تعقيب ونقاش

أولاً: تعقيب على ورقة عدنان الأمين

خالد زيادة(*)

المحاضرة التي استمعنا إليها من عدنان الأمين وهي مقاربة نظرية تستعرض المفاهيم التي تفسر أو تقود إلى فهم التغيير الاجتماعي. وفي هذه المحاولات نجد أنفسنا مضرين للتجوال في مصادر وعلوم ومنهجيات منوعة تحتاج إلى وقت طويل من التفتيش والتنقيب وأظن أن الدكتور الأمين قد نجح فيما كان يصبو إليه.

أريد في مداخلتي القصيرة بقدر ما يسمح الوقت المخصص للتعقيب على محاضرة طويلة أن أقارب الموضوع من جهة أخرى. ولاعتقادي بصعوبة إنتاج مفاهيم شاملة وكونية فإنني أذهب إلى موضوعي مباشرة مقتصراً على الحد الأدنى من الأجهزة المفاهيمية. وهذا ما فعلته على الأقل حين سعيت إلى التعرف إلى أصل المثقف العربي فقد وضعت جانباً كل مفاهيم المثقف عند غرامشي وأرون ودوبريه وقلت لنرى ماذا كان يفعل الفقهاء وكتاب الدواوين الذين من بينهم خرج المتعلمون والمتأدبون في القرن التاسع عشر والقرن العشرين.

ولقد لفت انتباهي خلال اشتغالي في مدة سابقة على منجزات عصر النهضة العربية، أن الرواد أمثال الطهطاوي وضعوا آمالهم في التربية والتعليم من أجل ما يمكن أن نسميه تغييراً شاملاً ونهضة الأمة، بل «الوطن» حسب تعبيره، ومن المعلوم أن الطهطاوي هو ثمرة المسعى الذي بذله محمد علي ويتلخص في جعل التقييم التقني أولاً في خدمة بناء الدولة «العصرية»، وكان الطهطاوي مديراً لدار الألسن التي تعمل على ترجمة المؤلفات العلمية من اللغات الأوروبية. ويشبه علي مبارك

(*) دكتوراه حلقة ثالثة في تاريخ الفكر، جامعة السوربون-باريس. أستاذ في معهد العلوم الاجتماعية- الفرع الثالث، الجامعة اللبنانية.

الطهطاوي في مسيرته، وهو إداري ووزير ومؤسس لدار العلوم التي أسست لتخريج مدرسين واعتبرت بأنها قد وجدت للحد من نفوذ الأزهر، مثل المدرسة الصادقية في تونس التي سعى في إنشائها النهضوي الشهير خير الدين والتي تأسست من أجل تدريس العلوم العصرية والحد من نفوذ الزيتونة.

لقد قمت عام ١٩٨٢ بتحقيق رسالة للشيخ حسن المرصفي وهو أزهري تم اختياره للتدريس في دار العلوم وقد نشر عام ١٨٨١ رسالة الكلم الثمان، يقول: كلمات جارية على ألسنة الناس، لهجوا بذكرها في هذه الأوقات كلفظ الأمة والوطن والحكومة والعدل والظلم والسياسة والحرية والتربية. ومن الملفت أنه يفرد ثلث رسالته لشرح معنى التربية على امتداد أربعين صفحة، ويعرفها: «باب تدخل منه بحبوحة المعارف التي بها صلاح دنيا الأمة وسعادة أخراهم».

وبالرغم من أن المعاني تختلط لديه بين قديم وحديث، لكن الواضح أنه يعتبر التربية بمعنيي التنشئة والتعليم بمثابة مفتاح لسعادة الأمة: «يجب على عقلاء الأمة أن ينظروا في كل شخص وما يمكن أن يجيده من عمل ويصلح له. فيوجهوه إلى طائفة ذلك العمل وحينئذ يكمل نظام الأمة . . .».

كان هؤلاء النهضويون يعتقدون بأن التربية هي السبيل إلى تغيير اجتماعي يرعاه العاهل في مصر أو تونس. من خلال تأسيس مدارس تدرس لغات أجنبية وعلوماً حديثة تريد أن تنافس التعليم التقليدي. حدث الأمر نفسه في تركيا العثمانية وأدى الأمر إلى انشطار في أنظمة التعليم.

لكن ليس من الضروري أن تكون الدولة حاضرة دائماً في التجارب المشابهة، ففي بلاد الشام لعبت الطوائف والمجتمعات المحلية دورها في نشر فكرة التربية كعامل تغيير ضروري أدى إلى ولادة المثقف بديلاً عن الفقيه. وإلى ولادة المعهد المتخصص بديلاً عن المدرسة التقليدية.

إننا إزاء إشكالية التقليد والحداثة التي ربما تفاداها عدنان الأمين عن قصد. لكنني أتعمد العودة إلى هذه الإشكالية لأنني أعتقد بأن مفهوم التغيير الاجتماعي خلال القرنين الماضيين قد انطوى على التغيير باتجاه واحد، أي أن كل تغيير كان ينحو صوب تقليد التجربة الأوروبية إلى حد تبني كل ما أبرزه الغرب في مجال التربية والعلوم. وإذا وضعنا الأمر في هذا السياق فإننا نفهم مغزى الصراعات الاجتماعية

بما في ذلك الصراع على مفهوم التغيير الاجتماعي والقوى المناهضة للتغيير. كما أن هذه الإشكالية تفسر لنا الحدود التي وقفت عندها التربية كعامل تغيير.

لعلنا بحاجة إلى إشكالية راهنة تفسر لنا كيف أن التعليم لم يعد عاملاً تغييرياً حاسماً، وقد ألمح الدكتور الأمين إلى ذلك عند الحديث عن التقانة، وإضافة إلى ذلك لا بدّ أن نلمح أيضا إلى أن المضمون التغييري الذي انطوت عليه العلوم الإنسانية في القرن التاسع عشر تلاشى، ولعل العولمة تفيدنا اليوم أن التغيير يحدث دون دعوة تغييرية أي دون أيديولوجية اجتماعية داعية للتغيير.

في سياق آخر فإنني أرى بأن التجربة الإسلامية في التربية والتعليم تحتاج إلى استعادة بعض الأسس. مثل السؤال عن الوقت الذي وجدت فيه أجهزة ومؤسسات تربوية في زمن السلاجقة أم قبل ذلك، ومن جهة أخرى فإن الاعتقاد بأن «المُلك» قد أوجد آلته التربوية، هو أمر مبالغ فيه، لأنني أميل إلى رأي هاملتون جيب الذي يرى بأن العلوم الشرعية الدينية قد نشأت باستقلال عن السلطة السياسية. وإذا كان الوعاظ والخطباء يدينون بالولاء للسلطان السياسي، فإن بناء النظام التربوي في علاقته بالتوسع لدى الشعوب غير العربية هو مسألة شديدة التعقيد.

وفي جميع الأحوال فإنني قد استفدت استفادة بالغة من عرض د. الأمين الذي يزودنا برؤية جامعة لمفاهيم التغيير الاجتماعي ويصلح كقاعدة انطلاق لنقاش عميق وغني.

ثانياً: تعقيب على ورقة ناصر الموسوي

نخلة وهبه(*)

لقد قرأت ورقة صديقي وزميلي د. ناصر الموسوي منذ أسبوعين تقريبا ولم أكن على علم بأن ظروف صديقي الدكتور عبدو قاعي (الذي أتمنى له الصحة والشفاء) وضيق الوقت سوف يحاصرانني ويلقيان على عاتقي مهمة التعقيب على هذه الورقة بالذات. لعل في اختياري معقباً على ورقة صديقي ناصر ما يجعلني أشعر ببعض التأثيم، لماذا؟ لأنني، ونظراً لمعرفتي العميقة بشخصه وتقديري الكبير لشخصيته، وقعت في فخ قراءة ورقته على خلفية خبرتي بقدراته العالية واتساع معرفته، الأمر الذي دفعني بشكل عفوي إلى رفع توقعاتي من الورقة إلى العتبة التي تتناسب مع الصورة التي أحملها عن فكره وجديته والتزامه وثقابة نظرته للأمور. فعذرا صديقي إذا كنت قد ظلمت الورقة لأنني رفضت إلا أن أقرأ فيها ما عرفته عنك.

لا بد لي قبل البدء بالتعليق على تفاصيل الورقة أن ألاحظ أن المؤلف قد بذل جهدا كبيراً، لكتابة ورقته القيّمة هذه، من جهة أولى؛ واحترم بدقة متناهية (بل بحذر وقلق) النموذج الشكلي للبحث العلمي، من جهة ثانية.

أولاً: في الأساس

أ. لقد اعتبر المؤلف في الأصل (ومنذ السطر الأول من مداخلته) أن المدرسة أداة تغيير اجتماعي وبنى مداخلته على هذا الأساس. واقع الأمر أنه خلط بين

(*) دكتوراه في علم الاجتماع التربية، جامعة السوربون-باريس. خبير في مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت.

المدرسة كقناة (أو منبر) تشريب وبينها كأداة تغيير اجتماعي. وشتان بين المفهومين. ولعل هذا الخلط هو الذي قاد المؤلف إلى اختيار موضوعه.

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

ج. في السياق عينه، وبالإضافة إلى ما تقدم، فالقول بأن الكتاب الفلاني أو المنهج العلاني في بلد من البلدان أو صف من الصفوف يشكو من غياب القيم (ن) أو (س) منه، فهذا يعني أمرين على الأقل:

- الانطلاق من فرضية تقول بأن كل ما يجب أن يتعلمه الطفل يجب أن يوجد في المنهج.

- وان مجرد الوجود في المنهج يضمن الانتقال إلى المتعلم ويترجم إلى سلوك وينتج التغير.

د. إلى كل ذلك فقد تعامل صاحب الورقة مع جميع البحوث التي استبقاها بطريقة واحدة، أي انه وضعها جميعا في سلة واحدة مما ضيع عليه وعلى القارئ التوقف عند خصوصية كل بحث أو كل مجموعة متشابهة من البحوث، من جهة أولى؛ وإمكانية ممارسة القراءة النقدية للبحث، وفرص التقاط مميزات البحث في علاقته مع البحوث الأخرى التي تشاطره الاهتمام في موضوع واحد أو مشابه. بعبارة أخرى لم يتوقف الباحث عند الاختلافات البنيوية بين البحوث المدروسة قبل إدماج مضامينها في جسم البحث واعتبارها جميعا نصا واحداً صالحا لممارسة تحليل المضامين عليه بصفته كذلك. فنقرأ مثلاً:

«وتشير نتائج عدد من البحوث والدراسات العربية ذات العلاقة بواقع التعلم إلى

عدد من العيوب وأوجه القصور فيما يتعلق بهذا المجال التعلمي. ومن أبرز ذلك ما يلي:

- غياب كثير من القيم الاجتماعية في المناهج المدرسية، ومن ذلك ما كشفت عنه دراسة خضراوي (خضرواي، ٢٠٠١) على منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مصر حيث تغيب قيم الإخلاص، والشجاعة، والصدق، والأمانة، والمساواة، والحرية».

ثانياً: في المعالجة

١. يمكن للقارئ أن يتبين بسهولة الجهد المبذول من قبل صاحب الورقة والجدية الموظفة في استخراج بعض الاتجاهات البحثية، ولكن النتيجة لم تأت بمستوى الجهد المبذول وذلك للأسباب المذكورة أعلاه، فاقتصرت الاتجاهات المستخرجة على تعداد العناصر الكبرى لتشكيل البناء الخارجي للبحوث المختارة في عينة البحث: الموضوع والمقاربة والفاعلية. وكان يمكن لهذه الاتجاهات أن تقدم إضافات مهمة في تطور مقاربات البحث العلمي في ميدان القيم والتعلم الوجداني لو أن صاحب الورقة قد رافق تطور منهجيات هذه البحوث الزمان والمكان ومركز الإنتاج أو التبني. حيال ورقة تدرس البحوث المنتجة أو المنشورة في ثلاثة بلدان مختلفة من حيث الحجم والوزن والدور الثقافي، ومن قبل ثلاث جهات تقع على مسافات متفاوتة من مواقع الإنتاج الأكاديمي، وخلال حقب زمنية متفاوتة في المدى والحداثة، ورقة يفترض أن تكون مهمتها رصد الاتجاهات البحثية وقراءتها قراءة نقدية (هذا ما حددته ورقة الدعوة للمشاركة في الحلقة)، لا يمكن للقارئ تجنب طرح بعض الأسئلة العفوية مثل: ما هي نقاط التلاقي والاختلاف بين البحوث المنتجة في الدول المختلفة، على مستوى المقاربة والأداة والتحليل والتفسير...؟ ما هي التحولات التي طرأت على مقاربات البحث حول القيم والتعلم الوجداني عبر الزمن بعامة، وفي كل دولة من الدول المدروسة بخاصة؟ ما هي التحولات في مواصفات وخصائص البحوث حول القيم والتعلم الوجداني عند تغير موقع الإنتاج والنشر من الحرم الجامعي إلى مجلة محكمة داخلية إلى مجلة مختصة تتوجه للجمهور الخارجي؟

٢. كنت أتوقع أن أجد في الورقة إشارات إلى المدارس الفكرية النظرية التي شكلت مرجعية معرفية لجأ إليها مؤلفو البحوث المدروسة لتفسير معطياتهم؛ وخلفية

لتحليلات النتائج التي توصلت إليها الورقة آخذة بعين الاعتبار ظروف إنتاجها مقطعيا وطوليا.

بالطبع، ما توقعته من الورقة لا يسحب منها أياً من ميزاتها سواء لجهة المعلومات القيمة التي زودتنا بها أو لجهة توجيه الانتباه بشكل مركز على البعد الوجداني في التعليم والنقص الذي يشكو منه في وعي الباحثين التربويين.

ثالثاً: تعقيب على ورقة مصطفى التير

أحمد بعلبكي(*)

نشير بداية إلى أننا من القائلين بأن الإنسان ليست له طبيعة إنسانية تولد معه وإن الجوهر الإنساني فيه ليس إلا تجسيداً لقسم من الجوهر المتراكم تاريخياً خارجه يتشخصن فيه عبر التربية(١).

ولهذا نقول إن التربية هي عملية التوصيل والتمثل العفوية والمقصودة لهذا الجوهر الثقافي الإنساني المتراكم:

- عملية تهدف إلى تحقيق نوايا الأجهزة الاجتماعية والأيديولوجية في بناء الشخص من كل جوانب وجوده *action intentionnelle* (العائلة -العشيرة-المدرسة-الإطار السياسي. . . الخ).

- وذلك عن طريق آليات للإدماج والاندماج تحدد انتماءات الإنسان بمشاعر وتخيلات محددة ومتفاوتة.

- ولهذا نقول إن التعليم هو عملية التأهيل المبرمج للشخص على الولوج الذهني في ميادين المعارف وعلى الاندماج والتكيف في محيطه وعصره.

- ففي أي نموذج من المجتمعات يحصل هذا وذاك؟

- وكيف يختلف حصوله بين محيط اجتماعي ومحيط آخر وداخل كل محيط؟

تهتم التربية بتوصيل وتمثيل الجوهر الثقافي الإنساني المتراكم *L'Humain* وببناء

(*) دكتوراه في التنمية الريفية، جامعة السوربون- باريس الأولى. رئيس الجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع، وباحث في علم اجتماع التنمية الريفية والمحلية.

(١) Von Bernard CHARLOT «L'objet des sciences de l'éducation» in «Echos» Revue du «centre international d'Etudes pédagogiques» No. Spécial. Page 58.

الشخص من كل جوانب وجوده فتطمح بهذا الفهم لتصبح «علم الإنسان» المكتفي بذاته في ميدانه المرئي ومنهجياته وتقنياته وبهذا الاكتفاء الذاتي يكثر في الميدان الأمبريقي للعلم الخبراء المشخصون ويقل فيه الباحثون المنظرون وهذا نزوع ينزع إليه كل واحد من علوم الإنسان والمجتمع وإن لم يصرح به ويتناسى الكثير من الخبراء النازعين والمنزوعين أن التربية، مثلها مثل التنمية، ليست علماً بل هي عملية محكومة بنوايا أيديولوجية تتغالب في تنفيذها أجهزة تعليمية واجتماعية متعارضة الأهداف.

وتتضافر في خدمة التربية علوم الإنسان والمجتمع المتواصلة في ما يمكن أن نسميه «فسحة التواصل» وتصبح التربية كالتنمية توليفة تواصلات بين هذه العلوم التي يهتم كل منها ببعد من الأبعاد المتكاملة للإنسان. وكون التربية تقع في هذه الفسحة فإنها تفتقر إلى القوام الأبستمولوجي الذي يتمتع به كل علم يمر في فسحتها الوسطية. فهي تستعين كالتنمية بالعلوم الأخرى لإنتاج فهمها للظواهر المعنية بها في ميدانها *intelligibilité* ولتحليل وتطوير ممارساتها.

وفي تعريف للتربية كعملية صراعية بين القيم والمذاهب الأهلية المحافظة من جهة والقيم والمذاهب المدنية التقدمية من جهة أخرى لا يمكن أن تفهم ظروف هذه العملية الصراعية بمعزل عن فهم ظروف توازن القوى داخل الثقافة الكلية للمجتمع وداخل الثقافة المهيمنة المروجة على الصعيد العالمي ولا سيما في زمن العولمة النيوليبرالية لأسواق السلع والأفكار والقيم الذي «ترتسم فيه معالم مجتمع مقبل قوامه المعرفة. والمركز الذي تحتله التربية هو بسبيله إلى التغيير: فبعد أن كانت ترى على أنها عامل وحدة وتكامل داخل المجتمعات، أصبحت قادرة على إزالة الفروق والامتيازات الاجتماعية والاقتصادية، نجدها متجهة على نحو متزايد إلى أن تصبح مصدراً لتلك الفروقات والامتيازات بين المجتمعات في اقتصاد عالمي يكافئ أولئك الذين يمتلكون المهارات الأكثر تطوراً ويحد من فرص هؤلاء الذين لا يملكونها. كذلك تتغير أنماط إدراكنا لنطاق التربية مع اعتراف المجتمعات بأن وقت التعلم، على حد تعبير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين أصبح اليوم يمتد مدى الحياة وليس أثناء فترة الطفولة والشباب وحدهما»[٢].

(٢) راجع «تقرير عن التربية في العالم» منشورات اليونيسكو- عام ١٩٩٨، ص ١٦٠.

التعليم والتحديث في الدراسات الاجتماعية الليبية

وفي استعراضنا لمضامين الدراسات الليبية في ورقة الباحث الدكتور مصطفى التير لاحظنا أنها استندت في غالبيتها إلى مدرسة التحديث في مقارباتها ومقاييسها المختلفة. وهي مقاربات تستند كثيراً إلى نظرية **تالكوت بارسونز** التي عرضت لثنائية النظام الاجتماعي التقليدي مقابل النظام الاجتماعي الحديث وللمتغيرات المتعارضة في كل من النظامين في تصدير طبقي *scanning* يقارن:

- بين المؤسسات في كل منهما (حيث يسود معيار الشيوع والعرف مقابل معيار العلاقات التعاقدية والقوانين).

- وبين الإدارات (حيث يسود معيار المصالح الخاصة والعرف مقابل معيار العلاقات التعاقدية والقوانين).

- وبين قيم الاجتماع (حيث يسود معيار العاطفية والقيم الذاتية مقابل معيار النظرة العادلة).

- وبين المعايير السياسية (حيث يسود معيار العزوة والانتماءات العائلية مقابل معيار الكفاية والإنجازية *achievement*.

وجاءت هذه الدراسات متأثرة أحياناً أخرى بنظرية ديفيد ماكليلاند الذي يرى في التحديث طموحاً يتقدم على الوضع الراهن في المجتمع مؤكداً على أولوية قيمة الانجازية مرجحاً من أجل ذلك دور أجهزة الإعلام والتعليم لإحداث تغيرات تدريجية وحتى مفاجئة في تصورات الناس وسلوكاتهم.

وإذا كان ماكليلاند قد استند إلى فلسفة ماكس فيبر في تأسيس التنمية الرأسمالية على التغيير في القيم الذي أحدثته البروتستانتية وفي أن التغيير في وعي الناس هو الذي يؤدي إلى التغيير في وجودهم الاجتماعي إلا أن مقاربة ماكليلاند في التحديث والتي صحت في تشخيص إمكانات الترقي في المجتمع الرأسمالي الصناعي المرعي بقيم الحضارة البرجوازية المشجعة لقيمة الانجازية التنافسية لم تسهم في تطوير الدراسات الليبية المتأثرة بها لأنها تغفل الآليات الماكروسياسية التي تحكم الحياة اليومية لعوام الناس. هذه الآليات التي تحكم سقوف الترقي الاجتماعي الذي يتيحه التعليم في خواص الأجيال الجديدة فتجد هذه الأجيال نفسها أمام خيار الموالاة المربحة أو المعارضة المكلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم غالباً لا يستثمر في التغيير النوعي سواء في التربية أو في التنمية خارج المجتمعات الصناعية المدنية في التنمية المستدامة وإن استخدم في الازدهار غير المتوازن وذلك لأسباب ماكروسياسية كالطائفية في لبنان.

وفي هذا السياق تبقى مقاربات نظريات التحديث دون إدراك عمق التجادل بين التقليد والتحديث اللذين يعزز أحدهما الآخر وحيث يمكن للإنترنت أن تكون تكنولوجيا مطلوبة لترسيخ التقاليد المعوقة للعقلانية والتقدم الاجتماعي.

ولم تغفل الدراسات الليبية فعل الآليات الماكروسياسية الداخلية المعوقة لتجاوز قيم المجتمع التقليدية الموروثة إلى قيم المجتمع المدنية والديموقراطية السياسية وحسب بل وأغفلت فعل العوامل الخارجية في الدعم المباشر أو غير المباشر للثقافة السياسية المهيمنة (المركزية الثورية في ليبيا أو المركزية العائلية في الخليج أو الليبرالية الطوائفية في لبنان).

وفي سياق هذا الإغفال الملحوظ في الدراسات الليبية عن حدود التحديث اقتصر قياس التحديث:

- **في مجال الثقافة** بما يتعلق بموافقة الأفراد المستجوبين في الاستمارات (وما أدراك ما الاستمارات في المركزية الثورية).

- **وفي مجال سلوكات الأفراد** في التكيف مع الحياة العصرية في ميادين التحديث الفكري والعلمي والفني.

- **وفي المجتمع** حيث اقتصر القياس على التحديث المجسد في المجال (مباني-طرق-اتصالات-وسائل إنتاج...الخ) واقتصر على قياس أثر هذه التحديثات على السلوكات والميول الاستهلاكية في ظل الطفرة النفطية حيث بلغ متوسط حصة الفرد من الاستثمارات في الخطة الخمسية ١٩٧٦-١٩٨٠ ما يزيد عن عشرة آلاف دولار أميركي. وقد تولت الدولة إدارة هذه الاستثمارات لتعمل على تحديث مجتمع أهلي في ظل اقتصاد ريعي لا يضطر فيه المواطن إلى معيار الإنجازية من أجل الترقي ولا ضرورة فيه لمعايير المواطنية المدنية في ظل مركزية النظام الجماهيري المعروض عليه الاندماج فيه. ولذلك كانت أكلاف هذا التحديث أكبر بكثير من عوائده المادية والرمزية. ويمكننا أن نشير لتوضيح ذلك إلى مقارنة المؤشرات عن التنمية البشرية في بلدان مختلفة الطاقات والموارد ومنها ليبيا (أنظر الجدول المرفق).

بقيت الدراسات الليبية بعيدة عن استشراف مخاطر التحديث المدولن ولجأ بعضهم إلى تبرير عدم ظهور مؤشرات التحديث التي انتظروا ظهورها في دراساتهم المستندة إلى «مقياس الشخصية الحديثة» (انكلس وسميث) بأن الوقت لم يحن لهذا الظهور المرتقب.

وإذا كان قياس التحديث قد حصل في مجالات العلاقات الأسرية والتخالط المدرسي الذي حصل بفعل التعليم الإلزامي الحكومي الوحيد وتوسع القيم المادية إلا أن الدراسات الليبية المعنية بهذا القياس لم تتجاوز المرئي البارز إلى الواقعي الكامن حيث يمكن أن ينعكس مثل هذا التحديث المدولن على صعيد هذه العلاقات وفي أوساط الخواص، حيث يلاحظ بعض الفجور في الاستهلاك الانحرافي، إلى رد فعل محافظ ومتطرف كامن ولا سيما في عوام المدن وإن كان رد الفعل هذا لم يحن وقته بعد بفعل السلطة الثورية المتعصرنة على ما نرجح.

إننا نقدر عالياً الاستدراك الأول للدكتور مصطفى التير حول ما يجب أن ترتقي إليه الدراسات حول التحديث، حيث بين أن المقاربة الأمبريقية السوسيوغرافية للتحديث قد تلائم خصوصيات المجتمع الليبي في تركيبته الاجتماعية-السياسية والاقتصادية وفي جغرافيته البشرية والسكانية حيث تغلب فيها المدن التي يسكن فيها ٨٧% من المواطنين. وكذلك استدراكه الثاني في أن هذه المقاربات الأمبريقية قد تلائم مجتمعات أخرى يتبلور فيها التركيب والصراع الطبقيان أو يختلف فيها التوزع السكاني بين الريف والمدن (سريلانكا-سكان الريف ٢٣%) ولهذه المجتمعات مقاربات أخرى أكثر نفاذاً.

وفي هذين الاستدراكين يكون الباحث المجتهد مصطفى التير قد فتح عهداً جديداً في ضرورة تجاوز الوصف السوسيوغرافي إلى التنظير السوسيولوجي من خلال مقارنة تشابه وتفارق الظروف التي كان فيها التعليم متغيراً مستقلاً يحرك المتغيرات الأخرى في عملية التغير الاجتماعي.

رابعاً: النقاش

طلال عتريسي:

أي دور يلعبه مثل هذا التعليم في التغيير الاجتماعي؟ برأيي، إن عدد الطلاب يلعب أحياناً دورا ماً في مثل هذا التغيير. لنأخذ إيران على سبيل المثال، نظراً لمتابعتي للشأن الإيراني: بعد انتصار الثورة، كان عدد طلاب الجامعات قليلاً جداً، ونسبة الأمية مرتفعة؛ بعد عشرين سنة، زادت أعداد الطلاب، وأصبحوا بالملايين، فتراجعت نسبة الأمية. وقد شكل خريجو الجامعات ما سمي بالتيار الإصلاحي، وهم من انتخبوا الرئيس «خاتمي». وعليه، فإن نظاما دينيا يختلف بوضوح عن الأنظمة العلمانية، كالنظام التركي مثلاُ، قد أنتج نخبة حديثة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما معنى حديث والحداثة والتعليم الحديث؟ هل تختص بعلوم استخدام التكنولوجيا والكومبيوتر، والتي تستعين بها الحوزات الدينية لتنظيم الأحاديث والفتاوى ولتوزيعها عبر العالم ككل. هل هذه هي الحداثة؟ في الحقيقة، لا يمكنني الإجابة بدقة على هذا السؤال، إذ إن تعريف الحداثة يحتاج إلى بحث وتدقيق.

هناك أنظمة تفرض تعليماً معينا يعد الشبيبة ضمن اتجاهات محددة. وعندما يزيد عدد الطلاب، يكثر المتخرجون، وتتزايد البطالة، مما يولد ضغطا على الحكام وتوتّراً اجتماعيا، ويحدث تغييرا ما.

نخلة وهبه:

أعتبر أن الفكرة التي طرحها الدكتور عدنان مثيرة للانتباه، وقد تكون صحيحة تماماً إذا مكثنا على أطراف ظاهرة التغيّر الاجتماعي وأطراف نظام التعليم. غير أنني أرى أنّ الطرح مفخخ داخليّاً لأنّه يرى علاقة التغيّر الاجتماعي بالتعليم أو علاقة التعليم بالتغيّر الاجتماعي من منظور الفردية والحصرية والسبب/ النتيجة، أي أنه

يمكن الدفاع عن هذا الطرح بشكل عام إذا اعتبرنا أن التغيّر الاجتماعي عملية ومتفردة ومعزولة وأحادية وتحدث دفعة واحدة، فيمكن التقرير عندئذ بأن التعليم لا يحدث بمفرده تغييراً اجتماعياً كاملاً. أما إذا تساءلنا عن دور التعليم في التغيّر الاجتماعي فهذا يعني أننا نعتبر التعليم عنصراً من رزمة مكونات المنظومة الديناميّة التي تنتج التغيّر الاجتماعي.

أعتقد أن ما عرضه الدكتور عدنان حول عوامل التغيّر وفرصه صحيح إلى حدٍ كبير، والاستنتاج المنطقيّ الذي يقود إليه مضمون هذا العرض يمكن أن تكون إحدى صياغاته كالآتي: إذا كان توفر دراسات وبحوث عن دور السلطة والإيديولوجيا والثقافة في التغيّر الاجتماعي يقودنا إلى القول بوجود علاقة بين طرفي المعادلة، إلا أن نقص البحوث عن دور التعليم في التغيّر الاجتماعي، وهذا ما ورد في الورقة، لا يمكن ولا يجب أن يقودنا إلى تقرير غياب دور التعليم في هذا التغيّر الاجتماعي، خاصةً إذا علمنا أن مردود البحوث حول التعليم لا يشكل رهاناً مجدياً لمموّلي البحوث الكبرى.

توضيحاً لفكرتي، لو اعتبرنا أن البحوث حول مرض الإيدز قلما تموّل أو تحظى باهتمام شركات الأدوية الأوروبية لأن الزبائن المستفيدين المحتملين هم فقراء أفريقيا، بينما البحوث عن تخفيف الوزن وشدّ البشرة موجودة وبكثرة لأن الزبائن المحتملين هم من الميسورين، فهل يعني ذلك أن غياب البحوث أو ندرتها عن الإيدز يحتم غياب علاج محتمل للإيدز، وتوفّر البحوث بكثرة مع نتائج إلى حدٍّ ما فاعلة عن تخفيف الوزن يعني أن هناك علاجاً ممكناً ومتوفراً. برأيي، لا يسمح لنا الوضع الحاضر أو واقع البحوث التربوية أو الاجتماعية الموجودة عن علاقة التعليم بالتغيّر الاجتماعي بأن ننفي وجود هذه العلاقة، بل علينا أن نطرح وجوب الاهتمام بهذا الموضوع أو نفتش عما إذا كان التعليم هو أحد مكونات أو رزمة مكونات الدينامية التي تنتج تغيّراً، وهذا ما سوف أتحدث عنه فيما بعد.

كمال نجيب:

إن غياب البحث عن دور التعليم في التغيّر الاجتماعي لا يعني غياب هذا الدور، كما أن غياب هذا الدور للمدارس حاليا لا ينفي إمكانية وجوده. أشار الدكتور خالد إلى فترات تاريخية: إن الضباط الذين قاموا بالثورة في مصر لم يتعلموا

في مدارس حكوميّة، ولم تكن هذه المدارس مبرمجة لتخريجهم بفكر ضدّ مصالحها.

إن التعليم لا يحمل تغييرا اجتماعيا، بل تغيّرا ثقافيا، تغيّرا في ذهنية المتعلمين، يجعلهم أكثر استعداداً وأكثر مشاركة في عملية التغيير الاجتماعي. لو تخيّلنا مدرسة في منتهى الالتزام الحرفي بمبادئ الأنظمة الحاكمة، إلا أنه لا بدّ من وجود خريجين يناقضون هذه المبادئ، حتى أن المدارس اليسوعيّة أو سواها من المدارس قد استطاعت أن تحدث تغييرا. نتيجة هذا الدور الذي تلعبه المدرسة، أعتقد أن المدرسة مسرح للصراع الثقافي والاجتماعي. لا فرق بين ما يحصل في الخارج وما يحصل في الداخل، والتفاوتات والصراعات والاختلافات داخل المجتمع موجودة في المدارس.

إن النقطة التي أشار إليها د. نخلة مهمة: كيف يمكن أن نستثمر التناقضات الموجودة في المدرسة؟ التناقضات الثقافيّة الموجودة بين الطلاب وبين المعلمين، وبين الطلاب والمنهج، وبين الطلاب والامتحانات، وبين الإدارة والطلاب؟ التناقضات كثيرة والطلاب يَرفضونها ثقافيا. الطلاب يتمردون مرات عدة على نظام المدرسة وعلى معلّميهم كرموز الثقافة المهيمنة، رافضين المناهج، رافضين أنظمة الامتحانات، حتى أنهم أحيانا يخرّبون وينصرفون، يهربون ويضربون: كلّ هذه الملامح تشير إلى إمكانية قيام المدرسة بتغيير ذهنية الطالب، غير أن المدرسة المعاصرة لا تؤدي هذا الدور. ما يقوم به المعلمون يمكن أن نسمّيه من قوى التغيير أو قوى التقدم لكنهم لا يلعبون هذا الدور حاليّاً. وأعتقد أن د. عدنان يطرح تساؤلا يستحق المداولة، إذ تحدث عن هامش المربي حتّى إذا لم يكن يقوم بهذا الدور، وكلّمنا أيضاً عن الطالب حتى إذا لم يكن دوره يؤخذ بعين الاعتبار، غير أنه من الممكن أن ندرس قوى أخرى من شأنها أن تحرّره وتجعله موضع اهتمام، وشكراً.

شبل بدران:

تجاوباً مع الحوار، وعلماً بأننا لم نطّلع على الورقة، سؤالي للدكتور عدنان وللجميع هو التالي: هل يقود التعليم إلى التغيير أم أنه نتيجة لهذا الأخير؟

يدل الكلام النظري إلى أن التعليم يقود إلى التغيير. من جهتي، أود أن أعود عشرين سنة إلى الوراء: في مصر، قبل قضية طه حسين ونصر أبي زيد، كان يكتب

سلامة موسى أبي شيب: «لماذا أنا ملحد؟»، ويردّ عليه محمد دليلة أبو حديد: «لماذا أنا مؤمن؟». أشك أن أحداً بوسعه أن يكتب اليوم في المنطقة العربية: «لماذا أنا ملحد؟»، أو حتى «لماذا أنا مؤمن؟»

قبل ذلك بقليل، قامت دعوة قاسم أمين الذي يقال إنها مستوردة من فكر محمد عبده. وقد صرف قاسم أمين أفكار محمد عبده عن تحرير المرأة وعمل المرأة وخروج المرأة للتعليم والعمل.

عام ١٩٧٦، أعلنت في البرلمان المصري نفس الجماعة السياسية التي قاتلت نصر أبي زيد أنه ينبغي على المرأة أن تبقى في البيت كي توفر مقاعد للعمل، لتحلّ بذلك أزمة البطالة. وتأتي هذه الدعوة من تيار سياسي يمثل قطاعات كبيرة من الطبقة الوسطى، وله تواجد في المجتمع المصري.

تبين الحالة الأولى أن مطلع القرن قد شهد نهوض وتحرير المرأة وخروجها للعمل وحرية الفكر، بينما شهد نهاية القرن تراجعاً في هذا المجال، فكأنه خلال سبعين سنة لم يحصل تغيير، بينما في الواقع حصل تغيير إجتماعي على كافة الأصعدة بدءاً من عمل المرأة ونسبة النساء العاملات، ونسبة المتعلمين، وتحولات في القيم وفي المفاهيم وفي الأنظمة السياسية.

إنّ المشاريع التحديثية التي حدثت في عهد محمد علي وظّفت التعليم لخدمة التعليم الديني... لما هزم محمد علي وأقفلت المدارس في عهد الخلفاء، ألغي دور التعليم في التشريب الثقافي، وزرعت قناعات لدى المواطنين موالية للنظام السياسي. تعود لتظهر نفس المسألة في مشروع عبد الناصر التحديثي: بعد الثورة، وظّف التعليم للتركيز على قيم الحرية والمساواة والعدل على مستوى الشعار والكتاب المدرسي وما يضخّ داخل المدرسة. أما خارج المدرسة، فساد الظلم والكذب وغياب العدالة. من هنا نستنتج عدم مصداقية التعليم في ظروف معينة. وبذلك يمكن للتعليم حسب د. نخلة وهبه وكمال نجيب أن يكون حلبة من حلبات الصراع الاجتماعي حول تقدم المجتمع.

ليس التعليم مفرداً، إنه جزء من الصراع الاجتماعي مع قوى التغيير، مع أنه ينبغي أن يكون جزءاً من آلية تغييرية جنباً إلى جنب مع مؤسسات المجتمع المدني ومع القوى السياسية والاجتماعية الفاعلة. إذا بقيت الحال على ما هي عليه، سيظلّ

التعليم إذاً أداة لتكييف ما يتم تغييره من أعلى بمشاريع تحديثية سلطوية، ليقوم بتكريس هذه الأوضاع وضمان انطلاقها.

فيما يتعلق بالدكتور الموسوي والدكتور وهبه، فقد انسجما مع طبيعة البحوث. إنما لديّ تحفّظ على البحوث التربوية في مجالنا، ونحن طبعاً من المساهمين في إفساد الحياة البحثية. في مصر مثلاً، تركز المدرسة البحثية المصرية على إجراء البحوث بهدف الترقي الوظيفي بشكل أساسي. من هنا، يلتزم كل بحث بشروط السلطة العلمية الأكاديمية المفروضة. فإذا كانت سلطة متخلّفة ورجعيّة يتم استخدام الاستبيان والأداة والتكتيكات. بالنسبة لي شخصياً، فقد ترقيت بصعوبة لأنني كنت استثناء على القاعدة وخرجت عن هذا التوصيف، بمعنى أنني تمردت على السلطة العلمية المنضبطة التي تلزمني بطبيعة بحثية محددة.

هذا تحفّظ يجب أن نعيره أهمية كافية، لكنّ المهم ما وصلت إليه منه:

- لا يمكنني أن أربي على القيم من خلال المدرسة فحسب، إذ إن كلا من الأسرة وجماعة الرفاق والوسط الاجتماعي والنادي والطائفة والحزب وسيط يلعب دوراً في التنشئة على القيم أقوى من الذي تؤديه المدرسة، وقد تخرب وتعدل هذا الأخير. لا يمكن تشريب القيم بمجرد أن نعزل المتعلّم.
- من الضروري بدء الإعلان عن نهاية البحوث الأمبريقيّة التي تستخدم الإستبانة والأداة المترجمة والمعربة والمنفصلة عن السياق الثقافي والاجتماعي والتربوي لأن التعليم جزء من النظام الاجتماعي الأوسع.

إنني أتساءل منذ سنين طويلة، عند قراءاتي للدكتور التير، عن الصراع الطبقي والتمايزات الاجتماعية ونمط العيش في المجتمع الليبي الذي يضم، بالإضافة إلى أهل المدن، نسباً عالية من الفلاحين والبدو، وأتساءل حول عدد المتعلمين والعاملين بين هؤلاء، وحول أسباب انتشار هذه الجماعات. لا أجد أجوبة لدى قراءة كتب الدكتور التير، فهل يعني ذلك أن الكاتب يخفي الإجابات على طريقته. على كل حال، كانت سعادتي كبيرة اليوم لدى إعلان الدكتور التير أنه مع الأدبيات التحديثية والوظيفية وليس ضدها، لكنه أضاف أنها مرحلة مهمة في تطور العلم. من هنا يظلّ المجتمع الليبي مجتمعاً مسكوتاً عنه في معلومات كثيرة جداً وفي معارك كثيرة جداً.

إجابة عن السؤال: «لماذا التعليم الخاص في ليبيا؟»، أعتبر أنه عندما نتكلّم عن

التعليم نقصد أولاً التعليم العام الرسمي والتعليم بصفته مسؤولية الدولة في إطار ثقافة وطنيّة وفي إطار وحدة وطنيّة للوطن ككلّ بكلّ تناقضاته. من هنا، وقد بقي التعليم الخاص في ليبيا، نطرح تساؤلات: هل هناك فئات اجتماعية؟ هل هناك رأسماليّة في ليبيا وأي أشكال من الرأسماليّة: رأسماليّة الدولة أو الرأسماليّة الطفيليّة كالتي لدينا، وما هو تاريخها؟ مع من كانت تعمل المدارس الخاصة في الماضي، ومن أين أتت، وأين أصبحت، ولمن هي وكيلة؟ أسئلة بحاجة إلى علم اجتماع يحللها وينقدها. وعليك يا د. مصطفى، إن كنت على قناعة بضرورة تنشئة الأجيال المقبلة على المنهج النقدي، أن تدع طلابك يعملون على التمايزات الاجتماعية.

وبالرد على مقولة التعليم كمعارف، أقول إن التعليم ليس فقط مجموعة المعارف التي نعلمها، إنه تغيير للذهنيّة، والهدف منه إحداث الوعي. وشكراً جزيلاً.

يوسف الحوراني:

لقد عملت في حقل التربية، وألفت منذ صباي الباكر كتباً في التربية المدنية للصفوف التكميليّة، وكما أذكر، كان البرنامج الأساسي الذي شددت عليه هو تدريس حقوق الإنسان في الصفوف التكميليّة.

بعد أكثر من ثلاثين سنة، أجريت استفتاء لطلاب الجامعات حول ما يعرفونه عن شرعة حقوق الإنسان. وكم كان أسفي كبيراً حين وجدت، بين أكثر من ألف طالب وطالبة، ثلاثة فقط يعرفون ما هي شرعة حقوق الإنسان، وأن لها نصوصاً، وأنها الكفيلة بأن تعلّم المربين والطلاب الديمقراطيّة وحقوق الآخرين. ما أتمناه على الإخوة في العالم العربي هو أن يشدّدوا على نشر هذه الحقوق، فهي لا تخالف في عمقها أية تقاليد أو أي دين من الأديان. إنطباعاتي في هذه الجلسة هي أننا بحاجة لتنمية الفرد، لتنمية الشعور بالفرد، شعور الطالب بأفكاره الخاصّة، وعندئذٍ ينمو المجتمع بشكل عام.

أمّا حول التساؤل حول من يتقدم على الآخر، المدرسة أم المجتمع، فما نعرفه من مقاييس الحقيقة في الفلسفة، أنه عندما تلتبس المقاييس الواقعية الأخرى، يستخدم الرأي العام، وهو أحد مقاييس الحقيقة وليس سهلاً أن نتغاضى عنه. المجتمع الأميركي بأكمله يتعامل بما يسمونه «براغماتية»، بحيث يستند على الرأي

العام أو المفيد والناجح للمجتمع. من هنا، أعتبر أن الدكتور الأمين على حق.

نحن إذا بحاجة إلى منهج جديد لإنماء الشخص الذي يستطيع أن يوجه الرأي العام، وهذا لا يكون إلا من خلال التربية، ويكون بإيجاد حوافز للمبرّزين للأفراد الذين يعطون الجديد، فهذه قد تبرز في الكتب كما قد تبرز لدى المعلم، وأذكر هنا بتقدم اليابان في حقل التكنولوجيا، فهذا التقدم أجمع قد قام على حقل التربية. وعند دراستي لبرامج التربية في اليابان، اكتشفت أنهم أنشأوا مدارس خاصة للمبرزين ضمن نظام مدرسي مؤلف من طبقات متعددة، لا يقبل فيها إلا الطلاب الذين يحصلون على علامات مرتفعة. عندئذٍ يكون الحافز في تنافس الطلاب الحصول على علامات تبيح لهم الدخول إلى هذه المدارس البارزة.

إن نجاح الإتحاد السوفياتي في حقل التكنولوجيا ساهمت فيه كلية إسمها أكاديموغراد. أكاديموغرافي هي مدينة للمبرزين فقط وبوجه خاص في ميدان الرياضيات. أذكر أنني قرأت تقريرًا عن نشاطات هذه المدينة منذ أكثر من عشرين عاماً، يتضمن المخطّطات التي يقترحها الطلاب كي تكون حقولاً للبحث، والتي كانت تنشر في مدارس الإتحاد السوفياتي. تحتاج بلادنا إذاً إلى هذا النوع من الحوافز، فشخصية الفرد، كما تسمى في علم البيولوجيا، نظام منفتح، وكل نظام منفتح بحاجة للتغذية كي يستمر، كالنار التي تنطفئ إذا قطعنا عنها الوقود. ويكون هذا الحافز لاستمرار هذا النظام المنفتح هو التشجيع، فكلما شجعت إنساناً على العمل يستمر وينجح أكثر، وجميع الذين مارسوا الكتابة يعرفون أن مقالاتهم الأولى كانت خجولة ومتردّدة، وبعد التشجيع أصبحوا يكتبون بانطلاق أكبر، بثقافة أوسع، وباهتمام شعبي أكبر.

ينبغي إذا أن نسأل عن الحوافز أولاً في التربية قبل أن نسأل عن التوجيه واتجاه التربية والعولمة المعاصرة بوسائل الإعلام. وهذه الأخيرة كفيلة بتثقيف المجتمع أو نشر الثقافة العالمية الإنسانية، رغماً عن الذين يحولون دون هذا النشر. اليوم، أصبحت أمامنا فرصة واسعة لاختيار نموذج ثوري في التربية، نموذج غير مألوف، يختلف عن الأبحاث الأكاديميّة التي، كما تفضّل الدكتور بدران وأوضح، يقدمها كثيرون فقط ليترقوا على أساسها ومستواها. نحن بحاجة أولاً لتشجيع المبدعين، وهؤلاء قد يكونون جيراناً لنا، وليس شرطاً أن نكون معلميهم وهم طلابنا، وشكراً.

أحمد الأمين:

أريد أن أتناول عنوان الحلقة الدراسية من أجل الوصول إلى ما أريد: «التعليم والتغير الاجتماعي»، عنوان يوحي بنوع من موضوعيّة باتجاه قطبي العنوان. لكن المحور الثالث ضمن برنامج الحلقة، ويتناول الدول العربية، يدعو إلى توجيه التعليم نحو الانتساب للعصر، الدور الذي من المفترض أن يؤديه التعليم من أجل إحداث التغير أو التغيير اللازم، والذي يجعل البلدان العربية أكثر انتساباً للعصر في مطلع هذا القرن. من أجل الإجابة عن ذلك، كان هناك تداول بين وجهتي نظر: الأولى تقول بأنّ المدرسة والتعليم عامل تغيير، والثانية تميل إلى اعتبار المدرسة والنظام التعليمي جزءاً من إعادة إنتاج ما هو قائم. في الحقيقة، عندما أعدّت المؤسسات الإيديولوجية التي تعيد إنتاج النظام، أتت المدرسة على رأس اللائحة، وبالتالي، إن المدرسة هي دائماً وسيلة إعادة إنتاج للنظام القائم لكنّها، بالمعنى التاريخي للكلمة، لم تلعب دائماً هذا الدور، إذ إنها أدت أحياناً دوراً آخر.

ما التفسير لذلك؟ التفسير هو بعض الذي ورد على ألسنة بعض الزملاء، والذي مغزاه أن عوامل التغيير تتداخل وتتقاطع فيما بينها، وتكون المدرسة إحدى هذه العوامل التي تؤدي إلى تغيير اجتماعي. فلا يمكننا أن نقرأ تغييراً اجتماعياً انطلاقاً من عامل أوحد ووحيد. هناك تضافر لمجموعة من العوامل، والتعليم يحتلّ مكانة حقيقية ضمنها، وتضافرها يؤدي إلى ما تؤدي إليه هذه الفكرة الأولى.

الفكرة الثانية التي أريد أن أتناولها هي أن تعدد وتباين أنظمة التعليم على مستوى المضمون، وبالتالي على مستوى الدور، هو الذي يؤدي إلى نتائج مختلفة ومتباينة. ففي ليبيا، إن مضمون التعليم، والذي أدّى إلى نوع من قشرة التحديث إذا صحّ التعبير، يختلف عن مضمون التعليم الذي شهدناه في لبنان، وهو تعليم تعددي، بمعنى أنه رسميّ وخاص وطائفي ومذهبيّ، أدّى إلى ما أدّى على هذا المستوى. وبالتالي، إن الدور الذي لعبه التعليم في مختلف البلدان لم يكن دوراً واحداً في النتيجة التغييرية التي أدّى إليها.

في القراءة التاريخية لعصر النهضة العربية منذ أواسط القرن التاسع عشر حتّى أواسط القرن العشرين التي أشار إليها الدكتور خالد زيادة، وفي مثل الدكتور عدنان، فهمت أن الإمام محمد عبده، رائد التوفيقية في الفكر، قد لجأ إلى المدرسة كوسيلة

لتعديل الانقسام الاجتماعي المصري، وكانت مواجهته مع الأزهر هي المواجهة الأكثر حدة، إنطلاقاً من الدور التربوي والتعليمي الذي كان يؤديه الأزهر. من هنا، أعتبر أن المدرسة كانت تلعب دوراً تغييرياً ما على هذا الصعيد، إلا أن هذا الدور لم يكتب له أن يستمرّ فهو في النصف الثاني من حياة رشيد رضا عاد ليرتدّ على ما كان محمد عبده قد وضعه. وعليه، نعود إلى نقطة الانطلاق: إن التعليم بحاجة إلى فلسفة ومواد فلسفية معينة تتضافر مع عوامل عدّة كي يحصل التغيير إلى الأمام، التغيير نحو الحداثة أو التغيير نحو الأفضل أو نحو الانتساب إلى العصر، مكوّناً له وفاعلاً فيه في آن معاً، وشكراً.

يوسف الجباعي:

أتعجب كلما قرأت كتباً تخلص في فصولها الأخيرة إلى أن العلاج والحلّ هو بالتعليم، إذ إنه من المبالغ به تكريس التعليم على أنه الحلّ السحريّ أو الإحالة النهائيّة للمشاكل الاجتماعية. من الضروري تجريد التعليم من هذه النزعة القدسية *démystification*، والانتقال من فكرة أن المدرسة تعيد الإنتاج أي النظام القائم إلى فكرة طرحها الأخ عدنان هي أن التعليم هو مجموعة فرص متاحة، بحيث يمكن التقاط هذه الفرص ويمكن عدم التقاطها. ما يعني أنّنا انتقلنا من الفكرة الأولى التي فسّرها البعض بشكل ميكانيكيّ وحتميّ إلى الجانب الثاني الذي يضمّ احتمالات. هذا يقودنا إلى الحديث عن قوى التغيير في التعليم نفسه، قوى التغيير في المجتمع.

أشار الأخ عدنان إلى مسألة الصراع والإيديولوجيا والانتقال من التبشير. من هنا السؤال حول جدليّة الإدارة والفعل، إرادة التغيير وفعل التغيير، جدليّة الحدود والمحددات وهامش الحرية المتاح.

والسؤال الجدير بالطرح في هذا السياق هو: كيف تكون قوى التغيير مسلحة بالعلم التربوي والدراسات التربوية النقدية وكيف يكون المربون منخرطين في عملية التغيير؟ يجب أن نفتش طبعاً عن الفرق بين التغيّر والتغيير، وشكراً.

جان مراد:

أريد أن أشكر الهيئة برئاستها، وخصوصاً منسقة الحلقة الدكتورة سوزان لدعوتها لنا. للأسف، إن عدداً قليلاً من أساتذة كليّة التربية موجودون هنا.

لقد انتظرت جوابين عندما تلقيت الدعوة: الجواب الأول هو بحث توثيقي عن حالة الأبحاث والدراسات، ليس في عالمنا العربي فحسب، بل أيضاً تلك التي تناولت موضوع التغيير الاجتماعي والتعليم في عالمنا العربي، والتي يمكن أن تكون عربيّة أو أجنبيّة، خصوصاً أن الغرب يهتم أكثر منّا بهذا الموضوع.

وكنت أنتظر جواباً ثانياً من خلال مشاركتي في الحلقة، فأنا مربٍ منذ ثلاثين سنة، وأصبحنا مثل تراجيديا اليونان، كالمحكوم علينا أن نملأ دلواً دون كعب، أو أن نطعم أولادنا من كبدنا، ولا ينفكون يأكلون: فلا هم يكبرون ولا نحن نموت. هل يحقّ لي كمرب أن أتناول التغيير الاجتماعي من منظور ممارستي لمهنتي كمعلّم أو كمربٍّ فحسب؟ هل سؤالي مشروع؟ إنّي أدرس التغيير الاجتماعي السياسي والاقتصادي والتكنولوجي كوني مربّياً فقط، من دون أن أصبح عميلاً للمموّل أو للسياسي أو للإيديولوجيا أو للسلطة.

انتظرت أن أجد في الأبحاث المطروحة جواباً على «هل». وبالتأكيد، أسأل نفسي إذا ما جاوبتمونا على هذين السؤالين: يعني باختصار أيّها السادة المحاضرين، هل يحق لنا كمربّين وأساتذة وتربويين باحثين أن يكون لدينا مشروع لبناء مجتمعاتنا، مستقل عن الإيديولوجيا والسياسة والتكنولوجيا، دون أن نصبح عملاء لأي من الفاعلين في هذه الأطر؟

أقترح أن تدخلوا في صلب اهتماماتكم نوعاً من الأبحاث التي أسمّيها بحث-العمل *recherche-action* التي تحرر الباحث من وطأة التمويل الخارجي أو الداخلي، وتجعله باحثاً من خلال عمله وظروفه الوظيفية.

من جهة أخرى، أود أن أحذّر من يعمل في الأبحاث ويكشف حقائقنا ويضعها ضمن سوق صناعة الفكر أن الذي يقرأ لنا ليس نحن. إنني أنتمي إلى مجموعة اسمها «البحث النضالي المقاوم»، فلا أعطي حقيقتي بالمطلق لمجرّد أن أفشي حقيقة. لكوني في وضع حرب، إن الذي يقرأ عنّي ليس فقط المسؤول في بلدي، إنما يمكن أن تصل هذه الكتابات إلى عدوّي. لذلك أنا حذر لجهة إنتاج المعرفة البحثية عن وضعنا في البلدان العربية، فإذا ما كانت مرتبطة بنضال يحسّن وضعنا، ينبغي أن تكون ملتزمة.

في النهاية، أدعو التربويين ألا يصمموا السياسة التربوية بل أن يكون لدينا مشروع تربوي سياسيّ ليس فقط للمعرفة بالمطلق، وشكراً.

مصطفى التير:

أريد أن أقول لكم إنني أعتبر نفسي مثل الأجنبيّ هنا، ليس من ناحية جنسيتي لكن من ناحية خلفيتي الثقافيّة. فبالنسبة لعلم الاجتماع، إن الأدبيات التي تربط بين التعليم والتغيّر الاجتماعي متواجدة بكمّ هائل جدا في ليبيا. إننا نعتبر باستمرار أن التعليم متغيّر أساسي، ولدي رأي مفصل في قضيّة البحث الأمبريقيّ (سوء في التسجيل).

ناصر الموسوي:

سأشير إلى نقطتين أو ثلاث. أشار الدكتور نخلة إلى موضوع المدارس الفكريّة التي لجأ إليها الباحثون، والدكتور شبلي أجاب عن جزء من هذا السؤال، وفي نهاية حديثي أشرت إلى تبنّي اتجاه التقليد، وهذه مدرسة من المدارس.

إذا أردنا أن نحصر بعض هذه المدارس التي لجأ إليها الباحثون، يمكن أن أذكر ثلاث مدارس أسميتها مدرسة الترقية، وهذه وردت في البحث في الصفحة ١٧. في نفس الصفحة، أشير إلى البحوث العلمية، على الأخص رسائل الماجستير، والتي تتضمن جوانب أرقى من البحوث التي يقوم بها الأساتذة في جانب معيّن، لماذا؟ لأنّ الرسالة العلميّة تنفذ بهدف الحصول على الدرجة العلمية، أمّا أبحاث الأساتذة فتهدف إلى الحصول على الترقية، وبالتالي حتّى الأبحاث توجّه إلى أناس معيّنين. الجامعة التي تريد أن ترقّيك تأخذ البحوث إلى شخص يرقّيك. أنا أقولها بشكل صريح من خلال الخبرة، على الأقل عندنا في البحرين.

وهناك مدرسة التقليد، وأعطيت عليها مثالاً: هناك ثلاث رسائل بحوث وردت بنفس الصورة، واكتفت بتغيير التسمية. حتّى رسائل الماجستير أحياناً تهدف فقط إلى نيل الدرجة، وكأنّ الدرجة هي الهدف، وهذه من خلال تجربة عشناها مع طلاب الماجستير.

الطالب يأتي بخطة البحث ونعطيه ملاحظات، فيتجاهلها خلال حلقة البحث وفي التطبيق، وحدث أنني أعطيت طالبة ملاحظات فتجاهلتها وأتت بالأداة مرّة ثانية لتقويمها، فرفضت أن أحكم لها الأداة، وأفهمتها أنه في حال عدم التزام الطالب العلمي، لا داعي للتعب ولا داعي لكتابة الاسم، والقول بعد ذلك إن فلاناً قد أعطى إشارة الموافقة. هذه نقطة، وقد تكون هذه بعض جوانب الاختلاف أو الاتفاق التي أشار إليها الأخ الدكتور نخلة.

في نقطة ثانية، هناك فجوة كبيرة بين المنهج المخطط والمنهج المنفذ الذي أشار إليه الأخ الدكتور نخلة، ويمكن أن أطلق على هذه الفجوة ظاهرة أو اسم التآكل التدريجي للمنهج، ممّا يعني أنّه لدينا في الميدان التربوي تآكل تدريجي في المنهج المخطط والمنفذ: المنهج المخطط معدّ بطريقة جيّدة بشكل غايات وأهداف وإلى آخره، والأهداف متنوعة شاملة. أما على مستوى إعداد المناهج، فتختصر الأهداف، ولا يبقى منها على مستوى التدريس سوى الجوانب المعرفيّة. كما أن امتحاناتنا تركّز فقط على جوانب قياس المعرفة واسترجاع المعرفة. والفرق بين المنهج المخطط والمنهج المنفذ شاسع جداً. ويمكن إسقاط هذا الوضع على حالة البحوث، بحيث نجد أنها تتآكل بين تخطيطها وتنفيذها ونتائجها بنفس الشكل.

والملاحظة الأخيرة هي الملاحظة التي طرحها الدكتور مراد حول البحث الإجرائي *Action research*، فالمجال الذي تناوله هي بحوث الأساتذة والطلاب، البحوث التي تقدم في مجال الحصول على درجات علميّة وعلى الترقية. إن الباحث ليس مسؤولاً عن تنفيذ مقترحاته وتوصياته: أنت تقدم توصية لطرف، مثل وزارة التربية، ولا ألزم هذه الأخيرة أو الجهة التي يخصّها البحث بالتنفيذ.

إنّما *action research* البحث الإجرائي يفرض أن الباحث نفسه هو الذي يطبّق الإجراء، وبالتالي يختلف المنحى نفسه، وأتذكر أن هذا الموضوع (د. نخله إذا اطّلعت على برنامج التدريس في أثناء الخدمة التي طبّقها البحرين مع اليونسكو في السبعينيات)، كان مدرجاً في برنامج التدريس للمعلمين أثناء الخدمة. وقد عملت في هذا البرنامج، والذي كان يضم طلاب مدارس إعداديّة وابتدائية ومدراء، وكان البحث الإجرائي أحد مقوماته الأساسية. كان مدرسو المرحلة الابتدائية يقومون بتنفيذ بحوث إجرائيّة ويحلون مشاكل الطلاب، إلى درجة أن طالباً قد هرب من المدرسة فاستطاع مدرّس قام ببحث إجرائي أن يعيد هذا الطالب مرة أخرى إلى المدرسة. هذه من الأمثلة، وشكراً لإعطائي الفرصة مرة ثانية.

عدنان الأمين:

أود تقديم بعض التعليقات: في تركيا، اعتمد التعليم الحديث بناءً على دعوة انتصرت في السلطة، واعتمد التعليم كطريق أو خط أسميته في الورقة التغيير الاجتماعي المبرمج حكوميّاً. عندما تنتصر دعوة، تصل إلى السلطة وتعيد تنظيم

التعليم على أساس تغيير التعليم وحتى تغيير كل المجتمع. من هنا، تعتمد التعليم كواسطة أساسية للتغير طبقاً لتوجهها العام. ثم إن حجة أن فلاناً دعا إلى اعتبار التعليم ذا دور أساسي في التغيير ليست بحجة قوية. إذا كنّا نحلل فعلاً، نكتشف متى اعتمدت هذه الدعوة إلى التركيز على التعليم فعلاً وما كان دور هذا التعليم بالضبط. هناك فرق بين دعوة لاعتماد التعليم كمحرك اجتماعي، وبين اعتماده فعلاً، هذا أولاً.

ثانياً، لا يمكن فصل هذه الدعوة بأي وجه من الوجوه عن ظروفها: لماذا لم تنشأ هذه الدعوة في القرن السادس عشر في الدول العربية، وكانت قد نشأت في مصر في تلك الفترة؟ هل نستطيع أن نفصلها عن تطوّر تاريخي ما، عن نابليون في مصر، عن محمد علي باشا، الخ. لقد ترافقت مع جملة من التغيّرات. هذا هو الارتباط المتبادل *interdépendance* الذي تمّ من خلاله عدد من التغيّرات في المجتمع.

نستطيع أن نأخذ مثالاً من لبنان وليس فقط من مصر: كانت الإرساليات (الدكتور عتريسي يعرف ذلك جيداً وقد درسه في أطروحته حول الإرساليات) تسلخ الأولاد من بيئة تقليدية وتعلمهم لغة فرنسية منذ صغرهم، وتخرّجهم ليصيروا انتليجانسيا في نظام جديد، ضمن تغيير جذري لموقع الموارنة في النظام الاجتماعي في لبنان منذ القرن التاسع عشر، تزامن مع دخول فرنسي ثقافي اقتصادي واجتماعي ودخول السلطة والانتداب والكهرباء والمياه. هذه الأمور كلها كانت تتدرج مع بعضها البعض. وهذا دليل إضافي على اعتماد التعليم من قبل مجموعة من القوى الاجتماعية.

أما التعليم ضدّ تعليم، أو تعليم مبرمج ضمن خطّ للتغير، فإنه يعتبر متغيّراً، وسيطاً، أي أنّه معتمد. لم أجد من خلال ما قرأته أحداً يعتبر التعليم متغيّراً مستقلاً *indépendant*، مثل ما تقوم به الدولة بمعنى الدعوة من أجل التغيير، أو على غرار الدعوات التي تحدث تغييراً من دون سبب سابق: الدعوة الرسولية، دعوة النبي، ظهور المسيح، ظهور محمد، هذه دعوة لا نفسرها بوضع سابق لها. ظهرت الدعوة هنالك وبدأ التغيير. عندما يعتمد التعليم كوسيلة لتعميم نشر التعليم، فإنه يمر أيضاً بمراحل.

في الحالتين، عندما يكون التعليم وسيلة لنشر الدعوة الجديدة ووسيلة السلطة

يكون بذلك متغيّراً وسيطاً أيضاً. لدينا دراسات تونسية تروي بأن المدارس كانت تنتشر إبّان التحديث، ما قبل الكهرباء حتى، ممّا يعني أن التعليم في هذه الحالة قد سبق وأحدث التغيير الاجتماعي. اقتلع الناس من القرى وألحقهم بما هو مدني *urbain*، حتى في هذه الحالة نتكلم عن مشروع دولة تحدّث المجتمع. إننا نحلّل أقوال الدعاة، وهذا لا ينفي أننا دعاة في موقع آخر. إنني أدعو شخصياً كل واحد من حضراتكم لأن يكون فاعلاً في مكان عمله. والتاريخ وحده يبيّن فائدة هذه الدعوة إذا فتح المجال أمامها.

لقد دعيت وبعض الزملاء إلى إصلاح الجامعة اللبنانية، وها هو المركز التربوي قد غيّر المناهج. الحساب النهائي لا يكمن في ما دعينا إليه أو في أخذنا هذه المبادرة، إنما في كيفية وأوان حدوث التغيير. إن التغيير الذي أحدثته المناهج الجديدة قد أكله النظام الموجود، حتى لو ادّعى أصحاب النيّة الحسنة بأنهم يريدون التغيير. ونحن حالياً في صدد تقييم هذه المناهج.

وإذا ما سئلنا عن رأينا في التجربة بعد عشرة سنين، نستطيع القول إنّنا وغيرنا قد دعونا دعوات للتغيير، لكنّ كلّ ذلك لم يترافق مع دعوات ثانية استطاعت فعلاً أن تتحقق. يجوز أن تتحقق بعد عشر سنين، كما يجوز ألا تتحقق أبداً. إذاً، هنالك قوى ثانية في قوى التغيير ينبغي وجودها في المجتمع، في السياسة، في الدولة، في قوى اجتماعية واقتصادية، كي تتضافر الأمور ويصير التغيير. وبالتالي، ينبغي أن يتمتع أصحاب الركون بقدرة نبوية أو قدرات ثانية في المجتمع كي يستطيعوا أن يتغيروا.

إنني كأستاذ في مادة البحث التربوي، أجتهد وأطوّر وأغيّر وأعيد إبرام المادة كل سنة، وأصل كل مرة إلى نفس الاستنتاج: إن ما أقوله ليس ما يفعله الطلاب في حياتهم الجامعيّة، أو حتى يناقضه، حتى ولو كنت أنقل دعوة وأمارسها، إلا أن فائدة ذلك التغيير محدودة. البحث ليس البحث في موضوع (أعتقد أن الدكتور وهبه فهم ما قلته على أنه بحث في هذا الموضوع)، إذا لم يكن للبحث عموماً وظيفة، لا يفيد بإحداث التغيير. والبحوث التي نتحدث عنها، كما أشار الدكتور شبلي أيضاً، يجب أن يكون لها وظيفة في اكتشاف الأفكار الجديدة.