تعقيب ونقاش

أولاً: تعقيب على ورقة شبل بدران

إيليا حريق(*)

تقوم الدراسة هذه بتبويب ما جاء في كتابات متنوعة اختارها المؤلف، وتعود إلى ربع قرن مضى، وهي تتعلق بالتربية والبنية الاجتماعية، والمفروض أنها تدور حول مصر إلا أنه بالإمكان أن تنسب إلى أي مكان كان. لم يرد بين الكتابات التي عالجها المؤلف أي كتاب أو مقالة أو فصل بلغة أجنبية، ولم تذكر القاعدة التي اختار بموجبها الكتابات المذكورة.

يشكو الجهد الكبير الذي قام به المؤلف من (١) التعميمات العادية بين متغيرات كالكفاءة، مثلا، والحراك الاجتماعي، أو تأثير التعليم على البنية الاجتماعية أو العكس. ولا يدري القارئ إن كانت تتميّز تلك العلاقات بنزعة معينة أو إن كانت تمثّل الوضع المصري أو غيره. إنها أشبه بتبويب متغيرات متعددة بانتظار الدرس، ويشعر القارئ بإحباط كبير من جراء ذلك التكرار الذي لا يفيد خبرا أو علما.

(٢) تشكو الدراسة في الدرجة الثانية من عجزها عن إظهار نتائج التطور الذي وقع في المرحلة تحت الدرس في طبيعة التعليم في مصر وارتفاع نسبة المدارس الخاصة إلى ما يقارب النصف بعد أن كانت في عهد الحزب الواحد أشبه بالغائبة عن المسرح. ومن الواضح أن بعض الكتابات التي اختارها وأخرى لم يخترها قد تعرضت لذلك التحول. وبغض النظر عما إذا كانت نتائج المدارس الخاصة بناءة أو هدامة اجتماعيا فإن الدراسة لم تفدنا شيئا يذكر عنها أو عن نتائج ذلك التحول الكبير. ولا يصحّ أن نعتبر ملاحظات الكاتب العامة واسفه على تحول المجتمع

(*) دكتوراه في العلوم السياسية-جامعة شيكاغو. أستاذ في دائرة العلوم السياسية-جامعة بلومينغتن-انديانا.

المصري إلى مجتمع رأسمالي تابع للنظام العالمي جواباً على هذه القضية التي ظلت مغمورة في عرضه للموضوع، في حين أنها تصب في جوهر بحثه. أما التعليق العابر الذي قام به أثناء العرض حول فساد المدارس الخاصة المطلق دون تمييز وفتكها بسلامة النظام التعليمي فهو لا شك قد ورد على لسان المؤلف في ساعة انفعال ولا أظن أنه يمثّل خلاصة بحثه المجرد.

(٢) كان بودنا لو أن الدراسة أفادتنا شيئا عن تطور وضع المدارس العامة وعن أزمتها المستعصية منذ أواخر الستينات والتي استفحلت فيما بعد. ولكن البحث خلا كليا من أي إشارة إلى أزمة عجز الحكومة المصرية عن أن تفي بواجباتها تجاه ما التزمته أمام الشعب وهو الالتزام الذي تذرعت به لاحتكار مهمة القيام بالتعليم دون سواها. ولما عجزت عن أن تفي بما يتطلبه التعليم من أكلاف تركت النظام ينهار تحت أنظارها فأفسدت سياستها تلك عملية التعليم أساتذة وطلبة وأولي أمر ومناهج. وقد ظل الفساد هذا يرتع في المؤسسة التعليمية العامة إلى أوائل التسعينات، وهو آخر تاريخ تابعت فيه القضية.[١] وكل ما استفدناه من الباحث هو ترحّمه وأسفه على ذلك القطاع المُفسَد وعلى اقتصاره على القيام بنصف المهام التعليمية التي كان يقوم بها. أما قوله بتفاقم الطبقية وأن ٤٠ في المئة من المصريين قد اصبحوا دون مستوى الفقر، فالواقع أن تلك النسبة هي ذاتها التي كانت سائدة في أوائل السبعينات، قبل أن يصبح للقطاع الخاص وللمدارس الخاصة أي كيان يذكر.

هذا البحث يشكل هيكلية بحاجة إلى التقليص إلى ما هو نصف ما هي عليه الآن ثم تجنب الترداد كي تصبح هيكلية صالحة لبحث التحول الفعلي في التربية المصرية وأثره الواقعي على البنية الاجتماعية.

---

(١) راجع الفصل المتعلق بالتربية في كتابي باللغة الإنجليزية:
Economic Reform Policy in Egypt, Cairo: AUC Press, 1998

ثانياً: تعقيب على ورقة كمال نجيب

منير بشور(*)

إنها مصادفة ممتعة أن دراسة كمال نجيب تتناول بالتحليل والتصنيف سبعة وخمسين مؤلفاً بين مقال وكتاب وأطروحة، في عدد من الصفحات بلغ هو أيضاً سبعاً وخمسين، أو على الأقل هذا هو العدد الذي أنزله عليّ جهاز الكومبيوتر في مكتبي لصفحات هذه الدراسة الجديّة والمثيرة.

أبدأ بالأرقام لأقول إن تعقيبي على دراسة كمال نجيب سيكون في شقيّن، أحصر نفسي في الأول منهما بالنص، فأثير أسئلة تتعلق بالداخل، أي بما جاء في نصّ الدراسة ذاته بقصد التأكد من صحة الأرقام، وجلاء المعاني الواردة فيه، والاستزادة منها، والتأكد من ارتباط النتائج والاستخلاصات بالمعلومات أو الأفكار التي استندت عليها. أما الشقّ **الثاني** فسيتناول التوجهات والآفاق المستقبلية في الدراسة، وأنطلق من هذا التوجهات باتجاه الخارج، أي باتجاه أفكار واقتراحات أخرى غير واردة في النصّ، لعلها تكون إضافات مهمة.

في الشق الأول بإمكاننا أن نتفق أن الدراسة تنتمي إلى علم المعرفة، وأن الأسلوب الذي تستخدمه هو المعروف باللغة الإنكليزية بالـ Meta-analysis في التحليل - أي أسلوب مسح النتاج المعرفي وحصره وتصنيفه وشرحه واستخلاص العبر منه والحكم عليه. ولهذا فإن مسألة الدقة في اختيار عينات من النتاج المعرفي وتصنيفه وتبويبه مسألة بالغة الأهمية، وكذلك مسألة توضيح المنهجية في التحليل واستخلاص العبر.

(*) دكتوراه في التربية المقارنة، جامعة شيكاغو-الولايات المتحدة الأميركية. أستاذ في دائرة التربية- الجامعة الأميركية في بيروت.

في هذا المجال نورد الملاحظات التالية:

أولاً: في مطلع القسم الثاني من الدراسة الذي يحتوي معلومات عن النتاج المدروس وزّع الباحث السبعة والخمسين بحثاً على خمسة موضوعات أعطيت قائمة بها (صفحة ٩). لكن في القسم الثالث في الدراسة المتعلق بالاستخلاصات نفاجأ بقائمة للموضوعات تشمل ست مجموعات بدل الخمس، كما نجد نصيباً مئوياً لكل منها بلغ في مجموعة ١٠٥,٩% (ص ٤٣ - ٤٤) - الذي هو أمر خارج المعقول تماماً.

ثانياً: في الصفحة ذاتها، أي صفحة (٩) صنفت البحوث الخمسة والسبعون إلى نوعين في اتجاهين: الاتجاه الوضعي الامبريقي بواقع (٤٤) بحثاً، والاتجاه النقدي بواقع (١٣) بحثاً.

وفي شرح المنهجية المتبعة ذكر أن هذه البحوث توزعت على محاور أساسية ثلاثة، هي (١) المدرسة، و(٢) المعلم و(٣) المقررات الدراسية، وأن كلاً منها عرف كلا النوعين من الاتجاهات، الوضعي الامبريقي من جهة، والنقدي من جهة ثانية.

ولكن عندما نقرأ النصوص نجد أن توزيع الأنواع لم يعطَ لكل المحاور الثلاثة، ولم يعطَ عدد البحوث المتعلقة بالمحور الأول أي المدرسة بتاتاً، ويصبح على القارئ أن يستخلصه بنفسه، وذلك من الأرقام المعطاة للمحورين الاثنين الباقيين. فمحور المعلم ينال ثمانية بحوث أربعة منها تنتمي إلى الاتجاه الوضعي، والأربعة الأخرى ارتبطت بأطر نقدية (ص ٢١)، أما محور المقررات الدراسية فعلى القارئ أن يستخلص بعد جهد ليس بالهين أن عدد البحوث بلغ (١٣)، (٧) منها صنفت في الاتجاه الوضعي و(٦) الباقية في الاتجاه النقدي. فهل من الجائز أن نلجأ إلى عمليات الجمع والطرح لنستخرج عدد البحوث المصنفة في المحور الأول أي المدرسة، وثم نجري عمليات حسابية إضافية لنميّز بين ما ذهب منها بالاتجاه الوضعي وما ذهب بالاتجاه النقدي؟ وباعتبار أن ليس للقارئ أي حلّ آخر فإنه سيتوصل إلى اكتشاف مفاجئ وهو أن ٣٦ بحثاً (أي حوالى ثلثي المجموع) كان في محور المدرسة، وأن معظم هذه، أي ٣٣ بحثاً منها، كان في الاتجاه الوضعي، بينما الباقي أي (٣) بحوث فقط كانت في الاتجاه النقدي.

ثالثاً: بالطبع لصاحب الدراسة الحق كل الحق والحرية في أن يضع البحوث التي يستعرضها في خانة الصنف الذي يشاء شرط أن يوضّح المعايير التي يعتمدها. إن مثل هذه المعايير واضحة بالنسبة للتمييز بين هذا الاتجاه أو ذاك، ولكن ما ليس واضحاً تماماً هو الأسلوب الذي اعتمد في توزيع البحوث المستعرضة وتصنيفها بين الاتجاهين، فلو جاء باحث آخر وقام بالتمرين ذاته فهل ينتهي به الأمر إلى التصنيف ذاته الذي اعتمده المؤلف؟

لا نثير هذا السؤال هنا على سبيل تصعيب المسألة أو تعقيدها وإنما للفت الانتباه إلى غموض، إن لم نقل إلى خلل أو تناقض في النصّ. فعلى سبيل المثال، حيث أن الباحث يقول عن الدراسات الوضعيّة المحافظة أنها، في واقع الحال، «مجرد دراسات أيديولوجية.. وضعت لمشايعة الأفكار السياسية السائدة أو لتوضيح أسس وضع مؤسسات التعليم في خدمة المشروع الاجتماعي المعلن» (ص ١٢)، فإنه في الوقت نفسه يستخلص أن قطاعات واسعة من أصحاب هذه الدراسات «يرفضون الأوضاع التعليمية الراهنة في مصر» (ص ١١)، كما يعزو إليهم الاعتقاد بأن التنشئة السياسية في المدارس «لا تحقق الترابط والتجانس كما لا تحقق قيماً ثقافية ايجابية.. ولا تؤهل الأجيال للتعامل الإيجابي والمبادر والفاعل...» (ص ١٢)، وايضاً «إن قيم الديموقراطية والحداثة ليس لها وجود ملموس في ثقافة الناشئة» بالنسبة إليهم، وأنهم يعتقدون أن هذا أمر ينطوي على دلالات سلبية كبيرة بشأن التطور الديموقراطي والسلام الاجتماعي في البلاد» (ص ١٣).

من جهتنا نسأل، كيف يمكن وصف هذه المواقف والاستنتاجات بأنها «وضعية محافظة» بمعنى أنها «تشايع الأفكار السياسية السائدة؟».

رابعاً: اختتم هذه الملاحظات على النصّ بملاحظة قد تبدو بسيطة أو اعتراضية أو إجرائية، ولكن اسمحوا لي أن اعتبرها في غاية الأهمية، ولعل سبب ذلك يتضح في القسم الثاني من حديثي.

وهذه تتعلق بالاختلاف في التواريخ المعطاة للبحوث موضوع المراجعة في النص بالمقابل مع ما ورد عن هذه البحوث في قائمة البحوث الملحقة بالدراسة (٦ حالات)، كما أن هناك إغفالاً لتاريخ النشر في حالة واحدة.

انتقل إلى الشق الثاني من ملاحظاتي المتعلق بالتوجّهات والآفاق المستقبلية.

أولاً: فيما يتعلق بالتبعية الفكرية والركون إلى نقل ومحاكاة النظريات والبحوث الغربية.

إن الباحث هنا هو على صواب تماماً لا ريب. وهو يشدد على أن البحث العلمي في هذا الميدان «جاء مولده من أحشاء العلم الاجتماعي والتربوي الغربي وأمعائه..» ولا يقتصر هذا على الاتجاه الذي يسميه «الوضعي» أو «العقلاني الوضعي» أو «الوضعي المحافظ» (ص ٥- ٦ -١٤)، وإنما ينطبق أيضاً على الأعمال النقدية التي تعتمد هي أيضاً «على مبادئ الفكر النقدي الغربي» (ص ١٦)، التي لجأت إلى استخدام أدوات جمع البيانات السائدة في ثقافة الاتجاه الامبريقي، فوقعت في «نفس المأزق الذي وقعت فيه بحوث الاتجاه الوضعي» (ص ٣٠). الإخفاق هنا يتلخص في «تأسيس نظرية سياسية وتعليمية تصف واقع العلاقة بين البنية السياسية للمجتمع المصري وبنية النظام التعليمي» (ص ٤٣).

إنه إخفاق ضخم يستدعي حلولاً ضخمة.

ولكن ماذا لو عملنا في نطاق الحلول الأقل ضخامة، ولكنها الأقرب منالاً، الحلول التي لا تطمح إلى قطع الصلة مع علوم الغرب وإنما إلى تأصيل ما نتعلمه منه وتثميره في التربة المصرية والعربية؟

مثلاً: أتصور أن التبعية الفكرية واستخدام المنهجيات الغربية وضحالة النتائج الصادرة عنها مردّه، إلى حدّ ما على الأقل، إلى متطلبات الترقية الاكاديمية المتّبعة في الجامعات العربية، والتي تُخضع الباحث لضغوط نشر في ما يسمّى مجلات محكّمة تقليداً لما هو متّبع في الغرب.

لقد انتشر هذا التقليد باكراً في مصر، ولكنه امتدّ الآن وبكثافة إلى السعودية وبلدان الخليج الأخرى والأردن. كل كلية تربية أو علوم اجتماعية تقريباً لها مجلّة محكّمة، وأتصوّر أن كثيرين منا في هذه القاعة لعبوا دور الحكام لهذه المجلة أو تلك. هناك مجال واسع لتعاون الجامعات بعضها مع بعض، وتوحيد الجهود. كما هناك مجال واسع للتثمير والتأصيل العربي لعلنا نبدأه بالتشديد على أمور ثلاثة: الدقة، والوضوح، وصحة البرهان بما فيه الالتزام بقواعد الإسناد. في هذا المجال لعلنا نقوم بمقابلة بين المنهجيات المتبعة في بلاد المشرق العربي، التي تأثرت بما يسمّى الاتجاه الوضعي الإمبريقي، وبين المنهجيات المتّبعة في شمال افريقيا العربية

التي ما زالت أقرب إلى المنهجيات التاريخية/الفلسفية/ النفسية، لعلنا نقع على طريق وسط.

الحلول ليست سهلة هنا، ولكن تغيير شروط الترقية وميكانيزماتها مفتاح هام يجدر بنا استخدامه.

ثانياً: مسألة التمييز بين الاتجاه الوضعي المحافظ والاتجاه النقدي التحريري.

يبدو في دراسة الدكتور كمال كما لو أن هذين الاتجاهين نقيضان لا يلتقيان، والسؤال هنا هو: هل بالإمكان الجمع بينهما وتطوير اتجاه بحثي وضعي غير محافظ، وإنما وضعي ونقدي أو تحريري في الوقت ذاته؟

الجواب الذي عندي هو بالايجاب، وهو ليس على الطريقة التي يتبنّاها الدكتور كمال بتشديده على ابتداع نظرية متكاملة تربط بين المدرسة والسياسة والمجتمع، أو تحفز «المشاركة الجماهيرية في السياسة من قبل جميع فئات المجتمع» (ص ٤٩). مثل هذه الأمور تخيفني، لأنها ضخمة جداً ولا أعرف طريقة الوصول إليها، ولكنني أعرف أن هناك منهجيات ووسائل، من ضمن الاتجاه الوضعي، من شأنها، إذا ما مورست بدقة ومهارة، أن ينتج عنها علوم ومعارف تحفز على التغيير. من بين هذه منهجيات العلوم المقارنة، التي تقابل وتقارن بين حالات وأوضاع مختلفة، وأمكنة مختلفة، ولكن في الوقت نفسه، أو بين حالات وأوضاع في المكان نفسه، ولكن في أوقات مختلفة. ليس من المطلوب هنا أن يخلع الباحث عنه ثوب البحث أو العلم ليلبس ثوب المشارك أو المناضل للتغيير، ليس في الوقت نفسه على أية حال، إذ إن ذلك سيشكل خسارة لكليهما. من طبيعة العلوم المقارنة أنها إذا ما مورست بدقة ومهارة، ان تقود إلى إظهار ما هو سيئ وما هو حسن، أو ما هو حسن وما هو أحسن، بدون التخلي عن منهجيات العلم.

ثالثاً: قريب مما أقصده بالعلوم المقارنة ما يلوح في دراسة الدكتور كمال، بين الحين والآخر، من إشارات إلى البعد التاريخي في التنشئة الاجتماعية. هذه تلوح في الدراسة كومضات من نور ولكنها تبقى بدون متابعة. بالمقابل، فإن تشديده على دراسة ما يسمّيه «علاقات الانتاج التربوية المكوّنة للسياق الاجتماعي داخل المدرسة وداخل حجرة الدراسة لادراك الصورة الحقيقية لأزمة المشاركة السياسية في مصر في علاقتها بعمليات التنشئة السياسية» (ص ٥٥)، هذا التشديد في مكانه تماماً، ويتمتع

بكل الجدارة والجدة، ويستدعي الاهتمام والالتزام في ميدان البحوث. وذلك أن العمل التربوي، في نهاية المطاف، ليس المعلم وحده، ولا المقررات وحدها، ولا الطلاب وحدهم، ولا المدرسة وحدها، ولا شيء آخر وحده، وانما كل هذه وهؤلاء في بؤرة الفعل التربوي الحاصل في المدرسة، وفي حجرة الدراسة على وجه التحديد.

ولكنني لا أعرف سبب تشديد كمال نجيب على تعبير «علاقات الإنتاج التربوية» في هذا المجال كما في غيره. وفي ظني أنه ينظر إلى المدرسة والى حجرة الدراسة كما لو انها مصنع أو معمل ينتج بضاعة، وانا أقرب إلى الاعتقاد أنها مستوصف، أو مشتل زراعي تنمو فيه الأغراس بالعناية والرعاية.

رابعاً: يضاف إلى استكشاف شبكة العلاقات داخل المدرسة وداخل حجرة الدراسة، متابعة دراسات السيرة ودراسات الحالة كمدخل لفهم العلاقة بين التعليم والتغيّر الاجتماعي، وهذه الدراسات، على ما أعتقد، أقرب إلى تراثنا في القصّ والحديث من الدراسات الامبريقية. من «الأيام» لطه حسين، إلى «تربية سلامة موسى» إلى «المبتسرون»، كتاب أروى صالح، إحدى قادة الحركة الطلابية في مصر في السبعينيات والتي انتحرت عام ١٩٩٧، إلى كتاب الأصولي المصري الطبيب خالد البرّي «الدنيا أجمل من الجنة» الصادر في بيروت منذ أشهر قليلة. في قصص هؤلاء ورواياتهم ومذكراتهم تختزن خبرات وتجارب هامة تلخّص ديناميات الحركة التعليمية (وعمليات انتاجها بلغة الدكتور كمال) تعلو في أهميتها للتغيير ما تقدمه الدراسات الامبريقية بمسافات كبيرة.

ثالثاً: النقاش

سليم نصر:

أولاً إسمحوا لي بشكر منظّمي الندوة: الهيئة اللبنانية وعدنان الأمين وسوزان عبد الرضا على هذه الندوة الإقليميّة. من المفيد الذكر أنّها جزء من سلسلة من الحلقات الدراسيّة التي تطرحها وتدعمها شبكة من المراكز والجمعيّات البحثيّة العربيّة في إطار ما يسمى المؤسسة العربيّة للدراسات والاتصال، والتي تضمّ حوالي خمسة عشر مركزاً أو مؤسسة ممثلين من خلال أشخاص، ومن ضمنها الهيئة اللبنانيّة والمركز اللبناني للدراسات وعدد من المؤسسات في لبنان ومصر والأردن وفلسطين. والفكرة من هذه الورشات بالضبط، وبالإضافة إلى نشاطات أخرى تقوم بها الشبكة العربية، كانت بناء العلاقات والتعاون داخل الجماعة العلميّة العربيّة من خلال مجموعة ورشات العمل تقدم حالة الدراسات وحالة الأبحاث في مجالات معرفيّة متعدّدة في العلوم الاجتماعية، يعني ما يسمّى status of literature أو ما يسمّى état de lieu بالفرنسيّة. وقد عقدت مجموعة من هذه الورش، وستعقد مجموعة أخرى.

ولأعطيكم صورة أوسع، عقدت مؤخّراً ندوة في الأردن عن الحراك الاجتماعي والخارطة الاجتماعية العربية نظّمها مركز الأردن الجديد، وهو ينتمي إلى الشبكة أيضاً. وقد نظم مركز الدراسات الإستراتيجيّة في الجامعة الأردنيّة ورشة حول استطلاعات الرأي. كما وسوف يعقد المركز اللبناني للدراسات والذي أديره، ورشة عن الدراسات الانتخابية في العالم العربي. أمّا مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجيّة فسيعقد ورشة حول دراسات العلاقات الدوليّة. الفكرة هي نفسها أي أنّها مجموعة من المجالات البحثيّة ومحاولة رصد وتقييم حالة الأبحاث العربيّة، ولو بصورة أوّليّة.

بدأت هذه المحاولات مع عدد من الباحثين من أقطار عربيّة مختلفة، يقدّمون

مقاربات لهذه الدراسات، يوثّقونها، يراجعونها ويطرحون أفكاراً حول تطويرها من ناحية المناهج والمقاربات والمصادر، سعياً إلى تمكين البحث الاجتماعي العربي وتوثيق العلاقات داخل الجماعة العلميّة العربيّة. هذا هو الإطار الأوسع لهذه الحلقة، ونحن مسرورون لانعقادها في لبنان ولمبادرة الهيئة اللبنانية حول التغيير والتعليم في العالم العربي. أما الآن، فسيجري التركيز في هذه الجلسة على الحالة المصرية والتي تتخذ حيّزاً مهماً من هذه الندوة، نظراً لأهمية مصر المعروفة تاريخيّاً واجتماعياً في قلب عمليّة التطوّر الثقافي والسياسي في العالم العربي، بالإضافة إلى أسبقيّة مصر حتّى في عدد من التغييرات والتطوير الثقافي والتعليمي في كلّ آليّة النهضة العربيّة والأوضاع العربيّة المعاصرة.

الانطباع الأول لدى قراءة الورقتين أنّ الوجهة العامّة ليست التعليم والتغيير الإجتماعي والسياسي للحالة المصريّة، إنّما التعليم والتثبيت الاجتماعي والسياسي للحالة المصريّة. تتجه الأوراق أكثر نحو مقولة إعادة إنتاج، إن لم يكن تأبيد بعض البنى السياسيّة والاجتماعية، وعدم مساهمة النظام التعليمي، كما نقرأ من خلال هذه الدراسات، في عمليّة التغيير. إن هذا الموضوع يحتوي على الفرضيّة ووجهة النظر والجدل على حد سواء، أي إن هذا الجدل تقليدي في العلاقة بين المدرسة أو المؤسسة التعليميّة والمجتمع: من يؤثّر على من؟ ومن يتأثّر بمن؟ وإلى أي حدّ يمكن تحميل المؤسسة التعليميّة أوزار التغيير كلّها، أو جزءاً كبيراً من التغيير، بينما هي جزء من تركيبة أوسع بكثير؟ وهذا الموضوع يدور حول كلّ الجلسات ويمكن في آخر الجلسة مناقشته بشكل أشمل.

أود أن أحيّي جامعة الإسكندريّة، وخصوصاً الزميلين اللذين قدّما الورقتين: شبل بدران وكمال نجيب. شبل بدران أستاذ في أصول التربية ومتخصّص في علم الاجتماع التربوي، شغل مناصب رئاسة القسم ووكالة الكليّة، ساهم مع آخرين في إنشاء مجلّة التربية المعاصرة وهي أول مجلّة راديكاليّة في مصر. بحسب ما يقال هنا في التعريف، ساهم مع آخرين في إنشاء أوّل جماعة نقديّة في التربية، عضو اتحاد الكتاب في مصر وله العديد من الكتب والدراسات والبحوث المنشورة في الدوريّات العربيّة والمصريّة.

كمال نجيب هو أستاذ المنهج وطرق التدريس في كليّة التربية في جامعة الإسكندرية ومتخصّص في تدريس العلوم الاجتماعية، رئيس قسم المناهج وطرق

التدريس الأسبق في هذه الكليّة وعميد كليّة الأطفال الأسبق في الإسكندريّة. له اهتمامات عديدة في اجتماعيّات التربية وفي طرق التدريس وفي تنظيم المناهج التعليميّة.

[. . .][*] وظيفته الأساسية ليست التغيير إنّما إنتاج معارف وكفاءات للمعنيين فيه على مستوى العصر وعلى مستوى اشتداد المنافسة العالميّة اليوم على المهارات البشريّة.

إذا لم تنتجه أنظمتنا التربويّة العربيّة وتكون رديئة بإنتاجه أو متراجعه، لن يحصل تغيير اجتماعيّ ولا تغيير سياسيّ ولا تؤهل لا الطبقات الغنيّة ولا حتّى الطبقات الفقيرة. فنتراجع كلنا كمجتمعات بشكلٍ عامّ، وأزمة الأنظمة التربويّة العربيّة تطال كلّ المجتمع.

في نهاية النقاش ولأهميّة الجوانب التغييرية في السياسة والاجتماع يجب ألا ننسى ما هو المحك الأساسي للنظام التربوي وهو إنتاجه التربوي. وما هو المحك الأساسي للبحث العلميّ؟ هو جودته أو رداءته ضمن مقاييس علميّة مشتركة من خلال ما تحدّده الجماعة العلميّة في العالم العربيّ أو في العالم أجمع اليوم.

شبل بدران:

طبعاً المسألة ليست في مجال السجال بين سين وجين وطالما نتحدّث في منهجيّات فهي رؤى وتعابير. أنا سعادتي بالغة لما سمعت من الأساتذة ايليا حريق ومنير بشور إزاء أوهام كانت في ذهني وثبتت قناعات. إن إشكالية طرح مثل هذا الفكر الصدامي ما زال يصطدم في أفق من المحافظة.

[. . .]

في مصر لدينا رئيس وصاحب جامعة هو «سبّاك» إذا كان هذا هو التعليم الجامعي الخاصّ فأهلاً به!

إذاً لا وجود للاعتماد ولا للبرامج. . . أنا حاولت إعطاء صورة لرجال الأعمال في بلدنا. عندما أتحدّث عن القطاع الباص يعني أنّني واعٍ لأصحاب هذا القطاع في أيّ لحظة تاريخيّة. القطاع الخاص في مصر هو تابع «للهبّاشين» الذين بدأوا بالسرقة

(*) إنقطاع أو سوء في التسجيل.

والهيروين وبيع السموم، هؤلاء يملكون المال، هم الرأسماليّة، إنّها الرأسماليّة الطفيليّة: هل بالإمكان أن تنشئ مؤسسات تعليم عالٍ حقيقيّة؟ إذا ظلّ التعليم الخاصّ هو القاعدة و التعليم الرسميّ هو الاستثناء هذه هي القضيّة.

كان حجم التعليم الخاصّ في مصر في عهد عبد الناصر ٣%، الآن هو ٢٠%. لو تحدّثنا عن أرقام عدد المدارس وعدد الطلاب نلاحظ أنه تضاعف ٥٠٠ مرّة . هذا التضاعف هو لمصلحة من؟

عندما نقول أن الطفل في KG1 في حضانة يدفع ٥٠٠٠ جنيه [. . .] من الذي سيرسل ابنه في KG1، الخصخصة هذه لابن من، كي تنتج من في المجتمع؟

[. . .] الطبقيّ والفئويّ تدعيماً للتناقضات داخل المجتمع، من يدافع عن الاستقرار داخل المجتمع؟ نحن ندافع عن استقرار المجتمع بتوفير فرصة عادلة و حياة كريمة. والذين يسعون نحو الاستقطاب ثمّ الذين يدمّرون المجتمع.

مجتمعات الرأسمالية تدفع إعانة بطالة لأنّها حريصة على الاستقرار الإجتماعي. عندنا ثلاثة ملايين جامعيّ في الشارع باحتكاك مع الهروبين والمخدّرات والجماعات الإسلامية والزواج العرفي. وهناك ظواهر ومشكلات اجتماعية قد استجدّت، الإمبريقيّة لا تعلم كيفيّة معالجتها لأنّها مشكلات أتت بعد التنظير الإجتماعي.

لم يكن هناك دروس خصوصيّة في الستينات، النظام كان شبه متماسك، كان يقدّم الخدمات، التدهور قد حصل. . . صحيح أنّ الدروس الخصوصيّة عجز في قدرة المدرّس، لكنّها فشل في النظام التعليمي لأنّ الميسورين أقاموا مدرسة موازية في البيت من أجل الصراع على مجموع الدرجات. والجامعة قائمة على نسبة الدرجات الأعلى. يعني هناك تعليم موازٍ للقادرين في المنزل وستظلّ المدرسة. في مصر من لديه المال يُعالج في مستشفيات خمسة نجوم والذي لا يملك المال «يكتب وفاته» ويذهب إلى المستشفى الحكومي: هذه هي الصورة.

عندما تقول لي أنه لا وجود للطبقيّة أو لفكرة الطبقيّة لكن هناك مصالح. أليس من قام بالتطبيع مع إسرائيل جماعة سياسيّة لها أصول اجتماعية؟ أليسوا الرأسماليّين الجدد، أصحاب المصالح وهم في الواقع قوى اجتماعية. هناك وجود لفكرة الطبقيّات يمكن تسميتها فئات، شرائح، قوى ضغط. لكنّ هناك جماعات لها مصالح في الوجهة الاقتصادية والوجهة السياسيّة والوجهة الاجتماعية. هذا بشكل رئيسيّ فيما

يختصّ بالموضوع [. . .] وتحديداً مع اندماج الاقتصاد المصريّ في النظام الرأسمالي العالميّ.

الأمر الآخر فيما يتعلّق بالدكتور منير بشّور، أحبّ أن أقول شيئاً مهمّاً: إنّها قضيّة خلافية نحن نرفض الوظيفيّة والوظيفيّة كبرادايم هناك تحليل نظم. . . . هم نكرتهم الضغط والقياس والتكميم في الظاهرة الإنسانيّة إلى مُعطى طبيعيّ، مُعطى جاهز يمكن تكميمه وقياسه [. . .]. أنا لا أدافع عن النقديّة الغربيّة وأدعو إلى الإتّحاد وأن نعمل العربيّة والمصريّة واللبنانيّة. لكنّني أرى أنّها أداة لتفسير الواقع وأنا أتكلّم عن العلوم التربويّة، وربّما في علم الاجتماع، في علم السياسة تكون أكثر انضباطاً وليس في مصر فقط هناك زحف على المنطقة العربيّة كلّها. وأنا لو عددت لكم حجم البحوث المسروقة والمنقولة والمفبركة ود. مارلين قد عفتني من جزء من الكلام، فرسالتها التي أنجزتها منذ خمسة عشرة سنة عن تحليل الخطاب الناصريّ قد انعمل عليها عشر رسائل وعشر بحوث في كليّة الاقتصاد لأنّنا نعتبرها استمارة ونملأ أو نغيّر الأرقام . فكرة التجزئة تكمن في أنّني أجزىء الظاهرة الإنسانيّة آخذ الأدوات الكميّة وأعتبرها ضماً سأعده في غيبةٍ عن الإطار النظري والإطار المرجعي.

ليس لدى هذا الباحث مشكلة فهو يريد إنجاز بحث لأسباب أخرى لا وجود لأيّة مشكلة ولا لأفق لرؤية الواقع ماذا يفعل؟ لا حلّ سوى إنجاز دراسات سابقة. مثلاً إذا أراد التحدث عن الوضع الطبقي في مصر يلجأ إلى الدراسات الأجنبيّة وإذا لم توجد هذه الدراسات الأجنبيّة عن الوضع الطبقي في مصر، تبقى الرسالة ناقصة. لكنّ الباحث يصرّ على القليل من الإنكليزيّة كي تكتمل الحبكة. وإذا ما أراد أحد أن يعمل بحثاً عن الغزالي هل أنصحه باللجوء إلى الدراسات الأجنبية؟

فأنا أتحدّث عن أزمة البحث التربوي في العلوم الغربية تحديداً ونحن أخذنا الحالة المصريّة لأنّها الأكثر تجسيداً، ليست حالة خاصة ونحن لدينا قدر من الشجاعة لننتقد لأنّنا نبغي الإصلاح [. . .] لا نخجل من أية ممارسات خاطئة إذا ما تمّت. هناك طبقيّة، هناك مصالح موجودة.

يمكن أن أذكّر منير بشور أنّ الوضعيّة نشأت في ظاهرة التكميم، نشأت في الخمسينات والستينات والسبعينات. اعترضنا عليها لأنّها مهيمنة، الاعتراض ليس اعتراضاً علمياً، من الإمكان الاعتراض على المنهج العلمي يعني الاعتراض على

الهيمنة مثلما اعترض على الهيمنة الأميركيّة ساسياً اعترض أيضاً على الهيمنة الوظيفية أو الأمبريقيّة في البحث التربوي، أعطوني مساحة لأطر أخرى. ارتبطت هذه الهيمنة بتمويل من منظّمات دولية تعمل بحوثاً بكميّة لقياسها في العالم فبقيت rationnel وبقيت أكثر تدعيماً وطبعاً هناك أرقام ومشاريع سيحدّثنا عنها د. كمال لأنّ لديه بحثاً هاماً عن التربية والتبعيّة في العالم الثالث. فنحن لا نرفض الفكر الغربي في منطق أصولي و لسنا جماعات إسلاميّة. مثلما نقول إننا ضدّ سياسات البنك الدوليّ في العالم؟ لماذا؟ لأنّه يفرض علينا «أجندة» Agenda، مفكّرة مشكلات ليست مشكلاتي، يضع مفكّرة في البحث ويموّلها مختلفة عن مفكّرتي. فلماذا لا يعطيني المال ويدعني أبحث كما أريد أي أنّني أنا أحدّد المفكرة. إذا الخلاف هو على المفكرة. إنّهم يموّلون Agenda و يفرضون كلّ شيء. إذاً أنا ضدّه وليس ضدّ مبدأ مساعدتي بالمال. ليس لدينا موقف أصولي أو سلفيّ من الغرب ولا من الفكر الغربي. نحن قد تجاوزنا هذه المرحلة. لكنّنا نقول إن المنهج إذا كان قد طلع في سباق اجتماعي والظاهرة متغيّرة وموضوع البحث متغيّر أليس أحرى بنا أن نتلحلح [. . .].

في الواقع يجب أن يحلّل وينقد ويعقب ومن هنا دور الباحث علينا خلق الباحث المفكّر، الباحث المتعلّم و ليس الباحث الذي هو مجرّد مهني أو تقني Professional، نريد الباحث الذي لديه رؤية Vision. بينما Professional هو صنائعيّ: هناك صنائعيّ ماهر ولا يعلم ماذا يحصل في الدنيا وهناك صنائعيّ ماهر وعارف، هو يصنع هذه الصناعة لمن وستذهب لمن وعائدات ربحها لمن و لماذا يفعلها ولا يغيّرها أعتقد أن هناك فرقاً بين الإثنين [. . .].

كمال نجيب:

أشكر الأستاذ إيليا حريق وأستاذنا منير بشور بقوّة لقراءة الورقة بالتفصيل وكتابة التعليقات بشكل فيه عناية وأشكر حضراتكم على الاستفسارات والتعليقات والنقد الذي قيل ولا شكّ أنّني استفدت منه حقيقةً. أعتقد أنّ أيّ باحث يجلس مع أناس نخبة من أمثال الحاضرين هنا لا شكّ أنّه سيستفيد ويقدر أن يجمع أفكاره ويعدّل بها.

أنا أتّفق مع بعض الملاحظات: الأستاذ منير يقول العقلانية الوصفية وأنا كذلك

أقصد هذه الناحية إنّما يمكن أن يكون تقصير منّي في التعبير أو في الكتابة. المنهج هذا ليس إيديولوجيا، لسنا أصوليين كما ذكر شبل بدران [. . .].

على إنتاج معرفة تساعدنا على التعامل مع الواقع بدون أفكار جاهزة مسبقة، نعم أنا يساريّ بشكلٍ ما وبصورة ما حفظت وفهمت جيّداً هذا التوجّه وأنا عالم لماذا أتبعه. وأعلى من ذلك أنا باحث، وحيثما أبحث أنا أتجاوز هذا الواقع أي الواقع اليساري وأتجاوز الإيديولوجيا لأنّني يجب أن أفهم الواقع. إذا كان المنهج وصفياً لا مانع لديّ باستخدامه وإذا ما كان أمبريقيّ سأستخدمه أيضاً، لا أرفض شيئاً. إذا حان الوقت واحتجت إلى أن أنَظّر، أفكّر واحلم بواقع مختلف بديل إذا سأستخدمه. وسأستخدم أيّ منهج يساعدني على الفهم وعلى تحسين الواقع وأكرّر أنّ للمنهج العلميّ وظيفة. منهج البحث العلمي له وظيفة. من يزعم أنّ البحث وخصوصاً في مجال التربية و علم الإجتماع، البحث للبحث نفسه لماذا؟ ما القيمة؟ ماذا سأصنع به؟ وأتركه إلى أن يأتي آخر، فمن هو هذا الآخر الذي سيستفيد منّي ومن فكري أو من فكر الآخرين. حتّى البحث العلمي يعبّر أيضاً عن مصالح. الوصفي، الصنعيّ والإمبريقيّ تعبّر عن مصالح اجتماعيّة كيف؟ ما مدى خدمته للواقع أو مدى سكرته عن الواقع؟ هناك فجوة وهناك هوّة بين البحث العلميّ وبين الواقع. البحث العلمي لا يفيد الواقع إذاً ما قيمة هذا البحث العلميّ. البحث العلمي قد ترك الواقع يستمرّ على ما هو عليه، لم يتدخّل لتحسين هذا الواقع. البحث العلمي يؤدّي وظيفة بطريقة غير مباشرة إنّما يؤدّيها.

هناك بحث علميّ آخر يعمل برامج تدريب، يحسّن في طرق التدريس، يخوض تكنولوجيا جديدة، يستطيع أن يحسّن في الواقع، يعطي أفكاراً اجتماعيّة معيّنة للمدرسة، يحسّن في الواقع. أنا مقتنع بفكرة أستاذنا منير بشّور عن العقلانيّة الوضيعة ولنضع فيها أيّ أسماء أخرى. هي منهجيّة تساعدنا على فهم الواقع و ليست مغلقة.

نقطة لا بدّ من توضيحها في هذا السياق: أستاذنا مصطفى التير طرح فكرة قد طُرحت في الأمس من قبل أستاذ آخر وهي أنّ المعرفة تراكم وأنا لا يهمّني أن تكون في روسيا أو تكون في اليابان أو في أي مكان آخر. نحن نتحدّث هنا عن المعرفة التربويّة وإذا وسّعناها قليلاً تصبح معرفة اجتماعيّة تربويّة أنا أعتقد، من هذه الزيارة القصيرة والإستماع إلى هذه البحوث مع حضراتكم، أنّ ما يقال في مصر في مجال

التعليم و علاقته في المجتمع هو لا ينطبق على ما يقال في لبنان. أنا لست خبيراً ولم أقرأ بما فيه الكفاية عن لبنان ولكنّني أعتقد أن هناك مصدراً للحساسيّة الخفيّة وبعض الأفكار غير الواضحة: الخصخصة ربّما تكون في لبنان لها تاريخ ولها وظيفة ربّما تحقّق العدالة الاجتماعية في مصر، وتذبح الفقراء. إذا هناك اختلاف. المدارس الخاصّة في لبنان ربّما يكون لها تاريخ مضيء ومشرق ويساعد المجتمع، كذلك في الولايات المتّحدة الأميركيّة، لكن ليس من حقّ أحد فرض هذا النظام علينا. فأنا لديّ واقع مختلف و ظروف مختلفة وليس لديّ مواطنين مستعدّين أو لديهم القدرة لدفع المصروفات المدرسيّة. وإذا انسحبت الدولة من التعليم في مصر: ٣٥% في الأميّة ستصل إلى كذا و تسعين في المئة. هذا واقعنا في المجتمع المصري والخصخصة ضارّة ومهينة لهذا المجتمع ولشعبه. أنا أستغرب يبدو أن واقع الجامعة اللبنانيّة مسيّس فجامعاتنا مجرّدة من السياسة لدرجة الصفر. أنا لا أستطيع أن أقول ما أريد في الجامعة لأنّه عندنا مخابرات في المحاضرة وبين الأساتذة وتقارير تكتب من هنا وهناك.

لا بدّ أن أدافع عن فكرة هامش كما قال شبل بدران في نهاية حديثه هامش من الأيديولوجيا في البحث العلميّ على الاقلّ في المرحلة الحاليّة لأنّ الجامعة في مصر مذبوحة تماماً من هذه الناحية، فلا أعتقد أن ما يحصل في روسيا يصلح في مصر، أو ما يحصل في أميركا يصلح في أيّ مجتمع آخر. أنا أشارك أستاذي منير بشور وبعض الكلام الذي قيل حول التصنيف: ربّما كان التصنيف براغماتياً، ربّما كان وظيفياً، ربما كان يؤدّي فائدة للبحث لكنّه ليس التصنيف. حتّى من وجهة نظري كباحث أنا لست مقتنعاً به أو متمسّكاً به إلى نهاية المطاف ولا بدّ من تعديله وتطويره.

وكما قالت الدكتورة، الوضع في مصر، الاستقطاب الاجتماعي يعكسه استقطاب علميّ في الجامعة وفي مؤسسات التعليم. الاستقطاب الاجتماعي اليوم وسقوط الطبقة الوسط ووجود طبقة ثريّة وطبقة فقراء، كذلك الأمر في الجامعة، بحوث رديئة وسيئة تؤيد الوضع الراهن وقلّة قليلة جدّاً من البحوث تحاول تجاوز هذا الواقع. ولماذا لا تحاول التمييز بين بحث رديء وبحث جيّد؟ على الأقلّ نحن نفعل هذا كرديكالي كيساريّ ونطالب أن يبقى للبحث العلميّ معايير وظيفة. نحن نطالب ونكتب عن ذلك بالصحف ونتكلم مع الوزراء. التدريس الرديء لا يخرّج فقط بطالة وطبقيّة هو يخرّج جهلة وأناساً يساعدون على بقاء النظام الحالي.

الطريقة السائدة التي تحدّث الأستاذ الدكتور سمير في مصر تكمن في الإلقاء من الحضانة من رياض الأطفال إلى التعليم الجامعي. هذا التلقين هو فعل سياسيّ وينّمي تبعيّة وسلطاويّة وانحناء وخضوعاً، حتّى لو هناك حياد سياسيّ كبير، هذه الطريقة في المنهج فالمنهج واحد من أصوان إلى. . . . . لنطالب بتحسين البحث وتطوير العمليّة التعليميّة في أبسط صورها؟

سوزان عبد الرضا اقترحت سؤالاً جميلاً، كيف يؤثّر هذا التوجّه على اتصالاتكم؟ وعلى علاقاتكم مع الداخل والخارج؟

نحن مضطهدون حتّى في مجتمعنا وربّما نضطهد أيضاً في الخارج لكنّ هذا هو الوضع في كلّ المجتمعات. نحن مضطهدون في الداخل ومع ذلك نقف وحتّى الوزير يأخذنا بعين الاعتبار يعرف نقدنا ويخشاه حتّى. نحن عندما نتكلّم نقول نصف الواقع. لسنا ماركسية أو شيوعيّة وليسقط النظام. . . . لا نتكلّم بالماركسية ولا بالشيوعيّة وليس لدينا حتّى كتاب قد نعبّر عن أفكارنا.

يوسف الجباعي سأل ما هو النقدي؟ حتّى النقدي هذا لم يكتمل والنقديّ ليس له منهج محدّد وثابت ونهائيّ، النقدي هو تفاعل مع الواقع ومحاولة تطوير هذا الواقع. فيؤثّر هذا التوجّه علينا تأثيراً كبيراً. انهارت التجربة الإشتراكيّة في الداخل والخارج، انهارت الماركسيّة في الداخل والخارج وليس هناك اليوم مثل هذا. إقرؤوا البحث جيّداً وستجدون حتّى كلمة ماركسيّة ليست موجودة فيه ونحن ننقد في البحثين المنهج النقدي بشكل كبير، السكوت عنه في البحوث الوضعيّة، كيف نفسّره؟

لو وصلنا إلى الحقيقة، إلى الفهم الموضوعيّ العقلاني للواقع سنستطيع التغيير، لو أي مجموعة وصلت إلى هذا الفهم ستغيّر. المسكوت عنه مسكوت عنه لأنّه أمامنا مشوار كبير لنفهم.

ليس لدينا كما أشرت في بداية الكلام النقد نحن لدينا أزمة تجذّر في البحث العلميّ، لا وجود للتراكم أو للبحث العلميّ. في الولايات المتحدة وفي الدول المتقدمة عموماً هناك مدارس مذاهب واتجاهات فكريّة. لا يوجد لدينا مثل هذه الاتجاهات والمذاهب والأفكار. جميعنا نقول أنا الأستاذ وأنا النظرية وأنا الكلام وما أقوله لا أحد يقوله مثلي يأخذ ذلك ملمحاً شخصياً واضحاً وساذجاً وفجّاً (ملمح

شخصيّ يعني بماذا أختلف مع الآخرين، الشخصيّة المصريّة تطغى عليَّ لا أريد أن أقول الشخصيّة العربية).

وجود المشكلة يخدم المصالح، مشكلة بالمعنى الاجتماعي يعني قابلة للحلّ واستمرار هذه المشكلة يخدم مصالح فئات معيّنة.

أعتقد أنني أجبت على أستاذنا عدنان الأمين: نعم أنا أقبل ما هو رأيي بالبحث الوصفيّ والبحث الأمبريقيّ، البحث الذي يقوم على تحليل النصوص؟ لقد طالبت في الورقة بتحليل نصوص، ليس التحليل العادي بل التحليل الذي أشرت إليه حضرتك والدكتور سمير في نهاية كلمته: التحليل الذي يقول لي المعرفة التي يدرسها الولد في رابع ابتدائي قد وضعت لماذا؟ وتخدم مصلحة من؟ وكيف يستقبلها الطالب الآتي من بيئة مهمّشة؟ أعتقد أن لا وجود لمثل هذه البحوث في هذا المجال.

مصطفى التير:

أنا متأكد أنّنا جميعاً سنرجع إلى بلادنا مصر والبحرين وفرنسا وليبيا واليمن ونحن جميعاً شاكرين لكم هذا اللقاء وحسن الاستقبال وحسن الضيافة. وهذا الكلام ليس غريباً على لبنان واللبنانيين ونلتقي إن شاء الله في مناسبات أخرى وحتّى في أماكن أخرى مصر، ليبيا، البحرين، المغرب واليمن إن شاء الله وشكراً.