تعقيب ونقاش

أولاً: تعقيب على ورقة طلال عتريسي

ملحم شاوول(*)

١. حول فكرة التأثر بحقبة الاستعمار الأوروبي المباشر

ما زلنا نفتقد فعلاً الأبحاث الضرورية حول تاريخ التعليم في لبنان والبلدان العربية. هذه الأبحاث هامة جداً لعلماء اجتماع التربية لأنها هي التي تمكنهم من أن يقاربوا ما كان قائماً قبل الحقبة الاستعمارية كي نفهم جيداً بعد التغير الذي حصل ومداه وطبيعته. الانطباع لدي أن النظام التعليمي في الغالبية الساحقة من بلدان العالم وفي العالم العربي وفي لبنان ينتمي إلى فئة البنى الاجتماعية الأقدم في خضوعها إلى مقاييس عالمية، أي «المعولمة». فهي معولمة في الزمن (وفي بعض البلدان قبل حدوث الاستعمار المباشر زمن الممالك والامبراطوريات المحلية) ومعولمة في النموذج أي وفق النموذج المعمم لشكل وأسلوب التعليم كما وضع في المراكز الأوروبية.

٢. حول فكرة وطنية التعليم ووظيفته ضمن النظام السياسي وإيديولوجيته

فكرة «وطنية التعليم» تبدو ملتبسة لدي تماماً كما هي ملتبسة فكرة «الدولة الحديثة» و«فكرة النظام السياسي». عندما نقول إننا ورثنا نظاماً تعليمياً «استعمارياً» وأن أحد مقاييس دلالاته لغة التعليم، فماذا إذن عن إرث الدولة الحديثة؟ وإرث الإدارات الحديثة؟... مسودات الدساتير الأولى وضعت بلغات أجنبية و لغة الإدارات في بعض الدول بعد الاستقلالات بقيت لغة أجنبية. هذا لأقول أن كل البناء

(*) دكتوراه حلقة ثالثة في علم الاجتماع السياسي، مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية-باريس. أستاذ في معهد العلوم الاجتماعية-الفرع الثاني، الجامعة اللبنانية.

السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، التربوي، الصحي، بات مركباً في مجمل الدول العربية بعد سقوط الإمبراطورية العثمانية وفق نموذج معين هو النموذج الأوروبي أو لاحقاً وفق النموذج السوفياتي. لذلك إن تصنيف الجامعات الموجودة في لبنان «وطنية» و«أجنبية» يبدو إيديولوجي أكثر منه علمي: نسمي الجامعة اللبنانية «الجامعة الوطنية» والجامعات الخاصة «الجامعات الأجنبية»، لماذا؟ إن كل الجامعات التي تصدر شهاداتها في لبنان هي «جامعات وطنية» منها «الخاص» ومنها «الرسمي»، أي الجامعة اللبنانية. إننا نعلم أن من وظائف التعليم العالي وظيفتين هامتين: اكتساب المعرفة والمهارة وخدمة مصالح جماعات ومؤسسات. في البلدان الديمقراطية هناك اعتراف أن هذين الدورين لا يتأمنان من خلال «الرسمي» فقط بل أيضاً من خلال «الخاص» ومؤسساته.

٣. حول فكرة الدولة والتعليم العالي

لماذا عندما نتكلم عن التعليم العالي لا نرى إلا الدولة؟ ولا نرى المجتمع وفئاته المتعددة والمتنوعة؟ ولماذا لا نفكر ملياً بفكرة أن هناك جماعات وفئات اجتماعية يهمها أن تتولى بنفسها تعليم أبنائها وتكوين المهارات والمهن المختلفة لديهم، علماً أن هذا لا يعني بالضرورة أن وظيفة هذه الجامعات هي حصراً «الدفاع عن مصالح» الفئة التي تملك وتدير الجامعة. فمنطق «تأمين الخدمات التعليمية» و«جودة المنتج» الذي يتحمل الطالب نفقاته، كفيل بإبعاد شبح «المصالح الضيقة» عن هذا المجال. لقد سادت لمدة طويل فكرة هيمنة الدولة على التعليم العالي ولا بد من المباشرة بإعادة النظر بهذا الموضوع.

المتغيرات الاجتماعية-السياسية والاتجاهات البحثية حول الجامعة اللبنانية

١. حول «الاتجاه السياسي» وفكرة الجامعة والصراع الطبقي

يستند هذا القسم من الدراسة أساساً على مرجع واحد هو «المحور الخاص» عن الجامعة اللبنانية في مجلة **الطريق** (السنة الأربعون، شباط ١٩٨١) وتحديداً على بحث د. إبراهيم الباشا. وطبعاً يؤكد هذا النص (نص الباشا) ما يهدف إليه الدكتور

عتريسي وهو البرهان أن النظرة إلى الجامعة كانت تتم من خلال ربط الصراع على الجامعة بالصراع الطبقي الاجتماعي في المجتمع اللبناني ويظهر النظرة العقائدية «الماركسية» حول الجامعة في مرحلة تأسيسها حتى بلوغها مرحلة وسط السبعينات. وتسوق هذه النظرة فكرة الجامعة «في خدمة التحالف الحاكم» وفكرة «عدائية ومحاربة» البورجوازية لنشأة الجامعة!

ويكتفي الباحث بملاحظة «نفوذ» هذا التيار وتأثيره في الأبحاث والتحاليل حول الجامعة وبملاحظة تراجع هذا النفوذ عندما بدأت الحرب في لبنان. لكنه لا يتعرض له بالنقد ولا بالمساءلة، لا من وجهة نظره الشخصية ولا من خلال أبحاث ودراسات حول الجامعة من أطراف وأوساط أخرى تنظر إليها من زوايا أخرى: فالسؤال مثلاً كيف كانت تنظر الدولة إلى الجامعة اللبنانية وهل كانت تشملها في خططها التنموية؟ كيف كانت تنظر الجامعات الخاصة إليها وهل كان لديها مواقف منها؛ وهل من نظرة إلى الجامعة اللبنانية من قبل كتل وأحزاب من منابع ومشارب أخرى غير تلك التي كتبت في مجلة الطريق وما هي؟ وما هي درجة جديتها في تحليلها؟

تبدو برأيي دائماً الاتجاهات البحثية حول الجامعة وكأنها لا ترى أو لا تريد أن ترى العلاقة بين المتغيرات والنظرة إلى الجامعة. مثلاً، عندما بدأ توسع القطاع العام في الستينات وتحول النظام السياسي إلى مزيد من المأسسة بناء على طلب وحاجات «التحالف الحاكم» أنشئت الجامعة اللبنانية وكانت برأيي ولادة طبيعية جاءت لتلبي حاجات معينة. وعندما دخلت البلاد في مرحلة نمو جديدة في السبعينات، بات على صعيد لبنان كله واضحاً أن وتيرة الحاجات لم تعد توازي وتيرة النمو والإمكانات الاستيعابية. فالجامعة بدأت تعيش «أزمة النمو» وأزمة إدارة للموارد البشرية والمالية. هنا شردت التحاليل لتكتشف «المؤامرة» على الجامعة وعلى أهلها. وأصرت على رؤية الجامعة كمجال «شعبي جماهيري» في وقت كانت فعلاً تصبح مجال استقطاب الفئات الوسطى الباحثة عن الاستقرار والترقي الاجتماعي.

٢. حول الجامعة في مرحلة الحرب في لبنان

فكرة الباحث، وهي فكرة صحيحة برأيي، أن حالة الحرب- وهي حالة تقسيمية حكماً- أنتجت في الجامعة اللبنانية خطاباً أراد أن يقصر نظرته إلى الجامعة في الأمور التي هي قواسم مشتركة وموحدة لأهل الجامعة. على الأقل هذا ما يستنتج من

المراجع التي اعتمدها الباحث وهي مراجع الهيئة النقابية (رابطة الأساتذة المتفرغين) التي حصرت خطابها بالأمور النقابية-المطلبية التي يتفق حولها الجميع.

السؤال الذي يمكن أن نوجهه للدكتور عتريسي هو «هل صادفت أو اكتشفت خلال بحثك مرجعاً أو بحثاً أو وجهة نظر تتناول في حينه قضية تفريع الجامعة سلباً أو إيجاباً؟ هل من نص تبريري ومن هو صانعه؟ وهل من وجهة تدين هذا التدبير وباسم أي قيم ومراجع؟ بل أكثر من ذلك هل من تفسير «للتغييب»، أي طمس هذا الموضوع الحساس و«التقسيمي» وعدم نقاشه من قبل أهل الجامعة بجدية في حينها ربما نتيجة تمسك أهل الجامعة بخطاب توحيدي طوباوي يدخل ضمن موضعهم المعادي للحرب ولمنطقها بشكل عام.

لدي انطباع أن الأبحاث حول وحدة الجامعة ودورها في إعادة إنتاج حركة الوحدة الوطنية إنما أنتجت بعد توقف القتال واتفاقية الميثاق الوطني. ومن المؤسف أن البحاثة أنفسهم لم يعطوا لأنفسهم عناء البحث حول «مفهوم الوحدة الوطنية» في لبنان وكيف يترجم العيش المشترك والوفاق الوطني في المؤسسات. المفارقة كانت قائمة على فكرة أن الاجتماع اللبناني ذو طبيعة انصهارية اندماجية، كأنه المجتمع الفرنسي أو الألماني وبعكس ما يقرّ الدستور من تنوع وتعدد في المجتمع. واستنتج أيضاً أن دور الجامعة هو في تحقيق هذا الانصهار من خلال إعادة تركيبها كما كانت قبل الحرب، متناسين كل الانتقادات التي كانت توجه بهذا الصدد، ومفترضين أن موضوع الوحدة الوطنية مطروح من ألفه إلى يائه في الجامعة اللبنانية.

٣. حول الاتجاهات البحثية في الجامعة خلال التسعينات

يعتبر الباحث أن هذه الفترة تميزت بانبعاث فكرة «إصلاح الجامعة» و هو يقسم هذا الاتجاه إلى فئتين: فئة توجهت نحو «الإصلاح الجزئي» وفئة تصورت «الإصلاح الشامل». ويستند البحث حول فئة التوجه الإصلاحي على دراسة الدكتور حافظ قبيسي بعنوان: «واقع الجامعة اللبنانية ومستقبلها» (أوراق جامعية، عدد ٣ -١٩٩٣) إلى جانب عدد من الدراسات والمراجع الأخرى. وفكرة «الجزئية» تكمن في نوعية الأبحاث المقدمة والتي تطال «أجزاء» أي، مثلاً، علاقة الجامعة بالدولة ومسألة إدارة الجامعة وتنظيمها ومسألة المباني والقاعات وشؤون الطلاب،الخ. ويلاحظ الباحث أن الفكرة الأساسية الكامنة وراء هذه التصورات هي «غياب الإرادة السياسية للنهوض

بالجامعة وأن تكون لأهل الجامعة أصوات كافية ومؤثرة داخل السلطة السياسية وأن يعملوا على تشكيل هيئات ضاغطة من الخريجين والأساتذة والطلاب لفرض مشروع إصلاح وتطوير الجامعة على المسؤولين». لا يدخل الدكتور عتريسي في نقاش خلفية «الإصلاح الجزئي» ولا يناقش أسباب هذه المقاربة: هل هي لأسباب عملية أي مقاربة الممكن؟ هل الاكتفاء بالأساس أي ربط قضية الجامعة بالقرار السياسي واعتبار أن سائر الموضوعات تحصيل حاصل. ليست واضحة الفائدة المنهجية من تقسيم المقاربة بين إصلاح جزئي وإصلاح شامل.

كتاب الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية المنشور في «دار النهار» (قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها) اعتبر من قبل الباحث نموذجاً أساسياً للنظرة إلى الإصلاح الشامل (إلى جانب دراسات أخرى) واستنتج من مجمل هذه الأبحاث أن مرحلة التسعينات حول الجامعة اللبنانية تميزت بقضايا ثلاث بارزة:

- الجامعة والوحدة الوطنية
- وحدة الجامعة
- الجامعة والدولة

يعرض الباحث هذه العناوين تماماً كما هي مطروحة في النصوص المرجع ولا يطرحها كإشكالية ضمن سياق نصّه وارتباطها بالأبحاث حول الجامعة اللبنانية قبل الحرب. فمثلاً لا يتساءل الباحث كيف انتقلت الإشكالية من «الجامعة ساحة صراع اجتماعي» إلى كونها «مجال الاندماج الوطني» وما هي المتغيرات التي تسمح بهذا الانتقال النوعي والوظيفي؟ كذلك يعرض لكافة وجهات النظر حول مسألة وحدة الجامعة والتفريع (مستنداً بشكل أساسي على منهج عرض حجج «المع» و«الضد» في كتاب قضايا الجامعة وإصلاحها...) دون التساءل «هل قامت الجامعة وأهلها بواجبها الوطني بالمساهمة العلمية كمؤسسة في النقاش حول مفهوم الوحدة الوطنية ومفهوم الاندماج الوطني ومفهوم دور التعليم العالي العام في هذين المجالين» ودون عرض أبحاث أساتذة في الجامعة في هذا المجال وتوثيق مساهمات نظرية تحليلية قيمة جداً تشكل وثائق بحثية لنظرة أهل الجامعة للشؤون الوطنية وتؤثر بوجه التأكيد في نظرتهم إلى الجامعة اللبنانية.

من هنا يمكن القول برأيي، إن الاتجاهات البحثية حول الجامعة خلال

التسعينات مرت بمرحلتين: المرحلة الأولى كانت ربط الجامعة بمشروع الإعمار (من أوائل التسعينات إلى ١٩٩٦) والذي طرح منطقيا ضرورة إصلاحها على كافة الصعد من ضمن مفهوم «إصلاح-إعمار» البلد ككل. وجاء كتاب الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية خاتمة هذه المرحلة وهو يندرج ضمن نظرة إصلاحية شاملة للجامعة لكن يمكن أن تنفذ على مراحل وبالتدريج حسب الإمكانيات. والمرحلة الثانية هي المرحلة الراهنة أي انعكاس الركود الاقتصادي على وضع الجامعة واحتدام السجالات السياسية الداخلية وانعكاسها أيضاً في تركيبة الجامعة. كيف سوف تتلقى الجامعة الأزمة الاقتصادية الاجتماعية ومفاعيلها السياسية وهل سوف يتمكن أهلها من انتزاعها من سيرورة الصراع عليها وفيها تمهيداً لإعادة تركيبها من جديد أعتقد أننا نواجه الآن هذا الاستحقاق في الجامعة.

ثانياً: تعقيب على ورقة محمد بن هلال

مارلين نصر أبو شديد(*)

يعرض محمد بن هلال في هذه الدراسة كيف ساهم مشروع معهد غررو البربري الذي أنشأته السلطة المستعمرة الفرنسية في منطقة الأطلس العربية لتكوين نخبة بربرية من أبناء الوجهاء، كيف ساهم فعلاً في تكوين هذه النخبة إنما بشكل غير متلائم تماماً مع المشروع الاستعماري. إذ إنه دخل في تكوين هذه النخبة إلى جانب أبناء الوجهاء البربر، أبناء فئات اجتماعية متوسطة وشعبية ساهم المعهد في صعودهم الاجتماعي والانتماء إلى النخبة.

كما إن النخبة البربرية الجديدة لم تقم بالدور المحدد لها أي الولاء للسياسة الفرنسية، بل إنها ساهمت في حركة استقلال المغرب وشكلت جزءاً هاماً من الحركة الوطنية من أجل الاستقلال.

تتميز هذه الدراسة بالجهد التنقيبي الواسع الذي بذله صاحبها، في أرشيف المعهد المذكور والشهادات الحية لخريجيه والعاملين فيه آنذاك.

وهي بالتالي ساهمت في إغناء المكتبة العربية، لاسيما دراسات الحالة للمؤسسات التربوية العربية. وإنها كمعظم دراسات الحالة القيمة دمجت مقاربات متعددة: علم اجتماع (التنشئة الاجتماعية) علم التاريخ الاجتماعي (تاريخ تكوّن مؤسسة تربوية)، وعلم الاجتماع السياسي (تكوّن النخبة).

(*) دكتوراه في علم الاجتماع من السوربون. أستاذة في علم اجتماع العمل، معهد العلوم الاجتماعية-الفرع الثاني، الجامعة اللبنانية. مديرة مركز التدريب الاجتماعي-وزارة الشؤون الاجتماعية.

١ . ما قدمته الدراسة

يقدم الباحث في القسم الأول «أركيولوجيا معهد غررو»، تاريخ نشأة المعهد، والمهام التي حددها له المستعمر الفرنسي في تكوين نخبة بربرية فرنكوفونية من أبناء وجهاء العائلات الكبرى في الأطلس الوسطي، وأنواع التعليم الأكاديمي والمهني (الزراعي والحرفي)، وجمهور تلاميذه.

يركز في القسم الثاني على المحطات الرئيسية في حركة «تلاميذ معهد غررو في الحقل السياسي»، في مرحلة النضال الوطني من أجل الاستقلال، وخروجهم من السكة التي رسمها لهم المستعمر من خلال تنشئتهم في المعهد.

ويحلل في القسمين الثالث والرابع «التشريح الاجتماعي» الطبقي والمهني لذوي التلاميذ، و«المصير المهني» لدفعات خريجي المعهد وموقعهم داخل النخبة العسكرية والإدارية والقضائية عشية الاستقلال وما بعده.

تلقي الدراسة في دراستها لتكوين النخب أضواءً على نقاط بحثية ومتنوعة، أهمها برأيي تلك التي تظهر التناقضات والصراعات بين السياسة التربوية الاستعمارية، واستراتيجيات أو سياسات (الضمنية) الفاعلين المحليين *acteurs*: مثل التلاميذ والأهالي والمدرسين. الذين اعتبرتهم السلطة الاستعمارية موضوع مشروعها التربوي وأداة لتحقيق أهدافها الثقافية السياسية:

النجاح أو الفشل النسبي لسياسة الجهة المهيمنة واضطرارها إلى تعديل مشروعها تحت ضغوط الفئات المحلية المعنية.

– التناقضات الداخلية بين منفذي السياسة التربوية الفرنسية، بين قيم ومبادئ التعليم العلماني الديمقراطي الفرنسي وليد مبادئ الثورة الفرنسية في الحرية والمساواة، والسياسة الاستعمارية التسلطية والتمييزية اللا إندماجية.

– تظهر الدراسة جانباً هاماً من الثقافة السياسية الوطنية المغربية المتعددة الانتماءات والثقافات واختلافها عن الثقافة السياسية الفرنسية الأحادية الانتماء *jacobine* والنافية للتعدد الداخلي. ويبين التحليل التاريخي أن مواقف وتصرفات تلاميذ وأهالي معهد غررو أفشلت المشروع الاستعماري في تكوين نخبة بربرية منفصلة عن النخبة الوطنية العربية، المغربية. فقد أرغموا السلطة الاستعمارية على إدخال تعليم اللغة العربية والتعليم الديني في برنامج المعهد «اللاييكي»

«الفرنكوفوني» عما شاركت في الحركة الوطنية لاستقلال المغرب عن الاستعمار الفرنسي.

– بالرغم من كون الباحث لم يعتمد منهجية تحليل استراتيجيات كل من القوى الفاعلة والمتفاعلة داخل الحقل التربوي قيد الدرس (معهد غررو والمنطقة المحيطة به)، إلا أن الدراسة تبيّن أن المجموعات والفئات المستهدفة بالمشروع التربوي، اتبعت استراتيجيات تربوية (بوعي أو بلا وعي) تخدم مصالح في التقدم الاجتماعي والانتماء الوطني، ومقاومة التغرب الثقافي.

٢. الأسئلة والملاحظات التي تثيرها الدراسة

إن اعتماد الباحث مقاربة تاريخية لأوجه الصراع بين السلطة الاستعمارية والفئات المستهدفة حول أبعاد مشروعها التربوي، تساعد المحلّل أو القارئ على طرح أسئلة حول المفاهيم التي اعتمدها كمنطلق نظري لدراسته والتي قدم التعريفات المعهودة لها في مصادرها العلمية الإثنية، اعني بصورة خاصة مفهومي «أيديولوجية الطبقة المسيطرة» Ideologie de la classe dominante و«التنشئة الاجتماعية» Socialization.

يعرف بن هلال المفهوم الأول «بأيديولوجية الطبقة المسيطرة التي تعمل المؤسسة التربوية على نشرها» وأن «مهمتها الأساسية هي التنشئة الاجتماعية أي توفير تعليم يحث متلقيه على استيعاب نظام القيم وأيديولوجية الطبقة المسيطرة، ليجعلهم وسطاء فعالين لتحقيق مشاريعها».

إن هذه المفاهيم وتعريفاتها من إنتاج المدرسة الفرنسية في علم الاجتماع، وضعت تاريخياً في مجتمع قومي متجانس ثقافياً ولغوياً، ذي دولة قومية مركزية، تبثّ قيمها وثقافتها عبر مؤسسة تربوية رسمية تحتكر إلى حد بعيد عملية التنشئة الاجتماعية. إذا سلّمنا بأن هذه النظرية تصلح لفهم الحالة الفرنسية، فمن الصعب التسليم بأنه يمكن نقلها أو تطبيقها كما هي على حالة أخرى مختلفة تماماً. أي إلى حالة المجتمع المغربي في وضعه المستعمر، هو مجتمع متعدد لغوياً وثقافياً غير منصهر تماماً إذ لم يكمّل آنذاك تكونه القومي في المفهوم الغربي الانصهاري الاندماجي للقومية. ألا تنبغي قبل نقل المفاهيم، مراجعتها، تطويعها وإعادة صياغتها لجعلها ملائمة للحالة المغربية؟ أو على الأقل مراجعتها وإعادة تعريفها بعد اكتمال

البحث واكتشاف الأبعاد الخاصة بالحالة المغربية؟ فهل السلطة الاستعمارية الممثلة للطبقة المسيطرة في فرنسا كانت فعلاً مسيطرة كلياً ثقافياً واجتماعياً على المجتمع المغربي؟ وإن لم تكن، فما هي الفئات الأخرى المحلية التي كانت مهيمنة أيديولوجياً وثقافياً في منطقة البربر وفي المغرب عامة وكيف دار الصراع بين هذه الأطراف في مشروع معهد غررو البربري؟ هل ساعد مفهوم «أيديولوجية الطبقة المسيطرة» على دراسة الظاهرة من كافة أبعادها، أم إنه حصر الباحث في النظر إلى بعدٍ واحد: تحقيق أو عدم تحقيق المشروع الاستعماري في تكوين نخبة بربرية خاضعة. إن مفهوم «أيديولوجية الطبقة المهيمنة» تغفل أو تقلّل من ضرورة معالجة الموضوع من زاوية جميع القوى المتصارعة، ودور الجهاز التربوي التقليدي الديني والعائلي الذي دخل حلبة الصراع وحقّق بعض أهدافه.

أما بالنسبة لمفهوم «التنشئة الاجتماعية» فلم يقدم الباحث في هذه الدراسة إلا جزءاً مما جاء في تعريفه لها، أي جانب «تكوين نخبة بربرية»، ولم يتطرق بسبب حدود هذا البحث إلى المكونات الأخرى لعملية التنشئة الاجتماعية أي «استيعاب النخبة نظام قيم وأيديولوجية الطبقة المهيمنة»، و«لعب دور الوسيط في تحقيق مشاريعها»، بل اكتفى بإثبات، من خلال التحليل التاريخي، بأن النخبة البربرية الناشئة في معهد غررو لم تحقق أهداف المستعمر السياسية، بل شاركت في الحركة من أجل الاستقلال.

يمكن التقدم هنا بملاحظتين. أولاً إن التعريف المقترح «للتنشئة الاجتماعية»، يحددها بتنشئة النخبة، ولا يذكر تنشئة الفئات الأخرى في معهد غررو، من حرفيين ومزارعين تعلموا تقنيات حديثة ومتطورة وعملوا بعد تخرجهم على إدخالها في نمط الإنتاج الريفي، وبالتالي أحدثوا تغييراً في علاقات الإنتاج التقليدية. وبما أن نصف طلاب معهد غررو تعلموا في القسم المهني، لا شك أن عشرات الطلاب الذين تخرجوا منه، وعملوا في منطقة الأطلس، أحدثوا تغييراً ملموساً في تقنيات وعلاقات الإنتاج التقليدية. إن محدودية التعريف المعتمد حجب عن الباحث هذا الجانب الهام من التنشئة الفنية والمهنية «الحديثة» لمئات من طلاب معهد غررو والذي كان له بلا شك تأثير كبير على الريف البربري.

أما الملاحظة الأخيرة فهي حول مفهوم «النخبة». لم يتقدم الباحث بتعريف لمفهوم النخبة، بل يُفهم من التحليل المسهب والوصف التفصيلي للوظائف العليا

التي حصلت عليها نسبة كبيرة من خريجي غررو في الجيش والإدارة العامة والقضاء، بالإضافة إلى المكانة الاجتماعية لذويهم، يمكن الاستنتاج ان مفهومه للنخبة هي الموقع المهني أو الاجتماعي العالي في السلم الوظيفي أو في السلم الاجتماعي. إلا أنه لم يتطرق بصورة كافية للبعد الثاني من مفهوم النخبة، وهو الدور الطليعي أو القيادي (في السياسة، في المجتمع أو في المهنة) الذي يقوم به من يصل إلى موقع قيادي.

وأخيراً إن قراءة دراسة بن هلال، سمحت بسبب غناها وتعدد المقاربات، بتشكيل نموذج يمكن الاستفادة منه والانطلاق منه لدراسة ظواهر مماثلة له أنشأها المستعمر الفرنسي في نفس الفترة أو قبلها في بلدان عربية أخرى.

ثالثاً: النقاش

عدنان الأمين:

لدى دراستنا موضوع الجامعة اللبنانية مع الدكتور ملحم والزملاء، ألقينا نظرة على مجموعة كبيرة من الدراسات، ومن الأمور الملفتة للنظر التي خلصنا إليها كثرة الدراسات حول تاريخ الجامعة بل كلّ تاريخ الحركة النقابية أو الحركة المطلبية، أو حتى الدراسات الوصفية للجامعة، مع غياب واضح للدراسات الوصفية والتوليفية والتحليلية، بما في ذلك قضية تظهر في الصحف ويكتب عنها كثيراً وهي حركة الطلاب نفسها من الستينات. هذا ما قاله الدكتور ملحم في بداية مداخلته. إنها نقطة مهمة وضرورية في سياق تفكيرنا بموضوع البحث حول الجامعة اللبنانية.

إلى أي حدّ هذه الدراسات التي اطلعنا عليها لها علاقة بالتغيير الإجتماعي الذي هو موضوعنا؟ حاولتم دراسة أثر التغييرات الإجتماعية على البحث، لكنني لم أفهم ولم ألاحظ وأسمع كلاماً حول بحوث درست الجامعة اللبنانية وتأثيرها على التغيير الإجتماعي. هل كوّنت الجامعة اللبنانية نخباً أو لم تفعل؟ هل بحث أحد هذا الموضوع. أعتقد أن هناك من بحثه - على الأقل في إطار الحركة الإجتماعية- مثل دراسة دوبار ونصر في كتابهم Les classes sociales au Liban

حول هذا الموضوع. أعتقد أيضاً أن مجموعات من الأشخاص أو الباحثين قد تطرقوا إليه أيضاً. بالنسبة إلينا، دراسة بن هلال هي الوحيدة التي تدرس حالة واقعية ترتبط بالعلاقات بين التعليم والتغير الاجتماعي، أما المحاضرات والمداخلات الأخرى فهي تلقي أضواء على الدراسات التي جرت في هذا الميدان. وأذكّر هنا أن الهدف الرئيسي لهذه الحلقة هو التحليل والتفكير بالمفاهيم التحليلية للموضوع. وشكراً.

جان مراد:

كرتني مدرسة أزرو بالجامعة اليسوعية في لبنان. عندما وصل بعض الطلاب اللبنانيين بعد الاستقلال إلى أبواب الجامعة ووجدوا أنفسهم غير قادرين على دفع أقساط الجامعات الخاصة، توجهوا إلى الرئيس بشارة الخوري (المرجع: د. فؤاد شمالي، والذي كان طالباً في اليسوعية)، وطالبوه بجامعة وطنية. أجابهم هذا الأخير بأن لديهم الجامعات الخاصة، وأبى الاستجابة لطلبهم لأنه يتعارض مع تطلعاته، هو الماروني الفرنكفوني. عندها، توجهت إبنة رياض الصلح وزملاؤها إلى والدها الذي وافق على الفكرة، وأمام معارضة بشارة الخوري، عرض الموضوع على النواب المجتمعين في البرلمان. وقد حذر رياض الصلح النواب بأن الطلاب لن يدعوهم يخرجون من البرلمان قبل التصويت على إنشاء الجامعة اللبنانية. فصوّت الجميع وكان المضمون والبرامج والمناهج في الفرنسية، ولكنها كانت تعامل على أساس أنها جامعة لبنانية.

من جهة أخرى، كان يهتم دار المعلمين بإعداد المعلمين ليعلموا في المدارس الفرنسية، ممّا يعني أن شكل ومضمون مناهج الإعداد كان ملغوماً، وما زال حتى اليوم.

بالنسبة لمنهجية البحث، أعتبر أن عنوان هذه الحلقة هو عنوان بحث توثيقي وليس تحليل فكري حول موضوعات. يجب إذا أن تكون منهجية المداخلات مأخوذة من منهجية البحث، علم البحث التوثيقي، منهجية التوثيق. ضمن مراجع التوثيق، أطرح سؤالا حول عنوان الحلقة «الدراسات حول التعليم وعلاقته بالتغيير»، وأتوصّل إلى ضرورة تفسير الكلمات، إذ يُسأل اليوم في علم المعلوماتية ماذا يعني التغيير؟ هل هي changement بالمفهوم؟ هل هي التغيّر؟ أنا كمعلّم يريد أن يغيّر المجتمع، أو أن المجتمع هو الذي يتغيّر؟ وما هو دوري في التغيير؟ إذاً صيغة الكلمة تغيّر أو تغيير لها تأثير كبير، ويبدو أن تحديد المفاهيم كان مهملاً جداً في الأوراق. لذلك تمّ تحويل الموضوع إلى أسئلة: ما هي الدراسات فعلاً؟ جردة شاملة في لبنان عن عناوينها، تاريخها، مؤلفيها، مموليها، جدواها، أنواعها. أحببت أن يكون في هذه الحلقة تلك التراكمية البحثوية لنضع الدراسات أمامها مع مؤلفيها ونقيّمها، بذلك نقدّر بعضنا كبحاثة.

ما هي الأبحاث التي تميّز حقل العلم، أصحابها، منبعها، ووقت صدورها، وبالطبع من تلقّاها؟ لذلك كان همّي ومصلحتي في هذه الحلقة الدخول إلى الوثائق، الدراسات والبحوث وتقديرها، وشكراً.

سليم نصر:

فيما يختص بورقة الدكتور عتريسي، أنا متأكد من غياب موضوع عنها، نعتبره بالمعنى الراسخ جزءاً من الدراسات عن الجامعة اللبنانية، وهو الدراسات عن طلاب الجامعة اللبنانية. في الواقع، هناك العديد من الدراسات في هذا الحقل، أجريت أغلبها قبل الحرب، وهناك دراسات ما بعد الحرب بالعربية والإنكليزية والفرنسية.

بعض الدراسات تركز على طلاب الجامعة اللبنانية من خلال مواقفهم، منشئهم، آرائهم السياسية والاجتماعية، والبعض الآخر يقارن بينهم وبين طلاب جامعات أخرى في لبنان.

كان من الممكن أن يذكر صاحب الورقة أنه لا يريد طرق هذا الموضوع، وأن الجامعة ليست فقط صراعاً على الجامعة، بل إنها تتكوّن بشكل أساسي من التفاعلات بين طلابها.

هناك دراسات مثل أطروحة الغصيني ودراسة بركات، وماري أنج برنس Marie- Ange Prince ألخ، أي ما لا يقل عن خمس عشرة دراسة أساسية، من أهمها الدراسة التي نسّقها الدكتور عدنان والهيئة اللبنانية منذ ثلاث أو أربع سنوات. كما ذكر الدكتور عدنان، كان لا بد من الإشارة إلى بعض الدراسات عن التغيير الاجتماعي بشكل عام، وليس فقط على صعيد الجامعة، كما كان من الضروي تناول دور الجامعة اللبنانية الاجتماعي أو موقعها في الخريطة الاجتماعية اللبنانية.

هناك مجموعة من المراجع تناولت بشكل لا بأس به هذا الجانب، ولكن دون الكثير من التركيز عليه، ممّا يدلّ على عدم وجود دراسات متخصصة تتمحور حول الجامعة اللبنانية، من الناحية السوسيولوجية وليس السياسية فحسب. من هنا، نستنتج قلّة الدراسات حول الوظائف الاجتماعية الجديدة والقديمة في مجتمع ما بعد الحرب، وعلاقتها بالخريطة الاجتماعية الجديدة وعملية إعادة البناء أو الإعمار.

إن أحد أسباب هذه الثغرة هو تعثّر البحث الاجتماعي عامة في لبنان. والسبب الأساسي هو تلك الانقسامات التي لفّت كيان الجامعة اللبنانية، والصراع الدائر

حولها، والذي حوّلها إلى حلبة صراع سياسيّ. ومن مفاعيل هذا الوضع غياب الحوافز لدى كثير من الناس لدراستها ككلّ ولتحليل علاقتها بالخريطة الاجتماعية ووظائفها الاجتماعية. إن كل الخطاب انتقل الآن إلى الحيِّز السياسي الإيديولوجي: ما هي الجامعة اللبنانية؟ مكانها؟ انتماؤها؟ ولسيطرة من تخضع؟

إن السؤال «ما هي الجامعة اللبنانية ككل في المجتمع اللبناني؟» لم يعد يحوز على اهتمامات البحث، وهذا انعكاس على الساحة البحثية للمأساة السياسية للجامعة اللبنانية. لم يعد موضوع دراسة موحّد بسبب هذا النوع من الصراع على الجامعة. نستطيع بذلك استنتاج غياب هذا الموضوع على الأقل في شكله الظاهري (ربّما وجدت هذه الدراسات في هذا المجال لكنني لم أطلع عليها). أما النقطة الأخيرة التي أود الإشارة إليها: من المفيد أن يشار في أبحاثنا ومراجعنا إلى هذه الأبحاث، إذا ما وجدت، وذلك للاعتراف والتعريف بمجهود الباحثين الشباب.

إن الدبلومات والأطروحات غير المنشورة يمكن أن تعالج ولو جزئياً هذه المواضيع، بالإضافة إلى الأبحاث المنشورة أو الكتب المعروفة. ستكون هذه الأوراق مناسبة للإشارة إليها والتعريف ببعضها، طبعاً دون إمكانية حصرها كلها. أطرح برنامجاً واسعاً لورقة من هذا النوع، لكنها إذا ما وجدت ستكون مناسبة للإسهام بالتعريف بحالة الجامعة اللبنانية خير تعريف. وشكراً.

خليل أبو رجيلي:

أريد التعقيب على ما قاله د. عدنان الأمين. فأنا موظف سابق في وزارة التصميم العام، وفي نفس الوزارة، أجريت سنة ١٩٥٩ دراسات عديدة على المستوى التربوي، ضمن فريق تربوي. عام ١٩٧٠، صدرت دراسة قيّمة جداً حول التعليم العالي، أظهرت كل تاريخ التعليم العالي ما قبل تلك الفترة وأعطت خطة مستقبلية. سنة ١٩٧٢، أقرت خطة خمسية للبنان، بالإضافة إلى خطة لتطوير الجامعة. وضمن خطة «لبنان أفق عام ٢٠٠٠»، يخصص الفصل الرابع منه للتعليم العام والتعليم الجامعي. ولم يكن المؤلفون من الموظفين إنما ينتمون إلى الفريق التربوي في وزارة التصميم العامّ. وهذا الفريق قد يتمتع بأفق للتعليم متقدم غير الرأي السياسي السائد. فالذي اطلع على الدراسات في وزارة التربية في تلك الفترة يستطيع أن يقدر أن الفكر السائد كان مختلفاً عن فكر السياسيين الذين كانت لديهم أهدافهم

الخاصة في التعليم، أي أن يرموا تلك اللقمة للناس ليسكتوهم. في المقابل، كان هذا الفريق يخطط- والدراسات موجودة ومنشورة- لتعليم جديّ يليق بالشعب اللبناني.

أحمد الأمين:

بين مداخلة د. عتريسي وتعقيب د. شاوول، موقعان وموقفان متباعدان إن لم نقل متباينان. ففي الأول درجة من الحيادية تطرح التساؤل حول ضرورة أن يعقب أي عرض حياديّ وصفي درجة من التحليل، وبالتالي فقد اكتفى، وهذا حقه، بأن يطرح ثلاثة أسئلة توحي بجوهر التحليل المطروح علينا في حلقة دراسية من هذا النوع تتناول مستقبل التعليم الجامعي أو التعليم العالي في ضوء مستجدات العصر. وبالتالي، أظن أن أحد الزملاء سبقني إلى القول سريعاً بأن دور الدولة دور متخلف على العديد من المستويات. لكن دور الدولة لا ينبغي أن يتراجع، بأي شكل من الأشكال، في حقول هامة بل يجب أن يسير فيها إلى الأمام، خصوصاً في ضوء المستجدات. أنا أرى مثلاً أن جامعة في أي بلد عربي تقوم بدورها التعليمي الأصلي، بغضّ النظر عما إذا كان وطنياً أم لا، يجب أن توفر للأجيال الجديدة قدرة على التأهيل والتأهل لتقانة العصر بالمعنى الحقيقي والفعلي للكلمة، ولا أظن أن ذلك يتم فقط عبر دراسة عن بعد. والقضايا الأخرى التي تتعلق بموضوع دور الدولة والمقارنة بين القطاع الصحي والقطاع الأمني وما إلى ذلك، وقطاع التربية والتعليم يحتل مكانة مركزية في مسألة دور الدولة.

سأستطرد قليلاً للقول إنّ النظام الشيوعي توصل إلى تصوّر إيديولوجية أن الدولة ستزول، وفي الكثير من التحليلات لأسباب انهيار المنظومة أنّ هذا التصوّر الطوباويّ لزوال دور الدولة كان من ضمن المقومات الأساسية التي سبّبت بصيغة أو بأخرى انهيار التجربة، وبالتالي لا أظن أن الصيغة الأخيرة التي نحن بصددها تدفع إلى اضمحلال دور الدولة إلى الحدود التي يوصى بها أحياناً بمعنى من المعاني.

عودٌ إلى النقطة الأصلية: الجامعة اللبنانية. أظن أن الدراسات حول موضوع الجامعة اللبنانية والتغيّر فيما قبل الحرب وفيما بعد الطائف- وقد وصف د. عتريسي قطاعاً واسعاً من دراسات ما قبل الحرب- كان لها دور في التطورات الفعلية التي حصلت في البلد ١٩٧٥- ١٩٩٠ وبالتالي كان للجامعة اللبنانية مسؤولية أو دور

حقيقي وفعلي في التغيّر الذي أصاب البلد. وعليه، أعتبر أن الاتجاهات البحثية بمختلف تياراتها بغضّ النظر عن غلبة تيار على آخر ينبغي أن يتم تسليط الضوء عليها في حلقة دراسية من هذا النوع إذ إن المعرفة الفعلية هي مقدمة للتغيير: بمعنى آخر، لكي نستطيع أن نقرأ اتجاهات التغيير، يجب أن نمتلك المقوّمات الفعلية لما هو قائم ولما هو فعليّ.

سألتزم بالملاحظة التي بدأت فيها هذه المناقشة حول التعليق على تعقيب د. شاوول، لكنني سأشير بأنني مع فكرة قالها وتحت عنوان أنني أؤيّد أن الجامعة مركز بحثي لتوضيح المفاهيم وتجريدها من الإيديولوجيات كمقدمة لعقلنة فكر المجتمع اللبناني. هذا كلام صحيح ودقيق ويمكننا بالمعنى البحثي للكلمة أن نقرأه بصفته دوراً أساسياً من أدوار التعليم العالي كمقدمة للتغيير. لكنني لا أظن أن أفكاراً أخرى، سبقت وتلت هذه المقولة عند د. شاوول، تخدم هذه الفكرة بالذات: لقد ذكر الدكتور شاوول قبل هذه الفكرة وبعدها كلاماً مغايراً لها، ولديّ الوثائق، لكنني، والتزاماً بالملاحظة المقدمة في بداية النقاش، لن أعود إليها.

لديّ سؤال للسيد بن هلال: سئل أحد الضباط الفرنسيين: ما معنى العلمانية الفرنسية؟ فأجاب أن العلمانية ليست سلعة للتصدير، وما هو للتصدير من قبل الاستعمار كان شيئاً آخر. هل انطبق هذا الموقف الفرنسي المرتبط بالعلاقة بين لبنان وفرنسا، على الحالة البربرية في المغرب؟ وشكراً.

ناصر الموسوي:

لديّ ملاحظتان، أولاهما تعليق وأرجو أن أسمع تعليقاً حول هذا التعليق: نتحدث عن التعليم ودوره في التغيّر الاجتماعي أو العكس، كما تمت مناقشتها في جلسة الأمس، يعني دور التعليم في التغيّر الاجتماعي أو دور التغيّر الاجتماعي في التعليم. يُفترض إن يكون التعليم ومخرجاته متناسقاً مع ما هو قائم في المجتمع، وألا يبدو متناقضاً، غير أن الحالة في بلادنا غير ذلك، إذ أن الوضع التعليمي شيء والمجتمع شيء آخر. وسأعطي مثالاً بسيطاً: في أحد المقررات التي ندرسها حول إدارة الصف، نهدف إلى تعويد التلاميذ على النقد، على الديمقراطية. . . . إلا أن أحد الزملاء يرفض هذه الفكرة، بحجة أنه ينبغي أن يعامل التلاميذ بالقسوة وفرض الرأي، لأنهم يعدون ليعيشوا خارج المدرسة، بحيث أن الواقع الاجتماعي سوف

يتناقض مع ما تعلموه في المدرسة، بينما المطلوب هو مساعدتهم للتكيف الاجتماعي. وإذا كان أحد الأخوان يود أن يعلق، يهمني أن أسمع آراءكم حول هذا الموضوع. قد لا أوافق على هذه المقولة بالكامل لكن ذلك واقع، ونحن نتكلم عن التغيير الاجتماعي، فأين التعليم إذاً والتغيّر الاجتماعي في مجتمعنا؟

الأمر الثاني هو استفسار من الأخ د. محمد بن هلال: هل يمكن اعتبار أو تشبيه مدرسة أزرو أو اعتبار مدرسة أزرو التي أنشئت في بداية القرن تعليماً خاصاً؟ وإذا كانت كذلك، هل يمكن أن تشبه التعليم الخاص الذي انتشر وبدأ ينتشر في بلداننا لتكوين وخلق نخبة، خصوصاً أن هناك رأياً الآن يرى أن انتشار التعليم الخاص ليس كما تبرره الأنظمة التربوية لدينا، على الأقل في دول الخليج، حيث تعلن الحكومات أن الهدف من التعليم الخاص هو تخفيف العبء عن الدولة، بينما يخدم في الواقع الميسورين ذوي الإمكانات، ويزودهم بفرص للتعليم تفوق فرص عامة الناس. غير أن رأياً آخر يعتبر أن الحكومة والأنظمة هي التي تساعد وتساهم وتشجع بطريقة خفية لتوسيع التعليم الخاص وخلق نخبة لا تكون هي المسؤولة عنها وإنما قوى اجتماعية أخرى، بمعنى أنها تخلق معادلة اجتماعية جديدة، ولكأن التعليم الخاص يعدّ نخبة تخدم الأنظمة بطريقة أخرى، فهل تتفق معي في هذا الجانب مع ربطها بالفكرة أو المبدأ الذي استند إليه الفرنسيون في مدرسة «أزرو» في المغرب.

مصطفى التير:

سعدت جدّاً للاستماع إلى مداخلة الدكتور هلال باللغة العربية لأنني، رغم انتمائي إلى هذا المحيط المغاربي، لم أتعلم اللغة الفرنسية. لذلك أنا أعاني مُرّ المعاناة عندما أحضر لقاءات يصرّ فيها المغاربة (أقصد الجزائر وتونس والمغرب وموريتانيا)، رغم عدم وجود أي أجنبي فيها، على الحديث بالفرنسية. ولأغيظهم في كثير من الأحيان أشير إلى ما أعرفه عن لبنان، وأوضِّح أنّ البطريرك بنفسه يُلقي خطابه الكنسي باللغة العربية الفصحى، ومع ذلك لا يعيروني إلتفاتاً. لذلك سعدت كثيراً بما استمعت إليه على الرغم من لغته، وهذه محاولة جيّدة.

النقطة الثانية ترتبط بحالة المغرب، وهي ملاحظة عامّة: حصل المغرب على استقلاله منذ أكثر من نصف قرن، وكذلك الجزائر، ومع ذلك نستغرب أن تلك المنطقة لا تزال تهتم كثيراً باللغة الفرنسية. ويمكن أن نعذر الزميل فهو يتكلم اللغة

الفرنسية لأنّه يدرس في فرنسا. وممّا سمعته منك عن الوضع في المنطقة المغربية، بما في ذلك ليبيا و تونس و الجزائر و المغرب، هناك تواجد لجامعات بربريّة. في الواقع، الفرنسيون هم من يطلقون عليها صفة «بربرية». هناك جامعات إثنيّة أخرى، لا يطلق عليها صفات وتكتفي بكونها جامعات: في بعض الأحيان، تدعو نفسها جبليّة أو جبال بعينها، لكنه منّ الواضح أنّ السياسة الفرنسيّة في هذه المدرسة أو سواها من التعليم العامّ في المنطقة قد هدفت إلى خلق تعليم خاصّ بربريّ، غير أن المغرب لم يلتقط هذا الطعم، بينما التقطه الجزائر.

هل في إطروحتك شيء له علاقة بدور الحاكم أو بدور الولاية المغربيّة في المغرب حتّى في عهد الحكم العثماني للمنطقة؟

في الواقع، كانت المغرب دولة مستقلّة وكان لها نظامها، فهل لعب هذا النظام السياسيّ دوراً ما على صعيد مدرسة أزرو؟

لقد تابعت تعليق مارلين، وأنا معها فيما يخصّ قضيّة الحراك الاجتماعي أو الترقي الاجتماعي. هذا مفهوم يختلف عن التغيّر الاجتماعي، ولا نستطيع أن نستخدمه لأنّه شيءٌ آخر. إلا أنك إذا ربطت بين الحراك الاجتماعي لخريجي أزرو ومساهمتهم في التحديث أو التغيّر في المجتمع، يصبح من الممكن النظر في الموضوع.

فاديا حطيط:

لديّ استيضاحان، الأوّل متعلّق بدراسة د. طلال عتريسي: لو نظرنا إلى هذه الدراسات من زاوية «من وضع هذه الدراسات؟»، يتبين أن هناك دراسات ألفها أشخاص من خارج الجامعة اللبنانية، وأخرى أنجزها طلاّب الجامعة اللبنانية الذين صاروا أساتذة فيما بعد، فهل اختلف منحى أو اتّجاهات الدراسات بحسب معدّيها ومكان تخرّجهم؟

النقطة الثانية: هل تأثرت اتّجاهات الدراسات عن الجامعة اللبنانية بالتفريع؟ هل تمّ إنتاج معرفة ما، لها خصوصية ما وفقاً للفروع؟

سؤالي التالي موجّه للدكتور محمّد بن هلال: من خلال ما قدّمته، يبدو أن المشروع المرسوم لهذه المدرسة قد فشل، وهذه الفكرة بالتحديد تثير عندي تساؤلاً متعلّقاً بفكرة التنشئة الاجتماعية بذاتها. فيما قالته مارلين أيضاً تساؤل حول إمكانية

التكلّم عن مفهوم التنشئة الاجتماعيّة في مجتمع غابت عنه العقلانية الاجتماعية، أي التخطيط والسياسة والتدخل. هل فكرة العقلانية الاجتماعية موجودة بحيث نستطيع إعلان وجود مشروع ما؟

كما بدا من العرض أن المدرسة عادت وتأثّرت بالاتجاه الاجتماعي التقليدي الذي ساد، فاندمجت فيه بغض النظر عن المشروع المرسوم لها أصلاً، هذا إذا كان المشروع قد وجد فعلاً. وشكراً.

نخلة وهبه:

إن الخلفيّة التي استندت إليها والتي أريد التحدث عنها مأخوذة من عنوان الحلقة الدراسية، ومن بنية المعالجة التي حدّدناها أو التي حدّدتها الهيئة، بحيث شددت ورقة الدعوة على «محاولة رصد الاتجاهات البحثية بطريقة نقدية في البحوث والدراسات حول موضوع له علاقة بموضوع تعليميّ أو تدريسيّ أو عن التعليم»، بذلك يكون له علاقة بالتغير الاجتماعي.

يبدو لي أنّ زميلي طلال عتريسي، على غرار أغلبية الباحثين (لقد قرأنا ورقته بشكلٍ متأنّ وقرأتها بنفس المقاربة التي قرأت فيها بالأمس ورقة صديقي ناصر الموسوي، انطلقت منها ممّا توقّعت أن أجده فيها استناداً لموضوع الحلقة)، قد ضعف أمام إغراءين:

الإغراء الأوّل يكمن في ثقافة تقديم الأوراق في المؤتمرات، والتي غالباً ما يأخذ فيها الباحث هامشاً من الحرية يعطيها لنفسه ويسمح لنفسه أن يترك أو يضع جانباً إلى حدٍّ ما الموضوع الأساسيّ المطلوب معالجته، ويدخل في موضوع خاصّ يشعر أنّه مرتاح فيه أكثر أو يحبّه أكثر. والإغراء الثاني هو السمة الخلافيّة التي يتميّز فيها الموضوع الذي اختاره الزميل طلال عتريسي وهو الجامعة اللبنانيّة. برأيي، كان من الضروري أن يتخلى في هذا الموقع، بشكلٍ مقصود أو غير مقصود، عن صفة الباحث، أقله جزئياً، واكتساء لباس المُنظّر للمواقف، دون أن تكون بالضرورة مواقفه، لكنّها مواقف موجودة.

توقعت من الورقة أن تعطينا ست نقاط ارتكاز، وبناءً على تلك النقاط نستنتج كيفية تطوّر البحث: المكان والزمان والشدة والكثافة والوجهة والسرعة. وانطلاقاً من نقاط الإرتكاز هذه، ترينا الدراسة كيف تطورت مفاهيم البحث أو مقاربات البحث أو

منهجيّة أو نهوج البحث. وتقف وقفة مقطعية مرّة، وطولية مرة ثانية عند كلّ محطة تاريخيّة، وتقول لنا ماذا اكتسب البحث أو المقاربة أو المفهوم ضمن كلّ محطة، كيف اكتنز، وبماذا، وعمّ تخلّى، ولماذا.

أعتقد أنه، بواسطة هذه المقاربة، لكان بوسعنا تحديد اتجاهات بحثية تخبرنا بشكل غير مباشر عمّا يجب أن نبحث فيه في المستقبل. أريد التوقف عند قضية أساسية: دراسة الاتجاهات لا تعني فقط التوقف الوصفي ولا حتّى التحليلي عند ما هو موجود فحسب، فالغياب هنا يتّخذ نفس قيمة الحضور، إن نصف ما هو موجود لا يكفي. وإذا أخذنا نقاط الارتكاز الست التي تحدثت عنها، تكون طبعاً ممراً للوصول إلى ما هو غائب. إنطلاقاً من غيابه، نقترح أن نجري بحوثاً حوله، لنتمكن فيما بعد- عندما تتوفر البيانات اللازمة- من صياغة موقف يدافع عنه انطلاقاً ممّا هو موجود.

سيمون عبد المسيح:

برأيي، هناك في الأساس مشكلات تعرقل البحث، لأن الجامعة اللبنانية تبدو بدون ذاكرة بسبب غياب الأرشيف، وأيّة محاولةٍ بحثية تتكوّن خارج إطار العمل على الوثائق المتعلّقة بالجامعة اللبنانية تكون أقرب إلى التنظير منه إلى البحث العلمي. في الواقع، هناك غياب كبير للأرشيف. أقول هذا وأنا على علم أنّ عدداً من الوزراء حملوا إلى بيوتهم الأرشيف المتعلّق بوزارة التربية.

إحدى الطالبات أجرت بحثاً على أرشيف أنطوان إسطفان الذي كان وزير التربية سنة ١٩٥١، وتبين أن أرشيف وزارة التربية موجود في بيته. هذه نقطة أساسية، فبدون عمليّة التجميع والتقميش، من المستحيل الدخول إلى عمل وصفي، ومن ثمّ إلى عمل تحليليّ يتعلّق بالجامعة اللبنانية. المسألة لا تتعلق فقط بالأرشيف، فالباحث الذي سيقوم بعمليّة تأريخ للجامعة اللبنانيّة خلال النصف الثاني من القرن العشرين ينبغي أن يكون قادراً على رؤية العلاقة فيما بين النظام التعليميّ في الجامعة (الجامعة كجزء من هذا النظام التعليميّ)، والمسار السياسيّ والاقتصاديّ في هذه المرحلة. إن إعداد هذا النوع من الأبحاث يوصل إلى قيام استراتجيّة بحث تتناول الجامعة اللبنانيّة في النصف الثاني من القرن العشرين.

النقطة الثانية بالنسبة للدكتور شاوول: لقد أخبرته عن وجود بعض الدراسات

المتعلّقة بالتعليم ما قبل دخول مجتمعاتنا المرحلة الوقفية، إنّما لا تتعدى كونها «نتفاً». إن أكثر المؤرّخين عند بعض الطوائف وبعض الأطروحات الجامعيّة بحثت التعليم عند الطوائف الأخرى، إنّما الجهد الحقيقيّ في هذا المجال صار عند الطائفة المارونيّة انطلاقاً من مدرسة روما المارونيّة ثمّ عين ورقة إلخ. من المؤكّد أن هذه الدراسات تحتاج إلى تجميع. والفكرة التي أثارها ملحم شاوول حقيقةً بحاجة إلى نقاش، لأنّه إذا كان لا بدّ من مثال أعلى في مجتمعاتنا للتعليم العالي، أتصور أنه يعود إلى القرن الثاني عشر، عندما بلغت الحضارة العربية الإسلامية أوجها. ينبغي البحث إذاً عن طبيعة التعليم العالي في تلك الحقبة، هذا إذا ما أردنا العودة إلى جذور التعليم العالي في منطقتنا.

لا نستطيع اعتبار كلّ المرحلة الممتدة حتى منتصف القرن التاسع عشر، وفترة دخول مجتمعاتنا في علاقة مع الغرب، كمرحلة انحطاطيّة، إنه تعميم خاطئ.

يبقى أن أشير إلى نقطة ثالثة وأخيرة: بعد الدراسات التي أجريت في المغرب العربي بالنسبة لمدرسة أزرو، كنت أفكر وتساءلت ببساطة: «هل الموارنة هم بربر لبنان؟» في الواقع نستطيع إجراء دراسات مقارنة وتوسيع الدراسات هذه بين عينطورة مثلاً وعدة مدارس إرساليات في لبنان وإظهار وظائف تلك المدارس. إذا لم نعرض كلّ هذا الموضوع في إطار أزمة المجتمعات، بما فيها أزمة التعليم، نتيجة دخولها في إطار العلاقات الرأسمالية الأوروبيّة، تبقى دراساتنا جزئية لموضوع بهذا الحجم. وبالتالي، من الممكن استنتاج نظرية عامة عن بنية ومناهج التعليم على صعيد النمط الرأسمالي أو المتعلق بالإرساليات، وتأثير هذا التعليم في المجتمعات المعاصرة.

سمير جرّار:

ملاحظتان سريعتان: الأولى تتعلق ببعض التعريفات، فأنا أخالف د. التير في أن الجامعات الخاصة أو التعليم الخاص يتوجه إلى نخبة، فلم يعد الخاص في منطقتنا حكراً على النخبة. كما أن تكوين النخب الأكاديمية ضروري في بعض الحالات. هناك فرق بين النخب والخاص. ربّما كان التعليم الخاص أصلاً متقدماً أو جيّداً في بعض مراحله، أو مطلوباً لدور معيّن، وكان يؤدي فعلاً وظيفة اجتماعية أساسية. أما انتشار التعليم الخاص في الفترة الراهنة، فيبدو أنه لم يعد مرهوناً بالضرورة بتكوين النخب.

ثانياً، لم أسمع بين الأمس واليوم شيئاً عن الدور الأساسي للمنهج الخفي الذي، ورغم كل شيء، يمكن وضعه كصورة أو كإطار. فمن الواضح أن هناك فرقاً كبيراً جداً بين المنهج الشكلي وما يحدث ضمن عمليتي التعليم والتعلم، وشكراً.

مارلين نصر:

سؤالي موجّه للدكتور هلال: بالنسبة للنخب الذين خرّجتهم مدرسة أزرو، كان المشروع الفرنسي الأساسي يهدف إلى خلق نخب تفيد أو تخدم الأهداف الفرنسية (بالبقاء في المغرب)، ومشروعها السياسي للمغرب، وإلى تنشئة نخب محافظة. فهل هناك توجّه نحو النخب هذه على المستوى السياسي، إذ إنك لم تذكرها في هذا الفصل من الدراسة، التي أظهرت اتجاهاً محافظاً أو تغييريّاً معارضاً للدولة.

لم يندرج الاستقلال في المغرب ضمن منظار العودة إلى الاستعمار، إنما عارض هذا التوجه، ويبدو أن تيار المعارضة هذا كان له تأثيره على تلاميذ أزرو، ربّما كردة فعل على مضمون التعليم الفرنسي المطبوع بالتثقيف على الطريقة الفرنسية، وببعض القيم الموجودة السائدة في التعليم؟

سؤال ثانٍ موجه للدكتور طلال: هل تعتبر هذه الدراسات حول الجامعة اللبنانية بمثابة أبحاث؟ ما نقدك العلمي لها كباحث وكرجل علم، هل هي ميدانيّة إحصائيّة؟ هل هناك علاقة بين مواضيع الساعة التي تناولتها وطريقة بحثها؟

سليم نصر:

أسمح لنفسي بأن أطرح سؤالاً سريعاً على طلال عتريسي: أنا لم اطلع على الورقة ولكنّي فهمت أن هذه الدراسات جميعها تتعاطى مع المشكلات في الجامعة اللبنانيّة دون وضع الحلول. كما فهمت أيضاً أنّ هناك مشاكل من نوع: من يبدأ بطرح تصوّر لعمليّة التغير في الجامعة وانعكاساتها على المجتمع، متى يبدأ هذا التصوّر أو الرؤيا الجديدة ؟ كيف توضع هذه الدراسة؟ أعتقد أنّ هناك هيمنة للدراسات الوصفيّة، كما أشار نخلة وهبه وآخرون. هناك فجوة في الدراسات النظريّة حول المشكلات. لكنّ لماذا لا نبدأ نحن في عمليّة وضع تصوّر للحلول لهذه المشكلات؟ هل تكمن في الجامعة اللبنانيّة أم في فريق العمل؟

الإجابة

طلال عتريسي:

أوّلاً اسمحوا لي أن أشكركم على هذه الملاحظات الصائبة، الدقيقة والعمليّة. في الحقيقة، لقد استفدت من هذه الملاحظات وأوافق أن الورقة بحاجة إلى إضافات، مثل أي ورقة يمكن تطويرها في وقت لاحق. كلّ ذلك يذكّرني بمناقشة الرسائل التي تبدأ بمدح الطالب، وبعدئذ يقال له يجب إضافة هذا وهذا. . . . فهذا أمر طبيعيّ في الحقيقة، وأنا أقبل الملاحظات. فعلاً لقد تحدّثت عن وجود اتجاهات قبل الحرب، وليس مجرد اتجاه سياسي واحد إنّما اتّجاهات أخرى يجب الاطلاع عليها وإضافتها إلى هذا الموضوع، أو حتّى التعمق في موضوع الطلاب. في الحقيقة، لقد حاولت الإطلاع على موضوع الطلاب، لكنّني لم أجد في الفرع الأوّل من العلوم الإجتماعيّة سوى عشرة أبحاث عن طلاب الجامعة: تسعة منها في قسم المونوغرافيا (هذه الأبحاث هي وصفيّة: الطلاب، عددهم. . .)، ممّا يعني أن لا علاقة لها بالنخب وبالتغيّر أو ما شابه ذلك.

إنّ سوء التنظيم في الجامعة قد منعني وأعاق عمليّة البحث والاطلاع. بالإضافة إلى أنّه كان عليّ الذهاب إلى فروع الشمال والبقاع والجنوب والبقاء لفترة يوم أو يومين لمراجعة الأبحاث عن الطلاب. لم أفعل ذلك بالرغم من معرفتي بالفائدة التي قد تعود بها هذه الدراسات على الورقة.

النقطة الثانية - الأولى توجّهت بها إليكم، والثانية أوجهها لنفسي- هي أنه، لدى قراءة هذا النوع من الأبحاث، يكون الباحث ميّالاً إلى النقد، فالأبحاث التي يقرأها لم يتعب في إعدادها، لذلك يبدأ بنقدها. أمّا أنا فقد بذلت جهدي كي لا أنتقد، ولا أفسح المجال أمام غريزة النقد، ولكي أبرهن أنّني أعرف أكثر من كتّاب هذه الأبحاث أنفسهم. ذكرت بعض المسائل إنّما حاولت قدر الإمكان أن تكون وفقاً لتصنيف ما، وقلت إنّ هذا التصنيف مبدئيّ وليس نهائيّاً. من الممكن أن يقول أحدكم إنّ هذا ليس اتجاهاً سياسيّاً ولا حتّى نقابيّاً. لقد حاولت أن أصنّف هذه

الدراسات، وفي الحقيقة إن مجموع الدراسات التي قرأتها توضح أنّ هناك ما هو وصفيّ ميدانيّ. . . . . وهذا يضيف الكثير. لقد قرأت بحدود الأربعين دراسة لأساتذة جامعيّين نشرت معظمها في مجلة «أوراق جامعيّة» كما ذكرت في المقدمة، بالإضافة إلى ستّ أو سبع كتب بينها مؤتمرات وبينها ما صدر عن الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربوية. هناك أيضاً المصادر العامّة الموجودة في آخر البحث والتي تساعد على إلقاء الضوء على مثل هذه الأبحاث. كما فهمت من معدّي الحلقة، إن المطلوب ليس نقد ما كتبه الباحثون، بمعنى إنّ أشير إلى أن هذا الباحث أو ذاك قد أخطأ بعدم الحديث عن هذا الموضوع أو بعدم استخدام ذلك المنهج، وإلا لأصبحت الدراسة من مئة صفحة وضاعت الأهداف الأساسية فيها.

جل ما حاولت القيام به هو تصنيف هذه الدراسات، وربط تلك الصادرة ما قبل الحرب وتلك الصادرة ما بعدها بالتغيّر الاجتماعي. إن الاتجاه الأساسي، وهو غير الاتجاه السياسي، كان يكمن في الغالب في مقاربة الجامعة على أنها ساحة للصراع، أمّا اتّجاه ما بعد الحرب، فهو يعطي للجامعة وظيفة جديدة ألا وهي بناء الوحدة الوطنيّة. طبعاً ترتبط بعض الكتابات بموقع تفريع، لكنني لم آخذها كعامل متغيّر قويّ، ولم أطلع على ما كتب في الفروع، وحول مواقف مختلف الأطراف من هذا الموضوع. غير أنني وجدت أنّ هناك اتجاهاً يطالب بالمحافظة على الفروع، واتجاهاً آخر يريد دمج الفروع ضمن إطار سياسي أو طائفيّ، وربّما يعود ذلك إلى إحساس ما بالغلبة تبلور إبان اتّفاق الطائف.

لم أشأ الخوض في غمار التحليل السياسيّ للأوضاع في لبنان لأنّني خشيت أنّ يخرج بذلك البحث عن أهدافه. كان من الممكن تحليل ما حصل بعد إتّفاق الطائف: من هي القوى التي أيّدته، وتلك التى عارضته؟ ومن يعتبر أنّ اتفاق الطائف لا يطبّق؟ والتطرق إلى انعكاس هذه المواقف على الأبحاث حول الجامعة اللبنانية.

أخيراً، أؤكّد على إمكانيّة النّظر في وضع الطالب وفي الاتّجاهات الأخرى للأبحاث، إنّما في موضوع دور الدولة، فقد طرحت عدّة أسئلة في نهاية الورقة، أرد من ضمنها على هذه الأبحاث بما معناه « إذا كنتم تتحدّثون عن دور الدولة هذا يعني أنّ دور الدولة هو في موضع إعادة نظر». إنّني لا أنفي بذلك دور الدولة، إنّما أطرحه كموضوع قابل للنقاش وللبحث.

يمكن أن أوافق أنّ دور الدولة سوف يظلّ مستمرّاً، إذ يمكن أن يكون مطلوباً إضعافه في أماكن، واستمراره بقوّة دون تعديل في أماكن أخرى. في لبنان، المطلوب هو أن تبقى الدولة قوية لأسباب مختلفة، لكنّ ذلك لا يعني أنّ موضوع دور الدولة يقع خارج دائرة البحث.

عندما أقول هذا الكلام عن دور الدولة، لا أتبنّى بالضرورة الدعوة إلى أن تذهب الأمور في هذا الاتجاه. هذا الأمر يستحقّ البحث بالتأكيد، تماماً مثل موضوع تكوّن النخب: كيف تتكوّن النخب؟ هل تساهم الدولة بطريقة غير مباشرة في تكوين نخب عبر التعليم الخاص؟ أو عبر التعليم الرسمي؟ أو غير ذلك.

شكراً للملاحظات، ولا بدّ من الاستفادة منها، وشكراً.

محمد بن هلال:

أولاً فيما يختصّ برفض تسمية البربر، فإنه يرتبط بظرف معيّن، ألا وهو اضطرابات سنة ١٩٤٤ للمطالبة باستقلال المغرب، حيث تقدّم تلامذة ثانويّة أزرو لمساندة الحركة الوطنيّة العامّة في المغرب ورفض تسمية الثانوية بثانويّة بربريّة. ولم يكن ذلك بمثابة رفض لبربريتهم، فهم بربر رغم التسميات كلّها من أيط عبد الله، وأيط بين ديت... كلّ هذه القبائل موجودة في الأطلس المتوسط كمجمل القبائل الأخرى في الأطلس الصغير.

في الخريطة التي أعطيتكم إيّاها ترون في شمال المغرب ما يسمّى «بتاري فيت»، أي البربر، وهي اللغة الريفية التي يستعملونها. كما أن اللغة المستعملة في الأطلس للمتوسط تسمّى «تمازيك»، وعندنا في جنوب المغرب في منطقة الأطلس الصغير «تشاحيت». هناك إذا بعض الاختلافات في اللهجات، لكن تسمية «بربر» مشتركة، وهي تعود إلى ما قبل الاستعمار.

لقد وضع العلامة ابن خلدون في القرن الرابع عشر مؤلّفاً من أعظم المؤلفات السوسيولوجية، يتكون من ستة أجزاء، حول تاريخ البربر في المغرب عامةً. إنهم إذاً بربر ويدافعون عن بربريتهم حتّى الآن. عندما تتحدّث الدولة عن المغرب العربي، يرفض بعض المثقفين البربر وغير المتطرّفين هذه التسمية، لأنّ المغرب ليس عربيّاً فقط، ويعتبرون أنهم أساساً بربر، وقد تعرّبوا بعد ذلك. لكنّ الأصل لا يمكن محوه. وما نطالب به الحكومة المغربية حتّى الآن هو تغيير هذه التسمية: المغرب

العربي. هناك رفض، لكن البربر المغاربة يدافعون حتّى الآن عن المواقف الفلسطينيّة طوراً، والعربية طوراً آخر. إنهم إذاً بربر معنيون بالقضايا العربية، وهم بعكس المتطرّفين في الجزائر الذين يقدّمون أنفسهم كبربر قبل أن يكونوا جزائريين.

هناك دراسات وأطروحات حول القبائل تبرهن هذه الظاهرة: الفرق بين البربر المغاربة والبربر في قبائل الجزائر. بربر المغاربة يطالبون الدولة بأن تعترف بأصالتهم وثقافتهم ضمن الثقافة العامة الوطنية ومنها العربية... إذاً فيما يخصّ الاستعمار هناك المسيطرون والمسيطر عليهم. المسيطرون هم الحكومة الفرنسية والأسرة المالكة في المدينة، وهو ما يسمّى بالمخزن. كان هناك ائتلاف بين الطبقة الحاكمة المغربية الأصليّة والضغط الاستعماري الفرنسي حول نفس المنهج التعليمي الهادف إلى تكوين نخبة مولوية. إن المعهد الخاص حيث يدرس أولاد الملك وأولاد الشخصيات البارزة في المغرب يسمّى «المدرسة المولويّة» لإنتاج النخبة التي ستستمرّ في الحكم.

المسيطر عليهم هم من تلامذة أزرو، أطفال ثانوية أزرو الذين طالبوا بالاستقلال عام ١٩٣١ كما ذكرت الشهادات التي كتبها الأساتذة الفرنسيون في أزرو. وبما أنّ الحركة الوطنيّة عامة في المغرب، فحزب الاستقلال قد ارتكز على النخبة الفاسية والرباطيّة وطالب بالاستقلال سنة ١٩٤٠. تتلمذت تلك النخب في المدرسة الاستعمارية، مدرسة Jules Ferry، والتي نادت بـ«الجمهورية ولا شيء وراء الجمهورية»، وأدخلت معنويات جديدة عن Jean Jaurès، ويوكل هذا التوجه إلى المدرسة وظيفة ريادة الحركة الاجتماعية. إنّ الاستعمار هو من حدّد دراسة هؤلاء التلاميذ للدراسة الثانويّة (الإعداديّة حالياً).

ناضل تلاميذ أزرو مطالبين بالبكالوريا، ولكنه، بانتظار حدوث ذلك، كان لا بدّ من أن يذهبوا إلى فاس أو إلى الرباط، حيث التنظيم التعليمي مختلف. بالفعل، فقد كانت لغة التعليم في هاتين الثانويتين هي العربيّة، بالإضافة إلى الفرنسيّة. لكن تلاميذ أزرو ليست لهم معرفة باللغة العربية لكي يتمكّنوا من متابعة الدراسة في هذه المدارس، لكن آباءهم أخذوهم بصفة سرية إلى من يُسمّى بالفقيه والذي يعلّم التلاميذ القرآن والواجبات الدينية، كما تلقوا بسريّة تامّة دروساً خصوصيّة لتعلّم اللغة العربية، وكان ذلك محظراً عليهم لأن البربر بالنسبة للفرنسيين ليسوا عربا، وبالنتيجة ليسوا مسلمين. هذه ظاهرة نجدها في جميع الوثائق وجميع الذين درسوا أوضاع

البربر في الاستعمار يقولون بأنّ البربر غير مسلمين. ماذا حدث عندئذ؟ وقع عكس ما توقعه الفرنسيون تماماً: إنّ أكبر المعرّبين قد تخرّجوا من عزرو ودرسوا العربية، ومنهم من تابع دراسته حتّى الحصول على شهادة تعليمية لتدريس اللغة العربيّة وهم أساتذة اللغة العربيّة في الجامعات.

ثانياً، في الإسلام، في حين كانت السياسة البربرية ترتكّز على العرف، رفض كلّ القوّاد البربر هذا العرف، ليس بمثابة رفض لثقافتهم، بل كردة فعل مضادة للسياسة الاستعمارية. كانوا جميعهم يرفضون الزواج إلا أمام القاضي، والقاضي يعني الصلاة، أي القرآن... لا العرف. وقد استقيت هذه المعلومات من مراجع كثيرة.

في الحقيقة، كان للأرشيف دور أساسي في دراستي، وإجراء دراسة حول متوسطة أزرو يتم بشكل شبه سري، فأزرو أمر لا يناقش في المغرب، لأن الانقلاب الأول سنة ١٩٧١، ويليه انقلاب سنة ١٩٧٢ قد نُسبا إلى تلاميذ متوسطة أزرو. بالفعل، إنّ عدداً من الضبّاط خريجي أزرو، مثل الجنرال حبيبي والجنرال الحارث، وحوالي ثلاثة عشر جنرالاً، قد شاركوا في الانقلاب ضدّ الحسن الثاني (لديكم بعض الصور منهم).

لكنّ هذا التصور ليس واقعياً تماماً، لأنّنا نجد مثلاً أنّ الجنرال «بوغرين» كان مع الانقلاب، والأخ الأكبر لـ«بوغرين» كان يدافع بالتسخيرات عن الحكم، وقد قتلا. يعني أن الأخ قد قتل أخاه بالهجمة المضادّة. نجد أيضاً عدداً كبيراً من البربر ممن كانوا مع الانقلاب، وطرفاً آخر مناهضاً للانقلاب.

أختم بالحديث عن التغير الاجتماعي والتحديث: نعم، أحدثت أزرو حركيّة اجتماعية ظاهرة وقد وضّحتها في الأطروحة وأعطيتكم رسوماً بيانية. إرتاد عدد من خريجيها مدارس المهندسين Ecoles d'ingénieurs، كما أن البعض الآخر قد تخرج من المدرسة العسكرية، وقد اتخذوا ما تلقوه من تعليم في هذه المدرسة كنهج لتحديث الجيش والوطن، كما شارك المهندسون في التطوير الاقتصاديّ للمغرب.