التربية والتغيُّر الاجتماعي

الدكتور إبراهيم خضور*

الملخص

يتناول البحث مسألة العلاقة بين التربية بالمعنى الواسع للكلمة، وعملية التغيّر الاجتماعي بمعناها الواسع أيضاً، وذلك في ضوء معطيات المرحلة المعاصرة التي تتميّز بعدة سمات أبرزها ما يأتي:

1– تمركز شديد للثروة والقوة لدى بعض المجتمعات كالولايات المتحدة الأمريكية وما يترتب على ذلك من محاولة لتعميم نمط حياتها وثقافتها على نطاق عالمي تحت شعار العولمة.

2– ثورة تقنية علمية غيرت مفاهيم الثروة والقوة، وجعلت التواصل بين الشعوب أمراً ليس ممكناً فحسب بل حتمياً.

3– توجّه عام نحو الديمقراطية، وزوال نظم الحكم الشمولية.

– يتألف البحث من مقدمة وثلاثة عناوين رئيسة وخاتمة:

* كلية التربية– جامعة البعث

يعالج العنوان الأول العلاقة بين التربية والجانب الاقتصادي من حياة المجتمع، ويخلص إلى نتيجة تقول: يمكن النظر إلى الجانب الاقتصادي في التربية كعملية تجميع واستثمار للعنصر البشري في العمل الاقتصادي.

- ويتناول العنوان الثاني العلاقة بين التربية والجانب السياسي، ويخلص إلى نتيجة تقول: التربية في جانبها السياسي تؤدي الدور البديل عن استخدام القوة والقهر في عملية توجيه الجماهير وقيادتها.
- أما العنوان الثالث فيتناول العلاقة بين التربية وبنية المجتمع، ويصل إلى استنتاج يفيد أنّ التربية في جانبها الاجتماعي تبدو مسؤولة عن إنتاجية المواطنة، بمعنى إنتاج مواطن صالح للحياة الجيدة والمفيدة.
- تتضمن الخاتمة عدة استنتاجات يخلص إليها الباحث أهمها ما يأتي:

1- كان التقدم الاقتصادي دائماً مقترناً بالتطور العلمي، وتعميم التعليم والتعلّم، وهذه العلاقة تتعزز ضمن معطيات المرحلة المعاصرة.

2- يتطلب تشكّل الجماعة السياسية والمجتمع السياسي، توافر عدة معطيات، وقسم كبير منها يجري إعداده في المؤسسات التربوية.

3- تتطلب بنية المجتمع وتماسكه ومرونته وقابليته للتغيير توافر عدة أسس ومعظمها يقع على الصعيد التربوي.

4- إن أية عملية تغيير اجتماعي لا بد أن يمهّد لها، ويعززها تغيير في العمل التربوي من حيث فلسفته، ومضامينه، وطرائقه. لأن التغيير في التربية شرط أي تغيير.

1 – التربية والتغيُّر الإجتماعي

1 – 1: مقدمة

لم تمرّ البشريّة في أيّة مرحلة من تاريخها بمرحلة تشبه أو تضارع المرحلة المعاصرة من حيث سرعة التغيير وعمقه وشموله, ولذلك بات تغيير الأوضاع في البلدان ضعيفة التطور, ليس ضرورة من ضرورات العصر فحسب بل أصبح شرطاً للبقاء.

وإذا تأملنا حقيقة التغيير الحاصل, نجد أنه يحدث بفعل عدة عوامل أبرزها:

أ–النظرة العقلية وما أفضت إليه من تفكير موضوعي وتقدم علمي في المجالات كلها.

ب– التصنيع وما اقترن به من تكنولوجيا أدّت إلى مزيد من سيطرة الإنسان على موارد الطبيعة وفتحت آفاقاً جديدة لا عهد للإنسانية بها من قبل.

ج– التوجّه الغالب نحو مزيد من المشاركة الشعبيّة والحضور الجماهيري على صعيد الحياة السياسية, وبروز الديمقراطية كشكل من أشكال الحكم، ولو بدرجات وأشكال متفاوتة في عمقها وشمولها.

هذه العوامل الثلاثة كان وما يزال تأثيرها يقع على نواحي الوجود الاجتماعي والحياة الاجتماعية كلّها (الاقتصاد – السياسة – بنية المجتمع) بحيث كان يؤدي دائماً إلى انتقال المجتمعات البشرية من مرحلة أو درجة أدنى إلى مرحلة أو درجة أعلى تكون فيها أقدر على إدارة موارد الطبيعة والمجتمع والسيطرة عليها، وإن كان هذا يتم بأشكال متباينة ودرجات متفاوتة بين المجتمعات البشرية.

وفي محاولتنا تتبّع أثر التربية والتعليم في عمليّة التغيير الاجتماعي, تبيّن لنا وبالاعتماد على شواهد ووقائع بدت لنا مقنعة, أنّ التربية تنساب وتتغلغل في نواحي الحياة كلها وتفعل فعلها في القوى الفاعلة في التغيير كلها, فهي – أي التربية – على الصعيد الاقتصادي تبدو بمنزلة تجميع واستثمار لرأس المال البشري, من حيث إعداد

الإنسان وتدريبه ورفع مستوى فاعليّته وقدرته على الإنتاج والعمل. وعلى الصعيد السياسي تبدو بمنزلة بديل عن ممارسة القوة والقهر في توجيه فعاليّات الشعب ونشاطه باتجاهات معينة وذلك من خلال رفع سوية الوعي العام أو ترسيخ نوع معين من التفكير لابد منه لكل عمل سياسي. وكذلك على الصعيد الاجتماعي تبدو كأنها المسؤولة عن إنتاجية المواطنة, أي إنتاج مواطن صالح للحياة في المجتمع, عن طريق تعميق قيم معينة, وتثبيت مفاهيم موحدة وتعزيز عملية الضبط الاجتماعي ومساندة القانون الوضعي بقوة القانون الأخلاقي. هذا يبرر القول: إنَّ أي مشروع للتغيير, يجب أن يبدأ بالتربية, فالتغيير في التربية شرط أي تغيير, والثورة في التربية شرط كل ثورة, والتربية قوة اجتماعية هائلة يمكن أن تكون قاطرة للتغيير إذا أراد لها مجتمعها أن تكون كذلك, ولا نرى مبالغة في القول: إنَّ المجتمعات المتخلفة في حقيقتها ليست إلا مجتمعات تربيتها متخلفة. إن معطيات المرحلة المعاصرة تؤكّد باستمرار أنّ الأمم الأكثر قدرة على المنافسة والبقاء في هذه المرحلة هي الأمم الأكثر قدرة على التربية والتعليم والتعلم. إنّ التعليم والتعلّم والتكنولوجيا والديمقراطية والاستقرار الاجتماعي تبدو منظومة متكاملة لا يمكن فصل مكوّناتها إلا تعسّفاً.

ولا بد من الإشارة أخيراً إلى أننا لم نقصد من الإلحاح على التربية ودورها وأهميتها, أن نصورها وكأنّها عامل كافٍ بحدّ ذاته لإحداث التغيير في المجتمع فالتغيير الاجتماعي حسب فهمنا له عملية كلية وشاملة ولذلك فهي تحتاج إلى جهد كلي وشامل. لذلك فالتربية وحدها لا تكفي لإحداث التغيير المطلوب, ولابد أن تعززها وتساندها قوى أخرى وميكانيزمات أخرى, على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

فقد كان قصدنا, فقط أن نشير إلى أن التربية تحتل مكان الصدارة بين كل تلك العوامل وتقع في موقع القلب منها، لأنّها تتناول الإنسان, صانع كلّ تغيير وغايته في الوقت نفسه.

1 – 2: مشكلة البحث

يتناول البحث قضية تقع على التخوم بين علم الاجتماع والتربية، وتمثل اهتماماً مشتركاً لكلا المجالين المعرفيين هي: قضية العلاقة بين التربية كواحدة من أخطر القوى الرمزية في المجتمع، وعملية التغيُّر الاجتماعي كواحدة من أعقد أشكال الحركة وأشدها غموضاً وتشابكاً. والحديث هنا يدور عن التربية بمعناها الواسع الذي يشمل التعليم والتعلم وتنشئة الشخصية وتأهيل الفرد من أجل تلبية مطالب مجتمعه وعالمه، وكذلك عن عملية التغير الاجتماعي بمعناها الواسع أيضاً الذي يعني الزوال التدريجي لبنية اجتماعية اقتصادية معينة ونظام القيم المرافق لها، والانتقال إلى بنية أخرى ذات ديناميكية أكثر كفاءة في إدارة مقدرات الطبيعة والمجتمع.

ومع أن الموضوع ليس جديداً بالمعنى العام للكلمة، فقد كان ماثلاً دائماً في أعمال أعلام علماء الاجتماع والتربية أمثال اميل دوركهايم (Durkhaim Email) في كتابه الشهير "التربية والمجتمع" وجون ديوي(Dewey j) في كتابه "المجتمع والمدرسة" وكذلك في أعمال مفكرين عرب أجلاء أمثال عبد الله عبد الدايم ولاسيّما في كتابه "الثورة والتكنولوجيا في التربية العربية" وحامد عمار في سلسلته "دراسات في التربية والثقافة"، وكثيرون غيرهم لا مجال لذكرهم هنا.

إلاّ أنّ ما يضفي على البحث طابع الجدة العلمية، يتمثل بكونه يتناول هذه القضية في ضوء معطيات المرحلة المعاصرة، هذه المرحلة التي تتميز بعدة سمات أساسية لعل أبرزها ما يأتي:

1. تمركز شديد للقوة والثروة لدى بعض المجتمعات وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، وما يترتب على ذلك من هيمنة واسعة تمارسها تلك المجتمعات على المجتمعات الأخرى الأقل تطوراً، ومن محاولة تعميم نمط حياتها وقيمها وثقافتها واقتصادها على نطاق عالمي تحت شعار العولمة.

وهذا ما عبر عنه ايمانويل تود (Emmanuel Todd) بقوله: " تحيلنا مشاهد القتل المنتشرة في كل مكان تقريباً من العالم،إلى صورة قاتمة!إن العالم يمر بمرحلة من الهذيان والجنون " (تود 2003 ص 48)

ويشير إلى ملامح عدم المساواة بين الشعوب في العالم الآخذ بالتشكل بقوله: "إنّ العالم في طريق التكوين لن يكون إمبريالية تحت سيطرة قوة واحدة، بل سيكون على شكل نظام معقد التوازن تعيش في إطاره مجموعات من الأمم متكافئة ولو لم تكن متساوية" (تود 2003 ص 217).

2. ثورة تكنولوجية لم يعرف لها التاريخ مثيلاً من قبل، جعلت إمكانيّة التواصل بين الشعوب أمراً ميسوراً بل حتمياً، وغيرت مفاهيم القوة والثروة كما كانت معروفة من قبل، فبعد أن كانت تتجسّد بالقدرات الاقتصادية والقوة العسكرية، أصبحت تقدر بمدى التقدم العلمي "فالعالم ــ كما يرى الدكتور نديم البيطار ــ يتجه الآن إلى اقتصاد عالمي يقوم أول مرة في التاريخ، على مورد غير محدود هو المعرفة العلمية. إن قادة العالم لن يكونوا الأمم التي تمتلك أقوى القوى العسكرية، بل الأمم التي تستطيع خلق موارد هذه المعرفة وتقاسمها" (بيطار، 2002، ص 78).

   والرجل المتعلّم تعليماً عالياً ــ كما يرى ديفيدس ماكليلاند ــ أصبح الثروة الرئيسية لمجتمع اليوم، كما أنّ أهمية هؤلاء الرجال أصبحت هي المعيار الحقيقي لطاقته الاقتصادية والعسكرية وحتى السياسية " (اتزيوني Etzioni 1984، ص 399ــ 400).

3. توجه عام نحو الديمقراطية وانحسار النظم السياسية الشمولية "التوتاليتارية" "فالحياة الديمقراطية على حد تعبير الدكتور حامد عمار وما تتضمنه من قواعد لشرعة السلطة والقيادة والوفاق الوطني، تمثل تياراً جارفاً في عالمنا المعاصر بشماله وجنوبه، وتعدُّ ضمانة أساسية من ضمانات التنمية الرشيدة" (عمار 1998، ص 119).

ولعلّنا لا نخطئ عندما نزعم بأن هذا التوجه الديمقراطي مرتبط –إلى حدٍ بعيد– بارتفاع المستوى الثقافي بشكل عام، الأمر الذي يسمح لشرائح أوسع من الجماهير بالمشاركة في الحياة السياسية وصنع القرار.

1 – 3– أهمية الموضوع:

إن طبيعة المرحلة المعاصرة بسماتها التي ألمحنا إليها في الأسطر السابقة تطرح تحديات جسيمة أمام البشرية بشكل عام، غير أن هذه التحديات تكتسب طابعاً أكثر عمقاً وقسوة بالنسبة للبلدان ضعيفة التطور، ومنها الوطن العربي، هذه البلدان التي لم تسهم إلاّ بشكل ضئيل في صناعة الواقع العالمي الحالي، وإن أسهمت فقد كان دورها دور المنفعل والمستهلك، أكثر مما كان دور الفاعل المنتج، وتأتي على رأس قائمة التحديات تلك التي تسمى علمية وتكنولوجية واقتصادية، ولكن ورغم قسوة هذه التحديات وأهميتها، يبدو لنا أنها دون تلك التي تواجهها على صعيد السياسة والثقافة والبنية الاجتماعية. فالوطن العربي ــ على سبيل المثال ــ يدخل الألفية الثالثة بمعطيات أقل ما يقال عنها: إنّها مُحبِطة فقد فشلت عمليات التنمية كلّها أو معظمها التي خُطِّط لها وأجريت خلال العقود الثلاثة أو الأربعة الأخيرة، وتجارب نقل التكنولوجيا أخفقت بشكل ذريع، وتشير المعطيات أن نسب الأمية لم يحصل عليها أي تحسّن يذكر، فضلاً عن وقوع معظم بلدان الوطن العربي في تبعية غذائيّة وثقافية ناهيك عن التبعية التكنولوجية للبلدان المتطورة.

وممّا يزيد الوضع تعقيداً والصورة قتامة، أن الوطن العربي يقع ضمن دائرة اهتمام العالم المتقدم، بل ولا نبالغ إذا قلنا: إنّه يقع في بؤرة تلك الدائرة، وذلك لعدة أسباب لعل أبرزها:

ــ أولاً: حرص دول العالم المتقدم على الاستيلاء على مصادر الطاقة المتوافرة في هذه المنطقة من العالم.

ــ ثانياً: إنّ الوطن العربي تكشّف في المدة الأخيرة أنّه من أشدّ مناطق العالم هشاشة إنّ لم نقل تخلفاً وضعفاً على المستويات كلها. وبكل الاعتبارات ممّا جعله يبدو هدفاً سهلاً ومطمعاً لكل الدول المتقدمة وحتى تلك التي لا تزال في بداية الطريق وتطمح بالتقدم.

هذا الواقع القائم، يحفز كل من يستطيع البحث عن آليّات معينة أو طريقة في العمل تؤدي إلى تغيير هذا الواقع، أو على الأقل إحداث تعديلات معينة تدفعه باتجاه الأفضل.

ومن هذه النقطة بالذات يكتسب البحث أهميته، باعتباره يمثل محاولة متواضعة لدراسة العلاقة بين العمل التربوي والتغيير الاجتماعي كأحد المداخل الممكنة لإحداث عملية التغيير المطلوبة.

1 – 4: أهداف البحث

الهدف العام للبحث يتمثل بمحاولة إبراز الدور الذي تقوم به التربية بصفتها الوسيلة التي يجدد بها المجتمع شروط وجوده، في عملية التغيير الاجتماعي باعتبار التغيير أصبح مطلباً أساسياً، بل شرطاً للوجود والاستمرار في المرحلة المعاصرة.

هذا الهدف العام تتفرع عنه ثلاثة أهداف جزئية، تفرضها طبيعة البحث وطبيعة تحديدنا السابق لكل من مفهومي التربية، والتغيُّر الاجتماعي.

فالتربية حسب تحديدنا السابق لها، عملية تشمل التعليم والتعلم وتنشئة الشخصية وتأهيل الفرد من أجل تلبية مطالب مجتمعه وعالمه، وعلى هذا الأساس تعدُّ التربية مجالاً يتفاعل فيه ما هو سيكولوجي مع ما هو اجتماعي واقتصادي.

كذلك مفهوم التغّير الاجتماعي كما ورد تحديده كعملية تعني الزوال التدريجي لبنية اجتماعية اقتصادية ونظام القيم المرافق لها، والانتقال إلى بنية أخرى ذات

ديناميكية أكثر كفاءة في إدارة مقدرات الطبيعة والمجتمع، يتضمن أيضاً مختلف جوانب حياة المجتمع الاقتصادية والسياسية والفكرية والعلاقات الاجتماعية... الخ.

وهكذا من أجل تحقيق الهدف العام للبحث، لا بدّ من معالجة القضايا الثلاث التالية كأهداف جزئية تنبع من الهدف العام، وتعود إليه في النهاية وهي:

1) إبراز أثر التربية في الجانب الاقتصادي من حياة المجتمع والتركيز على البعد التربوي في عملية التطور الاقتصادي، باعتبار عملية التطور الاقتصادي شرطاً لا بدّ منه لأيّ حركة تغيُّر اجتماعي.
2) إبراز أثر التربية في الجانب السياسي من حياة المجتمع باعتباره أيضاً جانباً أساسياً لا بد من تطويره لإحداث أي عملية تغيير جدّية. والتركيز على علاقة العمل التربوي بالديمقراطية كطريقة في الحكم، وتوجه عام يدمغ المرحلة المعاصرة بطابعه.
3) إبراز دور التربية في تشكيل بنية المجتمع وتعديلها كشرط لازم لنجاح أو تقبل التغيُّرات الحاصلة على الصعيدين السابقين، ومن ثمَّ إمكانية حدوث التغيير بشكل عام.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى نقطتين نعدّهما بمنزلة مُسلّمتين أساسيتين للبحث هما:

أ ــ ليس هناك من عامل واحد سواء كان التربية أو الاقتصاد أو السياسة... الخ يمكن أن يقدم تفسيراً منطقياً وشاملاً لعملية معقدة كعملية التغير الاجتماعي، ومعالجتنا لموضوع علاقة التربية بالتغيير الاجتماعي تشير فقط إلى أننا نعتقد أن فكرته الأساسية تمتلك ميزة معينة أو أفضلية نسبية في تفسير ما نرغب بتفسيره.

ب ــ من الصعب في إطار هذه الدراسة القصيرة أن نفي جوانب الموضوع حقّها كاملاً، إذ إنّ بعضها يحتاج إلى دراسات امبريقية شاملة ودقيقة لا تسمح بها إمكانيّات وطبيعة البحث. وهكذا سنحاول هنا فقط أن نقدّم إطاراً عامّاً لإشكالية

العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي ضمن معطيات المرحلة المعاصرة على أن نتبعها بدراسات أخرى أضيق نطاقاً وأكثر تحديداً عندما تسنح الفرصة لذلك.

1 – 5: المنهج المستخدم:

تعتمد الدراسة أسلوب البحث العلمي في مقاربتها لموضوعها. وقد استخدمنا التحليل والمقارنة كأداتين معرفيتين في تتبع إشكالية البحث وتوصيفها.

هذه المنهجية في العمل أتاحت لنا إمكانية تلمس البعد التربوي وإبرازه في المكونات الأساسية لبنية المجتمع، وسيرورة التغيير فيه (الاقتصاد ــ السياسة ــ والبنية الاجتماعية).

كما ساعدتنا في التحقّق من مدى صحة نتائج التحليل عن طريق مقارنة هذه النتائج مع الواقع الحي الاجتماعي والتربوي لبعض البلدان التي تمكنت من إحراز تغييرات اجتماعية أساسية في المرحلة الحديثة والمعاصرة، وفي ذلك تحقيق للأهداف المعلنة للبحث.

1-2-1: التربية والجانب الاقتصادي من حياة المجتمع:

إن عملية التغيير الاجتماعي ــ حسب رؤيتنا السابقة ــ عملية شاملة تطال جوانب المجتمع كلها، ومن ثمَّ تتطلّب أو تفرض مشاركتها جميعاً في عمليّة التغيير الاجتماعي، والحياة الاقتصادية أو الجانب الاقتصادي من حياة المجتمع بما يشتمل عليه من عمليات إنتاج واستهلاك وتوزيع ومستوى معيشة... الخ يعدُّ مكوناً أساسياً من مكونات المجتمع، بل إنّ هناك بعض التوجهات الفكرية كالماركسية مثلاً التي عدّت الحياة الاقتصادية أو العامل الاقتصادي هو العامل الأساسي والحاسم في أي عملية تغيُّر اجتماعي.

ولن نحاول هنا الدخول في قضية الجدل النظري الدائر حول كون الاقتصاد وعملية الإنتاج تمثل صلب عملية التغيُّر الاجتماعي، أم أنها مجرد مكون أو عامل من

ضمن عدة عوامل أخرى، فهذه قضية نظرية كبرى لم ينته الجدل حولها بعد، بل سنحاول التركيز على إبراز العلاقة القائمة بين العمل التربوي وعملية التطور الاقتصادي كمطلب أساسي أو شرط من شروط التغيير الاجتماعي. ومن ثمَّ فإن السؤال الأساسي هنا هو الآتي:

إلى أيّ مدى تعدُّ عملية التطور الاقتصادي ناتجاً تربوياً؟ وإذا كان ثمّة دور تؤديه التربية في الحياة الاقتصادية فهل يمكن تلمّس هذا الدور وإثبات وجوده من خلال الواقع التاريخي والاقتصادي في الوقت الراهن؟

ومع أنّ تاريخ الفكر الاقتصادي لا يخلو من إشارات عديدة إلى دور التربية والتعليم بشكل خاص في زيادة الإنتاجية والرفاهية، عبر عنها اقتصاديون كبار أمثال وليم بيتي (Petty w.) الذي عَدَّ التربية استثماراً مربحاً وتوظيفاً مثمراً لرأس المال البشري (حمدان 2002، ص 9).

"وآدم سميث (Smith A.) في كتابه الشهير ثروة الأمم، الذي كان سابقاً لمعاصريه في إشارته إلى أهمية رأس المال البشري ودوره في الدخل الاقتصادي القومي، والذي سبق له القول: إنَّ الرجل المؤهل علمياً يمكن أن يقارن بأحدث الآلات المتطورة والحديثة والمكلفة في مجال الإنتاج والتوظيف والاستثمار" (وطفة،1993، ص 103). وكذلك فون ثونين وجون ستيوارت مل (John Stewardth mell Von thuonien) وغيرهم.

"مع ذلك بقي العرف السائد في مجال الفكر الاقتصادي حتى الستينيات من القرن العشرين يكاد ينحصر في تصوير عملية التنمية الاقتصادية على أنها قناة تمر بها المدخلات لتؤدي إلى مخرجات، وفي السير من الطرف الأول إلى الطرف الثاني يركز الاقتصاديون على ما يقع بينهما من قناة التنظيم الاقتصادي، بمؤسساته ومشروعاته وعلى العوائد المترتبة على ذلك من القيم الاقتصادية المادية الناجمة عن

تفاعل المدخلات مع ذلك الكيان الاقتصادي المتوسط بينها وبين المخرجات" (عمار، 1998، ص 19).

وحسب هذا الفهم "يجري إغفال أو إسقاط السياق الاجتماعي الثقافي بسبب هيمنة المفاهيم الاقتصادية وتصوراتها الميكانيكية في أثر المدخلات وتنظيم المؤسسات والأجهزة الاقتصادية، بما يؤدي بصورة آلية إلى مخرجات اقتصادية ترشح وتتسرب آثارها على الإنسان في تحسين أحوال معاشة" (عمار، 1998، ص17)

ولكن بدءاً من الستينيات من القرن العشرين ومع تبلور مفهوم رأس المال البشري وانطلاقة الثورة الصناعية الثالثة أصبحت الإجابة عن السؤال السابق موضوع دراسات عديدة مستقلة شكلت في مجملها مجالاً معرفياً جديداً عرف باسم اقتصاديات التعليم (Economics of Education). "وأصبح ينظر إلى التعليم على أنه استثمار، بمعنى أنّ الطلب عليه أصبح اقتصادياً يمثل استثماراً مربحاً تفوق عائداته تكاليفه على المستوى الفردي والاجتماعي وأصبحت التربية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية أهم فرع من فروع النشاط في العالم إذا اتخذنا مجموع النفقات المخصصة لها معياراً" (فورFort، 1976، ص 53).

إن هذا الاهتمام المتزايد بالتربية والتعليم كمجال للتوظيف وبوصف مدخلاً للتطور الاقتصادي، فضلاً عن كونه توجهاً علميّاً حديثاً ومشروعاً، فهو ناتج عن واقع موضوعي يمكن تلمّسه في تاريخ البلدان المتطورة اقتصادياً وتلك التي ما تزال على مستويات متدنية من التطور.

"فجميع الدول المتقدمة الآن كما يشير الدكتور " عبد الله عبد الدايم " استطاعت أن تعمم التعليم الابتدائي الإلزامي منذ سنوات بعيدة يرجع معظمها إلى القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على أبعد تقدير، بل إن بلداً كالدانمرك استطاع أن يعمم التعليم الإلزامي منذ عام (1817) كما استطاع بلد كاليابان أن يحقق هذا الهدف منذ عام (1886) واستطاعت انكلترا أن تبلغه منذ عام (1870)، وبلغته فرنسا عام

(1882)، وكثيرٌ من هذه الدول المتقّدمة اليوم وصلت إلى جعل التعليم الثانوي نفسه حتى الثامنة عشرة تعليماً عامّاً وإلزامياً " (عبد الدايم، 1978، ص 102).

وهذا الوضع مستمر في المرحلة المعاصرة، ومن ينظر في الأرقام المتعلقة بالتعليم العالي، كما ورد في تقرير اليونسكو لعام 1976، سوف يدرك أن ما يقرب من نصف الأشخاص البالغين العمر الملائم للدراسات الجامعية في أمريكا الشمالية (44.5%) هم فعلاً مسجلون في هذا المستوى من التعليم. ورغم أن النسبة في أوروبا أقل من هذا الإقبال على التعليم بكثير، إلا أنها تظل مع ذلك عالية نحو (15%)، في حين هي ضئيلة في أمريكا اللاتينية وآسية (أقل منها بعشر مرات تقريباً) وضئيلة جداً في الأقطار العربية (أقل منها بأربع عشرة مرة)، وصغيرة جداً في أفريقية (أقل منها بأربع وثلاثين مرة).

"وعلى وجه العموم، فإن عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي في أوروبا وأمريكا الشمالية أكثر بمرتين ونصف تقريباً من عددهم في جميع مناطق العالم.

ونسبة المسجلين في التعليم العالي من مجموع المتعلمين، بأمريكا الشمالية واحد من ثمانية، وفي أوروبا واحد من عشرين، أما بخصوص الأقطار النامية، فإن الأرقام تصبح واحداً من ثمانية وثلاثين في آسية، وواحداً من خمسة وأربعين في الأقطار العربية، وواحداً من تسعة وأربعين في أمريكا اللاتينية، وواحد من تسعين في أفريقية" (فور Fort، 1976، ص 99).

وثمّة وقائع أخرى تقدمها كل من اليابان في نهضتها بعد حرب مدمرة وأقطار أخرى من جنوب شرق آسية التي تعرف اصطلاحياً باسم النمور الآسيوية والمثال البارز من بينها كوريا.

فبالنسبة إلى اليابان التي أحرزت تنمية اقتصادية رفيعة المستوى يذكر الدكتور مسعود ضاهر "أن نسبة الإنفاق المستمر على التعليم من نسبة الإنفاق العام في اليابان

قدرت بنحو 11.6 بالمئة سنوياً أي 3.6 بالمئة سنوياً من الناتج القومي" (ضاهر، 2002، ص 264).

واليابان كما يصفها الدكتور ضاهر "من أكثر بلدان العالم إيماناً بأن سيرورة الاستمرارية والتغيير مرهونة بفهم العلاقة الجدلية ما بين أواليات الإنتاج الاقتصادي وامتلاك أسرار التطور التكنولوجي، وإعطاء الأولوية المطلقة لتربية الإنسان وتثقيفه على الإبداع الفني والأدبي والبحث العملي" (ضاهر، 2002، ص 262).

"وقد أكدت معظم الدراسات اليابانية منها والأجنبية كما يقول الدكتور ضاهر أن إصلاح التعليم كان في موقع القلب لعملية التحديث برمتها، وكان دور المدرسة والجامعة على مختلف الصعد مهماً جداً" (ضاهر،2002، ص76).

"ويشير ادوارد بو شامب Edward Bushamp أن اليابان تشمل اليوم أكثر من 1000معهد من معاهد التعليم العالي، يلتحق بها أكثر من مليونين من الطلاب، وهذا يعني أن أكثر من 40% من شباب ذلك البلد ــ اليابان ــ ملتحقون في نوع أو آخر من أنواع التعليم العالي هناك" (بو شامب، 1985، ص 18).

ويشير إلى دور النظام التربوي الياباني في نهضة اليابان الحديثة بقوله: "حتى يوضع الأمر في نصابه فإننا نجد أنه من الصعب أن نختلف مع السفير الأمريكي السابق لدى اليابان وأستاذ التاريخ في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة/ادوين ريسيشور/حيث علق قائلاً: ليس هناك شيء أكثر أهمية وأدعى إلى الاعتراف من أن خلف نجاح المجتمع الياباني، نظامه التربوي" (بو شامب، 1985، ص 21).

كذلك كوريا الجنوبية في نهضتها الحديثة تصلح أن تكون مثالاً يثبت ما للتربية من أثر بالغ في النمو الاقتصادي. فكوريا رزحت تحت نير الاستعمار الياباني منذ عام 1900 حتى عام 1945، وعانت من ويلات حرب أهلية بين شطري الجزيرة من عام 1950 حتى عام 1953، وكوريا من البلدان التي تتصف بقلة مواردها الطبيعية ووعورة تضاريسها وسوء مناخها. "وكان الاقتصاد الكوري حتى مطلع السبعينيات

واحداً من أكثر الاقتصاديات معاناة من الفقر، وكان يعيش نحو 41% من سكانه تحت خط الفقر، ومع ذلك فقد حقق الاقتصاد الكوري طفرة تنموية في أقل من عقدين، إلى درجة جعلت المنظمات الدولية تخرج كوريا من قائمة دول العالم الثالث في عام 1979، وبحلول التسعينيات دخلت كوريا عصر الطائرات ومحطات الاتصالات وإقامة المفاعلات النووية بعد أن قطعت شوطاً بالغاً في منافسة الدول المتقدمة صناعياً "(رشاد، 2002،ص 10-11).

يقول عبد الناصر محمد رشاد بعد دراسة مستفيضة لتجربة النمور الآسيوية وبشكل خاص تجربة كوريا في نهضتها، في كتابه، /التعليم والتنمية الشاملة! دراسة في النموذج الكوري/ "كوريا الجنوبية من الدول ذات الموارد الطبيعية المحدودة مثلها في ذلك مثال اليابان، ومع هذا فقد حققت نمواً اقتصادياً عالي المستوى، إذ إنه مع الثورة العلمية التكنولوجية ربما لم تعد الموارد الطبيعية ــ على الرغم من أهميتها ــ هي صاحبة الكلمة الفاصلة فيما يتعلق بمدى القدرة الاقتصادية للدولة وكذا قدرتها على المنافسة في المجال الدولي" (رشاد، 2002، ص 58).

ويشير رشاد إلى "أن كوريا استطاعت أن تحقق معجزة تنموية كبرى، ويعدُّ ارتفاع مستوى التعليم والتدريب عاملاً رئيسياً وراء التطور واستيعاب التكنولوجيا والعلوم الحديثة"، ويؤكد أن "عنصراً أساسياً وركناً رئيسياً في هذه الانطلاقة الاقتصادية هو العناية الفائقة بالتعلم".

ويورد إحصائيات ذات دلالة كبيرة فيما يتعلق بأهمية التوظيف في مجال التربية والتعليم والبحث العلمي فيذكر أن " نسبة الاستثمار في مجال العلم والتكنولوجيا قد زادت في كوريا كنسبة من الناتج القومي الإجمالي من 911،.% (300 بليون ون) عام 1980 إلى 2% (1700 بليون ون) عام 1986، واستمرت هذه الزيادة في النمو حيث قدر الاستثمار في مجال العلم والتكنولوجيا في عام 1990 بـــ (3 تريليون ون) وهذا يمثل زيادة بنسبة 15.1% عن عام 1985" (رشاد، 2002، ص 144–145).

ويؤكد أن الدول المعروفة باسم النمور الآسيوية ــ جنوب شرق آسية ــ " في نهضتها لم تقم على أساس الموارد الخام والثروات الطبيعية كأساس لإحداث التنمية الاقتصادية، بل كانت ــ وما تزال ــ العناية بالإنسان وتنمية الثروة البشرية وإتاحة الفرص للعامل البشري للإبداع والمشاركة النوعية سرّ نجاح هذه الدول، ولا مبالغة في القول: إنَّ العنصر الأساسي والركن الرئيسي في هذه الانطلاقة الاقتصادية هو العناية الفائقة بالتعليم أولاً والتدريب ثانياً" (رشاد، 2002، ص 123).

مثال آخر يثبت تلك العلاقة الحميمة بين التربية وبين النمو الاقتصادي يقدمه لنا الوطن العربي. وإن كانت الأمثلة السابقة أمثلةَ إثبات بالإيجاب، فالمثال الآن مثال إثبات بالسلب: فقد ورد في تقرير التنمية الإنسانية في الوطن العربي، الذي أعده برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للتنمية الاقتصادية العربية عام 2002. " إن الاستثمار العربي في البحث العلمي لا يزيد على 5،. % من الناتج القومي الإجمالي وهناك نقص رهيب في الإنتاج الفكري والإبداع، وحسب التقرير فإن الوطن العربي ترجم 330 كتاباً سنوياً فقط أي خمس ما ترجمته دولة صغيرة مثل اليونان... ومعدل الأمية أكثر كثيراً مما هو عليه في بلدان أفقر كثيراً حيث بلغ عدد الأميين البالغين من العرب 65 مليوناً، ثلثاه من النساء، أي أكثر من نصف النساء العربيات أميات وما زالت نسبة الانخراط في التعليم العالي 3% فقط، في حين هناك 10 ملايين طفل دون الــ 15 عاماً خارج المدارس" (محمد، 2004، ص48).

وفي الوقت نفسه يشير التقرير إلى أنّ " دخل الفرد انخفض إلى أدنى المستويات في العالم باستثناء أفريقية جنوب الصحراء، والناتج المحلي الإجمالي للدول العربية الــ 22 بلغ 531.2 مليار دولار عام 1999، أي أقل من الناتج المحلي لدولة أوربية واحدة هي إسبانيا والذي وصل إلى 595.5 مليار دولار"(محمد 2004، ص 48).

ويقول: "إنّ واحداً بين كل خمسة من المواطنين العرب يعيش على أقل من دولارين يومياً، وبلغت نسبة البطالة 15% وهي من أعلى النسب في العالم" (محمد 2004، ص 48).

هذا التلازم بين التعليم والعمل العلمي التربوي من جهة وبين التقدم الاقتصادي والتقني من جهة أخرى كان موضوعاً للعديد من الدراسات الميدانية والامبريقية ومعظمها أثبت وجود هذه العلاقة وقد ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 أنه "قد خلصت دراسة شملت 192 بلداً، إلى أن رأس المال البشري والاجتماعي يسهم بما لا يقل عن 64% من أداء النمو وفي المقابل، يسهم رأس المال المادي ــ الآلات والمباني والبنى الأساسية ــ بنسبة 16 بالمئة من النمو، ويسهم رأس المال الطبيعي بالنسبة المتبقية..." (تقرير 2002، ص 6).

ويذكر الدكتور محمد لبيب النجيحي "إن الدراسة الكلاسيكية التي قام بها جويلتزJoyltez أثبتت أنّ الاستثمار في القمح الهجين منح اقتصاد الولايات المتحدة في عام 1955 عائداً يُقَدَّر بنحو 700 في المئة سنوياً ويقدر الربح الناتج عن البحث الزراعي في مجموعه بعائد نحو 35% على الأقل في العام وينسب نحو 18% (صافي) من تقدير النمو في اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية بين عام 1929 وعام 1957 إلى التقدم في المعرفة " (النجيحي، 1981، ص 91).

"كما يورد الدكتور سالم بن عبد الجبار عدداً أكثر من الدراسات خلصت إلى نتائج مشابهة –إلى حدٍّ كبير–، من هذه الدراسات:

أ ــ دراسة سمث وريدوي Smith. Reddaway حيث أشار الأستاذان عند دراستهما لإنتاج الصناعات التحويليّة البريطانية خلال المدة 1948 ــ 1954 إلى أنّ الزيادة في الإنتاج كانت قد أسهمت به مجموعتان من العوامل، ضمّت المجموعة الأولى العمل ورأس المال، وهذه حقّقت زيادة مقدراها 25% من الإنتاج للفرد الواحد، فيما

حققت المجموعة الثانية التي سمّياها (العوامل المتبعة)، نسبة 75% من الإنتاج للفرد الواحد.

وقد حددا العوامل المتبقية بأنها العوامل غير القابلة للقياس والتي يشكل التعليم والثقافة والبحوث العلمية والقيم السائدة الجزء الأعظم منها.

ب ــ دراسة سولو Solow التي درس فيها إنتاج النشاطات غير الزراعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال المدة (1900–1960) حيث توصّل إلى ما يأتي:

1) نسبة 10% من الإنتاج الإجمالي كان قد أسهم بها تراكم رأس المال وزيادة السكان وتزايد منابع الثروة المادية.

2) نسبة 90% من الناتج الإجمالي كانت قد أسهمت بها العوامل المتبقّية، كما يشير الباحث إلى دراسات أخرى أعطت نتائج مقاربة لتلك النتائج مثل دراسة ماسال واوكسرت (Missal Auksurt) وغيرهم "(آل عبد الرحمن، 2002، ص 128).

إلى درجة دفعت بعض المفكرين المعاصرين مثل ايمانويل تود إلى إعطاء أولويّة مطلقة للتعليم في مسألة التقدّم الاقتصادي إذ يرى أنّ "النهضة الاقتصادية التي شهدتها آسية وأمريكا اللاتينية في القرن العشرين، كما في أوروبا بين القرن السابع عشر وبداية القرن العشرين نتيجة شبه فورية لنموّ التعليم" (تود، 2003، ص50).

إنّ هذه العلاقة الطرديّة أو التوافق الإيجابي بين التعليم والتربية من جهة وبين الاقتصاد والتنمية من جهة أخرى يمكن تعقّلها وتبريرها عن طريق تلمّس جذورها على كلٍّ من الصعيدين الفكري المعرفي، والعاطفي الوجداني.

فعلى الصعيد الأول الفكري: لا شكّ أنّ الحديث عن الإنتاج والعمل، أو التفكير بهذه المسألة، يستدعي الحديث عن مكوّنات هذا المفهوم ــ أي مفهوم العمل والإنتاج ــ ويمكن القول: إنّ من أهم العناصر المكوّنة له يمكن ذكر المعرفة والمهارة والدراية والتنظيم والتدريب... الخ وكلّ ما يرتبط بالقدرة على زيادة الإنتاج، وتحسين مستوى

الإنتاجية وكلّ هذه المكوّنات تقع –إلى حّد غير قليل– ضمن اختصاصات التعليم والتدريب.

إذ إنّ الفعل أيّ فعل يبدأ في العقل، والعمل المنتج كأيّ عمل آخر يبدأ أيضاً بالفكر، يبدأ بوعي معيّن للهدف ووسائل تحقيقه فيحوّله إلى واقع مادي، ونجاح أيّ عمل يتوقّف ــ إلى حدّ بعيد ــ على وضوح رؤية الهدف ووسائل تحقيقه، أي إنّ العمل ينطلق أوّلاً وبشكل عام من وعي معيّن ليعود إليه، ويتوقف نجاحه أو فشله على درجة هذا الوعي ونوعه ومدى صحته وموافقته للواقع واستخدامه أو قدرته على استخدام معطيات هذا الواقع، وهذا كلُّه يتطلّب نوعاً من الفكر نسمّيه التفكير العلمي أو العقلانية العلمية، التي لا يمكن أن تنمو وتتطور بشكل تلقائي، بل تحتاج إلى إعداد خاص وخبرات خاصة لا تتوافر على الأغلب إلاّ ضمن المؤسسات التربوية والتعليمية على اختلاف أنواعها، فالقدرة على العمل المنتج أي القدرات الاقتصادية لا تعط للشخص عند ميلاده بل تنمو ضمن المؤسسات الخاصة بذلك وعلى رأسها المدارس.

أما على الصعيد الوجداني، فيمكن تلمسها من خلال وقفة قصيرة عند العلاقة بين مصادر الدوافع الإنسانية وإرادة الإنسان وتشكل اتجاهاته وعاداته ومدلولات هذه النواحي أو آثارها في التقدم الاقتصادي من جهة وبين طبيعة العمل التربوي من جهة أخرى.

إن السلوك أو أيّ نشاط يقوم به الإنسان يحتاج إلى دافعية معينة تمدّه بالطاقة وتحدد له اتجاهه ونوع استجاباته والعمل الإنتاجي هو نوع من النشاط يحتاج إلى دافعية شأنه شأن أوجه النشاط الأخرى ومن ثمَّ فإنّ النجاح الاقتصادي لا يتوقّف فقط على حجم التعلم ونوعه، أو حجم رؤوس الأموال، بل يتوقف أيضاً على قناعات الأفراد ونظرتهم إلى العمل ومدى رغبتهم في تعلم وممارسة أعمال معينة أو جديدة، أي إنّ التنمية الاقتصادية لن يستقيم أمرها دون وجود منظومة من القيم الفردية والاجتماعية تساند وتعزز العمل التنموي.

إن هذه المسألة قد أشار إليها بل ألحّ عليها ماكس فيبرMax Weber كواحد من كبار الاقتصاديين وعلماء الاجتماع حيث ربط بين نشوء الرأسمالية في أوروبا وبين الأخلاق البروتستانتية.

فعلى الصعيد الفردي يبدو لنا أن تحسين الكفاءة الإنتاجية للفرد، ليست أكثر أهمية من عادات الانتماء في العمل وبذل الجهد وإلى الإتقان والمثابرة والإنجاز والتعاون والتكامل في وحدات الإنتاج والخدمات واحترام الوقت... الخ. وعلى الصعيد الاجتماعي فإن إقامة البنيات الصحيحة للتنمية ــ كما يرى ايدجارفورEdjar Fort ــ تتطلّب الانضباط والتقشّف والتساوي أمام القانون " إنّ تربية الناشئة على الإنتاج من جهة وعلى الانضباط التلقائي من جهة أخرى، مع تعويد النفس على الصبر عند الحاجة وتوفير أسباب السعادة الشخصية من جهة ثالثة هي الصفات الحميدة الواجب أن يتحلى بها كل مواطن " (فور Fort، 1976، ص 288).

إنّ احترام القانون واحترام الصالح العام وتقدير العمل المنتج وغيرها من القيم تعدُّ متطلبات أساسية للسلوك الاقتصادي " التنمية الاقتصادية في كل مجتمع ــ كما يرى الدكتور عبد المنعم شوقي ــ تحتاج إلى وعي أهلي يساندها، فإقبال المواطنين على الادخار والاستثمار وعلى التعاون بكل طريقة مع المشروعات الاقتصادية للدولة، يدعم ولا شك مشروعات التنمية الاقتصادية " (شوقي، 1982، ص 5).

إنّ هذه القيم على الصعيدين الفردي والاجتماعي هي بالدرجة الأولى نتاج تربوي" فالتربية في مفهومها العام لا تخلق مهارات خاصة فحسب بل إنها أيضاً تخلق اتجاهات نحو الرغبة في ألوان خاصة من النشاط ونحو قيمة التربية ذاتها، وإنه من المقبول تماماً أن تكون هذه الاتجاهات أكثر أهميّة في دفع التنمية الاقتصادية من المهارات الخاصّة التي قامت التربية بخلقها بشكل مباشر" (رشاد 2002، ص 178).

ويرى بعض المهتمّين بمسائل التربية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية من أمثال الدكتور النجيحي أنّ هذه الاعتبارات الاجتماعية والأخلاقية اعتبارات أساسية جداً في

مسألة التقدم الاقتصادي، ويعزز رأيه هذا بشواهد من تاريخ التقدم الاقتصادي في أمريكا.

يقول النجيحي: "إن التاريخ الاقتصادي الأمريكي يقدم بعض الأدلة القوية التي توضح أن وراء نموهم المادي قيماً معينة مثل الاقتصاد، واحترام الملكية والقابلية للتفسير والتعليل، والتركيز على الخير في الحاضر، والإيمان القوي في المستقبل مما مكن الاقتصاد من شق طريقه إلى الأمام، ووجود هذه الصفات كان قوة ودافعاً للنظام الاقتصادي الحديث" (النجيحي، 1981، ص 115).

بل يذهب النجيحي إلى أبعد من ذلك فيعدُّ وجود هذه القيم هو المفتاح الذي يتيح فهم نجاح عمليات التنمية أو فشلها بشكل عام فيقول: " قد تبدو هذه الأشياء أكاديمية نظرية وقد تعدُّ مجرّد (نواحٍ اجتماعية) من وجهة نظر الممثلين التقليديين لوجهة النظر المالية والاقتصادية، على أنها تعدُّ على الرغم من ذلك جوهر المشكلة، فوجود هذه الاتجاهات هو الذي جعل من مشروع مارشال التاريخي نجاحاً لا مثيل له" (النجيحي، 1981، ص116)

ومع أننا لا نميل إلى المبالغة في دور القيم وفاعليتها في عملية التطور الاقتصادي، بحيث نقع في نزعة إرادوية بحتة، غير أنه لا أحد يستطيع أن ينكر ما للاتجاهات الإيجابية والقيم العليا من دور في حياة الفرد والمجتمع، وفي بعض الظروف قد تصبح مطلباً أساسياً أو شرطاً لا غنى عنه لإحداث التنمية الاقتصادية كما هو الحال في تركيا الآن، إذ يسود اتجاه يرى أنّ أهم متطلبات التنمية الاقتصادية يكمن في حركة الإصلاح الديني الذي يقدم اعترافاً خلقيّاً ملائماً بالدافع المادي والبدني" (النجيحي، 1981، ص 115).

إن هذه العلاقة بين العمل والفكر وبين التنمية والتربية كانت موجودة دائماً ولكنها في المرحلة المعاصرة تتخذ طابعاً أكثر وضوحاً وخصوصية إذ إنّ المرحلة المعاصرة تتميز أكثر ما تتميز بالثورة التكنولوجية، والتكنولوجيا بالأساس طريقة في

التفكير وفي حل المشكلات ومعالجتها قبل أن تكون معدات مادية، فالتكنولوجيا الحديثة كما يراها جورج قرم تتكون من جانبين " جانب هو المعدات (Hardware) وتتألف من التجهيزات اللازمة لإنتاج منتج معين، إما سلعة استهلاكية أو سلعة وسيطة تدخل في تصنيع سلعة أو عدة سلع استهلاكية، والجانب الآخر هو المعلومات (Software) التي تمثل الخبرة اللازمة لإنتاج منتج معين" (قرم، 1985، ص 195).

"وهكذا فالمعدات قبل أن تصبح قطعة مادية من التجهيزات تمثل أيضاً تراكماً من المعرفة التطبيقية لتصميم هذه التجهيزات وإنتاجها.والحقيقة إن التكنولوجيا تمثل في الأساس تراكماً من المعرفة" (قرم1985،ص195)

والارتباط بين التعليم والعلم والتكنولوجيا ليست بحاجة إلى برهان فالتعليم والتربية هما أداة نشر العلم والتكنولوجيا "إن التربية هي الوسيلة الضرورية لنقل العلوم والصنائع من جيل إلى جيل، وهذا النقل في حد ذاته يعد شرطاً أساسياً لنجاح الجهود التنموية التي تبذلها الأقطار النامية" (فورFort ، 1976، ص 103).

إن الحضارة المعاصرة تتجه بشكل متزايد نحو تعزيز علاقة التعليم بالعمل والاقتصاد والمدة الفاصلة بين المكتشفات العلمية ووضع هذه المكتشفات موضع التطبيق تضيق باستمرار والكلام أصبح الآن يدور حول صعود اقتصاد المعرفة، أو اقتصاد الأفكار، والقوى الاقتصادية التقليدية أعطت مكانها لسلطة العقل أو الدماغ والتعليم أصبح المعمل الصناعي الجديد.

"ففي أمريكا ــ كما يقول الدكتور نديم البيطار – نجد أن عدد الوظائف الصناعية انخفض نصف مليون، عام1999، وفي بريطانيا خسر هذا العدد سبعمئة وخمسين ألفاً في ثلاثين شهراً، في حين أن الوظائف التي تقوم على المعرفة زادت مليوناً ونصف المليون" (بيطار، 2002، ص 77).

وقد عبّر الدكتور نبيل علي بدقة عن الروح السائدة الآن بقوله: " من المنطقي في عصر اقتصاد المعرفة أن ترقى علاقة الفكر بالاقتصاد إلى درجة عالية من

الأهمية، فقد صارت الثروة الرمزية أكثر أهمية من الموارد المادية، وفاقت أهمية رأس المال الذهني، intellectual capital، تلك أهمية رأس المال المادي" (علي، 2000، ص197).

ولذلك أصبح الرجل الذي يعمل بشكل كلي أو أولي بيديه هو الرجل الذي تزداد شيئاً فشيئاً عدم إنتاجيّته، إنّ العمل المنتج في المجتمع والاقتصاد في الوقت الحاضر هو العمل الذي يطبق الرؤية، والمعرفة والمفاهيم، العمل الذي يعتمد على العقل أكثر من اعتماده على اليد" (اتزيوني، 1984، ص 405).

استناداً إلى العرض السابق يمكن الوصول إلى استنتاجين أوّليين هما:

- إنّ التقدم الاقتصادي لا يمكن فهمه ببساطة كعلاقة بين مدخلات ومخرجات ذات طابع اقتصادي بحت. فالمدخلات الماديّة تمرّ بعدة قنوات أو بعدة مراحل، ليست كلها ذات طابع اقتصادي والمسألة ليست مسألة توظيفات واستثمارات في مجال العمل فقط، بل إن التقدم الصناعي لا بدّ أن يستند إلى قاعدة راسخة وعريضة من المعرفة العلمية والقيم الاجتماعية والاتجاهات المساندة والملائمة له.

وكل هذه المعطيات لا يمكن تصورها أو العمل على إيجادها إلا ضمن مجال العمل التربوي، وضمن المؤسسات العلمية والتربوية بشكل خاص، ومن ثمَّ فإن فشل التنمية الاقتصادية في جانب كبير منه يعبر عن فشل تربوي ينجم عن توظيف سيئ أو إعداد واستخدام غير موات للثروة البشرية لمقاصد العمل التنموي.

- إنّ العلاقة بين التربية والتعليم والتطور الاقتصادي تتعزّز أكثر فأكثر في المرحلة المعاصرة باعتبار أنّ الحضارة المعاصرة تتّجه أكثر فأكثر نحو الاستخدام المكثّف للمعرفة بدلاً من التوظيف المكثف لرأس المال.

1 – 3 – 1 التربية والجانب السياسي من حياة المجتمع

يعدُّ الجانب السياسي مكوناً أساسياً من مكونات أي مجتمع إنساني ولا تخفى على أحد أهمية العمل السياسي في ضبط فعاليات المجتمع وتوجيهها نحو أهداف معينة ولذلك يحتل العمل السياسي مكانة بارزة، ويقوم بدور بالغ الأهمية في عملية التغيُّر الاجتماعي.

بل إننا لنعثر في أدبيات علم الاجتماع والسياسة على آراء مفكرين كثر ممن يعدّون العامل السياسي عاملاً حاسماً في أي عملية تغيير جديّة في حياة المجتمع أو مسار حركته، ويخصون العمل السياسي باستقلالية نسبية كبيرة مرجحين إياه على بقية مكونات المجتمع، أمثال ريجيس دوبريه .Debray R ولاسيما في كتابه "العقل السياسي"، وكذلك ماركيوز Markuez وغرامشي Gramsci حتى ماوتسي تونغ في بعض مراحل الثورة الصينية، وكثيرون غيرهم من الماركسيين يعطون العامل السياسي أهمية قصوى ولاسيما في حال كان المجتمع على درجة متدنية من التطور الاقتصادي، أي في حال لم تتشكل بعد طبقة عاملة منظمة وكبيرة بإمكانها أن تمارس الضغط المنظم على الطبقة الحاكمة لإجراء التغييرات المطلوبة أو تقوم بالثورة إذا اقتضى الأمر.

ونحن لن نحاول هنا مناقشة دور العمل السياسي أو أولويته في عملية التغيُّر الاجتماعي، فهذه مسألة ليست من اهتمامات هذا البحث، وقد كانت موضوع بحث مستقل بعنوان " التغير الاجتماعي بين القوة والسياسة " تناولنا فيه هذه المسألة بشكل خاص بشيء من التفصيل.

ولذلك سنكتفي هنا باعتباره عاملاً فاعلاً في عملية التغيير الاجتماعي، إلى جانب عوامل أخرى كالاقتصاد، وبنية المجتمع.... الخ.

وسوف نتناوله (أي العمل السياسي) من زاوية كونه فعلاً اجتماعياً يعبر عن علاقة قوى بين طرفين يمارس أحدهما على الآخر نوعاً خاصاً من السلطة، وهي

سلطة الحكم، وتتجلى هذه العلاقة في الممارسات التي تقوم بها الدولة بمكوناتها المتعددة كجهاز إداري يجسد السلطة السياسية.

وهدفنا ينحصر في إبراز دور التربية في الحياة السياسية للمجتمع بشكل عام مع وقفة خاصة عند هذه القضية في المرحلة المعاصرة، أو ضمن معطيات المرحلة المعاصرة التي تتميز بعدة سمات أساسية مرّ ذكرها في بداية البحث، واحدة منها تتجسد في التوجه الغالب نحو الديمقراطية وانحسار النظم السياسية الشمولية " التوتاليتارية (Totalis)" وتزايد مشاركة قطاعات واسعة من الشعب في صنع الأحداث والتأثير في مجراها.

في محاولتنا تتّبع العلاقة بين العمل التربوي والعمل السياسي، نلاحظ من خلال قراءة تاريخ الفكر التربوي أنّ التربية كانت بشكل دائم تحتل مكانة بارزة في فكر وأعمال من اهتموا بالعمل السياسي أو التنظير السياسي "وإن التربية كما يرى ايدجار فورEdjar Fort قامت في مختلف العصور بدور مهم في إعداد الإنسان وتهذيبه لكي يعيش عيشة راضية في المجتمع وما من نظام اجتماعي أو سياسي إلا وهو حريص على تدعيم قواعده بجعل الناس يتمسكون قلباً وقالباً بمبادئه وأفكاره ويؤمنون بالمعتقدات التي تربط أبناء الأمة جميعاً" (فور،1976، ص 214).

ومنذ أيام أفلاطون نلاحظ اهتمامه الزائد في جمهوريته بمسألة التربية وأنه أفرد لها فصولاً طويلة في هذا الكتاب وفي أعمال أخرى له "والغاية القصوى من تربيته المثالية هي خلق صفوة من الساسة والفلاسفة والعلماء والرياضيين والقادة العسكريين تكون قادرة على تغيير مجتمعها وإعادة بنائه" (علي، 2000، ص 299).

"فالمدينة الفاضلة تُبْنى بواسطة التعليم، والحكام يستمدّون قوّتهم من التعليم أما الحكام غير المتعلّمين فيخلقون نظماً سياسية عديمة الفضيلة" (المشاط،1992، ص46).

وكذلك أرسطو تلميذ أفلاطون لم يخرج عن هذا الإطار ونراه " ينظر إلى التربية بوصفها جزءاً من السياسة ويرى فيها خدمة ضرورية لبناء مجتمع متماسك ولبناء الروح المعنوية العامة". ولمّا كانت السياسة هي فن توجيه المجتمع لبلوغ خير البشرية، فإنّ نجاح السياسيّين متوقّفٌ على وجود الشعب الصالح "(الحلاق،الجندي،1998،ص72). أي الشعب الذي لا بدّ أن يُعَدّ بطريقة معينة ويُربّى تربية معينة.

كذلك في المجتمع المصري القديم كانت إحدى أهم وظائف المدارس أو دور التعليم التي وجدت آنذاك تتجسّد في إعداد رجال البلاط أي من يمارسون السياسة أو العمل السياسي إلى جانب وظائف أخرى كانت تقوم بها التربية.

وهذا الواقع نراه ماثلاً في الصين القديمة والهند وغيرها من الحضارات القديمة، وإذا تقدمنا إلى العصور الوسطى حيث برزت الحضارة العربية كحضارة قائدة آنذاك واحتلت مكان الريادة يمكن أن نلاحظ ضمن معطيات تلك الحضارة اهتماماً بالغاً بالمسائل التربوية تجلى في كتابات وأعمال معظم فلاسفة ومفكري العرب في تلك المرحلة من الكندي إلى ابن مسكويه والغزالي وابن سينا وغيرهم. ولعل أبرز من صاغ أو عبر عن علاقة التربية بالسياسة هو المفكر العربي ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع أو علم العمران كما سماه " فالتربية في رأيه ــ ظاهرة حضارية وهي أم الصنائع ــ ويقترب من أفلاطون في كونه فيلسوفاً سياسيّاً يتعامل مع التربية من حيث هي عنصر من عناصر تكوين الدولة كذلك أداة من أدوات صنعها" (علي، 2000، ص 305).

ولم يتغيّر الأمر في عصر التنوير فقد أكدت التربة الرومانتيكية على لسان ممثلها الأكبر جان جاك روسو " أنّه لا صلاح للمجتمع إلاّ بصلاح تربيته، فروسو هو القائل:" كونوا أناساً أولاً كي تكونوا مواطنين من جديد ؛ كي تكونوا دولة من جديد " (علي، 2000، ص 300).

وفي العصر الحديث يؤكّد علم اجتماع التربية الحديث إبراز العلاقة الحميمة التي تربط التربية بمجتمعها " فهذا التوسير يرى التربية سلاحاً إيديولوجياً في يد السلطة لفرض السلوك المنضبط على مواطنيها " (علي، 2000، ص 303).

وكذلك بودلو واستابليه (Establet)،(Baudelot في كتابهما الشهير (المدرسة الرأسمالية في فرنسا)، يتناولان المدرسة الفرنسية بوصفها أداة إيديولوجية توظف في خدمة الطبقات الاجتماعية البرجوازية وتعمل على تعزيز هيمنة هذه الطبقة وسلطتها على حساب الطبقات الاجتماعية الشعبية" (وطفة، 1993، ص 23).

إنّ هذا الاهتمام الدائم بالتربية يبرّر الاعتقاد بأنّه يصدر عن واقع موضوعي يكمن في طبيعة الحياة السياسية ذاتها، ويوحي بأنّ النظم السياسية ذات طبيعة خاصة، ولها سمات تميّزها عن بقيّة نظم المجتمع، وقد عبر الدكتور المشاط عن هذا بشكل دقيق بقوله: " إن النظام السياسي يتميز عن غيره من النظم بوجود عناصر ثلاثة تدخل ضمن مكوناته، وهي السلطات السياسية، ونظم الحكم، والجماعة السياسية، ويتوقف استمرار النظام السياسي على وجود حدّ أدنى من الاستعداد أو القدرة لدى الأفراد للعمل بهدف حل المشكلات التي تعترض حياتهم، فإنْ تحقّق ذلك وُجِدَ الحدُّ اللازم لتكوين مفهوم الجماعة، وإنْ غاب لانفضّ الأفراد عن النظام السياسي ورفضوا الخضوع لعمليّة التخصيص السلطوي للقيم والتي تشكل جوهر النظام السياسي.... ومؤدى ذلك كما يرى المشاط أن التعليم والتنشئة تعدّ ركناً أساسياً من أركان إعداد الفرد للانخراط في الجماعة السياسية والولاء للسلطة السياسية التي تقودها، ولا شك أن الولاء والطاعة للجماعة السياسية يشكلان محوراً لا غنى عنه إذا أريد تشكيل جماعة سياسية متماسكة " (المشاط، 1992، ص 74–75).

ويرى غرامشيGramsci "أن أول مبدأ من مبادئ السياسة هو الوجود الفعلي للحاكم والمحكومين من ناحية أولى ومعرفة الخطوط الأقل مقاومة، أو العقلانية، للحصول على طاعة المرؤوسين والمحكومين" (غرامشي،1982، ص139).

ويرى هاس (Haas)أن الجماعة السياسية تتكون من " الجماعات والأفراد الذين يدينون بولاء ظاهر لمؤسساتهم السياسية المركزية، أكثر من ولائهم لأية سلطة سياسية أخرى في لحظة تاريخية معينة وفي منطقة جغرافية محددة"(المشاط،1992، ص75).

هذه الأقوال التي تناولت طبيعة المجتمعات السياسية وآراء أخرى كثيرة تناولت الموضوع نفسه تحتوي على فكرة عامة مشتركة فيما بينها هي: أنّها تعطي مسألة الولاء والطاعة والاقتناع والخضوع للأوامر مكانة أساسية في أي عمل سياسي والسؤال الآن: من أين تأتي الطاعة والولاء والاقتناع والثقة وغيرها من القيم أو المعطيات الضرورية لأي عمل سياسي؟ يبدو لنا أنّ الإجابة عن هذا السؤال أو محاولة التفكير به تقودنا مباشرة إلى التربية إذ إنّ "ما يفعله الفرد أو يمتنع عن الإتيان به ــ كما يرى الدكتور أسامة الخولي ونوافقه تماماً في ذلك ــ هو بدوره حصاد فكره، أي تعليمه وثقافته وقيمه المكتسبة، والتربويون هم صانعو هذا الفكر وهذه القيم" (الخولي، 2002، ص 33)

فالولاء والطاعة والثقة والإيمان بمبادئ معينة كلها تندرج ضمن مقولة الاتجاهات والقيم، ويتفق التربويون وعلماء الاجتماع والنفس على أن القيم والاتجاهات تحوي دائماً على جانب معرفي وجانب وجداني أو عاطفي، والإنسان على الأغلب لا يمكن أن يكوّن اتجاهاً إيجابياً أو سلبياً من قضيّة معينة إلا إذا كان يعرف شيئاً ما عنها أو اقترنت بفوائد وخبرات سارة أو مؤلمة بالنسبة إليه، ولا يستطيع أن يؤمن بقيمة معينة إلاّ إذا عرف موضوعها واقتنع عقلياً بفائدتها وجدواها على الصعيدين الفردي والاجتماعي.

إذاً العمل السياسي الناجح يفترض أو يوجب تحقيق مطلبين أساسيين هما:

أ ــ القدرة على تشكيل اتجاهات معيّنة وتثبيت قيم معينة لدى أوسع شرائح المجتمع.

ب ــ محاولة جعل هذه الاتجاهات والقيم موحدة أو متقاربة إلى أقصى درجة ممكنة وأن تكون مقبولة من قبل الأغلبية، لأن هذا يوفر إمكانية توحيد المجتمع ومن ثمَّ إمكانية قيادته بشكل صحيح وبأدنى الحدود من التوترات والهزّات الاجتماعية.

وبالنسبة إلى لمطلب الأول، فإن القدرة على إنجازه ترتبط بإمكانية التأثير في شرائح واسعة من المجتمع، أو بشكل أدق، بإمكانية إخضاع شرائح واسعة من المجتمع لمؤثرات وخبرات متشابهة ومشتركة ومنظمة في نسق فكري معين، أي لا بدّ من توافر شروط أو ظروف معينة وإمكانات معينة يجرى العمل ضمنها. مثل هذه الظروف والإمكانات توفرها وسائل ومؤسسات متعددة مثل وسائل الإعلام والمنظمات الشعبية المختلفة ودور العبادة... الخ وتتربع على قمة تلك الوسائل والمؤسسات المنشآت التعليمية المتعددة، وأهمها المدرسة. فالمدرسة تنقل الأطفال إلى عالم متجانس –إلى حدّ كبير–، وتخلق جوّاً اجتماعياً معيناً وطريقة تعامل معينة، ويسود فيها نمط من الأخلاق والمشاعر المشتركة، ويتعرض فيها الطفل لخبرات ومؤثرات معينة ساعات طويلة في اليوم وأشهراً عدة في السنة وهي لذلك تقدم أفضل الظروف لتشكيل الاتجاهات والقيم وتكون ذات تأثير وجدوى عميقين. ومن هنا تأتي أهمية برامج الإعداد السياسي سواء في المدرسة أو المنظمات الشعبية الأخرى ذات الطابع السياسي إذ إنها تهدف إلى نشر قيم واتجاهات متماثلة بين أعضائها كلهم بهدف إكسابهم تكويناً أو رصيداً قيميّاً موحداً واتجاهات متقاربة من أجل الوصول إلى نوع من الانسجام والتوافق الضروري للعمل السياسي، والذي يتطلب ــ كما أسلفنا ــ الثقة والطاعة والخضوع... الخ.

أما بالنسبة إلى المطلب الثاني، المتعلق بتوحيد القيم والاتجاهات، فيبدو أن مجرد تعرض الناس لمؤثرات متشابهة أو إخضاعهم لبرامج موحدة لا يكفي للوصول إلى الهدف، وذلك لأن الاتجاهات والقيم بشكل خاص تحتوي ــ كما ذكرنا سابقاً ــ على جانب معرفي فضلاً عن الجانب الوجداني أو العاطفي، أي إنّ القيم والاتجاهات كي تصبح مقبولة من قبل الأغلبية لا بدّ أن تكون قابلة للتبرير عقلياً وقابلة للبرهنة على صحتها وفائدتها وضرورتها للجميع.

وهذا ببساطة يعني أن تخضع للعمليات العقلية التي يمكن أن تُـثْبِت ذلك أو تبرهن عليه، أي أن تخضع للمقارنة والقياس والاستنتاج والتجريب.... الخ.

وهذه الصفات أو المعطيات كلها يوفرها العقل العلمي، وإمكانية الاستفادة من هذه العمليات واستخدامها ترتبط بنمط خاص من التفكير هو التفكير الموضوعي أو العلمي، وبهذا المعنى يقول الدكتور نديم البيطار: " غياب العقلانية العلمية يجعل العقل عاجزاً عن خلق قدر كافٍ من الإجماع الذي يحتاج إليه العمل السياسي" (بيطار، 2002، ص 149).

هذه العقلانية العلمية أو هذه الطريقة بالتفكير لا يمكن أن توجد بشكل تلقائي إنها تحتاج إلى إعداد وإلى تدريب وفق ظروف معينة لا توفرها إلا المؤسسات التربوية وأولها المدرسة.

يضاف إلى ذلك أن العقلية العلمية أو الطريقة العلمية في التفكير والمحاكمة والبرهان تتطلب قبل كل شيء نسقاً مفاهيميّاً محدّداً، أي مجموعة من المفاهيم المحددة والموحدة، أي التي تفهم من قبل الجميع بشكل واحد، ودون توافر هذه المنظومة أو المجموعة من المفاهيم يكون أي حوار أو نقاش حول قضية معينة غير ممكن أو على الأقل غير مجدٍ، وأي حوار هنا يصبح أشبه (بحوار الطرشان). فإذا كانت هذه المفاهيم غير موحدة وتفهم بأشكال مختلفة من قبل الناس فإن الوصول إلى نتائج مُوحَّدة أمر مستحيل، لأنّ المفاهيم بمنزلة مادة أوليّة للنقاش والتفكير، وهي في الوقت نفسه وحدات قياس ولذلك فهي تمتلك أهمية قصوى في أي برنامج تربوي أو سياسي ومن جديد هنا نعود إلى دور المدرسة والتربية المدرسية فهي التي تقدم للطلاب أو للأطفال رصيداً أساسياً من المفاهيم والمعلومات التي تشكل بالنسبة إليهم تراثاً مشتركاً وأرضية مشتركة.

إن غياب هذا النوع من العقلية، أي العقلية العلمية، يتجلى على الصعيد السياسي بمظاهر خاصة، إنه يخلق مواطنين وقادة سياسيين، ينطلق كل منهم من ذاته ليعود

إليها، أي ينطلق من تأملاته الذاتية ومن قناعاته الذاتية، ولذلك فهو يعجز عن تشكيل رؤية سياسية ثابتة، تستطيع أن تحقّق إجماعاً جماهيريّاً حولها، ولذلك يزول أي توجيه سياسي أو ينحرف عن مساره بزوال الزعيم شخصياً، وتستطيع الجماهير أن تتبنى أي توجه جديد للقيادة الجديدة، حتى ولو كان منافياً للسابق. إن التجارب المستمدة من الحياة السياسية في الوطن العربي، تقدم أدلة ساطعة على صحة هذه الفكرة ولعل أبرز التجارب التي تخطر في الذهن هنا، تجربة جمال عبد الناصر.

"فعندما ندرك تماماً – كما يرى البيطار– أن من الضروري والممكن التمييز الواضح بين أقوال ومفاهيم يمكن التدليل أنها صحيحة وموضوعية، وأخرى تعبر عن مواقف ذاتية، عندئذٍ فقط نستطيع أن نتطلع إلى مواقف سياسية يمكن للآخرين القبول بها والالتقاء فيها" (بيطار، 2002، ص 17).

نقطة أخرى يمكن أن تطلعنا أو تنير لنا جانباً آخر من المشكلة، نستمدها من تحليل طبيعة الأزمات أو أسباب الأزمات الاجتماعية والسياسية.

إنّ هذه الأزمات تنجم –في جزء كبير منها– عن اختلاف في المصالح والمواقع، ولكنها قد تنجم أيضاً عن الاختلاف في الأفكار، فالفكر اللاعلمي دائماً فكر متعصب لأنه لا يستند إلى وقائع برهانيّة، ولذلك فهو لا يقبل الآخر، وهو لذلك إما أن يكون هو نفسه سبب خلاف وأزمات، أو يعزز الأزمات الموجودة بالفعل ويعطيها أبعاداً جديدة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى يقدم لنا الواقع الاجتماعي والسياسي مادة ضخمة تفيد بأن اتخاذ المواقف العدوانية والميل إلى التخريب والعصيان، قد يكون مبعثهما الشعور بالحرمان و الظلم، و قد يكون الجهل، لأنّ الجهل يقترن بعدم القدرة على تقدير المواقف بشكل سليم أو إيجاد حلول بديلة لمشكلة معينة، ولذلك قد يكون سبباً للعنف والعدوانية والتخريب.

إنّ انخفاض المستوى المعرفي يجعل الإنسان عاجزاً عن الاستجابة الصحيحة فهو إما أن يستجيب لأيّ تحدٍّ بالاستسلام للأمر الواقع، أو بالسلوك العصبي المرضي الذي يصل حد العدوانية والتخريب. ولذلك يقال: " إنّ إشاعة المعرفة وإتاحة المعلومة تزيدان فاعلية المجتمع وحيويته ومستوى ديمقراطيته، ومناعته ضد أساليب الاستبداد والغزو الثقافي" (علي، 2000، ص 50).

وبالمعنى نفسه يقول الدكتور محمد نبيل جامع:"يشجع التعليم على الاستقرار السياسي من خلال تكوين قيادات سياسية كفوءة ومواطن واعٍ" (جامع،2000،ص146).

وهكذا يبدو أنّ الخطوة الأولى لبناء نظام سياسي فعّال يقتضي تهيئة بيئة مناسبة له، أي بيئة تمكّنه من الحياة، هذه البيئة تقوم على تكوين نفسي عقلي محدد وبشكل خاص على بنية عقلية نفسيّة، هي العقلية العلمية الموضوعية التي يمكن بالاستناد إليها والاعتماد على موضوعيتها أن يتفق عليها الجميع، وتخضع للاختبار والتحقيق من قبل الجميع.

وفي حال غياب هذه العقلية الذي يؤدي بشكل تلقائي إلى غياب الحقائق الموضوعية، يصبح النكوص والرجوع إلى الذاتية أمراً طبيعياً بل حتمياً، ويتحول العمل السياسي إلى مجرد لعبة شطارة، وتضيق الحدود بين المصلحة العامة والمصلحة الخاصة بين الانتهازية والوطنية... الخ، وتزول الثقة بين المواطن وقيادته السياسية، ويتخذ زوال الثقة هذا عدة مظاهر أقلها عدم الاهتمام والعزوف عن المشاركة في الحياة السياسية، وقد يتّخذ شكلاً أكثر تطرفاً يصل إلى حد العصيان واللجوء إلى أعمال العنف.

وهكذا فالعمل السياسي أو الفعل السياسي، لا يمكن فهمه في ذاته، أو من داخله فقط، بل لا بدّ من فهم ودراسة ما وراء العمل السياسي أو ما دون العمل السياسي، أي مؤسسات الدولة والمجتمع غير السياسية. وبهذا المعنى يقول ريجيس دوبريه Debray

.R: "إنّ فهم ما ينتمي إلى السياسية يجب التماسه لا في ذات نفسه، بل في الايديولوجيا" (الجابري، 1995، ص 14).

وإذا صح قول دوبريه Debray، وصحّت مناقشتنا السابقة، تكون التربية هنا ذات أثر حاسم في العمل السياسي، ومن ثمَّ في أي حركة تغيير اجتماعي ولاسيما في الجزء السياسي منها.

فمواقف الإنسان الفرد من القضايا الاجتماعية والسياسية تستند بالأساس إلى تكوين عقلي نفسي يحدد هذه المواقف، وهذا التكوين بحدّ ذاته يقوم بالأساس على نوع معين من التنشئة الاجتماعية والتربية بمعناها الواسع، وعلى رأسها التربية المدرسية. وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى الجانب السياسي في التربية بوصفه بديلاً عن القوة القاهرة، وميكانيزما للضبط والاستقرار والتوجيه.

هذه العلاقة بين التربية والحياة السياسية أو الجانب السياسي من حياة المجتمع تكتسب طابعاً أكثر أهمية وحساسية في المرحلة المعاصرة، هذه المرحلة التي تتميز بتوجه شامل نحو زوال نظم الحكم الشمولية أو الكليانية ونحو المزيد من إشراك أوسع قطاعات المجتمع في الحياة السياسيّة. وقد عبّر تقرير التنمية البشرية الصادر عن هيئة الأمم المتحدة لعام 1990 عن هذا التوجيه بشكل دقيق، إذ جاء فيه: " إنّ نهج الحياة الديمقراطية، وما تتضمّنه من قواعد لشرعة السلطة والقيادة والوفاق الوطني يمثّلُ تياراً جارفاً في عالمنا المعاصر بشماله وجنوبه، ويعدُّ ضمانة أساسية من ضمانات التنمية الرشيدة "(تقرير التنمية البشرية، 1990، ص 119.).

إنّ الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية بالنسبة إلى هذا التوجه العام، " أي بناء الديمقراطية وممارستها كطريقة في الحكم والإدارة، يمكن أن يتّضح من خلال تحليل طبيعة الديمقراطية والقوى اللازمة لممارستها وبنائها. فالديمقراطية كما وردت في القاموس الفلسفي، هي شكل من الحكم السياسي، من السلطة الحكومية يتميز بمشاركة

المواطنين في الإدارة وتساويهم أمام القانون وتوفير قدر معين من الحقوق والحريات الشخصية " (المعجم الفلسفي المختصر، 1986، ص 224).

وسواء اتخذنا هذا التعريف قاعدة ننطلق منها، أو اعتبرنا الديمقراطية، حكم الشعب نفسه بنفسه، أو اعتبرناها تعني التوزيع العادل للخيرات المادية والروحية بين أفراد المجتمع، فإننا نلاحظ أن ثمّة شيئاً مشتركاً، أو فكرة عامة بين جميع تعاريف الديمقراطية، هي مشاركة الشعب في عملية الحكم والإدارة.

وباعتبار أن المشاركة هذه تمثّل نقطة مركزية في الديمقراطية، فثمّة سؤال مشروع يمكن طرحه هنا على الشكل الآتي: ما العوامل أو المعطيات التي تجعل المشاركة ممكنة والتي تحدد حجم المشاركة ودرجتها ؟ نعثر على إجابة عن هذا السؤال في كتاب الدكتور عبد المنعم المشاط الذي يرى أن المشاركة " تتوقف على عوامل عديدة بعضها يتعلق بالبنية السياسية، وبعضها يتعلق بالمنبهات السياسية، ويتعلق بعضها أيضاً بالفرد أو التكوين النفسي العقلي للمواطن" (المشاط، 1992، ص76 – 77).

سوف نتوقّف عند النقطة الأخيرة، أي التركيب العقلي النفسي للفرد، باعتبار أن اهتمامنا الأساسي هنا موجه نحو دور التربية في الحياة السياسية.

إنّ المشاركة في أي عمل تتطلب قبل كل شيء القدرة على المشاركة، أي أن يملك الفرد ما يشارك به (وجهة نظر، أو رأي أو مادة... الخ) يمكن أن يشارك بها، وبعد ذلك تأتي عملية المشاركة من حيث التنفيذ، وعلى الصعيد السياسي يعبّر السياسيون عن ذلك بقولهم: يجب في البداية أن تتشكل الإرادة السياسية ومن ثم تأتي المشاركة.

وإذا وازنّا بين المرحلتين يبدو أنّ المرحلة الأولى أي تشكّل الإرادة السياسية، تمتلك أسبقيّة على المرحلة الثانية التي هي تنفيذ هذه الإرادة. وتشكّل الإرادة أكثر أهميّة وجوهريّة لأن التنفيذ مجرّد إجراءات أو طرائق تجسّد هذه الإرادة على صعيد

الواقع الاجتماعي أو السياسي أو أي نوع من التنظيم الاجتماعي أو الإجراءات التي تتيح لهذه الإرادة أن تتحقق. والسؤال الآن كيف تتشكّل هذه الإرادة ؟.

في محاولة الإجابة عن هذا السؤال، نلاحظ أن السياسيين يلحّون على دور الحرية في هذه المسألة، فهم يرون أن تشكل الإرادة السياسية مشروط بتوافر ما يسمونه الحريات الديمقراطية، مثل الحرية الشخصية التي تتضمن الحق في الحياة والتنقل واختيار العمل وحصانة المسكن وكذلك حرية الفكر والتعبير عنه، وحرية الإعلام والاتصال والحصول على المعلومات والبحث عن الحقيقة، والحرية الدينية ومراقبة عمل أجهزة الدولة وحرية الاجتماع والدعاية والنشر... الخ

غير أن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو الآتي: هل يؤدّي توافر هذه الحقوق بحد ذاتها إلى الديمقراطية ؟ وبصيغة أخرى: هل تكون الديمقراطية هنا ديمقراطية حقيقية، بمعنى أن تضمن العدل والمساواة والمشاركة في الحكم من قبل الجميع في حال توافرتْ هذه الحريّات ؟

إذا كانت إجابتنا بالإيجاب، فسوف نعجز عن تفسير بعض الظواهر المعاصرة والتي لن نضرب أمثلة عنها لأنها كثيرة، مثل العزوف عن المشاركة رغم توافر إمكانية المشاركة، أو انتشار أنواع زائفة من النظم الديمقراطية التي توحي من حيث الشكل أنها ديمقراطية ولكنها في الواقع ليست كذلك كالديمقراطيات الطائفية أو العرقية والدينية... الخ.

وهذا ما عبّر عنه المشاط بقوله: " قد تتوافر تلك المقومات الثقافية والفكرية والمؤسسية ولا يُقْدِم الفرد على المشاركة في الحياة السياسية، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم الاهتمام وفقدان الثقة بالنفس وبالآخرين " (المشاط، 1992، ص 77).

وهكذا يبدو من المقبول القول: إن توافر هذه الحقوق بحد ذاتها لا يكفي للوصول إلى الديمقراطية أو ممارستها بشكلها الصحيح، بل لا بد من توافر معطيات أخرى تكون بمنزلة الأرضية لها، مثل قيم الإقدام والمبادرة والقدرة على العمل الجماعي

والمشاركة والقدرة على التفكير المنطقي والمناقشة العلمية وتقدير الذات وقيمة الإنجاز واحترام الآخر... الخ وإلا كانت تلك الحقوق غير كافية بذاتها والديمقراطية باعتبارها نظاماً من الحكم تتطلب المساواة أمام القانون والمساواة في الحقوق والمشاركة تتطلب حداً ما من الوعي الشعبي، وعي يتجاوز الانغلاق المذهبي والعرقي أو الطائفي والقومي... الخ أو على الأقل يدرك ما هو فوق هذا الانغلاق لكي يستطيع التعامل مع متطلبات الحياة الديمقراطية.

وقد عبّر الدكتور نديم البيطار عن هذا بشكل دقيق بقوله " الديمقراطية ليست مسألة رغبات وأفضليّات، دساتير وبرامج، بل هي أولاً وقبل كل شيء ظاهرة تفترض تحولات تاريخية جذريّة، وعقلية خاصة، أو بالأحرى تكويناً عقلياً نفسياً يتناقض مع العقليات التقليدية التي سادت المجتمعات التاريخية حتى ظهور المجتمع الحديث" (بيطار، 2002، ص 335).

إن ما قاله المشاط عن القيم اللازمة للديمقراطية وعن الثقة بالنفس والآخرين، وما قاله نديم البيطار عن أهمية البنية العقلية النفسية كمطلب لا بدّ منه للديمقراطية، يحيلنا من جديد إلى مجال التربية وإلى العمل التربوي، فالديمقراطية تتطلب إعداد مواطن قادر على ممارسة الديمقراطية، ابتداءً من تنمية القدرة على المحاكمة العقلية والقدرة على الانخراط في الحياة العامة وفي النشاط الاجتماعي والثقافي... الخ وانتهاءً بتقديم معلومات صحيحة وصادقة عن قضايا المجتمع والاقتصاد والسياسة... الخ.

إن الجانب الأكبر من هذه المعطيات تقدمها المؤسسات التربوية، " والمدرسة بشكل خاص كما يرى د. حامد عمار تتحمل نصيبها في تعويد الطالب على مقومات النهج الديمقراطي من خلال الممارسة والمشاركة في الحياة المدرسية بين الطلاب والمدرسين وبين المدرسين وبعضهم وبين المدرسين وإدارة المدرسة وبين الأجهزة التعليمية والأجهزة المركزية، ولا شك أن مبدأ الحوار في عملية التعليم ذاتها، وفي

احترام الرأي والرأي الآخر من أجل التحرك والعمل التربوي، مهمات أساسية في التكوين التربوي للمتعلم" (عمار،1998، ص119).

ويرى الدكتور الجيار "أننا حتى لو سلمنا بوجهة النظر القائلة بأن الديمقراطية ما هي إلا نظام سياسي، فإن تصورنا للنظام السياسي الديمقراطي يفرض ضرورة مساعدة الفرد على تأكيد ذاته،والتعبير عن نفسه وحاجاته. فإذا عرفنا أن التربية تهدف أول ما تهدف إلى تحقيق الذات وإكساب الفرد الثقة بنفسه، كان معنى ذلك أن التربية ليست من ضروريات النظام الديمقراطي فقط،وإنما هي جزء لا يتجزأ منه" (الجيار،2002، ص 93).

وعلى صعيد الواقع التاريخي هناك الكثير من الأمثلة الواقعية التي تؤيد ما ذهبنا إليه خلال مناقشتنا السابقة عن علاقة التربية بالعمل السياسي بشكل عام، وبالديمقراطية خاصة.

لعل أبرز هذه الأمثلة تقدمه لنا اليابان في نهضتها الحديثة والمعاصرة وكوريا في تجربتها المعاصرة أيضاً. فبعد أن يستعرض ريشاور(Reischauer) الإجراءات التي اتبعها حكام اليابان في مجال التعليم ابتداءً من فرض التعليم الإلزامي عام 1871، وانتهاءً بوضع أنظمة التعليم بكاملها تحت مراقبة الدولة، وافتتاح آلاف المدارس بحيث تستوعب الأطفال جميعاً في سن التعليم يقول: " هذه السياسة المدرسية عدلت سيماء المجتمع الياباني تعديلاً عميقاً، ففي أقل من جيلين ترك التنضيد الاجتماعي القائم على المكانة الفردية الوراثية مكانه لتنضيد يتحكم فيه مستوى الثقافة، والأرخبيل الذي حافظ حتى منتصف القرن العشرين على تنظيمه الإقطاعي، ضم في مطلع القرن العشرين مجتمعاً تشعر فيه بالمساواة أكثر بكثير مما تشعر بها في المجتمع البريطاني نفسه " (ريشاور، 2000، ص 102).

وكذلك تجربة كوريا المعاصرة لا تخرج عن هذا الإطار، بل تقدم لنا خبرة مماثلة عن دور التعليم والتربية في تغيير طبيعة الحياة السياسية، ودفعها نحو المزيد

من الديمقراطية، عن طريق تحريك الجماهير للمشاركة في صنع القرار السياسي وفي إزالة أشكال الحكم السابق للديمقراطية.

يكتب عبد الناصر محمد رشاد بعد دراسة متخصصة وشاملة لتجربة كوريا عن دور الطلاب والمؤسسات التعليمية " أدى التوسع في التعليم وما صاحبه من حراك اجتماعي إلى تزايد الضغط الاجتماعي من أجل المشاركة السياسية وقام الطلبة الكوريون ــ باعتبارهم أقوى حركات المعارضة في كوريا ــ بدور بارز في هذا التحول، وتستند هذه الحركة إلى موقف معادٍ للاستعمار القديم (الياباني) وكذا الجديد (الولايات المتحدة) وكذا النظم السلطوية، وقد ترجم الطلبة هذا بمواجهة الأنظمة السلطوية والوجود الأمريكي في شكل مظاهرات وإضرابات وأعمال عنف أحياناً، وقد أسهموا بدور كبير في سقوط حكم سينج مان ري (1948–1960) وتحول الطلاب إلى المعارضة شبه المسلحة عام 1980، إثر مذبحة راح ضحيتها مئات الطلاب، وكذلك تعاونوا مع العمال والفلاحين منذ الثمانينيات بغية المزيد من الضغط على نظام وهوان العسكري (1980–1988)، وكذلك نظام (روتاري وو) الانتقالي من الشمولية إلى الديمقراطية " (رشاد،2002،ص97).

وهكذا يبدو أن التحول نحو الديمقراطية كنظام سياسي، يقتضي تعديل البنى الاجتماعية ما قبل السياسة أولاً، ولاسيما التربوية، وزيادة المشاركة السياسية ليست مشكلة فنية فحسب، بل هي مرهونة –إلى درجة كبيرة– بإحراز تغيير في المواقف تجاهها، والمؤسسات التربوية بمستوياتها المتعددة تؤدي دوراً بالغ الأهمية في هذا الأمر، ولعل هذا ما دفع ايد جار فورEdjar Fort ليكتب في تقريره " قد توجد أسباب سياسية عديدة للنهوض بالتعليم، ولعل أسمى تلك الأسباب هو رفع مستوى الشعب الثقافي، وتوعيته من أجل خلق الظروف الملائمة لمشاركة الجماهير في الحياة الديمقراطية" (فور، 1976، ص 70).

1 - 4 – 1 التربية وبنية المجتمع

بعد أن حاولنا في المقطعين السابقين إلقاء الضوء على تأثير التربية في كل من الجانب الاقتصادي والجانب السياسي من حياة المجتمع، بهدف إبراز أثر التربية في عملية التغيير الاجتماعي. سوف نحاول الآن تتبع هذه العلاقة بين التربية وبنية المجتمع. وفي سبيل تحقيق ذلك سوف نركز على أربعة من مكونات هذه البنية, هي التي نعتقد أنّها تمتلك أهمية نسبية في عملية التغيير الاجتماعي, وهي الآتية:

1– التركيب الطبقي والديموغرافي للمجتمع.

2– وحدة المجتمع وتماسكه.

3– عملية الضبط الاجتماعي.

4– منظومة القيم في المجتمع.

يدفعنا إلى هذا الأمر آراء كثيرة لمفكّرين مرموقين، ربطوا فشل عمليات التنمية والتغيير الاجتماعي في بلدان العالم الثالث، ومنها الوطن العربي بهذه المسألة بالضبط أي بطبيعة البنية الاجتماعية وعدم الاهتمام بها وإجراء التعديلات المناسبة فيها مما عرقل كل المشاريع التنموية التي جرى تنفيذها أو معظمها.

رأي كهذا نلاحظه لدى الاقتصادي الأرجنتيني البارز راؤول برابيش (R. Prebisch) الذي نال صيتاً عالميّاً بعد الحرب العالمية الثانية على منشوراته التي أوضح فيها استراتيجيته في التنمية القائمة على سياسة بدل الاستيراد التي كانت تقوم بالأساس على اتخاذ عدّة تدابير من قبل الحكومة لحفز الصناعات المحلية بغية إنتاج السلع المصنّعة التي كانت موضع الاستيراد. ومع أنّ هذه السياسة اُعْتُمِدَتْ على نطاق واسع وأدت إلى زيادة في الإنتاجية إلا أنّها بقيت عاجزة عن إحداث تغييرات جذرية في المجتمع الأرجنتيني وقد اعترف برابيش نفسه في مقابلة له عام 1979 بأنّ المشكلة أساساً مشكلة سياسية اجتماعية أكثر منها اقتصاديّة يقول برابيش: كنا نعتقد أنّ

التسريع بمعدل النمو سوف يحل كل المشكلات وكان ذلك غلطتنا الفادحة.... ويخلص إلى القول: إنَّ خطط التنمية كلَّها مصيرها الفشل المحتوم. إن لم تكن مقرونة بتحوّل اجتماعي كامل (ستافريانوس, 1988، ص 935).

وهذا الرأي أو رأي شبيه به نلاحظه لدى الاقتصادي والمؤرخ الأمريكي البارز ل.س. ستافريانوس (Stavrianos L.S.), بعد دراسته لتجارب عدة دول لاتينية إذ يقول: "إنّ الشرط اللازم للتطور الاقتصادي المستقل لا يتمثّل في توافر رأس المال الأجنبي والتكنولوجيا الأجنبية, إذ لو كان الأمر كذلك لكانت بلدان أمثال نيجيريا وإيران واندونيسيا وفنزويلا اليوم بعائداتها الضخمة من دولارات النفط, قد أصبحت أمثلة ساطعة على مثل هذا التطوّر. فالشرط اللازب إذاً يتمثّل بالتبدلات البنيوية أو شقلبة البنية الاجتماعية وتركيبها من جديد بهدف تنشيط الجماهير التي من دونها يتعذّر الوصول إلى التطوّر المستقل" (ستافريانوس, 1988, ص 932).

وقد ورد ما يؤيد هذه الفكرة – ولو بطريقة غير مباشرة – في تقرير التنمية البشرية لعام 1996 إذ جاء فيه "إنَّ كل بلد نجح في المحافظة على تنمية إنسانية سريعة ونمو اقتصادي سريع إنما تم له ذلك بعد أن سرّع في التنمية الإنسانية أولاً, أو سعى لتحقيق الهدفين في آن واحد إلى أن أصبح النمو والتنمية الإنسانية يعزّز كلٌّ منهما الآخر. وفي المقابل فشلت محاولات البلدان التي اعتمدت أولاً على النمو الاقتصادي لأن جوانب القصور في التنمية الإنسانية ظلت تعيق عملية نموها الاقتصادي (تقرير، 2002، ص 12).

وكذلك الدكتور عاطف قبرصي أستاذ الاقتصاد في جامعة مكماستر, يعلل سبب فشل محاولات التنمية والتغيير الاجتماعي في بعض بلدان العالم الثالث ونجاحها في بلدان جنوب آسية بكون هذه الأخيرة تمتعت بقوة بشرية متعلّمة ومجتمعات متماسكة إلى حدٍّ بعيد جعلها تنجح في محاولاتها في حين فشلت البلدان الأخرى يقول قبرصي: " فشلت هذه السياسات الصناعية في أقطار نامية كثيرة وانتهى بها الأمر إلى تقديم

استثمارات تحت الهامشية, واستسلمت إلى نشاطات البحث السريع عن الربح وإلى الفساد. لماذا إذاً نجحوا في الأقطار الآسيوية الشرقية ؟ كانت لديهم حتماً بعض الظروف الأولية القوية جداً التي عملت لصالحهم مثل قوة العمل المتعلمة جداً والمجتمع المتماسك "(المستقبل العربي، 2002، ص 64).

ويخلص الدكتور مسعود ضاهر إلى نتيجة مشابهة بعد دراسته المعمقة لنهضة اليابان الحديثة والمعاصرة، حيث يربط نجاح اليابان في نهضتها بنضج البنى الاجتماعية الداخلية فيها يقول ضاهر: " الحداثة نتاج نضج البُنَى الداخلية أولاً, من هنا كانت انطلاقة اليابان الناجحة على رغم ما أصابها من نكسة في أواسط القرن التاسع عشر وأواسط القرن العشرين. أما التجارب الأخرى, وتحديداً العربية منها, – كما يرى الدكتور ضاهر – فلم تولّد سوى الفشل, لأنّ البُنَى الداخلية فيها لم تشهد حركة تحديث سليمة" (ضاهر، 2002، ص 15).

والفكرة نفسها نجدها لدى رئيس اللجنة الدولية للنهوض بالتربية التي شكلتها منظمة اليونسكو لعام 1971، ايدجار فورEdjar Fort وهو رئيس مجلس الوزراء الفرنسي الأسبق ووزير التربية الفرنسي الأسبق, حيث يذكر فورFort في تقريره "أنّ التجارب التنموية في العالم الثالث فشلت لأن الجهود المبذولة في هذا المجال طغى عليها الطابع التكنوقراطي الذي وجه عناية زائدة للمشاريع الاقتصادية من دون تغيير البنى الاجتماعية أو المساس بها" (انظر فور، 1976، ص 74–75).

إن وجهات النظر هذه وواقع فشل الكثير من الجهود التنموية وحركات التغيير في العالم الثالث تشير إلى قضية أساسية في مسألة تغيير المجتمع وتطويره, قضية غير الاقتصاد والسياسة, بل قضيّة تُضاف إلى الاقتصاد والسياسة, نعتقد أنّها ماثلة أو كامنة في بنية المجتمع ذاته بمكوّناتها المتعددة, ولاسيّما العناصر أو المكوّنات الأربعة التي أشرنا إليها في الأسطر السابقة.

هذا الأمر يبرّر طرح سؤال على الشكل الآتي: ما مكان التربية هنا ؟ وبشكل أدق, ما دور التربية في مسألة تغيير البنية الاجتماعية أو تكييفها بحيث تصبح قادرة على تقبل التغيير المنشود أو تعزيزه؟

وفي سبيل الإجابة عن هذا التساؤل سنحاول تتبّع دور التربية في المكوّنات الأربعة التي اعتبرناها ذات أهمية نسبية في مسألة التغيير الاجتماعي.

2-4-1 التربية والتركيب الطبقي والديموغرافي للمجتمع

لكل مجتمع تركيب طبقي أو تراتب اجتماعي معين, وسواء كنّا نؤيّد الجانب السياسي من الماركسية أم لا, تبقى هناك حقيقة لا مجال لإنكارها, هي أنّ المكانة الاجتماعية أو الوضع الاجتماعي للفرد يتحدد بناء على عدة معطيات, أولها الوضع الاقتصادي أي مستوى دخل الفرد فضلاً عن المستوى الثقافي ونوع المهنة ونمط العلاقات السائدة.... الخ.

كما أنّ لكل مجتمع بنية ديموغرافية معيّنة تقوم على معطيات موضوعية تتعلق بعدد السكان وشكل الهرم السكاني وتوزعهم ومتوسط الأعمار.... الخ.وكلا الأمرين يؤثر –إلى حد ما– في عملية التغيير الاجتماعي وحركة المجتمع.

فالبنية الطبقية أو التراتب الطبقي, قد يصل إلى درجة يُعيق فيها حركة المجتمع, إذا كان هذا التراتب صارماً ومغلقاً كما هي الحال في المجتمعات التقليدية. وكذلك العامل الديموغرافي قد يقوم بدور سلبي في حال أُسيءَ استخدامه أو توظيفه, أو إذا كان غير مناسب لمستوى الموارد الموجودة في المجتمع, فقد يستهلك نسبة كبيرة من مقدرات المجتمع, مما يعيق تنفيذ الخطط التنموية من حيث تأثيره في حجم رأس المال الموظف في العمليات الإنتاجية أو تأثيره في مستوى الخدمات وغير ذلك.

والسؤال الآن هل يملك العمل التربوي دوراً معيناً في هذه المسألة ؟أي هل يؤثر في كل من التركيب الطبقي والواقع الديموغرافي للمجتمع؟

في محاولتنا للإجابة عن هذا التساؤل نعثر على الكثير من المعطيات في أدبيات علم اجتماع التربية، واقتصاديات التعليم, تفيد بأن التربية والتعليم يؤثران بشكل فعال في كل من البنية الطبقية والديموغرافية للمجتمع من خلال تأثير العمل التربوي في مستوى الدخل العام للمجتمع وللأفراد، وكذلك من خلال تأثيره في نوع المهن ومستوى الإعداد المهني وأنماط السلوك التي تغذيها أو تسهم في تشكيلها المؤسسات التربوية المختلفة.

فقد ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002:

"إنّ زيادة نسبة خريجي المرحلة الثانوية في اليد العاملة بنسبة (1) في المئة يقترن بزيادة تتراوح بين (6–15) في المئة في الدخل الذي يحصل عليه أفقر(40) في المئة من السكان، وعليه يخدم التعليم النمو والمساواة كليهما" (تقرير،2002 ص6).

ويرى الدكتور محمد لبيب النجيحي أنّ الرغبة في تحسين المستوى الاقتصادي أقوى العوامل التي تؤدي إلى الانتساب إلى المدارس ومتابعة الدراسة، ويعبر عن ذلك بقوله: "إن الفرص الضخمة الحديثة للطلاب المقيدين في التعليم لها أسباب كثيرة ومعقدة، اجتماعية واقتصادية ولكن من الواضح الاعتراف المستمر بأن التربية الآن أكثر من أي وقت مضى هي الباب المفتوح لزيادة الفرص الاقتصادية" (النجيحي 1981، ص 80).

بل يذهب الدكتور سيد إبراهيم الجيار إلى أبعد من ذلك, إلى درجة يرى فيها أن العلاقة بين المدرسة ومستوى المعيشة علاقة شرطية، فالمدرسة حسب رأيه تؤدي إلى تحسن المستوى الاقتصادي بشكل مباشر وغير مباشر عن طريق إعداد الإنسان علمياً ومهنياً، وكذلك عن طريق إكسابه جملة من العادات وأنماط التفكير والسلوك تؤدي في النهاية إلى تحسين مستواه الاقتصادي.

يقول الجبار: "إنّ العلاقة بين المدرسة ومستوى المعيشة قد أصبحت علاقة شرطية. فإن من الواضح أن المدرسة هي وسيلة تحسين مستوى المعيشة إما عن طريق زيادة مجمل مصادر الثروة أو عن طريق تنظيم معدل الزيادة السكانيّة والمهارات والإمكانات الخاصة التي تمكن الأفراد من استثمار مصادر الثروة بأفضل صورة ممكنة، ومنها المهارات الصناعية والإنتاجية العالية والكفاءة في العمل والحماس، وكذلك عادات الاستهلاك السليمة.... الخ.

يضاف إلى هذا أن التربية لا تساعد فقط على توسيع دائرة القيم الاقتصادية عند الإنسان، بل تعمل كذلك على إعادة تنظيم الأولويات عند الأفراد من حيث كونها ضرورية أو كمالية, ذلك أن التربية تعلم الناس أنهم في حاجة إلى مسكن أفضل ورحلات أكثر، ونواحٍ جمالية أوفر، وفوق ذلك كله تعلمهم أنهم في حاجة إلى تربية أفضل" (الجبار, بلا, ص 64–65).

وباعتبار أن التعليم والتربية يؤديان بشكل عام إلى زيادة الإنتاجية وإلى زيادة الدخل على المستوى الوطني فعلى الأغلب سوف يؤدي هذا في الوقت نفسه إلى ارتفاع مستوى المعيشة على الصعيدين الاجتماعي والفردي ويسهم بذلك في تذويب الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين أفراد المجتمع, ويتحوّل التعليم هنا إلى وسيلة للحراك الاجتماعي وانتقال الأفراد من طبقة إلى أخرى أو من شريحة إلى أخرى وبهذا يؤثر –إلى حد ما– في البنية الطبقية للمجتمع فتصبح أكثر مرونة، وهذا ما عبر عنه الدكتور سالم بن عبد الجبار بقوله: "للتربية والتعليم دور مهم في عملية الحراك أو الانتقال الاجتماعي أو الانتقال المهني ممّا يترك آثاراً كبرى في تطوّر المجتمع عامّة والتنمية الاقتصادية خاصة, عن طريق تقريب أنماط الحياة إلى بعضها, وذلك بدفع الأنماط التقليدية أو البدائية إلى مستوى الأنماط المتطورة, ومن خلالها يتمكن الأفراد من التكيف طبقاً للتغييرات التي تطرأ على الظروف المحيطة بهم, حيث يؤكد مختصو التربية والاجتماع أن الفرد المتعلم يكون أكثر قدرة من غيره على مواجهة

صعوبات التغيير الناجمة عن اختلاف البيئة والمناخ أو العادات والتقاليد، وهنا يصبح لتعليم الأفراد رصيد كبير للانتقال من مهنة إلى أخرى؛ مما يفتح لهم آفاقاً جديدة وإمكانيات واسعة لرفع مستوى المهارات والخبرات ".(عبد الجبار, 2002, ص129).

بل يذهب ادوين أولدفاذر(.Edwin O) إلى أنّ المدرسة – أكثر من أي مؤسسة أخرى – هي التي أكسبت المجتمع الياباني بنية طبقية جديدة فبعد دراسة واسعة لتجربة اليابان وبشكل خاص للسياسة التربوية هناك يقول: " إن هذه السياسة المدرسيّة عدّلت سيماء المجتمع الياباني تعديلاً عميقاً, ففي أقل من جيلين ترك التنضيد الاجتماعي القائم على المكانة الفردية الوراثية مكانه لتنضيد يتحكم فيه مستوى الثقافة". (ريشاور ، 2000، ص 102).

فضلاً عن الآثار التي يتركها ارتفاع مستوى التعليم في البنية الطبقية للمجتمع تشير الدراسات المعنيّة التي اهتمت بالتركيب الديموغرافي إلى أن التعليم يؤثر بشكل واضح في ديموغرافية المجتمع من خلال تأثيره في رفع مستوى الوعي الصحي والثقافي بشكل عام في المجتمع وكذلك من خلال إتاحة المجال للمرأة للمشاركة في جميع نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والعلمية، وهذا يؤثر إيجاباً في نسبة المواليد والوفيات والقضايا الأخرى المتعلقة بالواقع الديموغرافي للمجتمع, وهذا ما أشار إليه عبد الناصر رشاد بقوله: "تشير بعض الدراسات السكانية إلى ثمة علاقة عكسية بين ارتفاع مستوى تعليم الزوجين ولاسيّما المرأة والإقبال على الإنجاب, إذا كلّما زاد مستوى تعليم الزوجين ولاسيّما الزوجة قل الإقبال على السلوك الإنجابي؛ الأمر الذي يسهم في تقليل معدل النمو السكاني من جانب, ويسهم في رفع مستوى معيشة الناس والارتقاء بخصائصهم السكانية المختلفة من جانب آخر".

(رشاد،2002، ص136–137).

وقد أظهرت دراسات البنك الدولي لعام 1975 أنّ تعليم المرأة وتدريبها يؤثران تأثيراً كبيراً في مدى مشاركتها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية مثل

المشاركة في الانتخابات وفي الحياة الثقافية والسلطات التشريعية والقضائية والتنفيذية والعمل الاجتماعي والجمعيات الخيرية والمنظمات الاجتماعية التطوعية"

(جامع، 2002، ص 195).

وهذا بطبيعة الحال يقلل من إقبال المرأة على الإنجاب ومن ثمَّ يؤثّر في حجم الأسرة وخصائصها. وقد لاحظ ايمانويل تود (Emmanuel Todd)هذا التوافق بين ارتفاع مستوى التعليم وانخفاض مستوى الخنحوة وزيادة مشاركة الشعب في الحياة السياسية، وعبّر عن هذا في كتابه "ما بعد الإمبراطورية" بقوله: "أدّى القضاء على الأمّية ونشر التعليم الجماهيري في العالم (عامل ثقافي) إلى انخفاض الخنحوة (عامل ديموغرافي) على المستوى العالمي وشرعا الباب أمام الديمقراطية على المستوى العالمي أيضاً (عامل سياسي). (تود,2003، ص 18).

وهكذا يمكن القول: إنّ التربية وانتشار التعليم على نطاق واسع, يعدُّ أحد العوامل المهمة المؤثرة في بنية المجتمع من حيث تركيبه الطبقي والديموغرافي, وهذا التأثير يتخذ طابعاً إيجابياً نحو تسهيل عملية الحراك الاجتماعي من جهة وتحسين الواقع الديموغرافي من حيث الكم والنوع من جهة أخرى.

1- 4 – 3 :التربية ووحدة المجتمع وتماسكه

يقول جون ديوي (.Dewey J): " المجتمع كلمة واحدة ولكنّه يعني أشياء كثيرة فمن التجمّع والتعاطف والاشتراك في الأغراض والمصالح، والإخلاص للأهداف العامة, يوجد المجتمع"(الجيار, بلا, ص 16).

وفي المعنى نفسهِ تقريباً يقول المشاط: " الجماعة مجموعة من الأفراد الذين تعلّموا الاتّصال بعضهم ببعض من أجل فهم بعضهم بعضاً فيما هو أبعد من مجرّد تبادل السلع والخدمات "(المشاط، 1992, ص75).

ويرى الدكتور نبيل علي "إنّ المجتمع لا تشكله السياسة والاقتصاد, بقدر ما يشكله نظام التواصل السائد بين الأفراد والجماعات والمؤسسات"(علي,2001,ص 139).

وهكذا فإن تشكل المجتمع ووحدته وتماسكه يتطلّب مقوّمات أكثر من مجرد المصلحة الاقتصادية أو الأهداف السياسية، بل ربّما إن تلك المصالح والأهداف تقوم على أساس أعمق هو درجة معينة من التجانس الثقافي والفكري والإرادة العامة.

إن محاولة فهم هذا التجانس في تشكله واستمراره تقود –على الأغلب– إلى تقصي أسبابه والبحث عنها في العمل التربوي وفي عملية التنشئة الاجتماعية على وجه الخصوص.

"فالكائن الاجتماعي – كما يقول دوركهايم (Durkheim E.)– ليس معطى من معطيات البنية الفطرية للإنسان ولا يمكن له أنْ ينمو بشكل عفوي، فالإنسان ليس ميّالاً بفطرته إلى الخضوع للسلطة السياسية أو إلى احترام النظام الأخلاقي, أو إلى التضحية والإيثار". (دوركهايم، 1996, ص 69).

وتشكيل هذا الكائن الاجتماعي, أي تشكيل هذا الجانب من شخصية الإنسان هو بالتحديد الجزء الأهم من العمل التربوي في مستوياته ومراحله كلها. فإذا نحّينا مؤقّتا العوامل الاقتصادية والسياسية سوف نعثر على هذه الأرضيّة التي يقوم عليها ثبات المجتمع واستقراره "فالمجتمع لا يستطيع الاستمرار – كما يرى دوركهايم – إلاّ إذا كان هناك حدٌّ أدنى من التجانس بين أفراده, ومن ثمَّ فإنّ التربية تعزّز هذا التجانس وتعمّقه وهي تسعى قبل كل شيءٍ إلى تعميق عناصر التشابه الأساسية في نفوس الأطفال, وهو التجانس الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية" (دوركهايم،1996،ص66–67).

لاشك أنّ هذا الإنجاز تقوم به عدة مؤسسات اجتماعية رسمية وغير رسمية بدءاً من الأسرة ومروراً بالتنظيمات الاجتماعية الأخرى كافّةً, غير أنّ المدرسة تمتلك أهمية نسبية في هذا المجال لعدة اعتبارات, ربما كان أهمها أنها تتلقى الأطفال في مرحلة عمرية مبكرة, وتضعهم في مجموعات ذات أعمار متقاربة, وتسود فيها معايير سلوكية متشابهة, وتخضع للتخطيط والضبط المركزي على مستوى إدارة المدرسة والإدارات الأعلى, من حيث الأهداف التعليمية وأساليب العمل فضلاً عمّا تنميه أو ما

تخلقه من نمط في التفكير وطريقة في تناول الوقائع, من خلال ما تقدمه من مادة علمية وطرائق منهجية في العمل, وبذلك تؤدي دوراً بارزاً في تشكيل البنية النفسية العقلية للطفل أو الإنسان, ومن خلال ذلك تسهم بشكل مباشر في تحقيق وحدة المجتمع وتماسكه, فالجاهل يتصرف ضد مصلحته على المدى البعيد في سبيل مصالح آنية وسلوك الإنسان يتأثر إلى درجة كبيرة بقدرته على إدراك المحيط، فكلما كان هذا الإدراك صحيحاً أو موضوعياً كان السلوك متوازناً, ودون هذا النوع من الإدراك – أي الإدراك القائم على وعي موضوعي – يتحوّل الإنسان إلى مساهم غير مُتَعمِّد في الشر وبهذا المعنى يقول د. نديم البيطار: "من دون إدراك أو فهم موضوعي يربط بين الأحداث والوقائع والمعلومات التي تواجهه يومياً, فإن الفرد يكون عندئذٍ جاهلاً بنتائج أعماله ومضاعفاتها.... لا يعي استمرار الشر وتواطؤه فيه. الفرد يصبح آنذاك عاجزاً عن إدراك أو استيعاب أساسي للشر وللنتائج السيئة لأعماله. إن أفكار الفرد وأحكامه تقتصر بالضرورة على الوضع المباشر الذي يعمل فيه.... إن الحدود البنيوية على المعلومات تستثني امتداد التفكير إلى ما وراء متطلبات العمل المباشر, تعزله نفسياً عن نتائج أعماله وتحوّله إلى مشارك غير مُتَعَمِّد في الشر, طيش فكري كهذا يساعد على إحداث الدمار الاجتماعي " (بيطار,2002، ص 241).

وبهذا الاعتبار تبدو المدرسة والعمل التربوي بشكل عام مسؤولين عن إنتاجيّة المواطنة، بمعنى الصلاحية أو الأهلية للحياة في الوطن من خلال ما تنمّيه من قيم الحياة الإيجابية.

إنّ هذا الدور الذي تقوم به التربية يزداد أهمية في المرحلة المعاصرة, إذ إنّ طبيعة المرحلة بما تحمله من قوى وما يعتمل داخلها من مكوّنات، تجعل القدرة على التغيير أو ضرورة إحداث تغييرات إيجابية في المجتمع، ضرورة مطلقة, بل شرطاً للوجود. والتغيير المنشود في هذه المرحلة يتطلب نوعاً من المشاركة الشعبية والعمل

في جماعات والقدرة على التنسيق والاختيار والضبط لإحداث أي تغيير جدي على الصعيد الاقتصادي أو السياسي والاجتماعي.

والمشاركة المطلوبة تتّخذ طابع زيادة فاعلية المنظمات الشعبية، فعلى الصعيد الاقتصادي تترافق المشاركة مع عملية الخصخصة المضبوطة بالقوانين الشاملة وعلى الصعيد الاجتماعي زيادة مشاركة مؤسّسات المجتمع المدني, أي المنظمات غير الحكومية.

وكل هذا يتطلّب مواطناً من نوعيّة خاصة, أي مواطناً على درجة معينة من الوعي، تتيحُ له إمكانية العمل ضمن فريق واحترام القانون وإدراك المصلحة العامة والابتعاد عن الانغلاق العرقي أو الطائفي.... الخ، وباختصار مواطناً يتحلى بالتفكير العلمي والإدراك الموضوعي. وهذه السمات من الصعب أن تتوافر أو تتعزز خارج المؤسسات التربوية وأولها المدرسة.

وقد عبّر ايدجارفور عن هذا الأمر تعبيراً رائعاً بقوله: "على الرغم من وجود أنواع كثيرة من التعلم اللامدرسي, ورغم أنّه لا يجوز لأي مربٍّ حديث أن يحتقر التعليم غير المدرسي, غير أنه لابد من الإشارة إلى أن المدرسة – وهي الوسيلة التي أنشئت لتربية الأجيال الصاعدة تربية منهجيّة – ستظل في الحاضر وفي المستقبل هي العامل الحاسم في تكوين الإنسان القادر على المساهمة في تنمية المجتمع وعلى المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية" (فور، 1976، ص 32).

1- 4 – 4 التربية والضبط الاجتماعي

الضبط الاجتماعي كما يعرّفه لاندس (P.H.L andis): "سلسلة من العمليات الاجتماعية التي يمكن بواسطتها جعل الفرد مسؤولاً أمام الجماعة, والتي بواسطتها أيضاً يقام التنظيم الاجتماعي ويحافظ عليه ويمكن الوصول إلى نظام أحسن للمجتمع" (سلطان، 1979، ص 23–24).

وفي معجم مفاهيم علم الاجتماع, ورد أنّ "الضبط الاجتماعي هو جملة الموارد المادية والرمزية, التي يملكها مجتمع لتأمين التوافق بين سلوك أعضائه والقواعد والأحكام المبدئية المتعارف عليها, فيثيب الممتثلين ويعاقب المتمردين" (معجم مفاهيم علم الاجتماع، 1996, ص 44).

وسواء اتخذنا أحد هذين التعريفين للضبط الاجتماعي قاعدة لنا، أو اتخذنا غيرهما من التعاريف الكثيرة له, فثمة شيء عام بينها جميعاً, هو أنّ الضبط الاجتماعي عملية واسعة المجالات, تقوم على أسس ومعطيات متعددة, وبموجبها تتم عملية هيمنة واسعة على أنماط السلوك الاجتماعية والفردية كلّها, ويبقى الضبط ميكانيزماً وشرطاً لازباً للحياة الاجتماعية واستمرار المجتمع, سواءً في حالة الاستقرار النسبي أو التغيير, لأن التغيير الاجتماعي تغيير متوازن أو ديناميكي وحركة التغيير أو سيرورته تحتاج إلى نوع من الضبط المستمر باتجاه أهداف التغيير ومقاصده سواء أتم هذا التغيير بشكل تدريجي بطيء أو ثوري عاصف. وإذا كانت وجهة نظرنا عن أهمية الضبط الاجتماعي في سيرورة التغيير صحيحة يبقى السؤال الأساسي هنا عن دور التربية في هذا الشأن أي دورها في مسألة الضبط الاجتماعي كميكانيزم لاغنى عنه لحياة المجتمع في استقراره النسبي أو تغيّره.

إنّ مسألة الضبط الاجتماعي كانت وما تزال محط اهتمام الكثيرين من علماء الاجتماع والسياسة، وقد توسع بعضهم أمثال ادوارد رس في دراسته هذه المسألة وذكر أربع عشرة وسيلة للضبط الاجتماعي هي: الرأي العام، القانون، والاعتقاد والإيحاء الاجتماعي والتربية، والعرف, والدين, والمثل العليا والشعائر, والفن والشخصية, والتثقيف، والتوهم والقيم الاجتماعية. على حين أن بعضهم الآخر قد حصرها في خمس وسائل أساسية هي: الرأي العام والقانون, والدين والعرف والتربية. ومع أن لكلا النهجين ما يبرّره من الناحية الموضوعية والعلمية, غير أننا نرجح الرأي الذي يذهب إليه الدكتور محمود السيد سلطان بأنه " من الممكن وضع كلّ

وسائل الضبط المذكورة في جانب، والتربية في جانب آخر, والنظر إلى التربية على أنها الوسيلة التي تجسد تلك الوسائل في المجتمع والشخصية الإنسانية، ابتداءً من عمليات التنشئة الاجتماعية واستمراراً بعمليات التربية المدرسية، وبعمليات التفاعل والتكيف الاجتماعيين (سلطان، 1979، ص 23–24).

ونعثر على تأييد لوجهة النظر هذه لدى كل من الوظيفيّين وأصحاب النظرية الاجتماعية التفاعلية، ومدرسة التحليل النفسي، حيث يرى الوظيفيّون " أنّ وسيلة الضبط الاجتماعي تتجسد في القيم التي يتعلمها الأفراد في عمليّة التنشئة الاجتماعية, ومن وجهة نظرهم, فإن التربية هي النسق المعني بالضبط الاجتماعي بصفة خاصة والطلاب عليهم أن يتعلموا من خلال طرائق شكلية أو لا شكلية المعاني والقيم مثل النظام والاحترام والطاعة والدقة في مراعاة القوانين والمثابرة.... الخ وهذه هي القيم اللازمة للبقاء والعيش في نطاق المجتمع المدرسي, وفيما بعد في نطاق الحياة العامة " (العمايرة، 2000، ص 288).

كذلك أصحاب النظرية الاجتماعية التفاعلية يرون " أن الأفراد أصحاب الثقافة الواحدة يشارك بعضهم بعضاً في المواقف الاجتماعية بسبب الظروف والعوامل المتشابهة التي أثرت فيهم في عمليات التطبيع الاجتماعي، وبفعل التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع، فإن الضبط الاجتماعي ينشأ كحالة تمليها ضرورة التكامل والنهوض الاجتماعي للأفراد كافةً" (العمايرة, 2000، ص 289).

وقد توصل فرويد إلى رأي مشابه حول هذه المسألة فهو يرى أن تماهي الأفراد بنموذج اجتماعي مشترك, هو الذي يكفل للمؤسسات وحدتها الرمزية. والتماهي هذا يحدث خلال مسيرة طويلة من الصراع بين غرائز الفرد وبين القيم العامة والأوامر والنواهي التي يمثّلها الأنا الأعلى. وهكذا فالضبط الاجتماعي, لا يبدو ناتجاً عن العنف الخارجي والإكراه المحض, بل يغدو مستبطناً أيضاً عن طريق التربية والتنشئة

الاجتماعية، بحيث تبدو أعمال الأفراد صادرة عن منظومة معرفية مشتركة يتقبلها الجميع كفريق واحد" (معجم مفاهيم علم الاجتماع، 1996، ص 44-45).

وحتى لو أخذنا القانون الذي يبدو الأداة الأساسية أو على الأقل الأكثر بروزاً وفعالية من أدوات الضبط الاجتماعي نظراً إلى ما يملكه من قوة الإلزام ووسائل القسر, والذي يؤكد ادوارد رس بأنّه – أي القانون – " أعم الضوابط الاجتماعية فائدة وأكثرها تقدماً في ذلك البناء الاجتماعي الذي يكون المجتمع. فهو حجر الزاوية في صرح النظام الاجتماعي, وآلة الضبط المحركة المتقنة الصنع التي تستعمل في المجتمع." (سلطان, 979, ص22). والذي يصفه – أي القانون – تقرير التنمية العربية للعام 2002، "بأنه الأساس الذي تبنى عليه جميع المؤسسات الاجتماعية ومؤسسات الحكم الأخرى". (تقرير، 2002، ص 85).

ولكن مع كلّ ما للقانون من أهمية ومن مكانة لا تضاهى في عملية الضبط الاجتماعي، يبدو لنا أنّه غير كافٍ بمفرده لتفسير هذه العملية لسببين هما:

أولاً: أنّ القانون لا يستطيع أن يحتوي كل أنماط السلوك الموجودة والمحتملة التي يمكن أن يقوم بها الإنسان، ولاسيّما على الصعيد الفردي.

ثانياً: إنّ القانون بالأساس – قبل أن يصبح قانوناً وضعيّاً – لم يكن إلا مجموعة من الضوابط الأخلاقية والقيم الاجتماعية التي اتفق عليها وثبتت صلاحيتها وأهميتها فأصبحت قانوناً مكتوباً فيما بعد. أي إنّه بالأساس ناتج عن القانون الأخلاقي, وهو يحتاج دائماً إلى مؤازرة هذا الأخير, والقانون الأخلاقي هنا فيمثل قوة ضبط داخلية أو ذاتية، في مقابل القانون الوضعي أو الرسمي كقوة ضبط خارجية أو موضوعية. فإطاعة القانون وتنفيذه يعبّر عن نوع من الضبط الخارجي, أما الاقتناع بالقانون واحترامه, والتقيّد به طواعية فيمثّل درجة أعلى وأكثر عمقاً من عملية الضبط الخارجي. والأمر نفسه يصح على مسألة إطاعة القيم الاجتماعية والروحية أو احترامها والالتزام بها. وما من شك بأنّ الوصول إلى هذه الدرجة، أي درجة

الانضباط الذاتي والاحترام, أمر مرتبط بالتربية إلى حد بعيد. فالتربية هي المجال الذي يتيح للفرد حرية التفكير والمناقشة والدراسة والاقتناع بأسباب السلوك وأهمية ضوابطه والاقتناع بالقيم وأهميتها في حياة المجتمع وبالقانون وتعبيره عن روح المجتمع وتقدير ضرورة وجوده وسيادته، ودون توافر هذا الوعي أو هذا المستوى من الضبط الاجتماعي لا تبقى وسيلة لذلك إلا التضخم السرطاني للأجهزة الحكومية وزيادة في البيروقراطية وما يقترن بها من هدر وضياع للموارد والطاقات ولعل هذا الواقع هو الذي دفع بجان زيغلر(Ziegler J.) إلى القول عن حق " لن يستطيع أي قانون ولا أي شرطة ولا أي قضاء، مهما كان فعالاً وجديراً أن يحل محل تصميم المواطنين الحر, ولن تنجح لا التوجهات الآلية المرمزة للانترنيت ولا المراقبة الالكترونية المعممة ولا حتى طرائق (المناجز والتأئيين) في الانتصار على العدار* إن لم تكن محمولة ومدعومة يومياً من سكان واعين للأخطار التي تهددهم" (زيغلر،2003,ص 305).

1 - 4 – 5 التربية ومنظومة القيم

"إنّ الذي يخلق الأمم والحضارات الأصلية – كما يرى الدكتور عبد الله عبد الدايم – هو القيم التي يؤمن بها أبناؤها فتتفتح عطاء خصب الجوانب في العلم والصناعة والاقتصاد والثقافة وسواها... وشواهد التاريخ العديدة أمثلة صارخة على ما نقول: إنّها كلّها تبيّن لنا أنّ الأمم التي استطاعت أن تنهض نهوضاً سريعاً وتخلق حضارات جديدة، هي التي عرفت أن تجمع بين شرارتي التقدم هاتين: المهاد العلمي التقني من جهة,والقيم الفكرية القومية والإنسانية من جهة ثانية. هذا ما جرى في الاتحاد السوفيتي بعد ثورة تشرين الأول, وهذا ما حدث في الصين الشعبية، وهذا ما

*العدار: الأفعى المخيفة ذات الرؤوس المتعدّدة في الميثولوجيا اليونانيّة: تقطع رأسها فينبتُ لها رأسان فوراً. و يقصد الكاتب هنا: الجريمة المنظّمة و أشكال العنف الاجتماعي الأخرى.

جرى في كوبا, وهذا ما وقع في اليابان منذ القرن التاسع عشر, منذ بداية عصر ميجي (Meiji) عام 1868 " (عبد الدايم، 1978، ص 66-67).

وكذلك البير كامو (Albert Camus)يؤكّد أهمية القيم في تاريخ المجتمعات وفي تطورها أو في تغيير أوضاعها فيقول: "إنّ ثورة سياسية لا تكون كافية دون ثورة أخلاقية ترافقها وتعطيها بعدها الصحيح" (بيطار، 2002، ص 435).

ويرى البيطار"أنّ المهمة الأساسية لمن يرغبون بالتغيير الاجتماعي هي تبنّي موقف فلسفي مناهض للموقف الذي يهيمن على الواقع القائم"(بيطار، 2001, ص66).

إنّ هذه الأقوال وأمثالها تشير إلى أهميّة الدور الذي قامت وتقوم به منظومة القيم في تاريخ المجتمعات البشرية, فهي رديف وشريك لابدّ منه في مسألة بناء المجتمع وتطوّره أو تغيير أوضاعه.

وفي الواقع إنّ الإنسان يتميّز عن غيره من الكائنات بأنه كائن أخلاقي فضلاً عن أنه كائن عاقل, أي إنّه يعرف القيم الأخلاقية ويقدرها وإن القيم تحرك سلوكه وتتحكم به إلى درجة كبيرة, والإنسان دون الإيمان بقيم معينة يصبح كائناً فيزيولوجياً أقرب إلى الحيوان منه إلى الإنسان. وقد أجاد ايدجارفورEdjar Fort عندما اعتبر الإيمان بالقيم الأخلاقية إحدى خصائص الإنسان الأساسية وحذّر من خطورة غياب هذه الخاصة الإنسانية بقوله: "الخطر الأكبر يكمن في ذهاب الخصائص الإنسانية من الإنسان, وهي كارثة تصيب المحظوظ والمحروم على حدٍّ سواء، لأن الضرر الذي يلحق الإنسان في إنسانيته يلحق جميع الناس" (فورFor , 1976,ص21).

وبغضّ النظر عن الجانب الفلسفي في مسألة الأخلاق، أي إذا نظرنا إليها من جانبها التطبيقي أو ما يسمى بالأخلاق العملية، نستطيع القول: إنّ هناك قيماً معيّنة لا يمكن تصوّر المجتمع من دونها ولا يمكن تصوّر إمكانيّة إحداث تغييرات إيجابية في المجتمع دون مؤازرتها ولاسيّما في المرحلة المعاصرة, نذكر من هذه القيم: الاستقامة، والحريّة، واحترام حقوق الآخرين وإعلاء القانون, وتقديس العمل المنتج

وقيمة الإنجاز والصدق والوفاء والتقاليد القوميّة أو المهنية.....الخ. وكلّ القيم الأخرى التي نسمّيها سامية.

إنّ منظومة القيم في أيّ مجتمع، كما جاء في تقرير التنمية العربية "تؤدّي دوراً مهمّاً في الإنجازات الاجتماعية التي لا تحركها القوى الاقتصادية المحضة، من الإنجاز البسيط (منع رمي القاذورات في الأماكن العامة) إلى المعقد" دعم المجتمع للمحرومين وتوفير الزخم للقضاء على العزل الاقتصادي والاجتماعي" (تقرير، 2002، ص 8).

وإذا كانت القيم تملك مثل هذه الأهمية في حياة المجتمع وتطوره، يصبح التساؤل عن كيفية تشكّل القيم وعن دور المؤسسات التربوية في هذه المسألة تساؤلاً مشروعاً من جهة, ويخدم هدف البحث بإلقاء الضوء على دور التربية في عملية التغيير الاجتماعي من جهة ثانية.

فبالنسبة إلى الشقّ الأوّل من السؤال المطروح، أي المُتَعلِّق بكيفية تشكل القيم، يرى معظم التربويّين مثل بياجيه وبلوم وماسلو وغيرهم أنّ القيم والاتجاهات تحتوي في داخلها على مكوّن معرفي ومكوّن وجداني، بمعنى أنّ القيمة الأخلاقية والاجتماعية كي تكتسب صفة الثبات والقدرة على توجيه السلوك، لا بد أن تنال اعترافاً وقبولاً بها من قبل الجميع أو غالبية الناس. وهذا يعني أنّها يجب أن تكون مبرّرة عقلياً، أي أن يكون هناك اعتراف عام وعقلاني بصحتها وفائدتها للجميع، ولذلك يقال: إنَّ المعرفة العلمية شرط لازم للثبات الأخلاقي، لأن المبادئ الأخلاقية لن تكون ثابتة إلا إذا استندت إلى معرفة ثابتة تعطي إيماناً ثابتاً بها". هذا من جهة، ومن جهة ثانية لا بد للقيم كي تكتسب صفة الإعلاء والتلقائية في السلوك، لا بد أن تستند في جزء منها إلى عواطف ومشاعر الإنسان. أي باختصار لا بد أن تستقر في القلب والعقل معاً. " فالالتزام الأخلاقي – كما يقول البيطار – ليس ضغطاً من الخارج بل تكويناً داخلياً يعكس وجوده في الخارج" (بيطار، 2002، ص 7). أي لابد للقيم أن تصبح جزءاً

من التكوين النفسي العقلي للإنسان كي تكون موجهة للسلوك، وهنا نصل إلى الشق الثاني من السؤال، الشق المتعلق بدور التربية في ذلك, إذ إنَّ التكوين العقلي النفسي وإعطاءه بنية معينة يحتاج إلى شروط خاصة ومن خلال عمل مؤسسات مُعدَّة لمثل هذا العمل. وقد أشار إلى هذه المسألة تقرير التنمية العربية لعام 2002، إذ ورد فيه " إنّ الحكومات لا تستطيع تقنين قيم شعوبها بمراسيم تصدرها, وفي الحقيقة إنَّ الحكومات وأفعالها تتشكل جزئياً بالثقافة والقيم الوطنية. إلا أن الحكومات تستطيع أن تؤثر في القيم والثقافة من خلال دورها القيادي وتقديم الأمثلة في تصرفاتها وتشكيل التعليم وعلم أصول التدريس وبناء هياكل الحوافز في المجتمع واستخدام وسائل الإعلام, وبهذا تستطيع الحكومات من خلال تأثيرها في القيم المجتمعية أن تؤثر في مسار التنمية" (تقرير، 2002، ص 8).

وهكذا يتّضح أنّ تشكيل القيم والتأثير فيها يقع إلى حدٍّ كبير ضمن نطاق العمل التربوي، فوسائل الإعلام وتشكيل التعليم وأصول التدريس كلُّها تقع في صلب العمل التربوي، وعلى هذا الأساس " يمكن النظر إلى التربية بوصفها أداةً تسهم في تغيير شخصية المجتمع، فعن طريقها يمكن التحكم بالقيم السائدة سواء بإقرارها وترسيخها – إن كانت مقبولة – أو تغييرها إذا كانت يشوبها شائبة، ومن هنا التربية بهذا المعنى أداة تغيير في المجتمع إنْ شاء لها مجتمعها أن تكون كذلك" (رشاد، 2002، ص 40).

وعلى هذا الأساس يبدو أنّ أيّ تغيير في منظومة القيم السائدة في المجتمع لابد أن يبدأ من المؤسسات التربوية بشكل أساسي، ويمكن للتربية أن تكون طوق النجاة، كما يمكن أن تكون جذر الفساد الذي ينتشر أحياناً في المجتمع. هذا لا يعني إطلاقاً إنكار دور وسائل الضبط الاجتماعي الأخرى كالقانون مثلاً في مقاومة الفساد، بل يعني فقط أنّ القانون وحده لا يكفي وأنّ مقاومة الفساد تبدأ في المدرسة بل في رياض الأطفال وتنتهي في السجن، ودون هذا لن تكون المقاومة مجدية.

إنّ القيم الأخلاقية العليا يمكن أن تكون قوة عظيمة تساعد في بناء المجتمع وتغييره نحو الأفضل إذا أحسن غرسها وتوظيفها. ولعلّنا نجد في المثال الذي يذكره الدكتور مسعود ضاهر ما يؤيد وجهة نظرنا يقول ضاهر: " أعطت اليابان ومعها ألمانيا الغربية، دروساً بليغة في عملية النهوض مجدداً من ويلات حرب مدمرة، وهي دروس يمكن تعميمها والاستفادة منها عربياً فالإنسان الحر المثقف، والمؤمن بقدرة بلده على مواجهة التحديات بأسلحة ملائمة، هو الوحيد القادر على الاستفادة من الموارد الطبيعية والعلوم العصرية, والتقدم التكنولوجي المتسارع والذي لا يمكن الوصول إليه وتملكه بسرعة " (ضاهر, 2002، ص 21).

1 – 5– 1: خاتمة واستنتاجات

1– تفيد المعطيات التاريخية التي وردت في البحث، قديمها وحديثها، أن التطور الاقتصادي كان وما يزال مقترناً بالتطوّر العلمي وتعميم التربية والتعليم على أوسع نطاق. هذا يقدّم مبرّراً عقلياً وواقعياً للنظر إلى التربية من الناحية الاقتصادية على أنّها تجميع لرأس المال البشري واستثماره وتوظيفه في تطوير النظام الاقتصادي.

2– غيّرت الثورة التقنية العوامل الرئيسية المؤثرة في الإنتاج والنمو, فقد تضاعفت أهمية اكتساب المعرفة واستخدامها في تحقيق التنمية, ولذلك أصبح تطوير الناس المتعلّمين يُعَدّ أهمَّ تكوين لرأس المال, فعددهم ونوعيّتهم وطرائق توظيفهم هي المؤشرات الحقيقية على قدرة إنتاج الثروة في البلاد.

3– إنّ استنزاف الثروات الوطنية المادية الذي كان يحصل في الماضي وما يزال قد عرقل تطور البلدان المسمّاة الآن عالماً ثالثاً، ونزيف الأدمغة الآن يؤدي الدور نفسَه في عرقلة أي تطور حقيقي في هذه البلدان.

4– إنّ العجز عن استغلال الثروة البشرية وتوظيفها بالشكل المناسب في المرحلة المعاصرة, يعادل العجز عن استغلال الإمكانات الماديّة في السابق. ولا شك أنّ

استثمار وتوظيف الثروة البشرية يبدأ بالعمل التربوي وضمن المؤسسات التربوية بشكل خاص.

5- إنّ تشكّل الجماعة السياسية أو المجتمع السياسي يتطلّب فضلاً عن توافر الشعب والمكان والجهاز السياسي وتبادل المنافع، وجود أهداف عامة تنظم العمل السياسي, وهذه الأهداف العامة كي تكون قادرة على تشكيل إجماع معين حولها لا بد أن تكون مقبولة عقلياً ووجدانياً من قبل الأغلبية, والعمل التربوي والمؤسسات التربوية صاحبة الكلمة الأولى في هذا المجال.

6- إنّ العمل السياسي كي يكون ممكناً وناجحاً يتطلب توافر عدة معطيات منها الثقة والاقتناع والطاعة والالتزام والتوحد بالجماعة والانضباط... الخ وكل هذه المعطيات تقع ضمن مجال العمل التربوي، ولذلك يمكن النظر إلى الجانب السياسي من التربية كبديل عن القوة القاهرة في تنظيم وتوجيه الجماعة السياسية.

7- إنّ الديمقراطية كنظام سياسي وطريقة في الحكم, تقوم على عدة معطيات على رأسها المشاركة في عملية الحكم وصنع القرار. والقدرة على المشاركة بحدّ ذاتها, تتطلب توافر إمكانيات متعددة على الصعيدين الفردي والاجتماعي، من هذه الإمكانيات, القدرة على التفكير الصحيح والقدرة على التعبير والثقة بالذات وبالآخر والنظرة الموضوعية.... الخ أي باختصار تتطلب بنية نفسية عقلية من نوع معيّن, ووجود هذه البنية النفسية العقلية أمر يقع في قلب العمل التربوي أو يحتل مكان الصدارة فيه. ولذلك فإنّ أي تغيير في الحياة السياسية، وبشكل خاص باتجاه الديمقراطية، يتطلب إجراء تغييرات في البنى الاجتماعية ما قبل السياسية ولاسيّما في المؤسسات التربوية. فالديمقراطية تبدأ بالأسرة والمدرسة قبل أن تكون ممكنة التطبيق بشكلها الصحيح في أجهزة الحكم والأحزاب والدولة.

8- إنّ أية عملية تحديث أو تغيير في وضع المجتمع لا يمكن أن تفرض من الخارج ولا يمكن أن تفعل فعلها إلا بوصفها جزءاً من نظام اجتماعي متكامل، أي إنّ أي

تغيير للواقع السياسي والاقتصادي لا بد أن يواكبه تغيير في البنية الاجتماعية بحيث تتلاءم مع التغييرات الحاصلة على الصعيدين السابقين كي لا تعرقل مقاصد التغيير واتجاهاته العامة. إنّ قابلية بنية المجتمع للتعديل والتغيير, تتوقف على مدى مرونته ووحدته وتماسكه, وهذه المعطيات تقوم بدورها على أرضية معينة أو شروط معينة كالشعور بالانتماء والتوحد بالمجتمع وإمكانيّة الحراك الاجتماعي وسيادة القانون وعدالته فضلاً عن مستوى معين من الوعي العام، ومنظومة من القيم تعزّز وتساند أنماط السلوك الاجتماعية والفردية المرغوب فيها. إنّ هذه الشروط والمعطيات من الصعب فصلها عن العمل التربوي فمشاعر الانتماء والتوحد بالجماعة تنمو وتتعزّز ضمن المؤسسات التربوية وبشكل خاص الرسميّة منها, والقانون الأخلاقي للراشد يعتمد على العواطف وأنماط السلوك المكتسبة في عهد الطفولة والشباب. وكذلك إمكانية تحسين الدخل والانتقال بين الشرائح الاجتماعية تتأثر –إلى حد بعيد– بمستوى التحصيل العلمي والإعداد المهني ولاسيما في المرحلة المعاصرة. فضلاً عن أن التعليم يساعد على إذكاء السلوك القانوني، ويرفع سوية الوعي والقدرة على المشاركة والعمل ضمن فريق, وكذلك منظومة القيم الأخلاقية لا يمكن تعزيزها إلا بالتعاون بين المؤسسات التربوية والقانونية. وهكذا يمكن النظر إلى الجانب الاجتماعي من التربية كعملية يتم من خلالها إنتاجية المواطنة بمعنى إنتاج مواطن صالح للحياة النافعة والمتوازنة.

9– إن عملية التغيّر الاجتماعي عملية شاملة، تطال جوانب المجتمع كلها، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وهي قبل كل شيء فعل إنساني، ولذلك فهي تتحدد في إيقاعها ومقاصدها ومضامينها وتوجهاتها بما لدى الإنسان من قدرة على العمل المنتج، وما يوجه سلوكه من قيم، وما يضعه لنفسه من أهداف. غير أنّ قدرات الإنسان على العمل المنتج، وما يؤمن به من قيم، وما يضعه لنفسه من أهداف لا

تُخلق بشكل فطري مع الإنسان، بل تحتاج إلى إعداد طويل ورعاية خاصة ضمن مؤسسات أوجدها المجتمع خصيصى لهذه الغاية، هذه المؤسسات هي المؤسسات التربوية بما تضمنه من تعليم وتعلم وإعداد شامل لشخصية الإنسان. وعلى هذا الأساس يبدو صحيحاً القول: إنّ أي تغيير مقصود في مسار المجتمع يجب أن يسبقه ويمهد له ويعززه تغيير في التربية. والتربية بهذا المعنى يمكن أن تكون قاطرة التغيير إذا أراد لها مجتمعها أن تكون كذلك، وإذا ما أحسن توظيفها واستخدامها. ولذلك لايرى الباحث مبالغة في القول: بأن التغيير في التربية شرط أي تغيير في المجتمع، والثورة في التربية شرط كل ثورة.

المصادر والمراجع

1- اتزيوني, اميتاني, اتزيوني, ايفا Etzioni Amitai Etzioni Eva ، التغير الاجتماعي: مصادره – نماذجه – نتائجه، ط1، ترجمة محمد أحمد حنونة, منشورات وزارة الثقافة, دمشق, 1984.

2- آل عبد الرحمن، سالم بن عبد الجبار, المهام الاقتصادية والاجتماعية لقطاعي التربية والتعليم في ظل التنمية الشاملة, مجلة التربية, العدد 142, الدوحة, 2002.

3- البيطار, نديم, المثقفون والثورة (سقوط الانتلجنسيا العربية)، ط1, بيسان, بيروت, 2002.

4- البيطار, نديم, المثقفون والثورة (الانتلجنسيا كظاهرة تاريخية)، ط2, بيسان, بيروت, 2001.

5- بوشامب، إدوارد Edward. Bushamp، التربية في اليابان المعاصرة، ط 1، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985.

6- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002، ط2، المطبعة الوطنية, عمان، 2002.

7- تود, ايمانويل(Emmanuel Todd), ما بعد الإمبراطورية دراسة في تفكك النظام الأمريكي، ترجمة محمد زكريا إسماعيل, ط1, دار الساقي, بيروت، 2003.

8- الجابري, محمد عابد, العقل السياسي العربي محدداته وتجلياته, ط3، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت, 1995.

9- الجيار، سيد إبراهيم, التربية ومشكلات المجتمع: مجموعة دراسات، ط1، دار غريب للطباعة والنشر, القاهرة, بلا تاريخ.

10- جامع، محمد نبيل, اجتماعيات التنمية الاقتصادية لمواجهة العولمة وتعزيز الأمن القومي, ط1, دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة, 2000.

11- حلاق, محمد أحمد, الجندي, نزيه احمد, تاريخ التربية, ط1, منشورات جامعة دمشق, دمشق, 1998.

12- حمدان, سهيل, اقتصاديات التعليم: تكلفة التعليم وعائداته, ط1, مؤسسة رسلان علاء الدين الدار السورية الجديدة, دمشق, 2002.

13- خليل, أحمد خليل, معجم مفاهيم على الاجتماع: فرنسي- إنكليزي – عربي, ط1, معهد الإنماء العربي, بيروت, 1996.

14- الخولي, أسامة, البيئة وقضايا التنمية والتصنيع: دراسات حول الواقع البيئي في الوطن العربي والدول النامية, ط1, مطابع السياسة، الكويت، 2002

15- دوركهايم, اميلDurkheim Emile، التربية والمجتمع, ترجمة علي أسعد وطفة, ط1، دار معد, دمشق, 1996.

16- ريشاور, ادوين اولدفاذر.Reischauer Edwin O, تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما, ترجمة يوسف شلب الشام, ط1, دار علاء الدين, دمشق, 2000.

17- رشاد, عبد الناصر محمد, التعليم والتنمية الشاملة: دراسة في النموذج الكوري, ط1, القاهرة, 2002.

18- زيغلر, جان(.Ziegler J), أسياد الجريمة (المافيات الجديدة ضد الديمقراطية)، ترجمة فارس غنحو,ط2, الفارابي, بيروت, 2003.

19– ستافريانوس، ل.س.Stavrianos L.S ، التصدع العالمي: العالم الثالث يشب على الطوق, ترجمة موسى الزعبي, عبد الكريم محفوض, ط1, طلاس دار, دمشق, 1988.

20– سلطان, محمود السيد, دراسات في التربية والمجتمع, ط3، دار المعارف, القاهرة, 1979.

21– شوقي، عبد المنعم، تنمية المجتمع وتنظيمه، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.

22– ضاهر، مسعود, النهضة اليابانية المعاصرة: الدروس المستفادة عربياً, ط1, مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, 2002.

23– عبد الدايم, عبد الله, الثورة والتكنولوجيا في التربية العربية, ط2, دار العلم للملايين, بيروت, 1978.

24– علي, نبيل, الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي, ط1, مطابع السياسة، الكويت, 2001.

25– عمار, حامد, مقالات في التنمية البشرية العربية, ط1، الدار العربية للكتاب, القاهرة, 1998.

26– العمايرة, محمد حسن, أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية, ط2, دار المسيرة, عمان, 2000.

27– غرامشي, أ .Gramsci A, فكر غرامشي مختارات, جمع كارلوس ساليتاري, ماريو سبينيلا, ترجمة تحسين الشيخ علي, ط1, الفارابي، بيروت, تاريخ بلا.

28– فور, ايدجارEdjar Fort, هيريرا, فيليب Philip herera وآخرون, تعلم لتكون, ترجمة حنفي بن عيسى, ط2, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر, 1976.

29- قرم, جورج, التنمية المفقودة: دراسات في الأزمة الحضارية والتنموية العربية, ط2, دار الطليعة, بيروت, 1985.

30- قبرصي, عاطف, إعادة نظر في دور الدولة في التنمية الاجتماعية – الاقتصادية – المستقبل العربي, عدد 282، مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, 2002.

31- محمد, عبد العاطي, شيوخ بلا خناجر: تحولات الإسلام السياسي في مصر, ط1, دار مصر المحروسة, القاهرة, 2002.

32- المشاط, عبد المنعم, التربية والسياسة, ط1, دار سعد الصباح للدراسات الإنمائية, الكويت, 1992.

33- المعجم الفلسفي المختصر, ط2, ترجمة دار التقدم, دار التقدم, موسكو, 1986.

34- النجيحي, محمد لبيب, دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية, ط2, دار النهضة, بيروت، 1981.

35- وطفة, علي أسعد, علم الاجتماع التربوي, ط1, منشورات جامعة دمشق, دمشق, 1993.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2006/7/12.