهم و اعتُمدت نتائجها في تطوير مجالات كثيرة، دائما خارج البلدان التي احتضنت مثل هذه الدراسات... إلاّ أنها ظلت مجهولة في الأوساط العلمية داخل المجتمعات الأصلية.
4- إن نتائج البحوث و الدراسات التي تحتضنها الجامعات ليست في متناول الطالب الجامعي و ليست معروضة للاستفادة منها في هذا المستوى.
5- أصبحت كثرة البحوث و الدراسات تطرح مشكلة عملية أمام الادارات المشرفة: فهذه الادارات عجزت عن توفيرالمكان اللائق للمحافظة عليها. ومن الأفكارالتي تراودهم أحيانا تحديد سقف زمني وحرق هذه المطبوعات التي تجاوز عمرهاهذا السقف... إنها مأساة الدول المتخلفة: الأموال تُنفق و الجهود تُبذل و الوقت يُبدّد لكن النتائج المتحصّل عليها تُهمّش نهائيا و ُدفن قبل أن تُوظّف و ُستغلّ.

الخـاتمـــة

إن التعليم الجامعي مريض و ليس من مصلحة المجتمع أن يوسع من مجالاته و هو يعيش في هذه الوضعية المزرية. إذ يعني ذلك اعتماد سياسة الهروب إلى الأمام. بل الأمر يتطلب وقفة حاسمة تعيد لهذا القطاع الحساس اعتباره حتى تكتمل به حلقات

التكوين و الاعداد للعنصر البشري... فتتحوّل مؤسساته إلى مراكز إشعاع بالنسبة للمجتمع ووسيلة فعّالة لتطويره و إلى مجال واسع تُناقش فيه بكل موضوعية مشاكل المجتمع و كل أنواع التحديات التي تواجهه.. علما بأن مكانة المجتمع لا تفرضها إلا قدرته على إعداد العنصر البشري المؤهّل الذي يستطيع أن يتحكّم في آليات الانتاج ويرفع من مستواه.

إن التعليم الجامعي بعد إحداث إصلاحات عميقة في الهيكلة والتنظيم لا بد أن يتمّ ربطه بـــ :

1-فلسفة المجتمع وبالواقع الاجتماعي المعاش.

2- التطورالعلمي عامة وكل المستجدات **التي تتوصّل إليها مختلف مراكز البحث في العالم**

3- مستوى عال من التجانس و التكامل في مختلف أنشطته و محتوياته.

إذا حدث هذا فإنه ما أسهل على هذا القطاع أن ينفض عن نفسه الغبار وينطلق الانطلاقة الواعدة التي ستحدث المفاجأة.

المراجع باللغة العربية

1- السباعي، مصطفى. الاستشراق والمستشرقون: ما لهم وما عليهم. المكتب الاسلامي، الطبعة الثانية، 1979م.

2- بياجه، جان. سيكولوجية الذكاء. ترجمة بولاند عمانوئيل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 1988م.

3- شابو، مولادي إدريس. إشكالية التناسق الداخلي و الخارجي للبرامج المدرسية. في " قراءات في المناهج التربوية". تأليف جماعة من الأساتذة ، مطابع عمار قرفي، باتنة، الطبعة الأولى 1995م.

4- غياث، بوفلجة. الانعكاسات النفسية لطرق التدريس. في " " قراءات في طرائق التدريس". تأليف جماعة من الأساتذة ، مطابع عمار قرفي، باتنة، الطبعة الأولى 1994م.

المراجع باللغة الأجنبية :

1- Carnoy,M.(1974). Education as Cultural Imperialism. Longman Inc: New York and London.

2- Child,D.(1977).Psychology and the Teacher. Holt, Rinehart and Winston: New York , London.

3- Crow,L.& Crow,A.(1960). An Introduction to Guidance. American Book Co: New York.

4- Lips,H.M. & Colwill,N.L.(1978).The Psychology of Sex Differences. Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs, New Jersey.

5- Mead,M.(1930). Adolescence in Primitive and Modern society. **In** Calverton ,V.F.& Schmalhausen, S.(Eds) ."The New Generation". Mac Auley : New York.

6- Mead,M.(1962). A cultural Anthropologist's approach to maternal deprivation. **In** "Deprivation of Maternal Care:A reassessment of its effects". World Health Organization, Geneva.

7- Taba, H.(1962). Curriculum Development.: Theory and Practice. Harcourt Brace Lovanovich, Internationa Edition: New York.

الهوامــش :

1- Martin Carnoy(1974). Education as Cultural Imperialism. pp. 69-72

2- HildaTaba (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. p.282

3- مولاي إدريس شابو. إشكالية التناسق الداخلي والخارجي للبرامج المدرسية. **في:** " قراءات في المناهج التربوية3. ص .52.

4- Dennis Child(1977). Psychology and the Teacher. p.34.

5- بوفلجة غياث. الانعكاسات النفسية لطرق التدريس. **في:** " قراءات في طرائق التدريس" ص. 143-155.

6- جان بياجه. سيكولوجية الذكاء. ترجمة بولاند عمانوئيل. ص.148.

7- Mead,M (1930). Adolescence in Primitive and modern Society. In: " A Cultural Anthropologist's approach to Maternal Deprivation".

8-مصطفى السباعي. الاستشراق والمستشرقون:ما لهم وما عليهم. ص. 22،18-23

9- Lips, H.M. and Colwill, N.L. 51978). The Psychology of Sex Differences. pp.1-23

10- Crow,L. and Crow, A.(1960). An Introduction to Guidance.