المداخلة الأولى

مداولة في التغير الاجتماعي ... والتعليم

عدنان الأمين(*)

ملخص: تبيّن هذه الورقة كيف يؤثر التغير الاجتماعي على التعليم، من خلال مثالين من التاريخ الإسلامي وأوروبا. وللإجابة عن سؤال ما إذا كان للتعليم دور في التغير الاجتماعي، تبحث الورقة في معنى التغير الاجتماعي، فتطرح ما يعتبر تغيراً عابراً مما يعتبر تغيراً جذرياً أو عميقاً. وتبحث في آلية التغير الاجتماعي، فتحدد الخطوط التي يتبعها انتشار التغير في المجتمع ومتى وكيف يأخذ التعليم دوراً فيها. وتبحث في عوامل التغير الاجتماعي المتفق عليها في الأدبيات العالمية فتحدد ثلاثة رئيسية: السكان، التقانة والأيديولوجيا. بناء على هذه المداولة تخلص الورقة إلى تحديد ست فرص لمساهمة التعليم في التغير الاجتماعي: توفير التعليم الأساسي، تجويد التعليم العام، المربون، الشباب، التعليم العالي، والبحث العلمي. وتحدد لكل من هذه الفرص شروطا إذا انتفى وجودها انتفت المساهمة.

مقدمة

لو قارنا بين ما حدث في مصر عام ١٩٢٦ مع كتاب طه حسين «في الشعر الجاهلي» وما حدث في نهاية القرن مع تكفير نصر حامد أبو زيد (١٩٩٣) وتحريم استخدام بعض الكتب في الجامعة الأميركية في القاهرة (١٩٩٨-١٩٩٩) لاستنتجنا أن التسامح الفكري عرف تراجعا بيّناً بين بداية القرن العشرين ونهايته في هذا البلد (نوفل، ١٩٩٩). وهذا الاستنتاج يبدو مفارقا لأن مصر انتقلت في هذه الفترة من

(*) دكتوراه دولة في العلوم التربوية، جامعة السوربون. أستاذ في الجامعة اللبنانية-كلية التربية، وعضو في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الحكم الملكي إلى الحكم الجمهوري (عام ١٩٥٢) وعرفت خلال السنوات العشرين اللاحقة، تحت الحكم الناصري، نظاماً تقدمياً وقومياً في الفكر (مناهضاً للإخوان المسلمين) وتنموياً في إدارة شؤون البلاد (التعليم، الصناعة، الزراعة)، وشهدت تزايداً سكانياً كبيرا. ثم عرفت (منذ منتصف السبعينيات) على المستويين السياسي والاقتصادي ما سمي بالانفتاح والليبرالية. ورغم ذلك بدت السلطتان التنفيذية والقضائية أكثر محافظة في التسعينيات عما كانت عليه الحال في العشرينيات.

والسؤال الذي يطرح نفسه بسيط: **هل حدث تغيّر اجتماعي** في مصر إبان هذه الفترة أم لم يحدث؟ هل يمكن أن نقول: نعم، حدث تغيّر في التنظيم الاجتماعي (إدارة، علاقات اجتماعية) أو كلا لم يحدث تغيّر في القيم (السياسية هنا) في الوقت نفسه؟ أم نحيل الأمر إلى **وجهة التغيّر** فنقول إن التغيّر لا يعني الصعود في خط واحد (تقدماً) إنما هو لولبي أو دائري، بحيث تعتبر العودة إلى «ما قبل» تغيّراً اجتماعيا أيضا؟

ثم لو قارنا بين مصر والولايات المتحدة خلال نصف قرن مثلا (١٩٥٠-٢٠٠٠)، وتأملنا صورتين شاملتين للمجتمعين في هذين الزمنين، هل يمكن القول إن البلدين «تغيّرا ولكن ليس في كافة الجوانب». وإذا أقرّرنا بأن كليهما تغيرا في الجوانب المتعلقة بالاقتصاد والإدارة والتنظيم المدني والتكنولوجيا والتعليم باتجاه التوسع الذي لا عودة فيه (تقدم)، هل يمكن القول بأن **نطاق التغيّر** كان نفسه في هذه الجوانب في البلدين؟ إذا أضفنا إلى المقارنة بين هذين البلدين بلداً ثالثاً كاليمن، ألا نقول إن اليمن لم يتغيّر في مشهده الاجتماعي العام بالقدر الذي تغيّر فيه مشهد مصر أو بالسرعة نفسها؟

بالإضافة إلى موضوعات حدوث التغير ووجهته ونطاقه وسرعته، ثمة علامات استفهام تطرح أمراً خامساً: لنتأمل الطبقة الوسطى في مصر، أو غيرها من الدول العربية، بمن فيها مثلا «أعضاء نادي الوزراء» في الأردن، ونسأل عن المسافة الاجتماعية التي قطعها أعضاء هذه الشرائح الاجتماعية، ونطرح السؤال نفسه حول شريحة مماثلة في أوروبا أو في أميركا . . . ألا يمكن القول بأن التغير الاجتماعي بمعنى الحراك الصاعد (نحو تكوين النخب) عندما يحدث في بلدان كالبلدان العربية هو أعمق (أو أقوى) من التغيّر في الغرب بسبب التفاوت القطاعي الشديد فيها (مجتمع زراعي تسوده الأمية في الغالب مقابل مجتمع مديني مرتبط بقطاع الخدمات والإدارة والتعليم)؟ علامة الاستفهام هذه تحيلنا هنا إلى **مدى التغير الاجتماعي**، أي

هل يمكن الإقرار بحصول هذا التغير إذا اقتصر على مكون من مكونات المجتمع (شريحة اجتماعية) دون غيره فنقول إن مدى التغير في هذا المكون هو أقوى في المجتمع (أ) بالمقارنة مع المجتمع (ب) فيما مدى التغير الشامل أقوى في المجتمع (أ) بالمقارنة مع المجتمع (ب)؟

ويستدرجنا هذا الموضوع إلى موضوع سادس تفرضه مجدداً هذه المقارنة بين بلد من بلدان العالم الثالث وبلد من العالم الصناعي ويتعلق **بطبيعة** التغير، حيث يعزى التغير أحياناً كثيرة في الأول إلى عامل خارجي exogène ، وفي الثاني، في أحيان كثيرة أيضا، إلى عامل داخلي endogène . في الحالة الأولى يمكن الافتراض أن التغير في مكون من المكونات وانتشاره يؤدي إلى عملية **تراكم**، بينما في الحالة الثانية يقتصر الأمر على عملية **تجاور** (بين العنصر الجديد الذي ينتشر في مساحة اجتماعية معينة، والعنصر القديم الذي يبقى منتشراً في مساحة أخرى). وهذا يتفق مع ما يقوله منظرو التبعية من أن الفارق بين دول المركز ودول الأطراف يكمن في التراكم هنا وعدم التراكم هناك، باعتبار أن التراكم هنا يتم عن طريق النهب، أي منع التراكم هناك (Cardoso et Faletto, 1978)، وأن التراكم هو أساس التطور (S.O. Alvin, 1990).

ولكن هل يمكن الاستنتاج أن «التراكم» يعني **شمول** التغير كافة ثنايا المجتمع؟ أي هل يمكن القبول بفكرة أن التغير يحدث لأن «كل شيء يتغيّر»؟ وإلى ماذا تعزى عندئذ صفة الأميركية أو الفرنسية أو الأوروبية في السينما أو الدين/العلمانية، أو الديمقراطية، أو اللغة . . . الخ؟ وكيف يبقى المجتمع إذا تغير كل شيء؟ وهل يمكن للمجتمع أن يحافظ على هويته إذا ما تغيرت نواة ثقافته (لنتون، ١٩٦٤)؟ أم نقبل قول أحدهم «أن كل شيء يتغيّر لأن كل شيء لا يتغيّر» (Kahn, 1994)، أو قول آخر بأن السلطة سلطة ولو تغيرت أشكالها (Toffler, 1991)؟ أم نفترض أن الاستقرار والتغير متلازمان؟

النقطة الأخيرة تعيدنا مجدداً إلى موضوع مدى التغير، مع حصره في جانب معين. ونسأل مثلا: هل التصنيع في أوروبا (الثورة الصناعية) كان له المدى نفسه الذي كان للتصنيع في مصر مع محمد علي؟ هل وضع الدستور في الكويت شبيه بوضع الدستور في إنكلترا؟ هل اعتماد النظام الانتخابي النيابي في مصر وتونس والمغرب والأردن شبيه باعتماد النظام الانتخابي في فرنسا وإيطاليا والأرجنتين؟

ليست الأسئلة كثيرة وحسب، بل كل منها يحيل إلى أخرى بصورة متشابكة تجعل أمر ترتيبها أمراً لا مفر منه، خصوصاً أن موضوع التغير الاجتماعي هو من الموضوعات التي حظيت باهتمام قليل في التفكير السوسيولوجي عالميا. وإذا كان بلد مثل الولايات المتحدة الأميركية يوصف بأنه أكثر بلد متقبّل للتغير وأكثر بلد عرف تغيّراً (في السرعة والمدى والنطاق)، تبدو فيه دراسات التغير الاجتماعي قليلة وفقيرة (Lapiere, 1965, 35)، فكيف الحال في بلاد أوروبا «العريقة»؟

والمشكلة تصبح أكثر تعقيداً، عندما نريد أن نقحم موضوع التربية في التغير الاجتماعي، إذ كيف تكون المدرسة، المؤسسة الأكثر التصاقا بالاستقرار، والتي يتركز دورها لهذا السبب على التنشئة (Durkheim, 1966)، والتنشئة هي عصب الضبط الاجتماعي *social control* والتي يؤدّي التشريب فيها إلى تخرج متعلم منمط «يسير وحده» في المجتمع كما يقول ألتوسير، كيف تكون المدرسة أداة للتغير الاجتماعي أو تقوم بأي مساهمة فيه؟

لا تنجدك الكتابات والمؤلفات كثيراً في الإجابة عن هذا السؤال، لا العالمية ولا المحلية. اللهم إلاّ إذا اعتبرت نافعة الكتابات التي تعتمد منهج الدعوة-بسذاجة أحيانا وبتمويه مقصود أو غير مقصود أحياناً أخرى-إلى أن يلعب التعليم دوراً في التغير الاجتماعي. وعندما تنفي أمامك الكتابات السوسيولوجية وجود نظرية أو قوانين واضحة للتغير الاجتماعي، تتجه إلى الكتابات السوسيولوجية-التربوية، فتجد أن هذه الأخيرة ربما تساعدك على فهم أثر التغيّر الاجتماعي على التربية (تغيّر التعليم)، لكن أياً منها لا يساعدك على فهم تغير المجتمع تحت راية التربية.

لذلك كله ليس في هذه الورقة أي ادعاء حول محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة وحل أحجيات التغير الاجتماعي والتعليم. إنها بكل بساطة مداولة، محاولة لترتيب بعض الأفكار حول الموضوع، واستكشاف الفرص والاحتمالات.

أولا: معنى التغير الاجتماعي

إذا كان التغير الاجتماعي يعني للوهلة الأولى حصول تبدل أو تحول في المجتمع من أمر إلى آخر أو من حالة إلى أخرى، فهذا لا يعني أن كل تبدل أو تحول تنطبق عليه صفة التغير الاجتماعي.

لا يعتبر تغيّراً اجتماعيا التبدل القابل للتبادل *interchangeable* ، أي حيث يبقى العنصر القديم والعنصر الجديد قائمين جنبا إلى جنب دون أن يحل أحدهما محل الآخر، بل حيث يمكن أن يختار الفرد أيا من العنصرين، في أي لحظة كخيارين ممكنين قادرين على تحقيق الغاية، دون فارق يذكر في الكلفة أو العائد (لنتون، ١٩٦٤). وهذا يصح على دخول لعبة جديدة على عالم لعب الورق. فاللاعبون يختارون هذه اللعبة أو تلك، في الفريق نفسه أو بالانتقال من فريق إلى آخر، دون تبعات تذكر، ويستمرون في تبديل اللعبة بأخرى طالما كان اللعب وسيلتهم إلى تمضية الوقت والمتعة. ولا يغيّر اختلاف الكلفة أحيانا (كالانتقال إلى لعبة تقوم على المراهنة المالية) طبيعة التبديل، لأن العائد نفسه مرشح للارتفاع (الربح المالي) ولأن الوظيفة تبقى هي نفسها، ولأن الاختيار يبقى قائماً. وهذا يصح على الاختيار بين القداحة وعلبة الكبريت لإشعال النار، أو بين أنواع الألبسة والسيارات والكتب والمطاعم وغيرها، حيث يجد المرء في كل مرة نفسه أمام حرية الاختيار.

ولا يعتبر تغيراً اجتماعياً التبدل أو التحول القابل للتبدل السريع. والمثال عليه الموضة. تنجم الموضة عن الرغبة في التميز، حيث تختار طبقة اجتماعية معينة أو نجم شارة معيّنة تميّزها أو تميّزه (لباس، قصة شعر، أغاني، الخ). ولا تلبث هذه الشارة أن تنتشر عن طريق التقليد، وبقدر ما تنتشر تكف عن كونها شارة للتميّز فيتخلى أصحاب التجديد فيها عنها وينتقلون إلى شارة جديدة وهكذا دواليك (Boudon, 1979, 212). كما تنجم الموضة عن مجرد العدوى الاجتماعية (Boudon/Lazarsfield) التي تدفع الأفراد إلى تبنيها من باب الاندراج الاجتماعي (الاندراج في الاصطلاح الاجتماعي *code social* السائد). وهذا ينطبق على المجموعات المهنية كما على السكان عموما، وعلى المفاهيم والمصطلحات التي يستخدمها المثقفون وعلى تنظيم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بصورة معينة (Lapiere, 1965, 61-63). لكن التاريخ يظهر أن الأساليب (في اللباس والغناء وبناء المنازل الخ) والمصطلحات والأشكال التنظيمية التي تتغيّر بسرعة تحت تأثير الموضة والعدوى الاجتماعية . . . تتسم في كل عصر بسمات معينة ما يجعلها تتجمع في طراز *type* يميّز العصر. والطراز في هذه الحالة يختلف عن الأسلوب من حيث كونه يمتد على مدى زمني طويل، ويشهد تحولات في ألوانه (أساليب)، فيتمتع بإحدى

صفات التغير الاجتماعي وهي **الديمومة** (Chapellière et Ordioni, 1996)، والانتقال من جيل إلى جيل. وبالمثل ثمة فارق بين تغير نظام الحكم وتغير الحكام، بين انقلاب عسكري يرسي عصراً وانقلاب عسكري يرسي نظاماً في الحكم . . . بين حدث (إضراب، تولي الرئاسة، سقوط حكومة، اغتيال شخصية، الخ) يسجّله المؤرخون ويمرون عليه مرور الكرام، وحدث آخر يشبهه تماما في وقائعه ولكنهم يفردون له المجلدات ويقدمون حوله التفسيرات والتفسيرات المضادة ويبينون آثاره القريبة والبعيدة، لأنه، بالنسبة إليهم، أحدث تغيّراً اجتماعياً. لذلك يعتبر المدى الزمني أو الديمومة سمة من سمات التغير الاجتماعي.

ما يصح على التحول القابل للتبدل السريع يصح على **التبدل أو التحول المتأرجح أو المتقلب** *oscillatoire* . وهذا ينطبق على تداول السلطة بين حزبين سياسيين أو أكثر، بحيث أن انتصار حزب في سنة ما لا يؤشر على تغير اجتماعي. وهذا ما يحصل في كافة الدول الديمقراطية المعاصرة، في أميركا وأوروبا واليابان، رغم أن كل حزب يحدث تغيرا ما طفيفا في ناحية ما من نواحي إدارة شؤون البلاد. كما ينطبق الأمر على ظاهرة بعيدة عن السياسة وأساليب اللباس والسكن، مثل اتجاهات التحاق الطلاب بالاختصاصات الجامعية. ذلك أن ارتفاع الطلب في سوق العمل على اختصاص مهني معين في زمن (أ) يحدث إقبالا متزايداً للطلاب على هذا الاختصاص في زمن لاحق (ب) ما يزيد في زمن ثالث (ج) التدفق نحو سوق العمل وبالتالي يزيد العرض على الطلب، الأمر الذي يؤدّي بدوره إلى إشباع السوق وانكماش الطلب، ويرجعنا إلى الزمن (أ) مجدداً في اختصاص آخر (Boudon, 1979, 214).

وإذا كان المدى الزمني الطويل شرطاً ضرورياً للتغير الاجتماعي، فإنه لا يعتبر شرطاً كافياً. ونستعين بمثالين، واحد يشير إلى استمرار عنصر قديم دون نفي حدوث التغير، وثان يشير إلى دخول عنصر جديد دون تأكيد حصول التغير. المثال الأول هو عدم تغير الطراز في اللباس الوطني لدى الرجال والنساء في دول الخليج العربي، ولو حدث تغير في الأسلوب (كالقماش مثلاً أو اللون) تعصى ملاحظته على مراقب خارجي، رغم أن هذه الدول شهدت خلال نصف قرن تغيراً في الاقتصاد والإدارة والحياة المدنية والتعليم. في المقابل اقترن التغير في طراز اللباس بالتغير الاجتماعي في بلدان أخرى، فنجد أنه في بعض بلدان المشرق (سوريا، لبنان) ينظر إلى من

يلبس الطراز القديم لدى الرجال باعتباره من مخلفات الماضي الذي يذكّر بالأجداد أو يتم التعامل معه في المناسبات الثقافية باعتباره فولكلوراً، مثله مثل منزل بطراز قديم «يصنّف» وتجري حمايته.

أما دخول عنصر جديد دون حدوث تغير اجتماعي فيتعلق مثلاً بقلم الحبر الناشف (ابتداء من قلم الـ *Bic*) الذي حل محل قلم الحبر السائل، والذي شكل نقلة نوعية في عالم الكتابة، وجنى مخترعوه وما زالوا الكثير من المال، وعرف تغيرات كثيرة في نماذجه وتنافست الشركات على تنويع أصنافه وتطويرها. لكن النماذج التي قدّمت ظلت تباعاً موضوع اختيار عفوي من قبل المستهلكين (تبدل قابل للاستبدال)، دون أن يشكل الطراز نفسه (قلم الحبر الناشف)، بصفته منتمياً إلى عالم التقانة، نقلة تندرج في باب التغير الاجتماعي.

وسبب عدم الاندراج في حالة القلم أو غيره يعود إلى الشرط الثاني من شروط التغير الاجتماعي وهو شرط **الاعتماد المتبادل** *interdependence* أي ضرورة ارتباط التغير في مكون معين بالتغير في مكون آخر أو أكثر من مكونات النظام الاجتماعي. وهذا هو الفرق بين حالة الانتقال من قلم الحبر السائل إلى قلم الحبر الناشف وحالة الانتقال من اعتماد الدابة كوسيلة نقل إلى اعتماد السيارة مثلاً، أو التحول من السيارة إلى الطائرة لاجتياز المسافات البعيدة، حيث يترك التغير في وسيلة النقل آثاراً على التنظيم المدني، والمهن، والنشاط الاقتصادي والفكري والعمل السياسي، وقوة الدولة والعمليات العسكرية وغيرها الكثير.

ثمة علاقة بين التوسع السكاني في المدن والتقانة الإنتاجية (Cot et Mounier, 1976) وأنماط الاستهلاك والقيم ومستوى المعيشة (Chapllière et Ordioni, 1996)، وعلاقة مبيّنة إحصائياً عبر البلدان، بين سن الزواج ومعدل النشاط الاقتصادي والمشاركة في التعليم (Bynner, 2000, 90-91). كما أظهرت الدراسات حول ألمانيا ما قبل التوحيد وما بعده، أن هناك علاقة بين النظام السياسي من جهة ونسبة الأمهات العاملات (كانت بمقدار الضعف في ألمانيا الشرقية مقارنة بألمانيا الغربية) ومسار الانتقال النمائي نحو الشباب ونحو الرشد، والهوية المهنية (Silbereisen, 2000, 120) والصلة ما بين الأقران (Novak, 2000, 151) من جهة ثانية. وكأن التغير الذي يحدث في مستوى معين يجر معه تغيرات على مستويات أخرى (Crockett and Silbereisen, 2000, 3, 5-8). ومن المتفق عليه أن مفهوم

الطفولة تغيّر بتغير الأنظمة، وتغير نظام الأفكار (بارادايم) في العلوم وغيرها ربطاً بتغير النظام الاقتصادي والتقانة (Aerts, 1999).

وما ينطبق على التغير في مكون (تقانة، فكرة، معتقد) معزول أو هامشي ناجم عن غياب الاعتماد المتبادل، ينطبق على التغير في جماعة فرعية أو مساحة اجتماعية معزولة أو هامشية. ذلك أن دخول الكهرباء إلى قرية معزولة تقع مثلاً على الحدود ما بين لبنان وسوريا، أو استخدام مياه الشفة عبر القساطل (أسباب خارجية) أو حدوث تحول في توزيع الثروة أو في العائلة المسيطرة (أسباب داخلية) . . . ليست له انعكاسات على الجماعات أو المساحات الاجتماعية الأخرى، بخلاف ما يحدث في مدينة كبرى في لبنان، أو انتقال جماعة سياسية جديدة إلى سدة الحكم فيه.

لكن الهامشية الاجتماعية قد تسبب تغيراً اجتماعيا، إذا ما اتكأت على المؤسسات القائمة التي تستعملها السلطة من أجل تأكيد سلطتها. والمثال على ذلك إقبال سكان مساحة اجتماعية هامشية على التعليم الذي توفره الحكومة المركزية، والذي يؤدّي إلى صعود أبناء هذه المساحة في السلم الإداري أو العسكري، ومن ثم تشكيل قوة ضغط، وصولاً إلى استلام مقاليد الحكم، حيث يحدث ابتداء من تلك اللحظة تحول في جملة الاجتماع السياسي.

وهذا مثال يؤدّي إلى نتيجتين: الأولى أن التعليم كمؤسسة للتنشئة، يمكن أن يولّد قوى هامشية ويغذّيها ويجعلها قوة تغير اجتماعي. وحال التعليم في ذلك كحال فكرة ماركسية معروفة وهي أن قوى التغير الاجتماعي، التي تشكل نقطة انتشاره أو قناته أو مآله، هي وليدة النظام السابق: البرجوازية وليدة الإقطاع والطبقة العمالية وليدة البرجوازية. أو كحال تكون الطبقة الوسطى في العهد الملكي، التي أصبحت مهداً للانقلاب العسكري ضدها، ونشوء الحركات القومية العربية بتأثير من الثقافة الأوروبية، ثقافة المستعمر، أو نشوء العلمانية على يد متحدرين من عائلات دينية، أو العكس. والنتيجة الثانية أن حساب القوة-الضعف أو السيطرة-الهامشية يحل عند النظر في تغير القيم وتغير العلاقات أو التنظيم الاجتماعي محل حساب الكلفة-العائد الذي يحكم التغير في التقانة.

وغالباً ما لا يصنّف التغير الكمي في باب التغير الاجتماعي، إلا إذا نظر إليه كدلالة على تغير نوعي سابق أو لاحق عليه. فالتوسع في المدارس مثلا، وفي عدد

الطلاب، هو دلالة على تغير في القيمة التي يعطيها السكان للتعليم، وفي قدرة هؤلاء الاقتصادية على تحمل بدل التعليم، أو البدل الضائع، وفي السياسات الحكومية وفي نمو أنشطة اقتصادية تحتاج إلى خريجي التعليم. و«افتقاد المصلحة» لدى جميع الأطراف يجعل انتشار التعليم والقضاء على الأمية مثلا، بطيئاً للغاية، كما هي الحال في بلدان عربية معروفة. وبالتالي فإن ماهية التغير الاجتماعي يجب أن نجدها هناك وليس في الأرقام. ويمكن القول إن الزيادة الكمية في السكان أو الطلاب، هي أقرب إلى أن تكون متغيراً وسيطاً أو متدخلاً *intermediate or intervening variable* بين حالتين نوعيتين، يكون التغير الكمي نتيجة إحداهما، وسبباً للثانية. وقياساً على ذلك نفهم دور الزيادة السكانية كمتغير وسيط بين انتشار المدن وتغير العلاقات الأسرية (نحو الأسرة النواتية) أو كمتغير وسيط بين التغير الاقتصادي والتمدن وتغير العلاقات الأسرية من جهة، وبين الثورة على المستعمر، من جهة ثانية، في الدول التي استقلت حديثا. وإذا توغلنا بصورة أكبر في هذه النقطة واسترجعنا محك الاعتماد المتبادل نفهم بصورة أوضح معنى توسع الجامعات في قطاع من المجتمع، وانتشار الأمية في قطاع آخر من المجتمع (كما هي الحال في الهند ومصر والمغرب مثلا)، وندرك أن التغير الاجتماعي (في القيم والتنظيم الاجتماعي والتقانة) طال قطاعاً من المجتمع دون غيره.

الفكرة من كل ما سبق هي أن المجتمع يشتمل على دينامية حركة دائمة، ومن العبث وضع كل تبدل في صف التغير الاجتماعي، وأن المجتمع يشتمل أيضا على قوالب مستقرة تضبط التبدلات. لذلك حاولنا إظهار التغير في المجتمع من خلال عدد محدود من الحالات التي يمكن وصفها بأنها تغيرات عارضة أو جانبية تمييزاً لها عن التغير الاجتماعي الذي يطال القوالب (أو النظم)، والذي يمكن وصفه بأنه عميق وذو دلالة وجذري (Kahn, 1994) بسبب الديمومة والعلاقة المتبادلة واتساع النطاق.

وإذا كنا نجري هذا التمييز، فمن باب ترتيب الأفكار، تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الثانية من التحليل المتعلق بآلية التغير الاجتماعي. ذلك أن «التغير الاجتماعي» يبدأ أصلا في «التغير في المجتمع»، أي في الدينامية العادية للتغيير.

ثانيا: آلية التغير الاجتماعي

هنا نعود إلى مفهوم الانتشار المتداول لدى عموم علماء الاجتماع والأنتربولوجيا. وأوضح صورة للانتشار يقدمها لنا لنتون: يبدأ التغير كمبادرة لدى فرد أو مجموعة قليلة من الأفراد في أمر ما (فكرة، دين، تقانة، نظام عمل، نموذج سلوك، الخ). فإذا ما كتب لهذه المبادرة **التبني**، بسبب قوتها ومنافستها الجدية لما هو سائد، تنتشر حتى تصل إلى وقت يكون فيه العنصر الجديد منافساً للعنصر القديم، ويصبح العنصران القديم والجديد بمثابة بديلين، وموضع **اختيار** أمام الأفراد. وفي مرحلة ثالثة (بعد مرحلة النشوء، ومرحلة الانتشار كبديل) يتمكن العنصر الجديد من أن يحل محل العنصر القديم لدى الغالبية الساحقة من أفراد المجتمع. وهكذا ينتقل العنصر الجديد من «محيط» *periphery* الثقافة الأبعد، إلى منطقة «البدائل» (أو المحيط الوسيط والقريب) فإلى النواة coreالصلبة. ويعتبر بودون (Boudon, 1979, 167-169) أن هذا الانتشار تلزمه، لكي يتم، اتصالات شخصية وتداول وإقناع وتقبل ويلزمه إدراك (وعي) وإرادة لكي يقوم كل طرف بنشره من قبله ومن تلقاء ذاته.

نفهم، استناداً إلى هذه الآلية، كيف حلّ السكين محل الحجر، والآلة البخارية محل الآلة بالدفع البشري، والسيارة محل الحصان والجمل، والآلة الزراعية محل الثيران، وإشارات مورس محل الحمام الزاجل، واللاسلكي محل إشارات مورس، والحاسوب محل الطابعة، ونظام النوافذ *windows* في الحاسوب محل نظام البطاقات المثقبة والطلب المبرمج، وآلة الفاكس محل التلكس . . . وغيرها مما لا يعد ولا يحصى من التبدلات، والتي تزيد سرعتها اليوم بصورة مدهشة. وفي كل هذه الأمثلة نتكلم عن فئة معينة من مكونات الثقافة، ألا وهي التقانة *technology*. لكننا نود أن نسأل سؤالاً بسيطاً لا يجيب عليه لنتون هو التالي: هل يتم التبدل في مثل هذه الحالات من دون نزاع، أي فقط عن طريق المنافسة (في الكلفة والعائد) وعن طريق التبني والوعي؟ ليس لدي جواب عن هذا السؤال حاليا، لأن مثل هذا الجواب يتطلب مراجعة للسجل التاريخي الاجتماعي لهذه التبدلات، وهذا يتجاوز محاولتي الحالية. على أنني أفترض أن كل عنصر جديد يستنفر أصحاب العنصر القديم ويؤدي إلى **مقاومة** ما من قبلهم، باعتبار أن العنصر الجديد يهدد مصالحهم أو

يقضي أحيانا على حياتهم المهنية ومواقعهم الاجتماعية المتأتية عنها. سوف أفترض جدلاً، تسهيلاً لمتابعة المداولة، أن هذه المقاومة هي مقاومة جانبية لا تؤدّي إلى صراع على مستوى المجتمع ككل، وانتقل إلى تبدل من نوع آخر يحدث مقاومة لا بد أن تتحول صراعاً على مستوى المجتمع ككل.

المثال على هذا النوع التبدل في المعتقد، وتحديداً في الدين. لا يختلف مؤرخان، ولا يختلف معهم أهل الدين، في أن الدعوة الإسلامية التي قام بها الرسول عرفت مقاومة ما تغيّر شكلها والمشاركون فيها وعددهم وهويتهم، مع الوقت، وكادت في لحظات معينة (محاولات اغتيال أو معارك عسكرية) أن تقضي على الرسول وأصحابه. واستمر ذلك حتى تسنّى لهؤلاء حسم الصراع لصالحهم. وفي فترة ثانية انتقلوا إلى مرحلة الهجوم، فالتوسع نحو أقاصي الجزيرة العربية. وفي مرحلة ثالثة إلى تثبيت الانتصار والقضاء على «المقاومة الراجعة» من خلال حروب الردة التي قادها أبو بكر الصديق. وفي مرحلة رابعة إلى التوسع ما وراء الحدود (الفتوحات). وهكذا شهد التغير من قالب «المعتقد الجاهلي» إلى قالب «المعتقد الإسلامي» سلسلة من أعمال العنف والعنف المضاد، حتى تسنّى لدعاة التغير حسم الأمور.

من الصعب أن نجد دينا جديداً، أو مذهباً جديداً في الدين، تمكّن من الثبات والاستقرار، إلا بعد سلسلة من الحروب وأعمال العنف. ولسنا هنا في صدد مراجعة هذا الأمر تاريخيا، بل في سياق متابعة البحث في آلية التغير الاجتماعي حيث نلاحظ أن هناك فرقاً في آلية التغير بين المكون التقاني للمجتمع والمكونين المتعلقين بالأيديولوجيا والتنظيم الاجتماعي، لأن هذين الأخيرين يستثيران قوى اجتماعية ذات سلطة يشكل التغير تهديداً جدياً لها ولسلطتها، ولا يمكن حسم الأمر إلا عن طريق **الصراع** والعنف، بخلاف ما يحصل في التقانة حيث يمكن أن يتخيل المرء حصول التغير عن طريق المنافسة.

وهنا نحتاج إلى الاستعانة بفكرة دوركهايم حول «الواقعة الاجتماعية»، التي هي موضوع علم الاجتماع عنده. **الواقعة** الاجتماعية *social fact* هي جسم متماسك من العلاقات الاجتماعية والقيم (نماذج السلوك والمعتقدات) والتقانات واللغة، التي تفرض نفسها على الأفراد، بمعزل عن وجودهم (أي تكون قبل وجودهم، وتبقى بعدهم)، وهي ذات قوة آمرة وقاهرة ودون أن يشعر الخاضعون لها، بالضرورة،

بالقهر. وكل من يخالفها يعرّض نفسه للعقاب. والعقاب يتراوح بين مجرد الهزء والقتل الجسدي، مروراً بالتقريع والحرمان والاحتجاج الجماهيري والعزل (الطوعي أو القسري)، والسجن والتدمير الذاتي (دوركهايم، ١٩٧٤). بناء عليه فإن صاحب أي تغير يطال القيم والتنظيم الاجتماعي، يعتبر للوهلة الأولى، من قبل المجتمع، خارجا عليه: لا اجتماعياً، مجنوناً، مجرماً، خائناً، الخ . . . إلا إذا انتصر، فيصبح الآخرون الذين ينهزمون على يده مجرمين، مجانين، خونة، الخ. لأن المنتصر يفرض واقعة اجتماعية جديدة تعاقب من يخالفها. وهي بهذه الصفة تمنع علينا معرفة فحوى التغير الذي حمله من بقي مصنفا من قبلها في فئة المجنون أو المجرم. على غرار ما بيّنه فوكو حول المعرفة والسلطة والعقاب. غير أنه، من المنظور التاريخي، يمكن ملاحظة أن عدداً من الفلاسفة والعلماء والدعاة الذين انتحروا أو قتلوا أو أقصوا، تركوا آثاراً أمكن إحياؤها لاحقا من قبل مغيرين جدد تمكنوا من الانتصار، فحوّلوا من كانوا هراطقة ومجانين إلى أبطال ومؤسسين ومكتشفين ومخترعين، فيما بقي الكثير غيرهم مصنفا في فئة المجانين والمجرمين ومرمياً في «سلة المهملات» التاريخية.

المهم أن التغير في مكوني الأيديولوجيا والتنظيم الاجتماعي يقوم على العنف ويطرح فوراً العلاقة بين القوى الاجتماعية من زاوية السلطة، بين مجموعة هامشية (جديدة) ومجموعة مسيطرة (قديمة). ويحدث صراع حتى يتسنى للعنصر الجديد أن يفرض نفسه على حساب العنصر القديم. وليس انتصار المسيحية، والإسلام، ولا الثورة الفرنسية والحروب الدينية في أوروبا، والحرب الأهلية في أميركا، والحروب الصليبية، والحروب الاستعمارية، وثورات التحرر من الاستعمار، والحربين العالميتين، وانتصار الشيوعية والنازية والفاشية، ثم انكسارها، والانقلابات التي أطاحت بأنظمة الحكم الملكية . . . . الخ إلا شواهد على العنف الذي يصاحب التغير الاجتماعي كلما تعلق الأمر بالأيديولوجيا والتنظيم الاجتماعي.

ثم إن الفرق بين التغير هنا والتغير في مكون التقانة لا يتعلق فقط بأسلوب الانتشار (تنافس مقابل صراع)، بل بمسار الانتشار. وبدلا من النموذج الدائري الذي يقترحه لنتون («نواة» تحيط بها «منطقة البدائل» التي يحدها «المحيط») يجد المرء نفسه مدفوعاً لتخيل نموذج هرمي. في النموذج الدائري يسير الانتشار أفقياً عن طريق كسب المزيد من متبني العنصر الجديد، حتى يتحول هؤلاء من أقلية إلى أكثرية. في

النموذج الهرمي يسير الانتشار أفقيا وعامودياً في الوقت نفسه وبالقدر نفسه، حتى يصطدم بالقوة المسيطرة (قمة الهرم). وعندما يتمكن من التغلب عليها والحلول محلها يتابع الانتشار بسرعة أخرى وبقوة حتى يعم الأجزاء المتبقية (الواسعة غالبا) من الهرم الاجتماعي. وفي هذه المرحلة ينتقل الأمر، كما يقول ابن خلدون، من السيف إلى القلم، والقلم عند ابن خلدون يشمل، من جملة ما يشمل، خطط القضاء والكتابة والتعليم وغيرها. وهذا يعني أن التعليم يتخذ خطا للانتشار بعد الاستقرار، أي يأخذ موقع المتغير الوسيط الذي يرسي التغير، بمعنى أنه ينتج عن التغير ويتخذ لنشر العنصر الجديد بعد استتبابه. أما إذا افترضنا أن العنصر الجديد يعتمد إبان انتشاره الأول (أفقياً أو عامودياً) التربية (كالتربية المسيحية قبل أن تنتصر المسيحية)، فهذا يصنف في باب التعليم ضد التعليم. وفي هذه الحالة يكون التعليم قد اتخذ كخط للانتشار من أجل إحداث التغير. وهذا يفرض علينا، عند الكلام عن موقع التعليم في آلية التغير الاجتماعي، أن نحدّد عن أي تعليم نتكلم: التعليم السائد، أم التعليم المناهض (إذا كان موجوداً)؟

إن اعتماد التعليم خطا للانتشار بعد الاستقرار، أمر تاريخي نجده كلما وجدنا سلطة أو دولة ووجدنا مؤسسة تعلمية. وسوف نفرد له مجالاً خاصاً لاحقاً تحت عنوان التغير الاجتماعي-تغير التعليم. لكننا نود أن نتوقف عند ظاهرة جديدة نسمّيها التغير المبرمج حكوميا *governmental programmed change*.

تحت تأثير النظام الاشتراكي في الحكم نشأ وتوسّع حقل جديد في المعرفة-الإدارة هو التخطيط أو البرمجة. وقد تبنته، بعد «تقشيره» من اشتراكيته، دول رأسمالية عدة، تحت اسم التخطيط التوجيهي *planification indicative*. لكن دولاً توتاليتارية عدة اتخذت البرمجة كاستراتيجية أساسية في نشر التغير، بسبب ضعف القاعدة الاجتماعية التي تستند إليها وأملا بخلق القاعدة الاجتماعية لحكمها أو توسيعها، وبتحقيق أهداف تدعي السعي إلى تحقيقها. كما أصبح التخطيط أشبه بالأيديولوجيا لدى شرائح واسعة من المثقفين في بلدان العالم الثالث منذ الخمسينيات، بتغذية من منظمات دولية كاليونسكو، مع ردة فعل يقوم بها اليوم البنك الدولي باتجاه «تحرير» المؤسسات من ربقة الدولة.

فكرة التغير المبرمج حكوميا المعلنة هي تحقيق عدد من الأهداف العامة، مثل تطوير الاقتصاد أو الإدارة، أو الخدمات الاجتماعية، أو تعميم التعليم أو تحسينه أو

الضبط السكاني أو زيادة الموارد، . . . الخ. وقد نجحت بعض الدول، المصنعة حديثا، في تحقيق بعض هذه الأهداف وفشلت دول أخرى فشلاً ذريعاً، كالجزائر (Perrin, 1983). وكان الفشل ناجماً، عموما، من قلة تقدير الطبقة السياسية الحاكمة لدينامية الحركة في المجتمع وخارجه، أو من كثرة تجميدها لهذه الديناميكية ضمن القوالب التي تعتنقها والتي تعتقد أنها خير للآخرين.

ثمة نقطة ثالثة في آلية التغير الاجتماعي تفيدنا في فهم العلاقة بين التغير الاجتماعي والتعليم وتعيدنا إلى نطاق التغير المشار إليه سابقا. وهذه النقطة تتعلق بوجهة الانتشار أو بالعلاقة بين العنصر الجديد والعناصر القديمة في المجتمع. ذلك أن التغير لكي يتم، أي ينتصر بعد صراع، يجب عليه أن يتكئ على عناصر قائمة في المجتمع، وفي هذا قول ابن خلدون مثلاً «الدعوة الدينية من غير عصبية لا تتم» (ابن خلدون، ١٩٧٤، ١٥٩). أي أن الدعوة الإسلامية التي غيّرت المعتقد ونماذج السلوك والأفكار وعناصر كثيرة في التنظيم الاجتماعي، استندت على العصبية التي قام عليها المجتمع الجاهلي. وبالتالي فإنه في الوقت الذي لا يعتبر فيه العنصر الجديد تغيراً اجتماعياً ما لم يكن مرتبطاً بغيره من العناصر (الاعتماد المتبادل) فإن التغير لا يمكن أن يحظى بفرصة الحدوث إذا لم يستند على عناصر قائمة يستبقيها، ولو إلى حين، من النظام الاجتماعي الذي يغيّره. وإن تغير النظام الاجتماعي لا يعني تغير كل شيء فيه. وهذا الاستناد إلى عنصر قديم ضروري لتأمين فرصة النجاح.

إن العلاقة بين العناصر الجديدة والقديمة هي، إذن، معقدة. ففي التحليل الخلدوني يؤدّي الاستناد إلى العصبية إلى تحول الخلافة الإسلامية (الراشدية) إلى مُلك (الأمويون)، والمُلك الحق إلى مُلك بحت (استيلاء المستنابين على المُلك). وفي الثورة البلشفية عمدت السلطة إلى الاستناد على الإدارة السابقة للدولة قبل أن تضع إدارة جديدة محلها. وفي حركات الاستقلال عن الاستعمار اعتمدت الأنظمة الإدارية السابقة كقوالب وجرى التغيير تدريجيا في لغتها وهويتها مع تعامل مزدوج مع القوالب السابقة: نصوص مستمدة منها (الغربية) وممارسات محمولة من القالب الجديد (المحلي). وفي اليابان قامت النهضة الصناعية في إطار العلاقات الاجتماعية التقليدية. وفي دول الخليج جرى استدخال التغيرات الناجمة عن اكتشاف النفط داخل العلاقات القائمة (الخوري، ١٩٨٣).

ليس بوسعنا هنا أن نتابع الفروق بين هذه الحالات، أو نستخرج قواعد لها، لكن بإمكاننا أن نستخلص شيئاً واحداً على الأقل هو أن التغير الاجتماعي يحتاج إلى ما يتكئ عليه في البنى القديمة أو القائمة، وهذا يعطينا فرصة البحث عن إمكانية أن يكون التعليم كمؤسسة قديمة سنداً لعنصر جديد.

النقطة الرابعة تتعلق بسرعة التغير الاجتماعي. فالدعوة الإسلامية ابتدأت مع ظهور الوحي على الرسول وحسمت مع وفاته. أما أفكار ماركس وانجلز في البيان الشيوعي فقد ظهرت عام ١٨٤٨ ولم يحسم أمر تطبيقها إلا عام ١٩١٧ في روسيا وجوارها، في حين انهار الاتحاد السوفياتي خلال سنوات قليلة من حكم غورباتشيف، وانهارت ألمانيا الشرقية في يوم واحد. وتوحدت ألمانيا في غضون أشهر، والثورة الفرنسية حدثت في عامين (١٧٨٨-١٧٨٩) الخ. ومع الإقرار بالسرعات المتفاوتة للتغير يجب الإقرار بشيء آخر هو الذي يعنينا: أن ما حدث في يوم، أو شهر، أو في تاريخ معين، كان له تاريخ سابق غير معلن، أو مر بعمليات انتشار سرية وشهد تراكماً وتضافراً لأفكار ومصالح متنوعة، بحيث كان الحدث التغييري تتويجاً لروافد عدة قد تكون بدت للوهلة الأولى منعزلة أو ليست ذات علاقة. وحال الثورات كحال الاكتشافات العلمية، كما حال التغير في العلاقات الاجتماعية. وبالتالي فإن النقطة التي تحدد عندها انطلاق التغير هي حاصل تجمع وتراكم **بذور** عدة. وهذه البذور موجودة في البنى القائمة، إما بصورة سرية (ازدواجية عمل المؤسسات القائمة) أو بصورة لا تكشف طبيعتها التغييرية مباشرة. وقياساً على ذلك يمكن التفكير باشتمال التعليم، كمؤسسة قائمة، على بذور ما، بصورة ازدواجية، أو بصورة لا تنكشف طبيعتها التغييرية مباشرة. وكلما كان التغير بطيئاً، تبعا لموضوعه، كان لمؤسسة بطيئة مثل المدرسة أن تحتضن بذوراً معينة وترويها.

النقطة الخامسة تتعلق بخطوط الانتشار. يعتبر لنتون أن هناك ثلاثة خطوط لنقل الثقافة: خط الأسرة، خط الجنس، وخط الأقران. لكنه لا يوضح ما إذا كان ذلك ينطبق على النواة (أي تأمين تماسك ثقافة المجتمع وبقائها من جيل إلى جيل) فقط، أم أنه ينطبق أيضاً على البدائل والمبادرات. من الطبيعي أن تكون الأسرة هي خط الانتشار في الاستمرار، لكن من الصعب أن تكون هي خط الانتشار في التغير، لأن العلاقة هنا هي عموماً ذات وجهة واحدة، من البالغين نحو الصغار، أي هي تعريفاً

«علاقة تنشئة». وإذا ما ألحق البالغون أولادهم في التغير قبل حدوث ذلك في المحيط، فإنهم يعرضون هؤلاء للعقاب من قبل الأقران والوكالات الاجتماعية الأخرى، إلا إذا كان موضوع التغير يكمن في هذه العلاقة نفسها، ما بين الجيلين، نحو مزيد من التحرر مثلاً. وفي هذه الحالة لا تعتبر الأسرة خطاً لانتشار التغير بل موضوعاً للتغير. رغم ذلك يمكن تخيل أسرة كوحدة إنتاجية، يتبنّى فيها ربّها تقانة جديدة. كما يمكن تخيل دعوة سياسية جديدة يجري تحضير الناشئة لتقبلها بصورة أو بأخرى، لكن ذلك يعرض الأسرة بأكملها للخطر ويجعلها مندرجة في العمل السري. كما يمكن تخيل دخول قيم جديدة على الأسرة من خلال وسائل الاتصال والإعلام، وفي هذه الحالة أيضا تعتبر هذه الوسائل هي خط الانتشار (Mike, 1998). الأسرة يمكن أن تشكل وسيطا للتغير الاجتماعي، ويمكن أن تشكل عنصر حماية منه، أو تشكل عنصر ضغط ضده، الخ (Trommsdorff, 2000).

تمثل جماعة الأقران الخط الأمثل لانتشار التغير الاجتماعي، أكان هؤلاء الأقران شبابا أم زملاء مهنة أو أعضاء جماعة أو طبقة اجتماعية. وفي هذه الحالة يكون أفراد الأسرة الآخرون (النساء بالنسبة للرجال، أو الرجال بالنسبة للنساء، أو الأطفال بالنسبة للبالغين، أو البالغون بالنسبة للشباب) في موقع الانضمام إلى عملية التغير جماهيريا، عندما يصبح هذا التغير في مرحلة حاسمة من الصراع مع العنصر القديم. علما بأن العلاقة بين الجيلين، بصفتها علاقة تفاوت وصراع أحيانا، تبقى موضوعا للأخذ والرد كلما جاء الجديد على يد الشباب، وكان البالغون هم المحافظين على العنصر القديم. على أن الشباب، جمهور التعليم، يبقون الأكثر قابلية لأن يكونوا خط التغير الاجتماعي.

لم يتكلم لنتون عن التعليم كخط انتشار لا في النواة (المحافظة) ولا في المحيط (التغير). أما دوركهايم فقد اعتمده خطاً للمحافظة أو جعله يتغير تحت راية التغير الاجتماعي كما سنرى لاحقاً.

النقطة السادسة تتعلق بالديموقراطية. ذلك أن البشرية ابتكرت، منذ القرن الثامن عشر، حلاً لمشكلة التغير عن طريق الصراع، يقوم على التغير عن طريق التنافس، وأسمته الديموقراطية، وحمّلته جملة قيم متراكمة منذ الفلسفة اليونانية تتعلق بحرية الرأي، والحق في المشاركة السياسية، ووجود أطر لتداول السلطة بين أصحاب الدعوات، الخ.

لكن هذا الحل لم ينجح حتى الآن إلا في البلدان التي تقوم فيها الدعوات نفسها على الاختيار الحر. أما الدول التي تقوم الدعوة فيها على أساس الانتماء بالوراثة (تجييش أبناء الدين أو المذهب أو العرق، ومعاقبة غير المستجيبين) فإن الديموقراطية تظهر كتقانة أيديولوجية/ تنظيمية غير نافعة. لقد وصل هتلر إلى السلطة عن طريق الديموقراطية، ثم قبض على السلطة بأيديولوجيا ذات أساس عرقي وصار الحكم توتاليتاريا (Cot et Mounier, 1976). وأفسحت السلطة في الجزائر المجال للانتخابات الديمقراطية، ولما تبيّن أن الجماعات الإسلامية منتصرة لم تأخذ بنتائجها. ولو افترضنا أنها أخذت بها، فمن المتوقع في هذا السيناريو، أن يمنع المنتصرون العمل السياسي على أي قاعدة خارج الإسلام، لأن الأيديولوجيا التي تحملها قاعدتها ومادتها الانتماء بالوراثة. لقد حصل العنف فور قرار عدم الأخذ بنتائج الانتخابات، وكان سيحصل لو أخذ الحكم بنتائج الانتخابات. وفي إيران اليوم ثمة انتخابات تتغير فيها مرة بعد مرة بعض السمات. لكن القاعدة هي نفسها، أي أن الدين، على أساس الوراثة، هو الأصل، وبالتالي يمنع على المواطنين الظهور بمظهر لا يقره الإسلام، وما «يقره الإسلام» هو ما تقرره السلطة. والتغير الحاصل الآن هو التسامح النسبي في ما تقرره السلطة، لكن القالب هو نفسه. وإذا صح أن التغير الاجتماعي هو الانتقال، في التنظيم الاجتماعي، من العلاقات الأولية *primordial* إلى العلاقات المبنية *constructed* (Coleman, 1991) وكانت الديموقراطية تنتمي إلى النوع الثاني، أمكن الاستنتاج أن التغير الاجتماعي ما زال في الكثير من المجتمعات سبيله العنف.

النقطة السابعة تتعلق بالعولمة. ليس من شعب أو حضارة قوية في التاريخ لم تسع إلى التوسع نحو خارج حدودها. وقليلة هي المجتمعات التي لم تتعرض لغزو خارجي ما بطرق سلمية أو غير سلمية. على أن الفرق الأساسي بين غزو وآخر لا يتعلق في ما يعنينا هنا بالجانب الحربي منه، بل بالجانب الأيديولوجي، وما رافقه من تقانة وتنظيم اجتماعي. فالفتوحات الإسلامية أدخلت شعوبا عدة في الإسلام، وبقي الإسلام فيها بعد أن انهارت «الدولة الإسلامية». بينما لم يستطع الفرنسيون والإنكليز البقاء في المشرق وأفريقيا والهند، واضطروا إلى الانسحاب تحت ضغط حركات التحرر. الفرق هو بين تبني التغير الآتي من الخارج أو رفضه، حتى لو أقرينا بأن التبني يحصل في جوانب معينة (في اللسان، في الإدارة، في الاقتصاد،

الخ) والرفض يحصل في جوانب أخرى (في السياسة وهوية السلطة).

مع العولمة يأتي التغير من الخارج أيضاً، في مرحلة جديدة من العلاقات بين الشعوب والمجتمعات، ويقوم على التبني أيضاً. وهو تبنٍ ناجم عن قوة العناصر الجديدة، مثلما يحدث في كل تغير اجتماعي داخلي. لكننا لسنا هنا بصدد التصنيف الوصفي (ما بين داخلي وخارجي)، أو المشاركة في نقاش فلسفي معروف، بل بصدد الإشارة إلى أن التغير الخارجي في إطار العولمة يؤدي إلى نمو غير متكافئ داخل المجتمعات المتلقية بقوة للعناصر الجديدة، بين شرائح اجتماعية أو جماعات تتبنى، وشرائح أو جماعات أخرى ترفض التبني أو تبقى بعيدة أصلا عن العناصر الجديدة. هذه الشرائح والجماعات لا تندرج في طبقات اجتماعية، لأن العلاقة بين الطبقات هي علاقة سيطرة وخضوع، بل في قطاعين اجتماعيين، القطاع التقليدي والقطاع الحديث، اللذين يختلفان عن بعضهما طبقا للمعيار الثقافي (بنى وقيم وتقانات تقليدية/بنى وقيم وتقانات حديثة). ويؤدي ذلك إلى تفسخ اجتماعي أو لاتجانس اجتماعي (الأمين، ١٩٩٤). أما محاولة الدولة تأمين اللحمة الاجتماعية، فإنها تنتهي غالبا إلى استدخال اللاتجانس نفسه، وتصبح الطبقة السياسية المسيطرة هشة، تذهب في هذا الاتجاه أو ذاك تبعا لتغير الأجواء، وتصبح قابلة لإخضاع القانون المدني لمنطق الدعوة الأيديولوجية (حالة نصر حامد أبو زيد)، وتعوّض عن الهشاشة بزيادة الحيل اللغوية وتعظيم دور المخابرات. وإذا كان التغير يستدل عليه من نتائجه، لجهة الانتشار في المجتمع والديمومة، فإن التغير عن طريق الخارج لا يفضي في مثل هذه الحالة إلى تغير. أما في حالات أخرى فإن الدور الذي لعبته الدولة أدّى في عدد من دول شرق آسيا، إلى نزوع واضح نحو إبدال البنى التقليدية والبطريركية للعلاقات الاجتماعية بأخرى مؤسسة على السوق وعلى الرأسمال-العمالة (Schmidt et al., 1997).

ثالثاً: عوامل التغير الاجتماعي

من النادر أن نجد عملاً سوسيولوجيا حول التغير الاجتماعي إلا وذكر التقانة على لائحة عوامله، وأهمل في الوقت نفسه ذكر التعليم. ثمة عوامل عدة تُذكر للتغير: الطبيعة، البيولوجيا، التقانة، الأيديولوجيا، النظام الاجتماعي، الحركية الاجتماعية، التحديث، الاقتصاد، الحكومة، الصراع، الفكر، الدين، الحروب،

الخ (Chapellière et Ordioni, 1996). ويلخص بعضهم الأمر في «الثقافة» (Peyrefitte, et Odile, 1995) باعتبارها تضم معظم هذه المكونات. لكن مثل هذا الحل المفاهيمي هو منهج عقيم لأنه يختصر الموضوع إلى درجة يستحيل بعدها التمييز بين الأمور، مثل قولك بأن «التغير الاجتماعي يحدثه الإنسان». لذلك نركز على ثلاثة عوامل نعتبرها رئيسية في التغير الاجتماعي.

١. العامل السكاني

إن قوة العلاقة بين السكان كعامل فاعل والتغير الاجتماعي قد بُيّنت منذ زمن بعيد (Halbwachs, 1960)، وأثر السكان في الزيادة وتغير السمات والهجرة والنزوح يظهر في مستويات عدة: نوعية الحياة، العمل والبطالة، أنماط السكن، العلاقات الأسرية، فرص التعليم، القوة السياسية لشعب أو جماعة، تقانات السكن والإنتاج والاتصال، . . . الخ (Cruse, 1971).

ولا يأخذ أثر الزيادة ولا التركيب السكاني الوجهة نفسها مع التغير في الزمان والمكان. ثمة فارق بين الزيادة السكانية في أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية والزيادة السكانية في دول آسيا وأفريقيا ما بعد الاستقلال. فقد أدّى التقدم في الطب وصناعة الأدوية إلى تخفيض وفيات الأطفال لدى الجميع، لكن، وبينما يتجه تغير نمط الأسرة في أوروبا (باتجاه التقلص) بسبب قيم مستقاة من مصادر أخرى، فإن هذا التغير لم تشهده دول في آسيا وأفريقيا، حيث استمر أيضا التراجع في نوعية الحياة. كذلك، ورغم ما يعرف من أثر النزوح السكاني نحو المدن وضواحيها من تفكك في العلاقات التقليدية، فإنه في مجتمعات كثيرة حمل السكان النازحون معهم هذه العلاقات إلى حيث نزحوا. وبالمثل حصل تفاوت في أثر الهجرة، حيث يمكن ملاحظة الفارق بين المهاجرين من شرقي المحيط الأطلسي إلى غربه، والمهاجرين من غرب المحيط الهادئ إلى شرقه، في الوقت الذي يلاحظ في أميركا، بلاد استقبال المهاجرين، وجود مدن وأحياء تبدو كأنها محمولة من بلدانها الأصلية. وهناك فروق بين الهجرة إلى أميركا بالأمس والهجرة إليها اليوم. فالهجرات الأولى تمت على أيدي الذكور بشكل أساسي وعلى التباعد في الإقامة (المستوطنات) وهذا ما فرض أنماطاً جديدة في التغذية (الأغذية المحفوظة، الصناعات الغذائية)، وفي العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (ما زال نموذج إشراف المجتمع المحلي

قائماً فيها حتى اليوم)، وربما كان ذلك سبباً في نشوء أفكار تحرير المرأة هناك أولا، نتيجة استقدام النساء من أوروبا للزواج، وكان سببا لاتخاذ حقوق الإنسان بعداً خاصاً، نتيجة استقدام العبيد من أفريقيا للعمل، في تلك الفترة.

وتؤدي الزيادة السكانية إلى توسع النشاط الاقتصادي، وزيادة فائض القيمة، وهذا الأخير يؤدي إلى نشوء اتجاهات جديدة في التنظيم الاجتماعي، وإلى نزاعات مع القوى الاجتماعية السابقة، فإلى اعتماد قالب جديد في تنظيم الأسرة، ومن ثم إلى تراجع عدد السكان. وفي مناطق أخرى من العالم، تعمّق الزيادة السكانية الفقر أو تهدد به، وفي هذه الظروف تؤدي إلى التمسك مجدداً بالقوالب التقليدية، وتفضي إلى تكريس النظام القائم.

إن مفاعيل الزيادة وتغير التركيب السكاني متعددة ومتفاوتة، لكن الزيادة تفضي دائماً إلى توسيع شريحة الشباب. والشباب يعتبر أكثر استعداداً للتخلي عن القوالب السابقة والإقبال على ما هو جديد، حتى عزا البعض في منتصف القرن الماضي تجديد التقانة إلى رجال في مقتبل رشدهم أكثر مما إلى رجال في آخر نشاطهم (Lehman, 1953).

٢. التقانة

بالمقارنة مع غيرها من العوامل تعتبر التقانة الأكثر وضوحاً لجهة دورها في التغير الاجتماعي، وأحياناً من الأقوى أثراً على المجتمع، وعموما الأكثر أثراً على التفكير في شؤون التغير الاجتماعي. ونتكلم عن التقانة بالمعنى التالي: المعرفة والمهارات (المترجمة في أساليب وأدوات) التي يقوم الإنسان بواسطتها بالسيطرة على العالم (الطبيعة، وجسم الإنسان) الذي يتعامل معه. إنه يحفظ مع تطورها حياته (ضد الموت)، ويحسن نوعية حياته، ويؤمن بواسطتها موت غيره (الدفاع والهجوم ضد الإنسان الآخر والطبيعة). تسد حاجات وتخلق أخرى. وبهذا المعنى أيضاً فإنها كانت وما تزال السحر المدهش للإنسان، تقلب حياته بسرعة رأساً على عقب. وبهذا المعنى أيضاً فإنها، ربما، أساس الفكر التطوري، والتقدمي، والحتمي لدى البشرية. تربط التقانة/ التقدم الخيوط بين تطورية داروين وحتمية ماركس، ودبابة ستالين، وتطورية دوركهايم، ومركبة غاغارين وجادة آل غور للمعلومات، الخ. وهي تجسد العقلانية في الفكر البشري مع قابليتها للقياس الدقيق في عملها وفي مفعولها: إذا

كان الانتقال من بيروت إلى باريس على الحصان يتطلب خمسة أشهر، فإن الانتقال بالسيارة يتطلب خمسة أيام، والانتقال بالطائرة يتطلب أقل من خمس ساعات. وما تحتاجه مجموعة من الأفراد لكي تنتج غذاءها بصورة لا تكاد تكفيها، بواسطة تقانة قديمة، يقوم به فرد واحد ينتج غذاء بسرعة أكبر ويفيض عن حاجته فيعرضه للبيع. لذلك فإن الآثار الأولى للتقانة تظهر في الاقتصاد (Lacombe, 1971).

أهمية التقانة في التغير الاجتماعي يجب التفتيش عنها في الاعتماد المتبادل، أي في التغير الذي يحدث في المكونات الأخرى للمجتمع. وقد سبق وقدمنا أمثلة على ذلك. ونعود إلى الموضوع من باب العوائق هذه المرة لإيضاح الفكرة نفسها. ذلك أن التقدم في تقانة معينة لا يحصل إلا مع تضافر التقدم في المكونات التي تجعلها تعمل. فالتقدم في صناعة محرك السيارة، يخفف منه عدم التقدم في صناعة عجلاتها. والتقدم في صناعة السيارة بكليتها لا يجدي كثيراً إذا لم يحصل تقدم في مد الطرقات اللازمة لها. فالسيارة نظام لمجموعة أنظمة ميكانيكية وكهربائية وفيزيائية وكيميائية، واستخدام السيارة نظام (لمجموعة أنظمة مدينية واجتماعية وطبقية) يستدعي ليس فقط طرقاً معبدة وتنظيما مدينيا، بل أجهزة شرطة سير وشركات تأمين وسيارات أسعاف ومخمنين ومكاتب لتعليم القيادة، وتدابير صحية لمكافحة التلوث ... الخ. ومع كل تطور يحدث لا توازن جديد في الأنظمة وضغوط فنية واجتماعية وعمل على إعادة التصويب. فتلبى حاجات وتنشأ، في المقابل، حاجات جديدة.

وتطور التقانة يحدث التنافس. والتنافس يصب الزيت على النار بين الكتل المتصارعة، ويشعل الحروب بين الدول. كما أن الحروب تطور التقانات (مثلما حصل في الحرب العالمية الثانية-أو الحرب الباردة بين المعسكرين، من تطوير للتقانات العسكرية التي عادت وتركت أثاراً قوية على التقانات المدنية). وهكذا فإن تغير التقانة نفسها يتم تحت تأثير الأيديولوجيا، في الوقت الذي يغذّي فيه تطور التقانة وضعا مستقراً لأيديولوجيا قائمة.

ثم إنه مهما كان أمر استقرار الأيديولوجيا وتغذيتها قائماً، فإن هناك أثراً تتركه التقانة يتعلق بأمور لا قدرة للأيدولوجيا على الاستمرار في تبنيها صراحة. والمثال على ذلك وضع المرأة، أو حجم الأسرة، أو تعليم الأولاد أو السلوك الاقتصادي. فبعد كل ما بيّنته العلوم الطبيعية والبحتة والإنسانية من نتائج، وبعد التحولات الهائلة في التقانات وتغير أساليب العمل ومتطلباته، أصبح من الصعب اليوم أن يقوم الجيل

الجديد كما كانت تفعل الأجيال السابقة بوصف المرأة بأنها «ناقصة»، ولو كانت مواقف أولي الأمر إزاءها ما زالت متحيزة. ويبدو ذلك من المشاركة الكثيفة للإناث في الكثير من المجتمعات المحافظة، في الإدارات والحياة العامة والتعليم العالي والحياة المهنية.

إن أحد المفاعيل البارزة للتقانة يظهر في التعليم، مضمونا (معارف وقيما)، ونظاما، والتحاقا، وهيئة تعليمية. وهذا ما لا يحتاج إلى برهان. لكن ذلك الأثر يبدو وكأنه أنتج عكسه: إن تقطيع التعليم إلى اختصاصات يفقد شرائح من المتعلمين فرصة الرؤية الشاملة للعالم (Copola and Daniels, 1999) ويولد «أيديولوجيا التقانة والعلم»، بل يجعل متابعي التخصصات التقنية العلمية (العقلانية) أكثر قابلية من غيرهم لتقبل الدعوات الأصولية (اللاعقلانية). وتجري الأمور كأن متابعة الدراسات العلمية-التقنية تفقد البعض فرصة تكوين خلفية فكرية (فلسفة، اجتماع، اقتصاد) تساعده على فهم الحياة اليومية والصراعات الاجتماعية والصراعات الدولية، فيلجأ إلى الدين من أجل تأمين هذا الفهم، أو كأن تطابق القالب العلمي-التقاني (صح-خطأ) مع القالب الديني (حلال-حرام) يفقد هذا البعض فرصة الشك، والتطلع إلى حل ثالث أو إلى منطقة «الرمادية» في القضايا المطروحة.

٣. الأيديولوجيا

نعني بالأيديولوجيا نظام الأفكار والقيم الذي ما أن يتلقاه الناس، الموجه إليهم أصلا، حتى يتحول إلى معتقد أو قالب مبسّط ومتماسك ذاتياً (Boudon, 1986). نقطة انطلاق الأيديولوجيا دعوة يقوم بها فرد ضد نظام اجتماعي قائم، وعندما تنتهي إلى أن تحل محله تصبح مادة للتنشئة، تُنقل من جيل إلى جيل أي تصبح عامل استقرار واستمرار. وهي لهذا السبب في صلب عمل التعليم.

وبينما سعى كثير من المفكرين (الفلاسفة) إلى تقديم أنظمة فكرية جديدة من أجل إحداث التغير (منذ أفلاطون) فإن قليلاً منها تحول إلى أيديولوجيات، أي معتقدات عامة، أحدثت التغير فعلا. وأبرز النظم الفكرية التي تحولت إلى إيديولوجيات في التاريخ المعاصر هي الماركسية والمصادر الفكرية المتعددة التي كونت الليبرالية. بالمقابل فإن جميع الأديان التي قامت والمذاهب الدينية التي تكونت فيها وضد بعضها البعض، ترسخت كأيديولوجيات.

الدعوة الأيديولوجية والتقانة تتساويان في سحرهما، لكن الأيديولوجيا تتفوق على التقانة في الدور الذي تلعبه في التغير، كمتغير مستقل، لأنها مادة العلاقة بين أفراد المجتمع ومادة وعيهم، ومادة المحافظة والتمرد، بما في ذلك المحافظة على تقانة معينة أو تجاوزها. والحرب لا تقوم بين الدعاة وأهل التقانة، بل بين أصحاب دعوة وأصحاب دعوة أخرى، ولكل تقانته، وأصحاب التقانة الأكثر تقدماً ليسوا بالضرورة هم المنتصرين. التقانة القديمة تزول، لكن الدعوة القديمة لا تزول، بل تختبىء وتتجدد. التقانة الجديدة تحل، بالنسبة لأصحابها، مشكلة أو تعوض نقصاً في التقانة القديمة، أما الدعوة فتقدّم، بالنسبة لأصحابها، حلا لمشكلة النقص في كل تقانة وفي كل التقانات. حل يقوم على مرجعية ثابتة، يُحمل من عصر إلى عصر. لذلك يمكن أن تدخل البشر في صراع راهن على أمور انقضت قبل مئة أو ألف سنة كأنها تحدث اليوم. الدعوة تقدم حلولاً لاعقلانية، لكنها حلول جماهيرية. ودعاتها، من أنبياء حقيقيين أو «أنبياء» اجتماعيين (Clastres, 1974) يقدّمون حلولاً شاملة (للحياة والموت والحكم والأخلاق والعائلة، . . . الخ) بينما أهل التقانة يقدمون حلولاً موضعية. التغير في التقانة تقدمي (صاعد) والتغير في الأيديولوجيا دوري أو لولبي.

تقانة الأيديولوجيا هي اللغة، والمبنيات الرمزية *symbolic constructs* عموما. واللغة هي «دليل» المجتمع، لأن ما لا يوجد فيها لا يوجد في الواقع. وكلما اتجهنا من الماضي إلى الحاضر زادت أهمية المبنيات الرمزية في نسج الحياة الاجتماعية، واتسع حجم «الدليل» اللغوي، عاكسا تطور الإنسان ككائن اجتماعي. وبما أن ما يوجد في اللغة ليس بالضرورة ما يوجد في الواقع، بل هو ترميز له، أمكن تخيل حجم تحكم *manipulation* الأيديولوجيا بالبشر، وتخيل أن هذا التحكم هو بدوره إلى زيادة. وإذا ما تطورت التقانات، ومنها بخاصة تقانات الاتصال، أعطى ذلك فرصا إضافية للأيديولوجيات كي تتوسّع في انتشارها.

إن القوة الإضافية للأيديولوجيا تتأتى من كونها، عبر المبنيات الرمزية، قادرة على توليد التغير في الميادين كافة. والمثال على ذلك الدعوة الإسلامية التي ولّدت دولة مزدهرة مترامية الأطراف. ومن الأمثلة أيضا الدعوة البروتستانتية، التي خصها فيبر بدراسة شهيرة حول الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية (Weber, 1930)، والتي تعتبر من الدراسات الكلاسيكية حول الأيديولوجيا والتغير الاجتماعي:

الأخلاق البروتستانتية، التي أطلقها لوثر في مواجهة الكنيسة الكاثوليكية وطواقمها، تدعو إلى الاعتداد بقدرة الشخص ورغبته في تحمل مسؤولية تحقيق خيره، وإلى تحقيق حاجاته ومصالحة بنفسه، بدلا من الاتكال على الله وعلى الجهاز الكنسي. لأن الله مكن الإنسان لكي يقرر بنفسه ولنفسه إرادة الله. ولأن الكنيسة ليس من شأنها أن تقرر ما تراه هي إرادة الله وتجزي الأفراد على أساس هذا القرار. وقد أطلق تبني هذه الدعوة اللوثرية العنان للنشاط الاقتصادي الرأسمالي، في كل أبعاده التقنية والعلمية والفكرية والسياسية.

ومقابل قدرتها على إحداث التغير الشامل تتمتع الأيديولوجيا بالقدرة على مقاومة التغير، الناجم عن عوامل أخرى أو أيديولوجيات أخرى. وإذا كان التغير في التقانة قابلاً للتعميم عالمياً، عبر المجتمعات، فإن المقاومة التي توفرها الأيديولوجيا تمنع التعميم على الصعيد العالمي، فتحتفظ المجتمعات بهوياتها، عن هذا السبيل، وكذلك الجماعات الفرعية داخل كل مجتمع. وبما أن العلاقة بين المجتمعات هي علاقة تعاون وتنافس وسلطة وصراع، فإن المجتمعات ذات التقانات الأكثر فعالية، تجري مقاومتها في المجتمعات الأخرى عن طريق الأيديولوجيا تعويضاً عن ضعف التقانة (أو غيرها). وهذا ما أسّس لحركات التحرر الوطني، وما يؤسس اليوم للمقاومات المحلية. على أن هذه النزعة نحو تعويض التقانة (وغيرها) بالأيديولوجيا، تؤدّي، مع المزيد من الضعف في المواجهة، إلى الارتداد نحو أيديولوجيا تنتمي إلى زمن ازدهار مضى، وحتى إلى تقانات ذلك العصر (كاستخدام السكاكين والسيوف من قبل الجماعات الإسلامية في الجزائر على سبيل المثال)، بحيث يكون مشروع التغير الذي يحمله الدعاة في هذه الحالة مشروعا ضد التطور، من المنظور العقلاني للبشر.

رابعاً: تغيّر المجتمع يغيّر التعليم

ليس من الصعب تقديم البرهان على أن التغير الاجتماعي يغير أحوال التعليم، وليس من الحذاقة تأكيد ما سبق أن قاله دوركهايم حول تبعية الثاني للأول قبل ثمانين عاماً: «عندما نتتبع تاريخياً الطريقة التي تكونت فيها ونمت أنظمة التربية، يتبين أنها تابعة للدين، للتنظيم السياسي، لدرجة تطور العلوم، لحالة الصناعة الخ.. فإذا فصلناها عن كل هذه الأسباب التاريخية تصبح غير مفهومة» (Durkheim, 1966, 36).

ما سنقوم به الآن هو تظهير مشهدين للتغير الاجتماعي الذي يفضي إلى تغيّر تربوي، الأول إسلامي والثاني أوروبي - فرنسي، لعلنا نبيّن أنه لا بد للتغير الاجتماعي من أن يمر في التعليم، وأن التغيّر في التعليم هو علامة على التغير في المجتمع، من جهة أولى، ومن جهة ثانية، أن هناك هوامش مثل أن التغير الاجتماعي لا تظهر كافة علاماته على التعليم، وأن التعليم القديم يمكن أن يكون متكأ للتغير، وأن يكون أيضاً مقاوما للتغير.

١. التغيّر الاجتماعي - تغيّر التعليم في الإسلام[١]

لم تكن التربية في البداوة الجاهلية إلا بمعنى العشرة والصحبة بالمربى والرضاع. ولم تكن البداوة القائمة على الخشونة والمدافعة لتفرض الحاجة إلى التعليم، قراءة وكتابة. ومن هنا شبه الإجماع على أن الرسول كان أمياً. أما عنصر القراءة والكتابة في الجزيرة فكان يعزى إلى الدول المجاورة كما دولة التبابعة. وقد انتقل خطها (الحميري) إلى الحيرة ومن الحيرة لقنه أهل الطائف وقريش. كان تفوق الحيرة على عرب الجزيرة في هذا الموضوع معروفاً لاتصالهم بالفرس ولانتشار النصارى.

وأول من تعلم من عرب الجزيرة شخص من آل أمية الذين كانوا يمارسون التجارة. لكن عدداً من الكتاتيب ظهر أيضاً فيها، وقيل إن أحد معلميها والد الحجاج بن يوسف الثقفي، واستنكر ذلك ابن خلدون باعتبار أن التعليم من اختصاص «المستضعفين» و«منتحله محتقر عند أهل العصبية والملك» (ابن خلدون، ١٩٧٤، ٣٠) ووالد الحجاج كان من سادات ثقيف وأشرافهم.

ظهرت الدعوة الإسلامية وابتدأ التغير. **واعتمدت الدعوة التعليم خطاً أساسياً لانتشارها**، فكان هذا التعليم جديداً كلياً على المجتمع البدوي في مضمونه (الرسالة) ومكانه (المسجد) وناقله (الرسول، الصحابة، الخ) وعلاقاته التربوية (نقل عن فلان) وجمهوره (البالغون) وأداته (المشافهة).

التعليم الجديد كان «نقلاً لما سُمع مع الشارع وتعليماً لما جَهُل من الدين على

(١) يعتمد العرض في هذه الفقرة على دراسة أجريت عام ١٩٨٢ ولم تنشر، وهو عملياً خلاصة جزء من تلك الدراسة، (الأمين، ع.، ١٩٨٢). لذلك لن نعود إلى المراجع والمصادر المستخدمة فيها إلا إذا قضت الضرورة.

جهة البلاغ. . وعلى معنى التبليغ الخبري لا على وجه التعليم الصناعي» (ابن خلدون، ١٩٧٤، ٣٠). وهو طال «المتعلمين» سابقاً وغير المتعلمين؛ يبلّغهم القرآن بالإضافة إلى الفرائض والسنن. الرسول كان المعلم الأول، ومن علّمهم صاروا معلمين، «علماء»، «ورثة الأنبياء»، «حملة العلم»، الصحابة، القراء. . . وصاروا قضاة وولاة. وهذا كله غير المربي والعشرة وغير الكتاتيب التي يعلم فيها معلمون مستضعفون القراءة والكتابة للصبيان. كان حجم التغير في التعليم كبيراً بحجم التغير الذي أحدثه الدين الإسلامي في المجتمع.

لكن تجدر الملاحظة، أولاً، أن الدعوة اتكأت على الكتاتيب غير الإسلامية. اتكأت عليها في من درسوا فيها، إذ استعان الرسول بمن تعلّم القراءة والكتابة لكي يملي عليهم الآيات فور نزولها تباعاً، ومنهم علي بن أبي طالب ومعاوية بن أبي سفيان. وبعد حسم الصراع لصالح الرسول ظلت هذه الكتاتيب تعمل. ومن المعروف أن الرسول طلب من أسرى غير مسلمين تعليم المسلمين الكتابة افتداء لأنفسهم. ولم تتحول الكتاتيب إلى إسلامية، حيث لم نجد من يؤكد أن الكتاتيب الإسلامية ظهرت قبل الدولة الأموية. ويمكن التفكير منطقياً في أن تحول المبلغين إلى ناقلين للبلاغ، ابتداء من الرسول، أفضى إلى نشوء سلسلة من المعلمين وجد في نهايتها من يشبهون في سماتهم الاجتماعية (المستضعفون) معلمي الكتاتيب غير الإسلامية. مع نهاية العصر الراشدي ومع حدوث تغيرات أخرى ذات علاقة ولدت «الكتاتيب الإسلامية».

وتجدر الإشارة ثانياً إلى أن التعليم الإسلامي الجديد اعتمد القالب الذكوري للمربي الجاهلي القائم على النسب، إذ خاطب بالدرجة الأولى الرجال الذين تكوّن من بينهم جسم المعلمين. لقد أحصت ملكة أبيض علماء الشام خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، فلم تجد بينهم إلا ٤,٥% من النساء خلال القرن الأول الهجري، و٣,٨% خلال القرن الثاني، و٢% خلال القرن الثالث (أبيض، ١٩٨٠، ٤٣٣ - ٤٣٤).

أما الملاحظة الثالثة فتتعلق **بهامش المربين** الذي فتحه التعليم الإسلامي وأفضى إلى أمر جديد لاحقاً، ونقصد بذلك الاجتهاد. ذلك أن مبعوثي الرسول، ثم الخلفاء الراشدين، إلى المناطق الأبعد، وقيام الواحد منهم هناك بدور المعلم والقاضي والوالي، جعلهم في موقع تطرح فيه أسئلة تتطلب، كما قال معاذ بن جبل مخاطباً

الرسول، جواباً «لا يوجد في كتاب الله، ولم أسمعه منك» (أبيض، ١٩٨٠، ٢٩٨). فكان جواب الرسول: «اجتهد». والاجتهاد سوف يكون مصدراً للنزعات الفكرية والسياسية في الإسلام.

بعد مقتل علي (في العام ٦٦١) ومبايعة معاوية بدأ عصر جديد في الإسلام وفي التعليم، عنوانه المُلك.

أول أوجه الملك الاستفراد بالسلطة وتوارثها، وملاحقة المعارضين و«الدعوة السياسية» ضدهم. وهكذا صار على التعليم أن يضيف إلى الرسالة الدينية «رسالة» سياسية (ضد علي بن أبي طالب والمتشيعين له). وأخذ «القصص» على عاتقه هذه الإضافة، واختير العلماء الذين يؤمون الناس في المساجد تبعاً لولائهم للخلافة الأموية. وجرت مراقبة الكتاتيب احترازاً من وجود معلمين معارضين فيها. وفي المقابل «اختبأت» الدعوة السياسية المضادة في «بيوت العلماء»، ومارست الانتشار السري (تعليم ضد التعليم)، الذي مهد لنشوء الثورات، ومهد بخاصة لانتصار واحدة من تفرعاتها (الدعوة العباسية) بعد ٨٩ سنة ميلادية (أو ٩١ سنة هجرية) من الحكم الأموي. وفي المقابل أيضاً نشأت نزعة صوفية لدى بعض العلماء – المعلمين، من باب الاحتجاج الضمني على حال الملك (الهامشية). أما «العلماء» القائمون بأمر الدين فقد سقطوا في الوضعية الجديدة درجة أو اكثر في سلم السلطة، بل أصبح التفرغ للعلم تمريناً للإقصاء عن السلطة، ولو أن هؤلاء العلماء بقوا ضرورة ماسة لإعطاء الحاكم شرعية حكمه. لقد شكلوا في هذه الوضعية نفسها «وسيطاً» بين الحاكم والعامة.

ثاني أوجه الملك الاستئثار بالمال، وشارات ذلك الدعة والترف والتميز الاجتماعي. ويقال إن معاوية هو أول من اتخذ كرسياً له في المسجد. «واتبعه الملوك الإسلاميون فيه وصار من منازع الأبهة»، وأول من اتخذ مقصورة للصلاة، «وصارت سنة في تميز السلطان عن الناس في الصلاة» (ابن خلدون، ١٩٧٤، ٢٦٠). وصاحب الملك يجلب حملة العلم بنفوذه وماله. هكذا نشأ «التأديب» في التعليم الإسلامي، وفيه يحضر العالم إلى منزل صاحب الملك يعلم أولاده. وهكذا أيضاً صار المعلم يتخذ منبراً ويجلس في مرتبة أعلى من مرتبة طلابه. وهكذا أيضا نشأت «الرحلة في طلب العلم» نحو مراكز الاستقطاب. وفي الطرف الآخر من المشهد التعليمي نشأت الكتاتيب الإسلامية التي يقوم بأمرها معلمون مستضعفون،

وأصبح تقاضي الأجر من قبل المعلمين فيها ممكناً، وهي موجهة إلى أولاد العامة (الصبيان) أي جرى إحياء التعليم كصنعة، في إطار إسلامي.

ثالث أوجه الملك «الدولة» وما فيها من خطط ومراتب. وفي ذلك أمران. الأمر الأول يتعلق بالوظائف كالكتابة والقضاء والفتيا والحسبة والمخاطبات.. وغيرها من «أعمال القلم». وهذه الوظائف لصيقة بالتعليم والدراسة «المتقدمة» في فروعه المعرفية. وأكثر ما تطور في هذا الصدد ارتباطاً بالتعليم، «الكتابة» التي وضع لها أصحابها (ابتداء من عبد الحميد الكاتب) أصولاً حول مضمونها وأساليبها. والأمر الثاني يتعلق باندراج المعلمين، اجتماعياً، في مراتب، نزولاً من العالم - المعلم في المسجد الجامع، والمؤدب في قصر الوالي، إلى المعلم - المتعلم في المساجد الصغرى (المتوجه للبالغين وللصغار) والمتعلم على يد العلماء، إلى معلم الكُتاب. ولكل مرتبة نطاق في المعرفة التي ينقلها وإن كانوا جميعاً ينقلون «نواة» التعليم الإسلامي أساساً. هذه النواة كانت الوحيدة المنقولة في الكتاتيب. وفي الطرف الآخر، في التأديب، كان نطاق التعليم في أوسعه: القرآن، مبادئ الدين الحديث، أدباً وشعراً، لغة، خطاً، أنساب العرب، العلوم المترجمة، الحكمة، الفنون والهوايات، آداب السلوك البلاطي، آداب الكتابة، الخ. أما في المساجد، وخصوصاً منها الجوامع (أو المساجد الجامعة) فقد دار التعليم حول محيط النواة الدينية، أقصد الفقه والتفسير...

رابع أوجه الملك هو العصبية العربية. فإذا كان الملك هو غاية العصبية، فإن العصبية التي انتصرت مع معاوية لم تكن فقط عصبية آل سفيان وبني أمية ضد علي وبني هاشم، بل كانت أيضاً عصبية عربية ضد غير العرب. لذلك استعيدت آداب العرب قبل الإسلام (الأنساب، الشعر، الخطابة) وعظمت وجرى تعريب الدواوين (عبد الملك بن مروان) ودخلت هذه الآداب بعض مراكز التعليم، وأصبح من الممكن أن يتم التعليم على يد لغوي، وشاعر، وأن تحدث المناظرات.

إن متابعة هذه التغيرات تفصيلياً تحتاج إلى مساحة واسعة لا تتحملها المداولة الحالية، كذلك متابعة التغيرات التي حدثت بعد ذلك، في المجتمع والتعليم. لذلك نتوقف أخيراً عند بعض الثوابت التي جمعت العصرين الراشدي والأموي، أي عند بعض العناصر القديمة التي اتكأ التغير في العصر الأموي عليها: متابعة التعليم على معنى التبليغ الخبري في أماكن جديدة، اعتماد القرآن والحديث والسنة (مبادئ

الدين) كمنهج أساسي لهذه الدعوة، اعتماد المسجد كمكان أساسي للتعليم الإسلامي، بقاء العلاقة التربوية على طبيعتها التي ميزت هذا التعليم طوال العصور: الحلقة الدراسية، التعليم على يد فلان، النقل عن فلان («عن فلان أنه قال..»، الخ)، الإجازة عن فلان.. وهي علاقة تعطي التعليم الإسلامي الطابع الشخصي (المريدون) وتجعل «منهجه» مختلفاً في تنظيمه عن «المنهج» بالمعنى العصري للكلمة.

٢. التغير الاجتماعي- تغيّر التعليم في أوروبا وفرنسا

لقد اتخذت ابن خلدون مرجعاً أساسياً في محاولتي لمتابعة التغير الاجتماعي - التغير في التعليم في الإسلام، وأحياناً كمصدر أيضاً. وها أنذا أتخذ دوركهايم مرجعاً، ومصدراً، لفهم الموضوع نفسه في حالة أخرى. والفرق لا يتعلق فقط بالحالة المدروسة بل بالمقاربة التي تترك أثراً على المحاولة التي أقوم بها. ذلك أن ابن خلدون ينظر إلى التحولات من مقاربة «دورية» *cyclical*، فالدولة عنده تدور، أي تنهض وتقوم ثم تزول. صحيح أن العمران عنده له عمر أطول، لكنه ينهض ويندثر بدوره أو ينتقل جغرافياً تبعاً لانتقال مراكز الدول التي تقوم ثم تندثر. أما دوركهايم فمقاربته تطورية، لا نجدها عند ابن خلدون إلا في فكرة التغير من البداوة إلى الحضارة، فالبداوة عنده لا يعود إليها الاجتماع البشري لاحقاً، وهو الذي يقول: «يتوق البدوي إلى الحضر بينما لا يتوق الحضري إلى البداوة».

خص دوركهايم الموضوع بكتاب فريد قلّ أن يعود إليه أهل علم الاجتماع عامة أو علم اجتماع التربية بخاصة، هو «التطور البيداغوجي في فرنسا» (Durkheim, 1969). نستند إليه في العرض الوارد أدناه.

قبل المسيحية كان التعليم في روما وأثينا يتم على يد المعلم القابع في منزله أو في مكان عام تجاه طفل يصطحبه بيداغوج pédagogue إليه. وهناك معلمون بمقدار ما هناك فنون ومعارف. وتتوزع هذه الأخيرة بين مجموعتين أساسيتين: الثالوث tritium (ويضم النحو والخطابة والجدل) والرابوع quadrivium ويشمل الهندسة والحساب والفلك والموسيقى.

المسيحية أطاحت بالمعرفة القديمة، وصار التعليم يتم في الأديرة والكاتدرائيات حيث «تنقل» التعاليم المسيحية. والفارق جوهري بين النظرة اليونانية إلى العالم

والنظرة المسيحية. آلهة الوثنيين موجودون في الطبيعة (النجوم، الحصاد، الشجر، النار . . .) بينما إله المسيحية موجود في الإنسان. الوثنية تريد أن تكوّن «ممارسين» في المجتمع وفي العمل والسياسة والمتعة. . . والمسيحية تريد أن تكون مسيحيا جوهر وجوده الأخلاق والتقشف وقسر الجسد. هكذا أصبح المرجع واحداً (رسالة يسوع) ومكانه واحداً (الكنيسة) ومعلمه واحداً (رجل الدين)، والأمور تتكرّر على المنوال نفسه في الأماكن.

واستمر الأمر على هذا الحال ومرت أوروبا بفترة «ظلام»، كما يقول دوركهايم، قروناً عدة. حتى حدث صراع داخل الكنيسة وظهرت دعوة مضادة لسلطة الكنيسة تحت تأثير بنوا دي نيرسي Benoît de Nursie (ت ٥٤٧ م) تحولت إلى حركة (البنيديكت les Bénédictins) ميزتها إعادة الاعتبار للثقافة العقلية التي حوصرت طوال القرون الماضية. وقد انتشرت هذه الحركة في إيطاليا وايرلندا.

ثم عرفت المعرفة العقلية دفعة جديدة جعلتها تستقر رسميا، مع شارلمان (ت ٨١٤م) الذي أنشأ مدرسة القصر Ecole du Palais تحت تأثير ألكوان Alcuin (ت ٨٠٤ م) ذي الأصول الأنكلوسكسونية. مع هذه المدرسة أرسي التغير التربوي في الكنيسة المسيحية على النحو التالي: ١) إعداد مثقفين مسيحيين يقومون بإدارة شؤون الدولة، ٢) إعادة الاعتبار للثقافة غير الدينية التي تشمل اللغة والأدب والنحو، مع بعض النزعة الموسوعية، ٣) نشوء تراتبية للتعليم للمرة الأولى في تاريخ أوروبا: يبدأ التعليم في مدارس الخوارنة école des paroisses ليرتفع صعداً إلى مدارس الكاتدرائيات والرهبانيات الكبيرة فإلى مدرسة القصر.

في مرحلة تالية كان الصراع أيضاً هو سبب التغير ونشوء «الجامعة». وقد شب هذا الصراع بين الكنيسة وتجمع مهني *corporation* للمعلمين يدعى «الجامعة»، عندما رفض أسقف باريس إعطاء هذا التجمع الحق بالوجود. إلا أن التجمع الذي يضم طلاب ومعلمي أوروبا الملتحقين بمدارس باريس تمكن من الحصول على تصريح بإنشاء «الجامعة» من بابا روما عام ١٢١٥ م. وهكذا نشأت الجامعة التي نعرفها اليوم بعد تحولات شهدتها لاحقا.

ثم حدث تغير جديد نتيجة ظروف اقتصادية واجتماعية. والمقصود هنا ظهور التيار الإنساني في التربية، وهو دعوة ابتدأت بالظهور في القرن السادس عشر

(النهضة). فبعد أربعة قرون كان فيها العهد الإسكالي(*) *scolastique* قد وضع البنية الأساسية للمدرسة (مكان، إمتحانات، شهادات، تراتبية) ظهرت إلى السطح نزعة تربوية جديدة نتيجة التغييرات الاقتصادية والاجتماعية: ازدهار التجارة، ازدياد حجم المدن، اكتشاف أميركا، طريق الهند، خطوط التجارة والمواصلات... مجموعة من الأحداث التي أدّت إلى تراكم الثروات وظهور طبقة جديدة (البرجوازية) اتجهت إلى التماهي مع الطبقة المسيطرة أصلاً (الأرستقراطية) في عاداتها الاجتماعية (الصالونية) فضلاً عن أن نمط نشاطها يتطلب ذوقاً كلامياً وتزييناً. هكذا أصبح الذوق المرغوب المعمّم هو ذوق الحياة السهلة الأنيقة القائمة على التعبير والفن والجمال، أي على عكس القيم السابقة التي أرستها المسيحية (الألم، التقشّف) أو الإسكالية (العنف اللغوي). وقد ترافق ذلك مع ظهور النزعة القومية وانخراط المثقفين المشردين في أوروبا في عملية مراسلات خطية واسعة ذات طابع أدبي أكثر مما هي ذات منفعة خاصة.

في هذا الجو ظهرت دعوات جديدة تجسّدت خصوصاً في كتابات رابليه Rabelais (ت ١٥٥٣) وإيراسم Erasme (ت ١٥٣٦). تكلم الأول عن لذّة الممارسة والاكتشاف والمعرفة، والعطش (ماء، نبيذ، معرفة)، ووجد في الأدب الكلاسيكي ما يروي الظمأ لأنه واسطة لمعرفة كل شيء عن الطبيعة وعن أنفسنا (الاتجاه الموسوعي). أما إيراسم فالهدف عنده تكوين القدرة على الخطابة (شفهياً، وخطياً) بلغة صحيحة، أنيقة، رقيقة. حلّت عنده المتعة الشخصية/التعبير محلّ المتعة/المعرفة. والمطلوب تكوين الذوق Le goût. وبما أن الذوق يتكون بممارسة اللغة فستكون أفكاره إطاراً نظرياً لنشوء تمارين الإنشاء والتعبير في المدرسة للمرة الأولى في التاريخ. أما الوسيلة فمعروفة: نصوص الآداب الكلاسيكية.

تابع العقل مسيرته المظفرة في التطور الذي رسمه دوركهايم للبيداغوجيا في فرنسا. وكانت المحطة التالية مع اليسوعيين، وضمن جو من الصراع مرة أخرى.

كانت الدعوى البروتستانية قد بدأت تشق طريقها بسرعة قياسية، خصوصاً تحت تأثير مارتن لوثر (ت ١٤٥٦) وكالفان (ت ١٥٤٦)، حتى استطاعت أن تحصل على شرعية تحركها في فرنسا عام ١٥٩٨. وقد بلغ الصراع ذروته بين الكنيسة الكاثوليكة

(*) امتدّ العهد الإسكالي من القرن الثاني عشر إلى القرن السادس عشر.

والبروتستانت مع حرب الثلاثين عاماً (١٦١٨- ١٦٤٨). المهم أنه أمام هذا الخطر المحدق وفي مواجهته تحوّلت دعوات إينياس دي لويولا Ignace de Loyola (ت ١٥٥٨) إلى تيّار فتنظيم مسيحي شديد الانضباط والفعالية، دُعي جماعته باليسوعيين. وقد تجسّدت جدة عمل هؤلاء بهيكلية تنظيمية متقنة من جهة، وبتحويل الراهب إلى كاهن علماني Prêtre séculier، فبدلاً من التقشف والانزواء في الدير كان المطلوب منه في رهبانية اليسوعيين Compagnie de Jésus أن يخرج إلى المجتمع، أن يتحرك ويعمل بدلاً من أن يصوم ويميت جسده، وبكلمة أن يحقّق أهداف جمعيته التي ستكون، حسب تعابير دوركهايم، «جيش» الهجوم الكاثوليكي على البروتستانت. وكان لهم الفطنة الحادّة في تحديد المكان الذي سيتم فيه الهجوم: المدرسة... فخرجوا من الكنيسة وحصلوا بعد صراع طويل على إذن بتأسيس تجمع مهني أخذ ينافس الجامعة نفسها.

في هذا الجو الصراعي كان على اليسوعيين أن يقدّموا تعليماً يتوافق مع روح العصر من جهة ومع الكنيسة المسيحية، من جهة ثانية، لكي ينجحوا. وقد نجحوا فعلاً وبلغوا أوجهم خلال القرن السابع عشر، ومن أهم مؤشرات هذا النجاح أن الجامعة نفسها اضطرت إلى تبني أساليبهم التعليمية مخافة أن ينفرط عقدها.

وسنتوقّف هنا أمام ظاهرتين، أو وجهين لانعكاس الصراع على العمل التعليمي: المضمون، وسلوك المعلمين.

من جهة المضمون، تبنّى اليسوعيون الاتجاه الإنساني في قطبيه الفردية والآداب القديمة. أما بالنسبة للفردية فقد قام تنظيمهم على الإحاطة والتنافس. فالمتعلّم أصبح مع اليسوعيين موضع عناية ورعاية خاصة (إحاطة) لدرجة أن المعلمين كانوا يتابعون تلاميذهم في أماكن إقامتهم ويوجّهون كل فرد منهم. أما الصف فقد انقسم إلى مجموعتين كبيرتين تتنافسان دوماً، وكل مجموعة تتكون من فرق صغرى، كل واحدة تجد منافستها في المجموعة الأخرى. بل إن كل تلميذ في كل فرقة له منافس من مستواه في فرقة مقابلة في المجموعة الثانية. وهكذا أصبح الجو مشحوناً بالتنافس بين الأفراد والفرق والمجموعات. يتوّج الانتصار بمكافآت وخطابات وجوائز، أو بعقوبات، بينما تقوم العملية التعليمية على تمارين إنشاء وتعبير، ليل نهار، في الصف والمقام، تتمحور حول نصوص أدبية رومانية ويونانية، باللغة اللاتينية. وكأن ذوق عصر النهضة (النزعة الفردية، الاهتمام باللغة والآداب) تجسد تماماً في التنظيم

الذي أرساه اليسوعيون، وهو ذوق يرتبط بالصالون الأرستقراطي لكنه يرتبط أيضاً بروح التجارة (التنافس). أما في ما يتعلّق بالآداب، فهم ألغوا تماماً أي وجود للغة الفرنسية لأن الأدب الفرنسي برأيهم هو أدب دنيوي مركزه الحب والمرأة. وإذا كان هذا التفسير غير كافٍ بالنسبة للنثر مثلاً فإن دوركهايم يعود بنا إلى طبيعة المدرسة وطبيعة النصوص التي كانوا يقدّمونها. إنها مقاطع دون زمان ولا مكان. الهدف من استخدامها التمرين اللغوي والأدبي وليس المعرفة (معرفة الأدباء، أو معرفة العالم كما يراه هؤلاء). لقد أخذ اليسوعيون الوسيلة (الآداب) من الإنسانيين ووظفوها باتجاه مسيحي؛ فتعرّى أبطال النصوص من ثيابهم اليونانية أو الرومانية وأصبحوا حملة صفات أبدية (الشجاعة، الطموح، الأدب) بل أصبحوا، في الإطار الذي وضعوا فيه، من مدّاحي الإيمان المسيحي. ولذا لن نعجب بعد ذلك كيف أصبحت النصوص محور التعليم في ما بعد. بهذا تمكّن اليسوعيون من تجسيد روح المصالحة بين منطق التجارة التي يصعب الوقوف في وجهها، والكنسية الكاثوليكية، عبر الجمع بين الإنسانية والمسيحية.

الوجه الآخر للانخراط يتمثّل في سلوك المعلمين. فبينما كان يُقال عن معلمي الجامعة التي كانت قد أُلحقت بالدولة منذ عام ١٦٠٠ إنهم لا يأتون إلى صفوفهم «قبل التاسعة يسيرون بخطى السلحفاة وهم يتثاءبون». كان المعلّمون اليسوعيون أقلّ تردداً، لا مكان لديهم لأنصاف الحلول. وضعوا أمام أعينهم هدف تعليم تلاميذهم بكل الوسائل، من أجل غاية أبعد. لذا كانت الإحاطة تعني في وجهها الآخر (غير العناية بالفرد) التزاماً. تحويل المدرسة إلى ورشة تنافس، متابعة فروض التلاميذ وتكليفهم بكل أنواع التمارين، ومتابعتهم في أمكنة إقامتهم، والعمل معهم على مدار السنة، ليل نهار. . . كل ذلك كان يعني خروج عملهم عن الإطار المهني البحت والتصاقه بقضية، وإعطاء هذه القضية كل الجهد والطاقة اللازمين، إن من الناحية العملية، أو من ناحية استنباط الأساليب التي أدّت إلى عودة التلاميذ إلى منازلهم وهم يحملون جميعاً أرصدة معرفية غنية جداً، وموقفاً أخلاقياً ودينياً محدّدين. من هنا الإقبال الشديد على مدارسهم التي تكاثرت بسرعة قياسية.

مع الثورة الصناعية بدأت المصالح الاقتصادية تحتل موقعاً متقدماً أكثر فأكثر. ولا بد هنا من التمييز بين روح التجارة وروح الصناعة. الأولى تهتم بالعلاقات والتبادل، والثانية تهتم بالطبيعة بسبب اختزانها للمواد الأولية من جهة، ولارتباطها

بالاكتشافات العلمية من جهة ثانية. ولا بد أن نلاحظ هنا، مع دوركهايم، أن التطور التربوي الذي شهدته أوروبا حتى هذه المرحلة منذ المسيحية، لم يخرج التعليم من مضمون إنساني ضمني: الأخلاق المسيحية، النحو، الجدل، الآداب. كلّها عناصر في الإنسان، بخلاف ما اشتمل عليه رابوع اليونان (الطبيعة). مع الثورة الصناعة سيحدث تحول جذري في الوجهة: من الإنسان إلى الطبيعة. وبما أن التجارة هي عنصر رديف للصناعة فلن يتم الالتفات إلى الطبيعة على حساب الإنسان، بل إلى جانبه.

هكذا ستكون التربية الواقعية متوجهة نحو الآداب والعلوم في الوقت نفسه. التعليم الذي أرسته الثورة الفرنسية أدخل العلوم وللمرة الأولى منذ العصر اليوناني إلى المدرسة. قسّم التعليم إلى ثلاث حلقات *cycles* واحتلت العلوم موقعاً أساسياً فيها: مادّتان من أصل ثلاث في الحلقة الأولى (رسم، تاريخ طبيعي) وكل الحلقة الثالثة (رياضيات، فيزياء، كيمياء تجريبية) التي تمتد ست سنوات. وما تبقّى من مواد موضوعها الإنسان. حتى هذه الأخيرة أخذت منحى متأثراً بالعلوم: النحو يقوم على دراسة اللغة، التاريخ والتشريع للمرة الأولى، اللغة اللاتينية للمساعدة على فهم اللغة الوطنية، والآداب.

هذه التجربة لم يُكتب لها الحياة طويلاً (١٥ سنة). إنها قدّمت سابقة أكثر مما نجحت وسيأتي اليوم الذي ستعود فيه هذه التجربة الأولى إلى أن تصبح واقعاً فعلياً، ذلك ان الفترة اللاحقة للثورة تميّزت بتقلّب سياسي شديد في السلطة (ملكية، بونابرت، جمهورية، اشتراكية) ومع كل حقبة سياسية ستتغيّر المشاريع والأفكار التربوية. هنا يدخل دوركهايم متغيراً جديداً: السياسة (الاتجاه السياسي للحكم). الخ.

تبيّن هذه المراجعة أن التغير الاجتماعي هو الذي كان يحدث تغيراً في التعليم وأن التعليم اتخذ تاريخياً كخط لنشر ما يأتي به التغيّر الاجتماعي ولترسيخ ما يتناسب معه. هذه هي الصورة العامة لتبعية المدرسة للمجتمع تاريخياً. لكن مراجعة كتاب دوركهايم تسمح بملاحظة أربعة أمور:

الأمر الأول أنه عندما يكون التغير الاجتماعي متأتياً من صراع في المجتمع ويكون هذا الصراع أساسه دين، أو مذهب ديني، فإن التغير يدخل التعليم مباشرة،

إما بصورة تعليم مضاد أو سري، أو بعد حسم الصراع، بصورة تعليم نظامي، لصالحه. أما عندما يكون التغير اقتصادياً أو اجتماعياً، كما يتمثل ذلك بصعود البرجوازية، فإن التغير في التعليم يلزمه وقت أطول كي يحدث. ولعله يمكن عزو هذا الفرق إلى أن الدين هو رؤية شاملة مادتها معارف وأقوال، وهذه المادة هي مادة العملية التعليمية. الدين هو «ثقافة» بالمعنى الحصري للكلمة (مجموعة القيم والمعارف والمهارات). ودوركهايم، رغم عدم تصريحه بذلك، يتخذ الثقافة عنصراً وسيطاً بين المجتمع والتعليم، وعنصراً أساسياً للتحليل: الفكر اليوناني، الروماني، ثم المسيحي، ثم أفكار ألكوان والإسكالية ورابليه وإيراسم، الخ. وهو قالها مرة بصراحة: «إننا نعالج... التطور البيداغوجي في فرنسا، وبشكل عام التطور الذهني للشعوب الأوروبية» (دوركهايم، ١٩٧٤، ٣١٨).

لذلك عندما يكون التغير اقتصادياً فلا بد له أن يترجم أولاً إلى حركة فكرية (النهضة) تحتل موقعاً في محيط الثقافة كبديل جديد، وأن يجد لاحقاً قوة سياسية تعتمده إبان صعودها في هرم السلطة بعد انتصارها، في المساحة الاجتماعية كاملة أو في المساحة التي يتسنى لهذه القوة الانتصار فيها (الكاثولوكية في منطقة والبروتستانية في منطقة أخرى من أوروبا)، لكي تعطى لهذه التقانة الشرعية اللازمة لنشرها عبر المدرسة.

إذا أخذنا بعين الاعتبار الموقع الأساسي الذي تحتله الثقافة في نظرية دوركهايم وأضفنا أنه ينظر إلى التاريخ التربوي من زاوية «التطور» فيحازب العلم والعقل ويفرح لانتصارهما ويصف نقيضهما بالظلام ويدافع عنهما ضد الدين، فهمنا لماذا ينعت دوركهام بـ«الإنساني» (Gras, 1974, 23).

الأمر الثاني هو أن زمن تغيّر التعليم هو غير زمن تغيّر المجتمع، أو أن لكل منهما سرعته. ومن الصعب عادة إيجاد تطابق آني بين التغير هنا والتغير هناك. والسبب أن ديناميكية الحركة في المجتمع أقوى وأسرع وأكثر تنوعاً من دينامية الحركة في التعليم. فالمدرسة، وفي أكثر من مناسبة، لم تتبع إلا بشكل متأخّر التطور العام للمجتمع. فقد انتشرت أفكار جديدة في طول البلاد وعرضها دون أن تمس الجامعة مثلاً وتعدّل من مناهجها وأساليبها (ص ١٩١). الموجة الإنسانية مثلاً لم تصل إلى التعليم إلاّ في أواخر القرن السادس عشر مع اليسوعيين، أي بمسافة تبعد ما يُقارب القرن عن آراء إيراسم ورابليه. وفي هذا يقول دوركهايم أيضا: «أريد

أن أتكلم عن المبدأ الذي بموجبه يكون الوسط المدرسي غريباً إلى حد كبير عن عصره، عن زمنه، عن الأفكار التي تسود والتي تشغل الناس. . . إنها نوع من المسلّمة *axiome* في أن حضارة ما لا تأخذ قيمة تربوية إلا بعد أن تكون قد ابتعدت قليلاً زمنياً، وبعد أن تأخذ، وبدرجة معيّنة، صفة أثرية *archaïque* وبعد أن يضع المربي الحاضر موضع الريبة يبذل جهده لكي يشغل الأولاد عنه (. . .) إن الإنسانية تصبح مثالية بقدر ما تندفع نحو الماضي» (ص ٢٨٢ - ٢٨٣).

الأمر الثالث أن المؤسسة التعليمية مثلها مثل كل مؤسسة اجتماعية تتخذ نظام عمل لها يجعلها تتمتع بدرجة من الصلابة فتجدها غير قادرة على التكيف مع التغير الاجتماعي. بل أكثر من ذلك يمكن القول إن المؤسسة التعليمية تتمتع بقوة جمود *force d'inertie* تجعل قالباً جديداً ما يحدث فيها لسبب ما، يستمر فيها بعد غياب السبب وتغير الظروف. وكلما كثرت العناصر التي تستدخلها عبر الزمن وتستبقيها، كلما زادت الهوة بين نظام عملها ونظام عمل المجتمع.

لنأخذ مثلاً العطلة الصيفية الطويلة. متى نشأت هذه العطل وتحت أي ضغوط؟ من المرجح أنها نشأت نتيجة حاجة سكان الأرياف إلى أولادهم في مواسم القطاف. ومنذ أمد بعيد وحتى اليوم ما زال هذا النظام قائماً، رغم أن سكان المدن لا يعملون في الزراعة. وبالتالي فإن المجتمعات نفسها صارت تكيّف أنماط حياتها على أساس متطلبات نظام المدرسة. هكذا تحوّل اللهو من النهار إلى الليل، ومن مجرى الأسبوع إلى نهايته، ومن مجرى السنة الدراسية إلى العطلة الصيفية. وأقرّت الشركات والمؤسسات الخاصة والإدارات العامة نظماً لعطل الموظفين تأخذ بعين الاعتبار «عطل الأولاد» فتعطى الفرص المدفوعة خلال فترة الصيف. ولو لم يعرف المرء أن هناك محاولات (في بعض الدول) لإعادة النظر في هذه الواقعة التربوية، باتجاه تقسيم العام الدراسي إلى أربع فترات تفصل بينها فرصة مدتها ثلاثة أسابيع، لما انتبه ربما إلى أن «العطلة الصيفية» ليست منزّلة ولا هي ضرورية كالهواء، وأنها مجرد عادة فرضها التعليم على المجتمع في زمن بعد أن فرضها المجتمع على التعليم في زمن سابق.

يتوقف دوركهايم عند هذه النقطة فيقول، في مجرى ملاحظاته حول التطور البيداغوجي في فرنسا: «يجب أن لا يغيب عن نظرنا أنه لا شيء يتنمط ويختفي أصله أكثر من العمل المدرسي، مهما يكن هذا العمل» (ص ١٦٦). والتنميط هذا

يذهب إلى نهايته ويتحوّل عن هدفه الأصلي ويصبح تقليداً. فعندما تبنّى اليسوعيون أفكار الإنسانيين وأطلقوا المنافسة الصفية وأحاطوا بالمتعلّمين من كل جانب، وجدوا أنفسهم بعد مدة، والمدرسة معهم، وقد ضاع منهم السبب الأساسي فتحول التنافس إلى أوالية *mécanisme* أصبحت من صلب العمل المدرسي (ص ٣١٣).

الأمور الثلاثة الواردة أعلاه حول توسيط الثقافة، والتفاوت الزمني في حدوث التغير والتصلب المؤسسي تؤدي إلى استخراج قاعدة عامة في علاقة المدرسة بالمجتمع من زاوية التغير الاجتماعي تعرف باسم الاستقلالية النسبية للمدرسة. كما يمكن القول، في الوقت نفسه بأن الفارق بين قالب المدرسة وقالب المجتمع قد يكون سبباً للتغير في المجتمع، من أجل ردم الهوة نسبياً بين القالبين.

الأمر الرابع يتعلق باتكاء العنصر الجديد على العنصر القديم. ذلك أنه رغم التغير الجذري الذي أحدثته المسيحية في التعليم لم يكن لها إلاّ أن تعتمد على الثقافة السابقة، ولم تكن ثمة ثقافة سابقة إلاّ الثقافة الوثنية. وفي ذلك مفارقة لا خيار للكنيسة فيها. فهي وإن جعلت النصرانية هدفاً للتعليم واستطاعت أن تلغي غالبية المواد (الفنون السبعة) إلاّ أنها لن تخترع قراءة وكتابة ولغة جديدة. التعليم المسيحي ورث ذلك الجزء من المعرفة الذي لا يتناقض مع الإعداد المسيحي. فالمهم أن المدرسة عندما تتغيّر لا يمكنها أن تكون جديدة كلياً. لا بدّ لها أن ترث، وتقبل بعض عناصر التجربة السابقة. هكذا أيضاً قامت المدرسة الإسكالية على التعليم المسيحي مشبعاً بالجدل والمنطق، ثم ورثت التربية الإنسانية المدرسة السابقة (الإسكالية) بتراتيبها وامتحانها وإجازتها (البكالوريا) رغم تنكّرها للإسكالية. ثم ورثت المدرسة الحديثة ابتداءً من القرن الثامن عشر تعليم الآداب والتمارين ونظام المكافآت والعقوبات من التعليم اليسوعي. وهذه الوراثة تنطبق على الفكر أيضاً: «ليس من شك في أن القرن الثامن عشر تلقّى الديكارتية بالوراثة» (ص ٣٣٥).

خامساً: التعليم كمتغيّر وسيط

تتلخص الإشكالية الأساسية حول التعليم والتغير الاجتماعي في هذه الورقة على الشكل التالي: تقوم المؤسسة التعليمية أساساً على إدخال المتعلمين في القالب الاجتماعي (القولبة) وتحويلهم إلى أعضاء اجتماعيين، بينما التغير الاجتماعي يعني

تغير القالب. وبالتالي من المفارقة القول إن التعليم المنظم والمقصود هو أداة أو عامل مسبب للتغير الاجتماعي. ولم نجد إشارات واضحة في الأدبيات الاجتماعية تضع التعليم ضمن «عوامل» التغير الاجتماعي، اللهم إذا استثنينا «الدعاة» وهم غالبا من أهل التربية الداعين إلى أن يلعب التعليم هذا الدور، وذلك من باب النوايا الحسنة، وليس من باب البرهان المنطقي أو التاريخي، واستثنينا التوقعات التخمينية (Rogers et al., 2000). في المقابل ثمة إجماع على أن التعليم يلحق بتغيره المجتمع حتى اعتبر البعض أن التعليم هو «بارومتر» التغير الاجتماعي (Sarason, 1996).

على أن الجولة التي قمنا بها سابقا، تسمح لنا عن طريق القياس المنطقي، باستخراج سبع فرص. وفي كل هذه الفرص نعتبر أن التعليم هو عامل وسيط أو دخيل، أي يمكن أن يترك أثراً إذا كان هناك سبب قبله أو حوله أو بعده للتغير، أو إذا كان ما يقدّمه يوفّر متكأ للتغير.

التعليم الأساسي

١. يمكن القول إن أي تعليم مهما بلغت درجة التشدد فيه ودرجة الضبط المعتمدة فيه لإدخال المتعلمين في القالب الاجتماعي، يعطي نظرياً فرصة للتغير الاجتماعي، عن طريق المهارات التي يزود المتعلمين بها، كالقراءة والكتابة والحساب وغيرها. أي أن التغير (تغير القالب) يستند إلى التعليم المحافظ (القولبة). إن تمكين التلاميذ بالمهارات المعرفية، حتى الدنيا منها، يعني تزويدهم بأدوات الوصول إلى معارف وقيم غير تلك التي تنقلها المدرسة، وتبني الأفكار والقيم المختلفة عن تلك المرسومة في الكتب والمناهج المدرسية. وهذه الإمكانية تزيد فرصها. على أن أثر هذا التمكين مرهون بعدد العوامل فيها، مثلاً إذا كان المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم متصلا بمجتمعات أخرى، وتيارات أخرى (الاحتكاك)، أو كان عرضة من داخله للتيارات المتضاربة (الصراع)، أو كانت بيئة المتعلم عرضة للقهر البحت، وللازدواجية الواضحة بين الرسائل المنقولة عبر التنشئة وبين الوقائع المعاشة (التناقض، والرغبة في التغلب على القهر). وهذا يفسّر أن عدداً من الذين تعلموا في بعض البيئات الدينية صاروا ماركسيين، وبعض الذين تعلموا العلوم والتكنولوجيا صاروا أصوليين إسلاميين . . . .

كما أن التغير عن طريق التنشئة ليس مضموناً، وليس محتملاً على المدى القريب. فالدول (الاشتراكية) التي عظّمت شأن نشر التعليم بهدف ترويج إيديولوجية الحزب الواحد فيها، حيث كانت الرسالة المنقولة تتضارب مع وقائع التردي في نوعية الحياة، مضت عقود من السنين عليها قبل أن تنفجر. وثمة دول أخرى عدة مثلها، ولو بأيديولوجيات مختلفة عنها، تسلك المسلك نفسه. والدول (الديموقراطية) التي مارست التمييز العنصري، وعلمت في الوقت نفسه حقوق الإنسان، انكشف التناقض فيها بين الرسالة المدرسية وبين الممارسات التمييزية، ومضت عقود من السنين قبل أن تنقلب الأمور فيها وتتبنى سياسات «العمل الإيجابي».

إن تزويد الأطفال بالمهارات المعرفية، حتى الدنيا منها، يعني تزويدهم برأسمال معرفي ما، وانتشار التعليم على نطاق واسع، يعني زيادة «الرأسمال البشري» على صعيد المجتمع. وبطبيعة الحال فإن وصول أعداد أكبر من السكان إلى مستويات أعلى من التعليم يزيد من هذا الرأسمال البشري. والرأسمال المعرفي قيمته في الانفتاح على التقانات الجديدة وتقبلها واستخدامها، وعلى التعامل مع تعليمات العمل المكتوبة والمبوبة. وبالتالي فإن الرأسمال البشري قيمته في النمو الاقتصادي *economic growth* . والنمو الاقتصادي عامل من عوامل التغير الاجتماعي. وقد جرى البرهان عالميا على أن عامل «التعليم» أصبح أكثر أهمية في تفسير هذا النمو على الصعيد العالمي.

لكن نشر التعليم بغرض زيادة الرأسمال البشري يشكّل جزءاً من التغير المبرمج حكوميا من أجل النمو الاقتصادي. فيكون التعليم في هذه الحالة خطا للتغير الحادث على مستوى السياسة.

٢. إن تجويد التعليم يساهم في التمكين والتنمية عموما. وتجويد التعليم يشتمل على معنيين: الأول يتعلق باعتماد كفايات، كأهداف للتعليم، أعلى من التعرف والقراءة والكتابة والحساب تتجه نحو المستويات المعروفة في صنافات الأهداف. والثاني يتعلق بمشاركة المتعلمين في العملية التعلمية *participatory approach* (Aerts, 1999, 2-3)، عن طريق التعلم التعاوني وغيره. وهذا المعنى يقوم على رؤية للمتعلم باعتباره، لاحقاً، إنساناً فعّالاً، شريكاً، مسؤولاً (مواطناً)، مقابل المعنى الأول الذي يعتبره آلة جيدة في العمل (عامل إنتاج).

ان مثل هذا التجويد، بمعنى واحد أو بمعنيين، يشكل بدوره جزءاً من التغير

المبرمج حكوميا، يعتمد على العمران جملة، تطبيقا لمبدأ الاعتماد المتبادل، إنه يرتبط بـ«أحوال المعاش والمسكن والبناء وأمور الدين والدنيا وكذا سائر الأعمال والعادات والمعاملات والتصرفات . . . وهي صنائع يتلقاها الآخر عن الأول» (ابن خلدون، ١٩٧٤، ٤٣٢-٤٣٤). أي أنه يدخل في باب التنشئة ويصعب أن يبرمج ويطبق في جيل واحد، وفي بلادنا لا نجده إلا في جزر المدارس الموجّهة للنخب. والدولة عادة ترعى هذا الامتياز، ضمن تغير غير معلن مبرمج حكوميا.

المربون

٣. من المرجّح «ضبط» المربين (مديرو المدارس والمعلمون) من قبل مراقب خارجي راديكالي، وهم يقترفون فعل القولبة وتفسير ذلك بقوة السلطة وسيكولوجية صعود المربين الاجتماعي، وتبخيس المهنة التي يمارسونها، وبأن الضبط الاجتماعي في المدرسة يعكس الضبط الاجتماعي السائد في المجتمع (عبد الحميد، ٢٠٠٠). لكن من الممكن «ضبط» المربين من قبل السلطة، وهم يقترفون فعل تجاوز القالب، أو فعل الشك به ونقضه (هامش المربين).

وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التغير الاجتماعي (في القيم) قد اعتمد التعليم خطا له رغما عن التعليم (المنهج الموازي). لكن مسار هذا الفعل ونتائجه مرهون أولا بوجود مصدر خارجي للتغير، وثانيا بقابلية المتلقين له. وهذا موضوع النقطة اللاحقة.

الشباب

٤. ليس «الشباب» شيئاً موجوداً إذا لم يكن هناك من تجاوز عمر الطفولة ولم يلتحق بعد بدور الراشد (عمل/أبوة-أمومة). فهو إذن غير موجود في الأرياف التي ما أن ينضج الذكر أو تنضج الأنثى فيها حتى يعمل/تعمل أو يتزوج/تتزوج. وبهذا المعنى لم يكن الشباب موجوداً قبل مائة عام (الأمين، ١٩٩٩).

وجود الشباب يعني أنه تشرّب القالب (في الطفولة) ولم يبدأ بعد بتشريبه لغيره (في الأبوة). وبسبب حالته الانتقالية يميل الشاب تأكيداً لمغادرته الطفولة، أي لاستقلاليته، إلى التمرد على القالب («أنا لم أعد طفلاً»). ويميل البالغون إلى أخذه بالحسنى تارة وبالعنف طورا للجم ميوله الاستقلالية. وكلما أطال الشباب حياتهم

الشبابية كانوا أكثر عرضة لتبني البدائل من حولهم، من التدخين واللهو إلى تبني الأفكار والمعتقدات المناهضة أو المتجاوزة لما اعتاد عليه مربوهم (الأهل أو المعلمون والمديرون). وفي مواجهة هذا الاحتمال يسعى البالغون بحيل متعددة، إلى إدراجهم في تلوينات متعددة للقالب الاجتماعي، وخصوصاً تكليفهم بـ«المسؤوليات» (ابتداء بالكشفية وانتهاء بالتوظيف الحكومي) في زمن السلم وإدراجهم في الميليشيات في زمن الحروب الأهلية (Schlegel, 2000). ويكفي تأمل أنواع الأنشطة الموجهة للشباب التي ترعاها «الدول» حولنا، أو أنواع الانخراط في الحركات «الجماهيرية» العصبية في لبنان، بما فيها حركات طلاب الجامعة اللبنانية التي تتم جميعها بمباركة البالغين، لتبيان هذه الحيل *maneuvers* ، الآيلة إلى إدراجهم في روزنامة الراشدين ومنع فرص المساهمة في التغير الاجتماعي عنهم.

رغم ذلك تبقى بذور التغير من داخل التعليم قائمة نظريا هنا، في الشباب، بسبب قابليتهم العالية لتبني البدائل، بل لاختراعها. وفئة الشباب «تزداد» مع متابعة الدراسة في التعليم الثانوي والتعليم العالي. ويزيد تمتع الشاب بفرص الاحتكاك بالبدائل والاختيار وتبديل الاختيارات مع اتساع جادات الحركة بين مؤسسات التعليم، وفي داخل كل منها مع تنوع مشارب الملتحقين بها وتنوع نزعاتهم، ومع تكاثر مناسبات اللقاء وأمكنة اللقاء وأشكاله ولا سيما «خارج الصف» المرصوص بالمقاعد والدروس والجزاءات، وخارج المؤسسة المبنية بالأيديولوجيا. وتقضي عادة سياسات البالغين بتقليص هذه الفرص وسجن الطلاب في بيئاتهم التربوية الخاصة، مثلما تقضي في بلدان أخرى «بتقليص الشباب» عن طريق الأمية وتقليص فرص التعليم الثانوي والعالي.

ولا يعتد بتبني البدائل في الشباب بذاته كتعبير عن تغير اجتماعي، إلا إذا اندفع امرؤ في بديل حتى نهايته، وترك الحياة الدراسية النظامية. إن الناتج الأهم، من منظور التغير الاجتماعي، هو اللاإمتثالية، وترسُّخ القدرة على المبادرة التي تبقى حية بعد أن يمضي الشباب من حياة الشخص ويصبح صاحبه «مسؤولاً». فالمبادرة، نقطة انطلاق التغير الاجتماعي، موجهة نحو الأقران، أعضاء المجتمع الآخرين، الداخلين في القالب. كما أن ترسّخ القدرة على المبادرة يلزمه تأهيل في التعليم الأساسي (تجويد التعليم بمعنى المشاركة).

ولا يعتد بدور الشباب في التغير الاجتماعي بهذا المعنى إذا اقتصر على الجزر

الاجتماعية والتعليمية، لأنه يسمح فقط للنخب المسيطرة بأن تتداول السلطة في ما بينها، ضمن الوضع القائم نفسه.

التعليم العالي

٥. يوفر التعليم العالي لأبناء الفئات الاجتماعية الدنيا الذين يلتحقون به ويتخرجون منه فرص اتخاذ مواقع مهنية أعلى اجتماعيا من تلك التي انطلقوا منها (مواقع أهاليهم). وهذا ما يسمى بالحراك الاجتماعي (الصاعد). وبما أن مواقع مهنية عدة لا يتم ملؤها إلا من بين خريجي التعليم العالي، وبما أن نسبة ما من هؤلاء الخريجين يأتون من بيئات بعيدة (في السلم الاجتماعي)، فإن دور التعليم العالي في إحداث الحراك الاجتماعي هو، نظرياً، واقعة اجتماعية قائمة.

لقد كان الحراك الاجتماعي مدار اهتمام علماء الاجتماع (Boudon, 1973)، ومدار اهتمام دراسات أمبريقية أجريت في لبنان (الأمين، ١٩٨٠؛ صقر، ١٩٩٦؛ ترّو، ١٩٨٣). لكن مثل هذا الحراك، حراك الأفراد في الهرمية الاجتماعية، لا يعتد به من منظور التغير الاجتماعي، إذا كانت هذه الهرمية باقية كما هي، ينتقل فيها الأفراد صعوداً ونزولاً، ولو شكّل التعليم مصعداً لفئات معينة وكان النزول اجتماعياً يتم بغير التعليم. إن الحراك الاجتماعي يدخل في حسابات التغير الاجتماعي عندما يرتبط، سببياً، بتوسع طبقة اجتماعية معنية، وبالنسبة للتعليم العالي، يرتبط بتوسع الطبقة الوسطى. ويدخل في ذلك الحراك الاجتماعي الأفقي، كالانتقال من طبقة قديمة قيد التقلص إلى طبقة جديدة قيد التوسع (Dubar et Nasr, 1976) أو الانتقال من طبقة دنيا إلى طبقة عليا. وعادة ما يكون التلازم بين الحالتين دالاً على دور التعليم العالي فيه، خصوصاً إذا كان التعليم هو بدوره في توسع في حقبة انتقالية من التغير الاجتماعي (Labaki, 1988). لذلك يرى الباحثون في شؤون دول شرق آسيا اليوم أن ما شهدته من نمو يرتبط بسياسات الدول التي أدّت إلى توسيع الطبقة الوسطى وخلق التكنوقراط عن طريق تعليم عال (بأنواعه المختلفة: الجامعية، التقانية، والفنية العالية) جرى تطويره للوفاء بهذه المهمة (Schmidt et al., 1997, 23-80). ومن هذه الناحية يعتبر التعليم عموما والتعليم العالي خصوصاً، آلة أساسية من آلات التغير الاجتماعي المبرمج حكوميا (Cros, 1998). وفيه يحتل التعليم الحكومي *public* نقطة الثقل. ذلك أن التعليم العالي الخاص إما أنه مدفوع، وهو

بالتالي محصور بطبقة اجتماعية معينة، تجدّد نفسها (تستثنى من ذلك الظروف الانتقالية التي تعتمد فيها طبقة اجتماعية قديمة مسيطرة التعليم العالي الخاص أو في الخارج للانتقال إلى مواقع الطبقة الجديدة) أو أنه تعليم خاص يقوم على المساندة العصبية (بواسطة المنح أو الأقساط المتهاودة المقدّمة لأبناء الطائفة أو الجماعة) وثمرته في تغذية الانقسامات بين العصبيات. لذلك يعتبر تدهور التعليم العالي الحكومي، في نوعيته أو في بنيته، تعبيراً عن «تغير اجتماعي» باتجاه العودة إلى الوراء على مقياس التقدم.

٦. صمّم التعليم الجامعي بطريقة تسمح له بأن يعطي للتعليم فرصة واحدة تنشأ في داخله نقطة انطلاق التغير الاجتماعي، أو على الأقل فرصة تكون بذرة فيه، تنضم إلى بذور أخرى تشكل معاً هذه النقطة. ونقصد هنا أمرين هما وجهان لعملة واحدة: الدراسات العليا (على مستوى الماجستير والدكتوراه) والأبحاث العلمية التي يطلب من أفراد الهيئة التعلمية القيام بها، أو يشجعون على القيام بها، عن طريق أنظمة الترقية أو عن طرق المنح البحثية، والموازنات البحثية.

من الناحية النظرية، يسمح البحث العلمي (من قبل طلاب الدراسات العليا أو من قبل الأساتذة) بالوصول إلى اكتشافات معرفية جديدة. والاكتشافات المعرفية (أكانت بصيغة معلومات، أو علاقات وقواعد وقوانين، أو مفاهيم ونظريات) يمكن تبنيها تطبيقيا من قبل الفاعلين الاجتماعيين (أكانوا رجال سياسة أو دعاة أو أصحاب شركات أدوية أو مربين أو منتجين زراعيين أو إداريين، الخ) بحيث يتحول الاكتشاف إلى مبادرة. وتعرف الدول المندرجة في التنافس اليوم شكلين رئيسين لرعاية البحث: الجامعات الموجهة للبحوث Research-Oriented Universities، والمراكز البحثية الوطنية التي تدخل الأساتذة الجامعيين في برامج بحثية ممولة.

على أنه لا يعتد بوجود «البحث العلمي» بذاته في التعليم الجامعي للدلالة على فتح الباب أمام التغير الاجتماعي، إذا لم تكن وظيفة «الاكتشاف» موجودة في المجتمع، أي إذا كان المجتمع يكتفي باستهلاك في هاتين الحالتين تتحول وظيفة «البحث العلمي» من الاكتشاف إلى التنشئة، أي يصير «البحث» توسيعا أكاديميا لأفكار جاهزة، معروفة وسائدة، أو أيديولوجيا. وإذا كانت هذه هي وظيفته فعلاً وتجاوز أحد حدودها، فهو يعيدنا إلى المثال الذي انطلقنا منه في هذه المداولة، مثال نصر حامد أبو زيد.

المراجع

ابن خلدون (١٩٧٤). **المقدمة**. بيروت: دار القلم.

أبيض، ملكة (١٩٨٠). **التربية والثقافة العربية-الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة**. بيروت: دار العلم للملايين.

الأمين، عدنان (١٩٩٩). أية سياسة تعلمية-تربوية للشباب في لبنان. في: **ندوة بناء السياسات الشبابية في مواجهة التحولات الاجتماعية في لبنان**. بيروت: اللجنة الوطنية لليونسكو، ص ص ١١٠-١٣٩.

الأمين، عدنان (١٩٩٤). **اللاتجانس الاجتماعي، سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

الأمين، عدنان (١٩٨٢). **تطور التعليم في الإسلام**. دراسة غير منشورة.

الأمين، عدنان (١٩٨٠). **التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صور**. صيدا: المركز الثقافي للدراسات الجامعية.

الخوري، فؤاد اسحق (١٩٨٣). **القبيلة والدولة في البحرين**. بيروت: معهد الإنماء العربي.

ترّو، محمد خليل (١٩٨٣). **قيمة المدرسة الاجتماعية عبر ثلاثة أجيال-نموذج بلدة برجا**. رسالة كفاءة في التعليم الثانوي. بيروت: كلية التربية، الجامعة اللبنانية، ٦٤ ص.

دوركهايم، أميل (١٩٧٤). **قواعد المنهج في علم الاجتماع**. ترجمة محمود قاسم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صقر، محاسن (١٩٩٦). **التعليم والحركية الاجتماعية في شحيم**. رسالة دبلوم دراسات عليا. بيروت: كلية التربية، الجامعة اللبنانية.

عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٠). **التعليم وصناعة القهر**. القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات.

لنتون، رالف (١٩٦٤). **دراسة الإنسان**. ترجمة عبد الملك الناشف. صيدا: المكتبة العصرية.

نوفل، محمد نبيل (١٩٩٩). **الحرية الأكاديمية بين النظرية والتطبيق، (قراءة في الواقع المصري)**. مقالة قيد النشر.

Aerts, D. et al. (1999). **Science, Technology and Social Change**. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Boudon, R. (1986). **L'idéologie ou l'Origine des Idées Reçues.** Paris: Fayard.

Boudon, R. (1979). **La Logique du Social**. Paris: Pluriel.

Boudon, R (1973). **L'inégalite des Chance: La Mobilité Sociale dans Les Sociétés Industrielles**. Paris: A. Colin.

Bynner, I. (2000). "Social Change and the Sequencing Developmental Transitions". In L.J. Crockettt, and R.K. Silbereisen: **Negotiating Adolescence in Times of Social Change,** UK, Cambridge University Press, pp 89-104.

Cardoso F. H. & Faletto E. (1978). **Dépendance et Développement en Amérique Latine**. Traduit par Anne Morvan, Paris : P.U.F .

Chapellière, I. et Ordioni, N. (1996). **Le Changement Social Contemporain**. Ellipses.

Clastres, P. (1974). **La Société Contre l'Etat**. Paris: Minuit.

Coleman, J.S. (1991). "Constructed social organization". In P. Bourdieu, and J. S. Coleman (Eds.). **Social Theory for a Changing Society**. New York: Westview Press.

Copola, B.P. Daniels D.S. (1999). "Formal Education and the Disintegrated World". in: D. Aerts et al.: **Science, Technology and Social Change**. Boston: Kluwer Academic Publishers..

Cot, J. P. et Mounier J. P. (1976). **Pour une Sociologie Politique.** Paris: Seuil.

Crockett, L. J. and Silbereisen R. K (2000). **Negotiating Adolescence in Times of Social Change.** New York: Cambridge University Press.

Cros, F. (sous la direction de) (1998). **Dynamiques du Changement en éducation et en Formation: Considérations Plurielles sur l'Innovation**. Paris : INRP.

Cruse, L. (1971). **La Société en Mutation.** Paris : C.R.E.C.E.

Dubar, C. et Nasr, S. (1976). **Les Classes Sociales au Liban.** Preface de V.I. Jamati. Paris: P.F.N.S.P .

Durkheim, E. (1969). **L'évolution Pédagogique en France**. Paris: PUF (première édition 1938).

Durkheim, E. (1966 2ème edition). **Education et Sociologie.** Paris: PUF (première édition 1922).

Gras, A. (1974). **Sociologie de l'éducation.** Paris: Larousse.

Halbwachs, M. (1960). **Population and Society: An Introduction to Social Morphology.** New York: Press of Glenwe. In R.T. Lapiere, p 242.

Kahn, J. F. (1994). **Tout Change Parce que Rien ne Change: Une Introduction à une Théorie de l'évolution Sociale.** Paris: Fayard.

Labaki, B. (1988). **Education et Mobilité Sociale dans La Société Multi-communautaire du Liban, Approche Socio-Historique.** Allemagne: Deutcsches Institute Fur Internationale Pedagogishe Forschung.

Lacombe, E. H. (1971). **Les Changements de La Société Française**. Paris.

Lapiere, R. T. (1965). **Social Change.** New York: McGraw-Hill Book Company.

Lehman, H. C. (1953). "Age and Achievement". In: R. T. Lapiere: **Social Change**, p. 248. Princeton: Princeton University Press.

Mike, W. (Editor) (1998). **Dissident Voices, the Politics of Television on Cultural Change.** London: Plato press.

Novak, P. (2000). "Adolescent Peer Relationship in Times of Social Change". In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen: **Negotiating Adolescence in Times of Social Change**. Pp 137-157.

Perrin, I. (1983). **Les Transferts de Technologie.** Paris: Maspero.

Peyrefitte, A. et Odile, J. (1995). **La Société de Confiance: Essais sur Les Origines de La Nature du Développement.** Paris.

Rogers, T. et al. (2000). What will be the Social Implications and Interactions of in the Next Millennium. **Reading Research Quarterly, Vol. 35**, **No. 3**, pp. 420-24.

S. O. Alvin, Y. (1990). **Social Change and Development: Modernization, Dependency and World Systems Theory.** Sage publication.

Sarason, B. S. (1996). **Barometers of Social Change: Individual, Educational, and Social Transformation.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schlegel, S. (2000). "The Global Spread of Adolescent Culture". In L. J. Crockett & R. K Silbereisen: **Negotiating Adolescence in Times of Social Change**. Pp71-89.

Schmidt, J. D. et al. (Eds.) (1997): **Social Change in Southeast Asia**. UK: Longman.

Silbereisen, R. K. (2000). "German Unification and Adolescent" Developmental Timetables: Continuities and Discontinuities"**.** In L. J. Crockett and R. K Silbereisen: **Negotiating Adolescence in Times of Social Change**. Pp 104-122.

Toffler A. et al. (1991). **Les Nouveaux Pouvoirs: Savoir, Richesse et Violence à la Veille du XXIème Siècle.** Paris: Fayard.

Trommsdorff, G. (2000). " Effects of Social Change on Individual Development: The Role of Social and Personal Factors and the Timing of Events". In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen: **Negotiating Adolescence in Times of Social Change,** pp58-89.

Weber, M. (1930). **The Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism.** translated by Talcott Parsons. London: George Allen and Unwin, ltd.