الفصل الثالث

القيم التربوية في لبنان: بين الواقع والمطلوب

نجلاء حمادة*

ملخص: تنطلق هذه الدراسة في بحثها عن انسب القيم التربوية لمجتمعنا، من مقارنة بين ما وصلت إليه دراسة في جامعة ميشيغان حول القيم السائدة، خاصة في الغرب، وبين ما تبديه عينة لبنانية محدودة من نسق قيمية. فنجد ان القيم عندنا، سواء المادي وما بعد المادي منها، هي قيم ذاتية المحور ينقصها التماهي بالمجتمع الوطني والشعور بالقدرة على الفعالية فيه. وإذ يتناول البحث القيم التي تتبناها المناهج الجديدة، يجد ان هذا التبني هو منقوص لافتقاره إلى ارضية من الشعور بالمواطنية ولغياب المعتقد الراسخ من نفوس واضعيه والمنادين به.

وتنتهي الدراسة إلى التوصية بأحد منحيين: إما ثورة وإبداع في استنباط ما يلائمنا من قيم تكون أصيلة ومجدية لحاجاتنا، وإما تكامل في استعارة القيم الغربية بحيث تكون هذه الاستعارة فاعلة ومنسجمة مع ذاتها.

مقدمـــة

نجد في الكتيّب حول " التوجهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥" الذي وضعته وزارة التربية والتعليم العالي اعترافاً مدعوماً بالأرقام بتفوّق مستوى التعليم الخاص على التعليم الرسمي في لبنان. ويُذكر في مقدّمة الكتيّب تميّز الأول باستناده الى "معايير ومرجعية ثقافية أجنبية". وإذ وضعت الوزارة خطة للنهوض بالتعليم، خاصة الرسمي منه، فإنها اعتمدت أهدافاً تعتمدها الدول الغربية قوامها تشجيع الحرية والإبداع والاكتشاف

---

* دكتوراه في الفلسفة، جامعة جورجتاون، الولايات المتحدة. أستاذة الفلسفة في الجامعة اللبنانية الأميركية (دوام جزئي). مديرة المدرسية الأهلية في بيروت. عضو في اللجنة الوطنية للأونيسكو.

والتعبير عن الرأي والتعاون الجماعي ممّا هو مطلوب في الإعداد للممارسة الديموقراطية كما هو مطلوب لإغناء التعّلم وتنشيطه بالتحفيز على المبادرة. ولهذه الخطة وجهان: وجه تعليمي ووجه تربوي، قد يُلخّص الأول بتشجيع المبادرة الفردية في عملية التعلّم، وقد يُلخّص الثاني بالتربية على الديموقراطية من حيث هي تعاون بين الأفراد من جهة وتثمين للحرية الفردية من جهة أخرى.

وبالرغم من أن هذه الأهداف تحمل قيماً تعليمية وتربوية لا إشكالية في المطلق في قبولها وتثمينها، إلاّ أن هذه الاستعارة، من الناحية العملية وخاصة في شقّها التربوي، هي بحاجة الى تمحيص دقيق في ضوء خصوصيات الشعب اللبناني وحاجاته.

فمن ناحية الحاجات الخاصة للبنان واللبنانيين، وبنوع خاص الراهن منها، من الغريب أن تعلن التربية تنطّحها لتدعيم الديموقراطية الفعلية والجريئة في وقت تتراجع فيه الديموقراطية في لبنان وتجذّر فيه الممارسات السلطوية وانتقال السلطة من الآباء والأجداد الى الأحفاد، فلا يبقى فيه غير قشرة هشّة للديموقراطية توظّف في تبرير التراجع عن الديموقراطية الحقيقية، بما هي شفافية ومساواة وسلطة تستمدّ من الشعب. ومن ناحية فعالية هذه الاستعارة من الغرب فقد أظهرت لنا التجربة الطويلة في المدارس الخاصة أن استعارة القيم والأهداف قلّما تؤثّر في المستعير الذي يتداولها أفكاراً وقد يستخدمها في نقاشاته لكنّها قلّما تمسّ معتقداته التي تسيّر خياراته وتؤثّر في جبلة حياته اليومية وفي صناعة أولوياته.

فالتجربة اللبنانية هي برهان ساطع على صدق ما يقوله جاسيت (Gasset, 1961, p. 167) حول الاختلاف بين الأفكار والمعتقدات بحيث تتواتر الأفكار في الذهن دون إحداث أي تغييير في السلوك ما لم تغدُ معتقداً مجبولاً في الكيان الحي "يسيّر سلوكه ويملي عليه كيفية قيامه بوظائفه المختلفة". فنحن في لبنان، رغم عشرات السنين من هيمنة الأفكار والمناهج التربوية الغربية على كثير من مؤسساتنا التعليمية، ورغم استعارة نظامنا التعليمي لنظام البكالوريا الفرنسي، بقينا مجتمعاً ذا معتقدات وبالتالي خصوصيات تختلف جذرياً عن

معتقدات المجتمع الغربي وبالتالي خصوصياته. بقي لهم في الغرب المجتمع المدني المبني على الأفراد كمواطنين، وبقيت لنا الطوائف والقبائل والعصبية العائلية والفردية المتطرّفة التي لا تمتّ بصلة تُذكر الى الالتزام والسلوك المجتمعيين، بمعنى الوعي بوجود عقد اجتماعي عقلاني بين المنتمين الى الكيان الموحّد. بل انني في السنوات التي عشتها في الولايات المتحدة قلّما وجدت بين اللبنانيين الذين أقاموا في أميركا وتعلموا في مدارسها وجامعاتها من يلتزم بالنظام والقانون في غياب القوى الرادعة، وقلّما رأيت من يعاون زوجته في الأعمال المنزلية كما يفعل الرجل الأميركي أو من لا تشعر بالذنب إن هي لم تخدم جميع أفراد أسرتها مهما كان وضعها الصحي أو الوظيفي، رغم ادّعاء هؤلاء بأنهم "متأمركون" ومعجبون بالحضارة الأميركية وفرحون بانتقالهم اليها. ما استعرناه أو نقلناه من رطانة باللغات الأجنبية وحتى من دراسة في الجامعات الأجنبية وحمل أعلى الشهادات منها لم يؤثّر في الخصائص التربوية التي تميّز الأفراد والجماعات عندنا، من قلّة الاحتفال بالقانون الرادع وعدم السلوك على أساس من المساواة، إن بين الجنسين وإن بين العائلات والطوائف.

يجب أن لا يغيب عن البال كذلك أن الأهل يؤدون دوراً مركزياً في التربية. فإن كان التوجّه التربوي في البيت مختلفاً بشكل جذري عن التوجّه التربوي في المدرسة وقع التلميذ في حيرة من أمره. وإن تخطّى حيرته ففي الغالب تتبع قولبة شخصيته تربوياً نمط ما يعيشه في بيته ويبقى نمط المدرسة طلاء سطحياً من حيث تأثيره فيه. هذا مع العلم أن المدرّسين أيضاً هم حاملون لخصائص في التعاطي تتشابه أو تتطابق مع خصائص الأهل لكون المدرّسين والأهل هم أبناء مجتمع لبناني واحد أو متشابه – لو أقرينا بالتعددية اللبنانية. فإن صح ما أظهرته لي التجربة الطويلة، في التعليم بنوع خاص، أننا نحن اللبنانيين نعتبر أنفسنا ديموقراطيين بينما لا نزال فوضويين وسلطويين في صفوفنا وبيوتنا وبين زملائنا وأفراد أسرنا، نكون قد وضعنا نظاما تربويا وتعليمياً لا نجد من يطبقّه أو يطبّق بشكل هجين بحيث يكون القول في واد والفعل في واد آخر مختلف تماما.

من هنا أهمية دراسة التوجهات الاجتماعية والفردية السائدة في لبنان ودراسة الأسلوب التطوري القادر على تصويبها بالشكل المطلوب قبل الاستعارة العمياء من مجتمعات قد تختلف عنا في قيمها وأهدافها وحاجاتها ونظرتها المستقبلية. فخصوصيات مجتمعنا تتطلّب مثلا اتخاذ مواقف وقرارات حول الطائفية وحول الحرب والسلم مع اسرائيل وحول تشويه الإعلام العالمي لصورتنا بالاضافة الى مواضيع عالمية مثل البيئة والصحة وغيرهما، على أن تُعالج هذه من زاوية واقعنا. فمثلا قد يبحث الأميركيون في موضوع البيئة من وجهة تلويث الصناعات لها أما نحن، من ليس لدينا صناعات تُذكر فبحاجة لطرح موضوع استيراد بعض مسؤولينا ومواطنينا للنفايات السامة من بلاد متطوّرة صناعياً.

ومن الضروري توخي الوضوح وحلّ الإبهام في القيم المطلوبة انطلاقا من المعتقدات السائدة فينا قبل وضع الاستراتيجيات التربوية المستقبلية. مثلاً، قد تكون استعارتنا لما ندرّسه في بعض الجامعات من "حلّ النزاعات" *(conflict resolution)* من قبيل الاستعارات غير الملائمة. ففي دولنا ومجتمعاتنا المنادية بالتصدي للعدوان الاسرائيلي أو للصمود في وجهه، قد يجدر بنا أن نربي أجيالنا الطالعة على قيم مواجهة التحدي والإصرار على الحق بدل تعليمهم أن السلام بأي ثمن هو القيمة المطلوبة وأن الحلّ، أي حلّ، هو الغاية المرجوة، بغض النظر عن قيم أخرى مثل العدالة والكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق بين البشر. يجب أن نقرّر إن كان ما نطلبه هو السلم أو التصدّي قبل تعليم ابنائنا القيم التي تتماشى مع أحد هذين الهدفين.

هذا مع أنه في الواقع، لو بحثنا عن المعتقدات التي ندين بها على صعيد الوطن لوجدناها مبهمة. أما المعتقدات في نطاق الطوائف فهي أكثر وضوحاً. فمثلاً نعرف ماهية المعتقد المؤدي الى إصرار المدارس الكاثوليكية على فصل تدريس الفلسفة العربية عن تدريس الفلسفة العالمية، بينما يختلط الأمر علينا ونتيه عن مراميه عند محاولة فهم صعوبة وضع كتاب تاريخ موحّد على مستوى الوطن. وقد يكون أحد أسباب التعتيم والإبهام في ما يختصّ بالمعتقدات التي تجمعنا كشعب ومواطنين أننا نحب التشدّق بأفكار غربية لا نؤمن بها، ممّا يحول بيننا وبين الإقرار مثلاً بأننا نفضّل الطائفة ومصالحها على الوطن وترسيخ

دعائمه، أو أننا نريد هيمنة الطائفة أن تتطابق مع حدود الوطن وأننا نكره المساواة بين الطوائف والعائلات والجنسين. فبعض هذه المعتقدات كان من الممكن أن يجمعنا لو تجرّأنا على الإقرار به.

فالمخطّطات والاستراتيجيات التربوية الناجحة المعروفة انطلقت إما من قيم وأهداف رسخ الاعتقاد عند مروّجيها وممارسيها بأنها الأفضل فحاولوا نشرها عند الآخرين وترويضهم على ممارستها، وإما من قيم وأهداف انسجمت مع المعتقدات التي آمن بها وعاشها المجتمع بشكل عام قبل تبنيها رسمياً في التربية والتعليم. والمثال على الفريق الأول هو ما يحدث عند الملتزمين دينيا (المبشّرين) في مجتمع غريب عن الدين – القيمة المطلوبة أو في مجتمع تسود فيه قيم أخرى تنفي القيمة المطلوبة أو تضعفها فيحاول المربّون الملتزمون دينياً في مجتمع علماني احلال هذه القيمة محل ما هو قائم. أما المثال على الفريق الثاني فهو ما حصل ويحصل من نزوع التعليم نحو أساليب ديموقراطية في بلدان استتبّت الديموقراطية فيها كأسلوب تعامل في تعاطيها السياسي والاجتماعي، كما هي الحال في معظم الدول الغربية، حيث سبقت الديموقراطية في الحياة السياسية والاجتماعية اتّباع الأساليب الديموقراطية في التربية والتعليم. ففي الولايات المتحدة الأميركية، مثلا، بقيت الأساليب التربوية مدة سلطوية كما في بلاد منشأ القادمين اليها، ثم تحوّلت نحو الأساليب الديموقراطية بعد إلغاء العبودية في القارة الجديدة واستتباب الديموقراطية كقيمة وأسلوب حياة. وفي كل هذه الأمثلة يكون من علائم رسوخ المعتقد التناغم والتكامل في الطرح والانسجام بين الخطة او الاستراتيجية التربوية وبين معتقدات وحيوات منفّذي تلك الخطة او الاستراتيجية. أما عندما تعتمد أنظمتنا التربوية الحرية قيمة، على اعتبار ما لنا من حق مطلق فيها دون النظر الى الواقع النفسي والاجتماعي والسياسي المتعلّق بإتاحة الحرية لنا او باستعدادنا لممارستها، وعندما نعتمد الديموقراطية هدفاً باعتبارها المنحى المستساغ عالمياً دون التوقّف لسبر ما اذا كانت في الواقع وبصدق هي هدف التربويين ومن يقفون وراءهم، فأي نجاح تربوي يمكننا أن نحقّق؟

في ضوء ما تقدم ارتأيت ان تكون مساهمتي المتواضعة، في معرض البحث عن قيم تربوية ملائمة للبنان، منطلقة من استطلاع لما يتمايز به اللبنانيون من أهداف وقيم وتطلّعات على أن أقارنها بعد ذلك بتلك التي تسود في المجتمعات التي تستعير استراتيجيتنا التربوية قيمها. ولهذه الغاية سأنطلق ممّا رصده مسح للقيم المعاصرة، خاصة في الغرب، قامت به جامعة ميشيغان وجنّدت له الكثير من الباحثين والوقت والمال، لأقوم بمسح متواضع المدى لعيّنة محلية غايته سبر ما إذا كانت القيم في لبنان تتطابق أو تختلف مع تلك التي أوردتها الدراسة. وانطلاقاً من هذه المقارنة ومن تحليل النتائج التي أحصل عليها ونتائج دراسات أخرى قام بها باحثون محليون آخرون سأنتهي الى التعليق على جوانب مما تحمله الاستراتيجية التربوية الجديدة والى بعض الاقتراحات حول القيم والأساليب التربوية المطلوبة للبنان وللبنانيين.

أولاً: مقارنة حقلية بين القيم المعاصرة في العالم وفي لبنان

من أوسع الدراسات حول القيم المعاصرة واحدة قام بها باحثون من جامعة ميشيغان في آن آربر في الولايات المتحدة على مرحلتين ، الأولى بين عامي ١٩٨١- ١٩٨٣ والثانية بين عامي ١٩٩٠ -١٩٩١. وهي ترتكز على نظرية وليم انغلهارت حول التحوّل القيمي المنشورة سنة ١٩٧١، وعلى المسح القيمي الذي قام به الباحثون بعد ذلك في الفترتين المذكورتين. وقد حلّل نتائج هذه الدراسة وجمعها في كتاب، اثنان من الباحثين هما بول ابرامسون ورونالد انغلهارت (Abramson & Inglehart, 1995). وهي دراسة ترصد التحول القيمي على مدى عقدين من الزمن.

نطاق الدراسة سبع وعشرون دولة، معظمها غربي وبعضها مشرقي وهي تغطّي مجتمعات تكوّن ٧٠٪ من سكان العالم لكنّها لا تغطّي اياً من الدول العربية. ورغم توجيه الدراسة معظم اهتمامها الى الولايات المتحدة ودول أوروبا

الغربية، فإنها تشمل أيضاً كلاً من تركيا ونيجيريا وروسيا والصين ومعظم دول أميركا اللاتينية.

وقد أظهرت الدراسة – المسح تحوّلا عن القيم المادية المرتكزة على تحقيق الأمن الجسدي والاقتصادي، نحو التركيز على تقييم الحرية والتعبير عن الذات وعلى نوعية الحياة المعيشة مما سمّاه الباحثان القيم ما بعد المادية؛ حيث يؤكد الباحثان أن التحول من القيم المادية إلى القيم ما بعد المادية يظهر بوضوح، وإن بنسب مختلفة، في أي دولة أو مجتمع انتقل من عدم الاستقرار الاقتصادي إلى الأمن والاستقرار الاقتصاديين (Abramsom & Inglehart, 1995, Px)، ويضيف الباحثان ان عددا ولو متواضعا من معتنقي القيم ما بعد المادية موجود في كل من المجتمعات المعاصرة (Abramson & Inglehart, 1995, p. 100).

واعتمد البحث أكثر الأحيان الطلب من كل فرد غطّته الدراسة أن يختار هدفين من الأهداف الأربعة التالية:

١. استتباب النظام في الدولة

٢. اتاحة المجال لمزيد من المساهمة الشعبية في قرارات الحكومة

٣. محاربة ارتفاع الأسعار

٤. حماية حرية التعبير عن الرأي.

واعتبر الباحثان أن كل من يختار الهدفين الأول والثالث هو متبنّ للقيم المادية وكل من يختار الهدفين الثاني والرابع هو متبنّ للقيم ما بعد المادية، وأن من يختار أياً من الاحتمالات الأربعة الباقية هو حامل لقيم تخلط بين المادي وما بعد المادي (Abramson & Inglehart, 1995, p. 9).

وقد حاولت النظر في ما اذا كانت نتائج هذه الدراسة تنطبق على القيم التي نعتنقها في لبنان من خلال عيّنة محدودة تغطي فئتين عمريتين تتألف إحداهما من تلامذة في المرحلة المتوسطة (عددهم ٧٠) وتتألف الأخرى من أهالي تلامذة في المرحلة المتوسطة (عددهم ٥٥). وسبب اختياري لفئتين عمريتين هو التشبّه

بدراسة ميشيغان التي غطّت مرحلة زمنية قد يوازيها الجمع بين جيل التلامذة وجيل أهاليهم.

سألت كلاً من الأبناء أي مستقبل يتمناه لنفسه وسألت كلاً من الأهالي عن أي مستقبل يتمناه لأولاده، معتبرة كل من يختار النجاح المادي لمستقبله او مستقبل أبنائه متبنيّاً للقيم المادية وكل من يختار نوعية الحياة من نواح مواطنية (كالتي في دراسة ميشيغان) أو نفسية و/او خلقية و/او روحية متبنّياً للقيم ما بعد المادية، ومعتبرة كل من يذكر النجاح المادي الى جانب السعادة او القيمة الوجودية حاملاً للنوعين من القيم.

وقد اخترت هذا السؤال المفتوح نسبياً ولم أختر طريقة جامعة ميشيغان على أمل ان تعطيني الإجابات مزيداً من المعلومات عن القيم والأهداف المتوخاة في لبنان. وهدفي من هذا إغناء البحث بفتح المجال لإجابات من خارج المتوقّع. وقد يكون وراء عزوفي عن استخدام نموذج ميشيغان الحدس بأن سؤال المواطنين في لبنان عن المشاركة في الحكم قد يؤدي إمّا الى ترديد كليشيهات لم يعد لها أي معنى عملي وإما الى استغراب من باتوا يعتبرون ان هذه المشاركة هي نوع من الأمل شبه الخرافي الذي قد يستحيل تحقيقه.

ورغم ان الدراسة الحقلية التي قمت بها هي محدودة جدا من حيث العدد، إلا أن كوني توخيت اشتمالها على أناس من مناطق وطبقات ومستويات علمية متباينة، قد يعزّز مصداقية اتسّاع تمثيلها. كذلك فإن تشابه الإجابات الملفت قد ينمّ عن خصوصية لبنانية في ما يتعلق بموضوع هذه الدراسة بالذات. لكنني أسلّم ان استنتاجي هذا هو الى حدّ ما ذاتيّ وقد لا يقرّ البعض ممّن يصرّون على الأعداد الكبيرة والعينات العشوائية للمسوح الاجتماعية بموضوعيته العلمية. ويمكن لهؤلاء أن يعتبروا أن مساءلتي لهذه العيّنة المحدودة هي من باب الاستنارة بآراء آخرين حتى لا يكون بحثي هذا معبّراً عن مجرّد رأيي الشخصي في تطلّعات اللبنانيين المستقبلية.

وبنتيجة المسح وجدت أن نسبة المادية الى ما بعد المادية في القيم هي ذاتها عندالجيلين. إذ أشارت الاجابات، عند كل من الفئتين، الى انه مقابل كل ست

حالات من سيطرة القيم المادية هناك خمس حالات من سيطرة القيم ما بعد المادية. وقد عبّر ما ينوف عن نصف الأهل وما يصل الى ثلثي الأبناء عن الرغبة في مستقبل يشتمل على النوعين من القيم، أي يجمع بين الرفاه والنجاح الماديين وبين الرضى وراحة البال![1] واللافت في نتائج هذا المسح أنه لم يُظهر تبايناً في قيم الطوائف المختلفة. أما التفاوت الواضح في ما تمناه الجيلان لمستقبل جيل الأبناء فكان بين تمنّي معظم الأهل (ثلاثة فقط من الأهل لم يتحدّثوا عن موضوع سفر أولادهم) بقاء أولادهم في لبنان وتمني معظم الأبناء (حوالي ٩٠٪ منهم) الدراسة والعمل خارج لبنان. وذكر اثنان من الأبناء انهما في حال العيش في الخارج يحبان زيارة الأهل في لبنان من وقت لآخر. ومن لم يذكروا السفر أو عدمه تمنّوا العيش في مجتمع أفضل من نواحي: النظام والحرية والمستوى الحضاري والثقافي، دون ذكر أي دور يوّدون لعبه في ايجاد مجتمع كالذي يرغبونه في بلدهم.

ولم يذكر أي من الفريقين موضوع الدين أو موضوع الانتماء الطائفي أو العائلي. وقد ذكر ستة من الأبناء أنهم يودّون لو تتوافر الفرص في البلد لغير أبناء الوزراء والنوّاب. وقد أكّد كل من الأهل والأبناء على رغبته في أن يحقّق الأبناء مستوى دراسياً رفيعاً كركيزة ومنطلق للمستقبل المرجو.

ثانياً: تحليل النتائج

الإجابات التي حصلتُ عليها لا تُظهر تزايداً مع الزمن في تبنّي القيم ما بعد المادية على حساب القيم المادية كالذي توصّلت اليه دراسة ميشيغان، ذلك أن نسبة القيم ما بعد المادية الى المادية في العّينة اللبنانية لم تزد في جيل الأبناء عمّا هي عليه في جيل الأهل. وهذا التباين مع نتائج الدراسة الأشمل قد يعلّله ما قالت به دراسة ميشيغان من أن التحول الى القيم ما بعد المادية يحصل عادة في المجتمعات التي سبق أن تحقق لها الأمن الاقتصادي. وهذا الأمن لم يتحقق

[1] هل من الممكن الجمع بين الاثنين؟

للبنان الذي شهد في السنين الأخيرة تراجعاً اقتصادياً وضائقة شعر بها معظم المواطنين. إلا أن التباين الأكثر دلالة من حيث تكوين المواطن وطبيعة وجهته القيمية ظهر في نوعية القيم المادية كما في نوعية القيم ما بعد المادية اللتين ظهرتا في الاجابات في كل من الدراستين. فالقيم ما بعد المادية عند اللبنانيين بدت مرتكزة على الناحية الذاتية: القناعة و/او مرضاة الله و/او السعادة العائلية، بينما بدا ما يقابلها في دراسة ميشيغان مشتملاً على الحيّز الاجتماعي العام: مساواة و/او حقوق الإنسان و/او البعد عن التنافس الشرس في العمل والسوق. والقيم المادية بدت أيضاً أكثر ذاتية عند اللبناني (نجاح علمي وعملي فردي) من تلك التي اعتمدتها ميشيغان (أمن اجتماعي وتدنّ في الأسعار).

قد يقال ان في هذه المقارنة بعض الإجحاف إذ ان دراسة ميشيغان هي التي اختارت القيم وانتقتها إجتماعية النمط، بينما تركت دراستي الحرية للأفراد في التعبير عمّا يتمنونه ويهدفون اليه فجاء تعبيرهم ذاتي النزعة والنطاق. وإن كان نمط دراسة ميشيغان لا يبرهن على ان العيّنات التي غطتها هذه الدراسة تتكون من أناس يطغى على قيمهم البعد المجتمعي او العام، لكون هذا البعد مفترضاً اصلاً في استمارة البحث، فان دراستي تُظهر ذاتية ما يتوخّاه اللبناني من قيم لكون سؤالي لم يملِ او يحدّد اي نطاق للاجابة. من هنا نرى ان ذاتية القيم هذه قد ترجع الى محورية الذات عند اللبناني او الى عدم اقتناعه بقدرته على التأثير في المنحى العام في بلده.

وتعزّز مقولتي هذه دراسات اجراها في لبنان باحثون آخرون كما تعزّز التجربة والتاريخ فرضية انطلاق الغربي من الحيّز العام في سبيل تحقيق اهدافه او قيمه. فنجد مثلا في دراسة لمارلين نصر (نصر، ١٩٩٩) حلّلت فيها الباحثة النصوص المتناولة لموضوع الوطن والوطنية والمواطنية في كتب القراءة المعتمدة في المرحلة المتوسطة في المدارس اللبنانية، أن الوطنية في هذه النصوص هي "الوداعة والسلام، والركون والبساطة والأمومة"، وان الوطن محبوب وممجّد لكن ككيان جامد، وان العلاقة به هي علاقة قبول لا فعالية تغييرية لها. ووجدت الباحثة ان المواطنية في هذه النصوص لا تتعدى البعد

العاطفي (حب الوطن)، وأنها تشكّل احتماء بالوطن وانتماء اليه كوحدة سكن لا كمركز معنوي يتماثل فيه المواطنون ويتساوون. وفي دراسة أخرى عن المواطنية في لبنان وجد ايليا حريق (حريق، ١٩٩٩) ان المواطنية في نظر اللبناني هي ما يعطيه الحق بالمطالبة بحقوق الرفاه الاجتماعي والتنمية والمساواة، بمعزل عن الحقوق المرتبطة بالواجبات التي تقوم عادة على القيم الليبرالية. وهذا في نظره يعزّز فينا أسلوب الرعايا ومسلكهم ويبعدنا عن المواطنية التي تقرّر مسار الوطن، كما يؤدّي الى قيام هيمنة الدولة بقبضة حديدية.

هاتان الدراستان تُظهران أن علاقة المواطن اللبناني بوطنه هي إمّا علاقة عاطفية رعوية وإمّا علاقة من ينتظر أن يمدّه الوطن، الأبوي وغير المتغيّر، بحاجاته المادية والمعنوية. وكلا الوجهين من العلاقة لا ينمّيان البعد المجتمعي من علاقة المواطن بوطنه. بل إن كليهما يثبط الهمّة التغييرية عند المواطن تجاه وطنه ويضعف ثقة المواطن بقدرته على التغيير المجتمعي، ويجعل توجّهه كما ايمانه بقدرته لا يتعدّيان الحيّز الذاتي.

بل حتى في تعداد الأهداف التربوية العامة لتكوين المواطن الواردة في "خطة النهوض التربوي في لبنان" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٤، ص ٩) يظهر المنحى نفسه من المواطنية الذي لحظته الدراستان. فهذه الأهداف تراعي صناعة المواطن" المعتز بوطنه لبنان وبالانتماء اليه والولاء له" وترادف هذا باعتزازات أخرى ومدارك وقدرات فنية دون أن يرد أي ذكر لدور تغييري يلعبه المواطن، إذ إن كل ما يُذكر من دور فعلي له هو الإبقاء على بعض الأمور كما هي مثل الحفاظ على الآثار وعلى البيئة. وليس بين كل هذه الأهداف واحد ينمّ عن اعتبار المواطن صانعاً لوطنه ومتفاعلاً معه بحيث يعطي كل منهما للآخر ويأخذ منه ويؤثّر فيه ويعيد تكوينه، كما هو الحال في النظرة الغربية لدور المواطن.

وما نراه في العيّنة اللبنانية التي تناولتُها من تثمين الأهل لأمنية تردّدت عند معظمهم هي بقاء ابنائهم في الوطن، دون أن يقرنوا هذا التمنّي بعمل تغييري

قد يساعد في إبقاء هؤلاء الأبناء، ومن رغبة الأبناء الطاغية في الهجرة الى أماكن تحوز اعجابهم بدل العمل على قولبة وطنهم على قياس ما يحبّونه من الصفات في بلاد الاغتراب، يشير الى نفس ما أشارت اليه دراستا نصر وحريق حول جمود المواطنية في لبنان واقتصارها على الحيّز العاطفي والمتلقّي.

وعلى نقيض هذا النمط، نجد من خلال قراءة التاريخ الحديث، ان المواطن الغربي سعى في زمن الحداثة (سيادة القيم المادية) في سبيل أمنه الاقتصادي الى دعم استقراره السياسي الذي يؤمنه القانون، والى حفظ آلية التطوّر السياسي والاقتصادي، من خلال الاصرار على الحريّة التي تؤمّن نوعاً من عقلنة القرار بما يتناسب مع المصالح العامة. بل ان التاريخ الحديث شهد كيف كالت المجتمعات الغربية بمكيالين، كلاهما يحفظ لها أمنها الاقتصادي. فكالت بمكيال ضرورة قيام العدالة واحترام إنسانية الآخرين وحقوقهم داخل مجتمعاتها، وبمكيال تبرير القوة على حساب الحق والعدل في علاقاتها بالمجتمعات الأخرى، متغافلة عن حقوق الآخرين من أجل رفاه مجتمعها ومستعمرة الشعوب والقارات في سبيل تأمين المواد والأسواق. وإن أظهرت هذه الازدواجية ضعفاً في الالتزام الأخلاقي و/أو الإنساني فإنها تُظهر مدى فعالية الغربي في الحقل العام، بحيث إنه قادر على حمل مجتمعه على تبنّي كل ما من شأنه مساندة أهدافه ومساعدته على تحقيقها حتى لو تناقضت المناحي المطلوبة في سبيل هذا التحقيق.

ثالثاً: خلاصة وتوصيات

نرى مما تقدّم ان للمواطن اللبناني خصائص تختلف عن خصائص المواطن الغربي، وبالتالي فإن استخدام القيم التربوية الغربية في لبنان قد يؤدي الى غير ما ادّى اليه استخدامها في الغرب. فالديموقراطية التي تعزّزها مناهجنا التربوية من غير مواطنية بمعنى توحيد الكيان وفعالية الفرد فيه هي ديموقراطية تصبّ في التفرّد وخدمة الأغراض الخاصة، ممّا هو مألوف لدينا ولا حاجة لنا بمزيد منه. وهي في المجال العام لا تتعدى كونها ديموقرطية كلامية،

تبقى، على أحسن تقدير، فكرة جميلة ولا تتبلور لتغدو معتقداً حياتياً قادراً على الدخول في دينامية المعاش. وهذه الديموقراطية الكلامية هي مألوفة لدينا أيضاً، وهي تظهر أكثر ما تظهر أيام الانتخابات، حين يصبّ الفعل الانتخابي في كل ما هو تقليدي وموجّه بعد كثير من الكلام التحديثي والمتحرّر الذي يسبقه.

هذا الانفصام في "ديموقراطيتنا" (التي استعرناها أيضاً دستوراً ونظاماً دون أن نرسخّها معتقداً معيشاً) بين ما نقوله حول الأمور العامة وما نفعله حيالها، بين اعتقاد الفرد بقدرته على التعبير وضعف ايمانه بجدوى ما يعبّر عنه في تغيير الواقع الذي يمسّه ويمسّ الآخرين، هو على الأغلب وليد الاستعارات الكثيرة العشوائية التي قمنا ونقوم بها. بل قد يرجع ما نشهده من سهولة شراء الضمائر والأقلام الى كوننا عزّزنا الحرية الكلامية دون أن نردفها بشعور بالمسؤولية الوطنية وبقدرة الرأي على تغيير الواقع. فلا شك أن بيع الرأي الذي يُعتقد انه لا يتعدّى حدود الكلام هو أسهل بكثير وأقل مدعاة للشعور بالذنب من بيع الرأي الذي يُعتبر فاعلاً في مصير الوطن.

أما المشاركة في العمل التي تتطلبها المناهج الجديدة، من غير بناء الاحساس بالعام وبترابط تحقيق أهداف الفرد مع تحقيق اهداف المجتمع، فتؤدّي الى اتكالية من جهة وسلطوية من جهة أخرى. وهذا ما يشكو منه مطبّقو هذه الطريقة الجديدة في الصفوف المدرسية، حيث كثيراً ما يقوم تلميذ واحد بالعمل المطلوب من الجماعة ويترك الآخرون المسؤولية عليه وحده. وما أخشاه، مع مناهجنا الجديدة هو أن تغدو المشاركة بين التلامذة في عملية التعلّم طريقة أخرى لتعليم اللبنانيين استغلال سواهم من أجل النجاح الفردي. فالمشاركة في مجتمع لم يتعلّم القيم الاجتماعية ولم ينخرط أبناؤه في بوتقة كيان موحّد يجمعهم ويوحّد مصالحهم، تكون مهدّدة بالانحدار الى أساليب جديدة في استغلال العام من أجل الفردي والخاص بدل الارتقاء بالفردي الى الاجتماعي الذي تبتغيه اهداف هذا الأسلوب الحديث في التعلّم.

يقول الاسدير ماكنتاير (MacIntire, 1984)، الباحث في علم الاخلاق والقيم: "ان هيكليات المناهج الاكاديمية غالباً ما تُظهر عوارض ما يعتري المجتمع من

كوارث ونكبات لا تعترف المناهج بوجودها". وهذا القول ينطبق على مناهجنا الجديدة التي لا تلحظ كون ديموقراطيتنا هي ديموقراطية لا تتعدّى حدود الكلام والشعارات، فيقع واضعو هذه المناهج في ممارسة للديموقراطية حدودها الكلام والشعار بعيدا عن ترجمة القول الى الفعل. فهذه المناهج وُضعت "من فوق" دون مشاركة التلامذة وسائر المهتمين من المواطنين. وإذا اعتبرنا ان المطلوب من المناهج الجديدة هو ان تشكّل "ثورة" او عملية إبداع تقلب النظام التربوي والتعليمي السابق او تنفضه من أساسه، فلا بدّ ان نتذكّر أي فئات من المجتمع تقوم عادة بالعمل الثوري او أي فئات هي مهيّئة للعمل الابداعي أو النقدي على الأقل.

وفي هذا المجال، لعلّ ما قالته ماندارين مارتينون (Zeldin, 1995, p. 72) يصف الواقع بكثير من الدقّة والإحساس الصادق. فمارتينون، القائدة الطلابية النحيلة ذات الستة عشر ربيعاً، والتي حقّقت مع اترابها في فرنسا عام ١٩٩٠ انتصاراً ثورياً تاماً وسريعاً لم يسبق لجماعة من البالغين ان حققت مثيلا له، تعتبر أنه "رغم كون السياسيين غير أغبياء، فكونهم مدبّرين ومخطّطين يمنع أياً منهم من أن يعتنق المثل العليا التي أؤمن أنا بها"[٢]. وفي قولها هذا تلتقي التلميذة مع ما لحظه الفيلسوف نيتشه من ان الابداع والتجديد هما من عمل المتحدّين وغير الخائفين والمتناغمين مع نبض الحياة في فورته شبه الغريزية، ممّا يختلف تماماً عن نسق العمل الوظيفي او التنظيمي المتمادي في عقلانيته وفي مسايرته لقوى المجتمع ولظروف الأمر الواقع[٣]. وكل من مقولة نيتشه وثورة مارينتون تصوّر الممارسة الديموقراطية الحقيقية، حيث تبتدىء التحركات التغييرية من الناس، خاصة الشباب منهم او من يحملون خصائص "شبابية"، وتنتهي بتنظيم مطالب وإبداعات هؤلاء من قبل من يوظفهم الشعب لتسيير اموره في حيّز الواقع والممكن. ويصر المفكّر العربي إدوارد سعيد ايضا (في محاضرة

[٢] انظر كيف حملت ثورة الصغار هذه الدولة الفرنسية على تسليم مبلغ أربعة بلايين ونصف من الفرنكات الفرنسية، دون ان يؤدي هذا الى "امتنان الاطفال او انبهارهم." (Zeldin, 1995)

[٣] يُفرّق نيتشه بين الدورين المطلوب كلاهما من اجل بناء الحضارات، بجعل الإله دايونيسوس رمزاً للأول والإله أبولو ممثلاً للثاني. (Kaufmann, W., & Hollingdale R.J., 1989. pp. 115-134)

ألقاها في الجامعة الأميركية في بيروت عام ١٩٩٩) على كون مسؤولية التغيير الواقعة على المثقّفين، بالدرجة الأولى، هي مسؤولية ينبغي أن لا يشوبها التزام وظيفي او حتى قرب من السلطة حتى لا يؤثّر هذا في حرّية الطروحات التغييرية وفي رحابة الفضاء الذي تنطلق هذه الطروحات منه.

ومن البراهين على صحة ما أقوله من ان المناهج الجديدة لم تراعِ في تطبيقها على الأرض الأساليب الديموقراطية، أن هذه المناهج أبقت على تعليم "تاريخ العلوم عند العرب" وإن بصيغة اختلفت قليلاً عمّا كانت عليه، رغم انه طالما تذمّرت أجيال من التلامذة من عدم جدوى دراسة هذه المادة لكونها لا تطال أياً من مرافق الحياة او المهن التي تنتظرهم، ولكونها لا تهمّ غير المتخصّصين في التاريخ او في تاريخ العلوم. ومن هذه البراهين ايضاً ان ما شاهدناه على التلفزيون من "حوار" بين بعض الطلاب وبعض المسؤولين عن المناهج كان دائما يتمخّض عن إسكات الطلاب والتعاطي معهم وكأنهم رعايا عليهم الشكر والتبجيل يقدّمونهما لمن يجودون عليهم بالاهتمام بقضاياهم وليسوا مواطنين من حقهم السؤال وإبداء الرأي والاعتراض، خاصة في شأن يعنيهم اكثر مما يعني ايا من الفئات الأخرى في المجتمع. بل إن هذا الجو "الرعوي" ساد حتى عندما عُقد لقاء في الأونيسكو في ٢٢ آذار عام ٢٠٠١ بين مديري المدارس وبين المسؤولين عن هذه المناهج. إذ تعاطى المسؤولون فيه إما بأسلوب الغياب، بعد الافتتاح، وإما بعصبيّة وتمنين ومنع إعطاء حق الكلام الا لبعض المقرّبين. فسُمح للواحد/الواحدة من هؤلاء بالكلام ثلاث مرات ومنع منه آخرون ممّن طلبوا الكلام وأصرّوا عليه حتى نهاية اللقاء.

قد يبدو هذا الكلام قاسياً على من يعتبرون أنفسهم مجدّدين ومحدثين. لكنّ إن وضعنا المجاملة والعرفان من قبل "رعايا" الوطن جانباً وتكلّمنا بحرية كمواطنين نسعى الى ديموقراطية فعلية تتخطّى الشعارات المموّهة، نجد أن الطريقة التي تمّ ويتم فيها تحديث البرامج هي ليست فقط بعيدة عن الديموقراطية التي تنادي هذه المناهج بها، بل نجد ان هذه المناهج تضع معايير تكاد تكون تعجيزية من فرط استحالتها في التطبيق الواقعي، كالمناداة بتعزيز الإبداع

والحرية الفرديين، من جهة، وتقييد التلميذ بالشهادة الرسمية وبكم هائل من المعلومات ، من جهة أخرى. وكالاعتراف بفرادة كل تلميذ، من جهة، وتقييد المدرسة بقوانين صارمة للتدّرج العمري في الصفوف وبإفادات النجاح وبأحادية المناهج، من جهة أخرى.

بل ان الأسلوب الذي تتبنّاه وزارة التربية في لبنان حالياً يخالف أساليب البلدان الديموقراطية التي نستعير منها أهداف مناهجنا الجديدة. فمعظم البلدان الديموقراطية يسمح بتعددية في البرامج التعليمية بين الشهادات الرسمية (high school) والبكالوريا الدولية بالاضافة الى البكالوريا او شهادة التأهيل المحلية، وتسمح بسياسات تربوية وتعليمية تتفاوت بين الصارم والمتساهل، بين النظامي والليبرالي، بين مصرّ على المستوى الأكاديمي الممتاز ومراع لخاطر ومعنويات التلامذة بحيث يموّه التفاوت في القدرات في ما بينهم. أما السياسة التسلطية والأحادية المنحى التي تتبّعها الوزارة حاليا فلا تكاد تسمح لمدرسة بأن تصرّ على استقطاب نخب من التلاميذ او بان تتساهل مع ذوي الحاجات الخاصة او بان تدعم ذوي المواهب المتميّزة في حقل ما، كما يحصل في مدارس البلدان الديموقراطية التي نتماثل بها.

وهذه السياسة التربوية، التي قد يكون من حسناتها انها تؤدي دورا في تفادي الإفراط في الانحدار في المستوى في المدارس الرسمية وبعض المدارس الخاصة، تحول بين المؤسسات التربوية الرائدة والرفيعة المستوى وبين استنباط أساليب تربوية خاصة بها، تقوم على التعاطي الفردي والديموقراطي مع كل من التلامذة حسب قدرته واستعداده وظروفه. بل انها تحول بين هذه المؤسسات وبين اتّباع أساليب تربوية وتعليمية قائمة على عمق التجربة ورسوخ المعتقد، فارضة عليها قيماً مستعارة من الغرب بسطحية وتسرّع استنسابي.

وفي رأيي أنه عندما تصعب الحلول التربوية على صعيد الوطن، يكون من الأفضل توسيع رقعة حرية المؤسسات التربوية كي تتسنّى لهذه المؤسسات فرصة وضع الحلول التي تراها مناسبة. وقد كان لنا في لبنان في الأجيال السابقة مؤسسات خرّجت قادرين على التعاطي مع الواقع اللبناني، بكل

خصوصيّاته وثغراته، ومؤسسات عملت على التغيير التربوي فخرّجت ذوي مبادرات قيادية وإصلاحية. فعلّمت الأولى (المؤسسات الجزويتية مثلا) التفوّق وتحقيق الغايات الفردية، وعلّمت الثانية القيم الوطنية والخلقية الانسانية والتعاطي مع الواقع بقصد التأثير فيه وغرس هذه القيم في نطاقات ضيّقة أو واسعة منه. وقد أسعفني الحظ بأن انتميت الى مدرسة من النوع الثاني[٤]، خرّجت مواطنات غيورات على الوضع العام وعلى الحق والكرامة لكل الناس فكانت رائدة في العطاء الوطني والقومي، ولو قيّدتها الدولة آنذاك كما تقيّد المؤسسات الآن لما قدرت على تحقيق ما حقّقته. فقد تسنّى هذا العطاء المميّز لتلك المؤسسة لتحرّرها من القيم والأهداف المفروضة ومن أمور أخرى مثل حتمية النجاح في الشهادة الرسمية من أجل دخول الجامعة. حتى ان اختصار سنوات الدراسة أو زيادتها كان متاحاً فيها بحسب حاجة التلميذات وحسب نسق النموّ الذهني لكلّ منهنّ.

في رأيي أيضاً ان تحديد القيم التربوية والتعليمية المطلوبة يمكنه ان يتّخذ أحد منحيين او كليهما: فإما انطلاق من القاعدة الشعبية واستمزاج حاجات وتوصيات الطلاب والأساتذة والأهل بشكل جدّي وفعلي، وهذا ينطوي على تطبيق للديموقراطية التي تنادي المناهج بها دون ان تمارسها، وإما بحث جدي يقوم به المثقفون من "ذوي المثل العليا" ومن الدارسين لأحوال المجتمع بتجرّد بعيداً عن التبعية والاستسهال. وقد يفيد متبنّو المنحى الأخير من توصيتي ماكنتاير (MacIntyre, 1984, P.2):

– برفض جزء كبير من ذهنية الحداثة

– باستعادة التاريخ القيمي: "تاريخ ازدهار علم الاخلاق وتاريخ نكبة هذا العلم ثم تاريخ استعادته بشكل مشوّه وعشوائي".

ذلك ان ذهنية الحداثة ذات "القيم الوصولية والعنصرية والاستعمارية والذكورية" هي ذهنية تقفز فوق سيادة القيم الاخلاقية اوالانسانية وثبوتيتها في وضعها للمصالح البراغماتية والمادية في موقع القيمة الاكبر. لذلك فمن

[٤] كلية البنات الاهلية (١٩١٦ –)

يرفض سيادة قيم الحداثة هذه ويبحث عن قيم "بعد مادية" تراعي الأخلاق والالتزام بنوعية معينة للحياة والعمل، عليه سحب نفسه، على الأقل ذهنياً، من "جو" انتصار الحداثة وقوتها المسيطرين على العولمة الحالية، ليسبر ما كان في عالم القيم قبل خضوعها التام لمنطق القوة والسوق وللتسويق الإعلامي المهيمن.

رأينا ان دراسة ميشيغان تجد ان القيم المادية هي الى انحسار. وهذا ما يتطابق مع توصية ماكنتاير برفض ذهنية الحداثة او قيمها. اما نحن في العالم العربي، فلا يزال العالم الغربي يستخدم في تعاطيه معنا قيم الحداثة الصرفة التي تكيل بجميع المكاييل من اجل الانتصار المادي وفرض الهيمنة على المقدّرات على أنواعها. وقد وجدت في استفتائي المتواضع المدى ان القيم عندنا لم تتخطّ المادية، لكنها مادية تصول على النطاق الفردي وتهزم نفسها على النطاق الجماعي، بسبب فرديتها هذه. هل علينا تخطي المادية في قيمنا ام علينا تخطي الفردية في نطاق القيم عامة؟ هل بوسعنا ان نحمل العالم الغربي على استخدام القيم ما بعد المادية في تعاطيه معنا؟

لعل عودة قطاع لا يستهان به من شبابنا الى البحث عن أصول مجتمعاته هي تحرك غريزي سليم وذكي (على اعتبار ما يقوله نيتشه من ان الغريزة هي الأكثر ذكاء) في اتجاه الخلاص من الحداثة كما في اتجاه البحث في تاريخنا القيمي وكذلك باتجاه الانتقال من القيم الفردية الى القيم الاجتماعية. لعل رفض هؤلاء الشباب لتبعية الغرب هو طريقة ناجعة لحمله على التعاطي معنا بانسانية او بخوف اكبر فنتخطى بذلك اعتباره لنا كملحقات محسوم امرها او كموارد مادية وبشرية في متناوله. لعل شبابنا من حيث لا يدرون ينفذون توصيتي ماكنتاير ويصلحون ما وجدته في دراستي هذه نقصاً وضعفاً، الا وهو الميل الى جعل الفردية نطاقاً للقيم التي تسيّر حيواتنا. فلنفسح امام شبابنا المجال لمحاورتنا ولمساعدتنا على وضع القيم التربوية التي نبني بها الأجيال التي تلحقنا وتلحقهم. فإن شئنا الديموقراطية فلنكن ديموقراطيين حقاً ولننظر الى تاريخنا والى ما نحبّذه من قيم، فقيم الحداثة التي لا نزال نسعى في أثرها هي القيم التي هُزمنا بواسطتها، ولعلها قيمٌ لا تناسبنا من حيث الطبع والمزاج او من حيث القدرة والسطوة.

أما أضعف الايمان في سبيل وضع قيم تربوية ممكنة التحقيق ومرجّحة الفائدة فهو تبني قيم يتحقق فيها على الأقل الانسجام بين الشعار والتطبيق، وتراعي إذ تستعير من مجتمعات اخرى ان تكون الاستعارة كاملة فتبدأ ببناء مواطنية جريئة ويقظة ومسؤولة في موازاة العمل على ترسيخ الديموقراطية، وتسعى الى غرس الحس الاجتماعي في النشء قبل دعوته للعمل ضمن مجموعات.

ومن التوصيات التي من شأنها ان تحقّق هذه الأهداف، استبدال نصوص المواطنية التي تمجّد الوطن وتصوّر اعتزاز مواطنيه به عاطفياً بأخرى تحلّل كيفية النهوض بالوطن وتصف فعالية المواطن في تغيير وطنه والسير به على دروب التقدّم الذي ينشده له. ومنها أيضاً حمل التلامذة على ممارسة مواطنيتهم واندماجهم في مجتمعهم من خلال توكيل مهمات معينة اليهم، مثل حفظ النظام (نظام السير مثلاً) والعناية بأمور النظافة والبيئة والصحة والرعاية الاجتماعية.

المراجـــع

حريق، إيليا (١٩٩٩). المواطنية والقيم المدنية: الهوية الوطنية وتعدد الولاءات مع إشارة خاصة الى لبنان. في: وليد مبارك وانطوان مسرة وسعاد جوزف (إشراف). بناء المواطنية في لبنان (ص ٥٠). منشورات الجامعة اللبنانية الأميركية.

المركز التربوي للبحوث والانماء، (١٩٩٤). خطة النهوض التربوي في لبنان، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، بيروت.

نصر، مارلين، (١٩٩٩). من حب الوطن الى حب المواطنين: مقاربة جنوسية لرموز الوطنية والمواطنة في النص المدرسي. في: نجلاء حمادة وجين سعيد المقدسي وسعاد جوزف (اعداد وتحرير) المواطنية في لبنان بين الرجل والمرأة (ص ٣٧٥). بيروت: دار الجديد.

Abramson, Paul & Inglehart, Ronald (1995). Value change in global perspective. Anna Arbor: The University of Michigan Press.

Gasset, Jose, Ortega (1961). History as a system and other essays: Toward a philosophy of history. New York & London: W.W. Norton & Company.

Kaufmann, Walter, & Hollingdale, R.J. (1989). On the geneology of morals. (Nietzsche, Friedrich, Translation). New York: Vintage Books.

MacIntire, Alasdair (1984). After virtue (2nd ed.) (p.s.). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Zeldin, Theodore (1995). An intimate history of humanity. New York: Harper Collins Publishers. (Originally published in Great Britain, 1994).