الجلسة الختامية

خلاصة توليفية للأوراق المقدمة
وتقديم توصيات بحثية

نخلة وهبه

ملخص: تقوم الورقة التوليفية بالتفكير حول مقاربات الأوراق التي قدمت في المؤتمر والموضوعات التي عالجتها والنظريات التي استندت إليها. وتطرح الورقة التوليفية أسئلة مثيرة أكثر مما تقدم أجوبة ناجزة. وتعتبر أن الأوراق البحثية قد تجنبت التطرق إلى القضايا الساخنة التي أنتجتها الرهانات التقليدية على دور المدرسة في التغير الاجتماعي. وانتهت الورقة إلى اقتراح مجموعة من الخيارات المجتمعية المحتملة التي قد يجدر بالبحوث التربوية المهتمة بدور المدرسة في التغير الاجتماعي التوقف عندها.

أعتقد أنني الآن أمام مهمة مستحيلة بعد أن طُلب مني إعداد ورقة توليفة حول الأوراق السبع التي قدمت خلال أيام الحلقة الدراسية «دراسات التعليم والتغير الاجتماعي في الدول العربية»، فالمهمة هذه لا تختلف كثيرا عن مهمة البحث عن نقاط الالتقاء بين سبعة خطوط متوازية.

الورقة التي أنا بصددها الآن هي في الواقع ورقة بحثية بعمق ثانٍ، أي أنها تحاول أن تمارس على الأوراق البحثية الأساسية ما مارسته هذه الأوراق عينها على البحوث التي شكلت أجسام بحث لها. لذلك أود لفت الانتباه إلى خمس نقاط أساسية:

لقد واجهت عند محاولة كتابة ورقتي هذه، لأُجمل فيها ما ورد في مداخلات الزملاء أصحاب الأوراق السبع المذكورة أعلاه وأطرحه على ندوتكم بشكل مؤتلف، صعوبة إجرائية (بنائية في معظمها) مردها الاختلاف (في الكم والمضمون حيناً وفي النوع أحياناً) بين الأوراق المكتوبة والمقدمة إلى سكرتارية الحلقة من جهة؛ وما

عرضه أصحاب هذه الأوراق شفوياً وما دار حوله النقاش خلال جلسات الحلقة، من جهة ثانية.

إن ما أطرحه من أسئلة وملاحظات لا ينطبق بالضرورة على جميع الأوراق التي عرضت كما لا ينطبق بالمقدار نفسه على الأوراق المعنية به مباشرة.

إن مداخلتي هذه لا يمكن أن تقدم لكم من المعرفة البحثية المنجزة أكثر مما موّنتها به الأوراق المقدمة للحلقة.

حرصت هذه الورقة التي صيغت بشكل أفكار متتابعة ومتسقة لتشهد على دينامية تدفق الفكر والنقاش في جلسات الحلقة التي جمعتنا، على ضمان استقلالية كل فقرة من فقراتها، بهدف إتاحة الفرصة لقراءتها كوثيقة خضراء تتقبل الإضافة وتقبل الحذف.

حاولت هذه الورقة التفكير في كيفية تجاوز المحطة البحثية التي وضعتها فيها الأوراق السبع الزميلة، فعمدت إلى تحليل الآليات التي أوصلت الأوراق المدروسة إلى ما وصلت إليه فضلا عن رصد القضايا والإشكاليات التي تركتها الأوراق المذكورة على جوانب الطريق التي قادتها إلى ما توصلت إلى استنتاجه أو تقريره.

لن أكرر ما جاء في أوراق الزملاء من معارف ومواقف إلا بقدر ما تخدم هذه الإعادة، عند الاقتضاء، توضيح الفكرة التي أطرحها.

لقد توقفت عند قراءتي للأوراق موضوع حديثي عند الأفكار الخلافية من جهة، باعتبار أن إجماع الرأي على فكرة ما يزيل عنها تفجرها ويسلبها إغراءها[١] ويدخلها في ملف المعروف والمألوف (le registre du déjà vu)؛ وعند الإضافات الفكرية والبنيوية التي قدمتها أو فشلت في تقديمها هذه الأوراق إبان دراستها للبحوث المنجزة التي قاربت موضوع: «التعليم والتغير الاجتماعي في الدول العربية»، من جهة ثانية؛ إذ يجدر ألا يغيب عن بالنا بأن الهدف الأساسي من هذه الحلقة هو إعلان نشرة مفصلة عن الحالة الصحية للبحث العلمي الذي دار حول «التعليم والتغير الاجتماعي في الدول العربية»، والتحولات التي طرأت على صحته عبر الزمان والمكان في المنطقة العربية بعامة أو في بعض أجزائها بخاصة.

---

(١) "When a thing ceases to be a subject of controversy, it ceases to be a subject of interest".

يمكن تصنيف الأوراق المقدمة إلى الحلقة، من حيث مقاربة البحث وطبيعته، إلى ثلاث فئات:

خمس أوراق حاولت الإجابة عن السؤال الكبير والضمني الذي يسكن عنوان الحلقة، أي «التعليم والتغير الاجتماعي في الدول العربية»، فدرست البحوث المنجزة أصلاً حول الموضوع المطروح وحاولت استخراج الاتجاهات البحثية وقراءتها بشكل نقدي.

ورقة نظرية (الأمين) خرجت عن موضوع الحلقة بمعناه الحصري لكنها أغنت مناقشات الحلقة بأن فتحت جبهة فكرية مضادة أو مختلفة (التعليم ليس عامل تغيير اجتماعي) عما توافق عليه أصحاب الأوراق الأخرى (المدرسة أداة أيديولوجية بيد النظام وهي تعيد إنتاج علاقات الإنتاج في المجتمع).

ورقة سادسة اكتفت بدراسة حالة إحدى المدارس في المغرب محاولة تعيين دورها في الحراك الاجتماعي لطلبتها وفي إنتاج الفئة التي تخدم النظام القائم.

لعل ورقة الأمين تستحق التوقف عندها بشكل خاص قبل الغوص في قراءة الأوراق الأخرى. فالفكرة الرئيسية التي دافعت عنها الورقة النظرية الموقعة من عدنان الأمين قد تكون صحيحة تماما إذا مكثنا على أطراف ظاهرة التغير الاجتماعي وأطراف نظام التعليم. فهي تنطلق من فرضية مسكوت عنها قوامها أن علاقة أي عامل من عوامل التغير الاجتماعي بحدوث التغير الاجتماعي بما هو واقعة اجتماعية هي علاقة السبب بالنتيجة. وبالطبع يمكن الدفاع عن طرح عدنان الأمين بشكل عام إذا اعتبرنا أن التغير الاجتماعي عملية منفردة وأحادية وتحدث دفعة واحدة، وبالتالي يمكن عندها التقرير وبحق أن التعليم لا يُحدث بمفرده تغييرا اجتماعياً كاملاً، كما لا يمكن كذلك لأي عامل آخر أن ينتج بمفرده تغيرا اجتماعيا. أما إذا كان هدفنا البحث في دور التعليم في التغير الاجتماعي، فالفرضية التأسيسية تتمحور حينئذ حول اعتبار التعليم عنصرا من رزمة مكونات المنظومة الدينامية التي تنتج التغير الاجتماعي.

إذا كان الجواب عن السؤال «هل النظام التعليمي هو فعلا أداة تغيير أو فاعل تغير اجتماعي»، إيجابيا، يبزغ سؤال آخر: هل يُنتج النظام التعليمي بمفرده التغير الاجتماعي؟ أم أنه يحقق ذلك ضمن منظومة من الأنظمة الأخرى؟ وفي هذه الحال أين يقع دوره، وما هي نسبة أو نسب فاعليته داخل تشكيلة الأنظمة المساهمة في إنتاج التغير الاجتماعي؟ وضمن أية حبكة يكون دور النظام التعليمي في التغير

الاجتماعي أكبر وأثره أشد ونتائجه أسرع؟ وما هي العوامل التي يمكن أن تحيّد أثره؟ وما هي الظروف والشروط التي تزدهر فيها مثل تلك المُعطلات؟

أعتقد أن المشكلة الرئيسة التي قلّصت اهتمام البحوث بدور التعليم في التغير الاجتماعي يمكن توقع وجودها في صعوبة تحديد المؤشرات التي ينبغي البحث عنها عند دراسة دور التعليم في التغير الاجتماعي وطرق العثور عليها. فإذا نجحنا في تحديد هذه المؤشرات سوف يظهر لنا على ضفاف الطريق التي تقودنا إلى فهم آليات الفعل والانفعال، موقع التعليم في نظام العوامل التي تصنع التغير الاجتماعي.

لقد قادتني قراءتي للأوراق الباقية بعامة وللأوراق الخمس التي حصرت نفسها في متطلبات موضوع الحلقة بخاصة إلى ملاحظة غياب المرجعية الفكرية أو النظرية المبلورة منها. فيشعر القارئ بأن التحليل المتبنى من قبل صاحب الورقة قد هبط عليه من أعلى ولا يدخل في بناء فكري متماسك ومتكامل تنتظم داخله التحليلات الأخرى الواردة في الورقة. ويرى بيار بورديو حول هذا القضية: «إن أحد الأخطاء النظرية والعملية للكثير من النظريات، بدءا بالنظرية الماركسية، كان عدم أخذها بعين الاعتبار مدى فعالية النظرية» (P. Bourdieu, 1998).

اللافت أيضاً أن المتابعة الزمنية للمفهوم الوظيفي المستخدم في العرض والتحليل غائبة، الأمر الذي يستتبع بشكل شبه حتمي غياب تفسير التحولات أو التغيرات الطارئة عبر الزمن وعدم ربط الفكر بالمحيط أو البيئة أو الظروف الاقتصادية والسياسية، أي عدم الاهتمام بما اكتنزه المفهوم البحثي في محطات الزمان والمكان المختلفة وما تخلى عنه مرغما حينا ومختارا حينا آخر، ولماذا؟

لم تلق بعض المفاهيم مثل «التغير الاجتماعي» أو حتى «الحراك الاجتماعي» اهتماما تنظيريا كافياً. فهل التغير الاجتماعي هو ما يحصل على صعيد المؤسسة أم على صعيد المجتمع؟ وهل الحراك الاجتماعي هو ما يحصل للفرد أم للجماعة والشريحة الاجتماعية؟ وإذا كان المقصود بالحراك الاجتماعي هو انتقال الشخص من طبقة إلى أخرى أو من حال إلى افضل منها فهل انتقال شخص من طبقة المعدمين إلى الطبقة الوسطى، يمكن أن يعني تقلص عدد المعدمين (ن-١) وزيادة عدد أفراد الطبقة الوسطى؟ أم أن (س: الشخص المترقي) قد اخذ مكان (ب: الشخص المتراجع) الذي كان قد تراجع إلى طبقة دنيا؟ بعبارة أخرى هل الترقي الاجتماعي

لشريحة كانت معدومة يعني تخفيف حجم هذه الحالة من المجتمع؟ أم أن المجتمع كالطبيعة لا يطيق الفراغ ويستبدل الشريحة الصاعدة بشريحة موازية هابطة فتستقر المحصلة النهائية؟

كيف تطورت المفاهيم عبر الزمن؟ ولماذا تأخرت بعض المفاهيم في الظهور قياسا بنظرائها في الدول الغربية؟ أين موقع كل مفهوم داخل الشبكة المفاهيمية البحثية الفاعلة أو «الدارجة» أو «على الموضة»؟ وهل هناك اختلافات في استخدام المفهوم الواحد في الحقبة الزمنية عينها بين تيارين فكريين متنافرين؟

لقد لاحظت، إلى كل ذلك، غيابا شبه كامل للبحث في السيرورة الفعلية (process) وميلا إلى تفتيت الظاهرة وإهمال آليات الفعل والانفعال (الدينامية) والاكتفاء عند التفسير بالأسباب والنتائج. وقد هُمّش مفهوم مركزي وأساسي يفرضه موضوع الحلقة وهو «العلاقات» وحركتها داخل نظام التأثر والتأثير.

لم تهتم الأوراق الخمس بالحقبة التاريخية التي غزرت أو شحت فيها الدراسات المفحوصة؟ هل تغيرت المقاربة عبر الزمن؟ ما هي التحولات التي طرأت على أنماط التحليل والنتائج عند المحطات التاريخية المختلفة؟ وما هي العناصر التي تخلت عنها كل نظرية أو مقاربة وتلك التي اكتسبتها عند كل محطة تاريخية؟ ولماذا، أي ضمن أية شروط وفي أية ظروف؟

قد تكمن المشكلة المشتركة بين الأوراق الخمس في عدم طرح ما يكفي من الأسئلة المحرجة للبحوث المنجزة أصلاً، وعدم تطبيق شبكة قراءة تتكون من مجسات قادرة على التقاط حركة البحث بمحدداتها الخارجية الستة (المكان، والزمان، والكثافة أو الشدة، والتحول أو التشكل، والسرعة، والوجهة).

يجدر الانتباه إلى وظيفة دراسات تحليل مضامين المناهج والكتب المدرسية (وأنا شخصيا من أوائل الذين مارسوا هذا النوع من الدراسات في المنطقة العربية) ووضعها في مكانها الصحيح. فتحليل المناهج والكتب المدرسية يمكن أن يخبرنا عن نوايا وأهداف النظام التربوي حول طبيعة القيم والاتجاهات والمواقف التي ينوي أو يخطط أن يشرّبها للمتعلمين، ولكن هذا لا يعني في أي حال من الأحوال أن ما يخطط له النظام التربوي تنفذه المدرسة بشكل فاعل ويستبطنه المتعلم ويتبناه ويحوله إلى قيم ويترجمه إلى سلوك.

لم يولِ الباحثون اهتماماً واضحاً بمفهوم التعليم: فهل هو المعرفة المكتسبة، أم هو الشهادة الأكاديمية أو أنه إنتاج المعرفة من قبل الجامعة عبر البحوث العلمية... بحث الجميع عن الشهادات والمردود الاقتصادي والحراك (الترقي) الاجتماعي والمساواة والديموقراطية... ولم يبحث أحد عن ثقافة المعلومة أو المقاربة العلمية أو العقلانية أو المرونة الذهنية والانفتاح الذهني...وعن إنتاج المعرفة ... هل تضخم أعداد المتعلمين «حملة الشهادات» يعتبر متغيرا يجدر البحث عن أثره في التغير الاجتماعي؟ وهل تعويم السوق بالشهادات يمكن أن يحدث تغييراً؟ وهل الشهادات الرخيصة أفضل من عدم وجودها بمعيار العمل والبطالة؟ ومن أي مستوى من التعليم نعتبر أن هذا الأخير يؤثر على التغير الاجتماعي الفردي ومن أي مستوى وبأية كثافة وضمن أية ظروف يمكن القول إنه ينتج تغيراً اجتماعياً؟ بكلمة، أي نوع من التعليم وإلى أي مستوى يجب أن يتحقق ليقود إلى التغير الاجتماعي؟

تستفيد الأوراق الخمس بمقادير مختلفة من نظرية (معاودة الإنتاج) وتستند إليها لتفسير وظيفة المدرسة الأيديولوجية والاجتماعية. وإذا اعتبرنا المناداة بأن دور المدرسة هو المحافظة على الوضع الراهن تتكئ على نظرية «إعادة الإنتاج» التي تتكون من عناصر وآليات وديناميةوقواعد وقوانين... فهل توجد نظرية مقابلة لها في الحقل التربوي تفسر كيفية فعل التعليم في التغير الاجتماعي؟ أين هي هذه النظرية؟ وما هي مقوماتها؟ وعناصرها وقوانينها؟

ثم هل هناك حتمية تاريخية تقضي بأن تفرز المدرسة تغيرا اجتماعياً عبر الزمن؟ بعبارة أخرى، هل معاودة الإنتاج عملية طبيعية سلبية passive أم أنها اصطناعية مدبّرة؟ أي هل أنها ستتم على كل حال بفعل الحركة العادية لماكينة المدرسة وبغض النظر عن بنيتها ومناهجها ومناخها التعلمي التعليمي؟ أم هل أن فعل «معاودة الإنتاج» يتطلب من المدرسة أن تنفذ عمليات تشريب موجهة ومخططاً لها ومعدة عن سابق تصور وتصميم بقصد معاودة إنتاج الوضع الراهن؟ معنى القول، هل إعادة إنتاج البنى الراهنة في المجتمع (الأمر الذي تحققه المدرسة بحسب معظم التحليلات) تتطلب من المدرسة أن تكون محافظة أي أن تحمي سلوكها القديم من إضافات التطور والتطوير، وأن تسجن نفسها في دوامة اجترار الفعل التعليمي عينه عبر الزمن؟ أم أنها (المدرسة) بحاجة باستمرار إلى اتخاذ مبادرات نشطة تجدد بواسطتها بنيتها ودورة عملها لتموّه فعلها بمظاهر التوافق مع «الموضة» التحديثية وروح العصر؟

إذا كانت الأوراق الخمس تنطلق من المسلمة عينها، أي أن المدرسة تعيد إنتاج علاقات الإنتاج الثقافية والاجتماعية، وإذا كانت جميع هذه الأوراق تعتبر هذه المسلمة فوق الشبهات والشك، فهذا يعني أن الأوراق المذكورة تعترف بنجاح المدرسة في مهمتها. أي أنها تعترف بقدرة المدرسة (دون نفي بعض الاستثناءات) على إحداث تغيير سالب بمعنى حماية علاقات الإنتاج الثقافية من التأثر بالتحولات الخارجة عن طبيعتها. ولكن بمجرد أن نعترف بقدرة المدرسة هذه، فإننا في الوقت عينه، وبفعل الاعتراف الأول، نعترف أيضاً بقدرة المدرسة على تشكيل قدر المجتمع وسلوك الأفراد وأنظمة تفكيرهم وبالتالي تفعيل التغير الاجتماعي أو الإسهام فيه بشكل فاعل. . .

وإذا كانت المدرسة قادرة على إنتاج بعض الحراك الاجتماعي بواسطة مناخها (عندنا نموذج مدرسة أزرو) فهذا يعني أن المدرسة قادرة على إحداث تغير اجتماعي حتى على مستوى الطبقة الفقيرة أو المعدومة. الأمر الذي يستدعي ضرورة اهتمام البحوث بكشف الشروط والظروف التي تحقق هذا التغير الاجتماعي: أي نوع من التعليم، أي نوع من الطلبة، أي نوع من المعلمين، أية وضعية سياسية، أية وضعية اقتصادية عامة، عند أي مستوى من الشهادات، في أي قطاع من القطاعات. . .

ويمكننا استنادا إلى الوضعية السابقة نفسها مواصلة المنطق ومتابعة التساؤل: ماذا يحصل لو أن المدرسة توقفت عن معاودة الإنتاج؟ وهل توقفها عن تنفيذ وظيفتها الأساسية هذه، يدخلنا مباشرة في منطق إنتاج التغير؟ أم أن المطلوب منها عندئذ، أن تتبنى، بوعي وتصميم، استراتيجية جديدة وتبادر إلى تنفيذ أفعال أخرى من طبيعة مختلفة لتتمكن من الدخول في منطق التغيير؟

إذا كانت المدرسة قد نجحت في التخطيط لمعاودة الإنتاج ولتنفيذ مخططاتها، أي أنها برهنت عن فاعلية استراتيجيتها في لعب دورٍ ما في التغير الاجتماعي (بمعنى مقاومة التحوّل)، فلماذا لا نطالب بتبني استراتيجيتها (التقليدية) هذه فنغيّر موضوع فعلها ونعكس وجهته نحو تيسير التغير الاجتماعي؟

عمليا، لقد اختارت الأوراق الخمس تحليلات آمنة وسهلة وقابلة للدخول في قوالب تفسيرية جاهزة. فنظرية معاودة الإنتاج الذي أطلق نواتها أميل دوركهايم وبلورها ورسخها بيار بورديو وجان كلود باسرون، قد شاخت بعض الشيء وأمست عاجزة عن الإحاطة بكل العلاقات المحتملة بن الوضعيتين التربوية والاجتماعية.

لم يجرؤ أحد على طرح أسئلة حول خيارات مجتمعية ساخنة مثل: هل المجتمع بحاجة إلى إنتاج نخب أم لا؟ ما هي وظيفة الشهادات؟ وبدءا من أي مستوى أكاديمي وبأية كثافة جماهيرية تصبح الشهادة فاعلة على صعيد الحراك الاجتماعي؟ هل أن وجود عاطلين عن العمل يؤشر فعلاً على فشل النظام التعليمي؟ وإذا اعتبرنا أن التعليم الخاص أكثر فاعلية في سوق العمل والتغير الاجتماعي من التعليم الرسمي، فلماذا لا يقلد النوع الثاني (التعليم الرسمي) النوع الأول (التعليم الخاص)؟

محاولات الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها في الفقرات السابقة يمكن أن تشكّل موضوعات البحوث المستقبلية حول التعليم والتغير الاجتماعي في الدول العربية.